
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A DIMENSÃO VALORATIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES APRESENTADA EM TESES E
DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS

GLAUCIA DE MEDEIROS DIAS

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do *Campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação

GLAUCIA DE MEDEIROS DIAS

A DIMENSÃO VALORATIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES APRESENTADA EM TESES E
DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do *Campus* de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Dalva Maria Bianchini Bonotto

Rio Claro/SP

2012

372.357 Dias, Glaucia de Medeiros

D541d A dimensão valorativa da educação ambiental na formação continuada de professores apresentada em teses e dissertações brasileiras / Glaucia de Medeiros Dias. - Rio Claro : [s.n.], 2012

146 f. : il., figs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro

Orientador: Dalva Maria Bianchini Bonotto

1. Educação ambiental. 2. Temática ambiental. 3. Valores.
4. Formação docente. I. Título.

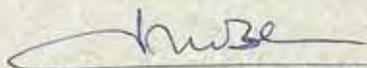
CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO: A DIMENSÃO VALORATIVA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES APRESENTADA EM TESES E DISSERTAÇÕES BRASILEIRAS

AUTORA: GLAUCIA DE MEDEIROS DIAS

ORIENTADORA: Profa. Dra. DALVA MARIA BIANCHINI BONOTTO

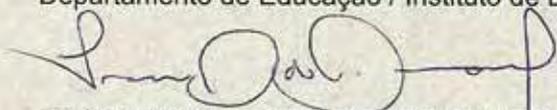
Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO , pela Comissão Examinadora:



Profa. Dra. DALVA MARIA BIANCHINI BONOTTO
Departamento de Educação / Instituto de Bociências de Rio Claro



Profa. Dra. ROSA MARIA FEITEIRO CAVALARI
Departamento de Educação / Instituto de Bociências de Rio Claro



Prof. Dr. IVAN AMOROSINO DO AMARAL
Faculdade de Educação - Universidade Estadual de Campinas

Data da realização: 19 de dezembro de 2012.

*Aos laços de amor e amizade
que nos unem e nos constroem.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço....

... ao Senhor.

... aos grandes amores da minha vida: meus pais e meu esposo.

... à professora Dalva Bonotto, acima de tudo a relação de confiança e amizade
construída.

... à professora dra. Rosa Maria Feiteiro Cavalari e ao professor dr. Ivan Amorosino do
Amaral o respeito e carinho para com o meu trabalho.

... aos professores (Luiz Marcelo, Rosa, Luiz Carlos, Dalva e Maria Bernadete) e
colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa Ágora a possibilidade do conviver, do aprender
e do crescer.

... às amigas Bárbara Heiras, Beatriz Alves, Bruna Yamagami, Camila Bezerra, Danielle
Reis, Elaine Dantas, Heluane Lemos, Raquel Valois, Sueli Zutim, Thais Degaspari e
Vanelize Janei a alegria e a paz que os sorrisos e os abraços de vocês me trazem.

... à CAPES (Projeto “Observatório da Educação “A temática ambiental e a educação
ambiental no contexto da educação básica: tendências e perspectivas” - Programa
CAPES/MEC – Projeto 3302) o apoio financeiro.

RESUMO

A educação ambiental é apontada por vários autores como uma das possibilidades de enfrentamento da crise ambiental vigente. Acreditamos que para tal, ela precisa ser trabalhada de modo intencional e articular as dimensões dos conhecimentos, da participação política e dos valores (estéticos e éticos) da questão ambiental. Em meio a isto, resolvemos voltar os nossos esforços investigativos para a dimensão valorativa. Isto porque embora, no geral, sua relevância na gênese e no enfrentamento dos problemas ambientais seja reconhecida, uma série de trabalhos na área aponta que ela vem sendo negligenciada nas práticas de educação ambiental. Reconhecendo ainda o papel fundamental dos professores atuantes na inserção e na consolidação do campo ambiental na comunidade escolar, optamos por investigar as possibilidades e os desafios de se inserir o trabalho com valores em processos de formação continuada de professores voltados à educação ambiental. Nesse sentido, nos propomos a mapear e analisar a produção acadêmica (dissertações e teses) brasileira, no intento de identificar o que estes trabalhos têm a dizer sobre a questão. Para isto, recorreremos ao banco de dissertações e teses de educação ambiental desenvolvido pelo projeto interinstitucional denominado “Educação ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica (teses e dissertações) – EArte” (CNPq N. 480328/2010). Dentre trezentos e sessenta trabalhos que tratam da formação continuada de professores identificamos apenas oito que, ao discutirem sobre formação continuada, abarcam a dimensão dos valores. Na maioria das vezes o assunto é tratado de modo pontual, não consistindo em um dos focos investigativos da pesquisa. Em contrapartida, reconhecemos a existência de esforços significativos para vislumbrar caminhos possíveis para a concretização dessa tarefa. Em meio às possibilidades e as ausências, cumpre ressaltar a necessidade do desenvolvimento de estudos no campo da educação ambiental que busquem dialogar com o campo dos valores e da formação docente, já existentes na área da educação, para que possamos alcançar avanços teóricos e mesmo práticos nesse sentido.

Palavras-chave: Educação ambiental. Valores. Formação continuada de professores.

ABSTRACT

Environmental education is reported by many authors as one of the possibilities of facing the current environmental crisis. We believe that to do so, it must be labored intentionally and articulate dimensions of knowledge, political participation and values (aesthetic and ethical) of the environmental issue. In the midst of this, we decided to turn our investigative efforts for the values dimension. This is because although, in general, its relevance in the genesis and in facing the environmental problems are recognized, but a series of papers in the area indicates that it has been neglected in environmental education practices. Further recognizing the fundamental role of the teachers working in the consolidation and integration of environmental field in the school community, we decided to investigate the possibilities and challenges of inserting the work with values in continuous teacher training process focused on environmental education. Accordingly, we propose to map and analyze the academic production (theses and dissertations) in Brazil, in an attempt to identify what these works have to say about this issue. For this, we turn to the bank of environmental education dissertations and theses developed by the interinstitutional project called “Educação ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica (teses e dissertações) – EArte” (CNPq N. 480328/2010). Among three hundred and sixty papers dealing with the continuing education of teachers, we identified only eight academical researches that, while discussing about continuing education, embrace the values dimension. Most of the time the matter is addressed in a prompt, not consisting of one focus of investigative research. On the other hand, we recognize that there are significant efforts to envision possible ways to achieve this task. Amid the possibilities and absences, one must note the need for further studies in the field of environmental education to seek dialogue with the values and teacher training fields, existing in education, so we can achieve theoretical and even practical advances accordingly.

Key-words: Environmental education. Values. Continuous teacher training process.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1. As três dimensões que o trabalho com a educação ambiental devem abarcar, de acordo com a proposta de Carvalho (2006)..... p. 34
- Figura 2. Modelo esquemático da proposta de trabalho com valores em educação ambiental (BONOTTO, 2012)..... p. 52

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO.....	17
1.1. Objetivos.....	18
1.2. Procedimentos de Pesquisa.....	18
1.2.1. Momentos e Etapas da Pesquisa.....	22
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	10
2.1. A educação ambiental e algumas contribuições da Teoria Crítica.....	27
2.2. A dimensão valorativa da temática ambiental e o processo educativo.....	35
2.2.1. A natureza dos valores.....	36
2.2.2. A construção dos valores.....	40
2.2.3. A temática ambiental e a dimensão valorativa	44
2.2.4. O trabalho com valores em educação ambiental	50
2.3. Formação continuada de professores em educação ambiental e o trabalho com valores	55
2.3.1. Formação docente.....	55
2.3.2. Formação continuada de professores para o trabalho com educação ambiental e com a dimensão valorativa	61
3 RESULTADOS E DISCUSSÃO	67
3.1. Descrição do contexto de produção dos trabalhos.....	69
3.2. Análise dos textos na íntegra.....	70
3.2.1. Descrição geral e análise das dissertações e teses	71
3.2.2. Síntese comparativa do conjunto dos textos acadêmicos: desafios e possibilidades	121
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	131
ANEXO – Resumos das dissertações e teses do <i>corpus documental</i>	141

INTRODUÇÃO

A crise ambiental, discussão recorrente desde a década de 1970, consiste em certo consenso entre os diferentes segmentos da sociedade, que, no geral, reconhecem a gravidade da degradação ambiental e a necessidade da adoção de medidas para, no mínimo, conter este quadro. Porém, não se observa consenso quando se elenca as causas desta crise e nem tão pouco os caminhos que devem ser percorridos para enfrentá-la. Isto reflete a existência de diferentes visões sobre as causas da degradação ambiental e sobre os caminhos a serem percorridos para contorná-la (CARVALHO, 1989).

Frente ao quadro vigente, a educação ambiental é tida como uma das possibilidades de enfrentamento da crise ambiental (CARVALHO, 1989), sendo que as últimas décadas do século XX testemunharam a emergência da educação ambiental como um novo campo de atividade e de saber que objetiva reconstruir a relação entre a educação, a sociedade e o meio ambiente, no intento de formular respostas teóricas e práticas aos desafios colocados por uma crise socioambiental global (LIMA, 2004). Assim, temos que a preocupação específica da educação com a emergência da crise ambiental “foi precedida de uma certa “ecologização das sociedades” (GRÜN, 1996).

Segundo Morales (2009), a educação ambiental, que foi precedida pelos movimentos ambientalistas, surgiu no intuito de rediscutir a relação natureza-sociedade, denunciando, assim, uma crise de conhecimento, política e educativa, que implica na busca de um novo saber ambiental. Em âmbito internacional, a educação ambiental ganhou um impulso considerável a partir de 1980, e por volta dos anos 1990, em nível nacional, conquistando reconhecimento público e irradiando-se através de uma multiplicidade de reflexões e de ações promovidas por uma diversidade de agentes, como os organismos internacionais, as organizações governamentais e não-governamentais, os movimentos sociais, as universidades e as escolas (LIMA, 2004).

Loureiro (2004) defende que a educação ambiental é uma perspectiva que se inscreve e se dinamiza na própria educação. O autor explicita que a mesma foi formada nas relações estabelecidas entre as múltiplas tendências pedagógicas e do ambientalismo, sendo que o “ambiente” e a “natureza” correspondem a suas categorias centrais e identitárias. Para o autor, a adjetivação “ambiental” da educação é justificável à medida que ressalta dimensões esquecidas historicamente pela prática educativa, através da busca pelo entendimento da vida e da natureza e pela revelação ou denúncia das dicotomias da modernidade capitalista e do paradigma analítico-linear, não-dialético.

Carvalho (2004) discute que de tempos em tempos os argumentos contrários à denominação de “educação ambiental” enquanto um tipo de educação retornam, baseados na ideia de que “toda educação é ambiental, assim, toda educação ambiental é simplesmente, educação”, jogando, como diz a autora, “água fria” no projeto de construção de uma especificidade do fazer educativo ambientalmente orientado, no intento de diluí-lo no marco geral da educação. Nas palavras da autora:

[...] o que se arrisca apagar sob a égide de uma educação ideal desde sempre ambiental são as reivindicações de inclusão da questão ambiental, enquanto aspiração legítima, sócio-historicamente situada, que sinaliza para o reconhecimento da importância de uma educação ambiental na formação dos sujeitos contemporâneos. (CARVALHO, 2004, p. 17).

Dentro disto Carvalho (2001) esclarece que a educação ambiental deve ser entendida como uma área de confluência entre o campo educativo e o campo ambiental, cuja gênese, aqui no Brasil, está mais relacionada aos movimentos ecológicos e ao debate ambientalista do que ao campo educativo. Em meio a isto, Kawasaki e Carvalho (2009) nos ajudam a entender a constituição da educação ambiental no Brasil, explicitando que em sua fase inicial no país, ela herdou um caráter conservacionista ou naturalista, tendo contado com a atuação de sujeitos com diferentes formações, origens e atuações sociais e, sobretudo, marcada por uma postura política vinculada à militância na área ambiental. Eles expõem ainda que:

[...] Nesse contexto, esteve sempre presente entre nós uma expectativa de que essas práticas pudessem se não resolver, pelo menos minimizar os problemas ambientais, evidenciando o caráter marcadamente instrumental, a visão pragmática e imediatista das práticas educativas, o que revela certa ingenuidade no enfrentamento da complexa temática ambiental e a visão definitivamente caracterizada como de “ilusão ou otimismo pedagógico”. Felizmente, embora de forma gradual e a partir de grandes esforços ainda hoje necessários, novas compreensões e concepções de EA que incorporam novas perspectivas estão aos poucos ganhando espaços, em diferentes ambientes educativos. A constatação quanto à complexidade da temática socioambiental e quanto ao caráter processual da educação tem ajudado a reverter esse quadro de “entusiasmo exagerado pela educação ambiental”. Entretanto, é preciso sempre ter em conta que foram as práticas educativas de caráter conservacionista e instrumental que marcaram nossas práticas primeiras de EA, tanto no contexto escolar quanto fora dele (KAWASAKI; CARVALHO 2009, p. 144-145).

Assim posto, consideramos apropriado o emprego do termo "educação ambiental", dado que o adjetivo "ambiental" reveste-se de um posicionamento político que busca indicar a necessidade de que um conjunto de especificidades do campo ambiental seja agregado à prática educativa. Porém, cabe esclarecer que o fato da palavra "educação" corresponder ao substantivo do termo sinaliza que a educação ambiental é antes de tudo educação

(SANTANA, 2005) e que, portanto, deve, para superar as nossas primeiras práticas de educação, fundamentar-se neste campo de conhecimento ao vislumbrar possibilidades de atuação.

Diante das reflexões já realizadas até aqui, uma nova constatação ganha importância: frente a qualquer proposta “inovadora” de ensino, tal qual a da educação ambiental, temos que refletir sobre elementos essenciais para sua efetiva implementação: o professor e a sua formação (NÓVOA, 1992). Como destaca Nóvoa (1999, p. 10), “é impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores”.

Quando nos voltamos especificamente à educação ambiental, a importância dos professores no país é sinalizada no estudo “O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental”. Nesta pesquisa, realizada por Trajber e Mendonça (2006), foi identificado que a maioria das escolas que desenvolve educação ambiental no país foi motivada por iniciativa de um professor ou de um grupo de professores. Sendo que das cinco grandes regiões brasileiras, quatro delas apresentam como principal motivação de iniciar os trabalhos em educação ambiental a iniciativa de professores, a saber: regiões Norte (29,9%), Sudeste (26,5%), Sul (24,8%) e Nordeste (19,8%); e somente na região Centro-Oeste esta motivação ocupa o segundo lugar.

Conforme destaca Vianna (2002), o tema formação em educação ambiental corresponde a um eixo estratégico das propostas de implementação de processos de educação ambiental, sendo contemplado no art. 8o da Lei no 9.795/99, que trata da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA):

Art. 8o – As atividades vinculadas à Política Nacional de Educação Ambiental devem ser desenvolvidas na educação em geral e na educação escolar, por meio das seguintes linhas de atuação inter-relacionadas:

- I – capacitação de recursos humanos;
- II – desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações;
- III – produção e divulgação de material educativo;
- IV – acompanhamento e avaliação.

[...]

§ 2o A capacitação de recursos humanos voltar-se-á para:

- I – a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino;
- II – a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos profissionais de todas as áreas;
- III – a preparação de profissionais orientados para as atividades de gestão ambiental;
- IV – a formação, especialização e atualização de profissionais na área de meio ambiente;
- V – o atendimento da demanda dos diversos segmentos da sociedade no que diz respeito à problemática ambiental.

§ 3o As ações de estudos, pesquisas e experimentações voltar-se-ão para:

- I – o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à incorporação da dimensão ambiental, de forma interdisciplinar, nos diferentes níveis e modalidades de ensino;
- II – a difusão de conhecimentos, tecnologias e informações sobre a questão ambiental;
- III – o desenvolvimento de instrumentos e metodologias, visando à participação dos interessados na formulação e execução de pesquisas relacionadas à problemática ambiental;
- IV – a busca de alternativas curriculares e metodológicas de capacitação na área ambiental; [...] (p. 72).

De fato, a formação de educadores ambientais não é apenas necessária, mas também urgente, em função da crescente consciência sobre os problemas ambientais e a importância dos sistemas educacionais fazerem frente à questão, buscando inclusive soluções para a mesma (CASTRO, 2001). Como identifica o autor, esse aspecto já foi reforçado nas diretrizes da Conferência de Tbilisi (1977), nas quais constam os seguintes objetivos:

- Incluir no programa de formação de professores a Educação Ambiental;
- Ajudar docentes dos centros de formação de professores na área de Educação Ambiental;
- Facilitar aos futuros professores uma formação ambiental apropriada à zona urbana ou rural;
- Tomar medidas necessárias para que a formação em Educação Ambiental esteja ao alcance de todos os professores (p. 49)

Sato (2001) reconhece, porém, que a educação ambiental ainda era pouco abarcada nos currículos de graduação, pós-graduação e cursos de formação continuada. Tal constatação é reafirmada mais recentemente por Neves (2005) que, ao investigar a dimensão cognitiva nas práticas de educação ambiental de um grupo de professores, averigua que estes nunca foram formalmente introduzidos a conceitos básicos da educação ambiental. Acrescenta-se a isto, o fato de a educação ambiental ser um campo de conhecimento em formação, permeado por contradições e com um histórico que torna mais complexo o seu processo de assimilação (MEDINA, 2001).

Esta lacuna na formação docente pode comprometer significativamente o desenvolvimento de práticas em educação ambiental no contexto escolar. Assim consideramos porque a educação ambiental possui características específicas, tanto em nível temático quanto metodológico, que devem ser compreendidas com clareza para um adequado desempenho de suas atividades, o que requer processos específicos de formação dos professores (SATO, 2001).

Dentre as propostas para o desenvolvimento dessas atividades, temos aquela indicada por Carvalho (2006). O autor defende que o professor deve trabalhar a temática ambiental de

modo intencional, articulando as dimensões dos conhecimentos, da participação política e valorativa (estética e ética). Esta ideia sinaliza a necessidade de uma formação docente mais ampla do que aquela voltada à transmissão de conceitos específicos de uma determinada área do conhecimento e do “ensino de”.

Em meio a essas três dimensões que o professor deve contemplar ao desenvolver atividades de educação ambiental gostaríamos de nos centrar na dimensão dos valores, posto que, em relação às outras duas, ela parece vir sendo negligenciada nos processos educativos envolvendo a temática ambiental, inclusive naqueles voltados à formação docente.

Convém esclarecer que, apesar de apontarmos alguns esforços destinados à inserção da dimensão valorativa na formação docente, sabemos que, geralmente, eles não ocorrem. Cinquetti e Carvalho (2007), por exemplo, ao investigarem reflexões de alguns professores sobre o trabalho com as três dimensões da educação ambiental, identificaram que a valorativa foi aquela com a qual os professores encontraram maiores dificuldades para lidar. Resta-nos a questão: mas por que trabalhar com valores?

Os valores correspondem a uma das referências básicas para a intencionalização do agir humano. Assim, a educação, enquanto mediação universal da existência humana, deve considerar aspectos éticos e estéticos para assegurar que a humanidade se refaça em cada etapa da sua História (SEVERINO, 2002). Deste modo, fica claro que, para a educação institucionalizada, a formação docente para o trabalho com valores é um dos elementos imprescindíveis para viabilizar o alcance dos fins últimos da educação.

Quando nos voltamos à prática da educação ambiental, entendemos que a dimensão valorativa ocupa posição de destaque neste processo educativo, uma vez que a crise ecológica vigente vincula-se também à dimensão valorativa da nossa cultura. Isto é, esta crise decorre do fato de vivermos sob a égide de uma "ética antropocêntrica", na qual o Homem é o centro de todas as coisas, sendo que a Natureza passa a existir unicamente em sua função (GRÜN, 1996, p. 23). Este vínculo fica explícito ao considerarmos que "o modo como o homem torna a natureza presente" (BORHEIM, 1985, p. 18) é justamente um dos determinantes da relação que ele estabelece com os elementos naturais.

Frente a isso e considerando ainda que essa relação é passível de ser alterada (BORNEHEIM, 1985), não é difícil perceber que um dos papéis da educação ambiental que pretende incitar a transformação das relações que se estabelecem entre a humanidade e a Natureza é justamente tratar a dimensão valorativa.

De fato, desde a Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, que ocorreu no ano de 1977, já era destacada a necessidade da educação ambiental contemplar

valores éticos e estéticos, bem como aspectos afetivos e subjetivos em suas práticas (BONOTTO, 2003). Porém, como sinaliza Bonotto (2003), o trabalho com valores é ainda pouco abarcado nos processos de formação docente inicial, o que entendemos que comprometa os objetivos maiores dessa prática educativa.

Em meio a isso, a formação continuada vem sendo apontada como um dos elementos essenciais no desenvolvimento profissional do professor para o trabalho com a educação ambiental (AMARAL, 2004) e com a dimensão valorativa (BONOTTO, 2003, MANZOCHI; CARVALHO, 2008). Isto porque, ao mesmo tempo em que pode preencher lacunas deixadas pela formação inicial dos professores em serviço, pode possibilitar ainda contornar as dificuldades inerentes a esses temas, por meio de um processo que se pretende que seja sistematizado, contínuo e coletivo.

Cumpramos explicitar que consideramos apropriado, assim como proposto por Amaral (2004), que a formação continuada seja entendida como algo mais amplo, sem o estabelecimento de diferenças cruciais com os pressupostos, princípios e diretrizes a serem adotados na formação inicial, consistindo, assim, em um *continuum* que deve percorrer toda a trajetória profissional do professor. Nesse sentido, Bonotto (2003, p.78) esclarece que:

[...] sempre haverá, na história de vida e formação de qualquer profissional, aspectos ou dimensões novas a serem “inicialmente” apreendidos, em meio a outros tantos já conhecidos, a serem retomados. Início e continuidade se misturam permanentemente, caracterizando a complexidade e infinitude do processo [de aprendizagem da docência].

Diante do breve quadro até aqui apresentado, temos que o processo educativo voltado à temática ambiental exige uma formação específica que não vem sendo regularmente proporcionada aos professores durante sua formação inicial ou continuada. Ao mesmo tempo, o processo de formação continuada parece despontar como uma possibilidade interessante de formação docente para trabalho com educação ambiental, tanto por preencher lacunas deixadas pela formação inicial, quanto por consistir em um *continuum* que deve percorrer toda a trajetória profissional docente, conforme já exposto.

A partir do caráter complexo inato da temática ambiental e, aqui destacado, o da sua dimensão valorativa, considerando o fato de que “um trabalho mais explícito, sobre e com valores, de modo geral não fez parte da formação dos professores e reconhecendo o desafio desse trabalho voltado à EA” (BONOTTO, 2008a, p.315), acreditamos que seja apropriado investigar nas dissertações e nas teses brasileiras, importantes na produção teórica do campo

da educação ambiental brasileira, como vem se constituindo o tema “dimensão valorativa da educação ambiental na formação continuada de professores”.

A presente pesquisa está vinculada aos projetos Observatório da Educação “A temática ambiental e a educação ambiental no contexto da educação básica: tendências e perspectivas” (Programa CAPES/MEC – Projeto 3302) e “Educação ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica (teses e dissertações) – EArte” (CNPq N. 480328/2010-2). Acreditamos que por meio da realização deste trabalho poderemos contribuir com o objetivo maior do projeto Observatório da Educação, que é traçar um panorama da situação da educação ambiental no país, bem como subsidiar conhecimentos específicos sobre a questão da dimensão valorativa da educação ambiental nos processos de formação continuada docente, por meio da análise de dissertações e teses nacionais, para o projeto EArte, que tem como objetivo central mapear as dissertações e teses de educação ambiental brasileiras.

Assim posto, e sendo o Banco de Teses da CAPES uma fonte representativa de acesso à produção acadêmica brasileira, consideramos apropriado realizar um levantamento de teses e dissertações voltadas à dimensão valorativa da educação ambiental na formação continuada de professores em educação ambiental, no intento de aprofundar conhecimentos e discussões a respeito de suas tendências e lacunas. Em meio a isso, instiga-nos responder:

- Que justificativas (adequar comportamentos, desenvolver sujeitos autônomos etc) a dimensão valorativa recebe para ser destacada nesse processo educativo?
- Quais referenciais teóricos voltados à dimensão valorativa são utilizados nestas dissertações e teses? Elas consideram os aspectos cognitivos, afetivo e de ação componentes desta dimensão?
- São apontadas propostas educativas para o trabalho com valores a serem empregadas na formação continuada de professores? Se sim, que perspectivas de formação e de trabalho com valores são apresentadas?

A partir dessas questões específicas pretendemos identificar e discutir algumas possibilidades de trabalho com valores em educação ambiental que podem ser vislumbradas a partir de teses e dissertações que lidam com a formação continuada de professores voltada para esta temática. Questão esta que consideramos consistir no objetivo maior da nossa pesquisa.

O presente trabalho de pesquisa está organizado em quatro capítulos. No primeiro deles, intitulado “Procedimentos de investigação”, apresentamos os objetivos da dissertação e os procedimentos de pesquisa adotados para alcançá-los. A fundamentação teórica do trabalho é desenvolvida logo a seguir, no capítulo de número dois. Após o embasamento teórico-

metodológico constante nas seções supracitadas, situamos o capítulo que se volta à apresentação dos resultados obtidos, bem como à análise e discussão dos mesmos. Por fim, no capítulo quatro, apresentamos as principais conclusões que alcançamos por meio da análise dos textos integrais das dissertações e teses brasileiras de educação ambiental que versam sobre a dimensão valorativa na formação continuada de professores.

1 PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

A partir da problemática que anunciamos na introdução deste trabalho, chegamos aos objetivos da investigação, e, a partir deles, ao caminho metodológico que identificamos como o mais adequado para sua realização, o que apresentamos a seguir.

1.1. Objetivos

Diante da problemática anunciada, o objetivo da presente investigação é mapear e analisar as tendências da produção acadêmica brasileira referente à dimensão valorativa da educação ambiental na formação continuada de professores, bem como discutir as perspectivas apresentadas para se contemplar esta dimensão no processo formativo em questão.

1.2. Procedimentos de Pesquisa

Há um grande número de trabalhos acadêmicos voltados a investigações em educação ambiental, número o qual vem aumentando consideravelmente. Estudos indicam, porém, que as produções na área ficam isoladas, o que compromete os rumos das pesquisas em educação ambiental. Uma das possibilidades de contornar este problema identificado é realizar estudos que mapeiem e analisem a produção referente a um determinado recorte de pesquisa.

Um dos discursos recorrentes na universidade afirma a função social da sua produção acadêmica, porém, é comum que apenas membros da banca de defesa e orientadores tenham acesso a textos de teses e dissertações, caracterizando uma divulgação restrita e inadequada das pesquisas aos demais grupos sociais. Megid Neto (1999), no intento de superar esse quadro constatado e aprofundar o conhecimento sobre os rumos da pesquisa brasileira na área de Educação, explicita que

[...] além de se buscar mecanismos mais adequados e mais acessíveis, em termos de custo, para a divulgação do texto completo das pesquisas, são imprescindíveis os estudos de revisão bibliográfica, tipo estado da arte, que circunscrevem o conjunto de trabalhos produzidos em determinado campo, identifiquem e descrevam as tendências das pesquisas, os principais resultados e conclusões, os subsídios e contribuições para o sistema formal ou não de ensino, as deficiências e limitações da produção acadêmica, as necessidades de novos estudos na área (p.30).

As pesquisas do tipo “estado da arte” são de caráter bibliográfico e parecem ter em comum o desafio de mapear e de discutir determinada produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, no intento de identificar quais aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, bem como reconhecer de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (FERREIRA, 2002).

Ferreira (2002) destaca ainda que dentre os motivos que movem os pesquisadores a se valerem desta opção metodológica está a sensação de não conhecimento da totalidade de estudos e pesquisas em certa área do conhecimento que apresenta crescimento quantitativo e qualitativo, o interesse em divulgá-la para a sociedade e o desafio de conhecer o que já está construído e produzido para buscar o que ainda não foi realizado. Assim, conforme já explicitado, motivou-nos conhecer o que já foi construído em teses e dissertações a respeito da dimensão valorativa na formação continuada de professores em educação ambiental.

Refletindo especificamente sobre as tendências de pesquisas em educação ambiental no Brasil, tem-se que até pouco tempo não existia um referencial teórico adequado, posto que a maioria das publicações consistia em traduções estrangeiras, além da ausência de um quadro de profissionais com qualificação que contribuísse para este debate. Porém, a partir da década de 1990, fomos testemunhas de um avanço em termos científicos, com surgimento de diversas publicações relacionadas à temática ambiental e a formação de um pessoal com titulação acadêmica (SATO; SANTOS, 2003). Assim, apesar de a pesquisa sobre educação ambiental ser recente, tanto a produção acadêmica como a científica sobre a essa temática no país é grande e significativa (FRACALANZA, 2004).

Fracalanza (2004) constatou, porém, que as informações disponíveis a partir desta considerável produção têm circulação restrita mesmo na própria academia. Tal impasse é atribuído às dificuldades de acesso à produção, à abrangência da temática e ao fato de a produção acadêmica ser realizada em distintos programas de Pós-Graduação, o que torna difícil recuperar as variadas informações sobre educação ambiental apontadas pelas pesquisas, as controvérsias existentes nesse campo, assim como as reais configurações dos recortes teóricos, dos objetos, objetivos e procedimentos de investigação que constituem o cerne dos trabalhos.

É possível identificar uma série de esforços na pesquisa em educação ambiental voltada para a tentativa de contornar este problema identificado na produção acadêmica e científica em questão. Deste modo, pesquisadores como Kawasaki e Carvalho (2009), Pato,

Sá e Catalão (2009), Rink e Megid Neto (2009), Carvalho e Schmidt (2008), Freitas e Oliveira (2006), Kawasaki, Matos e Motokane (2006), Cavalari e Carvalho (2006), Daniel e Marin (2007) buscaram traçar tendências da pesquisa em educação ambiental a partir da análise de trabalhos divulgados em eventos científicos, tais como o Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), as Reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS), os encontros do Iberoamericano de Educação Ambiental e de Pesquisa em Educação em Ciências ENPEC).

Enquanto alguns desses eventos elaboraram um panorama mais amplo dos trabalhos analisados (contemplando ao mesmo tempo aspectos temáticos, metodológicos, dados institucionais, área do conhecimento, etc.), outros optaram por selecionar um recorte de pesquisa, como, por exemplo, a questão da educação ambiental escolar (DANIEL; MARIN, 2007), dos referenciais metodológicos adotados (FREITAS; OLIVEIRA, 2006) e do perfil do pesquisador em EA (KAWASAKI; MATOS; MOTOKANE, 2006).

Outro conjunto de esforços para mapear as pesquisas de educação ambiental voltou-se à análise de dissertações e teses brasileiras. Para exemplificar este tipo de trabalho citamos: Lorenzetti e Delizoicov (2006), Fracalanza (2004) e Carvalho, Tomazello e Oliveira (2009), Reigota (2007). Este último analisou também textos publicados em periódicos, o que também foi realizado por Daniel e Marin (2007) ao fazerem um levantamento dos artigos divulgados pela REMEA e pela Educar em Revista.

Embora vários destes pesquisadores não utilizem o termo estado da arte, apresentam como objetivo comum traçar um panorama das tendências na pesquisa em educação ambiental, oferecendo, assim, uma contribuição valiosa para o desenvolvimento da educação ambiental no Brasil. O que distancia esses trabalhos, porém, é o *corpus documental* que cada pesquisador selecionou, bem como a forma de analisá-los. Enquanto parte deles realiza a análise por meio de resumos dos textos, outros escolhem fazer a leitura do texto na íntegra (seja dissertação ou tese, sejam trabalhos publicados em anais ou periódicos) e houve ainda um estudo que se restringiu a analisar o título do trabalho (REIGOTA, 2007).

Em suma, a presença desses trabalhos reforça as considerações de Fracalanza (2004) ao concluir que, além de numerosa, a produção em educação ambiental no país é crescente. Em sua pesquisa esse autor verificou que dentre os temas ambientais mais recorrentemente abarcados por essa produção temos a problemática do "lixo" e a questão da "água". No geral, aponta-se que o contexto escolar vem sendo privilegiado nesta produção acadêmica, que aparece especialmente relacionada às disciplinas de ciências naturais. Em meio às reflexões

sobre os rumos da pesquisa em EA levantadas nesses trabalhos tipo "estado da arte", destaco aquela que questiona a qualidade da fundamentação teórico-metodológica na área.

Cumprе ressaltar que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criada em 11 de julho de 1951 pelo Decreto nº 29.741, com objetivo de "assegurar a existência de pessoal especializado em quantidade e qualidade suficientes para atender às necessidades dos empreendimentos públicos e privados que visam ao desenvolvimento do país", atualmente desempenha papel fundamental na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) em todos os estados da Federação (CAPES, 2010). As atividades que realiza podem ser agrupadas em quatro linhas de ação:

- Avaliação da pós-graduação *stricto sensu*;
- Acesso e divulgação da produção científica;
- Investimentos na formação de recursos de alto nível no país e exterior;
- Promoção da cooperação científica internacional.

A CAPES congrega informações básicas de pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* das diversas áreas e subáreas do conhecimento, desenvolvidas em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e particulares brasileiras e defendidas a partir de 1987, e disponibiliza, via *internet*, uma ferramenta de busca e consulta a estes trabalhos acadêmicos. Esta ferramenta, cujo acesso é livre, é conhecida como Banco de Teses da CAPES, constituindo em uma fonte de pesquisa abrangente, bem como em um instrumento relevante de divulgação do conhecimento científico brasileiro. Para se ter uma ideia do volume de documentos, só no ano de 2008, foram incluídos 46.713 trabalhos no Banco de Teses da CAPES e com esse acréscimo, o número de referências disponíveis no Banco de Teses passou para 455.873 (MORAES; OLIVEIRA, 2010). As informações são fornecidas pelos Programas de Pós-Graduação do país, aos quais é atribuída a responsabilidade pela veracidade do conteúdo cadastrado (MORAES, OLIVEIRA, 2010).

Assim posto, a escolha que fizemos pela investigação de teses e dissertações disponibilizadas pela CAPES justifica-se, então, pelo menos em parte, por esta ser uma representativa fonte de pesquisa da produção acadêmica brasileira, bem como pelo amparo legal dentro da política nacional de acesso livre.

1.2.1. Momentos e Etapas da Pesquisa

Ferreira (2002) identificou que o (a) pesquisador (a) do “estado da arte”, ao utilizar como fonte de pesquisa trabalhos acadêmicos (dissertações e teses) para uma possível organização da produção de certa área do conhecimento, tem dois momentos distintos. São eles:

- Primeiro momento: quantificação e de identificação de dados bibliográficos, com o objetivo de mapear essa produção num período delimitado, em anos, locais, áreas de produção. Nesse momento, há certo conforto para o pesquisador, pois ele lidará com os dados objetivos e concretos localizados nas indicações bibliográficas que remetem à pesquisa.
- Segundo momento: a possibilidade de inventariar essa produção, imaginando tendências, ênfases, escolhas metodológicas e teóricas, aproximando ou diferenciando trabalhos entre si, na escrita de uma história de uma determinada área do conhecimento. Nesse momento, ele busca responder questões que referentes a “o quê” e “o como” dos trabalhos.

Segue abaixo o detalhamento das etapas metodológicas a serem cumpridas neste projeto.

Etapa 1: Definição do *corpus documental*

O levantamento das teses e dissertações foi realizado por meio do banco de dados de dissertações e teses de educação ambiental construído pelos pesquisadores do Projeto “Educação ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica (teses e dissertações) – EArte” (CNPq N. 480328/2010-2), a partir do Banco de Teses da CAPES. Em suma, o procedimento adotado por esses pesquisadores consistiu em recuperar todos os trabalhos acadêmicos disponibilizados pela CAPES que apresentam em seu título, resumo e/ou palavras-chave o termo “educ* ambient*”. Esta busca resultou em cerca de 8.000 dissertações e teses, as quais tiveram seus resumos analisados para definir se eram de fato de educação ambiental (de acordo com critérios previamente estabelecidos pelos mesmos pesquisadores). Este procedimento resultou na construção de um banco de dados, no aplicativo Excel®, com cerca de 2230 trabalhos.

Inicialmente realizamos a leitura dos resumos de 10% desses trabalhos, o que, de acordo com a proposta metodológica apresentada por Bitar (2010), assegura a

representatividade dos dados, com a finalidade de identificarmos variados termos que se remetessem a formação continuada de professores.

Após a definição desses termos-chave (tais como formação continuada, formação contínua, capacitação, treinamento e aperfeiçoamento), retornamos no banco de dados completo para recuperar todos os trabalhos de educação ambiental que se remetessem à formação continuada de professores. A partir de então, selecionamos os trabalhos que trazem, de algum modo, referências à dimensão valorativa ao tratar da formação docente em EA. Isto foi realizado por meio da busca por trabalhos que apresentassem uma ou mais das seguintes palavras ou seus derivativos: “valor”, “moral”, “ético”, “estético” e “axiol”.

Desse modo, selecionamos inicialmente dezenove trabalhos acadêmicos que possuíam em seu título, resumo e/ou palavras-chave termos referentes à formação continuada de professores e palavras compostas por pelo menos um termo referente à dimensão valorativa.

Prosseguimos realizando a leitura atenta dos resumos destes dezenove trabalhos, para averiguar a pertinência de sua manutenção no nosso *corpus documental*.

Definimos *a priori* que integrariam nosso *corpus documental* aqueles trabalhos que apresentassem em seu resumo alguma indicação de que discutiriam possíveis articulações entre a dimensão valorativa e formação continuada de professores em educação ambiental, mesmo que esta discussão não sinalizasse ser o foco principal da dissertação ou tese.

Em suma, os critérios adotados para inclusão de uma dissertação ou de uma tese no *corpus documental* final foram:

- Ser um trabalho que envolva a temática ambiental e o processo educativo;
- Ser um trabalho de formação continuada de professores;
 - Deixar claro que os educadores ambientais considerados são professores; assim o trabalho deve conter em seu título, resumo e/ou palavras-chave, a palavra “professor” ou pelo menos indicar que o educador em questão pertence ao contexto escolar;
 - Deixar claro que o processo de formação em pauta é continuado, não podendo haver dúvidas quanto ao fato do trabalho voltar-se a formação inicial ou continuada;
- O trabalho deve apresentar pelo menos um termo (“valor”, “moral”, “ético”, “estético” e “axiol”) referente à dimensão valorativa;
 - Este termo deve estar relacionado à temática ambiental e/ou à educação ambiental;

- Esse termo deve vincular-se, mesmo que indiretamente, à formação continuada de professores.

Etapa 2: Análise dos dados

Os trabalhos acadêmicos selecionados na etapa 1 tornaram-se o foco da nossa pesquisa, e, a partir de então, constituíram nosso *corpus documental*.

No intento de explorar as referências específicas que esses trabalhos trazem a respeito da dimensão valorativa da educação ambiental na formação continuada de professoras, todas as dissertações e as teses selecionadas foram lidas na íntegra.

Neste momento, os trabalhos foram analisados por meio da estratégia qualitativa de análise de conteúdo. Esta é caracterizada como a investigação da simbologia das mensagens, exigindo, assim, leitura e releitura dos dados para construir e registrar categorias e tipologias presentes na unidade de análise (ANDRÉ, 2005; LÜDKE; ANDRÉ, 1986), a partir das quais se interpreta os dados coletados. Como explicitam Lüdke e André (1986), o rigor intelectual, a dedicação, a sistematização e a coerência do esquema escolhido com os objetivos do estudo, são práticas imprescindíveis nesse tipo de análise.

Segundo Bardin (1977), de uma maneira geral, a sutileza dos métodos de análise de conteúdo remete-se aos objetivos de superação da incerteza e de enriquecimento da leitura. Como esclarece a autora, estes “dois pólos, desejo de rigor e necessidade de descobrir, de adivinhar, de ir além das aparências expressam as linhas de força do seu desenvolvimento histórico e aperfeiçoamento” (p. 25).

Bardin (1977) explicita ainda que a análise de conteúdo consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, passível de ser adaptado conforme os documentos e os objetivos dos investigadores, sendo que quanto mais complexo, instável ou mal explorado for o código (desde mensagens linguísticas em forma de ícones até comunicações em três dimensões), maior deverá ser o esforço do analista, no sentido de elaborar novas técnicas.

A autora (BARDIN, 2009) identifica que a análise de conteúdo se dá em três momentos distintos, que são:

- Pré-análise: consiste em um primeiro contato com o texto por meio de leituras flutuantes e permite que uma hipótese inicial seja levantada.
- Exploração do material: é neste momento que o *corpus documental* é submetido a uma análise aprofundada, que leva em consideração o referencial teórico adotado pelo pesquisador, assim como a hipótese inicialmente engendrada pelo mesmo.

