
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O PROFESSOR EM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO A PARTIR DE TESES**

CATARINA TEIXEIRA

Fevereiro - 2020

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O PROFESSOR EM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO A PARTIR DE TESES

CATARINA TEIXEIRA

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do
Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista,
como parte dos requisitos para obtenção do título de
Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Marcelo de Carvalho

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Marinalva Vieira Barbosa

Fevereiro - 2020

T266p Teixeira, Catarina
O professor em processo de formação continuada em educação ambiental: um estudo a partir de teses / Catarina Teixeira. -- Rio Claro, 2020
231 p. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientador: Luiz Marcelo de Carvalho
Coorientadora: Marinalva Vieira Barbosa

1. Educação ambiental. 2. Formação continuada de professores. 3. Teses em educação ambiental. 4. Estado da arte. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: O PROFESSOR EM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO A PARTIR DE TESES

AUTORA: CATARINA TEIXEIRA

ORIENTADOR: LUIZ MARCELO DE CARVALHO

COORDINADORA: MARINALVA VIEIRA BARBOSA

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

Prof. Dr. LUIZ MARCELO DE CARVALHO

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Profa. Dra. DALVA MARIA BIANCHINI BONOTTO

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Prof. Dr. THOMAS MASSAO FAIRCHILD

Instituto de Letras e Comunicação / Universidade Federal do Pará - Belém / PA

Prof. Dr. JOSÉ ARTUR BARROSO FERNANDES

Centro de Estudos Sociais Aplicados - Faculdade de Educação / Universidade Federal Fluminense - Niterói / RJ

Profa. Dra. MARIA BERNADETE SARTI DA SILVA CARVALHO

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP

Rio Claro, 17 de fevereiro de 2020

Dedico este trabalho à minha amada mãe.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador professor Luiz Marcelo de Carvalho, agradeço a oportunidade concedida, pelos questionamentos, reflexões, ensinamentos e por todo o conhecimento compartilhado.

À minha coorientadora professora Marinalva Barbosa, por quem tenho enorme admiração, agradeço a contribuição e enriquecimento deste trabalho.

Aos meus familiares, em especial aos meus pais Lourdinha e Wilson por sempre terem acreditado e apoiado os meus objetivos. À minha mãe que é um exemplo de força e superação. Ao meu irmão Matheus pelo carinho.

Aos meus amigos agradeço o carinho e amor. Em especial, os amigos Fernando, Rejane e Débora pelos momentos de descontração, apoio, torcida e por serem meu ombro amigo quando precisei.

Às amigas, Liliane e Lisiane, que conheci neste Programa de Pós-graduação, e que comigo compartilharam angústias, materiais e me aconselhou. Construímos uma amizade para a vida.

Aos professores Dalva Bonotto e Thomas Fairchild pela preciosa colaboração no momento do Exame de Qualificação, dando valiosas contribuições. Aos professores que participaram da banca de defesa (Dalva Bonotto, Thomas Fairchild, Bernadete Carvalho e José Artur Fernandes) agradeço o carinho e atenção dedicados ao meu trabalho e por contribuírem com o seu aperfeiçoamento.

Aos colegas que conheci na Unesp, agradeço imensamente o aprendizado oportunizado durante as disciplinas e nos grupos de pesquisa “A temática ambiental e o processo educativo” e “Projeto EArte”

A todos os professores responsáveis por minha formação, pelo carinho e dedicação que despertaram em mim, meu enorme respeito pela docência.

Ao Departamento de Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, agradeço o apoio para a finalização deste trabalho, viabilizado através do período de afastamento concedido.

A Deus, que sempre ilumina e guia meu caminho.

Gratidão!

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

(Paulo Freire)

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo principal analisar o discurso e os sentidos desse discurso sobre os professores em processo de formação continuada nas teses de Educação Ambiental concluídas no Brasil no período de 1981 a 2016. Os objetivos mais específicos dessa análise foram assim delineados: sistematizar um panorama descritivo sobre o contexto de produção das teses que têm como foco de investigação o processo de formação continuada de professores em Educação Ambiental; compreender a imagem dos professores que aparecem discursivizados nessas teses; estabelecer relações entre os pressupostos teóricos sobre formação continuada e os discursos construídos nas teses. Com isso, esta pesquisa foi planejada e desenvolvida em duas etapas. A primeira delas consistiu na seleção, leitura e análise das teses sobre formação continuada de professores em Educação Ambiental, concluídas no Brasil até 2016, assim assumimos que essa pesquisa se insere na linha de investigações do tipo estado da arte, tendo como fonte o banco de dados do Projeto EArte, onde foram identificadas 36 teses sobre formação continuada de professores em Educação Ambiental. Desse conjunto de teses construímos um quadro panorâmico relativo ao contexto de produção acadêmico dessas pesquisas, no qual identificou-se um certo aumento na produção das teses que tem como foco processos de formação continuada de professores em EA, sendo que a maioria das pesquisas sobre o tema em questão foram desenvolvidas em programas de pós-graduação em universidades públicas, com maior concentração de instituições localizadas nas regiões sul e sudeste, e a maioria das teses foram desenvolvidas em programas da área de Ciências Humanas. Dentre os trabalhos analisados foi possível compreender através de alguns trechos, quais as perspectivas de formação de professores e quais as tendências da EA foram abordadas nas pesquisas. Na segunda etapa do trabalho, foram selecionadas 3 (três) teses nas quais os pesquisadores elaboraram e desenvolveram os cursos de formação continuada de professores em Educação Ambiental. A análise das teses teve como base teórica-analítica a perspectiva da análise do discurso orientada pelo pensamento Bakhtiniano, considerando os conceitos de discurso direto e indireto e acabamento, apresentados respectivamente nas obras *Marxismo e filosofia da linguagem* e *Estética da criação verbal*. Nas 3 (três) teses analisadas, tomamos como foco para análise os discursos que justificam a oferta dos cursos de formação continuada em EA; a natureza, os objetivos da oferta dos cursos; o olhar do pesquisador e as definições teóricas sobre o professor que participou do curso. No decorrer da análise, observa-se que independente da perspectiva de formação continuada de professores que as pesquisas tenham sido baseadas, o discurso sobre o professor, permite a construção de uma imagem sobre o professor como um sujeito com limitações e dificuldades. A produção da arquitetura dos enunciados, através do jogo discursivo das teses, refrata e reflete o tom avaliativo e a compreensão responsiva da sociedade sobre o professor. Nesse sentido, os discursos das teses não se reduzem às pesquisas. Essa construção discursiva sobre o professor é fruto das relações com o contexto sócio histórico dos pesquisadores, uma vez que seus discursos também são dialógicos.

Palavras-chave: Educação ambiental. Formação continuada de professores. Teses em educação ambiental. Estado da arte.

ABSTRACT

The main objective of the present research was to analyze the discourse and the meanings of this discourse about teachers in the process of continuing education in Environmental Education theses concluded in Brazil from 1981 to 2016. The most specific objectives of this analysis were outlined as follows: systematize a descriptive panorama about the context of production of theses that focus on research the process of continuing education of teachers in Environmental Education; understand the image of teachers who appear discursivized in these theses; to establish relationships between the theoretical assumptions about continuing education and the discourses built on the theses. With this, this research was planned and developed in two steps. The first one consisted of the selection, reading and analysis of the thesis on continuing education of teachers in Environmental Education, concluded in Brazil by 2016, so we assume that this research is in line with state-of-the-art research, having as its source the database. Project EArte data, which identified 36 theses on continuing teacher education in Environmental Education. From this set of theses we built a panoramic picture related to the context of academic production of these researches, which identified a certain increase in the production of theses that focuses on processes of continuing education of teachers in EE, and most research on the This theme was developed in postgraduate programs in public universities, with a higher concentration of institutions located in the south and southeast regions, and most of the theses were developed in programs in the Humanities area. Among the works analyzed, it was possible to understand through some excerpts, which are the perspectives of teacher education and which tendencies of EE were addressed in the research. In the second stage of the work, three (3) theses were selected in which the researchers elaborated and developed the continuing education courses of teachers in Environmental Education. The analysis of the theses was based on the theoretical-analytical perspective of discourse analysis guided by Bakhtinian thought, considering the concepts of direct and indirect discourse and finishing, presented respectively in the works Marxism and philosophy of language and aesthetics of verbal creation. In the three (3) theses analyzed, we focus on the discourses that justify the offer of continuing education courses in EE; the nature, objectives of course offerings; the look of the researcher and the theoretical definitions of the teacher who participated in the course. Throughout the analysis, it is observed that regardless of the perspective of continuing teacher education that the research has been based on, the discourse about the teacher allows the construction of an image about the teacher as a subject with limitations and difficulties. The production of utterances' architecture, through the thesis discourses game, refracts and reflects the evaluative tone and the responsive understanding of society about the teacher. In this sense, the discourses of the theses are not limited to research. This discursive construction about the teacher is the result of relationships with the researchers socio-historical context, since their discourses are also dialogical.

Keywords: Environmental Education. Continuing teacher training. Thesis on environmental education. State of the art.

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1** - Dimensões da práxis humana a serem consideradas como possíveis orientações tanto para a construção e desenvolvimento de nossos projetos de ação como para o desenvolvimento de nossas investigações em educação ambiental. 37
- Figura 2** - Esboço de alguns estudos que traçam diferentes tendências das ações de EA. 39
- Figura 3** - Imagem da página de busca do banco de teses e dissertações do EArte. 81
- Figura 4** - Distribuição regional das teses sobre professores em processos de formação continuada de professores, concluídas no Brasil no período de 1997 a 2016, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte. 106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Correspondências entre as correntes e tendências de EA em Sorrentino (1995), Lima (2002), Amaral (2004) e Layrargues e Lima (2014).	40
Quadro 2 - Perspectivas dos processos de formação continuada de professores.	46
Quadro 3 - Síntese dos estudos do tipo estado da arte sobre a pesquisa “formação de professores em EA”.	71
Quadro 4 - Temáticas ambientais abordadas nas teses de formação continuada de professores em Educação Ambiental, concluídas no Brasil no período de 1997 a 2016, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte.	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de teses selecionadas no banco de teses e dissertações do Projeto EArte segundo termos de busca utilizados para a seleção de pesquisas que têm como foco os processos de formação continuadas de professores.	83
Tabela 2 - Distribuição das pesquisas sobre os processos de formação continuada de professores em Educação Ambiental por região, estado e IES, concluídas no Brasil no período de 1997 a 2016, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do Projeto EArte.	104
Tabela 3 - Áreas de conhecimento e Programas de Pós-Graduação que realizaram teses sobre processos de formação continuada de professores em EA, concluídas no Brasil no período de 1997 a 2016, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte.	107

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição temporal das teses cadastradas no Banco de Teses e Dissertações do EArte que abordam os processos de formação continuada de professores em Educação Ambiental (1997 - 2016).	101
Gráfico 2 - Níveis escolares das teses que abordam processos de formação continuada de professores em Educação Ambiental ano a ano, concluídas no Brasil no período de 1997 a 2016, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte.	110
Gráfico 3 - Modalidades de formação continuada de professores em Educação Ambiental contempladas nas teses analisadas, concluídas no Brasil no período de 1997 a 2016, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte.	113

LISTA DE SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ANPPAS – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCNEA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
EA – Educação Ambiental
EPEA – Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental
GT – Grupos de trabalhos
MEC – Ministério da Educação
ONG – Organização não-governamental
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental
REMEA – Revista do Mestrado de Educação Ambiental
RevBEA – Revista Brasileira de Educação Ambiental
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação

SUMÁRIO

Um começo de conversa.....	14
1 Introdução.....	17
2 A estruturação da Educação Ambiental no Brasil.....	29
2.1 Os caminhos da institucionalização da Educação Ambiental no Brasil e sua inserção na formação de professores.....	30
2.2 Concepções e tendências da Educação Ambiental.....	36
3 Reflexões sobre o professor em processo de formação.....	43
3.1 Contexto histórico e as perspectivas de formação continuada.....	43
3.2 A formação continuada de professores em Educação Ambiental.....	60
3.3 As pesquisas que realizaram estado da arte do campo da pesquisa em Educação Ambiental - ênfase formação de professores.....	65
4 Delineamento da pesquisa.....	74
4.1 Projeto EArte.....	77
4.2 Construção do corpus da pesquisa.....	79
4.3 Análise das teses: perspectiva teórica bakhtiniana.....	84
5 Contexto da produção acadêmica (teses) sobre a formação continuada de professores em Educação Ambiental.....	100
5.1 Modalidades e níveis educacionais vinculados às pesquisas sobre formação de professores em EA.....	108
5.2 Abordagens metodológicas que orientaram as pesquisas sobre formação continuada de professores em EA.....	111
5.3 Modalidades de formação continuada contemplada nas teses analisadas.....	112
5.4 Temáticas ambientais privilegiadas nas teses analisadas.....	114
5.5 Tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental.....	115
5.6 Perspectivas dos processos de formação continuada de professores.....	120
6 O professor na arquitetura dialógica construída nas teses.....	133
6.1 O discurso que justifica a oferta do curso de formação continuada em EA.....	139
6.2 Proposta metodológica do curso.....	169
6.3 O professor no curso de formação continuada desenvolvido na pesquisa.....	178
6.4 Quadro comparativo: o professor na arquitetura dialógica construída nas teses.....	202
7 Considerações finais.....	207
Referências.....	214
Apêndice A - Modelo de ficha de caracterização dos dados das teses.....	224
Apêndice B - Teses selecionadas para análise a partir do banco de dados do Projeto EArte.....	225

Um começo de conversa

Não tinha um adjetivo para o dia e desejei ficar triste.
Fui moer lembranças,
remoê-las com a areia pobre mas grossa
de minha desmesurada moela.