- Tratamento e a interpretação dos resultados obtidos: momento em que são estabelecidas relações entre o material analisado e a realidade posta, por meio da ótica de um determinado referencial teórico.

Assim, apoiadas neste referencial, realizamos inicialmente leituras flutuantes de todo o material coletado, no intento de nos familiarizarmos com o mesmo. Ainda nesta etapa, foi possível identificar alguns elementos que apontavam para possíveis categorizações do material analisado. Neste momento vislumbramos que os trabalhos poderiam ser sistematizados quanto ao aprofundamento dado à dimensão valorativa e à formação continuada no corpo da dissertação ou da tese como um todo, da seguinte maneira:

- Trabalhos cujo tema “dimensão valorativa na formação continuada de professores em educação ambiental” consiste, pelo menos, em um dos seus focos investigativos principais.
- Trabalhos cujo tema “dimensão valorativa na formação continuada de professores em educação ambiental” não consiste em um dos seus focos investigativos principais.

A partir desse contato inicial com os textos, prosseguimos com leituras cuidadosas e exaustivas vinculadas a uma tentativa de aprimorar e definir a organização inicialmente vislumbrada, bem como de identificar outras categorias que despontassem como relevantes a partir do conjunto dos trabalhos.

Por fim, as categorias possibilitaram o estabelecimento de um diálogo entre os dados coletados e a literatura, na tentativa de identificar tendências, assim como limitações e possibilidades relativas à dimensão valorativa da educação ambiental na formação continuada de professores.

É importante ressaltar que, segundo Laville e Dionne (1999), as categorias, que correspondem às unidades de análise, podem ser organizadas a partir de três modelos distintos, a saber:

- Modelo aberto: no qual as categorias são definidas no curso da análise, não sendo, portanto, determinadas *a priori*.
- Modelo fechado: no qual as categorias são definidas *a priori*, a partir de um determinado referencial teórico adotado pelo pesquisador.
- Modelo misto: algumas categorias são definidas *a priori*, sendo, porém, possível modifica-las de acordo com o curso da análise.

Por fim, ressaltamos que neste trabalho optamos pelo modelo misto de análise de conteúdo, sistematizado por Laville e Dionne (1999), já que, orientadas pela referencial teórico adotado, (BONOTTO, 2003, 2008b; MIZUKAMI, 2002), ao mesmo tempo que contávamos com a possibilidade de construir novas unidades de análise a partir dos dados que emergissem dos textos, definimos algumas categorias que deveriam ser buscadas no *corpus documental a priori* :

1. Entendimentos sobre o trabalho com valores em educação ambiental;
2. Modelo de formação de professores que o (a) autor(a) aproximou-se;
3. Compreensões sobre a inserção da dimensão valorativa da educação ambiental na formação continuada de professores;
4. Limites e possibilidades apontadas pelos autores para o trabalho com valores na formação docente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A educação ambiental e algumas contribuições da Teoria Crítica

Em meio aos diversos territórios pelos quais a educação ambiental transita existe uma disputa de significados e de interesses influenciada tanto pelo exercício da crítica praticada pelos próprios educadores, quanto pelas influências do ambiente externo, o qual é constituído pelas tendências político-econômicas dominantes na vida social (MORALES, 2009).

Portanto, como sinaliza Loureiro (2007), falar simplesmente “educação ambiental” por vezes não é suficiente para compreender o que se pretende com a prática educativa ambiental. Nesse sentido, Layrargues (2004, p. 7 e 8) afirma que:

[...] atualmente parece não ser mais possível afirmar simplesmente que se faz “Educação Ambiental”. Dizer que se trabalha com educação ambiental, apesar do vocábulo conter em si os atributos mínimos cujos sentidos diferenciadores da Educação (que não é ambiental) são indiscutivelmente conhecidos, parece não fazer mais plenamente sentido. A diversidade de nomenclaturas hoje enunciadas, retrata um momento da educação ambiental que aponta para a necessidade de se resignificar os sentidos identitários e fundamentais dos diferentes posicionamentos político-pedagógicos.

Leff (2001) explicita que a educação ambiental não possui apenas um único discurso, havendo, pois, propostas que vão desde um neoliberalismo econômico até a construção de uma nova racionalidade produtiva. Assim, “cada uma destas perspectivas implica em projetos diferenciados de educação ambiental” (LEFF, 2001, p. 123).

A partir de então, o termo “educação ambiental” assume diversas e distintas denominações que preenchem de sentidos, por vezes contrários, as práticas e as reflexões pedagógicas relacionadas à temática socioambiental: “ecopedagogia”, “educação ambiental crítica”, “educação ambiental transformadora”, “educação no processo de gestão ambiental”, “alfabetização ecológica”, “educação para as sociedades sustentáveis”, “educação ambiental popular”, “educação ambiental formal”, entre outras (MORALES, 2009).

No Brasil, a educação ambiental atualmente caracteriza-se pela explicitação das convergências e divergências, vivenciando, assim, um momento de amadurecimento teórico e metodológico (LOUREIRO et al, 2009). Provavelmente isto possa ser justificado, pelo menos em parte, pela necessidade que sentimos de fugirmos de uma visão homogeneizadora ou simplificada da educação ambiental, questão já discutida por Loureiro (2007).

Loureiro (2004) sistematiza, para fins didáticos, dois blocos de tendências distintas que permeiam as práticas em educação ambiental, os quais podem ser entendidos como conjuntos de posicionamentos políticos e teóricos que em suas proximidades e distanciamentos criam afinidades e identidades próprias, a saber: “educação ambiental convencional/conservadora” e “educação ambiental transformadora”.

Para alguns autores, a educação ambiental convencional/conservadora está centrada no indivíduo, no alcançar a condição de ser humano integral e harmônico, pressupondo a existência de finalidades previamente estabelecidas na natureza e de relações ideais que fundamentam a pedagogia do consenso (LOUREIRO, 2004; MORALES, 2009). Nessa concepção conservadora, inicialmente a educação ambiental foi caracterizada por focar a exaltação da beleza da natureza e centrar-se na categoria naturalista; posteriormente, por meio do debate sobre a degradação ambiental e do caos, emergiram respostas conservacionistas a respeito dos recursos naturais, aproximando-a da trajetória do movimento ambientalista, a qual também é marcada pelas tendências conservacionistas e preservacionistas (MORALES, 2009).

A “educação ambiental transformadora”, por sua vez, enfatiza a educação enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual agimos e refletimos, transformando a realidade de vida, focando nas pedagogias problematizadoras do concreto vivido, no reconhecimento das diferentes necessidades, interesses e modos de relações na natureza, no intento de se buscar novas sínteses que indiquem caminhos democráticos, sustentáveis e justos para todos (LOUREIRO, 2004).

Outro adjetivo recorrentemente atribuído à educação ambiental é “crítica”. De acordo com Loureiro (2007), a “educação ambiental crítica” atrela-se ao mesmo bloco ou mesmo é vista como sinônimo de educação ambiental transformadora, “educação popular”, “educação emancipatória” e “educação dialógica”, estando próxima ainda de certas abordagens da “ecopedagogia”. Para o autor, a distinção principal da educação ambiental crítica está na afirmação de que por ser uma prática social como tudo que se remete à criação humana na história, a educação ambiental precisa inter-relacionar os processos ecológicos aos sociais ao ler o mundo e intervir na realidade.

Como elucida Loureiro (2007), a perspectiva crítica é contrária à ideia de que à educação ambiental cabe apenas ensinar conteúdos e conhecimentos biológicos, especialmente os de cunho ecológico, transmitir condutas “ecologicamente corretas” e sensibilizar o indivíduo para a beleza da natureza, para a mudança de comportamento, negligenciando os imbricados processos de aprendizagem e a necessidade social de se mudar

atitudes, habilidades e valores e não apenas comportamentos. A perspectiva crítica, diferentemente, propõe que não existem leis atemporais, verdades absolutas, conceitos sem história, educação fora da sociedade, mas sim relações em movimento no tempo-espço e características peculiares a cada formação social que devem ser constantemente questionadas e enfrentadas para que se engendre uma nova sociedade caracterizada como “sustentável”. Assim, a “educação ambiental crítica” rompe com a tendência reprodutivista das relações de poder existentes (LOUREIRO, 2007). Esta ideia se aproxima daquela defendida por Adorno (1995, p. 144) de que a educação, em um momento de conformismo onipresente, tem “muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação”.

Cumprir salientar que, assim como Morales (2009) não almejou em seu trabalho defender ou propor a redução das múltiplas orientações a uma única educação ambiental, igualmente não possuímos tal pretensão. Porém, como esclarece Loureiro (2004) ao entendermos a prática da educação ambiental como social e como ação política, torna-se necessário um claro posicionamento do referencial adotado.

À luz dessas considerações cabe refletir sobre qual educação ambiental nos referimos ao propor uma atividade ou mesmo um projeto de pesquisa que envolva a temática ambiental e o seu processo educativo, para assim, de modo mais lúcido, posicionar-nos. Em princípio, reconheço uma maior afinidade com a dita “educação ambiental crítica”. Mas afinal, a qual matriz epistemológica vincula-se a educação ambiental crítica?

Guimarães (2004) ajuda-nos a responder essa indagação ao sinalizar que a teoria crítica, uma leitura marxista do mundo, é um dos pilares básicos que referencia a educação ambiental. Portanto cumprir investigar a partir de então os aspectos históricos, os princípios da teoria em questão, assim como suas possíveis interfaces com a educação e a educação ambiental, especificamente.

Segundo Antunes e Ramos (2000), a teoria crítica da Escola de Frankfurt tem uma grande importância para o mundo acadêmico, contribuindo para a análise e interpretação da realidade nos aspectos político, social, cultural, econômico, estético, etc. Os autores sintetizam o significado do termo “Escola de Frankfurt” como uma identidade histórica surgida na década de 20 com a criação do Instituto de Pesquisa Social (IPS), fundado por um grupo de intelectuais marxistas não ortodoxos, e que se propagou até os dias de hoje com novos teóricos; como uma identidade geográfica, onde teria sido centralizada a produção teórica dos integrantes da Escola, que de fato foi realizada em grande parte fora de Frankfurt; e como uma teoria social batizada de “teoria crítica”. Cumprir ressaltar, porém, que:

O termo Escola de Frankfurt ou a concepção de uma “teoria crítica” sugerem uma unidade temática e um consenso epistemológico teórico e político que raras vezes existiu entre os representantes da Escola. O que caracteriza a atuação conjunta é a sua capacidade intelectual e crítica, sua reflexão dialética, sua competência dialógica ou aquilo que Habermas viria a chamar de “discurso”, ou seja, o questionamento radical de pressupostos de cada posição e teorização adotada.[...] As diferenças entre um e outro teórico não podem ser sempre devidamente consideradas [...] mas não se deve perder a consciência de que elas existem (FREITAG, 2004, p. 33-34).

Para Antunes e Ramos (2000) a teoria crítica, em linhas gerais, é caracterizada pela tarefa de revitalizar o materialismo dialético; pela tarefa histórica de contribuir para a emancipação da humanidade; pelas críticas das ciências e das filosofias; pelo questionamento da dinâmica histórica do século XX; e pelas diversas posições teórico-filosóficas e prático-políticas dos teóricos que a representaram.

Morales (2009) lembra-nos que essa teoria foi inicialmente desenvolvida nas ciências sociais, associada à escola de Frankfurt, e analisa um comportamento crítico nos confrontos com a ciência e a cultura, apresentando proposta política de reorganização e transformação da sociedade de modo a superar a crise da racionalidade instrumental. Racionalidade esta institucionalizada na vida cotidiana e que “nada mais é que a própria razão capitalista, isto é, a racionalidade do lucro e da expropriação da mais-valia” (FREITAG, 2004).

É justamente essa razão que é posta em discussão por Horkheimer (1985). Se a razão foi proposta como o caminho para libertação do homem burguês da influência da doutrina religiosa e seus mitos, ela “foi mais longe do que esperavam seus autores humanos” (p.88). Isto porque ao se comprometer com o liberalismo, esta razão desencadeou:

[...] o desenvolvimento do sistema econômico, no qual o domínio do aparelho econômico por grupos privados divide os homens, a autoconservação confirmada pela razão [...] revelou-se como um poder destrutivo da natureza, inseparável da autodestruição” (p. 89).

Assim transformada em uma “razão instrumental”, ela deixou de servir a libertação e a emancipação do ser humano, abandonando seu “fim último” (FREITAG, 2004).

Para Loureiro (2006), a Escola de Frankfurt merece destaque por formular e refinar com competência o sentido de nosso pertencimento à natureza e a compreensão da sociedade como expressão de organização da nossa espécie. Interpretação esta que nos permite vislumbrar uma relação mais direta da teoria crítica com a temática ambiental. Ainda segundo o autor, ela denunciou, de modo inédito, em início e meados do século XX, que o processo de exploração das pessoas entre si, baseado na sua condição econômica e nos preconceitos culturais, faz parte da mesma dinâmica de dominação da natureza. Natureza que é definida na

modernidade capitalista como uma externalidade, onde tudo e todos viram coisas, mercadorias a serviço da acumulação de capital. Ainda dentro da tradição dialética da Escola de Frankfurt, temos que

[...] a sociedade livre não é a que exerce a dominação da natureza, objetivada no capitalismo pela exploração tanto em relação a nossos grupos sociais quanto em relação aos demais seres vivos. Sociedade de homens e mulheres livres é a que permite o estabelecimento democrático das relações sociais sustentáveis à vida planetária sem incorrer em preconceitos e desigualdades que impossibilitem o exercício amplo da cidadania. Dialecticamente falando, para construirmos um novo patamar societário e de existência integrada às demais espécies vivas e em comunhão entre nós, precisamos superar as formas de expropriação que propiciam a dicotomia sociedade-natureza. Me remeto, portanto, à seguinte conclusão: a Educação Ambiental não se refere exclusivamente às relações vistas como naturais ou ecológicas como se as sociais fossem a negação direta destas, recaindo no dualismo, mas sim a todas as relações que nos situam no planeta e que se dão em sociedade – dimensão inerente à nossa condição como espécie. Assim, o educar “ambientalmente” se define pela unicidade dos processos que problematizam os atributos culturais relativos à vida – quando repensa os valores e comportamentos dos grupos sociais; com os que agem nas esferas política e econômica – quando propicia caminhos sustentáveis e sinaliza para novos padrões societários (LOUREIRO; AZAZIEL, 2006, p. 35-36).

Embora Adorno e Horkheimer não tenham sido teóricos da educação, suas reflexões no âmbito filosófico-social permitem formulações importantes para o entendimento do homem na sociedade, conforme apontado por Ribeiro (2007). De fato, é possível identificar uma série de tentativas, vinda de vários autores, tais como Loureiro (2004; 2006; 2007; 2009), Santana (2005), Morales (2009), Ribeiro (2007), Carvalho (2006) e Guimarães (2004), de estabelecer relações mais ou menos diretas dos princípios da teoria crítica com a educação, inclusive a ambiental. Um esforço identificado nesse sentido foi realizado por Prestes (1995) no seu artigo intitulado “A razão, a teoria crítica e a Educação”, a qual dedica uma parte do seu trabalho para estabelecer relações entre a teoria crítica e educação, voltando-se especialmente a obra de Horkheimer.

Em linhas gerais, Prestes (1995) propõe dois pontos a serem considerados para uma aproximação da teoria crítica à educação, são eles:

- A constituição da razão e a crítica à razão instrumental: levando em consideração os ensaios de Horkheimer, tem-se que a educação promove a razão formalizada (predominante na civilização ocidental) na medida em que faz a mediação de uma visão de homem e de mundo. Portanto, os conhecimentos pedagógicos e o próprio conteúdo trabalhado pela escola desvinculam-se das necessidades sociais e servem aos interesses dos grupos detentores do poder naquele momento histórico. Em meio a isso,

essa razão, que não é agente da compreensão ética, ao ser promovida pela escola reproduz esse processo, afastando-se cada vez mais de uma ruptura necessária. E assim, a educação formaliza o aluno. Embora a escola não seja o lugar exclusivo da desalienação e nem garantia de mudança social, o frankfurtiano propõe que a educação se submeta ao processo crítico, para alcançar a auto-reflexão e uma possível mudança das suas relações com a sociedade. Logo, seus processos internos, currículos e conteúdos devem ser submetidos ao pensamento crítico, que dará uma nova referência aos seus processos internos e de conhecimento, viabilizando o estabelecimento de um novo vínculo com as exigências da sociedade. Em síntese, cabe a educação a meta ambiciosa de se vincular a um projeto emancipatório, sem que para isso desconsidere a insuficiência do próprio progresso.

- O próprio conceito de teoria e sua vinculação teoria-prática: na perspectiva crítica a relação teoria-prática não se limita a teoria investigar a prática e a prática retroagir à teoria. A teoria crítica sugere que esta relação seja conduzida por um interesse emancipatório, que possibilite a reflexão a respeito dos mecanismos que mantêm o homem não emancipado e que vinculam a escola à razão instrumental.

Santana (2005), por sua vez, na tentativa de indicar alguns elementos que nos ajudem a compreender o que é essencial à Educação, recorre a Adorno (2003), recuperando a tese de que a desbarbarização tornou-se a tarefa mais urgente da educação. Nas palavras do próprio Adorno (2003, p. 155):

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo [...] que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade.

Em meio a isso, a educação ostenta uma possibilidade de ser considerada como um elemento de formação de acordo com os princípios de civilização, de humanização, tornando-a avessa à violência física, e evitando, portanto, a latente barbarização, que ameaça a sobrevivência da humanidade (SANTANA, 2005) e, por que não dizer, da natureza como um todo.

Cumpramos destacarmos a perspectiva de Horkheimer (1975, p. 153) de que:

[...] a construção do desenrolar histórico, como produto necessário de um mecanismo econômico, contém o protesto contra esta ordem inerente ao próprio mecanismo, e, ao mesmo tempo, a ideia de autodeterminação do gênero humano, isto é, a ideia de um estado onde as ações do homem não partem mais de um mecanismo, mas de suas próprias decisões [...].

A partir dela, consideramos adequado propor a educação como um processo de conscientização do caráter histórico e, portanto, contestável da sociedade humana, passível e necessário de ser constantemente questionado e transformado por um homem racional e ativo. Dentro disso, a educação deveria contribuir para a libertação do próprio homem “das formas de vida social transformadas em amarras”, rumo “a uma situação onde a vontade dos homens possui também um caráter necessário e onde a necessidade da coisa se torna a necessidade de um acontecimento controlado racionalmente” (HORKHEIMER, 1975, p. 154).

Morales (2009) salienta que para Loureiro (2006) a teoria crítica compreende o modo de pensar e fazer a educação tendo em vista a problematização das pedagogias denominadas como tradicionais, admitindo-se para isso que o conhecimento não é neutro e que, portanto, atende aos vários fins em cada sociedade, reproduzindo e produzindo relações sociais. Ainda nesse âmbito, a autora recupera que a teoria educacional ao incorporar em seu interior a “crítica” inicia a configuração de pressupostos marxistas, fenomenológicos e hermenêuticos, cujo compromisso é construir uma educação mais crítica.

Partindo da perspectiva de que a educação ambiental é antes de tudo educação (SANTANA, 2005), acredito que a tentativa de recuperar autores que não apenas atrelaram teoria crítica à educação ambiental, mas também aqueles que a vincularam à educação de modo geral possa contribuir para o estabelecimento de possíveis e promissoras interfaces da teoria crítica com o processo educativo da temática ambiental.

Exposto o objetivo mais amplo da vertente crítica que é intervir e transformar a sociedade, a corrente crítico-reflexiva ganha espaço no debate sobre a educação ambiental, bem como nos discursos de muitos profissionais educadores ambientais. Dentro dessa perspectiva, a concepção de educação ambiental torna-se mais complexa, ao incorporar as dimensões sociais, culturais, políticas, econômicas e ecológicas, focando no conhecimento e na compreensão das realidades e das problemáticas ambientais sob a visão da totalidade. A partir desse enfoque complexo sobre a realidade que é multifacetada, categorias como sustentabilidade, diálogo de saberes e complexidade vão ao encontro dessa corrente, como é possível notar nos fundamentos teórico-metodológicos da educação ambiental (MORALES, 2009).

A educação ambiental que se pretende crítica e, portanto, emancipatória deve contemplar em seu trabalho a participação e a articulação política, itens eminentes da teoria crítica. Assim posto, a contextualização dos problemas ambientais, a reflexão sobre a realidade social de indivíduos e coletividades, a construção do conhecimento e o desenvolvimento da aprendizagem de maneira dialógica e não linear são relevantes ou mesmo imprescindíveis para um projeto educativo ambicioso que visa novas formas de ser e fazer no mundo (RIBEIRO, 2007).

Fundamentadas na proposta de Carvalho (2006), acrescentamos ainda que esse projeto, para ser de fato ambicioso, deva contemplar a dimensão valorativa da temática ambiental. Tal proposta baseia-se na defesa de que a educação ambiental deve contemplar, de modo intencional e recíproco, três dimensões: a dos conhecimentos, a da participação política e a valorativa, esta não mencionada por Ribeiro (2007).

De fato consideramos apropriada a proposta de Carvalho (1989) supracitada, ao afirmar que o trabalho com a educação ambiental precisa contemplar as três dimensões esquematizadas a seguir:

Figura 1. As três dimensões que o trabalho com a educação ambiental deve abarcar.



Fonte: Adaptado de Carvalho (1989).

Relacionando às dimensões acima expostas com um projeto de educação e meio ambiente, Carvalho (1999) explicita que o trabalho com os conhecimentos vincula-se aos componentes e processos da natureza e à compreensão das complexas interações estabelecidas entre o homem e a natureza. A dimensão valorativa, por sua vez, corresponde à tentativa de buscar novos padrões coletivos de relação sociedade-natureza. E a terceira dimensão, por fim,

está relacionada ao desenvolvimento da capacidade de participação política do indivíduo rumo à construção da cidadania e da democracia.

Carvalho (2006) destaca ainda a necessidade de articulação entre essas três dimensões, ressaltando ainda que educação ambiental deve ser uma prática intencionalizada e coerente com o nível da ação, sob o risco de não passar de uma “aventura” inconseqüente.

Consideramos que a presente concepção de educação ambiental é, em termos gerais, a mesma defendida por Jacobi (2005) que considera as práticas de educação como geradoras de mudanças “de hábitos, atitudes e práticas sociais, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação dos educandos” (p. 241).

O caráter político da educação ambiental é, assim, amplamente citado na literatura, implicando em “transformar as diversas formas de participação em potenciais fatores de dinamização da sociedade e de ampliação da responsabilidade socioambiental” (JACOBI, 2005, p. 245). Layrargues (2001) ressalta que a educação ambiental deve capacitar o indivíduo para exercer plenamente a cidadania e acrescenta que a educação ambiental tende naturalmente a se transformar em educação política. Este autor reforça o caráter político da educação ambiental, afirmando que esta deve ser política e preparar o cidadão para saber o porquê de fazer algo e não apenas o como fazer.

Fica claro, então, que a abordagem dada à educação ambiental deve superar os reducionismos, estimulando um pensar, valorar e fazer em relação ao meio ambiente, voltados para fortalecer a complexa interação entre sociedade e natureza (JACOBI, 2005). Layrargues (2001) nos ajuda a pensar bem essa questão, ao afirmar que:

Não basta promover campanhas educativas para controlar a poluição atmosférica provocada por veiculação motora, se a indústria automobilística não ceder espaço ao transporte coletivo, e o reinado do automóvel particular não for destronado. Não basta controlar “pragas” na agricultura, se o padrão prevalecente ainda é a monocultura intensiva, minando a biodiversidade. Não basta pensar nas gerações futuras, incluindo a perspectiva do longo prazo, se o mercado continua atuando como a instância máxima de regulação social. Não basta enfim, tornar a economia ecológica, se a racionalidade permanece econômica.

A educação ambiental desenvolvida a partir da resolução de problemas ambientais orientada como uma atividade-fim [...] acaba por promover a realização de projetos reformistas, cuja mudança será de ordem puramente comportamental, reduzindo a zero o risco de ameaça de desestabilização da ordem ideológica vigente (p. 142 e 143).

2.2. A Dimensão valorativa da temática ambiental e o processo educativo

Em meio às três dimensões que a educação ambiental deve abarcar, de acordo com a proposta de Carvalho (1989), neste trabalho voltaremos nossos esforços em especial para

compreender as relações que podem se estabelecer entre a dimensão valorativa e a educação ambiental.

Antes de buscarmos entender as possíveis relações entre a dimensão valorativa e a temática ambiental e seu processo educativo, convém compreendermos, dentre outras coisas, a natureza dos valores e como estes são construídos.

2.2.1. A natureza dos valores

Um rápido olhar histórico aponta que o “conceito de valor é cheio de ambiguidades e varia de autor para autor e de época para época” (GOERGEN, 2005, p. 989). Goergen (2005), recorrendo a diversos autores, relata que, na Antiguidade, o termo valor foi utilizado para se remeter ao preço de bens materiais ou ao mérito das pessoas, sem possuir significado filosófico, posto que não promovia problemas filosóficos. Tal significado é adotado pela primeira vez quando os estóicos “introduziram o termo no domínio da ética e chamaram valor os objeto de escolhas morais” (p.986). Para eles o bem é algo subjetivo, um objeto de escolha particular (preferência).

Já no mundo moderno, segundo Goergen (2005), Thomas Hobbes (1588-1679) é o responsável pela retomada desta noção subjetiva de valor, afirmando que o valor não é algo absoluto, mas resultado de um juízo. Já para Kant, os valores são o “dever ser” e, assim, não tem realidade ou ser. Esta ideia muda com Ehrenfels (1859-1932), a partir do qual nasce o relativismo, modelo no qual os conflitos de valores só podem ser resolvidos subjetivamente pelo indivíduo envolvido, não cabendo, portanto, generalização de soluções para os problemas morais (PUIG, 1998). Deste modo, o valor passa a ser entendido como uma simples desejabilidade. Proposta semelhante é apresentada por Dilthey (1833-1911), que defende que só existem aqueles valores que são reconhecidos em certas circunstâncias pelos homens.

O fato é que em meio a esses e tantos outros posicionamentos filosóficos e éticos a respeito da natureza dos valores nenhum foi aceito de modo hegemônico. Como elucida Payá (2008), os valores possuem um caráter complexo que torna impossível defini-los em poucas palavras.

De acordo com Frondizi (1977) a distinção entre os termos valores, objetos e bens pode nos ajudar a elucidar essa questão. Para o autor, o bem é um objeto (material, como um livro ou imaterial, como um desejo) acrescido do valor que se atribui a este objeto. Portanto, OBJETO + VALOR = BEM.

Tal relação aponta que os valores não existem por si só, já que sempre se referem a um objeto, e, assim, devem ser compreendidos como adjetivos ou qualidades e não como substantivos. Dentro disto, a justiça e a beleza, por exemplo, não podem ser consideradas como valores, pois elas não existem enquanto tais, mas sim enquanto juízos de valores, por sempre se referirem a um objeto (quão justa foi uma situação ou quão belo é ou não um quadro). Nesse mesmo sentido, Vázquez (2010) aponta que:

[...] o valor não é propriedade dos objetos em si, mas propriedade adquirida graças à sua relação com o homem como ser social. Mas, por sua vez, os objetos podem ter valor somente quando dotados realmente de certas propriedades objetivas (p. 141).

Nessa perspectiva, há sempre um objeto que é valorado, por meio de um processo de valoração. Este, por sua vez, pressupõe a existência de alguém que concretiza o processo – o sujeito. E, assim, segundo o autor, define-se o caráter relacional do valor, que se resume neste triângulo “sujeito-objeto-processo de valoração” (PAYÁ, 2008).

Como consequência do triângulo “sujeito-objeto-processo de valoração”, torna-se inviável analisar qualquer valor sem levar em consideração a relação com o sujeito que valora e o objeto que é valorado. Desse modo também, não é possível conhecer os valores em abstrato (justiça e beleza, por exemplo), mas sempre em referência a algum objeto (PAYÁ, 2008).

É importante ainda ressaltar que tanto o sujeito quanto o objeto são cambiáveis e heterogêneos, posto que condições biológicas, psicológicas e a própria história de vida da pessoa podem influenciar o sujeito; bem como as características e as qualidades dos objetos também podem influenciar a sua valoração feita pelo mesmo sujeito. Além disto, os fatores sociais reconhecidamente podem vir a afetar ambos, o sujeito e o objeto. Tal como o sujeito e o objeto são dinâmicos, podemos supor que a relação que se estabelece entre eles também o é (PAYÁ, 2008).

Outra característica dos valores consiste em sua polaridade. Há, assim, os valores, que são positivos, e os antivalores ou contravalores, estes negativos. Um valor sempre tem um antivalor correspondente (benéfico e prejudicial; belo e feio, etc). Cabe explicitar que tanto os valores quanto os antivalores existem por si só e possuem efeitos próprios, ao invés de ser apenas a ausência do seu contrário. Citamos por exemplo um alimento que é prejudicial, ele não apenas não traz benefícios, como também produz algum dano específico (PAYÁ, 2008).

Considerando essa polaridade, temos ainda que os valores se caracterizam por estar hierarquicamente ordenados, isto é, por possuírem uma natureza susceptível à hierarquização.

Assim, podemos especificar, mesmo que de modo aproximado, o sistema de valores adotado por um grupo de pessoas, por uma sociedade e por uma pessoa. Nesta escala, observamos que alguns valores são considerados superiores ou prioritários, enquanto outros são inferiores ou secundários. Tal hierarquia, porém, não é absoluta, estando sujeita, assim como a natureza dos valores, a mudanças, variações e flutuações, tanto em nível pessoal quanto no social (PAYÁ, 2008).

Dentro disso, o próprio sistema de valores está presente em nível reflexivo (cognitivo) e volitivo, estando ainda o componente afetivo em sua base, pois geralmente não se é indiferente aos valores, mas sim, costuma-se elencar aquele valor considerado superior, ou seja, prioritário ou de maior interesse em relação a outro valor (PAYÁ, 2008).

Na perspectiva de que há um acordo generalizado sobre o que se deveria eleger como o valor superior, este “deveria”, assim como esta “eleição”, nos posicionam totalmente dentro do âmbito da moral e da ética, além de demonstrar a polaridade dos valores e sua natureza hierárquica (PAYÁ, 2008).

E assim, deparamo-nos com dois outros termos importantes para o desenvolvimento dessa dissertação: moral e ética. Seriam eles equivalentes?

Os conceitos moral e ética são frequentemente utilizados como sinônimos, ambos fazendo referência a um conjunto de regras de conduta consideradas obrigatórias (LA TAILLE, 2006). Segundo La Taille (2006), tal sinonímia justifica-se pelo fato de termos herdado um dos vocábulo do latim (moral) e o outro do grego (ética), “duas culturas antigas que assim nomeavam o campo de reflexão sobre os “costumes” dos homens, sua validade, legitimidade, desejabilidade, exigibilidade” (p. 25).

Tal como o autor, consideramos mais apropriado reconhecer que existe diferença de sentido entre moral e ética. A moral ficaria, assim, reservada para o fenômeno social, enquanto a ética, para a reflexão filosófica ou científica sobre este fenômeno, que se refere ao fato de as comunidades humanas serem regidas por um conjunto de regras de conduta e por várias proibições que quando desacatadas suscitam sanções organizadas socialmente. Portanto, toda sociedade humana tem uma moral.

Vázquez (2010, p. 83-83) ao refletir sobre a moral identifica uma série de traços essenciais desta, os quais não podemos negligenciar nesse trabalho. O autor caracteriza a moral da seguinte maneira:

- 1) A moral é uma forma de comportamento humano que compreende tanto um aspecto normativo (regras de ação) quanto um aspecto fatural (atos que se conformam num sentido ou no outro com as normas mencionadas).
- 2) A moral é um fato social. Verifica-se somente na sociedade, em correspondência com necessidades sociais e cumprindo uma função social.
- 3) Ainda que a moral possua um caráter social, o indivíduo nela desempenha um papel essencial, porque exige a interiorização das normas e deveres em cada homem individual, sua adesão íntima ou reconhecimento interior das normas estabelecidas e sancionadas pela comunidade.
- 4) O ato moral, como manifestação concreta do comportamento moral dos indivíduos reais, é unidade indissolúvel dos aspectos ou elementos que o integram: motivo, intenção, decisão, meios e resultados, e por isso, o seu significado não se pode encontrar num só deles com exclusão dos demais.
- 5) O ato moral concreto faz parte de um contexto normativo (código moral) que vigora numa determinada comunidade, o qual lhe confere sentido.
- 6) O ato moral, como ato consciente e voluntário, supõe uma participação livre do sujeito em sua realização, que, embora incompatível com a imposição forçada das normas, não o é com a necessidade histórico-social que o condiciona.

Considerando estas características apontadas, a moral é entendida enquanto “um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade” (VÁZQUEZ, 2010, p. 84).

Convém destacar que a moral é histórica posto que “é um modo de comportar-se de um ser - o homem - que por natureza é histórico, isto é, um ser cuja característica é a de estar-se fazendo ou se autoproduzindo constantemente” (VÁZQUEZ, 2010, p.37).

Era de se esperar que a moral instigasse questionamento. A filosofia, por exemplo, tem analisado as origens, os fundamentos e a legitimidade das suas normas de conduta; estudos científicos têm sido realizados na tentativa de traçar a história dos variados sistemas morais; a sociologia vem procurando compreender as condições sociais que possibilitaram ou tornaram necessários os diferentes sistemas morais; e a psicologia tem investigado os processos mentais que permitem que os homens legitimem esses sistemas; etc. Todos estes esforços filosóficos e científicos resultam em um trabalho de reflexão que nomeamos de ética.

Nesse mesmo sentido, a ética é proposta enquanto:

[...] teoria, investigação ou explicação de um tipo de experiência humana ou forma de comportamento dos homens, o da moral, considerado porém na sua totalidade, diversidade e variedade. O que nela se afirme sobre a natureza ou fundamento das normas morais deve valer para a moral da sociedade grega, ou para a moral que vigora de fato numa comunidade humana moderna. É isso que assegura o seu caráter teórico e evita sua redução a uma disciplina normativa ou pragmática. O valor da ética como teoria está naquilo que explica, e não no fato de prescrever ou recomendar com vistas à ação em situações concretas. (VÁZQUEZ, 2010, p. 21)

Após a apresentação dessas definições de moral e ética, valem das considerações de La Taille (2006) para justificar o porquê julgamos relevante reconhecer a diferença de sentido entre moral e ética. Segundo o autor:

Essa diferença de sentido entre moral e ética é interessante. Por um lado, permite nomear diferentemente o objeto e a reflexão que incide sobre ele. Portanto, demarcar níveis de abstração. E, por outro, permite sublinhar o fato de se poder viver uma moral sem nunca ter se dado ao trabalho da reflexão ética (p. 26 -27).

Ante ao quadro previamente exposto, temos que os valores e o sistema de valores de uma pessoa ou mesmo de um grupo de pessoas podem ser alterados. Assim, a ética, enquanto instrumento de reflexão filosófica e científica sobre a moral, pode nos ajudar a entender o sistema de valores morais vigente. A partir da reflexão ética podemos propor outros caminhos mais coerentes com as necessidades e os interesses da sociedade contemporânea. Isto desponta como particularmente conveniente para o campo da temática ambiental, que urge por outros modos de vida mais justa socialmente e sustentável, sinalizando, dentre outras coisas, para a necessidade de se trabalhar com a dimensão valorativa na educação ambiental. Tal assunto será investigado nos próximos itens desse trabalho de mestrado. Antes disso, convém ainda refletir sobre como são construídos os valores.

2.2.2. A construção dos valores

Os seres humanos ao viverem em sociedade acabam criando costumes e valores variados, os quais são adotados por eles como deveres e regras, passando, assim, a constituírem-se como valores morais (ARANHA; MARTINS, 1991).

De fato, sabemos que nem todos os deveres e as regras de um determinado grupo de pessoas passam a integrar o sistema de valor de um indivíduo deste mesmo grupo. Segundo Araújo (2002), uma pessoa vai criando o seu sistema de valores a partir da construção de sentimentos positivos que projeta sobre algo/alguém (atribuição de valores), projeção esta que é mais ou menos intensa e gera, desse modo, valores mais ou menos centrais. E assim, aos poucos, normas de ação, organizadas em escalas normativas, passam a regular o seu comportamento, conforme a centralidade que determinados valores assumem em sua identidade (ARAÚJO, 2002).

Os valores, desse modo, assumem certas funcionalidades na vida de um indivíduo. Os valores desempenham o papel de instrumento de conhecimento (função cognitiva), e, ao mesmo tempo, uma função afetiva, guiando, assim, o comportamento de uma pessoa (função

volitiva). E desta maneira, os valores configuram e orientam a realização pessoal, posto que o comprometimento de uma pessoa com um determinado sistema de valores (estimativa) acrescido das ações que esta mesma pessoa assume no sentido de efetivar tal compromisso (autorrealização) permitem o seu desenvolvimento pessoal (PAYÁ, 2008).

Araújo (2002) ao se referir à construção do sistema de valores por um indivíduo menciona a importância dos sentimentos neste processo. Estaria a construção dos valores associada a certas emoções? Esta pergunta também foi feita por Nucci (2003), o qual sinaliza que as emoções consistem em pontos-chave na construção de valores, e, portanto, considera necessário que a dimensão afetiva seja contemplada de modo intencional no espaço escolar (NUCCI, 2003). O fato é que o papel da dimensão afetiva no desenvolvimento moral, no geral, foi negligenciado por várias décadas (BUXARRAIS, 2006), mas, aos poucos, parece receber a devida atenção. Enquanto isso, a dimensão cognitiva ocupou papel central nessa discussão e, dada a sua importância, será discutida nos próximos parágrafos.

Existem diversas teorias psicológicas sobre o desenvolvimento moral. Como elucidam Martins e Branco (2001), as questões morais, enquanto uma das dimensões da subjetividade humana, abarcam, de modo articulado, fatores socioculturais, afetivos e cognitivos. Assim era de se esperar que diferentes aspectos desse desenvolvimento fossem enfatizados nas distintas perspectivas teóricas que orientaram a investigação desse tema.

Segundo Payá (2000), para Eysenck e Skinner, por exemplo, a consciência moral como experiência intelectual ou subjetiva não existe. Para o primeiro, são os estímulos de medo e de castigo que impedem que o indivíduo vá contra o que a sociedade estabelece, enquanto para o outro, a conduta moral, assim como qualquer comportamento, é aprendida mecanicamente, por meio de reforços positivos e negativos. Assim, a ideia de uma “educação moral” na perspectiva de Skinner limitar-se-ia a influir sobre o meio, no sentido de um controle social rigoroso. Ambas as abordagens supõe, segundo Payá (2000), uma concepção desesperançosa e desesperançada da natureza humana.

O enfoque cognitivo-evolutivo sobre o desenvolvimento moral, representado por, dentre outros, Piaget e Kohlberg, acrescenta que entre o estímulo e a resposta intervém um processo de representação, codificação e mediação e, assim, o desenvolvimento moral envolve sempre uma transformação da estrutura cognitiva, esta entendida como um todo organizado (PAYÁ, 2000).

De acordo com Martins e Branco (2001), Piaget e Kohlberg têm seu trabalho fundamentado em uma epistemologia de caráter universalista, na qual buscam definir características típicas dos processos de desenvolvimento de um indivíduo. E assim, foi

elaborado o conceito de desenvolvimento do juízo moral baseado em estágios progressivos. Nos estágios superiores desse desenvolvimento, o sujeito apresenta uma maior autonomia, sendo capaz de adotar princípios mais gerais e abstratos, valendo-se de referência valorativa e de um senso de justiça mais equilibrado, que leva em consideração as inter-relações mais complexas estabelecidas entre os elementos da situação vivenciada.

No intento de complementar a teoria piagetiana, Kohlberg elaborou sua teoria sobre o desenvolvimento do juízo moral, que entende o desenvolvimento moral enquanto um processo natural e evolutivo. Para ele, a maior parte do raciocínio espontâneo de uma pessoa pode ser classificada dentro de um estágio simples; cada novo estágio alcançado implica na reconstrução ou transformação do seu anterior; e cada estágio é caracterizado por suas estruturas formais de raciocínio e não em função do conteúdo dos juízos e valores que tais estruturas geram (PAYÁ, 2000).

Em sua teoria, a ideia de “conflito cognitivo” ocupa posição central. Assim, frente a uma situação de conflito, a pessoa costuma enfrentar um desequilíbrio cognitivo, recorrendo à reflexão para encontrar a opção mais adequada, e, assim, avança um passo rumo ao estágio seguinte (PAYÁ, 2000). Dentro disso, no processo de educação moral o diálogo deve ocupar uma posição central, posto que possibilita que as razões de outras pessoas sejam consideradas na busca pela resolução de determinado problema, inclusive a razão daquelas pessoas que alcançaram estágios superiores de desenvolvimento (PAYÁ, 2000).

Assim, nesta perspectiva, o indivíduo assume um papel mais ativo no seu desenvolvimento moral, o qual, inclusive, aproxima-o da ideia da ética anteriormente definida nesse trabalho, ou seja, sinaliza a possibilidade de racionalizar a moral posta e refletir e elencar outras possibilidades de costumes e regras a serem adotados pela sociedade como um todo. Porém, como sinaliza Buxarrais (2006), o grande problema que enfrentamos no dia-a-dia é que, embora as crianças sejam capazes de argumentar racionalmente sobre o que é bom ou não, há uma perda da sensibilidade moral e eles investem pouco na adequação de seu comportamento ao que consideram valioso. Deste modo, é igualmente fundamental que a educação moral abarque simultaneamente não somente os aspectos cognitivos, mas também os afetivos e volitivos de uma pessoa.

Até o momento apresentamos uma abordagem que pareceu se caracterizar como sendo mais individual da construção dos valores, porém cabe ressaltarmos a construção dos mesmos na esfera da coletividade e, para isto, partiremos do nosso entendimento do que seja educação.

A educação, no sentido mais geral, corresponde a um processo de comunicação dos homens entre si, no contexto da vida social, acontecendo de modo não formal, durante o

convívio entre as pessoas, e de forma institucionalizada, quando há sistematização de seus procedimentos (SEVERINO, 2002). De qualquer forma, ela é a mediação do universal da existência humana, posto que a humanidade depende do processo de aprendizagem para refazer-se em cada etapa da sua História, como esclarece Severino (2002).

Enquanto processo sistematizado em uma sociedade historicamente determinada, a educação consolida a condição humana das pessoas ao contribuir para a integração dos mesmos no universo do trabalho, da sociabilidade e dos símbolos. Assim, ela é ao mesmo tempo técnica (tornar o homem capaz de intervir no mundo e transformá-lo), política (inserir os indivíduos na vida social, de modo a garantir-lhes o usufruto dos bens que dela decorrem) e ética (enquanto referência do agir), e, para se efetivar, ela precisa optar por valores (SEVERINO, 2002).

Segundo o autor, os valores são referências básicas para a intencionalização do agir dos homens, em sua total abrangência, bem como os conceitos (conhecimento enquanto instrumento). Referências estas necessárias para a prática produtiva, política e cultural. Assim ao “agir, o indivíduo se referencia a conceitos e valores, de tal modo que todas as situações vivenciadas e todas as relações que estabelece são atravessadas por um coeficiente de atribuição de significados nascidos de uma referência conceitual e valorativa” (SEVERINO, 2002, p. 91).

Severino (2002) esclarece que as sociedades humanas se impõem normas de comportamento e ação, que para serem incorporadas pressupõe o aceite dos indivíduos, os quais vivem subjetivamente o valor que lhes é imposto. Os valores que são historicamente consagrados pelas culturas permitem a elaboração de códigos morais, cujo caráter imperativo nomeia e prescreve, com impressionante força, como e quando as ações devem ser conduzidas pelos indivíduos na esfera da sociabilidade.

Porém, como o autor nos lembra, as ações humanas não estão todas alheias à vontade livre, havendo uma margem para a avaliação e para a tomada de decisão diante das forças superiores à nossa vontade. Em meio ao alcance desta vontade, o nível de arbítrio de que dispomos para cada caso constitui-se em consciência moral, fonte de sensibilidade a valores que norteiam o agir do indivíduo dentro de um grupo social. E ainda, de acordo com Severino (2002), é neste entroncamento que a ética se apresenta para explicar nossa sensibilidade moral e mostrar os seus fundamentos. Segundo o autor:

A ética atual se fundamenta num processo permanente de decifração do sentido da existência, tal qual se desdobra no tecido social e na História. Essa investigação é inteiramente compromissada com as mediações históricas e com referências

econômicas, políticas, sociais e culturais. Não pode ser considerada moralmente válida nenhuma ação que degrade o homem em suas relações com a natureza, reforce sua opressão pelas relações sociais ou consolide a alienação subjetiva [...]. Os valores éticos se concretizam em formas culturais. A encarnação dos valores não elimina seu caráter normativo. Podemos não seguir a prescrição de nossa consciência ética. Assim, experimentamos que nossa ação não é mecânica, que há flexibilidade no direcionamento do nosso agir; ao mesmo tempo experimentamos que estamos agindo contra a nossa consciência, sentindo-nos responsáveis pela decisão, podendo avaliar suas consequências (SEVERINO, 2002, p. 95).

Este quadro a respeito da educação, consciência moral e ética, remonta a relações de poder estabelecidas na realidade histórica da sociedade e, assim, aproxima o aspecto moral e ético da educação. Dentro disto, concordamos com Severino (2002) que defende que a educação não deve valorizar apenas a adaptação dos educandos aos processos vigentes, impregnados de formas variadas de opressão, cabendo a ela contribuir também para a reordenação das relações sociais. O que acreditamos que passe pelo trabalho com valores na educação institucionalizada. Por fim, gostaríamos de destacar a seguinte relação entre valores pessoais e coletivos:

Os valores pessoais não são apenas individuais, pois só se é humano quando a existência se realiza nos registros individual e social simultaneamente. Assim, a avaliação ética de uma ação não se refere apenas a um sujeito; é preciso reportá-la a um índice coletivo (SEVERINO, 2002, p. 96).

Após as ideias apresentadas nesse item, nossos esforços, a partir de então, serão justamente no sentido de buscar entender possíveis relações entre essas perspectivas e trabalho com valores em educação ambiental, diante da necessidade de enfrentamento da crise ambiental vigente.

2.2.3. A temática ambiental e a dimensão valorativa

Sabe-se que a crise ambiental instaurada nestas últimas décadas motivou os diferentes setores da sociedade a revisarem não somente nosso sistema econômico, mas também o nosso modo de vida. Dentro disso, a educação passou a ser vista como uma das possibilidades de enfrentamento da crise vigente e, assim, os educadores passaram a contemplar as questões ambientais na sua prática educativa (CARVALHO, 1999).

A partir de então, alguns pesquisadores, interessados pela temática ambiental e o seu processo educativo, têm elencado certos aspectos que deveriam ser abarcados neste processo, os quais, segundo Bonotto (2003), atrelam-se, de algum modo, à dimensão valorativa.

Como resgata a autora, a necessidade da educação ambiental contemplar valores éticos e estéticos, bem como aspectos afetivos e subjetivos em suas práticas, já havia sido evidenciada na Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, que ocorreu no ano de 1977, na cidade de Tbilisi (Geórgia).

Nesse mesmo sentido, Scott e Oulton (1998) explicitam que a educação ambiental, por estar diretamente interessada em influenciar as atitudes dos seus aprendizes, deve posicionar a educação em valores centralmente em seus processos educativos, dado que os valores interferem em tudo que nós humanos fazemos no e com o mundo.

De fato, como sinaliza Carvalho (2002), o ideal de uma formação para o exercício da cidadania e para a conduta ética situa-se entre os objetivos mais amplos e também consensuais da ação educativa escolar. Nas palavras do autor:

Mas não é só nos discursos educacionais oficiais que o ideal de uma formação ética e para a cidadania é considerado como uma meta prioritária. As propostas pedagógicas das mais diversas instituições escolares – públicas ou privadas -, os discursos dos professores e demais profissionais da educação, os livros didáticos e até mesmo a mídia e os pais parecem insistir na necessidade de que as instituições escolares se voltem com grande ênfase e empenho para essa tarefa, já que dela parecem depender a solidificação e a continuidade de um modo de vida ao qual, pelo menos discursivamente, atribuímos um valor especial (p.2).

Voltando-nos à questão ambiental, temos que a crise ecológica, entendida como um sintoma da crise da cultura ocidental, vincula-se especialmente à dimensão valorativa da nossa cultura. Posto que “uma das principais causas da degradação ambiental tem sido identificada no fato de vivermos sob a égide de uma ética antropocêntrica” (GRÜN, 1996, p. 23).

Grün (1996) ressalta que sob tal égide, forma-se um sistema de valores consonante, no qual o homem é o centro de todas as coisas, sendo que estas passam a existir unicamente em sua função. Ainda segundo o autor, a raiz da ética antropocêntrica encontra-se nos primórdios da religião cristã, já no velho testamento. Porém é com o a filosofia de Descartes, cujos precedentes remontam-nos ao humanismo no mundo renascentista, que ela atinge grande proporções.

A ética antropocêntrica está profundamente relacionada à origem e a consolidação do paradigma mecanicista, estando em consonância “com a virada epistemológica caracterizada pelo abandono da concepção orgânica da natureza em favor de uma concepção mecanicista (GRÜN, 1996, p. 27).

Assim, a natureza entendida como algo animado e vivo nas ideias aristotélicas, passa a ser concebida como mecânica e, portanto, desprovida de vida. Em um mundo em que se evita a associação com a sensibilidade, “a natureza de cores, tamanhos, sons, cheiros e toques é substituída por um mundo “sem qualidades” (GRÜN, 1996, p. 27).

Em meio a isso, o próprio lugar ocupado pelo homem no mundo é redefinido, assim como o projeto de sua formação, que o distanciou da natureza. Posto que a partir de então, o pensamento educativo curricular, que permeou inclusive o século XX, fundamentou-se na razão autônoma em um mundo natural objetificado, como se não houvesse natureza, afastando, assim, qualquer possibilidade de tematização de valores éticos e políticos vinculados às questões ambientais em educação (GRÜN, 1996).

Recorrendo a diversos autores, Grün (1996) conclui que se mantivermos os atuais sistemas de valores, a nossa civilização é insustentável. Nesse momento, cumpre ressaltar que a relação que toda sociedade estabelece com a natureza é passível de ser alterada, dependendo, em última instância, do modo como ela se organiza e, conseqüentemente, concebe a natureza (BORNHEIM, 1985). Tal ressalva ajuda-nos a pensar que, embora atualmente um sistema de valores contrário à natureza esteja "cristalizado", propor e legitimar outros padrões de relação homem - natureza não é apenas desejável e necessário, mas acima de tudo viável.

Grün (1996), partindo da constatação da inviabilidade de se manter os valores vigentes, vislumbra na educação ambiental, uma possibilidade de se discutir, tematizar e reapropriar certos valores que foram, ao longo da história, profundamente reprimidos ou recalçados. Nesse sentido, o autor defende que a educação ambiental tematize sobre os valores que influenciam o agir do homem sobre a natureza, bem como a respeito do processo de afirmação e legitimação destes valores, no intento, dentre outras coisas, de resgatar valores que foram reprimidos pela tradição dominante do racionalismo mecanicista. Assim posto, esclarece o autor que:

[...] a tarefa que a educação ambiental terá pela frente é dupla. Será necessária uma crítica radical e permanente aos processos objetificantes promovidos e sustentados pela ética antropocêntrica do racionalismo moderno. Ao mesmo tempo, para não ficar imobilizada pela sua própria crítica, a educação ambiental deveria tentar recuperar o “avesso”, ou seja, alguns dos saberes que carregassem a possibilidade de uma sociedade ecologicamente sustentada. Na verdade, estes dois horizontes são complementares e adquirem seu sentido quando efetivados na forma programática de uma educação ambiental (p. 51).

Em relação ao trabalho com valores em educação ambiental, concordamos com Bonotto (2008a) e demais autores que defendem que, em relação à questão ambiental, devemos superar uma educação relativista, posto que esta temática diz respeito à vida e à sobrevivência de todos os seres do planeta, não podendo, portanto, ficar a mercê exclusivamente de escolhas pessoais.

A citada autora, recorrendo a Araújo (2001), explicita ainda que o pressuposto da existência de valores desejáveis (justiça, igualdade, equidade e solidariedade) significa que, em nossa cultura, eles podem ser tomados como desejáveis em nosso contexto social, podendo a partir de então servir tanto como orientadores para análise de conflito de valores vividos no dia-dia, quanto para a elaboração de programas de educação.

Isso não implica, porém, que estes mesmos valores devam ser considerados desejáveis a toda e qualquer cultura do planeta (BONOTTO, 2005) e nem em todos os contextos históricos, dado o caráter histórico e cultural dos valores e da moral (BONOTTO, 2008b). Mas como ressalta Araújo (2001), não podemos aceitar que valores assumidos por determinadas pessoas ou grupos que, por exemplo, defendam a discriminação de pessoas “diferentes”, sejam justificados e naturalizados por um sistema valorativo relativista.

Sena (2010), apoiada em diversos autores, acredita que, para se contornar os prejuízos advindos do relativismo radical na construção de formas de convivência saudáveis, é necessário que a escola assuma o desafio de promover uma educação que abarque a dimensão dos valores voltada ao reconhecimento e à valorização da diferença, sem, contudo, ocultar as desigualdades e injustiças que estão por trás das diferenças, relativizando outros aspectos que não devem ser enquadrados em um mesmo patamar.

Discussões a respeito do universalismo e do relativismo são caras à filosofia e nos situam frente a um debate permeado de dissensos. Payá (2000) ajuda-nos a entender melhor tal questão ao explicitar que o debate filosófico sobre valores e ética podem se focar em dois grupos: filosofia aristotélica e filosofia kantiana.

Para a autora, enquanto o primeiro possui caráter mais individualista, dada à importância atribuída à determinação de uma forma da vida boa para o indivíduo e às virtudes do mesmo, a filosofia kantiana passa dos limites individuais, ao buscar a definição de normas intersubjetivas para radicar a moralidade.

Dentre desta filosofia, a “ética discursiva de Habermas”, um complemento que tenta resolver limitações da filosofia kantiana quanto à abstração ou descontextualização da discussão ética, vislumbra no diálogo a possibilidade de que, em meio à multiplicidade e ao pluralismo moral, alcancemos consensos. Para isto, a “ética discursiva”,

também conhecida como “ética comunicativa” e “ética das democracias”, propõe que a comunicação humana, em uma "comunidade ideal de diálogo”, seja o ponto de partida. Assim, para o estabelecimento de uns “mínimos” que assegurem a convivência interpessoal, os sujeitos, via normas ideais de argumentação, buscarão cooperativamente a verdade e o consenso (PAYÁ, 2000).

Tal como Habermas, Apel, Rawls e tantos outros apontaram caminhos para a superação de morais relativistas, as quais acreditamos que possam comprometer o bem coletivo; sendo que, em meio a isso, a racionalidade e o diálogo foram sinalizados como possibilidades de se estabelecer consensos morais provisórios mais ponderados.

Embora tais apontamentos nos pareçam interessantes para pensarmos a temática ambiental, inclusive seus processos educativos, cumpre destacar que estamos em um campo teórico marcado por uma diversidade de perspectivas que são, por vezes, contrárias. Em meio a isto, pareceu-nos mais viável vislumbrarmos caminhos coletivos mínimos, mesmo sem desconsiderarmos a existência de propostas valorativas interessantes na linha da filosofia aristotélica.

Bonotto (2008b), aproximando-se dessa ideia, apoia-se em Puig (1998) e Araújo (2001), propondo, a partir dos princípios presentes no “Tratado de educação global para sociedades sustentáveis e responsabilidade global” (elaborado pela sociedade civil e apresentado na ECO-92), a adoção de alguns princípios valorativos adjetivados como ambientalmente desejáveis. Segundo a autora, os valores constantes nesses princípios representam um grande desafio posto ao educador interessado na educação ambiental, no sentido de promovê-los junto à sociedade. Assim podemos considerar como posicionamentos valorativos desejáveis:

- . Valorização da vida: não somente a dos seres humanos, mas a de todos os seres vivos. Essa posição acarreta, como consequência, o respeito e valorização da biodiversidade e a necessidade de a sociedade rever sua posição em relação aos demais habitantes com os quais compartilha o planeta.
- . Valorização da diversidade cultural: ao se valorizar a comunidade dos seres vivos de maneira ampla, incluem-se as sociedades humanas em seus aspectos não somente natural, mas também cultural. Isso se opõe a atitudes de desconsideração de outras culturas que não a nossa.
- . Valorização de diferentes formas de conhecimento: ao valorizarmos diferentes culturas, também nos abrimos para as diferentes formas de conhecimento ou saberes, por elas estabelecidos. Isso se contrapõe à hegemonia do conhecimento científico, então considerado superior e suficiente para apreender – e dominar – o mundo.
- . Valorização de uma sociedade sustentável: busca-se um modelo de sociedade baseado na sustentabilidade equitativa e qualidade de vida para todos, no lugar da superprodução e superconsumo para alguns e consequente pobreza para a maioria, o que implica o reajuste dos modelos atuais da economia da tecnologia.

. Valorização de uma vida participativa: para a construção de uma sociedade justa, equilibrada, nos aspectos social e ambiental, despontam valores como responsabilidade, solidariedade, cooperação e diálogo, possibilitando a todos a participação, em um processo democrático e autônomo, nessa construção (p. 299).

A autora, porém, considera esse conjunto de valores como incompleto, dado que ele não evidencia a dimensão estética da natureza. Como nos lembra Bonotto (2008b), desde a Conferência de Tbilisi, em 1977, atribui-se à educação ambiental a necessidade de se considerar o ambiente em sua totalidade, incluindo aí a questão estética. Cumpre ressaltar que, como sinaliza Marin (2006), a relação que se estabelece entre a ética e a estética não é dicotômica, sendo que a estética, considerada uma dimensão humana importante, ao ser estimulada nos processos educativos pode levar à “eticidade”.

Apoiada nas considerações de Aranha e Martins (1991), Bonotto (2005) esclarece que embora a palavra estética (do grego *aisthesis*, cujo significado é “faculdade de sentir”, “compreensão pelos sentidos” e “percepção totalizante”) seja tradicionalmente associada à arte, em seu sentido mais amplo, relaciona-se a outros objetos, como aos elementos naturais, às paisagens e ao meio ambiente. E “assim, não somente em face de trabalhos artísticos, mas também de outros objetos, podemos ter uma experiência estética, gratuita e desinteressada, que levaria a uma “percepção totalizante” do objeto” (p.s/n).

Assim, também Marin (2006, p. 286) vislumbra que:

[...] a percepção que o ser humano tem da natureza, a partir da experiência estética, supera a rigidez e a vontade de domínio, devolvendo-lhe a condição de co-naturalidade com seu meio, seu espaço. Educar, a partir dessa experiência, é, portanto, recriar seu olhar sonhador e a poética que a natureza lhe inspira.

Bonotto (2005) traz contribuições relevantes para pensar a experiência estética em educação ambiental, ao considerar que:

[...] pode-se conceber a experiência estética frente à natureza como uma possibilidade de relação ser humano-natureza desinteressada, oposta à visão sujeito-objeto, de caráter reducionista e utilitário. A apreciação estética, assim estabelecida, permitiria ampliar nossa apreensão da natureza e da vida, perspectiva valiosa a ser considerada nas propostas de EA (p. s/n).

É justamente na articulação do valor estético aos valores éticos supracitados que a autora estrutura o conjunto básico dos valores ambientalmente desejáveis a serem contemplados nos trabalhos de educação ambiental.

2.2.4. O trabalho com valores em educação ambiental

Frente à necessidade social e, mais especificamente, à urgência ambiental de se contemplar a dimensão valorativa nos processos educativos, cabe-nos refletir sobre as possibilidades de trabalho com esta dimensão na educação ambiental. Para isto, julgamos apropriado recorrer tanto a autores da educação, no geral, quanto a aqueles que refletem especificamente sobre a educação ambiental.

Bonotto (2008a), inicialmente ajuda-nos a pensar sobre essa questão, explicitando que uma vez aceito a possibilidade de trabalhar com valores na educação ambiental, cabe resguardar que este trabalho não seja vinculado a uma postura de inculcação de valores (que se aproxima da perspectiva da teoria do desenvolvimento moral proposta por Skinner), o que contribuiria para a formação de sujeitos heterônomos. Nesse mesmo sentido Puig (1998) esclarece que esse trabalho, por ele denominado como “construção da personalidade moral”, deve formar cidadãos que compreendam a si mesmos e a sua vida enquanto membros de uma sociedade. E assim, dentro de um mundo democrático e plural, é necessário que as práticas voltadas à dimensão valorativa sejam fundamentadas na perspectiva da razão dialógica, rumo a formação de sujeitos críticos e emancipados (PUIG, 1998).

Consideramos apropriado que o trabalho com valores na educação ambiental envolva a perspectiva de juízo moral apresentada por Kohlberg (vide item anterior desse capítulo) acrescida de trabalho intencional e articulado com as dimensões afetiva (PAYÁ, 2008; BUXARRIAS, 2006; BONOTTO, 2003) e estética (MARIN, 2006; BONOTTO, 2005), inseparáveis da perspectiva da moral e da ética, rumo à construção de sujeitos autônomos.

Com isto queremos dizer que fomentar a educação ambiental dentro da Teoria Crítica exige que trabalhemos de modo a incitar o questionamento da moral posta, no sentido de reconhecer os valores morais que pretendemos manter e aqueles contrários às necessidades e aos interesses de uma sociedade que busca uma relação de fato sustentável com a natureza como um todo.

Na perspectiva supracitada caberia à educação ambiental, dentre outras coisas, proporcionar aos educandos o conhecimento e o envolvimento com situações controversas; bem como a construção de um espaço de diálogo que incentive o alcance de estágios superiores de desenvolvimento moral por parte dos indivíduos participantes e também por parte do grupo como um todo. Para isto, porém, cabe a ressalva de que a dimensão afetiva deve ser contemplada nesses processos formativos, posto que, de fato, as emoções nunca poderiam estar apartadas desse contexto. Assim, parece apropriado que também exista espaço

para o envolvimento afetivo dos participantes entre si e com o seu meio, o que pode ser, particularmente, motivado pela apreciação estética (da natureza intocada, do ambiente construído, das mais diversas formas de arte, etc.).

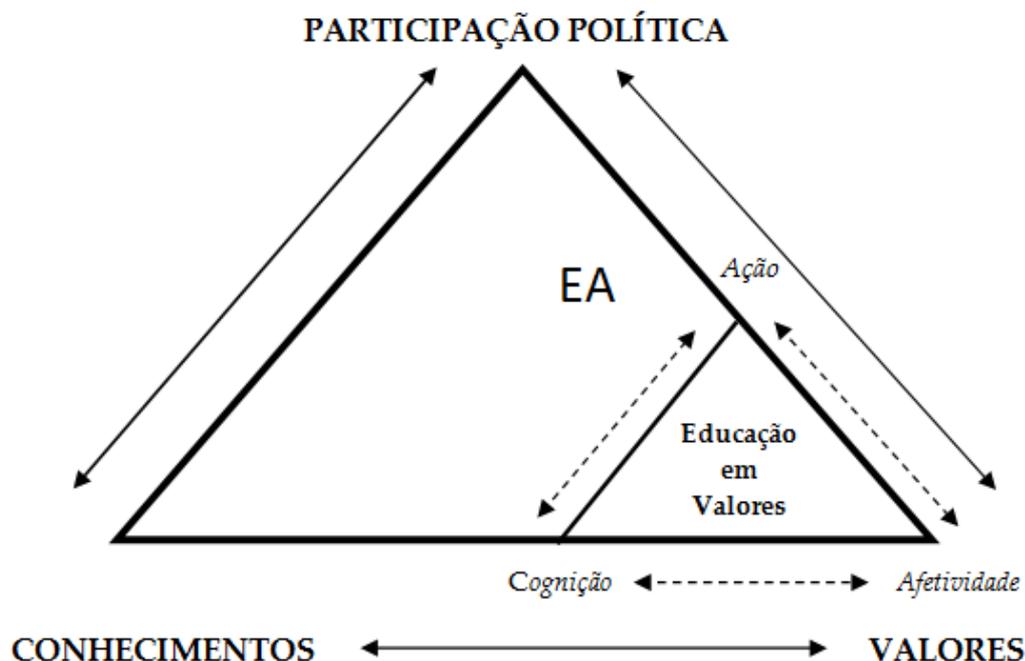
A partir dessas reflexões, Bonotto (2008b) propõe que a educação em valores deve lidar de modo interligado com três dimensões, no intento de se aproximar da riqueza do processo de construção de valores. As três dimensões são:

- Cognição: reflexão sobre as idéias, concepções, sentimentos e valores relativos a um foco de interesse (um dado assunto ou objeto, valores a ele associados ou, mesmo, um valor em si), permitindo a elaboração de compreensões, análises e juízos de valor a seu respeito;
- Afetividade: trabalho de sensibilização e envolvimento, identificação e expressão dos sentimentos; de apreciação estética com relação ao valor apresentado.
- Ação: vivência de situações reais de envolvimento com o valor apresentado/desejado, buscando a complexidade das experiências, a serem tanto apreciadas como refletidas. A construção de um valor, em última instância, se revelará no plano da ação, como hábitos ou atitudes coerentes com o valor construído (p. 304).

O trabalho com essas três dimensões, segundo a autora (2008a), busca proporcionar oportunidades de identificar valores, refletir sobre eles, apreciá-los esteticamente e, quando possível, efetivar ações neles embasadas. Sendo que a articulação desses três tipos de experiências tende a favorecer as possibilidades de aprendizagem de modo mais efetivo de determinados valores pelos alunos (BONOTTO, 2008a), aqueles que consideramos apropriados para nosso momento histórico. Além de oferecer subsídios para o indivíduo e a sua coletividade exercerem um papel ativo na construção do seu momento histórico.

Segundo Bonotto (2012), sua proposta de trabalho com valores (BONOTTO, 2008b) pode ser articulada à proposta de trabalho com educação ambiental de Carvalho (2006). Como podemos observar na figura 2, disponibilizada na página a seguir, os valores correspondem a uma das dimensões que devemos contemplar na prática da educação ambiental, sem negligenciar as esferas dos conhecimentos e da participação, que a influenciam e são por ela influenciadas. Dentro disto, a figura 2 explicita ainda o caráter multidimensional da dimensão valorativa, a qual requer que aspectos cognitivos, afetivos e de ação sejam abarcados de modo intencional e intrínseco na educação em valores voltada à questão ambiental.

Figura 2. Modelo esquemático da proposta de trabalho com valores em educação ambiental.



Fonte: Bonotto (2012).

Apesar de concordarmos com a sistematização de trabalho com valores em educação ambiental apresentada acima, é importante termos claro que existem outras perspectivas para o desenvolvimento deste trabalho. Puig (1998) salienta que há fundamentos e, assim, caminhos distintos para a condução dessas práticas, as quais remontam a diferentes referenciais teóricos. Dentro disto, o autor identifica, então, as perspectivas mais representativas do trabalho com valores, por ele denominado de educação moral [“um tipo especial de educação” (p. 26) que “deve transmitir aqueles recursos morais que possam ser de utilidade na resolução dos conflitos de valor” (p. 29)], que são:

- **Socialização:** propõe a inserção dos indivíduos na coletividade a que pertencem. Neste processo formativo o sujeito recebe da sociedade o sistema de valores e normas vigentes, o qual lhe é imposto com a autoridade de uma “entidade social superior” à sua consciência e à sua vontade. Nas palavras do autor:

[...] nos diferentes modelos [...] com esta perspectiva há uma série de valores e normas de conduta que devem ser transmitidos de uma geração à seguinte de maneira inapelável. Tais modelos se colocam como inquestionáveis e, portanto, alheios a qualquer modificação ou reelaboração. São modelos com o claro objetivo de regular de forma minuciosa todos os aspectos da vida pessoal e social, e que, ao mesmo tempo, insistem nas condutas e ações que o sujeito deve ou não adotar. A imposição dos valores e normas considerados como inquestionáveis realiza-se,

geralmente, a partir de alguma autoridade reconhecida como tal, que às vezes se apoia em um poder exercido de modo autoritário (PUIG, 1998, p.31).

- Clarificação de valores: baseia-se em uma concepção relativista de valores. Tais modelos os conflitos de valores só podem ser resolvidos por meio de uma decisão subjetiva do indivíduo envolvido, não sendo aceitável, portanto, a generalização de soluções para os problemas morais. O autor alerta, porém, que:

Um projeto de educação moral com essas características, ainda que defenda uma certa concepção de autonomia pessoal, conduz de modo quase inevitável à aceitação escassamente crítica dos valores sociais dominantes (p. 39 - 40).

- Desenvolvimento: apresenta-se enquanto uma proposta cognitiva evolutiva baseada no desenvolvimento do juízo moral. Tendo como principais representantes Dewey, Piaget e Kohlberg, que, segundo Puig (1998), partem de três princípios básicos e comuns:

O primeiro considera a educação moral como um processo de desenvolvimento fundamentado na estimulação do pensamento sobre questões morais e que tem como finalidade facilitar a evolução da pessoa em várias etapas. O segundo princípio básico, derivado do anterior, defende a possibilidade de serem formuladas fases ou estágios no desenvolvimento do juízo moral pelos quais o indivíduo vai passando. O terceiro princípio comum aos três autores consiste em afirmar que os estágios ou fases superior são, do ponto de vista moral, melhores e mais desejáveis que os anteriores (p. 45).

Apesar de esses autores terem contribuído, em meio ao caráter plural e democrático das sociedades, para embasar e operacionalizar um modo coerente de entender a educação moral enquanto desenvolvimento, suas teorias receberam e ainda recebem algumas críticas. Dentre estas, questiona-se a ênfase excessiva atribuída aos aspectos cognitivos em detrimento aos motivacionais e condutuais; o limitado reconhecimento dos efeitos do processo educativo, bem como dos produtos culturais que a humanidade vem acumulando na formação dos critérios éticos dos alunos; e ainda a falta de atenção que é dada às diferenças individuais no ritmo do desenvolvimento. E assim a perspectiva “cognitivo-evolutiva” vem sendo apontada como não suficiente para entender a complexidade das situações reais.

- Formação de hábitos virtuosos: sob este título acomoda-se uma série de propostas educacionais que remontam aos tempos de Aristóteles e que vêm sendo retomadas hoje em dia. Segundo Puig (1998), o que melhor caracteriza esta perspectiva é a certeza de que uma pessoa não é moral se conhece o Bem apenas por via intelectual. Para um sujeito ser moral é necessário que ele tenha uma conduta virtuosa, ou seja,

que realize habitualmente atos virtuosos (visam o bem e a felicidade de cada homem procura e que cada coletividade necessitada para reproduzir suas tradições valiosas). Existe nesta proposta, uma orientação que supõe a existência de “algo que permite estabelecer desde sempre aquilo que seja virtuoso e bom para cada sujeito” (p. 62). Remete-se a uma “lei universal própria da natureza humana”, que pode ser quase que imediatamente reconhecida pelo homem e que deve regular a sua conduta. O autor explicita, porém, que:

Como em outros casos, o valor que tal perspectiva moral engloba tende a diluir-se quando se torna exclusivista. Ainda que assinalasse aspectos essenciais à formação da personalidade moral – tais como a importância dos hábitos, do reconhecimento de valores culturalmente cristalizados e merecedores de ser transmitidos aos alunos, do papel dos educadores como colaboradores ativos e comprometidos no processo educativo de seus alunos - , entendemos também que nada permite assegurar que seja possível estabelecer sem dúvidas e de maneira completa um conjunto de hábitos e virtudes suficientes para orientar o presente e o futuro da vida dos alunos de nossas escolas (p. 63).

- Construção da personalidade moral: pressupõe que a educação moral consiste em uma tarefa construtiva. Tal proposta é elaborada e apresentada pelo próprio Puig (1998), que assim a explica:

Por não concordarmos com a moral como algo heterônomo, como uma dedução lógica realizada a partir de posições teóricas estabelecidas, como uma descoberta mais ou menos casual ou como uma decisão quase completamente espontânea, podemos dizer que só nos cabe uma alternativa: entendê-la como uma tarefa de construção e reconstrução pessoal e coletiva de formas morais valiosas. A moral não é dada de antemão, tampouco é descoberta ou escolhida casualmente; a moral exige um trabalho de elaboração pessoal, social, cultural. Por isso, não se trata de uma construção solitária nem desprovida de passado e à margem do contexto histórico. Ao contrário, é uma tarefa de cunho social, que conta também com precedentes e elementos culturais de valor que contribuem, sem dúvida, para configurar seus resultados. Mas em todo o caso é uma construção que depende de cada sujeito (p. 73).

Nas ideias apresentadas por Puig (1998) fica claro que as diferentes perspectivas de trabalho com valores/educação moral apresentam pontos positivos e negativos, sendo que elas falham, especialmente, ao supervalorizar algum aspecto (cognitivo; relativista etc.) em detrimento de outro, o que se mostra incoerente com o caráter complexo que permeia a questão da formação em valores, sejam eles pessoais ou morais. Assim, a proposta da construção da personalidade moral, ao buscar englobar e integrar diferentes aspectos (individual, social, cultural e histórico) desse trabalho, desponta como particularmente interessante.

Por fim, gostaríamos de reafirmar que o trabalho com valores em educação, inclusive na ambiental, necessita ser realizado de modo intencional, o que pressupõe o seu planejamento. Para isto, é necessário inclusive o conhecimento de estratégias específicas para o desenvolvimento deste trabalho em sala de aula.

Puig (1998) apresenta uma variedade de estratégias específicas para se trabalhar com os valores em sala de aula, dentre elas as atividades informativas, na quais por meio do trabalho com conhecimentos acerca do tema moral (teorias éticas; documentos oficiais e conceitos de valor) oferece-se acesso a um conhecimento necessário para o estabelecimento de convenções sociais no tocante às relações entre as pessoas e entre as pessoas e o seu meio. A estratégia denominada “discussão de dilemas morais” consiste em apresentar um conflito de valores por meio de breves narrações, as quais são construídas a partir de situações que não possuem uma solução única e nem clara de enfrentamento, com isto espera-se que os alunos reflitam sobre a situação, levantando argumentos que justifiquem a opção que lhes parecer mais adequada (desenvolvimento de critérios de juízo de valor). Além destas estratégias que se voltam aos aspectos cognitivos para o trabalho com valores, há ainda aquelas que focam outra dimensão deste trabalho, como aquela com “ênfase socioafetivo”. Nesta, objetiva-se que o indivíduo sinta-se afetado por situações reais moralmente significativas, sendo que, para tal pode-se tanto simular quanto possibilitar a vivência de tais situações pelos alunos (PUIG, 1998).

Acreditamos que essas diferentes estratégias apresentadas permitem focar e fomentar diversos aspectos da construção da personalidade moral, conforme propõe o autor. Acreditamos ainda que estas estratégias possibilitem o trabalho com as especificidades dos temas ambientais e, portanto, podem ser perfeitamente englobadas nas práticas de educação ambiental para a construção dos valores desejáveis.

2.3. Formação continuada de professores em educação ambiental e o trabalho com valores

2.3.1. Formação docente

A formação de professores vem despertando grande interesse nas últimas décadas, constituindo-se, assim, como um importante tema de investigação na área de educação,

conforme sinalizado pela pesquisa “Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)” (BRZEZINSKI, 2006).

No intento de pesquisar essa produção volumosa, André et al (1999) investigaram dissertações e teses nacionais, defendidas entre os anos de 1990 a 1996, artigos publicados em 10 periódicos da área, entre 1990 e 1997, e também pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho “Formação de Professores” na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no período de 1992 a 1998. Os dados permitiram concluir que há “um excesso de discurso sobre o tema da formação docente e uma escassez de dados empíricos para referenciar práticas e políticas pedagógicas” (p. 309).

Em relação especificamente à formação continuada, um dos focos do presente trabalho, o estudo conduzido por André et al (1999) averiguou que as dissertações e teses analisadas cujo foco era formação continuada não formaram um conjunto muito numeroso, porém do ponto de vista da abrangência e dos conteúdos investigados elas são expressivas, por cobrirem diferentes níveis de ensino, contextos, meios e materiais de ensino. Ao investigar artigos sobre o tema em pauta, os autores trazem dados animadores sobre a formação docente, no que se refere à superação da perspectiva da racionalidade técnica que permeava a formação docente. Segundo os referidos autores,

O conceito predominante de formação continuada nos periódicos analisados é o do processo crítico-reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações. Em sua maioria, as propostas são ricas e abrangentes, indo além da prática reflexiva, envolvendo o enfoque político-emancipatório ou crítico-dialético. Nos artigos dos periódicos, o professor aparece como centro do processo de formação continuada, atuante como sujeito individual e coletivo do saber docente e participante da pesquisa sobre a própria prática (p. 305).

Nesse mesmo sentido, André et al. (1999) constatam que nos trabalhos do Grupo de Trabalho “Formação de Professores” da ANPED, a formação continuada é entendida como formação em serviço, sendo enfatizado o papel do professor como profissional e estimulado o desenvolvimento de novos meios de realização do trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática. Os textos estudados defendem ainda que, nessa perspectiva, a formação deve ser estendida ao longo da carreira do professor e deve ser desenvolvida, preferencialmente, na instituição escolar.

Esse estudo corrobora a constatação de Brzezinski (2006), sobre as contribuições da produção científica voltada à formação docente na superação da perspectiva da racionalidade técnica que caracterizava a formação inicial e continuada do professor, ao revelar a complexidade do trabalho docente.

Esses estudos apresentados sinalizam um ponto importante para discutirmos a respeito da formação de professores: a existência de diferentes entendimentos sobre o que venha a ser a formação docente e como ela deve ser trabalhada.

Recorremos a Mizukami (2002) para entender melhor essa questão posta. Em suma, a autora sistematiza e apresenta as seguintes perspectivas teórico-práticas que permeiam os processos de formação de professores:

- Modelo da “racionalidade técnica”: este modelo fundamenta-se na ideia de “acúmulo de conhecimentos ditos teóricos [pelos professores] para posterior aplicação ao domínio da prática” (p. 13). Nesta perspectiva o professor é visto como um “técnico especialista” que, com rigor, aplica regras advindas do conhecimento científico apreendido.
- Modelo da “racionalidade prática”: neste modelo a formação é entendida enquanto um *continuum* e, portanto, a formação básica passa a ser vista enquanto um dos momentos formativos. Dentro disto, entende-se que o conhecimento profissional do professor é construído de forma processual, assim, ao longo de sua carreira o professor vai ao mesmo tempo incorporando o conhecimento proveniente da racionalidade técnica e transcendendo-o.

Embora o primeiro modelo constitua um discurso teórico “eficiente”, ele só pode ser concretizado em situações idealizadas da prática pedagógica, já que ele não oferece referenciais teóricos e técnicos suficientes para todas as múltiplas e divergentes situações vivenciadas pelo professor na realidade da sala de aula. Assim, o modelo da racionalidade técnica “falha ao desconsiderar a complexidade dos fenômenos educativos” (MIZUKAMI, 2002, p.14). Como afirmam Lima e Reali (2002, p.220):

[...] trata-se de academicismo ingênuo crer que o professor, em contato com uma série de fundamentos disciplinares, será capaz, de maneira automática, de transferir determinados conceitos, saberes, atitudes, valores, habilidade do contexto acadêmico ao profissional. É uma falsa crença imaginar que, por exemplo, um professor formado na cultura escolar tradicional aceite, compreenda e adote a teoria construtivista como sua, de modo que ela passe a orientar as rotinas de sua classe, pelo simples fato de haver entrado em contato com ela [...] Os professores, habitualmente, traduzem, adaptam, flexibilizam idéias, informações, sugestões. Então, eles têm uma considerável margem de autonomia na condução do seu trabalho e suas ações em sala de aula estão mediadas por suas posições valorativas, crenças, convicções, teorias, julgamentos sobre o ensino”.

Não podemos ignorar, porém, que a autonomia do professor é relativa, já que sua atividade é limitada pelos conhecimentos e formas de agir que já existem, como nos lembram essas autoras.

Todavia, é fato que as situações experimentadas pelo professor em sua prática profissional despertam uma forma de reflexão nos mesmos, que considerando experiências anteriores (pessoais e profissionais), bem como seus valores políticos, éticos, religiosos, etc., constroem novas formas de agir na realidade escolar, as quais superam o modelo da racionalidade técnica (MIZUKAMI, 2002). É justamente o reconhecimento desse fato que embasa o segundo modelo de formação apresentado.

Nesse modelo atribui-se grande força às experiências que os professores acumulam ao longo de sua vida, assim como à ideia de formação enquanto um processo contínuo. Em meio a isto, a reflexão é vista como um “fio condutor” que vai produzindo sentidos ao construir nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas (MIZUKAMI, 2002). Dentro disto, é importante ter claro, porém, que a aprendizagem da docência é marcada por “oscilações e descontinuidades e não por uma série de eventos e acontecimentos lineares”, como esclarecem Lima e Reali (2002).