Adélia Prado¹

O interesse em escrever essa tese nasce na relação dialógica entre os diversos discursos presentes nas minhas experiências pessoais e acadêmicas vivenciadas. A motivação pela temática ambiental iniciou-se na graduação, durante uma disciplina, quando o professor explicava sobre a degradação das matas ciliares e os impactos ambientais causados. Aquele discurso me instigou a participar do “Projeto Nova Margem”, programa que promovia Educação Ambiental e recuperava áreas de preservação permanente, onde tive a oportunidade de avaliar o crescimento e adaptação de árvores plantadas em áreas de preservação permanente que visavam a conservar e preservar o rio Itapecerica, que passa no interior da minha cidade, Divinópolis-MG.

Motivada por trabalhos ligados às questões ambientais, cursei uma pós-graduação lato sensu em Gestão e Manejo Ambiental. Porém, durante a especialização, já atuando como professora na educação básica, inúmeras questões surgiram, tais como: Qual o papel da educação em relação às questões ambientais? Qual a importância da escola na discussão das problemáticas socioambientais?

Buscando responder tais indagações, procurei por referências teórico-metodológicas sobre Educação Ambiental; então, optei por cursar uma especialização na área da Educação, com a perspectiva de relacionar as questões ambientais à educação. Notei que a Educação Ambiental, devido a sua importância, tem sido alvo de inúmeros estudos.

Durante esse curso, aproximei-me da Educação Ambiental, e tive a oportunidade de trabalhar, no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com uma metodologia de Educação Ambiental em uma escola pública de Divinópolis-MG, na qual busquei incentivar a preservação e conservação da mata ciliar do rio Itapecerica. O contato com as referências bibliográficas e com o trabalho de campo

¹ Escritora e poetisa Divinopolitana.

durante o desenvolvimento do TCC colocaram-me em sintonia com a importância do professor no processo de ensino dos conhecimentos sobre a temática ambiental, convicção esta que também se faz presente e é reforçada nas publicações acadêmicas sobre Educação Ambiental tais como Carvalho (2004; 2005), Loureiro (2004; 2005; 2007), e outras que se voltam mais especificamente para EA e o contexto escolar, como Carvalho (1989, 2000), Guimarães (2004, 2012), que destacam em suas pesquisas a importância da formação dos professores nas ações educativas da EA no espaço formal.

Compreendendo a importância da formação do professor nas ações educativas de Educação Ambiental no ambiente escolar, busquei no mestrado analisar um conjunto de ações articuladas para trabalhar questões socioambientais locais, desenvolvidas com professores da educação básica em um processo de formação continuada.

Durante a pesquisa do mestrado, na busca por conhecer mais sobre o campo em que estava me inserindo - a Educação Ambiental na Formação de professores nos últimos anos - realizei um levantamento no banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), das teses e dissertações defendidas no período de 2010 – 2014, que abordavam o tema da formação de professores em Educação Ambiental. A análise dos resumos dessa produção acadêmica constituiu parte do capítulo II da dissertação “Mobilização do conhecimento socioambiental de professores por meio do desenvolvimento de ações para conservação das nascentes urbanas” (TEIXEIRA, 2014). Nas leituras realizadas, verifiquei que o tema formação de professores no campo da Educação Ambiental tem sido foco de algumas pesquisas, sendo uma das temáticas que se destaca na produção acadêmica.

Como fruto desse levantamento, surgiu o interesse em compreender as pesquisas sobre a formação continuada de professores em EA, por meio da caracterização das investigações realizadas, sendo um importante direcionamento para futuras pesquisas e/ou práticas de formação. Assim, na arena de vozes provocada pelas dúvidas e interação com as leituras realizadas para investigação, nasceu a proposta para um projeto de doutorado. Motivada a pesquisar esse tema, fui em busca de um orientador que fosse referência nessa área, afinal, precisava de um pesquisador que orientasse no campo da Educação Ambiental, e,

especificamente, com um tipo de pesquisa, denominado estado da arte, para que a proposta do projeto pudesse caminhar e se concretizar.

No percurso do doutorado comecei a participar no grupo de pesquisa “A Temática Ambiental e Processo Educativo” e no grupo do Projeto EArte². Nos encontros do grupo de pesquisa “Temática Ambiental e Processo Educativo” e em algumas disciplinas cursadas no doutorado, discutimos e refletimos sobre a temática ambiental, a relação sociedade-natureza, a degradação ambiental e a crise ambiental.

A participação nos grupos e nas disciplinas contribuíram com as motivações que levaram ao presente estudo.

² O Projeto EArte é composto por uma equipe de pesquisadores e estudantes que selecionam teses e dissertações em Educação Ambiental produzidas no Brasil e as reúne em um banco eletrônico. www.earte.net Descrição do projeto EArte no capítulo 4.

1 Introdução

Os debates acalorados e as discussões em torno da temática ambiental têm sido vistos como uma questão central nos debates científicos, econômicos, político-ideológicos e sociais e alimentados pelos diferentes meios de comunicação social. Tal alcance do ponto de vista de sua abrangência junto aos diferentes segmentos sociais, justifica-se, pois a crise ambiental não está relacionada apenas aos aspectos biológicos, químicos e físicos das alterações que vêm ocorrendo no meio ambiente. A crise ambiental remete a uma crise de valores, que é cultural; afinal, de acordo com Bornheim (1985), o modelo de vida construído no conceito burguês está em crise, pois já não é mais possível mantê-lo diante do modo como o homem se comporta no mundo.

A crise ambiental é marcada por diferentes crises que se articulam permeadas pela relação de poder. De acordo com Leff (2002):

A crise ambiental é a crise de nosso tempo. O risco ecológico questiona o conhecimento do mundo. Essa crise apresenta-se a nós como um limite no real, que ressignifica e reorienta o curso da história: limite do crescimento econômico e populacional; limite dos desequilíbrios ecológicos e das capacidades de sustentação da vida; limite da pobreza e da desigualdade social. Mas também crise do pensamento ocidental: da “determinação metafísica” que, ao pensar o ser como ente, abriu o caminho para a racionalidade científica e instrumental que produziu a modernidade como uma ordem coisificada e fragmentada, como formas de domínio e controle sobre o mundo. (Ibidem, 2002, p. 191).