Mizukami (2002) esclarece que o conceito de “reflexão” ocupa posição central no modelo de racionalidade prática, tendo sido especialmente difundido nos trabalhos de Donald Schön nas décadas de 80 e 90. Segunda ela, esse conceito abarca outros três, a saber:

- Conhecimento-na-ação: que corresponde ao conhecimento técnico que se manifesta no “saber fazer”.
- Reflexão-na-ação: que requer, dentre outras coisas, que o professor se aproxime do aluno e vislumbre nessa aproximação o seu próprio processo de conhecimento.
- Reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação: momento que o professor, distanciado da situação prática, vai articular a situação problemática com a suas teorias e convicções pessoais, elencando metas e meios para alcança-las.

A autora destaca ainda que o conceito da reflexão aplicado às situações educativas levou à criação do termo “prática reflexiva”, a qual, diferente da rotina, que é orientada pela tradição, pelo impulso e pela autoridade, implica em um posicionamento ativo do professor, que, para além do conhecimento, necessita de desejo e vontade de empregá-lo.

Mizukami (2002) alerta, por fim, que o uso do conceito de reflexão não significa que o professor deva refletir ininterruptamente sobre tudo, mas sim que ele deverá definir, sem se entregar a modismos, a uma dose de equilíbrio entre a reflexão e a rotina.

Cumpra ainda registrar que, embora o modelo da racionalidade prática pareça superar alguns impasses do modelo da racionalidade técnica, a valorização excessiva do saber proporcionado pela prática “parece não estar sendo suficiente para dotar os professores das habilidades requeridas ao exercício de sua profissão” (LIMA; REALI, 2002, p.226). Deste modo, os professores não podem “acomodar-se ao controle autoritário da prática, nem, tampouco, encarar as teorias como instrumentos de natureza normativa, a serem aplicados de forma direta e imediata” (p. 226). A formação docente deve envolver, portanto, os saberes construídos na prática e também os subsídios que a teoria oferece para a reflexão.

Em meio a isso, Zeichner (1993) alerta-nos que os próprios termos “prático reflexivo” e “ensino reflexivo”, embora tenham se tornado *slogans* da reforma do ensino e da formação de professores por todo o mundo, podem ser compreendidos de modo diferenciado por distintos indivíduos e instituições.

Dentro disto, o autor teceu algumas críticas a respeito das características do modelo reformista que os Estados Unidos da América adaptaram em seu movimento reflexivo no ensino e na formação de professores. Dentre elas, o autor pontua o fato de que, por vezes, os esforços são voltados para auxiliar os professores a “refletirem” em uma maneira de imitar melhor as práticas indicadas por terceiros, descuidando, assim, da teorização e dos saberes inseridos em suas próprias práticas. Zeichner (1992) aponta ainda que o processo reflexivo incentivado foca, muitas vezes, nas estratégias de ensino, negligenciando a reflexão sobre os objetivos da educação, o que resulta em um entendimento do ensino enquanto uma mera atividade técnica. Assim para ele, tais perspectivas implicam em uma ilusão do desenvolvimento do professor e de uma reflexão mais ampla, ficando muito distante de um ensino crítico.

Assim, podemos perceber que sob a denominação de “professor reflexivo” ou “racionalidade prática”, diferentes entendimentos foram construídos e, conseqüentemente, modelos distintos de formação. Deste modo, é importante termos claro que estamos diante de uma ideia que não é consensual, que gerou e continua gerando diferentes interpretações e práticas.

É importante esclarecer ainda que existe uma série de sistematizações de modelos de formação docente na literatura, bem como variadas subdivisões dos mesmos, o que altera de autor para autor. No presente trabalho, optamos por adotar o trabalho de Mizukami (2002) para sistematizar nosso entendimento sobre a questão. Como explicita Zeichner (1993), em meio às diferentes perspectivas que orientam o processo de formação docente, não existem programas que sejam fieis a apenas uma delas. No geral, os formadores de professores

constroem programas com identidades múltiplas, de acordo com suas prioridades filosóficas e sociais.

Em artigo publicado no ano de 1999, Nóvoa sinaliza que embora a ideia do “professor reflexivo” permeie a retórica dos professores das instituições acadêmicas, ela não chega a superar tendências de “escolarização” e de “academização” da maioria dos programas de formação docente, conduzindo, inevitavelmente, a uma “memorização” dos professores ante os acadêmicos. Isso em nada contribui para efetivar a ideia de prática reflexiva.

Ao pensarmos sobre os caminhos, de fato, desejáveis para a estruturação de programas de formação docente, é importante reconhecermos o caráter complexo e infinito do processo de aprendizagem da docência (BONOTTO, 2003), que “inicia-se bem antes da formação inicial formal” (BONOTTO, 2003, p. 78) e não pode ser explicado por uma teoria geral de aprendizagem da docência (MIZUKAMI, 2000).

Apesar de tal complexidade, existem numerosas pesquisas que apontam alguns aspectos da aprendizagem docente a serem considerados nesses programas (LIMA; REALI, 2002; REALI, 2009). Um aspecto importante a ser considerado sobre a formação docente, seja ela inicial ou contínua, é apontado por Libâneo e Pimenta (1999), e consiste na valorização identitária e profissional dos professores, identidade esta que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos propostos por Libâneo e Pimenta (1999), a saber:

- Conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino;
- Conteúdos didático-pedagógicos (diretamente relacionados ao campo da prática profissional);
- Conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos (do campo teórico da prática educacional);
- Conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social).

Esta identidade é também profissional, isto é, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social, sendo que não é qualquer um que pode ser professor (LIBANEO, PIMENTA, 1999).

Dentro disso, Nóvoa (1995) destaca que, além dos professores deverem ser responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional, é importante que os mesmos participem de modo direto na implementação de políticas educativas, desde a sua fase de concepção, passando pelo acompanhamento, pela regulação e, por fim, pela avaliação das políticas, para

que a mudança profissional dos docentes seja seguida de transformações em suas instituições de trabalho.

Concluo esse item do trabalho com a seguinte consideração:

Processos que valorizem a sistematização dos saberes próprios, a capacidade para transformar a experiência em conhecimento e a formalização de um saber profissional de referência. As abordagens autobiográficas (não apenas num sentido pessoal, mas geracional), as práticas de escrita pessoal, e colectiva, o desenvolvimento de competências “dramáticas” e relacionais ou o estímulo a uma atitude de investigação deveriam fazer parte de uma concepção abrangente de formação de professores.

É verdade que não faltam programas em que estas dimensões estão contempladas. Mas a questão essencial não é organizar mais uns “cursos” ou atribuir mais uns “créditos de formação”. O que faz falta é integrar estas dimensões no quotidiano da profissão docente, fazendo com que elas sejam parte essencial da definição de cada um como professor/a” (NÓVOA, 1999, p.18).

Este trecho de um artigo do Nóvoa (1999), além de claramente elencar caminhos interessantes para a formação docente (tais como a valorização da sistematização dos saberes próprios e o estímulo a uma atitude investigativa), explicita ainda que embora já existam esforços nesse sentido, os mesmos falham, no geral, por não conseguirem estabelecer uma ponte concreta com a realidade da escola e das condições de trabalho do professor. Esta indicação nos é muito cara, pois ela pontua, dentre outras coisas, uma das questões centrais para o bom desenvolvimento do trabalho e da formação docente, já apontada nesse trabalho: a necessidade de buscar meios de articular a teoria com a prática. De fato, esta é uma das grandes questões postas não apenas ao campo da educação, mas para todas as áreas do conhecimento. É provável que, enquanto ela não for minimamente solucionada, veremos poucos avanços no campo social, inclusive no cenário da educação.

2.3.2. Formação continuada de professores para o trabalho com educação ambiental e com a dimensão valorativa

Para a educação ambiental, os apontamentos sobre modelos formativos de professores e sobre as especificidades dessa formação não divergem daqueles até aqui apresentados. Castro (2001) também afirma que não existe um modelo único de formação docente para o trabalho com a educação ambiental, apontando, porém, que existem princípios norteadores para a condução da mesma. Segundo ele, os objetivos e o conteúdo do curso de formação devem estar em consonância com os pressupostos da educação ambiental (interdisciplinaridade, participação, contextualização e conceitualização pluridimensional do

meio ambiente) e devem ainda considerar as especificidades locais, bem como a relação das mesmas com a escala global.

Assim, de acordo com o autor, a formação de professores em educação ambiental requer uma reformulação metodológica, conceitual e curricular, na medida em que é necessário estar em sintonia com esses pressupostos, para, desse modo, promover efetivamente melhor qualidade de vida e repensar a relação entre sociedade e natureza.

Ao vislumbrar como deve ser conduzido esse mesmo processo formativo, Medina (2001) sugere ainda que os professores vivam, no próprio processo, uma experiência de educação ambiental, no intento de que se instrumentalizem para atuarem como agentes da sua própria formação. Para isto, segundo a autora, o curso deve, além dos conhecimentos teóricos da educação ambiental, das discussões dos seus conceitos complexos e dos debates éticos (e acrescentamos aí, também os valores estéticos), contemplar a discussão e a vivência prática de metodologias participativas, as quais poderão ser utilizadas na escola posteriormente.

Nesse sentido, Castro (2001) complementa as considerações dessa autora, ao afirmar que:

O professor capacitado em Educação Ambiental deveria ser capaz de reorientar suas práticas pedagógicas e sociais não só em sua instituição escolar, como também em outros setores, comunidades, grupos, etc., visando aos objetivos já estabelecidos em Educação Ambiental (p. 50).

Ao refletirmos sobre como contemplar, especificamente, a dimensão valorativa da educação ambiental na formação continuada de professores, recorreremos a Scott e Oulton (1998) que defendem que a educação em valores deva ocupar uma posição central nos cursos de formação continuada de professores, como modo de estimular a educação ambiental efetiva, e de explorar a relação entre educação e sustentabilidade.

Os autores esclarecem, porém, que embora seja importante incorporar o trabalho com valores em processos de formação inicial e continuada de professores, muito do seu impacto será perdido, caso esses processos não permitam que os valores em pauta sejam explicitados, adotados e consolidados ativamente nas relações pedagógicas, institucionais e pessoais dos professores. Complementando esta ideia, Hwang (2009) aponta que devemos ter claro que os valores dos professores são constituídos por elementos tanto do seu contexto profissional quando do pessoal. Assim, entendemos que os valores construídos pelos professores a partir de experiências prévias inevitavelmente influenciam o seu processo de formação continuada.

Este, portanto, deve abarcar o trabalho com esses valores prévios de modo intencional e vinculado aos objetivos do curso.

Scott e Oulton (1998), por fim, apontam algumas práticas que poderiam contribuir para que o trabalho com valores, de fato, fosse um dos orientadores do processo de formação de professores em educação ambiental, a saber:

- Processos de consultas, nos quais não se estabelece relações de dominância de poder.
- Processos de avaliação que são definidos com a contribuição dos aprendizes.
- Aumento da autonomia e da responsabilidade dos aprendizes na determinação dos seus próprios programas de estudo e do seu desenvolvimento profissional.

Complementando a proposta de formação docente em educação ambiental para o trabalho com valores, acreditamos que existam conteúdos teóricos e metodológicos específicos que devem ser abarcados nesse processo de formação, para que o professor possa contemplar de modo intencional o conteúdo valorativo em seu trabalho. Assim, caberia a inserção de conteúdos como: a natureza dos valores; como os valores são construídos individual e coletivamente; crise ambiental e a dimensão valorativa; metodologias para o trabalho com valores, tais como aquelas apresentadas por Puig (1998).

Em meio à apresentação de algumas possibilidades para condução do processo de formação continuada para a educação ambiental e o trabalho com valores, explicitamos que desde que alguns princípios sejam respeitados, este processo pode ser conduzido de diversos modos (por meio de seminários, cursos, encontros periódicos e outros), conforme sinalizado por Castro (2001). Porém, cabe a ressalva de que um processo de formação continuada que almeje influenciar a construção de valores e a mudança de atitudes por parte de seus participantes, bem como possibilitar um maior aprofundamento e sistematização de conteúdos específicos da temática ambiental, parece requerer, dentre outras coisas, um trabalho de médio a longo prazo (TAGLIEBER, 2007; CASTRO, 2001).

Nesse sentido, Medina (2001) propõe que a Coordenação de Educação Ambiental do Ministério da Educação (COEA/MEC) acompanhe os processos de formação e garanta tanto a continuidade quanto o fortalecimento e a permanência de equipes locais de formação.

Taglieber (2007) sugere, então, que o governo federal deva assegurar esse respaldo por meio de articulações entre secretarias de educação, escolas, universidades e outras agências formadoras.

Outro aspecto importante do processo de formação continuada de professores para o trabalho com educação ambiental é mencionado por Medina (2001) e se refere ao

acompanhamento dos docentes após esse processo. A autora identifica que, no geral, não ocorre o acompanhamento e nem continuidade do processo, o que compromete seriamente avanços na qualidade dessa formação. De acordo com ela, este quadro ainda é agravado devido ao fato de as mudanças políticas estaduais e municipais interromperem recorrentemente as atividades em desenvolvimento, o que apenas reafirma a necessidade de políticas públicas em nível de governo federal.

Cumprido ressaltar que, em meio a uma série de indicações apresentadas aqui sobre como a formação de professores em educação ambiental pode ser conduzida para superar a reprodução de alguns valores e atitudes recorrentes na nossa sociedade, Taglieber (2007) constata que a educação ambiental em muitos casos continua sendo abordada de maneira conservadora, isto é centrada na perspectiva naturalista (MORALES, 2009). Concordo com vários autores (GUIMARÃES, 2004; LOUREIRO, 2004; TAGLIEBER, 2007) que sinalizam a necessidade de se romper com este modelo e desenvolver uma educação crítica e emancipatória, a qual busca romper com a tendência reprodutivista das relações de poder existentes (LOUREIRO, 2007). Para isto temos que reconhecer e valorizar as propostas que têm sido construídas buscando caminhos nessa direção.

Dentro desta perspectiva, um exemplo significativo é identificado em Manzochi e Carvalho (2008). Neste trabalho os autores investigam uma proposta teórica-metodológica de formação continuada de professores, na qual os educadores, valendo-se de estudos de casos locais/regionais de conflito socioambiental e de recursos metodológicos da educação moral, constroem entendimentos relevantes à perspectiva emancipatória da educação ambiental e criam, de modo autônomo, novas práticas pedagógicas.

De fato é de se esperar que uma experiência formativa seja permeada por aspectos positivos, a serem reafirmados em novos projetos, e aqueles negativos, a serem prontamente identificados, no intento de construirmos uma compreensão mais clara a respeito das limitações que nos são postas ao conduzir esse tipo de trabalho e, ao mesmo tempo, de identificar outras possibilidades de atuação.

Um esforço nesse sentido foi realizado por Taglieber (2007), o qual se propôs a analisar um projeto de formação de educadores ambientais na Micro-Região da Associação dos Municípios do Vale do Itajaí (AMFRI), realizado no litoral de Santa Catarina. Nesse projeto foi oferecido aos professores de Educação Infantil e de Ensino Fundamental um curso de aperfeiçoamento com carga horária de 40 horas, cuja ênfase era promover a compreensão das múltiplas e complexas relações entre ser humano-sociedade-ambiente.

Em meio aos obstáculos encontrados no processo, Taglieber identifica a evasão dos professores no curso, a qual era justificada pelos professores pela falta de tempo, jornada de trabalho excessiva, necessidade do trabalho em várias escolas, número de alunos por sala, correções de provas e trabalhos, baixa remuneração, cansaço, inviabilidade de participar de atualização e outros. O pesquisador acredita que isto se deva ao atual papel que é atribuído a esse profissional: o de cumprir tarefas, sem controle e sem autonomia na escolha dos conteúdos e da forma de trabalhá-los. Segundo ele, com raras exceções, o professor perdeu sua identidade docente na organização atual do trabalho escolar, que passou a ser definida por técnicos e especialistas.

Taglieber (2007) atenta também para os prejuízos da instabilidade do profissional do professor, que é frequentemente transferido de escola para outra, o que leva a interrupções abruptas no trabalho iniciado em uma escola, tornando seu trabalho difícil e desanimador.

Outro desafio identificado nessa pesquisa refere-se à constatação de que as atividades de educação ambiental somente foram desenvolvidas em escolas onde a direção ou um núcleo de lideranças fortes apoiava o projeto. Além disso, os professores participantes do curso relataram que houve resistência por parte de alguns colegas para cooperar e participar das atividades planejadas.

Em contrapartida, foi possível reconhecer avanços fomentados por esse processo de formação tanto nas escolas, quanto no trabalho desses docentes. Identificou-se, assim, a incorporação da educação ambiental nos projetos político-pedagógicos da escola; o esclarecimento dos professores sobre a necessidade da educação ambiental não apenas transmitir informações, como também lidar com hábitos, valores e atitudes em relação às questões ambientais; o envolvimento da comunidade escolar nos projetos, evidenciando a relevância da união para o alcance de objetivos comuns; e de outros (TAGLIEBER, 2007).

Embora a formação continuada para o trabalho com educação ambiental desponte como imprescindível para o desenvolvimento de processos educativos da temática ambiental, Amaral (2004) relata uma ausência de levantamentos e sistematizações expressivas a respeito da formação continuada em educação ambiental, apesar da relevância do tema para esse campo de pesquisa. Na impossibilidade de realizar estudos mais embasados, o pesquisador opta por investigar este tema por meio de iniciativas e experiências pessoais e grupais, o que lhe permite afirmar que:

[...] é importante destacar que a busca por caminhos apropriados para a formação docente em EA cruza inevitavelmente com a busca por novos rumos para a educação em geral. Nas idéias contemporâneas sobre educação, filiadas à corrente do

pensamento crítico, poderemos encontrar as mais promissoras inspirações para o encaminhamento da educação ambiental e para a formação de professores neste campo. Por outro lado, a educação ambiental que se identifica com essas idéias pode dar excelentes contribuições ao plano geral da educação, enriquecendo-as com conteúdos e enfoques ainda pouco conhecidos ou utilizados. O ambiente tomado em seu sentido mais amplo e utilizado como tema gerador, articulador e unificador dos currículos, pode se constituir em uma excelente substância materializadora dos princípios e diretrizes difundidos pela educação crítica (AMARAL, 2004, p.15).

Ponderando o quadro até aqui exposto, em suma, temos que o processo educativo voltado à temática ambiental, bem como ao trabalho com valores, exige uma formação específica que não vem sendo regularmente proporcionada aos professores durante sua formação inicial ou continuada. Ao mesmo tempo, o processo de formação continuada parece despontar como uma possibilidade interessante de formação docente para o trabalho com educação ambiental, tanto por preencher lacunas deixadas pela formação inicial, quanto por consistir em um *continuum* que deve percorrer toda a trajetória profissional docente.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

As dissertações e teses analisadas foram todas aquelas de educação ambiental constantes no Banco de Teses da CAPES, transpostas, após análise, para o banco de dados do Projeto EArte, envolvendo um período de tempo compreendido entre os anos de 1987 e 2009.

A busca por termos referentes à formação continuada de professores em educação ambiental, a partir do banco de dados de dissertações e teses do Projeto EArte, resultou na recuperação de 360 trabalhos acadêmicos. Este conjunto de trabalhos representa cerca de 15% de todas as dissertações e as teses de educação ambiental constante nesse banco de dados.

Neste momento da pesquisa, foi possível identificar vários termos utilizados para se referir à formação continuada de professores (tais como formação continuada de professores; formação contínua de professores; capacitação em massa dos professores; intervenção com os docentes; curso de aperfeiçoamento formativo para professores; curso para professores; cursos de curta duração e o acompanhamento do desenvolvimento profissional das professoras; qualificação dos professores; etc.). Esta diversidade de termos utilizados aponta claramente a existência de diferentes entendimentos sobre o processo formativo, o que nos remete aos conflitos políticos-ideológicos que permeiam esta questão. Assim, enquanto termos como capacitação, treinamento e reciclagem invocam uma compreensão mais tecnicista da formação docente, termos como formação contínua ou continuada de professores nos remetem a uma concepção mais ampla desse processo (MARIN, 1995).

Valendo-nos desses 360 trabalhos inicialmente resgatados, realizamos uma busca por trabalhos que apresentassem em seu título, resumo e/ou palavras-chave os seguintes termos: valor, moral, ética, estética, axiologia e seus derivativos. Esta busca permitiu a separação de 19 dissertações e teses.

Após leitura criteriosa dos resumos desses dezenove trabalhos, concluímos que, deste conjunto, somente oito dissertações e teses indicavam fazer alguma articulação entre formação continuada de professores em educação ambiental e o trabalho com valores. Nos demais, os termos voltados à dimensão valorativa não estabeleciam qualquer ligação com o processo formativo de professores, não contemplando, deste modo, o interesse do nosso recorte de pesquisa. Assim, ao consideramos os critérios metodológicos adotados, apenas oito trabalhos passaram a compor o nosso *corpus documental* final.

Desse modo, observamos que, embora existam trabalhos de educação ambiental que, ao se remeterem à formação continuada de professores, contemplam de algum modo a dimensão valorativa, eles representam uma porcentagem muito reduzida no conjunto total de

dissertações e teses analisadas, pois apareceram em cerca de 5% do total de trabalhos que lidam com a formação continuada de professores em educação ambiental e em menos de 1% da produção acadêmica sobre educação ambiental disponibilizada no banco de dados.

Esses números iniciais sinalizam que a formação continuada de professores é um tema relativamente recorrente na produção acadêmica da pesquisa em educação ambiental (assim considerado por representar mais de 10% do total de trabalhos da área). Porém, é possível notar que são escassos os trabalhos que apresentam alguma reflexão sobre a inserção da dimensão valorativa na formação continuada de professores em educação ambiental.

Tal constatação aproxima-se das observações feitas por Bonotto ainda no ano de 2003 sobre a restrição da abordagem da dimensão valorativa nos processos de formação docente, e nos mantém apreensivos quanto à necessidade de esforços massivos para que, de fato, o trabalho com valores seja contemplado nos processos de formação docente em educação ambiental, sob o risco da manutenção de práticas educativas pouco coerentes e estruturadas para enfrentar a situação de crise ambiental em que vivemos em sua dimensão ética.

Um possível motivo para essa lacuna seria o fato de o trabalho com valores parecer demasiadamente subjetivo para ser contemplado em espaços coletivos, como aqueles da sala de aula. Dentro desta compreensão, as pessoas temem lidar com o assunto por temer inculcar valores em outras. De fato, La Taille, Souza e Vizioli (2004) ao analisarem dissertações, teses e artigos publicados de 1999 a 2003 que discorrem sobre a relação ética e educação, identificaram a mesma situação na área da educação, apontando que:

Dito de outra maneira, o tema da moral e da ética tanto inquieta e atrai quanto angustia e apavora. Falar nele decorre da inquietação, nada propor decorre do medo. Medo este tanto de se voltar a práticas pedagógicas autoritárias quanto de se aceitar que há deveres morais incontornáveis. O clima “pós-moderno” em que vivemos, solo fértil para o relativismo, certamente participa do adiamento de tomadas claras de posição a respeito da formação ética e moral (LA TAILLE; SOUZA; VIZIOLI, 2004), p. 103).

Esta lacuna remonta ainda à falta de conhecimentos básicos sobre o assunto, que de um modo vicioso não é contemplado na educação básica e, no geral, nem na superior; e, por fim, reafirma em última instância a vigência de uma perspectiva estritamente cartesiana em nosso momento histórico (GRÜN, 1996).

3.1. Descrição do contexto de produção dos trabalhos

No intento de criar um panorama do contexto de produção dos trabalhos acadêmicos selecionados, analisamos algumas das informações disponibilizadas pelo Banco de Teses da CAPES a respeito das instituições de ensino superior, dos programas de pós-graduação, dos estados e dos graus de titulação aos quais esses trabalhos estavam relacionados, os quais indicaram o contexto de produção de cada trabalho acadêmico. É necessário ressaltar que devido ao número reduzido de trabalhos que compuseram nosso *corpus documental* torna-se inviável falar em “tendências”. Desse modo, consideramos que o que mostraremos a seguir são apenas indícios vislumbrados a partir do nosso pequeno *corpus documental*.

Assim, temos que embora o banco de dados fosse composto por trabalhos acadêmicos defendidos entre o período de 1987-2011, as pesquisas selecionadas foram produzidas recentemente, aparecendo somente a partir do ano 2000. Isto sinaliza que a discussão que colocamos em pauta é nova na produção acadêmica sobre educação ambiental. Embora o número de trabalhos encontrados seja pequeno, podemos observar indícios de crescimento desta produção, que apresenta um trabalho produzido no ano 2000, um em 2001, três em 2003 e outros três em 2008.

Os trabalhos selecionados (cinco dissertações e três teses) foram defendidos em diferentes instituições de ensino superior (IES). Convém destacar que sete delas possuem administrações públicas (quatro estaduais e três federais). Tal constatação parece reafirmar uma tendência dos trabalhos na área da educação ambiental serem produzidos predominantemente em universidades públicas, como identificado por Avanzi e Silva (2004) em artigos apresentados no II Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA). Talvez isto se deva ao fato de que há uma predominância de oferecimento de cursos de mestrado e doutorado pelas IES, apesar das IES particulares serem mais numerosas no país (SOUSA; BIANCHETTI, 2007).

Seis das oito dissertações e teses foram desenvolvidas junto aos programas de pós-graduação em educação, educação escolar e “ensino de”. Os demais trabalhos vinculam-se a três programas distintos de pós-graduação. De fato, este indício também já foi identificado em outros trabalhos do tipo estado da arte cujo foco era a educação ambiental, como aquele realizado por Reigota (2007). Neste, o autor constata que maioria das teses e dissertações de educação ambiental desenvolvidas no país foi defendida em programas de pós-graduação em educação. Os programas de pós-graduação em “Desenvolvimento e meio ambiente” e “Recursos florestais” tiveram representatividade na presente pesquisa. Como esclarece

Reigota (2007), a existência de certa diversidade nesse campo da pesquisa, legítima e expande a identidade multi, inter e transdisciplinar da educação ambiental.

Os trabalhos analisados foram defendidos nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná e Paraíba, especialmente no primeiro deles (cinco trabalhos). Desse modo, identificamos pontos em comum desse pequeno conjunto de trabalhos com o campo da pesquisa da educação como um todo (SOUSA; BIANCHETTI, 2007): a concentração da produção acadêmica na região sudeste, em especial, e na região sul do país. A concentração de trabalhos desenvolvidos na região sudeste reafirma a ocorrência de disparidades regionais significativas na distribuição dos programas e cursos em nosso país. Cabe explicitar que embora as regiões sudeste e sul sejam bastante populosas, isto não parece bastar para explicar tal quadro, já que a região nordeste é a segunda mais populosa do país e foi representada por um único trabalho. Isto nos permite inferir que estamos diante de oportunidades desiguais de formação e produção de conhecimento (SOUZA; BIANCHETTI, 2007), provavelmente relacionadas a fatores políticos e econômicos historicamente estabelecidos no país.

3.2. Análise dos textos na íntegra

O fato de o nosso *corpus documental* ser composto por um número relativamente reduzido de dissertações e teses permitiu que cada um dos trabalhos fosse analisado de forma cuidadosa e exaustiva, em busca da riqueza de detalhes que cada um teria a oferecer. Estes foram organizados em quatro categorias. No item a seguir, buscamos apresentar estas categorias, que contemplam as principais ideias e perspectivas que cada autor apresenta sobre “os valores e sua relação com a educação sobre a formação docente” e sobre “o trabalho com valores neste processo formativo”, e ao final “os desafios e as possibilidades apontadas pelos autores para a realização do mesmo”.

Em cada trabalho, identificado aqui por uma sigla, buscaremos elementos que nos ajudem a responder as nossas questões de pesquisa (vide página 16), bem como outros que despontem como relevantes para o entendimento do nosso recorte investigativo. Ao longo dessa descrição optamos ainda por introduzir algumas discussões que se mostrarem pertinentes, apoiadas no quadro teórico apresentado em itens anteriores do trabalho, apontando possíveis divergências entre os trabalhos analisados e o referencial adotado, bem como aproximações e caminhos interessantes para a condução do processo educativo em questão.

Após a descrição detalhada dos trabalhos, buscaremos vislumbrar uma possível categorização para deslindar o modo como a questão valorativa vem sendo abordada nos trabalhos de educação ambiental voltados à formação continuada de professores. Discutiremos ainda sobre as ideias mais recorrentes identificadas nesse conjunto de trabalhos e sobre as “ausências”, no intento de responder de maneira mais panorâmica as questões de pesquisa postas. Por fim, levando em consideração a análise realizada, voltaremos nossos esforços para a identificação de possíveis caminhos para que a dimensão valorativa seja inserida na formação docente em educação ambiental.

3.2.1. Descrição Geral e Análise das Dissertações e Teses

3.2.1.1. Trabalho T1 (BRAGA, 2003)

Este trabalho consiste em uma dissertação de mestrado, desenvolvida em uma instituição pública de ensino do estado de São Paulo e defendida no ano de 2003.

O objetivo principal do trabalho é verificar se o fato de um grupo de professores do ensino fundamental terem participado de um curso de formação de professores em educação ambiental, fundamentado na perspectiva construtivista piagetiana, provocava ou não mudanças nas atitudes, conhecimentos, crenças e valores de seus alunos.

A partir dessas considerações podemos identificar que essa dissertação não tem como foco investigativo a questão da inserção do trabalho com valores na formação continuada de professores em educação. Porém ela despontou como potencialmente interessante, por sugerir que a dimensão valorativa foi abarcada no curso de formação em pauta, já que seria averiguado se os alunos dos professores participantes desse mesmo curso mudaram de valores. Deste modo, justifica-se sua manutenção no nosso *corpus documental*.

Cabe a ressalva de que o trabalho em questão possui um capítulo sobre ética e meio ambiente e outro capítulo no qual o curso de formação continuada de professores em educação ambiental é apresentado, não havendo, porém, nenhum item específico em que se proponha a discutir sobre a questão valorativa na formação docente.

a) Perspectivas sobre valores e sua relação com a educação

A dimensão valorativa é abarcada ao longo do T1, geralmente por meio de frases generalistas e difusas, sendo, porém, especialmente tratada no capítulo sobre ética e meio ambiente.

Ao longo do texto podemos perceber que a autora defende a necessidade de se trabalhar com valores para o enfrentamento da crise ambiental vigente, como observado nos excertos a seguir:

As questões ambientais precisam despertar, na sociedade, a necessidade de se abolir o pensamento cartesiano e começar a enxergar o meio ambiente, assim como as soluções para as deficiências dele, com uma holística, tendo como propostas filosóficas o resgate e a busca por valores éticos, democráticos e humanistas. O individualismo, o sucesso a qualquer preço, a valorização das questões materiais acima da própria existência humana caminham em sentidos opostos das necessidades ambientais [...] (p. 8)

[...] Para solucionarmos a problemática ambiental, precisaremos de cidadãos conscientes do seu papel no meio em que estão inseridos e, acima de tudo, mudanças em suas próprias posturas e valores. (p.11)

Para solucionarmos ou amenizarmos os problemas ambientais do planeta, precisamos formar cidadãos críticos e participativos; mas, acima de tudo, com valores éticos voltados à solidariedade, à cooperação, à reciprocidade e à dignidade humana, o que só será possível, se possibilitarmos aos alunos condições de desenvolverem a autonomia e o respeito mútuo; quando poderão participar na construção de uma sociedade a qual valoriza a qualidade de vida de todos os seres do planeta. (p. 164)

Dentro disso, a escola é apontada como um espaço para se trabalhar a questão valorativa:

[...] a escola também deve trabalhar outros temas sociais contemporâneos como a ética [...] (p. 11)

[...] a escola não deve esquecer que exerce, com seus alunos, um papel fundamental nesse trabalho, pois é um espaço que pode auxiliar no desenvolvimento cognitivo do indivíduo, assim como na reflexão sobre os valores dessa sociedade. (p. 10)

Estes dois trechos somados à citação feita pela autora sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a respeito do compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com os temas com os quais trabalha, para que “haja uma coerência entre valores experimentados na vivência que a escola propicia aos alunos e o contato intelectual com tais valores” (p.11), apontam ainda que a dimensão cognitiva dos valores é privilegiada nesse trabalho. Embora este não ignore a questão da afetividade, ela é apresentada de modo pontual

nesse trecho, em meio a outras ideias referentes à dimensão dos conhecimentos (esta o fim principal da ação educativa):

É importante que o professor perceba que as questões ambientais estão inseridas em vários temas como: preconceito; violência; má distribuição de renda; desrespeito aos colegas; desperdícios; mau uso dos recursos naturais; desvalorização da vida e outros, que são reflexos do modelo de sociedade em que estamos inseridos. Daí a necessidade de se trabalhar com os alunos atividades que lhes propiciem reflexões e vivências. Exemplo: ao invés de a professora da pré-escola ensinar para os alunos que as árvores são importantes porque nos fornecem oxigênio, algo abstrato demais para essa idade; seria melhor questioná-las sobre o porquê de as folhas das árvores ficarem viradas para cima e as raízes para baixo; pedir-lhes para observarem quais os animais que ficam nas árvores e o que eles fazem; pedir-lhes para subirem nas árvores; ouvirem com um estetoscópio o barulho da seiva; enfim, criarem situações que desenvolvam a afetividade e a curiosidade das crianças para conhecer as árvores, pois só podemos preservar aquilo que amamos e só amamos aquilo que conhecemos. (p.24)

A autora traz algumas indicações sobre como a questão valorativa deve ser trabalhada na sala de aula, dentre elas a importância de se formar sujeitos autônomos:

Não é raro, observamos as crianças apresentarem determinados comportamentos os quais poderíamos considerar "como ambientalmente corretos", como, por exemplo, não jogando papel fora do carro. Entretanto, ao serem questionadas; muitas vezes, justificam tal ato, afirmando que o fazem por medo da punição, para agradar os adultos, para serem recompensadas ou pelo fato de estarem sendo observadas por alguma autoridade. Essas alegações demonstram uma moral ainda heterônoma, em que a regulação é exterior ao sujeito, proveniente de uma autoridade, o que faz com que as normas sejam pobremente interiorizadas. Esses comportamentos não garantirão, portanto, um meio ambiente equilibrado; pois, quando uma das razões acima citadas não existirem, o comportamento também tenderá a desaparecer. (12 e 13)

Sendo que para isto, o professor tem como função:

[...] não ser, simplesmente, um transmissor de regras, mas aquele que cria possibilidade para que a criança possa refletir sobre elas. (p. 25)

Dentro disso, a proposta da educação moral de Puig (1998) é apontada enquanto uma possibilidade de “oportunizar aos alunos uma análise crítica da realidade cotidiana” (p. 21), para além da imposição de regras e valores.

Uma ressalva importante por parte da autora consiste no reconhecimento do papel do professor enquanto um “modelo moral” para a criança, o que exige, portanto, uma coerência entre o que lhe é ensinado e as atitudes que o educador assume em sala de aula:

Não podemos esquecer, também, que o professor, assim como os adultos, são modelos morais para a criança, pois não basta só discutir ou falar sobre as regras, é preciso executá-las. Ao observar um professor do 1º ciclo do ensino fundamental falar sobre a necessidade de sermos solidários com os outros e da importância desse valor em nossas vidas, duas aulas depois, quando um aluno lhe comunicou que havia esquecido a cola, e por isso não conseguiria executar uma atividade por ele solicitada, o educador fala para os demais alunos da classe: "-Não emprestem a cola para ele, quem mandou esquecer!" (p. 25).

Apesar de a autora discorrer sobre ética e moral, apoiando-se em Vaz (1999) e Nadja (2001), observamos o emprego de várias definições e considerações não vinculadas a qualquer referencial teórico e, por vezes, pouco explicativas no decorrer do texto, tais como:

Originária da palavra grega “ethos”, a ética significa valores. (p.15)

A ética surge da necessidade do homem de construir regras e normas no intuito de regular as relações humanas na sociedade, pois é fundamental para “equilibrar” os impulsos irracionais (como a ira e as paixões) com a razão. (p. 15)

Além disso, notamos também que alguns termos, tais como “ética exploratória”, “valores éticos”, “valores democráticos”, “valores humanistas” e “moral ambiental” são apresentados sem qualquer discussão sobre o seu significado.

Os referenciais utilizados para tratar da questão valorativa foram Piaget, para discorrer sobre desenvolvimento da moralidade, Aristóteles e sua ideia de Bem, assim como Kant e Rousseau. A partir destes dois últimos, ela defende a existência de uma ética mínima:

O futuro do Planeta depende, indubitavelmente, de uma ética mínima e universalista, pois o bem-estar de todos os povos está relacionado à valorização de todas as formas de vida, pois esta não poderá ser preservada numa sociedade que mercantiliza a natureza e a transforma de acordo com suas necessidades consumistas. Além disso, a natureza não significa absolutamente nada, nós utilizamos uma ética antropocêntrica para justificar nossas ações, adquirindo, assim, uma capacidade eclética de intervir no meio ambiente conforme o nosso olhar, dominando e destruindo algo de que ironicamente, fazemos parte. (p. 18)

Apontando, por fim, que se:

[...] a escola [...] quer ter um importante papel na transformação dessa sociedade e, principalmente, na vida de seus alunos [...] deve repensar, estudar e analisar todas as ações que realizam e educar pela ética mínima de Rousseau: a solidariedade, a reciprocidade e a dignidade humana; a de Kant: o Imperativo Categórico e a de Aristóteles: em que o maior Bem é a felicidade da coletividade. Baseados nesses princípios, criem situações, modifiquem posturas e pensem, juntamente com seus alunos, em novas formas de transformar o mundo em que vivemos. (p. 25).

b) Perspectivas sobre a formação de professores

Segundo a pesquisadora, os professores, no geral, estão despreparados para trabalhar com a educação ambiental em uma perspectiva de formar cidadãos conscientes e autônomos. Nas palavras dela:

O professor tem por objetivo formar cidadãos conscientes e autônomos; entretanto, na prática, em sala de aula, não consegue trabalhar de maneira coerente com esse objetivo, pois entre outros fatores, desconhece formas de como os alcançar (p.14).

Frente a isso, a proposta da autora é justamente averiguar se um curso de formação continuada de professores pode contribuir para a mudança de conhecimentos, valores e atitudes de seus alunos em relação à questão ambiental. Ela explicita que o objetivo do trabalho foi:

[...] subsidiar os professores, orientadores educacionais e demais funcionários da rede escolar a trabalharem a questão ambiental, baseados na proposta construtivista piagetiana numa perspectiva de valores e atitudes, e a torná-los capazes de: identificar os principais temas a serem expostos aos alunos; tratá-los de modo transversal e integrado; propor estratégias para o seu desenvolvimento, operando, simultaneamente, com os conceitos, procedimentos, atitudes, valores éticos e habilidades; buscar e utilizar diferentes fontes de informações e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos. (p.29)

Resta-nos indagar: qual a perspectiva de formação (continuada) de professores que permeia a dissertação em análise? Os dois trechos a seguir ajudam-nos a responder esta questão:

O curso foi dividido em seis módulos [ao longo de trinta meses], os quais foram desenvolvidos com a constante preocupação em gerar ambiente que estimulasse os professores a participarem de maneira ativa. As aulas foram planejadas com a finalidade de apresentar situações, propor questões e contra-argumentações, promovendo trocas de experiências e reflexões por meio de artigos; textos; livros; notícias; filmes; visitas; oficinas; etc, o que contribui para a elaboração e execução de projetos realizados pelos professores. (p. 38)

A equipe técnica, diante das várias dificuldades, procurou intervir de forma dinâmica e, sempre que possível, abrindo para as discussões no grupo, tentando trazer para todos a responsabilidade do Projeto, o que contribuiu para uma relação de respeito mútuo, uma maior riqueza nas trocas de experiências e, principalmente, na autonomia dos educadores. (p. 59)

Desse modo, o curso parece aproximar-se da perspectiva de formação docente denominada “racionalidade prática”, na qual as experiências e reflexões dos professores, bem

como o papel ativo dos mesmos, ocupam papel central no processo formativo. Porém, a frase a seguir mostra certo distanciamento dessa perspectiva:

O trabalho desenvolvido no município de Itapira procurou aperfeiçoar o professor para que, a partir desse modelo de formação continuada, pudesse substituir o conhecimento baseado no senso comum pelo formalizado, explicitado, científico; modificando, para isso, o seu fazer pedagógico. Com esse aperfeiçoamento e investimento na formação do professor e, conseqüentemente, com as transformações de sua concepção pedagógica e de sua atuação em sala de aula, passando a trabalhar com a educação ambiental de maneira transversal e coerente com o processo de construção do conhecimento, espera-se que tais mudanças sejam permanentes e estejam presentes no decorrer dos anos letivos. (p. 27)

Isto porque a ideia de que o curso “conseqüentemente” gera transformações na concepção pedagógica e na prática do professor é demasiadamente simplista, parecendo desconsiderar o papel ativo do professor no seu aprendizado; assim como o uso dos termos “aperfeiçoar o professor” e “aperfeiçoamento” sinaliza uma visão que consideramos equivocada do processo de formação continuada.

c) Perspectivas sobre a dimensão valorativa da educação ambiental na formação continuada de professores

De que modo a questão valorativa foi inserida no curso de formação continuada em questão?

Pelo que pudemos depreender dos dados, a proposta deste curso foi, com auxílio de uma equipe de formadores interdisciplinar, trabalhar a educação ambiental de modo transversal em seis módulos, sendo que um destes foi destinado à apresentação da “questão ética no desenvolvimento, na educação e na relação com o ambiente”.

Sobre este módulo, a autora explicita apenas que foi realizado um:

Estudo sobre o ambiente sociomoral da sala de aula e o desenvolvimento da moralidade com os seguintes temas: A construção da autonomia moral na teoria de Piaget, a partir das relações da criança com o ambiente escolar e familiar; A auto-avaliação pela criança; A questão da indisciplina na escola; O sentimento de vergonha; O papel do professor e sua linguagem na relação com a criança; O papel da família. (p.40)

A partir dessa breve sistematização elaborada pela autora não foi possível identificar se de fato o curso ofereceu subsídios para que os professores trabalhassem com a questão ambiental em uma perspectiva de lidar com valores, posto que a relação entre a temática

ambiental e os valores não parece ter sido explorada. Também se questiona se foi possível oferecer elementos para que os professores propusessem “estratégias para o seu desenvolvimento [dos alunos], operando, simultaneamente, com os conceitos, procedimentos, atitudes, valores éticos e habilidades” (p. 29), dado que não há indícios de um aprofundamento sistematizado sobre as estratégias de trabalho com valores.

Foram disponibilizadas poucas informações a respeito da inserção da questão valorativa no curso de formação docente, não sendo possível reconhecer se o trabalho com valores foi restritamente abarcado neste processo ou não.

d) Desafios e possibilidades, apontados pela autora, para o trabalho com valores na formação docente

Em meio às dificuldades mais gerais apontadas para o desenvolvimento de um curso de formação docente (o fato de alguns professores não cumprirem os acordos de leituras e estudos complementares; a existência de períodos com grande número de faltas; as dificuldades dos professores em definir objetivos de trabalho que fugissem dos livros didáticos; a falta de apoio dada aos professores por parte de alguns coordenadores e diretores; e a influência externa da prefeitura, que fez com que os professores parassem seus projetos para trabalhar com projetos impostos pelo prefeito), a pesquisadora identificou, em relação ao trabalho com valores, que os professores apresentaram muita dificuldade para compreensão dos conceitos que se referiam à proposta piagetiana e às questões sobre moralidade. Isto sinaliza que a inserção da dimensão valorativa na formação continuada de professores requer um trabalho extenso e bastante aprofundado para lidar com o referencial teórico a esse respeito.

Apesar disso, a autora conclui que os professores passaram a entender um pouco melhor:

[...] o desenvolvimento cognitivo, moral e social dos seus alunos e [...] passaram a valorizar atividades e momentos que incentivavam o respeito mútuo e a autonomia; com isso, perceberam que é possível ser a autoridade da sala, sendo respeitados como tal, sem precisarem ser autoritários (p. 163).

Dentre os pontos positivos dessa experiência, foi identificado que o curso auxiliou os educadores a compartilharem o que aprenderam com outros professores, especialmente quando os coordenadores e diretores acreditaram na proposta. Além disso, a autora disse ter

notado um crescimento individual, pedagógico, social e afetivo entre os educadores, o que refletiu em uma maior integração no grupo. Por fim, a autora indica que:

Trabalhar a problemática ambiental dentro da proposta construtivista, num ambiente de respeito mútuo, cooperação e solidariedade auxilia o aluno no seu desenvolvimento cognitivo, social, moral e afetivo (p. 175).

É importante ressaltar que nesse trecho do T1 a dimensão afetiva é novamente citada, porém ao longo do texto da dissertação ela não é apresentada de um modo mais aprofundado. Assim, nos parece que embora ela seja reconhecida enquanto um fator importante para o trabalho com valores, ela não é contemplada de maneira intencional e sistematizada, deixando, assim, uma lacuna profunda nesse trabalho.

3.2.1.2. Trabalho T3 (ROSA, 2001)

O T3 consiste em uma dissertação de mestrado desenvolvida em uma instituição pública paulista. Ela foi defendida em 2001 e tem como objetivo central “Estimular o questionamento do modelo agrícola convencional e a valorização de produtos e iniciativas agrícolas alternativas” (p. 5). Para tal, o autor realizou uma intervenção educacional composta por um curso de “aperfeiçoamento” de educadores de uma rede estadual de ensino e pela formulação e implementação de quatro projetos em escolas da mesma rede.

O trabalho com valores não ocupa posição de destaque na dissertação. Assim posto, cumpre ressaltar que não existem itens específicos no texto que apresentem uma discussão teórica sobre os valores ou sobre a formação continuada de professores. Porém, é importante destacarmos a riqueza de detalhes que o autor forneceu a respeito da proposta de formação continuada por ele construída e desenvolvida; em meio a esta proposta o trabalho explícito com valores foi contemplado em poucas ocasiões, embora tenha sido apontado como um dos princípios que embasariam a estrutura do curso. Chama-nos a atenção ainda o fato do autor expor um subitem, dentro do capítulo de análise da experiência formativa, sobre “emoções e sentimentos” (p. 73). Isto sinaliza a relevância que é atribuída à afetividade nesse trabalho.

a) Perspectivas sobre valores e sua relação com a educação

Em sua dissertação, o autor apresenta um tema ambiental central, que é “o questionamento do modelo agrícola convencional e a valorização de produtos e iniciativas agrícolas alternativas” (p. 5).

A questão valorativa faz-se presente no trabalho, então, especialmente na defesa de que outros valores (busca pela justiça social, valorização da vida), que não os vigentes, sejam trabalhados na educação ambiental em escolas do ensino médio e ainda junto aos professores participantes de um curso de formação continuada. É questionado, então, o modelo de agricultura moderna, que, de acordo com o texto, gerou na maioria dos lugares “problemas agrícolas, ambientais, sociais, econômicos, sanitários e outros” (p. 3). Porém apesar de sua relevância, tal problemática é quase que exclusivamente tratada por especialistas da área agrícola, resultando em um grande desconhecimento por parte da população sobre as propostas alternativas, o que “impede que os consumidores valorizem tais propostas” (p. 3).

A partir disso, o autor relaciona ainda a questão valorativa com o “ambientalismo”. Este é apresentado enquanto uma nova utopia, que consiste no “crescimento de uma série de movimentos sociais vinculados a novos princípios, valores e direitos” (p. 19). Em meio a isso ele expõe “os mais importantes pilares e princípios da transformação proposta pelo ambientalismo” (p.19), que seriam:

- Valorização da vida como princípio fundamental
 - Valorização e respeito à vida humana: considerando para isto as suas mais diversas dimensões (sociais e individuais, incluindo os aspectos subjetivos e afetivos);
 - Valorização e cuidados com as demais formas de vida e com elementos abióticos que propiciam a vida no planeta: o autor apresenta esta proposta de valorização enquanto um “princípio” que se contrapõe ao antropocentrismo atual, aproximando-se de uma perspectiva biocêntrica por vezes influenciada pela “intuição e sensibilidade e também por fundamentos religiosos”.
- Constituição de uma nova Ética a qual abarca valores e procedimentos como solidariedade, cooperação e co-responsabilidade, equidade e tolerância: de acordo com o pesquisador, este é outro “ pilar importante do ambientalismo que emerge dessa valorização da vida” (p. 20)
- Constituição de uma nova visão de mundo: dentro desta é apontada a necessidade de que seja contemplado “o respeito e a valorização da diversidade cultural, ambiental, biológica, religiosa, racial, etc.” (p. 21), assim como que seja reconhecida a importância da dimensão subjetiva (ex.: sensibilidade, afetividade, estética, etc.).

Levando em consideração algumas ideias do autor já apresentadas até aqui podemos inferir alguns pontos sobre o modo como a questão valorativa é abarcada nessa dissertação.

Os valores são apresentados enquanto uma possibilidade de enfrentamento dos problemas ambientais (nesse caso especialmente aqueles relacionados à questão agrícola),

para isto propõe-se uma “nova Ética”, esta construída a partir valores mínimos que sinalizam possuir um caráter universal e, até mesmo, inquestionável.

Desse modo, o autor indica reconhecer que os valores são passíveis de serem alterados, ideia esta defendida por vários autores que discorrem sobre a natureza dos valores como Frondizi (1977) e Payá (2008). Ele parece ainda defender a adoção de valores “universais”. Isto nos chamou a atenção, dado o fato de que a discussão a respeito do caráter “universal *versus* relativo” dos valores não foi minimamente explorada no texto, deixando a impressão de que esta questão é um consenso entre diferentes correntes teóricas que permeiam essa área de estudo, o que não é verdadeiro.

É importante ressaltar que, no geral, as afirmações feitas a respeito da questão valorativa são apresentadas ao longo do texto sem embasamento teórico a elas vinculado. Inclusive é possível encontrar o emprego de termos como “ética” e “perspectiva biocêntrica” desvinculado de aprofundamentos bibliográficos ou mesmo de definições ou posicionamentos. O próprio termo “valor” não tem sua natureza explorada de modo intencional e explícito, sendo a questão da “valorização” simplesmente apresentada enquanto um “princípio”.

Na dissertação em pauta, a educação é apontada enquanto uma possibilidade de se trabalhar, dentre outros aspectos, com aqueles vinculados à dimensão valorativa. Para isto o autor apoia-se no “Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade e global” explicitando que:

[...] a educação ambiental [...] deve contribuir para a reavaliação de valores, ações e modelos de condutas e de desenvolvimento; [...] deve valorizar a diversidade cultural e as diferentes formas de conhecimento. Procurar capacitar as pessoas a trabalharem conflitos de maneira justa e humana. Integrar conhecimentos, aptidões, valores, atitudes e ações [...] (p. 24 e 25).

Dentro disto, o autor ressalta que é importante que outro princípio da educação ambiental seja:

Sempre levar em conta que os educandos enquanto indivíduos humanos possuem uma dimensão interior (subjéctiva, emocional e espiritual) que abarca elementos como: amor, felicidade, prazer, criatividade, medo, paixão, desejos e muitos outros (p. 25).

De fato, destacam-se no texto as constantes ressalvas que o autor faz à importância de se considerar a dimensão subjéctiva (afetiva e estética) do indivíduo tanto na tentativa de se

construir novas visões de mundo, quanto na prática com a educação ambiental. Para isto ela cita autores como Burnham (1998) e Gutiérrez e Prado (1999, p.88):

Castoriadis lembra que a subjetividade “é uma virtude de todo ser humano, não uma fatalidade” (citado por Burnham, 1998, p. 48), mas em geral, nas escolas a complexa interioridade das pessoas é esquecida, não havendo espaços de manifestação e valorização do essencial humano (emoções, sentimentos, valores, etc.). O que se percebe é que “para a escola e para os meios informativos é irrelevante o modo como cada pessoa está ou não está se realizando como ser humano (Gutiérrez e Prado, 1999, p. 88). A desconsideração em relação à subjetividade torna-se crítica no caso dos pré-adolescentes e adolescentes que vivem, exatamente, uma fase de consolidação de dimensões pessoais como os valores e a personalidade” (p. 72).

Citando Barbier (1998), o autor ressalta ainda que:

É preciso considerar conforme lembrado por Barbier que o “fenômeno emocional aciona não apenas sensações, mas também dimensões cognitivas, imaginativas e intuitivas do ser humano”, pois “reagimos com tudo o que somos” (1998, p.179). Gutiérrez e Prado (1999) defendem a importância da emoção, dos sentimentos, das vivências subjetivas, da intuição e de outros aspectos tanto para envolver os educandos no processo pedagógico, como para alcançar os objetivos desse processo, na medida que [sic]: “Os sentimentos, como motivadores e impulsionadores, nos colocam – muito melhor que a razão – na pista para conhecer o ser humano, para significá-lo e para dar significado a si mesmo” (1999, p. 68) (p. 27).

Embora os trechos anteriores apontem a importância que o autor atribui à dimensão afetiva, sem ignorar, porém, os aspectos cognitivos e a ação, é possível perceber que estas são apresentadas de modo não estritamente vinculado ao trabalho com valores. De fato, parece que esta relação (dimensões cognitiva, afetiva e da ação no trabalho com valores) não é a questão central, mas sim o trabalho com as emoções e os sentimentos no processo educacional como um todo.

De qualquer modo, não podemos ignorar que o autor, mesmo que superficialmente, remete-se aos valores quando volta-se à questão da subjetividade, apontando que esta possui importância crítica na consolidação dos valores dos pré-adolescentes e adolescentes. E os apontamentos seguintes sobre a existência de aspectos cognitivos permeando o fenômeno emocional, o qual, por sua vez, motiva e impulsiona o ser humano, sugere avanços do trabalho no sentido de superar tendências educacionais que privilegiam o intelecto do sujeito em detrimento de outras dimensões pessoais igualmente importantes para a formação do indivíduo.

Dentro da perspectiva complexa do entendimento do sujeito apresentada no texto (a qual não ignora a dimensão valorativa do indivíduo), é destacada, ainda, a necessidade de que os educandos sejam entendidos enquanto sujeitos históricos, sociais e culturais e dentro de

culturais significa que estes “possuem um acúmulo cultural constituído por uma determinada ética e por valores, hábitos, condutas, crenças, conhecimentos, representação entre outras características” (p. 26).

b) Perspectivas sobre a formação de professores

Essa pesquisa que tem como objetivo questionar o modelo agrícola convencional em busca por justiça social, melhoria da qualidade de vida dos consumidores e produtores agrícolas e pela recuperação e sustentabilidade ambiental, vislumbrou na formação continuada de professores uma possibilidade de influenciar nas mudanças de valores e atitudes dos alunos.

Desse modo, a formação docente é entendida enquanto um caminho para o enfrentamento de um aspecto da crise ambiental vigente (questões agrícolas), sendo considerada relevante para a efetivação de mudanças no contexto escolar, o que se aproxima da ideia de Nóvoa (1992) sobre a importância da formação docente para a implementação de “propostas inovadoras” na educação.

O curso foi desenvolvido “para e com um grupo de educadores” (p. 2), composto por dezoito professores, além de três coordenadores pedagógicos e uma assistente técnico-pedagógica. Em suma, o curso baseou-se em múltiplos procedimentos, destacando-se: eventos (palestras, aulas expositivas e oficinas) com diferentes especialistas, pesquisas sobre temas locais; apresentações orais; debates; leituras e resenhas de textos; relatos de experiências; produção individual e coletiva de painéis artísticos temáticos; de textos, relatórios e painéis; avaliações individuais e coletivas, planejamento participativo da programação; vivências e atividades envolvendo estímulos senso-perceptíveis e outras situações práticas.

A respeito da abordagem da questão da formação continuada de professores em educação ambiental, percebemos que ela é realizada de um modo que se aproxima do modelo da racionalidade prática, posto que o autor afirma que “o curso visou um comportamento ativo dos professores” (p. 45), sendo portanto “denominado de curso-oficina” e trabalho de acordo com princípios de valorização da autonomia dos docentes:

Partindo do entendimento de que valorizar a autonomia e trabalhar pelo fortalecimento dos sujeitos (individuais e coletivos) são objetivos centrais da Educação e essenciais para que os educandos assumam-se como agentes transformadores [...] Toda programação do curso visou colaborar com o aumento da autonomia relativa e da capacidade de reflexão e ação dos envolvidos e inclui estratégias visando o aperfeiçoamento de competências e habilidades, o

fornecimento de subsídios para a constituição e o refinamento de repertórios; a criação de situações para os cursistas expressarem e defenderem suas posições; a realização de discussões sobre o encaminhamento do curso, a promoção de avaliação sistemáticas; a interpretação de textos; a execução de diagnósticos e pesquisas locais; a produção de textos [...] (p. 46).

Como já observado no trabalho anterior (T1), é empregado pelo o termo “aperfeiçoamento” para fazer menção aos objetivos da formação continuada em questão. O autor fala em:

Promover um curso de aperfeiçoamento de educadores abordando as relações agro-ambientais numa perspectiva de educação ambiental. (p. 5)

Além do termo exemplificado, o trabalho utiliza ainda: capacitação e atualização. Como já discutido o uso desses termos é bastante questionado nos estudos da área de formação de professores. Isto sinaliza a necessidade de que trabalhos na área da educação ambiental retomem discussões maiores realizadas no campo da educação. De fato, são utilizados poucos autores da área da formação de professores na fundamentação do T3.

c) Perspectivas sobre a dimensão valorativa da educação ambiental na formação continuada de professores

A respeito da inserção da dimensão valorativa na formação continuada de professores em educação ambiental, o autor explicita que o trabalho com ela corresponde a um dos princípios do curso. Em suas palavras:

Um princípio importante aplicado ao curso foi o de considerar e trabalhar a dimensão subjetiva (pessoal e interior) dos envolvidos o que inclui as emoções, os sentimentos, os valores, a auto-estima, os desejos, as expectativas, o prazer, a criatividade e outros aspectos e manifestações individuais (p. 45).

O autor complementa essa proposição apresentando autores (Barbier, 1998; Gutiérrez e Prado, 1999; Barbosa, 1998) que discorrem sobre a necessidade de se trabalhar com as emoções e os sentimentos em um processo educacional. Dentre as considerações feitas, temos:

Barbosa em um artigo que trata da “formação em profundidade” fala sobre a necessidade de “caminhar em direção à maturidade psico-afetiva-cognitiva” do educador (1998b, p. 77).

Para além desses referenciais, a dissertação analisada não apresenta maiores esforços no sentido de aprofundar a questão do trabalho com valores no processo de formação docente, embora ela seja sinalizada como sendo muito importante no curso elaborado.

A análise do apêndice 1 (que traz o detalhamento sobre a estrutura do curso) deste trabalho permitiu identificar que em três dos quinze encontros foi contemplado o trabalho com a dimensão valorativa, a qual consistia em um dos seus objetivos da reunião. Assim o pesquisador trabalhou com a valorização da percepção sensorial, da experimentação, das vivências e da esfera da afetividade, por meio de técnicas variadas tais como: uso de música para meditação e relaxamento; exercícios de recordação da infância e exercício de percepção corporal. Acreditamos que, desse modo, o curso sinaliza outros caminhos possíveis e interessantes para formação docente, para além do trabalho com aspectos restritamente intelectuais.

d) Desafios e possibilidades, apontados pelo autor, para o trabalho com valores na formação docente

Ao analisar a experiência do curso de formação continuada oferecido, o pesquisador sinalizou os seguintes aspectos negativos:

Especificamente sobre a operacionalização do curso registrou-se poucos problemas e dificuldades. O procedimento, assumido no curso, de diálogo com os participantes e de respeito as seus pontos de vista, anseios e propostas, possibilitou encaminhamentos imprevistos inicialmente, em especial quanto a alguns temas e abordagens dos projetos propostos. Isto gerou problemas operacionais para o pesquisador/coordenador do curso tais como: necessidade de promoção de diferentes oficinas [...] e ampliação do leque de dados para registro e avaliação (p. 53).

Isto sinaliza que a opção por novos caminhos (envolver os participantes do curso em um diálogo com os formadores, de modo respeitoso) exige muito trabalho, dada a necessidade de se fazer constantes mudanças no planejamento inicial do curso.

No geral, o autor considera que:

[...] a intervenção possibilitou uma pequena contribuição para a melhoria da qualidade de ensino na rede pública, através de ganhos para os educadores envolvidos tais como: vivência na promoção de projetos de educação ambiental; reconhecimento e valorização da produção didática própria; contato com possibilidades de conteúdos, princípios e procedimentos didáticos-pedagógicos relacionados à educação ambiental; aumento da experiência em atividades coletivas e interdisciplinares; troca de experiências; contato com o método da pesquisa-ação e outros (p. 53-54).

Especificamente sobre a dimensão valorativa, é apontado que “o fato do curso trabalhar dimensões além do cognitivo, incluindo o emocional e o afetivo” (p. 74) foi ressaltado, pelos próprios participantes do curso, como um ponto positivo dessa experiência de formação. O pesquisador relata ainda que o fato de os professores terem participado de situações práticas e de vivência proporcionou aos cursistas e também aos alunos que novos valores fossem por eles “incorporados” (p. 81).

Desse modo, percebemos um esforço do autor, ao longo do trabalho, de inter-relacionar os aspectos cognitivos, afetivos e da ação na formação docente, ainda que não atrele essa inter-relação à dimensão valorativa de modo explícito. No entanto, questionamos a pertinência de se afirmar que os professores e os alunos tenham “incorporado” novos valores. Tal afirmação parece demasiadamente simplista frente à complexidade do processo de construção de valores, e, portanto, consideramo-la inapropriada.

3.2.1.3. Trabalho T4 (BONOTTO, 2003)

O T4 consiste em uma tese defendida no ano de 2003, em uma universidade pública do estado de São Paulo. O trabalho envolveu um curso de formação continuada em educação ambiental de oito professores das séries iniciais do ensino fundamental voltado ao conteúdo valorativo pertinente à educação ambiental. O objetivo do estudo consistiu em identificar e analisar o processo de aprendizagem dos professores por meio de mudanças manifestas em suas reflexões, reações e ações ao lidarem com o conteúdo do curso e buscarem contemplá-lo em suas práticas pedagógicas.

O trabalho apresenta itens específicos sobre a dimensão valorativa na educação e na educação ambiental e também sobre a formação contínua de professores, na qual os valores são incluídos na discussão.

a) Perspectivas sobre valores e sua relação com a educação

A autora parte do princípio que a educação ambiental deve contemplar igualmente as dimensões do conhecimento, da participação e dos valores (éticos e estéticos), referenciando para isto Carvalho (1989). Porém, chama a atenção para autores que destacam o quanto “as ideias sobre valores eram confusas e a reflexão sobre esta dimensão insuficiente” (p. 17).

Dentro disto ela nos chama a atenção para a supervalorização dos aspectos cognitivos nas práticas educativas de educação ambiental “de modo que atividades como ensinar os

estudantes a avaliar e a apreciar o ambiente e sua importância eram largamente menosprezados” (p. 17).

Em meio a isto, a autora defende que:

Nas propostas de Educação Ambiental (...) a exploração da dimensão estética da natureza é uma idéia que também se apresenta bastante promissora. Dirigindo-se a ela não somente pela via do racional, mas também pela via da sensibilidade, abrindo espaço para sua percepção e para a expressão da subjetividade diante desta experiência, estaríamos oferecendo aos alunos a oportunidade da construção de uma outra forma de relacionamento com a natureza (p. 12).

Tal defesa é recorrente ao longo da tese, consistindo em um dos pontos centrais do trabalho, o qual é explorado por meio de autores como Ham e Sewing (1987), Duarte-Júnior (1988) e Restrepo (1998). Assim como a autora, Marin (2006) também sinaliza que a dimensão estética pode nos ajudar a estabelecer outros padrões de relação com a natureza, despontando, portanto, como um caminho interessante para a prática da educação ambiental.

Além da dimensão estética do trabalho com valores, o trabalho apresenta recorrentemente a ressalva sobre a importância de se contemplar a dimensão afetiva dos valores, recorrendo a autores como Aranha e Martins (1994) e Sastre e Moreno (2002) para aprofundar a discussão sobre a afetividade, a qual é considerada como uma “dimensão fundamental do desenvolvimento humano e importante na construção dos valores” (p. 47). Ela explicita ainda que

Vejo que, nessa proposição, reside um problema que encontro com frequência entre aqueles que estão à procura do resgate da dimensão afetiva: parte-se ainda de uma visão racionalista, que tenta pensar a emoção, procurando garantir seu controle, não se distanciando fundamentalmente do conhecer para controlar. (p. 54).

Tal consideração despontou como especialmente interessante devido ao fato de termos notado a existência de trabalhos do nosso *corpus documental*, como o T16, que, embora mencionem a relevância dos aspectos afetivos na formação de valores, acabam desenvolvendo um trabalho de formação aparentemente mais voltado aos aspectos cognitivos, inclusive defendendo que estes podem permitir um “autocontrole” das emoções. De fato, fugir de uma “visão racionalista” parece uma tarefa complicada, posto que, em nossa sociedade, fomos formados sob essa perspectiva e, no geral, é por meio dela que entendemos e nos relacionamos com o mundo. Isto sinaliza a necessidade, dentre outras coisas, de estudos que se voltem a esta questão e a articulem com a educação ambiental, sendo que no nosso *corpus documental* apenas dois trabalhos (T3 e T4) apresentaram esforços mais embasados nesse sentido.

É importante destacar que a autora esclarece constantemente a necessidade de buscarmos superar a dissociação “razão-emoção” (p. 53). Em meio a isso, os aspectos cognitivos do trabalho com valores também são discutidos no trabalho. Para isto ela se apoia em autores como Piaget e Kohlberg.

Mas como ensinar valores? Fundamentando-se em autores como Araújo (2001), ela se apoia na concepção construtivista, na qual se considera que “os valores são construídos na interação entre um sujeito imbuído de razão e emoções e um mundo constituído de pessoas, objetos e relações” (p. 45).

Em meio a isso, ela apresenta e defende a proposta de Puig (1998) para o trabalho com valores/educação moral, que, segundo a autora:

[...] envolve a formação de indivíduos livres e responsáveis, capazes de enfrentar a indeterminação humana, movendo-se de forma equilibrada nos planos pessoal e coletivo, o que implica em uma tensão ou conflito para otimização de uma vida pessoal e coletivamente desejável (p. 45).

Reconhecendo a insuficiência de se trabalhar apenas com aspectos cognitivos ou afetivos, a autora se baseia em vários autores, tais como Puig, (1998), Duarte-Júnior (1988), Restrepo (1998) e Marques (1998), para propor que o trabalho com valores envolva as dimensões cognitiva, afetiva e de ação de modo articulado e intencional. Consideramos esta proposta bastante completa para o ensino de valores, pois como a própria autora afirma:

Considero que a articulação desses três tipos de experiências poderá ampliar o trabalho com valores, favorecendo, talvez, as probabilidades do indivíduo apreender de maneira mais efetiva o que seja a cooperação[ou qualquer outro tema ambiental]; tendo, então, melhores condições de avaliá-la e, possivelmente, estabelecê-la como um valor em sua vida (p. 59).

Cumpramos ressaltar que a autora apresenta definições e discussões (sobre a natureza e características) a respeito dos termos “valor”, “valor moral”, “valor não moral” e “moral”, buscando fundamentos em autores que investigam a dimensão valorativa em sua produção teórica, como Aranha e Martins (1994), Araújo (1998; 2007; 2003) e Chauí (2001). A questão da ética ambiental também é discutida, apresentando-se uma reflexão a respeito dos valores universalmente desejáveis. A autora se posiciona:

[...] junto àqueles que, embora não aceitem atrelar o trabalho educativo com valores em educação ambiental a uma postura de doutrinação ou inculcação de valores (o que significaria colaborar para a formação de indivíduos heterônomos, dependentes) têm claro que, com respeito a esse tema, é preciso ir além da proposta de uma

educação em valores encarada como uma questão exclusiva de se favorecer escolhas pessoais (p. 68).

Desta forma, ela se aproxima da perspectiva universalista do trabalho com valores, embora mostre reconhecer a existência de correntes teóricas contrárias a tal perspectiva, bem como a necessidade de evitar um posicionamento extremo frente a essa perspectiva. A partir disso, ela elenca o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” como um documento que contempla posicionamentos valorativos a serem trabalhados na educação ambiental, ressaltando a necessidade desse rol de princípios incorporar a dimensão estética.

Por fim, gostaríamos de destacar o trecho do T4 em que a autora chama a atenção para a importância do ambiente de realização do trabalho com valores:

[...] paralelamente à elaboração e desenvolvimento de atividades específicas em determinadas aulas, é preciso cuidar do ambiente escolar em que as aulas estão inseridas. Ele pode tanto favorecer como se contrapor - e até mesmo anular - os resultados pretendidos” (p. 52).

De fato acreditamos que o trabalho com valores no ambiente escolar exige um alto nível de coerência, que além de servir de exemplo para a construção dos valores por parte dos alunos, permite que os mesmos vivenciem o valor no seu cotidiano escolar, o que talvez favoreça que esse valor seja levado para além dos “muros da escola”.

b) Perspectivas sobre a formação de professores

A autora apresenta um item do trabalho para discutir sobre formação contínua de professores. Assim ela utiliza vários autores específicos da formação de professores para explorar a questão, tais como Nóvoa (1992), Perrenoud (1997), Carvalho e Gil-Pérez (1993), Zabala (1998), Maldaner (1998), Candau (1996), Marcelo (1992), Gómez (1992), Mizukami (1986; 2000) e Schön (1992).

A formação contínua é apontada enquanto uma possibilidade de contornar “o curto período destinado à sua formação docente inicial”, assim como enquanto uma exigência, dada a necessidade de um “preparo contínuo diante das mudanças de entendimento do próprio processo educativo, que ao apontar para alterações, requerem reformulações da atividade docente” (p. 20). Tal processo deve, como nos lembra a autora, se importar com as

experiências que os adultos trazem: “as singularidades passaram a merecer atenção, o ritmo de cada um, as suas histórias” (p. 77).

A autora explicita, porém, que existem concepções diferenciadas a respeito de como se deve conduzir esse processo formativo, apresentando em seguida dois modelos de formação docente (o da racionalidade técnica e o da racionalidade prática). Embora a autora reconheça e aponte algumas limitações do modelo da racionalidade prática, ela se aproxima deste defendendo ainda que a mesma contemple a dimensão afetiva na ação reflexiva; e assim propõe que “nos refiramos ao modelo de formação docente como reflexivo e artístico (MIZUKAMI, 2002, p.15)” (p. 98). Deste modo, a formação de professores “não deve se dar em detrimento de uma formação global - pelo contrário: não deve preocupar-se apenas com o saber e saber-fazer, mas também com o ser” (p. 78).

Assim, apoiada em Zabala (1998), e partindo dessa perspectiva global de ensino, bem como da perspectiva construtivista de aprendizagem, a autora concebe “um modelo de ação educativa apoiado em três vertentes” que correspondem à ação, cognição e afetividade. Estas vertentes assim como aquelas apresentadas para o trabalho com a dimensão valorativa devem ser trabalhadas de modo articulado, o que parece mais eficaz para auxiliar o professor a saber, a saber-fazer e a ser.

c) Perspectivas sobre a dimensão valorativa da educação ambiental na formação continuada de professores

A autora parte do pressuposto que, de modo geral, um trabalho mais aprofundado sobre e com valores, não fez parte da formação dos professores, apontando para a necessidade de inserir esse tema nos cursos de formação de professores, “partindo-se à procura e construção de experiências que se possam oferecer em prol de um processo educativo ampliado, em que não se cuide apenas do conteúdo conceitual, mas se considere e se trabalhe, de forma intencional, explícita e sistemática, com valores”.

A partir disso, a autora cunha a justificativa principal da sua tese:

Diante do quadro apresentado, justifico a relevância dessa pesquisa, na medida que ela tenta contribuir para uma melhor compreensão do processo de apreensão, pelo professor, de um conteúdo de ensino altamente relevante, o valorativo, presente em uma temática igualmente importante e recente - a temática ambiental (p. 22).

Assim a autora elabora e desenvolve um curso de formação continuada de professores em educação ambiental para o trabalho com valores. O curso foi desenvolvido em um total de sessenta horas, sendo trinta delas presenciais. Os encontros presenciais ocorreram quinzenalmente por um período de 3 horas cada ao longo de oito meses. O outro módulo envolveu leituras de textos para os encontros, a escrita de reflexões pessoais em um diário, além da elaboração e execução um plano de ensino.

A autora afirma ter procurado proporcionar aos professores situação que lhes permitisse conhecer, analisar, questionar e avaliar a sua própria prática, além dos valores subjacentes a mesma. Buscou-se ainda promover a possibilidade das professoras perceberem os valores presentes “em suas práticas pedagógicas ou em si mesmas” (p. 108). Para isto, foram usadas estratégias que fossem como “espelhos” para os professores se verem refletidos e assim adquirirem uma maior autoconsciência pessoal e profissional (a autora buscou fundamentação no trabalho de Marcelo, 1999). Assim, os exercícios de clarificação de valores (desenho livre, jogo dramático improvisado, relato livre etc.) ocuparam posição central no curso. Além disso, a pesquisadora procurou:

[...] introduzir atividades prazerosas que levassem à apreciação de diversos assuntos, de modo a criar um clima apropriado para o surgimento de projeções afetivas positivas, o que é essencial para o estabelecimento de valores relacionados a esses assuntos, entendendo que os valores se referem à dimensão afetiva da natureza humana (ARAÚJO, 2002, p. 57) e trabalhá-los de forma maçante não permitirá a sua construção (p. 56).

A autora ainda procurou aproximar a estrutura dos encontros de acordo com o “Ciclo vivencial de aprendizagem” proposto pela Dinâmica de Grupo de Braga (1999). Desta forma, o curso foi organizado para que a partir daquilo que fosse experimentando nos encontros, o professor buscasse “o vivido fora dele, abrindo-se espaço para a apresentação das experiências profissionais e pessoais que as professoras trouxessem, juntando-se a isso as reflexões desejadas” (p. 108).

Acreditamos que esses caminhos possam ser interessantes para a condução de um curso de formação continuada de professores para o trabalho com valores, pois parecem construiu um ambiente propício para o pensar, o sentir, o compartilhar e o agir.

d) Desafios e possibilidades, apontados pela autora, para o trabalho com valores na formação docente

A avaliação que a autora fez sobre a experiência de formação em pauta, que abarcou os depoimentos das professoras sobre o curso, apontou que estas aprenderam pouco sobre valores. Assim, a pesquisa considerou que o trabalho com esta dimensão foi apenas iniciado. Analisando entrevistas feitas com os professores em momentos posteriores ao curso, a autora conclui:

Interpreto essas respostas como indicativas de que o curso possibilitou tão somente dar início ao entendimento do tema em questão. Essas considerações são muito mais ricas do que as fornecidas por ocasião das entrevistas iniciais, mas não deixam de revelar a necessidade de continuidade de seu estudo, que poderia ter ocorrido no próprio curso, caso tivesse sido mais extenso. Acima de tudo, tal estudo deve se dar continuamente, em outras experiências de formação, dada sua importância para nossa sociedade (p. 174).

A autora ressalta, todavia, que não podemos ignorar que cada professor responde de um modo, havendo, portanto, dificuldades distintas. Isto sinaliza a necessidade, dentre outras coisas, de que a carga horária de processos formativos que tenham como objetivo lidar com a dimensão valorativa deve ser maior do que 60 horas. Conclui a autora:

[...] aprofundamento desse referencial, que tratava [...] do conteúdo valorativo, mostrou-se bastante complexo às professoras, que necessitavam de um tempo maior para reflexão sobre os diferentes aspectos [...] tratados no curso: foi muito conteúdo novo para pouco tempo de curso. Parece-me assim que o dimensionamento desse conteúdo é fundamental, por envolver diversos aspectos e tratar de assuntos muito pouco conhecidos pelos professores, pelo que se observou nesta pesquisa (p. 194).

O trabalho com a afetividade foi entendido como um desafio “a ser enfrentado por todos aqueles que procuram efetivar práticas formativas mais globais” (p. 198). Isto porque, segundo a autora, “a dificuldade em considerar a dimensão afetiva fez-se presente em vários momentos do curso” (p. 197).

Por fim, gostaríamos de destacar a ressalva da pesquisadora a respeito do grande desafio de se trabalhar com “as dimensões pessoal/ profissional, cognição/ afetividade, individual/ coletivo” de modo que “ao mesmo tempo em que é preciso desenvolver uma visão e uma prática integrativas, deve-se reconhecer essas partes e cuidar para que sejam devidamente consideradas” (p. 195).

Diante disso a autora, baseada em Morin (1999; 2001), aponta que olhemos para os fenômenos através de um pensamento complexo, o qual requer que reconheçamos as contradições dentro da unidade. Esta consideração da autora sinaliza para nós que o grande desafio do trabalho com valores não se restringe a dimensão valorativa, mas envolve a superação de dicotomias que a abarcam, comprometendo assim a busca por uma “formação global” do sujeito, que sem dúvida passa pela questão valorativa, porém não a encontra isolada de outros fenômenos igualmente importantes nessa busca.

3.2.1.4. Trabalho T9 (MANZOCHI, 2008)

O T9 corresponde a uma tese, defendida em 2008, em uma universidade pública paulista. O trabalho corresponde a uma reflexão teórica vinculada à análise de uma experiência de formação continuada de professores em educação ambiental, a partir da perspectiva da “construção da personalidade moral” de Puig (1998).

A partir disso, a autora formulou uma proposta teórico-metodológica de formação continuada. Esta foi organizada em três partes: 1. Preparação dos professores para realizar um trabalho pedagógico com potencial para formar a moralidade autônoma dos educandos, tendo o “ambiente” como campo de problematização moral (Educação moral e educação ambiental); 2. Preparação dos professores para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com potencial para ajudar os alunos a construírem uma visão política da vida em sociedade e a situar o campo ambiental na esfera pública (Conflito socioambiental e educação ambiental); 3. A proposta da terceira etapa é que os professores utilizem estudos de casos regionais/locais de conflito socioambiental, assim como recursos metodológicos da educação moral para elaborarem atividades para a sala de aula (Articulação entre conflito socioambiental e educação moral na educação ambiental).

Como podemos notar, este trabalho contempla exatamente o nosso recorte de pesquisa, ao propor inserir o trabalho com valores na formação continuada de professores em educação ambiental. O trabalho apresenta itens que versam sobre “Os “valores” na Educação Ambiental”, “Estudo teóricos de Educação Moral” e “A linha de construção da personalidade moral” na formação continuada de professores em EA”.

a) Perspectivas sobre valores e sua relação com a educação

A pesquisadora, baseada em diversos autores que referencia, parte do pressuposto que a dimensão valorativa deve ser trabalhada nas escolas, dados os desafios globais que enfrentamos atualmente:

Diversos autores consideram que é importante que as escolas se envolvam com a tarefa de realização de uma educação moral [...] dada a urgência de se estabelecer valores que possam valer universalmente, diante dos desafios que enfrentamos hoje em escala global: potencialização dos efeitos das ações humanas pelo avanço científico e tecnológico, agravados por uma racionalidade tecnicista/ instrumental. Há um entendimento de que a superação de tais desafios não passa por soluções meramente técnicas, mas sim atravessadas por compromisso ético. (p. 176)

Assim, frente aos problemas vigentes, a pesquisadora afirma, citando Goergen (2005), a necessidade de se construir uma nova ética apoiada “em bases racionais” e fundamentada na preservação da vida.

Focando na educação ambiental, o T9 defende que ela deve trabalhar com a dimensão valorativa, explicitando ainda que:

[...] o entendimento de que a EA formadora de cidadania [perspectiva adotada no trabalho em questão] não poderia se limitar a ajudar os sujeitos a se darem conta de seus próprios valores (ou, seja, ser apenas clarificadora). Ela precisaria apresentar [...] um referencial próprio, alternativo, que se ofereça como ‘possibilidade’, que possa ser examinado pelos educandos e eventualmente ser considerado mais adequado do que o seu referencial anterior – o termo ‘eventualmente’ aqui empregado é fundamental, pois significa que temos a convicção de que não se trata de impor valores aos educandos, mas sim de participar, com eles, de um processo aberto, livre, de questionamento e discussão de valores, dentro do qual cada indivíduo formulará ou reformulará suas próprias convicções (MANZOCHI, 1994, p.307-308) (p. 44).

Desse modo, a proposta defendida pela autora é contrária a inculcação de valores e indica considerar o papel ativo do indivíduo na construção dos seus valores, fugindo, portanto, da perspectiva de autores da linha de Skinner.

No trabalho é explicitada ainda a defesa de que a educação ambiental deve trabalhar com valores mínimos de caráter universal. Para tratar destes, a autora apoia-se nos “princípios para a vida sustentável” constantes nos documentos “Cuidando do Planeta Terra – uma estratégia para a vida sustentável” (UICN/PNUMA/WWF 1991) e “*Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global*” (Grupo de Trabajo de ONGs, UNCED, 1992). Tal questão teórica é aprofundada quando a autora apresenta a ideia de “ética mínima”:

Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer que a tarefa de se estabelecer acordo em torno de um conjunto de princípios que possam ser universalmente desejáveis enfrenta um desafio: parece difícil, hoje, fundamentar tal proposta, diante de um mundo de pluralidade. Um caminho seria a fundamentação racional de uma moral universal (CORTINA; MARTINEZ, 2005; GOERGEN, 2005) (p.176-177).