Precisamos refletir sobre o modo de vida da nossa sociedade, reconhecendo como esta crise é influenciada pela ciência, tecnologia e indústria (BONOTTO, 2008). Em última análise, entendemos todos esses fatores como faces de uma mesma moeda, que são determinados pelo modelo econômico vigente. Sendo assim, a crise é provocada pelos padrões da relação sociedade-natureza, onde são criadas estratégias de dominação da natureza.

De acordo com o pensamento marxista a dominação da natureza para obtenção de lucros é o lema do sistema capitalista, que está ligado à produção em massa e ao consumo na mesma proporção. Com isso, produz-se o lucro, mas, para a obtenção de matéria-prima, é preciso retirar da natureza diversos recursos.

Para Bornheim (1985):

[...] o que está em causa é a relação verificável entre o homem e a natureza. E não há exagero em afirmar que é apenas no decorrer dos tempos modernos que a natureza torna-se um motivo de uma invenção revolucionadora da própria maneira como o homem existe no mundo. A questão toda se concentra, portanto, no modo como a natureza se faz presente para o homem; ou melhor: no modo como o homem torna a natureza presente. (Ibidem, 1985, p. 18)

O ser humano, perde o elo com a natureza, desvalorizando seu espaço, e começa a vê-la simplesmente como um meio de produção, que deve ser explorada para a obtenção de lucros. Morrone e Machado (2010) enfatizam que a natureza começou a ser vista como substrato de produção, que é modificada pelo ser humano para seu benefício, para manter e melhorar suas condições de vida. Com isso, quanto mais os humanos ampliam seu domínio sobre a natureza, mais dela se distanciam. De acordo com Marx (2004):

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, afim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio (Ibidem, p. 124).

Rodrigues e Guimarães (2011) apontam que, nessa separação entre o ser humano e o produto de seu próprio trabalho, reflete-se o distanciamento entre homem e a natureza, pois o ser humano enxerga a natureza como a fonte dos valores de uso. Assim, “com a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz somente mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria” (MARX, 2004, p. 80).

As relações que o ser humano estabeleceu com a natureza em virtude do modo de produção capitalista - pode-se ressaltar, por exemplo, a ideia de progresso desenfreado a partir do desenvolvimento tecnológico e da “dominação” sobre a natureza, o que acaba por privilegiar uma minoria - naturalizaram-se, a ponto de não se reconhecerem ou se pensarem outras formas do homem se relacionar com a natureza (RODRIGUES; GUIMARÃES, 2011). Com isso, não há como desvincular a

discussão ambiental da análise crítica e histórica acerca do modelo econômico vigente.

A exploração constante e desenfreada do ser humano tem deixado um saldo de devastação profunda no meio-ambiente (MARQUES, 2016). Não podemos reduzir a natureza a um objeto, visto que isso despreza toda a complexidade que envolve o meio (LEFF, 2002). Durante o último século, o mundo passou por profundas evoluções e a natureza sempre foi usada nesse processo; porém, sem planejamento, a mesma já demonstra saturação e incapacidade de regeneração. Segundo Bornheim (1985, p.24), “[...] a natureza deixou de ser o grande repositório, eternamente inesgotável, no qual o homem exauria indiscriminadamente sua riqueza”.

É necessário “[...] reinventar modos de produção e de cooperação que escapem às evidências do crescimento e da competição” (STENGERS, 2015, p.15). A autora afirma que devemos pensar no que deve ser feito para que exista a possibilidade de um futuro que não seja bárbaro, ou seja, é necessário discutirmos e aprendermos a reinventar modos de produção.

De acordo com argumentos de Bonotto (2008, p. 314), precisamos direcionar esforços no sentido de realizar “[...] mudanças profundas em nossas concepções, valores e ações frente ao mundo, em nossos padrões de consumo e bem-estar, em nossas relações sociedade-sociedade e sociedade-natureza”.

A relação entre a sociedade-natureza, imposta pela ideologia do sistema capitalista, leva o ser humano a se tornar cada vez mais (mesmo nas horas de distração) alienado e individualista; conseqüentemente, sem critérios para a busca de uma melhor qualidade de vida e por uma sociedade com menos problemas ambientais.

Com isso, a produção dos discursos sobre a relação sociedade-natureza, se constrói a partir da imagem de que o meio ambiente está aqui para nos servir. É necessário refletir sobre o que consideramos prioritário na discussão da relação sociedade-natureza, pois qualquer enunciado nas esferas de uma das ideologias possui um sentido no contexto criado pelos discursos da nossa sociedade capitalista.

Por exemplo, o enunciado “desenvolvimento sustentável”, é um discurso sobre o desenvolvimento e a relação da sociedade com a natureza, no contexto do sistema capitalista, sendo assim um discurso empresarial com sentido de um

desenvolvimento que explora de maneira sustentável os recursos naturais e se preocupa com as gerações futuras. Mas de acordo com Marques (2016) esse discurso se baseia em estatísticas e metas que representam uma falsa solução de compromisso entre a lógica capitalista e a dinâmica dos ecossistemas. Sendo assim, não se mostra capaz de evitar um colapso ambiental.

O sentido atribuído à expressão “desenvolvimento sustentável” manifesta a ideologia do discurso empresarial. De acordo com Bakhtin (2014) as palavras funcionam como uma arena em que se confrontam e se constroem diferentes valores sociais; assim, o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. Segundo esse autor, “A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras, somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes a vida” (BAKHTIN, 2014, p. 99)

Com isso os sentidos não estão exclusivamente nas palavras, os sentidos das palavras são construídos no contexto sócio histórico de quem fala e quem escuta. Cada um de nós é marcado socialmente pelos diferentes lugares que se ocupa. O homem constitui-se imerso na cultura, isto é, nas experiências construídas histórica e coletivamente, bem como nas práticas sociais (LIMA, 2005).

É importante reconhecermos nas palavras disseminadas pelos discursos produzidos pelo sistema capitalista, quais os significados e os sentidos estão sendo construídos e pautados na ideologia do progresso, que há décadas grandes corporações vêm pregando, enfatizando a necessidade do desenvolvimento, para aumentarmos a produção de bens de consumo para uma boa qualidade de vida. Mas muitos de nós, sabemos que o modo de produção que vivenciamos, é “insustentável”, e nossa sociedade já tem sido alertada há algum tempo. Stengers (2015, p.9) alerta que “[...] é importante aprender a assumir o que agora sabemos, e tomar conhecimento de nossas obrigações do que está acontecendo”.