Assim percebemos que a autora reconhece a existência dos conflitos que permeiam o campo axiológico quando se trata da questão do universalismo *versus* relativismo. Frente a isto, porém, ela se posiciona favorável ao modelo universalista de valores:

Também já explicitamos nosso entendimento de que esta educação ambiental não pode ser relativista, em relação aos valores, e sim, que tem um referencial claro, pautado na idéia de “meio ambiente como bem comum intergeracional” (que está relacionada à idéia de sustentabilidade, também) (p.178-179).

É importante ressaltar ainda que no T9 a “razão” é creditada enquanto o caminho para se construir a “ética mínima”. Dentro disso, cabe destacar o quanto os aspectos cognitivos ocupam posição central nesse trabalho. De fato, os aspectos afetivos assim como a dimensão estética são apresentados de modo pontual, como quando a autora se refere ao triângulo proposto por Carvalho (1989) para o trabalho com valores, o qual defende a necessidade de trabalho com os valores éticos e estéticos.

Outro aspecto importante a destacar sobre o T9 é que os termos “ética”, “ética ambiental” e “valores” são utilizados sem a autora apresentar uma definição para eles. Apenas o termo “moral” é referenciado, de acordo com o trabalho de Vázquez (1987). Vale ressaltar que tal constatação foi realizada a partir das outras dissertações e teses analisadas e aponta a carência de fundamentação da área desses trabalhos de educação ambiental nos campos de conhecimento pelos quais eles transitam, dificuldade que os especialistas na área têm a enfrentar.

Grande parte do texto é voltada à discussão sobre o trabalho com “valores” na educação ambiental, sendo que dentro disto o foco é dado à perspectiva da “educação moral”. Dentro disso são abarcadas as ideias de Kohlberg (autonomia moral e importância do diálogo na formação do indivíduo). Segundo a pesquisadora as ideias do Kohlberg são “alargadas” pela proposta de Puig (1998) de educação moral:

[...] Em nosso ponto de partida, tomávamos como referência para o objetivo de formação da autonomia moral dos sujeitos o conceito de autonomia moral de Kohlberg e sua proposta de desenvolvimento moral. [...] Ao estudarmos com os professores o referencial de Puig, pudemos alargar nosso entendimento: na medida em que se entende que a personalidade moral é algo mais amplo do que a

consciência moral autônoma, e que a identidade moral dos sujeitos inclui elementos procedimentais e elementos substantivos, passa a ficar clara a necessidade e pertinência de se adotar propostas de educação moral dialógicas (ou seja, que trabalham os dois tipos de elementos). (p. 255).

É, então, a partir de Puig que a autora constrói sua proposta de formação continuada de professores, a qual passaremos a apresentar agora.

b) Perspectivas sobre a formação de professores

O curso de formação continuada em pauta no T9 aconteceu em uma cidade do interior paulista e envolveu 21 professores de uma escola comunitária. Os professores lecionavam em diferentes níveis de ensino, desde o ensino infantil até o médio, havendo ainda “representação das disciplinas de Português, Geografia, História, Ciências, Biologia, Química, Física, Matemática, Inglês e Informática” (p. 28). O curso foi realizado ao longo de três semestres, “com encontros de trabalho semanais, de três horas de duração”.

Quanto ao modelo de formação docente, a autora vale-se de Schön para apresentar a perspectiva do “professor reflexivo”, assim como de Carvalho (não consta) a respeito das “possibilidades de envolvimento dos educadores nos processos de construção de seus conhecimentos e de suas opções metodológicas a partir de um processo reflexivo” (p. 72), reforçando o caminho seguido no curso investigado em que os professores foram “se apropriando reflexivamente de subsídios (teóricos e metodológicos) para apoiar seus trabalhos, fugindo da idéia de fornecer “receitas prontas” para atividades de EA na escola” (p. 72).

A autora destaca, porém, fundamentando-se em referenciais teóricos do campo da educação (Libâneo, 2002; Freitas, 2002; Duarte, 1998, 2003), algumas críticas que foram feitas a esse referencial, tal como o fato dessa perspectiva de formação docente, muitas vezes, ser “entendida como um trabalho individual do professor” e incidir “sobre questões do universo “micro” da sala de aula, dos problemas de ensino que o professor ali enfrenta” (p. 22).

No T9, ao apresentar ainda a ideia de uma formação mais “ampla”, a autora dá destaque aos aspectos políticos:

Em última instância, queremos contribuir -, por meio do trabalho de formação continuada dos educadores -, para a formação de sujeitos moralmente autônomos (e dialógicos) e também queremos ajudar a formar sujeitos políticos (que sejam capazes de fazer uma leitura da dimensão política da vida em sociedade e que

tenham algum repertório sobre formas de Ação política). Dito de outra forma, o sujeito que queremos ajudar a formar, através dos trabalhos de educação ambiental, é um sujeito dialógico e político, potencialmente capaz de exercer uma participação qualificada em relação às questões ambientais na esfera pública, em uma sociedade democrática. (p. 252).

Tal preocupação se aproxima daquela apresentada por Nóvoa (1995), apresentando um aspecto que julgamos importante para ser contemplado nos processos de formação continuada.

c) Perspectivas sobre a dimensão valorativa da educação ambiental na formação continuada de professores

O foco desse trabalho consiste justamente em refletir, a partir de uma intervenção de formação docente, sobre as possíveis articulações entre educação moral e formação de professores.

Apoiada em Bonotto (2003) e Cinquetti (2002), a autora identifica lacunas nos processos de formação continuada em educação ambiental que trabalham com a dimensão afetiva (o risco de “esvaziamento de conteúdo” quando se privilegia a dimensão afetiva, podendo resultar em propostas que não garantam um trabalho consistente com a dimensão estética dos valores; o fato de os professores, no geral, usarem a ética como “código impositivo”; e a falta, na formação de professores, de um maior embasamento teórico sobre o tema para apoiar inclusive a prática dos professores em sala de aula).

A partir disso, ela defende que a educação moral desponta como uma possibilidade de construir “um trabalho pedagógico mais consistente com a dimensão dos valores” (p. 73) e a abordagem dos conflitos socioambientais, por sua vez, mostra-se adequada para trabalhar a dimensão ética das questões ambientais.

Ela adota a proposta de Puig (1998) para desenvolver a questão valorativa no processo de formação continuada, articulando-a com “determinadas abordagens de conflito socioambiental, neste campo” (p. 172).

Dentro disso a autora apresenta vários caminhos possíveis para a condução dos trabalhos por professores que almejem trabalhar com a dimensão dos valores. Ela sugere que o trabalho seja realizado em duas frentes:

A partir da construção do entendimento de que o “ambiental” é um campo de problematização moral, podemos trabalhar com os educadores em duas novas direções:

- 1- a formação ou incremento de um repertório sobre os guias de valor do campo ambiental;
- 2- o exercício de interpelar o campo ambiental a partir dos conhecimentos adquiridos sobre a formação da personalidade moral, com o intuito de ajudar os educadores a vislumbrar novas oportunidades para a elaboração de intervenções pedagógicas. (p. 182).

A partir disso, o curso foi estruturado obedecendo a três momentos de trabalho: um primeiro voltado a estudos introdutórios de educação moral; um segundo, à “construção da personalidade moral” (Puig, 1998a), e um terceiro que buscava explorar de modo mais sistemático “algumas possibilidades que se abrem para o trabalho de educação ambiental a partir dos subsídios teóricos e metodológicos fornecidos por esta linha específica de educação moral”.

Podemos notar que os aspectos cognitivos (sinalizados por meio de termos como “estudos introdutórios”, “que se estude a linha específica de “construção da personalidade moral”; “subsídios teóricos”) são privilegiados nessa estruturação do processo formativo. Isto é reafirmado ao longo do item que apresenta a estrutura do curso de formação continuada, tal como observamos no trecho a seguir, o qual sugere que o processo racional fundamente a moral:

O ponto de vista moral é, na perspectiva da ética discursiva, a perspectiva de imparcialidade, assumida pelos participantes de um processo racional de argumentação, que busca estabelecer a correção das normas morais que afetam a todos os participantes. Esta perspectiva de imparcialidade permite transcender interesses particulares e chegar a estabelecer o que corresponde, em cada contexto específico, ao bem comum. Este processo racional de argumentação é um diálogo (o “Discurso”) tem que atender a determinadas condições:

- (3.1) É lícito a todo sujeito capaz de falar e agir participar do Discurso;
- (3.2) É lícito a qualquer um problematizar qualquer asserção;
- (3.3) É lícito a qualquer um introduzir qualquer asserção no Discurso;
- (3.4) É lícito a qualquer um manifestar suas atitudes, desejos e necessidades;
- (3.5) Não é lícito impedir falante algum, por uma coerção exercida dentro ou fora do Discurso, de valer-se de seus direitos estabelecidos em (3.1) e (3.2) (HABERMAS, 1989, p.112). (p. 248).

O curso de formação apresentou ainda aos professores algumas estratégias metodológicas de trabalho com valores, dentre elas: clarificação de valores, discussão de dilema; construção conceitual; *role-playing*; atividade informativa e exercício de compreensão crítica (p. 148). Acreditamos que o abarcamento de aspectos metodológicos em um curso de formação docente seja fundamental para que o professor vislumbre, de modo mais concreto, possibilidades de trabalho com a dimensão valorativa em sala de aula. A autora destaca ainda que:

[...] em relação ao trabalho com os RMs [recursos metodológicos] da educação moral, desejamos ressaltar que, ao dominar seu uso, o professor poderá desenvolver atividades em que explore o “ambiental” no que diz respeito ao âmbito dos comportamentos individuais e/ou situado na esfera pública. (p. 265).

Concordamos com a autora ao propor que as estratégias metodológicas para o trabalho com a dimensão valorativa consistam em recursos potentes também para o trabalho com as questões ambientais.

d) Desafios e possibilidades, apontados pela autora, para o trabalho com valores na formação docente

O principal desafio identificado pela autora no curso de formação continuada em educação ambiental voltado à educação moral refere-se ao tempo e a organização do mesmo. De acordo com ela esse tipo de processo formativo “requer um trabalho de médio prazo, para que todas as etapas possam ser percorridas, de um modo que possa ser significativo para os educadores” (p. 267).

Frente a esse desafio, a autora identifica a possibilidade de organizar um curso desse tipo:

[...] de maneira que cada um dos módulos cumpra uma finalidade em si (ou seja, que faça sentido e seja útil para o educador, mesmo que ele só participe de um determinado módulo) e, ao mesmo tempo, os módulos sejam complementares (se o professor participar, ao longo do tempo, da seqüência de módulos, poderá vivenciar todas as etapas do processo proposto e conhecer as perspectivas de trabalho pedagógico que se abrem pela conjugação das diferentes partes: campo da educação moral; campo dos conflitos socioambientais; articulação dos dois campos. (p. 267).

No T9 a autora destaca ainda uma demanda “para adaptação de materiais de apoio à formação continuada”, considerando a “densidade da linguagem” de uma boa parte dos textos do campo da educação moral. Desse modo, desponta como importante a elaboração de recursos didáticos apropriados para apresentação mais adequada do referencial teórico para “o desenvolvimento de futuras intervenções” (p. 267).

Outro ponto levantado refere-se à importância de que os cursos de formação continuada criem melhores condições “para garantir o processo de apropriação dos professores em relação aos recursos metodológicos (RMs) com os quais se propõe que eles

trabalhem para criar atividades de sala de aula” (p. 267 – 268). Nesse sentido a autora cogita da colaboração de especialistas, para apoiar os professores. Ao mesmo tempo sugere que se possa intercalar os momentos de estudo e criação com os RMs a momentos de aplicação em sala de aula, pelos professores, das atividades criadas por eles, com possibilidades de voltarem então ao grupo de formação para refletirem, junto com seus pares, sobre a experiência.

A autora indicou ainda a importância da participação de profissionais de várias áreas do conhecimento em um curso de formação continuada que abarque a dimensão valorativa, oferecendo aportes teórico-conceituais da sua área de formação para explorar a questão. A autora especifica inclusive que “para o trabalho de articulação dos campos de conflito socioambiental e de educação moral” seria interessante buscar “subsídios relacionados a teorias da democracia” (p. 268).

Nesse sentido apresenta o programa “Ética e Cidadania – Construindo valores na escola e na sociedade”, oferecido pelo MEC (Brasil, 2004), como outra proposta interessante que caminha na mesma direção das reflexões que realiza.

A autora defende que, ao longo do processo formativo, seja garantido o estudo com os professores de conceitos e fundamentos básicos da educação moral, assim como das estratégias metodológicas. Dentro disso, ela conclui que:

[...] a conjugação destes três tipos de subsídios (conceitos básicos, subsídios metodológicos e dados de pesquisa) contribui de modo significativo para que o professor construa uma compreensão crítica a respeito do que está estudando e também para que possa se mover autônoma e criativamente, na criação de práticas pedagógicas, a partir dos elementos estudados na formação (p. 267).

Por fim, destacamos a consideração feita pela pesquisadora quanto a seu interesse de que outras intervenções semelhantes pudessem ser realizadas a partir da mesma proposta, para indicar tanto “o que funciona” e “o que não funciona” junto aos professores, mas também para a criação de novas formas de trabalho pedagógico, com os professores. Os educadores são parceiros fundamentais para o amadurecimento da proposta (p. 277).

A perspectiva de atribuir aos professores um papel ativo e relevante na construção do curso nos parece especialmente interessante e coerente com a proposta Scott e Oulton (1998) para o trabalho com valores na formação continuada de professores em educação ambiental, devendo, portanto, merecer atenção especial no processo formativo.

3.2.1.5. Trabalho T10 (RIBEIRO, 2008)

O T10 consiste em uma tese apresentada a uma instituição de ensino superior do Rio de Janeiro com administração particular, no ano de 2008. O objetivo principal deste trabalho acadêmico foi identificar o que motiva e mobiliza professores universitários a desenvolverem práticas de educação ambiental “de fato engajadas e transformadoras”, partindo da hipótese de que foram os valores pessoais decisivos na escolha feita por esses docentes. Assim, através de depoimentos pessoais, coletados em entrevistas, a autora busca entender que meios e experiências morais teriam produzido tais valores. Como podemos concluir, esta tese não tem como foco central discutir a formação continuada de professores, porém em seu resumo ela expõe que:

Espera-se que a identificação destes perfis e experiências formadoras possa inspirar a criação de processos educativos iniciais ou continuados – tendo em vista a generalização do saber ambiental e do sujeito ecológico. Pretende-se, por fim, que a presente tese venha a contribuir para o debate acerca do processo pedagógico formador de valores no âmbito da Educação Ambiental (p. s/n)

Assim posto e dada a atenção que é voltada para a questão valorativa, validamos a permanência desse trabalho no nosso *corpus documental* por ele trazer algumas considerações sobre o trabalho com valores em educação ambiental na formação de professores.

O trabalho apresenta um capítulo voltado à dimensão valorativa na educação ambiental e outro capítulo específico sobre a natureza dos valores, onde questões como distinção entre ética e moral, definição dos tipos e estrutura dos valores e outros são exaustivamente discutidos. Não há, porém, nenhum item do trabalho que foque a formação continuada de professores, sendo que esta aparece ao longo dos capítulos que discorrem sobre os entrevistados e as suas histórias de vida. Assim sendo, não foi possível elaborar os itens “c” e “d” (que se voltam à formação continuada de professores) para a tese em questão.

a) Perspectivas sobre valores e sua relação com a educação

A dimensão valorativa é apresentada pela autora enquanto um dos aspectos inerentes à problemática ambiental vigente, como podemos observar no trecho a seguir:

Assim, para ela [TOZONI-REIS], no intuito de enfrentar a problemática ambiental é preciso superar a lógica antropocêntrica e ao mesmo tempo a dominação do homem pelo homem. [...] Da mesma forma, o “confronto entre as dimensões informativa

(conhecimentos) e formativa (valores e atitudes) da educação e da educação ambiental” também se refere a esta reflexão (TOZONI-REIS, 2004, p.119). (p. 43).

Dentro disto, o trabalho com valores na educação ambiental é visto como importante, de forma que, apoiando-se nas diretrizes da educação ambiental propostas em Tbilisi e na Lei Nacional de Educação Ambiental (9795/99), para a autora “a tônica da EA recai sobre a íntima associação entre aprendizagem, valores, cidadania e participação” (p. 55).

O papel da educação ambiental para a concretização deste trabalho é sinalizada pela autora na seguinte frase:

A educação por valores, portanto, depende da qualidade moral dos que se dispõem a ensiná-los ou questioná-los [valores]. Importa ter clareza da possibilidade de modificação dos valores e da imprescindível deliberação de esforço do interessado ou interessada. Estes dois aspectos nos dizem do processo educativo, tanto sobre o perfil do educador(a) como da disposição do aprendente. Há uma necessidade básica de que ambos os lados, educador e educando, tenham a intenção de desenvolver-se moralmente (p. 214).

Em meio a isso, é apresentada a proposta de educação moral de Puig, bem como vislumbrada suas interfaces com a educação ambiental:

A educação moral, na visão de Puig, se propõe a ensinar o indivíduo a viver em comunidade através da ajuda de outros humanos para elaborar estruturas de personalidade que permitam a integração crítica do sujeito em seu meio sociocultural. Neste sentido, a EA tem a aprender com a experiência já angariada neste ramo do saber (p. 65).

A autora considera que seja em se tratando da educação em geral, seja quanto à educação ambiental, pouco se debruça sobre a educação moral, sendo incomum encontrar instituições escolares que estejam realizando esse trabalho, aparentemente porque:

[...] as instituições absorveram tal objetivo enquanto algo que inerente e espontaneamente se daria através de suas práticas cotidianas, não sendo necessário um espaço e tempo próprios para refletir sobre ações específicas ou técnicas nesse sentido. É como se a educação moral fosse compreendida enquanto processo naturalmente intrínseco ao ato de educar (p. 65).

A autora critica, porém, algo que também observamos em alguns dos trabalhos componentes do nosso *corpus documental*. Segundo ela são frequentes “os discursos enfocando a formação de valores para a sustentabilidade e o objetivo, difuso, de alcançar uma “nova ética” (p. 55). Sinalizando dentro disso a necessidade de aprofundar os entendimentos

sobre a dimensão valorativa, a autora recorre a pesquisadores como La Taille (2007), Puig (1998) e Vázquez (1998), Silvano (2008) e Silva (2008).

Desse modo, ela discorre, dentre outras coisas, sobre a natureza dos valores e suas características, apresentando ainda a distinção dos termos “ética” e “moral”, reconhecendo que na axiologia, ou teoria dos valores, na falta de acordo entre suas diversas escolas, não havendo ainda a proposição de uma síntese (p. 82). Assim, a autora considera e apresenta várias correntes teóricas sobre a natureza dos valores, apresentando inclusive seu caráter objetivo e subjetivo a partir de autores como Hartmann e Ehrenfelds.

A autora entra ainda na discussão sobre o caráter universal ou relativista dos valores, afirmando que:

Identificar os valores básicos tem sido um esforço de pesquisa de diversos pesquisadores e filósofos. Por isso, esta expressão, valores básicos, tem sido usada para descrever diferentes atributos dos valores: grau de generalização (valores culturais, valores universais), número de valores que são adotados pelos indivíduos, ênfase em processos básicos que representam (necessidades, motivos) ou existência de alguma ordem dimensional (tipos de valores, valores de primeira ou segunda ordem) (p. 95-96).

A autora se posiciona favorável às ideias de Gouveia (2001), o qual apresenta uma série de valores básicos (sobrevivência, saúde, ordem social, afetividade, prestígio, poder conhecimento, beleza etc.), estes ligados às necessidades humanas como as fisiológicas, cognitivas, de segurança, estética e de auto-realização. A autora refere-se ainda a uma dimensão universalista do ensino de valores, que segundo ela podem “favorecer o desenvolvimento de atitudes ecocêntricas [segundo ela favoráveis ao meio ambiente] e, portanto, comportamentos pró-ambientais” (p. 115).

Nesse sentido de defesa de trabalho em uma perspectiva universalista, a autora apresenta ainda em três trechos do trabalho o “Tratado de educação ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global”, indicando apoiar-se neste para elencar valores “básicos” para o trabalho com educação ambiental. Adotando este último sem mesmo fazer referência a perspectiva universalista.

É importante destacar que a autora reconhece que os valores possuem “componentes cognitivos, afetivos” (p. 88). Em meio a isso, ela destaca que “o brasileiro Ives de La Taille (2002) entende o desenvolvimento moral enquanto algo que se dá ao longo de toda a vida, abrangendo fatores intelectuais (juízo moral) e afetivos” (p. 65).

Apoiando-se também em Mondin (2005), ela defende que:

[...] a percepção dos valores é algo que depende da capacidade de estimar, faculdade que abrange aspectos afetivos e intelectuais simultaneamente sem reduzir-se a nenhum deles. Esta faculdade axiológica funcionaria de diferentes modos conforme o grau dos valores em análise, ou seja, cada tipo de valor sofreria um tipo diferente de estimação (p. 108).

Desta forma ela parece defender, portanto, que a dimensão afetiva e a cognitiva possuem papéis igualmente importante na construção de valores, agindo inclusive de modo simultâneo, havendo, porém, situações onde uma é mais requisitada do que a outra.

Para discutir sobre a dimensão da ação referente aos valores, a autora cita Vicenzi (1999), o qual afirma que apresentar um valor não garante que ele será incorporado na prática do sujeito, dado “que todo sujeito constrói uma escala hierárquica de seus valores”, dinâmica esta que “pode ser alterada, conforme o que está em jogo no momento ou também de acordo com os feedbacks fornecidos pelas renovadoras e constantes experiências do viver” (p.73-74).

Na tentativa de buscar atrelar a dimensão cognitiva dos valores à da ação voltada à questão ambiental, ela recorre a Coelho (2006), o qual recorda-nos acerca da existência da relação entre valores, atitudes e comportamentos pró-ambientais, que uma mudança em qualquer parte deste sistema afetará outras partes e culminará em mudança comportamental. A partir do entendimento que valores podem afetar as crenças e atitudes, e, portanto, o comportamento. Assim, as normas morais poderiam ser ativadas “não só por valores socioaltruísticos, mas também por valores egoístas e biosféricos – o que comprovaram empiricamente: correlação positiva dos comportamentos pró-ambientais com valores biosféricos, e negativa com valores egoístas” (COELHO, 2006, p.202).

Desse modo, a autora sinaliza a potencialidade de prática pedagógica em valores, indicando ainda que o estudo de valores poderia ser “estratégico para melhor compreensão das relações entre sujeitos e demais componentes do ambiente, repercutindo na formulação de processos educativos para educadores ambientais e/ou pessoas sensíveis e ativas quanto ao cuidado ambiental” (p. 113-114).

De fato, esta questão parece um ponto-chave para educação ambiental e nossa pesquisa sinaliza, baseada nas análises realizadas, que ela questão vem sendo negligenciada na produção acadêmica (dissertações e teses) brasileiras.

b) Perspectivas sobre a formação de professores

A leitura do trabalho T10 na íntegra nos relevou que não foi dada atenção especial à formação docente ao longo do trabalho. Esta questão aparece pontualmente enquanto uma das

partes da história de vida dos professores. Nem ao menos o indício (apresentado no resumo) de que seriam apontados alguns caminhos para a formação continuada de professores contemplar a dimensão valorativa em um item específico da tese foi confirmado. Chamou-nos a atenção, porém, o esforço da autora em vislumbrar, a partir da análise das histórias de vida dos professores, algumas possibilidades didáticas que, a nosso ver, acreditamos que possam ser inseridas em cursos de formação continuada de professores. São elas:

- confronto: participação em debates, participação em audiências públicas e reuniões com comunidades, empresários ou outros grupos implicados em algum problema/conflito ambiental em análise, observação da elaboração de EIA-RIMA, viagens, entre outros;
- sensibilização: visita a locais de conflito ambiental instalado ou onde existam problemas ambientais, entrevistas com os envolvidos, estágios de vivência;
- estético-afetivas: criação de um espaço de encontro acolhedor (para aula ou reunião de projetos), com plantas, se possível paisagismo e diversidade artístico-cultural; visitas a jardins botânicos, parques, sítios; vivências corporais de autopercepção e de sensopercepção nesses espaços; Trilha da Vida (MATAREZZI, 2003), criação de hortas, pomares, jardins, terrários e outras experiências afins, etc.;
- restrição: vivências de imersão ou não em que haja cotas de uso dos recursos disponíveis, as quais devem ser acompanhadas de registros de auto-observação quanto aos pensamentos e sentimentos decorrentes da experiência, com posterior debate;
- incentivo ao estudo: disponibilização de livros, revistas, softwares, jogos, mapas, laboratórios, que sejam utilizados a partir de demandas específicas e também espontâneas;
- convivência: leitura de biografias, entrevistas ou debates com pessoas de referência, estágios, filmes.

Embora não foque a questão valorativa de modo explícita, entendemos que essas atividades tenham potencial, desde que intencionalmente elaboradas e desenvolvidas, de viabilizar o trabalho com valores. Destaco, por fim, que esta questão foi apresentada em vários trechos ao longo do T10 (tanto fundamentação teórica como no item referente aos resultados e discussão), sinalizando desempenhar um papel importante na formação global dos professores universitários que tiveram sua história de vida investigada e assim devendo merecer o necessário destaque nos processos de formação docente.

3.2.1.6. Trabalho T11 (ROSA, 2003)

O trabalho T11 corresponde a uma dissertação de mestrado desenvolvida em um programa de pós-graduação de uma universidade pública do estado da Paraíba.

O trabalho em questão foi defendido no ano de 2003 e apresenta como objetivo principal a análise do currículo de uma escola estadual normal, de uma cidade do nordeste do país, no que se refere à dimensão ambiental.

Além disso, o T11 investiga a percepção de ambiente e de educação ambiental dos professores dessa escola, assim como realiza um processo de sensibilização dos mesmos (formação continuada).

A dissertação apresenta um capítulo de especial interesse para o nosso trabalho, cujo título é “Sensibilização dos/as Educadores e Educadoras; Contribuindo Para Uma Nova Ética”. O referido processo de sensibilização foi realizado com 65% do quadro de educadores de uma escola estadual normal. A estrutura do curso foi organizada em alguns encontros semanais ao longo de oito meses. O referido processo de sensibilização foi precedido por uma investigação que a pesquisadora conduziu a respeito da percepção dos professores sobre o ambiente local e a educação ambiental.

a) Perspectivas sobre valores e sua relação com a educação

As ideias da autora apresentadas sobre a dimensão valorativa partem do pressuposto de que esta dimensão está na gênese da crise ambiental. Nas palavras dela:

A sociedade hodierna se caracteriza pela rapidez das transformações, informações e da adoção de valores sociais e culturais que resultaram nesta crise ambiental atual. Na realidade, essa crise ambiental expressa a necessidade de se implantar novos valores norteadores de uma nova ética, de maneira a emergir uma sociedade ecologicamente sustentável. (p. s/n)

Os valores vigentes são postos em pauta, indicando a influência da Ciência Moderna, que proporcionou o surgimento de inúmeras tecnologias, acelerando a revolução industrial e a expansão do capitalismo. Neste contexto:

[...] a visão de Natureza e do ser humano mudou completamente. Aquela, de dominadora passa a dominada e este, de dominado a soberano. Todas estas mudanças configuraram um desenvolvimento insustentável, o qual se respalda na ideologia do consumismo exacerbado, do pensamento imediatista, da utilização indiscriminada dos recursos naturais, da valorização do ter em detrimento do ser, trazendo como conseqüência a emergente crise ambiental, ou civilizatória (p. 11).

Diante disto, a educação ambiental é vislumbrada enquanto uma possibilidade de sensibilizar para a crise em questão, pois, segundo a autora, “visa a sensibilização quanto à questão ambiental, contribuindo para o fomento de cidadãos mais críticos e ativos” (s/n).

Para formar cidadãos críticos e ativos, a autora indica ser necessário valorizar “os aspectos históricos, culturais e éticos dos indivíduos envolvidos no processo [educativo]” (p. 12). Ela elenca ainda, como fim último, que esse processo de “formação ambiental”, de modo gradativo, permita alcançarmos uma sociedade mais equitativa, pautada numa nova ética social.

É importante ressaltar que o trabalho não apresenta definições sobre ética, moral e valores, muitas das considerações feitas sobre essas questões estão desvinculadas de qualquer referencial teórico da área. Assim termos como “nova ética”, “ética do cuidado” não são discutidos, mas apenas citados ao longo do trabalho. Trabalhos como aqueles desenvolvidos por Capra e Boff (área da educação ambiental) e documentos oficiais como Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são utilizados para reafirmar a necessidade de se trabalhar com valores na educação ambiental.

Quanto às três dimensões dos valores que apresentamos em nosso referencial teórico, a autora apresenta considerações que se referem à dimensão afetiva e a cognitiva de modo explícito. Há, porém, indícios em alguns trechos do trabalho que a dimensão afetiva é privilegiada nesse trabalho:

A afetividade, o amor são fundamentais em todos os lugares e instâncias da vida, e como afirma Buscaglia (1998, p. 25) a escola deve ser um dos lugares mais alegres e cheios de vida do mundo. Ademais, a falta de solidariedade, como destacaram bem, é um dos pontos fundamentais ao processo que Freire (1987, p. 30-31) denominou de desumanização, e que tem gerado diversos impactos nos tempos hodiernos. Assim, a afetividade e solidariedade são essenciais à educação, que por sua vez, é fundamental para que possa haver transformações em todos os outros setores, como corrobora Brandão (1997, p. 78) (p. 41).

Em outro trecho a dimensão da afetividade é novamente discutida e defendida pela autora:

Na realidade, as escolas e suas metodologias tradicionalistas não estimulam a afetividade, tornando-se “sem alegria, nem pensamentos que estão destruindo a criatividade das crianças” (BUSCAGLIA, 1998, p. 25). “Os processos educacionais e profissionais são impregnados de excessivo racionalismo lógico. A emoção é substituída pela razão” (NICOLAU, 1997; p.17). Não há espaço para afeto, nem criatividade. A inteligência emocional não tem valor. No entanto, na visão de Barbosa Filho (1989, p. 11), “a educação, como tantas outras, deve ser uma relação amorosa exposta ao zelo, que imprime cor, graça e sentido à vida”, até porque, os problemas no sistema educacional são tão estridentes que, sem amor, os

educadores/educadoras descreditam na capacidade transformadora da educação (p. 70).

Julgamos pertinentes os esforços nesse sentido, dado que de fato corremos o risco de contribuir para a formação de indivíduos “sem educação emocional” e assim incapazes de lidar de modo equilibrado com a dimensão valorativa (que envolve tanto aspectos cognitivos quando os afetivos). Embora haja tais destaques, a dimensão cognitiva não é desprezada, constituindo, junto com a dimensão afetiva, o “saber ambiental”, como podemos perceber no excerto a seguir:

[...] esse saber ambiental não deve ser pautado apenas por conhecimentos teóricos e científicos, pois, embora seja de extrema relevância para o florescimento dessa nova ética, deve por sua vez esta associado à sensibilização, por isso, a realização da Educação Ambiental exige novas estratégias para sua efetivação, porquanto sem a sensibilização os conhecimentos não geram ação; somente a partir do envolvimento é que poderá haver o “rompimento da passividade política” (MEDINA, 2000; p. 19), e este envolvimento só chegará a partir do momento em que os indivíduos se sentirem parte de um todo, e se sentirem responsáveis pela sua casa pelo seu ethos, Terra; e assim, poderão surgir ações que terão como resultado uma sociedade mais equitativa, respaldadas em uma Ética do Cuidado (p. 83).

b) Perspectivas sobre a formação de professores

A autora apoia-se em leis nacionais para explicitar a importância de processos de formação de professores para trabalhar com a educação ambiental, destacando que eles devem iniciar-se na formação inicial e tornarem-se contínuos ao longo da atuação do professor. Assim, segundo ela:

Em decorrência, surge a necessidade de se investir na Formação Ambiental inicial e continuada - como reivindica a própria Política Nacional de Educação Ambiental, em seu Art. 11º, - que coloca que “a dimensão ambiental deve constar em os currículos de formação de professores, de todos os níveis e em todas as disciplinas” e de forma permanente e contínua, de modo a propiciar atualizações, e um maior aprofundamento das complexas relações envolvidas do Ambiente e que precisam ser entendidas para poder haver a construção da nova ética, respaldada no pensamento ecossistêmico (p. 12-13).

A formação docente é vislumbrada enquanto uma possibilidade de entrar em contato com os métodos específicos de trabalho com a temática ambiental, tal como defendido por Sato (2001) e Medina (2001), e ainda enquanto um processo que viabilize a reflexão a partir da prática docente. Além disso, a autora sinaliza o caráter complexo da formação para a prática da educação ambiental, indicando ainda a relevância de buscarmos “a integração e necessidade da permuta de conhecimentos de todas as áreas, de modo a possibilitar uma

reflexão mais complexa das questões ambientais” (p. 84) em um curso de formação de professores.

O T11 aponta qual o modelo de formação docente que se aproxima no seguinte trecho:

A opção por realizarmos uma oficina partiu da premissa de ser uma atividade “dinâmica que tem, por excelência, a intenção viva da descoberta, por parte de todos, pensando, fazendo criando, experimentado, discutindo” (ANDRADE, 1996; p. 36), proporcionando a reflexão que favoreça o ativismo, e o distanciamento da passividade, a qual não contribui para a construção de uma consciência crítica (FREIRE, 1983, p. 35) (p. 93).

Citando Freire (1983) e Andrade (1996) e destacando características como “ativismo” e “consciência crítica”, a autora parece aproximar-se do modelo da racionalidade prática, sem, porém, apresentá-lo de modo intencional e explícito no corpo do seu trabalho.

Nesse sentido, a autora esclarece ainda o modelo metodológico adotado para o planejamento do curso:

Nessa perspectiva, optamos por adotar o modelo metodológico Dinâmico da Construção e Reconstrução dos Conhecimentos – MEDICC (1999; p.193), que propõe a construção e reconstrução dos conhecimentos, de forma dinâmica, criativa, lúdica, participativa, inovadora, e de acordo com a realidade dos educadores, para os quais a base é o desenvolvimento da afetividade entre os atores envolvidos. (p. 84).

Notamos nesse trecho que os aspectos lúdicos, criativos e a dimensão da afetividade parecem ganhar espaço privilegiado no T11 diferentemente do que observamos, em termos gerais, nos demais trabalhos analisados. Por outro lado, vale ressaltar a falta de referencial teórico mais específico da área da educação sobre a formação docente.

Por fim, gostaríamos de destacar a seguinte consideração feita pela autora sobre a necessidade da valorização da profissão docente em seus diferentes níveis para que de fato esta possa ser mais efetiva:

De forma geral, estes resultados demonstram que, apesar do Ministério de Educação e Cultura estar editando normas no intuito de melhorar a qualidade de Ensino no País – fato louvável – está-se se esquecendo de que é imprescindível investir na formação de educadores e educadoras em todos os níveis e modalidades, juntamente com o melhoramento das condições de trabalho, com recursos didáticos, e remuneração adequada, de maneira a valorizar o trabalho docente, que, na maioria das vezes, é desvalorizado, seja devido a baixas remunerações, seja, em decorrência do estereótipo construído no qual o educador/educadora não é visto como um profissional. Talvez pelo fato de, ao Estado, não ser conveniente uma sociedade crítica e pensante, o profissional da educação não é valorizado (p. 65).

c) Perspectivas sobre a dimensão valorativa da educação ambiental na formação continuada de professores

Ao relacionar a questão valorativa em educação ambiental com a formação de professores, a autora explicita que:

Nesse contexto, a Educação Ambiental é fundamental para o desenvolvimento desse saber ambiental, porquanto é um processo educativo que aspira incorporar na sociedade essa nova ética do pensamento ecossistêmico, do pensamento complexo, a partir da construção de novos valores, que possibilite aos indivíduos conhecer as leis regentes das complexas relações presentes na Natureza, e as intrincadas relações sociais, econômicas, políticas, éticas e culturais, de maneira a mudar a percepção da sociedade vigente e edificar uma sociedade ecologicamente sustentável (p. 82-23).

Apresentando a complexidade do trabalho que cabe à educação ambiental, caso o intuito seja alterar o status quo posto, a autora aponta para a necessidade de se formar professores, inclusive em nível de formação continuada, para lidar, dentre outras coisas, com a questão ética da temática, o que requer a revisão de métodos pedagógicos específicos. A própria autora, ao elaborar o curso de formação docente, apresenta uma variedade de atividades (para sensibilização e criatividade, apresentadas na tabela da página 85 do trabalho) que foram desenvolvidas com os professores participantes.

Acreditamos que desse modo ela contribua para que o professor, além de conhecer outras estratégias didáticas, possa vivenciar no curso a prática de educação ambiental.

Cumprindo, porém, a ressalva de que o trecho do trabalho acima exposto parece apresentar uma visão que se aproxima da ideia de “ilusionismo pedagógico” apresentado por Carvalho (2006). Assim, embora a educação ambiental precise, no nosso ponto de vista e também da autora do T11, contribuir para mudanças no sentido de valorização da natureza, lembramos que há outras esferas (políticas, econômicas, culturais etc) que devem ser alteradas para que, de fato, possamos enfrentar a crise ambiental vigente.

Por fim, ressaltamos o cuidado da autora, identificado por meio de seus relatos sobre a dinâmica do curso, em criar um ambiente do curso coerente com a proposta de trabalho com valores, o que também é defendido por Scott e Oulton (1998), sob o risco de invalidarmos todo o processo formativo.

d) Desafios e possibilidades, apontados pela autora, para o trabalho com valores na formação docente

Dentre os desafios gerais identificados pela autora ao transcorrer do curso de formação continuada, ela destaca diversos:

- O tempo disponível para organizarmos os encontros, já que os educadores e educadoras não puderam ser dispensados das aulas, devido à carga horária da escola que tinha que ser cumprida. Assim, sugeriram fazermos os encontros durante as reuniões de departamento, semanalmente;
- Como buscar a construção e reconstrução dos conhecimentos, de modo a respaldá-los em novo e complexo pensamento, numa visão ecossistêmica, com a fragmentação dos encontros por departamento;
 - A visão de Educação Ambiental que, em sua maioria, não é entendida como um processo educativo;
 - A desmotivação e, até mesmo, descrença na capacidade da educação proporcionar mudanças;
 - A auto-suficiência de alguns/algumas educadores e educadoras que acreditam não precisar mais estudar;
 - A falta de interesse e, muitas vezes, até a convicção de estarem perdendo tempo;
 - Outros compromissos da própria Escola que dificultaram a realização de mais encontros, como a mudança curricular, que envolveu a participação dos educadores e educadoras (p. 104 – 105).

Já os avanços identificados pela autora foram:

Ainda que o processo de sensibilização deva ser contínuo, tivemos muitos avanços, como destacaremos em seguida:

- Reflexão quanto à visão de Ambiente e de Educação Ambiental;
- Reflexão quanto aos problemas ambientais de forma geral e especificamente da Escola;
- Reflexão quanto o método tradicional no processo educativo;
- Contribuição para a inserção da realização da Educação Ambiental na Proposta Pedagógica da Escola (p. 104).

Não há uma discussão específica sobre o trabalho com a dimensão valorativa no curso, a única referência a esse respeito menciona que o “incentivo à criatividade e ludicidade, assim como à afetividade no processo educativo” consistiu em um dos avanços possibilidades pelo curso.

3.2.1.7. Trabalho T15 (RIBEIRO, 2000)

O T15 corresponde a uma dissertação de mestrado defendida no ano 2000, em uma universidade pública do estado de São Paulo. O objetivo do estudo foi de conhecer os significados que um grupo de 14 professores do ensino fundamental e médio atribui à um programa escolar orientado por uma estação ecológica, bem como traçar as contribuições trazidas à prática docente e à valorização da unidade de conservação. A autora do trabalho

aponta uma necessidade de integrar a escola e a unidade de conservação por meio de uma proposta de formação continuada. Há na estrutura do trabalho um item, dentro do quinto capítulo, destinado para discutir a formação de professores, em especial a continuada, em educação ambiental. Porém não observamos nenhum tópico que se volte à questão valorativa.

Para sinalizar a relevância da inclusão da dimensão valorativa na formação continuada de professores, na introdução de seu texto a autora faz referências a um outro trabalho envolvendo uma unidade de conservação:

Em outro estudo realizado, Simões (1995) faz uma reflexão sobre a sua prática com a formação de educadores da rede pública estadual de ensino em um curso vivencial no Parque Estadual da Ilha do Cardoso, visando definir uma concepção e uma metodologia possíveis para a formação deles. Através de um processo de avaliação junto aos participantes desse curso, identificou quatro referências principais para a educação ambiental crítica: "a vivência/experiência, interdisciplinaridade/interação, diálogo/participação e ressignificação da vida e de valores".

Assim, cumpre ressaltar, que são poucas as considerações que surgiram no T15 sobre os valores e o processo educativo para trabalhá-los.

a) Perspectivas sobre valores e sua relação com a educação

A questão dos valores aparece nesse trabalho basicamente vinculada à valorização das unidades de conservação, as quais correspondem ao tema central da dissertação em análise.

Assim, a questão dos valores aparece de modo difuso ao longo do texto, geralmente por meio de citações de trabalhos na área da educação ambiental que sinalizam a importância de se trabalhar com valores, seja ao apontar a importância da educação ambiental para promover a valorização das unidades de conservação, assim como exemplificado no trecho a seguir:

Essas áreas [unidades de conservação] oferecem oportunidades para o aumento de conhecimentos e para experimentação direta com o meio natural de modo a estimular o interesse e facilitar a integração das populações circunvizinhas a essas áreas (Tabanez e Herculani, 1990). Tais características fazem com que atividades de educação ambiental constituam uma das estratégias adotadas para a busca de apoio comunitário para a proteção e valorização das unidades (Dietz e Nagagata, 1995 e 1997; Tabanez e Machado, 1992; Padua, 1991 e 1997). (p. 3)

O T15 apresenta referências aos valores éticos e estéticos em dois trechos do trabalho, apontando que estes devem ser contemplados na educação ambiental para o enfrentamento coletivo dos problemas ambientais vigentes. Segundo a autora do mesmo:

[...] a questão dos valores (éticos, morais e estéticos) e da participação política são aspectos a serem considerados no trabalho educativo relacionado à temática ambiental. Essas questões buscam componentes como a construção de novos padrões de relação com o meio natural e o envolvimento coletivo na busca de soluções para os problemas ambientais (p. 84).

A dimensão valorativa é sinalizada também em outro trecho:

[...] o PCN [apresenta] como uma das possibilidades para o trabalho com o tema meio ambiente na prática escolar [...] o ensinar e aprender conteúdos relativos a valores e atitudes e conteúdos relativos a procedimentos. (p. 197).

Dos trechos anteriores podemos inferir dois aspectos importantes. O primeiro deles refere-se ao fato da autora não utilizar autores da área ao se voltar para a questão valorativa, restringindo-se a utilizar documentos do governo ou ainda trabalhos na área da educação ambiental (CARVALHO et al, 1996; SORRENTINO, 1999) para fazer menção aos valores. O outro ponto refere-se ao fato de a autora mencionar aspectos variados dos valores (éticos, estéticos, cognitivos, morais) de modo difuso, sem buscar fazer articulações entre os mesmos ou ainda buscar aprofundamento teórico para enriquecer a discussão.

Em ambos os casos, a questão valorativa é citada e até mesmo vinculada à formação docente, porém essas citações são “diluídas” ao longo do capítulo que integram, posto que não são aprofundadas, nem mesmo retomadas em outros parágrafos.

Ao identificar que a autora recorre a pesquisadores da área da educação ambiental, não se valendo de referenciais específicos da área dos valores ou da formação de professores ao abordar essas questões, acreditamos estar diante de uma situação positiva ao se considerar que, sendo um trabalho que não se volta designadamente à questão valorativa, esta ao menos é reconhecida em sua importância na educação ambiental e na formação continuada de professores. Por outro lado, a falta de embasamento teórico sobre valores e sobre formação docente sinaliza o risco de que os mesmos sejam entendidos e trabalhados de forma superficial, o que é problemático frente à complexidade desses temas.

Em meio a isso, a autora sinaliza ainda possuir uma proposta que tende para uma perspectiva universalista para o trabalho com valores em educação ambiental. Esta discussão, porém, não é aprofundada no corpo do trabalho, como já observamos em trabalhos anteriormente analisados. Além de citar o “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” (1993), o qual “afirma valores [...] que contribuem para a transformação humana e social” (p. 81), a autora afirma ainda nesse sentido que:

A educação voltada para a sustentabilidade enfoca valores como a "cooperação, solidariedade e parceria; igualdade de direitos e fortalecimentos de grupos socialmente vulneráveis, democracia e participação"(p. 222). Na perspectiva democrática, o enfoque está na indissociabilidade da noção de sustentabilidade democrática e social, em que se combate a pobreza, a beligerância e a intolerância. Este é um processo em construção numa cultura em transição cujo enfoque são as "sociedades sustentáveis" e não o "desenvolvimento sustentável" (p. 93).

b) Perspectivas sobre a formação de professores

O T15 apresenta autores da área da educação como Mizukami, Schön, Tardif e Marcelo para discorrer sobre a formação de professores, constituindo um item específico do seu trabalho, situado no Capítulo 10.

Baseada em Tardif *et al* (1991), a autora contesta o "papel do professor [...] de dominar determinados conteúdos e repassá-los aos alunos" (p. 275), o que seria fruto de um currículo de formação de professores organizado "com base na concepção positivista de ciência" (p. 273).

Em meio a isso, ela busca em Mizukami (1996) respaldo para defender que o programa de formação continuada se dê em uma perspectiva de ensino reflexivo, além de fazer referência ao modelo da racionalidade prática de Schön, por meio de Marcelo (1998). Desse modo, a autora explicita adotar o modelo da racionalidade prática na proposição de um processo de formação continuada de professores para o trabalho com a educação ambiental.

A autora destaca ainda que:

Para Mizukami (2000), aprender e ensinar é processo complexo que se prolonga por toda a vida profissional do professor, sendo pautado em diversas experiências e modos de conhecimento que envolvem fatores afetivos, cognitivos, éticos e de desempenho. Tem início antes mesmo da preparação formal para a docência e prossegue ao longo da sua atuação profissional (p. 278).

Dentro disso os aspectos afetivos e cognitivos, bem como os éticos são reconhecidos enquanto fatores inerentes ao processo "complexo" que é aprender e ensinar. E assim, como também defendemos, devem ser igualmente abarcados nos processos de formação docente, inclusive aqueles voltados à temática ambiental.

c) Perspectivas sobre a dimensão valorativa da educação ambiental na formação continuada de professores

Especificamente sobre a inserção da dimensão valorativa na formação continuada de professores em educação ambiental, a autora aponta para a multiplicidade de saberes envolvidos no trabalho docente, indicando a necessidade de se criarem “condições para gradualmente promover mudanças de concepções, atitudes, valores e comportamento no profissional em exercício, através de programas consistentes de formação continuada” (p. 277).

Assim ela sinaliza para o caráter complexo do trabalho docente que, dentre outras coisas, requer que a formação continuada contemple a dimensão dos valores; o que, como apontado pela autora, exige que os programas de formação sejam “consistentes” o suficiente para que a educação ambiental faça parte da prática docente.

Dentro disso, a autora aponta alguns caminhos possíveis para a construção de um curso de formação continuada voltado às unidades de conservação. Ela sugere que, para tal, seja realizado um:

[...] trabalho coletivo entre unidade de conservação, professores/escola e outras instituições, através da criação de grupo de pesquisa com a finalidade de planejar participativamente um programa de educação ambiental para a EEC, visando um programa de educação ambiental efetivo e contínuo (p. 286).

Propõe ainda que o curso desenvolva ainda os níveis de “consciência conceitual” e de “investigação e avaliação” propostos por Younh e McElhone (1987) para a “capacitação de professores para atuar na área [da educação ambiental]” (p. 284). Segundo ela, a consciência conceitual possibilitaria aos professores tanto preparar materiais didáticos como implementar currículos que ajudem os alunos a compreender “os papéis desempenhados por diferentes indivíduos e a clarificação dos valores pessoais influenciam as decisões tomadas [...]” (p. 284).

Quanto à investigação e avaliação, essa proposta formativa desenvolveria a habilidade de “analisar os problemas ambientais e as alternativas de soluções para mudanças de valores, em face de novas informações adquiridas” (p. 284).

Vemos que, dentro disso, os aspectos cognitivos continuam apresentando um papel central, embora ao longo do texto a autora venha sinalizando a importância da dimensão estética, assim como do aspecto afetivo. Essa observação, somada à outras similares feitas a

partir de outras dissertações e teses analisadas, aponta que, mesmo que outros aspectos dos valores que não os cognitivos sejam referenciados, eles dificilmente são contemplados de modo explícito no planejamento e na execução dos cursos de formação continuada.

Parece, desta forma, que estamos diante de outro discurso vazio dentro do campo da educação ambiental: o trabalho com valores. Ele é apontado como relevante na prática, porém, muitas vezes, isto é feito sem que se tenha respaldo teórico mínimo a seu respeito, o que, dentre outras coisas, pode impedir que ele de fato seja abarcado nas práticas tanto de formação de professores quanto na sala de aula. Isto aponta a necessidade de um aumento quantitativo e qualitativo dos trabalhos em educação ambiental que se voltem à questão em pauta, sob o risco de não avançar nesse sentido, pois que, embora seja reconhecido como importante, não sabemos direito o que é e como desenvolver esse trabalho.

Cabe ainda novamente chamar a atenção para uma incoerência interna do T15, já identificada em outros trabalhos: o fato dele filiar-se ao modelo da racionalidade prática e ao mesmo tempo utilizar termos comprometedores como “capacitação de professores”, ao referenciar o processo de formação continuada, termo comumente muito usado, mas desconectado do referencial citado. Isto pode relevar a existência de inconsistência teórica dentro dos trabalhos analisados, quando eles se voltam à formação de professores.

d) Desafios e possibilidades, apontados pela autora, para o trabalho com valores na formação docente

É importante ressaltar que nos comentários finais do trabalho, a autora não faz menção à questão valorativa, citando apenas conteúdos e conhecimentos.

Dentre os desafios e as possibilidades identificadas no geral, a autora conclui que a formação continuada, “[...] através de metodologias reflexivas e participativas, de um processo de formação que considere os conhecimentos, crenças e teorias dos professores, representa uma possibilidade, um dos caminhos para se trabalhar a temática ambiental” (p. 286).

Porém, explicita ainda que apesar dos variados esforços (cursos de extensão, reuniões etc.) para formar os professores para participarem ativamente das atividades desenvolvidas na unidade de conservação, os resultados obtidos “ainda não foram suficientes para suscitar as mudanças desejadas” (p. 295). Segunda ela, isso poderia ser contornado por meio de “novos enfoques, como na pesquisa, comunicação, resolução de problemas, postura crítica, autonomia, democracia” (p. 296). Ela aponta ainda que:

[...] a formação continuada em educação ambiental deve possibilitar também aprofundamento teórico sobre questões ambientais [...] Assim, muito embora os professores reconheçam a importância da EEC e a necessidade da sua existência, seria importante aprofundamento da discussão sobre a ocupação do solo e desmatamento no Estado, para contextualização de relevância ecológica, social, cultural e educacional da unidade, no contexto regional (p. 298).

A partir deste último trecho, questionamos ainda se, para além de aprofundamentos teóricos, um trabalho mais elaborado com a dimensão valorativa nesse caso não seria a ponte necessária entre se reconhecer a importância das unidades de conservação e o atuar ativamente junto a ela.

3.2.1.8. Trabalho T16 (REZLER, 2008)

O trabalho denominado T16 compreende a uma dissertação desenvolvida em uma universidade pública do estado do Paraná e defendida no ano de 2008. O objetivo geral da pesquisa foi investigar quais as dimensões da formação dos professores em educação ambiental devem ser atendidas para que a temática ambiental seja introduzida no dia-a-dia do ensino fundamental e médio. Já os objetivos específicos foram: investigar a concepção de professores sobre meio ambiente e educação ambiental, bem como analisar, após a oferta de uma oficina com 40 horas presenciais, as mudanças nas respostas dos professores quanto aos objetivos, temas, estratégias, valores e atitudes e enfoque da educação ambiental.

Na estrutura do trabalho é dedicado um item dentro do capítulo “Educação ambiental” para discorrer sobre “Os valores e atitudes em educação ambiental” e outro sobre “A formação de professores e a educação ambiental”, não havendo, porém, nenhum esforço claro e explícito no sentido de vincular a dimensão valorativa à formação docente.

a) Perspectivas sobre valores e sua relação com a educação

A autora esclarece que a educação ambiental não pode ignorar os princípios da educação geral, devendo assim contemplar, dentre outras dimensões, a questão estética. Segundo a autora:

Inúmeros dos princípios da educação ambiental são igualmente princípios da educação em geral. É necessário que se considere que as inúmeras oportunidades, dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais, históricas e estéticas precisam

ser contempladas quando se fala em formação do cidadão, objetivo maior da educação (p. 26).

Ela defende ainda que:

A educação ambiental, por suas características de interdisciplinaridade, de formação de valores e evidência do uso racional e sustentável do ambiente, possibilita um trabalho com fenômenos, conceitos, procedimentos, valores e atitudes e com tal abrangência que pode contribuir fortemente na formação do cidadão consciente e responsável, solidário, cooperativo e respeitoso, que cumpre com seus deveres e busca seus direitos, bem como no desenvolvimento dos demais atributos mencionados no parágrafo anterior (p. 23).

Nesta perspectiva a educação ambiental é entendida como uma possibilidade de auxiliar na formação mais ampla de um indivíduo, o que abarca o trabalho com a dimensão valorativa no geral, além da dimensão dos conhecimentos, o que se assemelha à proposta defendida por Carvalho (1989).

Além disso, ela é entendida ainda como um caminho para o enfrentamento da crise ambiental, algo recorrente nas dissertações e teses que analisamos, e que a autora desse trabalho explicita em vários trechos do texto, como no seguinte:

[...] a educação ambiental é “um processo permanente no qual os indivíduos e a comunidade tomam consciência do seu meio ambiente e adquirem conhecimentos, valores, habilidades, experiências e determinação que os tornem aptos a agir e resolver problemas ambientais, presentes e futuros (p.41).

Nesse trecho, interessou-nos ainda o uso do termo “aquisição de valores”. Os valores são de fato adquiridos? Seriam eles construídos? Tal discussão não foi aprofundada em nosso *corpus documental*. Vemos que, no geral, a ideia de construção de valores é a mais utilizada, dado que o referencial mais frequente nesses trabalhos, inclusive no que está em pauta, é o construtivista.

Ao citar Lopes (2002), a autora defende que a educação deve contribuir para o resgate de valores humanos “como solidariedade, ética, responsabilidade, honestidade, amizade, altruísmo e democracia, ou seja, propicia o exercício da cidadania e a busca por uma sociedade humana mais justa” (p. 40-41).

A ideia de resgatar valores nos pareceu muito interessante por fugir à proposta recorrentemente observada em outros trabalhos analisados de se construir uma “nova ética” baseada em “novos valores”, o que ignora que em outros momentos históricos o ser humano

já estabeleceu relações valorativas mais positivas com a natureza (GRÜN, 1996), as quais podem ser retomadas na busca atual por uma sociedade mais sustentável.

Chama-nos a atenção, porém, o fato de aspectos como amizade, altruísmo e ética serem todos denominados indistintamente como “valores humanos”. Neste ponto, o trabalho, a nosso ver, parece carecer de embasamento, pois, embora seja uma qualificação recorrente no senso comum, entendemos como equivocada, ao se considerar que não há valores que não sejam humanos (construídos pelos humanos), posto que o processo de valoração seja atributo da natureza humana.

Notamos que a autora, no geral, vale-se de trabalhos na área da educação ambiental, documentos oficiais (legislação nacional e o tratado produzido em Tbilisi) e até mesmo de um dicionário de língua portuguesa para apresentar a questão valorativa.

Ressaltamos ainda que apesar dos termos ética e moral serem recorrentes ao longo do texto, a autora não apresenta uma definição mais aprofundada ou uma discussão a esse respeito.

Nesse trabalho de mestrado também identificamos que a autora parece defender, mesmo sem discutir, uma perspectiva universalista do trabalho com valores na educação ambiental. Para isto, ela apresenta o “Tratado de EA para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, além de um trabalho que ela publicou anteriormente junto com colaboradores.

De fato, tal questão [adoção da perspectiva universalista para o trabalho com valores na educação ambiental] despontou como um aspecto de grande relevância nos trabalhos analisados e, por conta disto, será discutido de modo mais aprofundado no próximo item do presente trabalho.

b) Perspectivas sobre a formação de professores

A autora aponta que a educação ambiental requer que a formação inicial e continuada de professores seja diferenciada, no intento de contemplar o fato de que o “trabalho pedagógico das questões de educação ambiental possui características próprias, desde os seus princípios, objetivos, estratégias até aos valores que são trabalhados com os alunos” (p. 62).

A partir disso, ela sugere que o processo de formação deva contemplar diferentes dimensões, sendo elas: “o conhecimento teórico-acadêmico, a sensibilização e a formação de atitudes e valores ambientais, a prática pedagógica e a investigação científica” (p. 65).

Para a autora, o modo mais coerente de se trabalhar com essas dimensões na formação docente é através de uma “perspectiva construtivista” (p. 64), que favoreça a formação de “um professor crítico-reflexivo que auxilia a aprendizagem significativa, utiliza-se de práticas pedagógicas coerentes e atuais e promovem a criação do conhecimento por meio da pesquisa. (p. 64). Dessa forma, ela indica-se aproximar do modelo da racionalidade prática de formação docente, destacando aí a importância de o professor promover a pesquisa para a criação do seu conhecimento.

Podemos questionar o quanto essa formação é tão “diferente” do que os referenciais da área de pesquisa em formação de professores têm apontado, a partir da preocupação que temos no sentido de que os educadores ambientais e pesquisadores desse campo reconheçam e dialoguem com os educadores e pesquisadores da área da educação geral.

c) Perspectivas sobre a dimensão valorativa da educação ambiental na formação continuada de professores

Voltando-se à inserção da dimensão valorativa em educação ambiental na formação continuada de professores, temos que a autora defende que os valores devem ser incorporados nesse processo educativo, como citado no item anterior.

A pesquisadora explicita ainda que a formação de professores para se tornarem educadores ambientais necessita atender a três dimensões: “o conhecimento da prática pedagógica da educação ambiental, o conhecimento específico da educação ambiental promovendo a formação de valores e atitudes e, portanto, a formação do cidadão, e o conhecimento específico de ambiente natural e construído (p. 64).

O seguinte trecho merece nossa atenção:

Segundo Levy (2005, p.132) é preciso que os professores “desenvolvam habilidades metacognitivas que permitam a auto-regulação do processo de construção conceitual, procedimental, atitudinal, valorativo e emocional com respeito ao ‘se constituir’ e ‘ser professor(a) (p. 62).

Cabe destaque porque o autor citado sinaliza que os aspectos cognitivos permitem o controle dos aspectos valorativos e emocionais. Tal posicionamento é contrário ao referencial teórico por nós adotado. Será que, de fato, o intelecto regula a emoção? Será que ele sozinho determina os valores que um sujeito constrói? Acreditamos que a resposta para estas perguntas seja uma negativa. A relação que se estabelece entre esses aspectos tem sido

entendida por vários autores como “dialética” e, desse modo, tal afirmação seria demasiadamente simplista para exaurir tal discussão. É importante questionar a supremacia da cognição, sob o risco de construirmos propostas educativas pouco coerentes com o caráter complexo da formação de um sujeito e, portanto, pouco efetivas.

Embora um dos princípios da oficina planejada tenha sido “a vinculação entre a ética, a educação, o trabalho e as práticas sociais” (p. 80), bem como o fato de os professores terem indicado, antes da oficina, desejarem que esta trabalhasse com a dimensão valorativa, tal questão foi pouco explorada no curso (ou pelo menos a autora não deu este enfoque em seu texto de mestrado).

O curso, que foi desenvolvido em 40 horas de atividades presenciais e em outras 40 horas não presenciais, estas ocupadas com o planejamento e aplicação de uma atividade de educação ambiental em sala de aula, abarcou diversas atividades teóricas e práticas. Referindo-se às teóricas, a autora indicou ter tratado de: conceito de educação ambiental, objetivos da EA, enfoques atuais da EA, história da EA, leituras não verbais e revisão do conteúdo. Quanto às práticas, apontou uma profusão de atividades, como por exemplo, jogos, dinâmicas de grupo, dramatização e outras.

Apresentadas essas atividades e considerando o fato de a autora não explicitar qualquer estratégia específica para trabalhar com a questão valorativa, notamos que, a despeito da importância dada ao trabalho com valores na formação em educação ambiental ao longo do texto, ela não foi explicitamente abarcada na oficina proposta. A não ser um esforço realizado pela autora no sentido de identificar “a atribuição de importância de valores e atitudes no trabalho de educação ambiental” (p. 167-168) pelos professores em situação pré e pós-oficina, sem apontar, porém, uma relação mais direta com a prática formativa vivenciada.

d) Desafios e possibilidades, apontados pela autora, para o trabalho com valores na formação docente

Em meio a uma série de apontamentos, a autora apresenta as possibilidades de trabalho vislumbradas a partir da oficina ministrada (realizar atividades diferenciadas; explicitar os objetivos e temas de cada atividade; debater a questão da trans, multi e interdisciplinaridade; desenvolver atividades em ambientes naturais; discutir conhecimentos específicos de meio ambiente etc.). No entanto, a questão dos valores só aparece quando ela se refere à valorização dos participantes do curso e da sua individualidade.

Porém, em suas considerações finais, a autora afirma que “outra reflexão importante proporcionada pela formação de professores diz respeito ao trabalho com valores e atitudes na formação do cidadão” (p. 216). Ela, então, defende que “é preciso que o professor se preocupe com todos os valores e atitudes em geral e com aqueles que se mostrem mais frágeis em particular para aquela comunidade, aqueles estudantes” (p. 216).

Continuando, ela defende ainda que a importância de trabalhar “os conhecimentos científicos sobre meio ambiente, [...] estes que enriquecem a compreensão dos diferentes aspectos e razões para o desenvolvimento de atitudes e valores” (p. 210). Neste trecho a autora reafirma o papel da dimensão cognitiva na construção dos valores, silenciando-se quanto ao papel da afetividade no processo de valorização.

A autora aponta ainda um caminho que consideramos interessante para o planejamento e a condução de um curso de formação continuada em educação ambiental no geral: o reconhecimento das ideias e representação que os professores possuem sobre o meio ambiente e o que ele entende sobre educação ambiental. Tal indicação mostra-se especialmente pertinente, pois na formação continuada estamos lidando com pessoas adultas, cujas experiências pessoais e profissionais são vastas e estão enraizadas em sua prática profissional, não podendo ser ignoradas sob o risco de criarmos uma proposta educativa não dialógica, apenas “repassando” conteúdos.

Outro ponto de interesse é a indicação de que “a atuação efetiva de professores em educação ambiental pode ser facilitada por uma formação que privilegie, de um lado, um embasamento teórico consistente e, de outro, práticas que possam ser realizadas e/ou adaptadas para a sala-de-aula” (p. 215). Este apontamento aproxima-se daquele realizado por Medina (2001) e reafirma a necessidade de que o processo formativo continuado seja um espaço para o professor vivenciar a prática em educação ambiental, no intento de encurtar a distância entre a teoria, esta mais comumente desenvolvida nesses processos formativo, e a prática, que costuma ser uma ser deixada a cargo do professor após tal processo. Consideramos esse ponto de suma importância para a concretização da educação ambiental em sala de aula.

3.2.2. Síntese comparativa do conjunto dos textos acadêmicos: desafios e possibilidades

O presente item da dissertação foi desenvolvido no sentido de permitir uma visão mais panorâmica do conjunto das dissertações e teses estudadas, após descrevermos e analisarmos de modo mais detalhado o contexto e as ideias principais de cada trabalho.

Desse modo, discorreremos sobre as aproximações identificadas nessa produção acadêmica, bem como as lacunas que consideramos não terem sido preenchidas por ela. Cumpre esclarecer que além do esforço de buscar respostas para nossas questões de pesquisa, neste item também apresentaremos ideias que emergiram dos trabalhos e nos pareceram importantes para a discussão do nosso recorte investigativo.

A partir da análise dos textos integrais das oito dissertações e teses foi possível reconhecer que a dimensão valorativa é amplamente reconhecida, nestes trabalhos, como um aspecto importante para ser contemplado nas práticas de educação ambiental. Cumpre esclarecer que todos os trabalhos analisados aproximaram-se de uma perspectiva de educação ambiental que visa mudanças socioambientais [algo que, em linhas gerais, se enquadra na ideia de “educação ambiental transformadora” sistematizada por Loureiro (2004)]. Dentro disso, o trabalho com valores foi amplamente compreendido enquanto uma possibilidade de enfrentamento dos problemas ambientais vigente; sendo ainda que trabalhos como o T3, T4 e T9 apontaram que a questão valorativa está na gênese da crise ambiental.

Surpreendentemente, não identificamos nenhum trabalho que proponha a simples “transmissão” de valores para adequar comportamentos. Todos eles sinalizaram reconhecer o papel ativo do sujeito na construção dos valores individuais e sociais. É possível que isto se deva justamente ao fato de as dissertações e teses analisadas vincularem-se às propostas de educação ambiental ditas “transformadoras”, nas quais, geralmente, os sujeitos são entendidos enquanto sujeitos históricos e sociais que, porém, devem fazer escolhas individuais (mesmo que influenciadas pelo coletivo). Acreditamos que caso os trabalhos se aproximassem da perspectiva conservadora da educação ambiental, identificaríamos propostas de trabalho com valores especialmente relacionadas à ideia de inculcação de valores, doutrinação, articulando-se a uma perspectiva de mudança comportamental.

Em meio a isso, a principal justificativa para que a dimensão valorativa fosse desenvolvida em processos de formação continuada de professores para o trabalho com a educação ambiental consiste na busca pela formação de sujeitos autônomos, que possam contribuir com as mudanças julgadas como necessárias.

Dentro disso a expressão “nova ética” ganhou força em vários trabalhos. Muitas vezes falou-se em uma educação ambiental para uma “nova ética”, porém pouco se falou a respeito desta “nova ética”. Por vezes nem ao menos foi discutido e/ou definido o que seja a palavra “ética”. Assim, parecemos estar diante de outro discurso vazio da educação ambiental: reconhecemos a necessidade de se trabalhar com os valores, inclusive com seus aspectos éticos, mas desconhecemos sua natureza e suas características e ainda caminhos possíveis

para concretizar tal trabalho. A despeito disto limitamo-nos a afirmar e reafirmar a sua importância, gerando, assim, discursos vagos e pouco profícuos.

Semelhante constatação também foi realizada por Lemos (2012). Ao analisar dissertações e teses brasileiras de educação ambiental que abordam o tema “ética entre sociedade e natureza”, a pesquisadora identificou que existe a “necessidade de um maior aprofundamento teórico nas pesquisas em Educação Ambiental no que diz respeito às discussões sobre a relação ética entre sociedade-natureza” (p. 181).

Retomamos aqui também as considerações feitas por La Taille, Souza e Vizioli (2004) que ao investigar trabalhos envolvendo ética e educação, no geral, chegaram a conclusões similares a aquelas que encontramos no campo da educação ambiental:

[...] encontrar formas didáticas de formação moral e ética não é uma preocupação da educação! Discute-se bastante, propõe-se muito pouco. Este dado é digno de nota uma vez que, por um lado, sabe-se que a sociedade como um todo vive um certo mal-estar moral, e que, por outro, grande número dos artigos arrolados aqui estão numa perspectiva crítica da escola e da sociedade. Dizemos que é digno de nota porque parece que estamos num impasse: a situação é crítica, mas não se sabe o que fazer; há um diagnóstico pessimista, mas não há projeto. (LA TAILLE; SOUZA; VIZIOLI, 2004, p. 103).

Um dos aspectos que emergiram do conjunto de trabalhos analisados de modo mais intenso foi a defesa de adotarmos as valorações propostas no “Tratado de Educação Global para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”. Dependendo da maneira como isso seja feito, isso implica em se trabalhar com uma perspectiva universalista dos valores.

Foi curioso observar que quase todos os trabalhos apoiam-se nesse documento, sem problematizarem a controvérsia que existe quanto à questão universalidade *versus* relatividade dos valores.

Atualmente vários estudiosos vêm tentando discutir tal questão, criando termos e adjetivações que nos permitem identificar as tentativas de se pensar e se oferecer bases para a convivência humana frente à multiculturalidade com a qual nos deparamos: valores “básicos”, “mínimos”, “universalmente desejáveis” assim como “ética mínima” têm surgido na busca de uma saída para evitar o relativismo radical sem cair em um universalismo reconhecidamente equivocado, possibilitando-nos lidar com o pluralismo das culturas existente em nossa sociedade. Até que ponto elas tem dado conta desse desafio é uma questão que fica em aberto. O fato de, em educação ambiental, os autores se embasarem no tratado, é um exemplo típico desse encaminhamento.

Em meio a isso, outra constatação elaborada a partir dos trabalhos analisados ganha importância: no geral, ao tratar da dimensão valorativa, os autores o fazem por meio de

citação difusas ao longo de trechos em que discorrem sobre a educação ambiental. Assim, autores da área ambiental, como Sorrentino, Capra e Boff, foram referenciados ao se mencionar valores, além de documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais. De fato, poucos trabalhos apresentaram uma discussão enriquecida pelo referencial da área axiológica ou mesmo da ética. Em suma, quando o fizeram, os referenciais teóricos voltados à dimensão valorativa mais utilizados foram Puig, Piaget, Kohlberg e Vázquez. Em meio aos autores nacionais identificamos referências ao trabalho de La Taille e Goergen.

Quanto às dimensões do trabalho com valores (cognitivos, afetivo e de ação), observamos que no geral os textos fizeram menção, na maioria das vezes de modo indireto e pouco articulado, a essas três dimensões. Porém a dimensão afetiva foi aquela que foi contemplada de modo mais pontual no conjunto dos trabalhos, com exceção do T3, T4 e T11.

A exemplo da questão da afetividade, o termo estética e seus derivativos aparecem na maioria dos trabalhos, porém é possível perceber que tal dimensão também não foi explicitamente contemplada nas propostas de curso de formação continuada apresentadas, sinalizando que esta dimensão vem sendo pouco explorada nas pesquisas que se voltam para a formação docente continuada de professores em educação ambiental, ao menos nas que selecionamos nesse *corpus documental* que privilegiou a questão dos valores. Isto se dá a despeito da estética consistir em uma possibilidade promissora de se trabalhar a dimensão valorativa em educação ambiental (BONOTTO, 2003; MARIN, 2006), o que talvez não seja uma articulação evidente para os autores que trabalham com a temática dos valores.

Acreditamos que isso possa se dar, pois, conforme ressalta Grün (1994), vivermos sob a égide de um processo de supervalorização da razão que desconsidera as “qualidades” e, assim, estando sob esta égide, torna-se difícil vislumbrar outros caminhos possíveis para os processos formativos. Isto se soma ainda ao fato de que parece haver poucos estudos que se voltem a tal questão teórica. Ao menos foi o que se deu com o recorte metodológico aqui empregado.

Sem negligenciar a importância dos aspectos cognitivos para o trabalho com valores, e evitando com isso a armadilha de nos mantermos em uma visão dicotômica que não faz avançar a questão, gostaríamos de apontar a grande necessidade de esforços teóricos e práticos que se voltem aos aspectos afetivos, bem como à dimensão estética; não apenas por esses consistirem em “novos” caminhos para a educação ambiental e o enfrentamento da crise ambiental vigente, mas por serem elementos inerentes à formação humana que, portanto, não podem ser ignorados nos processos educativos, sob o risco de estarmos desenvolvendo

propostas educacionais que pouco contribuem para a formação de sujeitos que sejam de fato autônomos para conhecer, sentir e agir.

Com exceção do T10, todos os trabalhos apresentaram alguns caminhos possíveis para a inserção do trabalho com valores na formação docente, sendo que apenas o T3 e T4 apresentaram propostas de formação voltadas à dimensão valorativa. É importante ressaltar que, no geral, os demais trabalhos não conseguiram inserir minimamente a questão valorativa na proposta de formação, apesar de terem mencionado ou mesmo discutido a relevância de tal inserção. Aqui também os aspectos cognitivos (tais como propor o estudo do desenvolvimento moral ou outro conteúdo teórico vinculado aos valores) foram privilegiados. Assim, em sentido contrário estão os trabalhos T3, T4 e T11, que, ao buscarem aprofundamento teórico para trabalhar com a dimensão afetiva dos valores, também realizaram esforços no sentido destes serem incorporados na proposta de formação, sendo que esses esforços devem ser reconhecidos e valorizados no campo da educação ambiental.

Embora cumpra destacar que, tal como explicita Zeichner (1993), não existam programas que sejam fieis a apenas uma perspectiva de formação docente, no geral, todos os autores investigados sinalizaram aproximarem-se do modelo de formação docente denominado de “racionalidade prática”, seja por valorizarem as experiências pessoais e profissionais anteriores do docente, seja por valorizarem aspectos práticos ao longo do curso de formação ofertado. Há ainda trabalhos que ao utilizarem tal perspectiva formativa reconhecem e discutem algumas limitações vinculadas a este modelo, buscando, para isto, autores como Zeichner (T4 e T9) e defendendo a necessidade da valorização e da autonomia docente além dos aspectos prático-reflexivos.

Considerando a perspectiva de educação ambiental e de trabalho com valores adotada no conjunto de textos analisado, a opção por tal modelo de formação docente parece coerente e justificável.

No geral, as propostas de formação docente para o trabalho com valores foram fundamentadas na perspectiva construtivista de Piaget e Kohlberg, bem como nos trabalhos de Puig sobre a construção da personalidade moral. Em meio aos desafios identificados pelos pesquisadores para o desenvolvimento desse tipo de formação, a questão do tempo despontou como crucial. Isto porque os indícios assinalam que, no geral, os professores não tiveram contato com essa temática em momentos iniciais da sua formação, somando-se a isto ainda o caráter complexo da dimensão valorativa.

Assim, parece que esse tipo de formação requer um período de médio a longo prazo para alcançar um nível satisfatório de entendimento e aprofundamento sobre a questão. Além

disso, as condições precárias de trabalho à qual os professores vêm sendo submetidos atualmente foram massivamente apontadas como um fator negativo para o bom desenvolvimento do programa formativo, posto que elas acabam por limitar e comprometer o envolvimento do docente com as atividades não presenciais e também as presenciais. Assim mudanças neste sentido, mostram-se fundamentais para propiciar condições contínuas de aprendizagem docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os aspectos que se sobressaíram nos trabalhos acadêmicos analisados, bem como a própria análise que fizemos destes, ponderamos que o modo mais apropriado para se categorizar os trabalhos em pauta foi por meio da relevância atribuída ao nosso recorte de pesquisa (a inserção da dimensão valorativa em educação ambiental na formação continuada de professores). Assim temos:

- Trabalhos cujo tema “dimensão valorativa na formação continuada de professores em educação ambiental” consiste, pelo menos, em um dos seus focos investigativos principais (T4; T9; T16).
- Trabalhos cujo tema “dimensão valorativa na formação continuada de professores em educação ambiental” não consiste em um dos seus focos investigativos principais:
 - Trabalhos que analisam a influência de um processo de formação continuada de professores que envolve o trabalho com valores na formação dos educandos (mudanças de valores – T1; possibilidade de potencializar os educandos na valorização de produtos e iniciativas agrícolas alternativas – T3).
 - Trabalho que menciona a necessidade de inserir a dimensão valorativa (dentre outras) da temática ambiental em todos os currículos e modalidades de ensino e, dentro disso, sinalizam a importância da formação continuada dos professores para trabalharem com essa questão (T11).
 - Trabalho que, ao considerar a influência da dimensão valorativa (pessoais e morais) na escolha dos docentes em trabalhar com a educação ambiental, propõe a criação de processos formativos continuados que abarquem o trabalho com valores (T10).

Acreditamos que esta classificação seja pertinente por nos permitir estabelecer um panorama bastante razoável das dissertações e teses de educação ambiental brasileira que se referem à dimensão valorativa da educação ambiental na formação continuada de professores. A partir dela podemos sintetizar que existem poucos trabalhos de educação ambiental que, ao se voltarem à formação continuada de professores, apresentam, mesmo que pontualmente, a questão valorativa (oito trabalhos de um total de trezentos e sessenta); sendo que desses oito trabalhos identificados, apenas três deles têm como foco investigativo a inserção dos valores na formação continuada. Possivelmente por este motivo, a questão valorativa seja tratada de modo tão superficial no conjunto dos trabalhos analisados, isto é, este não era o foco da pesquisa e mereceu atenção secundária. Isto, por sua vez, nos permite concluir que a

dimensão valorativa possui relevância suficiente para despontar em meio a trabalhos de educação ambiental que não tinham o objetivo principal de investigá-la. Embora tal aspecto seja positivo a princípio, há ainda um negativo implicado nessa constatação: os trabalhos, no geral, não contribuem com avanços significativos para o campo teórico da educação ambiental, ao se limitarem a discutir uma questão reconhecidamente importante de modo insuficiente. Ademais cumpre destacar o caráter inovador e a pertinência dos trabalhos que buscaram deslindar essa questão e reafirmar a necessidade de novos esforços nesse sentido.

Por fim, a partir das dissertações e teses analisadas e do referencial teórico adotado indicamos alguns caminhos possíveis e necessários para que a dimensão valorativa em educação ambiental possa ser trabalhada de modo intencional e explícito nos processos de formação continuada de professores de modo coerente com a complexidade da dimensão valorativa e com a perspectiva de formação “global” dos professores:

- O processo de formação em valores deve estar presente no *continuum* da formação docente em educação ambiental, posto o seu caráter complexo e a importância de práticas de educação ambiental mais coerentes com o enfrentamento efetivo da crise ambiental vigente;
- Os valores prévios trazidos pelos professores devem ser intencionalmente abarcados e articulados aos objetivos específicos do curso;
- As relações de dominância entre os participantes do curso (coordenadores e docentes) devem ser minimizadas, no intento de que o desenrolar do curso seja compatível com a proposta de reflexão e construção de valores para o enfrentamento de um sistema valorativo insustentável e, não, de manutenção do *status quo* por meio de processos puramente prescritivos e normativos;
- A busca pela articulação entre aspectos cognitivos, afetivos e de ação deve ser uma constante ao longo do processo formativo, mesmo que o intuito seja desenvolver especialmente um desses aspectos;
- O curso deve apresentar e favorecer a vivência de estratégias específicas para o trabalho com valores (como aquelas indicadas por Puig), no intento de oferecer instrumentos de trabalho para o professor em sala de aula que, sendo experimentados, poderão ser mais bem compreendidos;
- Devem ser proporcionadas oportunidades para a prática dos valores postos em pauta e, desponta como interessante ainda, que estas experiências sejam acompanhadas durante

e após o término do curso; assim, por exemplo, o curso deve construir um ambiente de solidariedade, onde os participantes possam vivenciar esse aspecto;

- Acreditamos ainda que o abarcamento dos princípios elencados acima pode auxiliar os professores a vislumbrarem possibilidades teóricas e metodológicas para o desenvolvimento da educação ambiental nas escolas.

Sintetizando, identificamos um número muito reduzido de dissertações e teses brasileiras do campo da educação ambiental que apresentam, mesmo que de modo difuso, a questão do trabalho com a dimensão valorativa nos processos de formação continuada de professores, sendo ainda que somente três delas possuem essa questão como um de seus focos de investigação. Isto sinaliza a carência de produção a esse respeito na área, o que deve ser revisto no campo da pesquisa em educação ambiental.

No geral, as dissertações e teses analisadas defendem que o trabalho com valores deve fugir da perspectiva de doutrinação, buscando colaborar para a formação de sujeitos autônomos capazes de contribuir para o enfrentamento dos problemas ambientais vigentes. A questão de o quanto e como podemos trabalhar a partir dessa perspectiva e com “valores ambientalmente desejáveis” praticamente não foi explorado nestes trabalhos.

Em meio às dimensões destacadas por Bonotto (2003) para o trabalho com valores em educação ambiental, a cognitiva foi privilegiada nas propostas de formação continuada apresentadas. Embora as dimensões afetiva e de ação não tenham sido ignoradas no corpo dos textos, eles não foram explicitamente abarcadas nas atividades dos cursos e das oficinas em pauta, pelos menos de acordo com o exposto pelos autores das pesquisas. Isto aponta, a nosso ver, a existência de uma lacuna nesses processos formativos e/ou no referencial teórico apresentando por elas. Há, porém, exceções animadoras no conjunto dos trabalhos, como o T3 e o T4 que discorrem de forma mais embasada sobre a questão da afetividade.

É importante destacar que, no geral, as dissertações e teses selecionadas não recorreram a estudos na área dos valores para fundamentar suas discussões, sendo que, por vezes se valeram de afirmações generalistas que pouco contribuem para avanços teóricos e mesmo práticos a esse respeito.