Ressaltamos a importância de refletir sobre esse discurso que afirma ser necessário o desenvolvimento e crescimento a qualquer custo, debater sobre a destruição causada no meio ambiente, analisar a relação sociedade-natureza mediante tal discurso e valorizar o saber ambiental, que produz novas significações sociais e posicionamento político perante o mundo. De acordo com Leff (2009, p. 21), o saber ambiental transforma o conhecimento, e isso acontece na “[...] construção de sentidos coletivos e identidades compartilhadas que formam

significações culturais diversas na perspectiva de uma complexidade emergente e de um futuro sustentável”.

Na reflexão sobre a temática ambiental, construção de um saber ambiental e uma mudança de atitude mediante a crise ambiental, coloca-se em evidência a educação como um caminho reconhecido de grande significado no entendimento e na busca de soluções para os complexos e diversificados problemas relacionados com as alterações ambientais provocadas pela relação da sociedade com a natureza (CARVALHO,1989).

Segundo Rodrigues e Guimarães (2011), fica claro que a educação pode ser um mecanismo de dominação ideológica para a manutenção da ordem social vigente, assim como, em contrapartida, pode ser um mecanismo para a disputa desse campo por meio de forças contra hegemônicas. Todo esse fenômeno complexo da educação se dá pelo seu contexto sócio histórico, ou seja, a educação:

[...] é produto do trabalho de seres humanos e, como tal, responde aos desafios que diferentes contextos políticos e sociais lhe colocam. A educação retrata e reproduz a sociedade; mas também projeta a sociedade que se quer. Por isso, vincula-se profundamente ao processo civilizatório e humano. Enquanto prática histórica tem o desafio de responder às demandas que os contextos lhe colocam (PIMENTA, 2012, p. 44).

Na relação entre a educação e a temática ambiental, como uma dimensão da educação, cujo processo passa a ser reconhecido como Educação Ambiental (EA), entre muitas outras vertentes, nos associamos àquela que tem como orientação a perspectiva contra hegemônica e a crítica ao modelo societário atual. Tal perspectiva se coloca no sentido de buscar caminhos para a transformação social e emancipar o pensamento da sociedade contra a imposição cultural de exploração da natureza e consumo exagerado. A educação pode ser um ato contra hegemônico, ou apenas reproduzir o discurso hegemônico. Assim, a EA deve ser uma atividade que contribua para discussão e reflexão da relação sociedade-natureza, mobilizando a construção de uma concepção que situa o homem enquanto um ser pertencente ao meio ambiente.

Segundo Oliveira e Carvalho (2012, p.253), a Educação Ambiental pode ser entendida “[...] como uma prática educativa que procura articular os aspectos políticos, sociais, econômicos e ambientais no processo de formação dos sujeitos-

cidadãos”. O artigo 2º das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental (2012) a define EA, como:

[...] uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (BRASIL, 2012).

De acordo com Silva (1996, p. 50), a Educação Ambiental, no seu discurso, poderá reproduzir sentidos já dados pelo funcionamento da sociedade, por meio das suas determinações econômico-políticas. Com isso, a EA, como uma prática social, é de suma importância, pois tem a finalidade de enfrentar as práticas do modelo societário atual através de processos dialógicos reflexivos e emancipatórios.

Mesmo considerados todos significados que temos coletivamente atribuídos à Educação Ambiental como uma possível prática transformadora, o campo da pesquisa que se volta para processos de EA é recente. Apesar disso, a produção acadêmica e científica sobre a temática no Brasil tem sido considerada por alguns autores (SATO; SANTOS, 2003; FRACALANZA, LORENZETTI; DELIZOICOV, 2006, CARVALHO, 2015) como bastante significativa. Carvalho, Tomazello e Oliveira (2009, p.25) evidenciam o aumento de pesquisas em Educação Ambiental, e afirmam que “[...] são vários os espaços institucionais nos quais a pesquisa em educação ambiental tem sido tomada como articuladora para as discussões, ações e aprofundamentos teóricos”.

O cenário atual é bem distinto do início das ações em EA no Brasil. As décadas de 1970 e 1980 se caracterizavam pela inexistência de referencial teórico nas publicações, que mais diziam respeito a traduções estrangeiras e pela ausência de profissionais devidamente qualificados na área (SATO; SANTOS, 2003). A década de 1990 foi palco de grande desenvolvimento científico do campo no Brasil. Foram várias as publicações relacionadas à temática, sem contar com a formação de profissionais com titulação acadêmica, seja em lato ou stricto sensu (SATO; SANTOS, 2003).

De acordo com dados da pesquisa realizada por Fracalanza (2004), no período de 1974 a 2002, foram produzidos 319 trabalhos de investigação em EA, envolvendo dissertações e teses, a maioria dos quais publicados a partir de 1990.

Dados do Relatório EArte mostram que, na primeira década dos anos 2000, foram concluídas 1826 teses e dissertações no Brasil (Carvalho, *et al.*, 2012), evidenciando o aumento quantitativo da produção de pesquisas em EA no país. Atualmente, podemos afirmar que existem inúmeros trabalhos sobre Educação Ambiental, afinal, “[...] temos uma produção bibliográfica significativa, tanto do ponto de vista numérico quanto de sua diversidade temática, epistemológica, metodológica, e, também, geográfico”. (CARVALHO, 2015, p.15).

Desses trabalhos de Educação Ambiental, apesar de ser possível constatar uma tendência de envolvimento dos múltiplos espaços educativos, o contexto escolar ainda é o foco privilegiado pelos pesquisadores.

De acordo com Carvalho (1989, 2000) e Guimarães (2004, 2012), a escola, devido seu aspecto pedagógico, é considerada como um espaço privilegiado para se trabalhar com a Educação Ambiental. A EA constitui uma prática pedagógica que não se realiza sozinha, mas na interação entre diferentes atores, conduzida pelos professores. Diante das minhas experiências como professora e pesquisadora e da complexidade que pode ser trabalhar a EA na escola, consideramos que o docente ocupa um lugar de destaque, pois é um dos elementos essenciais para efetiva implementação da EA no contexto escolar.

Os professores são sujeitos que ocupam um papel social na inserção da EA na escola, mas múltiplos são os desafios que os professores enfrentam para trabalhar com a EA; dentre tais desafios, um insistentemente mencionado em nossas práticas discursivas, volta-se para os processos de formação do educador. De acordo com Nóvoa (1992), não podemos pensar no professor sem refletir sobre sua formação. Afinal, de acordo com Manzochi e Carvalho (2008) vários dos professores que estão atuando não tiveram a incorporação da dimensão ambiental nas suas experiências formativas, o que certamente significa reconhecer lacunas em sua formação quanto a esta temática. Segundo Manzochi e Carvalho (2008):

[...] boa parte dos professores que estão em serviço não teve, em sua formação inicial, nenhum tipo de contato com a temática ambiental e, conseqüentemente, nenhuma oportunidade de desenvolver reflexão a respeito do tratamento dela no âmbito educativo. E, mesmo em relação àqueles professores que tiveram sua formação inicial realizada mais recentemente, com alguma chance, portanto, de terem tido contato com tais temas, é necessário não perder de vista que o próprio campo da EA está em pleno processo de constituição e que isso afeta diretamente as possibilidades de desenvolvimento de uma reflexão madura sobre a EA no âmbito dos cursos de formação inicial (Ibidem, 2008, p. 122)

Nesse contexto, a formação continuada de professores é de suma importância, porém, são diversas as concepções de formação continuada e os discursos sobre o professor em processo de formação continuada.

Quando consideramos a perspectiva bakhtiniana, podemos entender que o professor está inserido em um mundo que é povoado pelas palavras de outrem, com isso é relevante que os professores passem por processos formativos que os incentivem a dialogar democraticamente com o seu contexto. Assim é de grande valia processos de formação que reconheçam as condições pessoais, sociais, institucionais e políticas que o professor está inserido, contribuindo assim para a formação de um profissional reflexivo e autônomo (ZEICHNER, 1993, 2008; CONTRERAS, 2012).

Com uma formação crítica e reflexiva sobre a importância da EA para a reconstrução da relação sociedade-natureza, os docentes poderão ter melhores condições para conduzir as práticas de EA no ambiente escolar, visando o alcance desse objetivo. A formação continuada dos professores é considerada imprescindível para a realização das práticas de Educação Ambiental no espaço formal, sendo um fator importante para inserção da EA na dinâmica escolar e sua permanente ação na sociedade.

Diante desses pressupostos, consideramos importante investigar, conhecer e analisar o que tem sido produzido na área de pesquisa sobre formação continuada de professores em EA, principalmente, sobre o professor que está em processo de formação continuada analisado nessas pesquisas. Valentin e Carvalho (2017) identificaram que a cada ano um número significativo pesquisas sobre processos de formação continuada no campo da EA é produzido, apresentando finalidades e enfoques distintos, contribuindo para a consolidação dessa área de pesquisa.

O tema da formação continuada do professor no campo da EA, tem recebido atenção dos pesquisadores, podendo ser identificado como uma temática que têm se destacado no conjunto da produção acadêmica. O embasamento teórico dessa afirmação será, posteriormente, desenvolvido no capítulo 3 (três).

As pesquisas são apresentadas no formato de texto acadêmico. O texto, na perspectiva bakhtiniana, tem uma função dialógica, tanto do autor com o destinatário, como também com outros textos. Além disso, o texto exprime as ideias e sentimentos do autor.

Os textos acadêmicos têm diversos formatos acadêmico-científicos (artigo, TCC, monografia, dissertação, tese, etc) de divulgação das pesquisas sobre formação continuada de professores em EA, porém como são diversos os formatos acadêmico-científicos, definimos analisar somente textos de teses de doutorado, pois são textos considerados resultados de uma investigação mais complexa e aprofundada. De acordo com Megid e Carvalho (2018) as:

teses constituem relatórios bem mais completos de pesquisa, uma vez que as informações divulgadas em artigos ou em comunicações de eventos têm de ser bastante resumidas em virtude da extensão exigida para esses trabalhos. Ou seja, se se deseja ter acesso ao teor completo de uma pesquisa acadêmica, a fonte primária é a dissertação de mestrado ou a tese de doutorado. (Ibidem, 2018, p. 102)

Com isso, buscamos conhecer o contexto de produção das pesquisas sobre formação continuada de professores em EA e, principalmente, compreender os discursos sobre o professor em formação continuada, presente nas teses de doutorado.

Na perspectiva de traçar um panorama da produção de natureza mais descritiva sobre o contexto de produção das teses em concluídas no Brasil que abordam a formação continuada de professores em Educação Ambiental, surgiram os seguintes questionamentos em relação a essa produção da área:

- Em que contextos institucionais tal produção tem sido realizada?
- Que níveis educacionais e modalidades de formação têm sido contemplados nas investigações?
- Que temáticas ambientais têm sido privilegiadas?
- A partir de nossas análises, que tendências político-pedagógicas de Educação Ambiental podemos considerar, como orientadoras das práticas de formação continuadas de professores analisadas pelas teses? Que tendências têm orientado as análises realizadas pelas próprias teses?
- Que perspectivas de formação de professores têm orientado pesquisas?

Essas questões visam descrever e compreender alguns aspectos mais descritivos e panorâmicos sobre as teses que focam suas investigações em processos de formação continuada de professores em EA produzidas no Brasil e, com isso, construir um quadro no qual procuramos sistematizar o contexto de produção das teses.

Contudo, conforme já dito, o que mais nos interessa como possibilidade de análise dos textos acadêmicos é a busca da compreensão dos discursos sobre o professor em processo de formação continuada em Educação Ambiental. Assim sendo, estamos propondo aprofundarmos, via reflexão e processos de investigação, quem é esse professor que está em processos de formação continuada em Educação Ambiental tomados como problema de investigação pelos investigadores / autores das teses brasileiras. Com isso, para além das questões anteriormente mencionadas, esta pesquisa será desenvolvida com base nas seguintes questões norteadoras:

- Qual imagem³ do professor em processo de formação continuada está construída nas teses de Educação Ambiental?
- Quais são as vozes teóricas presentes nas teses sobre o professor em processo de formação continuada em Educação Ambiental?

Assim, o objetivo geral do presente estudo é analisar o discurso e os sentidos desse discurso sobre os professores em processo de formação continuada nas teses de Educação Ambiental. Como objetivos específicos, pretendemos sistematizar um panorama descritivo sobre o contexto de produção das teses de formação continuada de professores em Educação Ambiental; compreender a imagem dos professores que aparecem discursivizados nas teses de formação continuada em Educação Ambiental e estabelecer relações entre a base teórica e os discursos construídos nas teses.