Cumpramos ressaltar que ao discutir o tema “formação de professores em educação ambiental”, Carvalho (2010) identifica uma falta de diálogo dos pesquisadores da área com os demais da área da educação. De fato, nossa pesquisa encontrou dados semelhantes sobre a abordagem que a dimensão valorativa vem recebendo nos trabalhos de educação ambiental. Deste modo, consideramos de extrema importância a seguinte alerta feita por Carvalho (2010):

[...] enquanto não envidarmos esforços para a ampliação do diálogo interno e com a comunidade de pesquisadores em educação corremos o risco de solitariamente construirmos um campo de conhecimento nos quais as convergências nunca são sistematizadas e as tensões nunca são evidenciadas, e, por isso, nunca problematizadoras. Isso pode implicar na construção de um campo de conhecimentos no qual as nossas crenças são cada vez mais reforçadas, mas as dúvidas e as perguntas são silenciadas, as tensões e os conflitos não são explicitados. Ou seja, deixamos de produzir conhecimento” (p. 84).

Por fim, podemos considerar que a temática “inserção de valores em educação ambiental na formação continuada de professores” é permeada de ausências: quantitativas e qualitativas. Portanto cumpre ressaltar que o campo teórico da educação ambiental urge de trabalhos científicos que permitam progressos a esse respeito, sob o risco de permanecermos tratando uma questão tão relevante quanto essa como mais um discurso vazio da educação ambiental.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1995.

AMARAL, I. A. Programas e ações de formação docente em educação ambiental. In: TAGLIEBER, J. E.; GUERRA, A. F. S. (Org.). **Pesquisas em Educação Ambiental: pensamentos e reflexões de pesquisadores em Educação Ambiental**. Pelotas: Ed. Universitária/UFPel, 2004. p. 145-167.

ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, , p. 301-309, dec. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300015>. Acesso em: 10 ago 2011

ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005.

ANTUNES, M. N. V.; RAMOS, L. M. A. Conhecendo os caminhos da Teoria Crítica. **Revista Online Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 1-36, out. 2000.

ARANHA, M. L. A. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Ed. Moderna, 1991.

ARAÚJO, U. F. **A construção de escolas democráticas: histórias sobre complexidade, histórias sobre complexidade, mudanças e resistências**. São Paulo: Moderna, 2002.

ARAÚJO, U. F. **Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal**. São Paulo: Moderna, 2001.

AVANZI, M. R.; SILVA, R. L. F. Traçando os caminhos da pesquisa em educação ambiental: uma reflexão sobre o II EPEA. **Quaestio: Revista de Estudos de Educação**, Sorocaba, v. 6, n. 1, 2004. Disponível em: <[http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=issue&op=view&path\[\]=1](http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=issue&op=view&path[]=1)> . Acesso em: 10 jun 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BITAR, A. L. **Pesquisa em educação ambiental**: a atividade de campo em teses e dissertações. 2010. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista/SP, Rio Claro, 2010.

BONOTTO, D. M. B. Educação ambiental e o trabalho com valores. In: BONOTTO, D. M. B.; CARVALHO, M. B. S. S. (Org). **Educação ambiental e o trabalho com valores**: reflexões, práticas e formação docente. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012. p. 35-55.

BONOTTO, D. M. B. Educação ambiental e educação em valores em um programa de formação docente. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 7, n.2, p. 313-336n 2008a. Disponível em: <<http://www.saum.uvigo.es/reec>>. Acesso em: 15 de julho de 2011.

BONOTTO, D. M. B. O conteúdo valorativo da educação ambiental: investigando uma proposta de formação docente voltada para o tema. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28. , 2005, Caxambu. Anais... Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/28/inicio.htm>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

BONOTTO, D. M. B. Contribuições para o trabalho com valores em educação ambiental. **Ciência & Educação**, v.14, n.2, p. 295-306, 2008b.

BONOTTO, D. M. B. **O trabalho com valores em educação ambiental**: investigando uma proposta de formação contínua de professores. 2003. 231f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos/SP, São Carlos, 2003.

BORNHEIM, G. A. **Filosofia e política ecológica**. Revista Filosófica Brasileira, v. 1, n.2, p. 17-24, dez. 1985.

BRZEZINSKI, I. **Formação de profissionais da educação (1997-2002)**. Brasília: MEC/INEP, 2006.

BUXARRAIS, M. R. Por una ética de la compasión en la educación. **Teor. educ.**, v. 18, p. 201-227, 2006.

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYARARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: MMA/DEA, 2004. p. 13 - 24.

CARVALHO, J. S. Podem a ética e a cidadania ser ensinadas? **Pró-prosições**, Campinas, v. 13, p. 127-168, set/dez. 2002.

CARVALHO, L.M. A pesquisa no campo da formação e do trabalho docente relacionado com a temática ambiental. In: CUNHA, A. M. O. et al (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CARVALHO, L. M.; TOMAZELLO, M. G. C.; OLIVEIRA, H. T.. Pesquisa em **Educação Ambiental**: panorama da produção brasileira e alguns de seus dilemas. Cad. CEDES, Campinas, p. 13-27, jan./abr. 2009.

CARVALHO, I.C.M.; SCHMIDT, L.S. A pesquisa em Educação Ambiental: uma análise dos trabalhos apresentados na ANPED, ANPPAS, e EPEA de 2001 a 2006. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Carlos, v. 3, n. 2, p. 147-174, 2008.

CARVALHO, L. M. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. S.; LOGAREZZI, A (Org.). **Consumo e resíduos**: fundamentos para o trabalho educativo. São Carlos: EdUFSCAR, 2006. p 19 – 41.

CARVALHO, L. M. Educação e o meio ambiente na escola fundamental: perspectivas e possibilidades. Projeto - **Revista de Educação**, São Paulo, v.1, n. 1, p.5-9, jul./dez. 1999.

CARVALHO, L. M. **A temática ambiental e a escola do 1º grau**. 1989. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CASTRO, R. S. A formação de professores em Educação Ambiental possibilita o exercício desta no ensino formal? In: BRASÍLIA. Secretaria de Educação Fundamental. **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Brasília: MEC, SEF, 2001. p. 49-53.

CAVALARI, R. M. F.; SANTANA, L.C.; CARVALHO, L.M. Concepções de educação e educação ambiental nos trabalhos do I EPEA. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 141-173, 2006.

CINQUETTI, H. C. S; CARVALHO, L.M. Teaching and learning about solid waste: aspects of content knowledge. **Environmental Education Research**, v. 13, n. 5, p. 565-577, 2007.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **História e Missão**. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/historia-e-missao>. Acesso em: 29 de agosto de 2011.

DANIEL, Michelle Hudson; MARIN, Andreia A. Referenciais teórico-metodológicos nas pesquisas em educação ambiental no ambiente escolar. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 4., 2007, Rio Claro. Anais... Rio Claro, 2007. p. 1-12.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 79, p.257-272, ago. 2002,

FRACALANZA, H. As pesquisas sobre educação ambiental no Brasil e as escolas: alguns comentários preliminares. In: TAGLIEBER, J.E.; GUERRA, A.F.S. (Org.). **Pesquisa em educação ambiental: pensamentos e reflexões de pesquisadores em educação ambiental**. Pelotas: Universitária, 2004.

FREITAG, B. **A Teoria Crítica: ontem e hoje**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

FREITAS, D.; OLIVEIRA, H. T. Pesquisa em Educação Ambiental: um panorama de suas tendências metodológicas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Carlos, v. 1, n. 1, jul./dez. 2006.

GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 983-1011, 2005.

GOMES, R.; NASCIMENTO, E. F. A produção do conhecimento da saúde pública sobre a relação homem-saúde: uma revisão bibliográfica. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 901-911, 2006.

GRÜN, M. **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Campinas: Papirus, 1996.

GRÜN, M. Uma discussão sobre valores éticos em educação ambiental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 171-195, 1994.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYARARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: MMA/DEA, 2004.

HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

HORKHEIMER, N. **Teoria tradicional e teoria crítica**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

HWANG, S. Teachers' environmental education as creating cracks and ruptures in school education: a narrative inquiry and an analysis of teacher rhetoric. **Environmental Education Research**, v. 15, n. 6, p. 697-714, 2009.

JACOBI, P. R. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p.233-250, 2005.

KAWASAKI, C.S.; CARVALHO, L.M. Tendências da Pesquisa em Educação Ambiental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n. 03, p. 143-157, dez. 2009.

LA TAILLE, Y. **Moral e Ética**: Dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LA TAILLE, Y. ; SOUZA, L. S.; VIZIOLI, L.. Ética e educação: uma revisão da literatura educacional de 1990 a 2003. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 30, n. 1, Apr. 2004.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LAYRARGUES, P. P. Apresentação: (re)conhecendo a educação ambiental brasileira. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: MMA/DEA, 2004. p. 7 - 9.

LAYRARGUES, P. P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental? In: REIGOTA, M. (Org.). **Verde Cotidiano**: o meio ambiente em discussão. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 131-148.

LEFF, E. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, M. (Org.). **Verde Cotidiano**: o meio ambiente em discussão. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 111-129.

LEMOS, H. A. S. L. **A "ética ambiental" na produção teórica (dissertações e teses) em Educação Ambiental no Brasil**. 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista/SP, Rio Claro, 2012.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999.

LIMA, G. F. C. Educação ambiental, emancipação e sustentabilidade: defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYARARGUES, P. P. (Org.). **Identities da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: MMA/DEA, 2004.

LIMA, S. de; REALI, A. M. M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (Aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org). **Formação de professores, práticas pedagógicas e escolas**. São Carlos: EdUSFCar, INEP e COMPEd , 2002. p. 217-235.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. A produção acadêmica do mestrado em educação ambiental da FURG - 1997-2005. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 4., 2007, Rio Claro. Anais... Rio Claro, 2007. p. 1-12.

LOUREIRO, C. F. B. et al. Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 81-97, 2009.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental Crítica: contribuições e desafios. In: BRASIL. Ministério da Educação; Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente. **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: UNESCO, 2007.

LOUREIRO, C. F. B.; AZAZIEL, M. Áreas protegidas e “inclusão social”: problematização do paradigma analítico-linear e seu separatismo na gestão ambiental. In: IRVING, M. A. (Org.). **Áreas protegidas e inclusão social: construindo novos significados**. Rio de Janeiro: Aquarius, 2006.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental Transformadora. In: LAYARARGUES, P. P. (Org.). **Identities da Educação Ambiental Brasileira**. Brasília: MMA/DEA, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANZOCHI, L. H.; CARVALHO, L. M. Educação ambiental formadora de cidadania em perspectiva emancipatória: constituição de uma proposta para a formação continuada de professores. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, São Carlos; Rio Claro; Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, jul/dez. 2008.

MARIN, A. A. A. Educação ambiental nos caminhos da sensibilidade estética. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, v. 31, n. 2, p. 277-290, jul./dez. 2006.

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

MARTINS, L. C.; BRANCO, A. U. Desenvolvimento moral: considerações teóricas a partir de uma abordagem sociocultural construtivista. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 17, n. 2, p. 169-176, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v17n2/7877.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

MEDINA, M. N. A formação dos professores em Educação Ambiental. In: BRASÍLIA. Secretaria de Educação Fundamental (Org.). **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental**. Brasília: MEC, SEF, 2001. p. 17-24.

MEGID NETO, J. **Tendências da pesquisa acadêmica sobre o ensino de ciências no nível fundamental**. 1999. 343 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUSFcar, INEP e COMPed, 2002.

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.). **Educação**: pesquisas e práticas. Campinas: Papirus, 2000, p.139-161.

MORAES, A. F.; OLIVEIRA, T. M. Experiências relacionadas ao levantamento de teses e dissertações. **Inf. & Soc.: Est.**, João Pessoa, v.20, n.1, p. 73-81, jan./abr. 2010.

MORALES, A. G. M. Processo de institucionalização da educação ambiental: tendências, correntes e concepções. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 4, n. 1, p. 159-175, 2009.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2001.

KAWASAKI, C. S.; MATOS, M. dos S.; MOTOKANE, M. T. O perfil do pesquisador em educação ambiental: elementos para um estudo sobre a constituição de um campo de pesquisa em educação ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental** (UFSCar), v. 1, p. 111-140, 2006.

NEVES, E. D. Teachers Working in the Field of Environmental Education: Musings of a Practitioner. **Canadian Journal of Environmental Education**, n.10, p. 173-179, 2005.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, [S.l.], v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Don Quixote, 1995. p. 15-33.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUCCI, L.P. **La dimensión moral en La Educación**. Bibao: Desclée, 2003.

PATO, C.; SÁ, L.M.; CATALÃO, V.L. Mapeamento de tendências na produção acadêmica sobre Educação Ambiental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n. 03, p. 213-233, dez. 2009.

PAYÁ, M. D. **Educación en valores para una Sociedad abierta y plural**: aproximación conceptual. Bilbao: Editorial Desdée de Browwer, 2000.

PAYÁ, M. S. Natureza de los valores. In: OLIVEIRA, M. J.; FERREIRA, N. A. **Educação e democracia: fundamentos teóricos para uma abordagem dos valores**. Salvador: EDUNEB. p. 41-64, 2008.

PRESTES, N. H. A razão, a teoria crítica e a educação. In: PUCCI, B. (Org.). **Teoria crítica e educação**: a questão da formação cultural na escola de Frankfurt. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 13-58.

PUIG, J. M. **Ética e valores**: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

REALI, A. M. M. R. Políticas Públicas e desenvolvimento profissional de professores: a escola como foco de formação. In: MIZUKAMI, M.G.N. e REALI, A.M.M.R (Org.) **Teorização de práticas pedagógicas**: escola, universidade, pesquisa. São Carlos: EDUFSCar, 2009. p.17-34.

REIGOTA, M. O estado da arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Carlos, v. 2, n. 1, p. 33-66, 2007.

RIBEIRO, W. C. Teoria Crítica: contribuições para se pensar a educação ambiental. **Sinapse Ambiental**, Betim, v.4, n.2, p.8-25, dez. 2007.

RINK, J. **Análise da produção acadêmica apresentada nos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA)**. 2009. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

RINK, J.; MEGID NETO, J. Tendências dos artigos apresentados nos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n. 03, p. 235-263, dez. 2009.

SANTANA, L. C. Educação ambiental: de sua necessidade e possibilidades. In: INTERNACIONAL WORKSHOP ON PROJECT BASED, 2005. Guaratinguetá. Anais... p.1-14. Disponível em: <http://www.feg.unesp.br/~rioparaiba/palestras_pbl/Luiz%20Carlos%20Santana%20artigo.pdf>. Acesso em: 05 jun 2011.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as Ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1998.

SATO, M. Debatendo os desafios da educação ambiental. In: CONGRESSO EDUCAÇÃO AMBIENTAL PRÓ MAR DE DENTRO, 2001, Rio Grande do Sul. Anais... Disponível em: <http://www.partes.com.br/meio_ambiente/educacao.htm>. Acesso em: 15 jul 2011.

SATO, M.; SANTOS, J. E. Tendências nas pesquisas em educação ambiental. In: NOAL, F.; BARCELOS, V. (Org.) **Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. p. 253-283.

SCOTT, W.; OULTON, C. Environmental values education: an exploration of its role in the school curriculum". **Journal of Moral Education**, v. 27, n. 2, p. 209-224, 1998.

SENA, L M. **Educação ambiental e o trabalho com valores: um estudo de caso**. 2010. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SOUZA, S. Z.; BIANCHETTI, L. Pós-graduação e pesquisa em educação no Brasil: o protagonismo da ANPEd. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v.12, n. 36, set./dez. 2007.

TAGLIEBER, J. E. Formação continuada de professores em Educação Ambiental: contribuições, obstáculos e desafios. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambú. Anais... Rio de Janeiro: ANPED, 2007. p. 1-16. CD-ROM.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. (Org.). **Educação na diversidade**: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental? Brasília: INEP, 2008.

VÁZQUEZ, A.S. **Ética**. 29. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

VIANNA, L. P. Formação em meio ambiente para o ensino formal: uma proposta de formação continuada em serviço para as séries finais do Ensino Fundamental. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 1., 2001, Brasília. Anais... Brasília: MEC, SEF, 2002.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXO – RESUMO DAS DISSERTAÇÕES E TESES DO *CORPUS DOCUMENTAL*

(T1) - Adriana Regina Braga. 'A influência do projeto 'A formação do professor e a educação ambiental', no conhecimento, valores, atitudes e crenças nos alunos do ensino fundamental.'. 01/02/2003

1v. 216p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - EDUCAÇÃO

Orientador(es): ORLY ZUCATTO MANTOVANI DE ASSIS

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

Email do autor:

bragadri@hotmail.com

Palavras - chave:

Formação de professores; Meio Ambiente; Atitudes;

Área(s) do conhecimento:

EDUCAÇÃO

Banca examinadora:

Lia Leme Zaia

ORLY ZUCATTO MANTOVANI DE ASSIS

ROSELY PALERMO BRENELLI

Linha(s) de pesquisa:

Desenvolvimento Humano, Psicologia e Educação Estudos sobre as diferentes dimensões do desenvolvimento do ser humano e das condições históricas, sociais e culturais em que ele ocorre, assim como de aspectos específicos de certos períodos do desenvolvimento e suas implicações na prática social

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:

Idioma(s):

Português

Dependência administrativa

Estadual

Resumo tese/dissertação:

Essa dissertação teve como objetivo, avaliar e verificar se uma intervenção em forma de curso e orientações pedagógica, fundamentada na teoria construtivista piagetiana, sobre o meio ambiente, ministrado aos professores, provoca ou não uma mudança na atitudes, conhecimento, crenças e valores dos seus alunos do Ensino Fundamental do município de Itapira, cujos professores participaram do projeto 'A Formação do Professor e a Educação Ambiental' e por alunos de um grupo controle. Tratou-se de uma análise qualitativa, com a investigação de sujeitos com diferentes idades, que a partir de situações-problema, representadas por meio de história, utilizando o Método Clínico de Jean Piaget.

(T3) - Antônio Vitor Rosa. ABORDANDO AS RELAÇÕES AGRICULTURA E MEIO AMBIENTE NO ENSINO FORMAL, ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL-CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE UM CASO. 01/10/2001

1v. 260p. Mestrado. UNIV.DE SÃO PAULO/ESCOLA SUP. DE AGRICULTURA LUIZ DE QUEIROZ - RECURSOS FLORESTAIS

Orientador(es): Marcos Sorrentino

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central / ESALQ / USP e IPEF

Email do autor:

vitor1001@yahoo.com.br

Palavras - chave:

Educação Ambiental, Formação de Professores

Área(s) do conhecimento:

CONSERVAÇÃO DE SOLO E ÁGUA

Banca examinadora:

Eda Teresinha de Oliveira Tassara

Marcos Sorrentino

Sueli Angelo Furlan

Linha(s) de pesquisa:

Educação Ambiental Procura contribuir para a conservação da biodiversidade, para a auto-realização, individual e comunitária e para a auto-gestão política e econômica, através de processos educativos que promovam a melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida.

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:

FAPESP

Idioma(s):

Português

Dependência administrativa

Estadual

Resumo tese/dissertação:

A pesquisa visa ampliar os conhecimentos sobre abordagens no ensino escolar que tratam as relações entre agricultura e meio ambiente e que procuram potencializar os educandos no questionamento do modelo agrícola convencional e na valorização de produtos e iniciativas agrícolas alternativas. Buscou-se um tratamento exploratório sobre o assunto, tendo como referência três questões: a) Como é tratado no ensino médio as relações agro-ambientais? b) Como ampliar e melhorar este tratamento? c) Que conseqüências pode ter esta ampliação? O trabalho delineado como uma pesquisa qualitativa, baseou a parte de campo na proposta da pesquisa-ação. O procedimento principal para gerar dados e subsidiar a interpretação do objeto-processo de estudo foi promover e monitorar uma intervenção educacional junto a educadores da rede pública de ensino. A idéia de multirreferencialidade em estudos educacionais influenciou o tratamento do extenso conjunto de dados gerados. Os resultados do estudo evidenciaram que: - 1) Os conhecimentos dos educadores sobre as relações agro-ambientais são, em geral, muito pequenos e pontuais, implicando em um tratamento superficial do assunto. - 2) Na abordagem educacional das relações agro-ambientais mostraram-se altamente adequados procedimentos envolvendo: a) processos não pontuais de aperfeiçoamento de educadores sobre o tema; b) promoção de projetos educacionais em equipes multidisciplinares; c) realização de diagnósticos agro-sócio-ambientais locais; d) a promoção de outras relações dos educandos com o conhecimento e com a realidade o que inclui desmistificar a ciência, exercitar novos olhares e novas compreensões e estimular a relação direta do educando com o assunto estudado destacando-se: visitas à estabelecimentos agrícolas com produção alternativa e a manipulação de elementos naturais (plantas e terra) em atividades escolares com horta orgânica e com mudas de árvores. - 3) A pesquisa-ação constitui-se uma eficiente estratégia em pesquisas educacionais. - 4) Há sérios problemas no sistema de ensino escolar incluindo falta de condições de trabalho e deficiência na formação e aperfeiçoamento dos educadores. - 5) Tanto o tratamento do tema pode aproximar os educandos das questões ambientais em geral, como o tratamento de outras questões ambientais pode aumentar as preocupações agro-ambientais dos educandos. - 6) Ocorrem limitações extra-educacionais específicas e maiores que as enfrentadas no tratamento de outros temas ambientais. O que remete à necessidade de políticas públicas regionais que incluam e articulem a divulgação e formação sobre as relações agro-ambientais com o apoio à produção, escoamento e consumo de produções agrícolas alternativas - 7) Com apoio de universidades, instituições de pesquisa ou extensão, secretarias e outros órgãos governamentais, é grande a possibilidade das escolas transformarem-se em espaços qualificados de difusão sobre as relações agro-ambientais.

(T4) - Dalva Maria Bianchini Bonotto. O trabalho com valores em Educação Ambiental: investigando uma proposta de formação contínua de professores. 01/02/2003

1v. 231p. Doutorado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Nivaldo Nale

Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar

Email do autor:

dbonotto@claretianas.com.br

Palavras - chave:

educação ambiental; educação em valores; formação de profs.

Área(s) do conhecimento:

TÓPICOS ESPECÍFICOS DE EDUCAÇÃO

Banca examinadora:

Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali

Eda Terezinha de Oliveira Tassara

Haideé Torres de Oliveira

Luiz Marcelo de Carvalho

Nivaldo Nale

Linha(s) de pesquisa:

Formação básica e continuada de professores e outros agentes educacionais Investigação do proc. form. contin. de profs. e outros ag. educacionais e de capacizaç o doc., nos diferentes níveis/modalidades de ensino e áreas de conhec., bem como dos processos de socialização profissional contemplando dimensões histórica, cognitiva,

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:

CNPq

Idioma(s):

Português

Dependência administrativa

Federal

Resumo tese/dissertação:

Nas últimas décadas espalharam-se pelo país e pelo mundo as discussões e propostas a respeito da Educação Ambiental. A literatura que trata do assunto tem ressaltado a importância, para os programas de a o, do trabalho com o conteúdo valorativo pertinente ao tema, que não pode ser negligenciado. Entretanto, soma-se ao fato da Educação Ambiental ser um tema relativamente recente em termos de sua inclusão nos programas de formação docente, as dificuldades do professor em lidar com o conteúdo valorativo em educação. A presente pesquisa, de natureza qualitativa, organizou-se em torno dessa questão. Ela envolveu uma intervenção, que se estruturou como um curso de formação contínua, destinado a professores das séries iniciais do ensino fundamental. A pesquisa teve como objetivos procurar identificar e analisar o processo de aprendizagem docente através das mudanç as manifestas nas reflexões, reações e a es dos professores ao lidarem com o conteúdo do curso e procurar incorporá-lo em suas práticas pedagógicas, apontando a partir da  os aspectos relevantes envolvidos em sua apreensão e incorporação. Participaram de todo o trabalho oito professoras e a análise comparativa dos dados indicou a influência do curso sob três aspectos: como espaço de exposição, reflexão e diálogo; de acolhimento das d vidas e inseguranç as que o processo de mudanç a provoca; de envolvimento e atração pelo conteúdo trabalhado. A abordagem apresentada no curso sobre a Educação Ambiental era desconhecida das professoras, sendo que a relação da questão ambiental com o modelo capitalista e

consumista de nossa sociedade e a profundidade das propostas de mudança desse modelo causaram-lhes sentimentos de desânimo e ceticismo. As professoras manifestaram dificuldades para lidar com a dimensão afetiva do trabalho com valores que, em entrevistas anteriores ao curso, revelou-se ser pautado basicamente em exemplos pessoais espontâneos e conversas. Os dados apontaram também para a natureza processual e idiossincrática da aprendizagem docente, indicando diferentes aspectos do assunto tratado que eram expressos pelas professoras ao longo da intervenção e mesmo após ela. Considerações finais são apresentadas a respeito da importância em se reconhecer e lidar com as dimensões pessoal/ profissional, afetiva/ cognitiva, individual/ coletiva na formação, bem como a necessidade de se estabelecerem condições de exercício profissional da docência para que a formação seja de fato contínua, envolvendo o espaço escolar e evitando o caráter pontual que cursos de formação contínua podem representar.

(T9) - Lucia Helena Manzochi. Educação ambiental formadora de cidadania: as contribuições dos campos teórico-metodológicos de "conflito socioambiental" e "educação moral". 01/02/2008

1v. 115p. Doutorado. UNIVERSIDADE EST. PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/ARARAQUARA - EDUCAÇÃO ESCOLAR

Orientador(es): Luiz Marcelo de Carvalho

Biblioteca Depositária: Faculdade de Ciências e Letras

Email do autor:

Palavras - chave:

educação ambiental, educação moral, professores, educação pe

Área(s) do conhecimento:

EDUCAÇÃO

Banca examinadora:

Isabel Cristina Moura Carvalho

Luiz Marcelo de Carvalho

Maria Helena Galvão Frem Dias da Silva

Pedro Guilherme Rocha dos Reis

Ulisses Ferreira de Araujo

Linha(s) de pesquisa:

Formação do professor, trabalho docente e práticas pedagógicas. Esta linha de pesquisa reúne estudos e investigações direcionadas à formação de professores, focalizando os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional.

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:

CAPES

CAPES - DS

Idioma(s):

Português

Dependência administrativa

Estadual

Resumo tese/dissertação:

Este trabalho procura explorar as possibilidades abertas pelos campos teórico-metodológicos de "conflito socioambiental" e de "educação moral" (linha de "construção da personalidade moral"- PUIG, 1998a) na constituição de uma proposta teórico-metodológica de formação continuada (FC) de professores em educação ambiental (EA), norteada por um referencial de EA formadora de cidadania, em perspectiva emancipatória. É um trabalho de reflexão teórica aliado à análise de uma experiência de intervenção anteriormente realizada (Projeto Interface) e se insere nas abordagens naturalístico-qualitativas de pesquisa. Os trabalhos de reflexão teórica, aliados àquelas análises, permitiram a formulação de uma proposta de formação em que, a partir da articulação entre aqueles dois campos, se trabalha com a perspectiva de problematização moral do campo ambiental situado na esfera pública, propondo aos educadores a utilização de estudos de casos locais/regionais de conflito socioambiental e dos recursos metodológicos (RMs) da educação moral para criação de atividades para sala de aula. Também foi possível indicar direções para amadurecimento da proposta recém-constituída, das quais destacamos: 1- o aporte de subsídios do campo da Filosofia Política e da Sociologia e a exploração da abordagem estruturalista-construtivista de conflito socioambiental (ACSELRAD, 2004); 2- a aproximação entre escola e movimentos sociais ambientais; 3- a realização de novas intervenções de FC

(T10) - Luciana Mello Ribeiro. Professores Universitários: seus valores e a opção da Educação Ambiental. 01/04/2008

1v. 309p. Doutorado. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Hedy Silva Ramos de Vasconcellos

Biblioteca Depositária: Biblioteca Central

Email do autor:

Palavras - chave:

educação ambiental, docentes universitário

Área(s) do conhecimento:

EDUCAÇÃO

Banca examinadora:

Diva Lopes da Silveira

Maria Aparecida Campos Mamede Neves

Maria de Lourdes Spazziani

Tania Dauster Magalhães e Silva

Linha(s) de pesquisa:

Formação de Professores: tendências e dilemas Esta linha investiga a relação a formação e profissão docente tanto nos aspectos da formação iniciada e continuada quanto em relação ao desenvolvimento profissional dos professores. Inclui temas como identidade e socialização profissional, trabalho e prá

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:

CAPES

Idioma(s):

Português

Dependência administrativa

Particular

Resumo tese/dissertação:

A Educação Ambiental (EA), um novo paradigma educacional, vem enfrentando uma série de desafios em seu processo de institucionalização no Brasil e no mundo, apesar de já contar 30 anos. Desde 1999, a Lei Nacional de EA garante a obrigatoriedade de sua difusão em todas as instâncias sociais, seja nos meios de comunicação, nas empresas, no campo, ou em cada nível do ensino formal. Sua natureza interdisciplinar fez com que se propusesse incorporá-la de modo transversal nos processos educativos. Considerando as dificuldades de ordem cultural, burocrática, política, e mesmo psicológicas e sociais, tal proposição segue distante do horizonte desejado. Na universidade, espaço tradicionalmente conservador em termos de práticas, a situação não é melhor. Idealmente, seria um dos locus transformadores da realidade, por ser formador em tantos sentidos. Ainda assim, existem docentes universitários que arrostam as dificuldades e desenvolvem práticas educativo-ambientais de fato engajadas e transformadoras, conforme proposto por Loureiro. O que os motiva e mobiliza nesse sentido é a questão que orientou esta pesquisa. Tomou-se por hipótese serem os valores pessoais o fator decisivo nesta opção. Neste caso, que meios e experiências morais, na visão de Puig os teriam produzido? De que forma? Como se expressam? Em busca de entender esta motivação lançou-se mão da história oral, através de sua modalidade conhecida por depoimentos pessoais, colhidos estes por meio de entrevistas. Mesclando memórias, práticas e escolhas, a entrevista percorreu a trajetória pessoal e profissional destes docentes, procurando ir além da mera teorização em torno de valores desejados. Assim, foram confrontadas a prática e os ideais de cada docente, sendo tomadas por indicadores de alinhamento entre discurso e valores a coerência e a vergonha (segundo La Taille). A riqueza dos relatos indica forte relação entre os valores principais de cada professor e sua prática social. Em comum, tais professores têm um perfil idealista e gosto pela vida, valorizando a justiça, a solidariedade, a gratidão, a relação humana e a responsabilidade, elementos aos quais conseguem dar corpo através de grande engajamento e dedicação ao trabalho, entendido e buscado enquanto meio de realização de seu projeto de vida. Idéias inatas, experiências familiares, sócio-culturais e educativas parecem ter contribuído para as escolhas de vida dos docentes estudados. Com a identificação destes fatores espera-se poder inspirar a criação de processos formativos, iniciais ou continuados, tendo em vista a generalização do saber ambiental e do sujeito ecológico, conforme propostas de Leff e Carvalho, respectivamente. Pretende-se, por fim, contribuir para o debate acerca do processo pedagógico formador de valores no âmbito da Educação Ambiental.

(T11) - Luciene Gonçalves Rosa. A Dimensão Ambiental no Currículo da Escola Estadual Normal Pe. Emídio Viana Correia. 01/01/2003

1v. 120p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA - DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE

Orientador(es): Valderi Duarte Leite

Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL

Email do autor:

Palavras - chave:

Dimensão Ambiental; Percepção Ambiental; Ambiente

Área(s) do conhecimento:

CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Banca examinadora:

Maria Eulina Pessoa de Carvalho

Maria José de Araújo Lima

Valderi Duarte Leite

Linha(s) de pesquisa:

Meio Ambiente e Qualidade de Vida Estudo dos Impactos Ocupacionais e Ambientais dos Sistemas Produtivos, Avaliação dos Riscos Ambientais presentes no Trabalho Humano, Riscos Ambientais à Saúde

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:

CAPES - DS

Idioma(s):

Português

Dependência administrativa

Federal

Resumo tese/dissertação:

A sociedade hodierna se caracteriza pela rapidez das transformações, informações e da adoção de valores sociais e

culturais que resultaram nesta crise ambiental atual. Na realidade, essa crise ambiental expressa a necessidade de se implantar novos valores norteadores de uma nova ética, de maneira a emergir uma sociedade ecologicamente sustentável. Mediante esse panorama, a Educação Ambiental se revela enquanto instrumento viável, pois visa a sensibilização quanto à questão ambiental, contribuindo para o fomento de cidadão mais críticos e ativos. Mas, para sua realização, faz-se crucial que esteja inserida em todos os currículos e modalidades da educação, inclusive nos cursos de formação inicial, seja de nível médio ao superior, como também a formação continuada. Por isso, neste trabalho procuramos realizar uma análise do currículo da Escola Estadual Normal Pe. Emídio Viana Correia, da cidade de campina Grande/PB, com relação à dimensão ambiental, realizamos também uma comparação dessa abordagem com a percepção de Ambiente e de Educação Ambiental dos/as educadores/as, além de iniciarmos um processo de sensibilização desses atores sociais. Para alcançarmos estes objetivos optamos pela pesquisa participativa e pela técnica da análise de conteúdos, como também a utilização de diversas estratégias metodológicas. Os resultados desse trabalho apontam para a necessidade de se buscar alternativas que possam vir a possibilitar a abordagem da dimensão ambiental, com enfoque interdisciplinar e transdisciplinar, tendo em vista que a dimensão ambiental de acordo com o discurso expresso no currículo, estar presente apenas nas disciplinas de Biologia, Química e Geografia devem abordar a temática ambiental, embora a contextualização e interdisciplinaridade dos conhecimentos estejam como primordiais em todas as disciplinas do currículo. E a comparação da proposta curricular com a percepção ambiental desses/as atores sociais reforçam essa tese quando mostram que a preocupação e responsabilidade com o Ambiente ser das disciplinas que estejam próximas à Natureza contradizendo os objetivos e princípios que regem a Educação Ambiental. Os encontros de sensibilização com estes/as educadores/as nos confirmaram a necessidade da formação contínua e permanente, pois tais educadores demonstraram que tinham conhecimentos, no entanto, ainda não estavam envolvidos a ponto de começarem as modificações na práxis escolar, contribuindo na construção de uma nova ética social que seja mais eqüitativa.

(T15) - Marlene Francisca Tabanez Ribeiro. Significado para professores de um programa de educação ambiental em unidade de conservação. 01/09/2000

1v. 314p. Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - EDUCAÇÃO

Orientador(es): Nivaldo Nale

Biblioteca Depositária: Biblioteca Comunitária da UFSCar

Email do autor:

Palavras - chave:

Educação ambiental; entrevista; avaliação; professores

Área(s) do conhecimento:

ENSINO-APRENDIZAGEM

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

Banca examinadora:

Haideé Torres de Oliveira

Luiz Marcelo de Carvalho

Nivaldo Nale

Linha(s) de pesquisa:

Processos de Ensino-Aprendizagem Consiste na investigação, numa perspectiva hist.-evolutiva, da epistemologia e de seus aspectos didático-metodol., relacionados ao processo ensino-aprend., em situações de educação formal e informal, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, nas dive

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:

CAPES - DS

Idioma(s):

Português

Dependência administrativa

Federal

Resumo tese/dissertação:

O presente estudo teve como objetivo conhecer o significado que os professores atribuem ao programa escolar orientado da Estação Ecológica dos Caetetus (EEC) e as contribuições trazidas à prática profissional e à valorização da unidade de conservação. Para a realização do estudo optou-se por uma investigação de natureza qualitativa em que foram realizadas entrevistas com 14 professores que procuravam o programa escolar orientado com certa frequência. Partiu-se do pressuposto que dialogar com os professores que tinham envolvimento e interesse pelo programa escolar orientado poderia apontar subsídios para compreendê-lo e proceder a uma forma de avaliação. Os dados foram analisados a partir de quatro temas: concepções de meio ambiente e de educação ambiental, educação ambiental na prática dos professores, importância e significado atribuídos à EEC e educação ambiental na EEC. Os resultados do estudo indicam que as concepções de meio ambiente da maioria dos professores encontram-se entre as tendências genérica e abrangente/alternativa e as de educação ambiental entre a tradicional e conservacionista. Os professores manifestaram preocupações em desenvolver atividades de educação ambiental, mas esta pareceu ser uma prática pontual no seu cotidiano. As atividades de educação ambiental de alguma forma pareceram estar relacionadas com aquelas desenvolvidas na EEC. A unidade de conservação não passa despercebida para os professores, reconhecendo sua importância à pesquisa, conservação e educação ambiental. Os professores valorizam o programa escolar orientado pela orientação e acompanhamento feito pelas educadoras, pelo enriquecimento das atividades pedagógicas e estudo do ambiente 'in loco'. Valorizam o contato dos alunos com o ambiente natural buscando conscientizá-los para a conservação da EEC e natureza. Os resultados apontam ainda que a participação dos alunos no programa escolar orientado possibilitou aumento de aprendizagem e criatividade, cuidados com a escola, socialização entre alunos, interesse por questões ambientais, preocupação com meio ambiente e diminuição das atividades de caça. A participação dos professores se configurou mais pela preparação dos alunos - aspectos logísticos e comportamentais

- do que do ponto de vista pedagógico. Os dados apontam necessidade de maior integração entre escola e unidade de conservação na perspectiva de instrumentalizar os professores para ministrarem aulas extra-classe na EEC sem acompanhamento das educadoras, com enfoque contínuo e integrado - tendo como proposta a formação continuada.

(T16) - Meiri Alice Rezler. Concepções e práticas de educação ambiental na formação de professores. 01/03/2008

1v. 252p. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - ENSINO DE CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Orientador(es): Rosana Figueiredo Salvi

Biblioteca Depositária: Biblioteca digital UEL

Email do autor:

Palavras - chave:

educação ambiental, formação de professores, valores cognitivs

Área(s) do conhecimento:

ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA

Banca examinadora:

Ana Tiyomi Obara

Irinéa de Lourdes Batista

Rosana Figueiredo Salvi

Linha(s) de pesquisa:

Formação de professores em Ciências e Matemática. Investigação dos fundamentos e do processo de construção/elaboração dos saberes docentes no ensino de Ciências e Matemática.

Agência(s) financiadora(s) do discente ou autor tese/dissertação:

CNPq

Fundação Araucária

Idioma(s):

Português

Dependência administrativa

Estadual

Resumo tese/dissertação:

Esta pesquisa teve como objetivo geral investigar dimensões da formação do professor em educação ambiental que precisam ser atendidas para que se possa introduzir a educação ambiental no dia-a-dia do ensino fundamental e médio. Seus objetivos específicos foram: investigar a concepção de professores sobre meio ambiente e educação ambiental e analisar as mudanças nas respostas quanto aos objetivos, temas, estratégias, valores e atitudes e enfoque da educação ambiental, antes e após uma oficina com 40 horas presenciais. Para a coleta de dados foram utilizados questionários aplicados pré e pós-oficina, aplicados junto a treze professores de ensino médio e quinta a oitava séries do ensino fundamental de diferentes áreas de estudo. Foi feita uma análise qualitativa e quantitativa dos dados coletados. A maioria destes professores mostrou uma representação social de meio ambiente mista, composta especialmente da visão naturalista e antropocêntrica, preocupados com uma educação ambiental na direção dos cuidados com o ambiente com vistas à sua utilização pelo homem. Considerando como tendências atuais da educação ambiental o adestramento ambiental, o desenvolvimento sustentável, o ecologismo radical e o enfoque crítico, os professores contemplaram o adestramento ambiental e o desenvolvimento sustentável com 72% das suas respostas na pré-oficina e 64% na pós-oficina. 100% dos professores consideram importante trabalhar valores e atitudes em educação ambiental, respostas estas dadas no momento pré-oficina e confirmada pós-oficina, sendo a responsabilidade eleita a mais importante dentre 23 outras apresentadas. Além da responsabilidade, estão na lista dos seis considerados mais importantes na pós-oficina no trabalho com educação ambiental: consciência crítica, respeito aos fatores abióticos, cooperação, defesa da qualidade ambiental e defesa da qualidade de vida do ser humano. Os seis valores e atitudes considerados menos importantes no trabalho com educação ambiental pós-oficina foram: paz, liberdade, patriotismo, fraternidade, justiça social e respeito ao patrimônio histórico. Os resultados mostram um aumento estatisticamente significativo na quantidade de valores e atitudes apontados como importantes no desenvolvimento da educação ambiental na pós-oficina em relação à pré-oficina, no número de estratégias consideradas adequadas e viáveis no trabalho com educação ambiental, no conhecimento de diferentes estratégias, sugerindo que a oficina teve efeito positivo nos participantes.