O presente trabalho tem como base teórica-analítica a perspectiva da análise do discurso orientada pelo pensamento Bakhtiniano construído no Círculo de Bakhtin. Essa pesquisa se caracteriza como qualitativa, na linha do “estado da arte”,

³ O conceito imagem refere a visão que o autor constrói do outro, sujeito da sua pesquisa. De acordo com Larrosa e Lara (1998, p. 8) somos nós que definimos o outro, somos nós que decidimos como é o outro, o que é lhe falta, de que necessita, quais são as suas carências e as suas aspirações.

Na perspectiva bakhtiniana a imagem é construída a partir do acabamento que o autor dá ao personagem, a partir do seu excedente de visão. Esculpimos o outro mediante um processo sócio histórico, através das construções sociais, isto é, produções coletivas, figuras historicamente concebidas através de um olhar ideológico sobre o professor em formação continuada.

que é reconhecido como uma metodologia não apenas de caráter descritivo e panorâmico, mas também, de caráter analítico-compreensivo.

O desenvolvimento do trabalho na perspectiva do estado da arte nos possibilitou a construção de um panorama descritivo e analítico do contexto de produção das teses, e a partir do conhecimento deste contexto, foi possível identificar e selecionar as teses que foram analisadas na perspectiva Bakhtiniana da análise do discurso.

Nesta introdução, apresentamos a temática da pesquisa, as questões norteadoras e os objetivos, com a preocupação de situar este trabalho no contexto dos interesses acadêmicos da pesquisadora e da Educação Ambiental. Além desta introdução, o texto que ora apresentamos está organizado em mais 6 capítulos.

No segundo capítulo, nomeado *A estruturação da Educação Ambiental no Brasil*, trouxemos um panorama histórico da EA, no qual tentamos localizar as propostas relacionadas com o processo de formação dos professores nesse contexto. O intuito aqui não foi descrever detalhes históricos, mas sim destacar eventos, trazendo uma reflexão que possibilita compreender a trajetória de constituição da EA no Brasil, além de apresentar as diferentes tendências da Educação Ambiental.

Já no terceiro capítulo, nomeado *Reflexões sobre o professor no processo de formação*, buscamos discutir o processo de formação dos professores, fazendo uma síntese sobre as perspectivas de formação continuada. Abordamos a questão da Educação Ambiental e da importância dos processos de formação continuada dos docentes, procurando enfatizar os aspectos que têm sido considerados significativos nesse processo. Também discutimos o quanto a formação de professores é expressiva nas pesquisas do campo da EA, além de sistematizarmos algumas pesquisas sobre formação de professores em Educação Ambiental.

No quarto capítulo, denominado *Delineamento da pesquisa*, procuramos explicitar a abordagem teórico-metodológica que escolhemos para orientar a investigação realizada, bem como os procedimentos de coleta de dados e de análise legitimados pelo referencial proposto.

O quinto capítulo, nomeado *Contexto da produção acadêmica (teses) sobre os processos de formação continuada de professores em Educação Ambiental*, está dedicado à sistematização e apresentação do panorama descritivo e analítico das teses.

No sexto capítulo da tese, nomeado como *O professor na arquitetura dialógica construída nas teses*, nos ancoramos na perspectiva bakhtiniana para compreender a imagem dos professores que aparecem discursivizados nas teses de formação continuada em Educação Ambiental e estabelecer relações entre a base teórica e os discursos construídos nas teses.

Por fim, nas considerações finais, almejamos estabelecer algumas conclusões e reflexões.

2 A estruturação da Educação Ambiental no Brasil

Como já explicitado anteriormente, este trabalho está embasado nas relações discursivas entre os campos da EA e da Formação de Professores. Uma vez que somos constituídos por meio das relações dialógicas ao longo do nosso contexto sócio histórico, é importante, ao analisar as teses que relatam pesquisas sobre o processo de formação continuada de professores em Educação Ambiental, conhecer o contexto em que a EA foi reconhecida e institucionalizada no Brasil e traçar um panorama quanto às tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental que de certa forma, vão se consolidando em nosso país. Da mesma forma, também, é importante ter uma ideia dos contextos relativos ao processo de formação e de aprendizagem continuada dos professores em nosso país.

Neste capítulo, em particular serão apresentados, sucintamente, as principais questões relacionadas com o campo da Educação Ambiental em nosso país e no capítulo seguinte nos dedicaremos às questões relativas ao processo de formação continuadas dos professores.

A proposta não é a de minudenciar o histórico da Educação Ambiental, mas apenas pontuar alguns eventos importantes tanto em contextos internacionais, mas, principalmente no Brasil, para que possamos demarcar fatos que evidenciam a importância e o processo de institucionalização da Educação Ambiental, bem como a relevância da formação de professores nesse processo.

O histórico da EA, às vezes, é considerado por nós estudiosos da área como algo já de conhecimento de todos, o qual nem precisaria ser descrito. Mas como essa pesquisa não é apenas para estudiosos da temática ambiental, e, principalmente, por nos preocuparmos com uma análise do contexto sócio histórico, acreditamos ser pertinente uma síntese dos caminhos pelos quais a Educação Ambiental chegou no Brasil e a influência dessa trajetória na formação dos professores do nosso país; afinal, esse contexto pode ser refletido nos discursos das teses.

Além de tentar compreender os processos de institucionalização, entendemos ser de grande valia descrever, nesse quadro panorâmico, as diversas concepções e as tendências da Educação Ambiental abordadas nas pesquisas, tentando, assim, dar maior visibilidade a essa diversidade.

Nessa perspectiva, buscamos dialogar com autores que vêm, ao longo dos anos, estudando e produzindo conhecimentos no campo da Educação Ambiental.

2.1 Os caminhos da institucionalização da Educação Ambiental no Brasil e sua inserção em processos de formação de professores

Vários são os registros sobre a degradação ambiental, mas uma das mais importantes publicações, que mobilizou a preocupação com a questão ambiental, ocorreu na década de 60 do século passado, com livro “Primavera Silenciosa” de Rachel Carson, que foi um alerta sobre a utilização irracional dos pesticidas e inseticidas e seus impactos sobre o meio ambiente. A publicação é reconhecida por muitos como a responsável por impulsionar e fomentar os primeiros movimentos ambientalistas, pois mostra evidências de que, de fato, estávamos já vivenciando o que se passou a ser chamada de crise ambiental (CARVALHO, 2015).

Além da contaminação do meio ambiente por DDT (Dicloro-difenil-tricloreto), iniciada em 1945 no estado de Maryland (EUA), registrada no livro “Primavera Silenciosa”, podemos citar outros exemplos de degradação ambiental, tais como: a contaminação por mercúrio na Baía de Minamata (Japão), detectada na década de 50; a diminuição da vida aquática em alguns dos Grandes Lagos norte-americanos, a morte de aves provocada pelos efeitos secundários imprevistos do DDT e outros pesticidas, e a contaminação do mar em grande escala, causada pelo naufrágio do petroleiro Torrey Canyon, em 1966; o acidente nuclear em Chernobyl (URSS), ocorrido em 1986, dentre outros (CARVALHO, 2013). No Brasil, podemos citar como exemplos muito recentes o rompimento da barragem da mineradora Samarco, em 2015, no município de Mariana e o rompimento da barragem da mineradora Vale, no município de Brumadinho, em 2019. Esses são apenas alguns exemplos de inúmeros impactos ambientais que têm sido responsáveis por colocar as questões ambientais, cada vez mais, como prioridade na agenda de diferentes setores da sociedade, ao mesmo tempo em que se torna a preocupação de vários educadores.

Mas, mesmo com a constatação desses episódios de degradação ambiental e da iminente crise ambiental, desde a década de 50, a reação dos órgãos internacionais quanto à necessidade de criação de políticas de proteção ao meio ambiente não foi imediata. Mesmo considerando que no processo histórico-

discursivo, muitas vozes já haviam levantado a “bandeira” a respeito da degradação ambiental, alertando o mundo sobre as consequências desastrosas provocadas pelas alterações ambientais antrópicas, pouco do imobilismo dos governos de diferentes países foi alterado. Assim, várias correntes de pensamento e movimentos sociais (dentre esses o movimento ambientalista, que tem a defesa do meio ambiente como sua principal preocupação), mobilizaram-se, colocando nas pautas dos principais debates sociais e políticos a discussão sobre a destruição do meio natural e a relação sociedade-natureza.

De acordo com Carvalho (2015), a consciência em relação aos riscos da degradação ambiental desencadeou um processo de busca de compreensão de padrões de relação sociedade-natureza, das causas que definem esses padrões e das alternativas para alterar o atual quadro de degradação ambiental.

Com o fortalecimento do debate sobre o nível e as consequências dos processos de degradação ambiental, ocorreu, em 1972, em Estocolmo, na Suécia, a primeira Conferência das Nações Unidas sobre o ambiente humano. Participaram desse evento 113 países, os quais discutiram a poluição industrial e a educação como estratégia no combate à crise ambiental.

Na Conferência em Estocolmo, o nosso país e a Índia, lamentavelmente, colocaram-se contrários à diminuição das alterações e dos impactos ambientais. O posicionamento oficial do governo do Brasil foi que “a poluição é o preço que se paga pelo progresso”. Esse discurso abriu as portas do país para as empresas multinacionais que não conseguiam se implantar nos seus países de origem, e isso trouxe inúmeros problemas socioambientais para nossa população.

A partir dessa conferência, as discussões sobre a Educação Ambiental passaram a ganhar notoriedade. O termo Educação Ambiental já havia sido registrado pela primeira vez em um evento de educação promovido pela Universidade de Keele, no Reino Unido, no ano de 1965, mas, de acordo com Medina (1997), na I Conferência realizada em Estocolmo “a Educação Ambiental passa a ser considerada como campo da ação pedagógica, adquirindo relevância e vigência internacionais”.

Poucos anos depois, em 1975, foi realizado o Encontro de Belgrado, na antiga Iugoslávia, no qual foram propostos os princípios e orientações para um programa de Educação Ambiental. Logo depois, em 1977, acontece a I Conferência Intergovernamental sobre EA, em Tbilisi, Geórgia. Essa conferência foi um marco

histórico da EA, porque se definiram os conceitos, finalidades, objetivos, princípios e estratégias desse campo da educação, além de recomendação de ações. Nesse período estávamos em um governo militar e o discurso predominante em nosso país era o aumento de produção. Embora algumas ações que apontavam para relação entre educação e a temática ambiental tenham sido propostas, tais iniciativas tinham, na verdade, o intuito de mostrar ao mundo que o país estava fazendo algo relacionado à educação e à questão ambiental. Na verdade, naquele momento histórico, “a educação ambiental foi reduzida pelo discurso dominante à transmissão de conhecimentos ecológicos, ao ensino de técnicas e de comportamentos ecologicamente viáveis” (LOUREIRO, LIMA, 2012, p. 236). Nesse contexto, uma das primeiras propostas de ação do MEC foi o oferecimento de cursos de formação nos quais se enfatizavam conceitos de ecologia. Nesse período, também se tornou obrigatória a disciplina Ciências Ambientais nos cursos de engenharia, começando, assim, a discussão formal nos meios educacionais sobre a relação com o meio ambiente. Lima (2011, p. 149) ressalta que:

A interpretação e o discurso conservacionistas que conquistaram a hegemonia do campo da Educação Ambiental no Brasil em seu período inicial, foram vitoriosos, entre outras razões, porque se tornaram funcionais para as instituições políticas e econômicas dominantes, conseguindo abordar a questão ambiental de uma perspectiva natural e técnica, que não colocava em questão a ordem estabelecida.

Contudo, já na década de 80 houve, no Brasil, o fortalecimento da EA em discussões acadêmicas e a participação de profissionais universitários nos encontros latino americanos sobre a EA.

Em 1987, a UNESCO promoveu o II Congresso Internacional sobre Educação e Formação relativas ao meio ambiente, em Moscou na Rússia, no qual foram reiterados os conceitos da Conferência de Tbilisi, além de ter sido elaborado um documento no qual foram apresentadas as necessidades e prioridades no desenvolvimento da educação e formação ambiental e elementos para uma estratégia internacional de ação para a década de 90 (MEDINA, 1997).

No Brasil, como um marco legal, a Constituição Federal, em 1988, em seu art. 225, inciso VI, determina que cabe ao Poder Público “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (Art. 225, § 1º, Inc. VI, Brasil, 1988).

Como fortalecimento do processo de consolidação do movimento ambientalista e das políticas públicas para o meio ambiente no país aconteceu, em 1992, no Rio de Janeiro, a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, também conhecida como Eco-92, tendo a participação de 170 países e 1.400 Organizações Não Governamentais (ONGs) (MEDINA, 1997). A conferência teve como resultado a produção de importantes documentos oficiais, como a Agenda 21, que consiste em um acordo estabelecido pelos países participantes para a elaboração de estratégias para construção de uma sociedade sustentável. Depois, com o objetivo de avaliar os avanços propostos, rever as metas e direcionar ações, em 2002, foi realizada, em Johannesburgo, África do Sul, a Conferência Rio + 10, e em 2012, no Rio de Janeiro, a Rio + 20.

A década de 90 foi muito importante para a Educação Ambiental no Brasil, pois, além da Eco 92, tivemos, em 1994, a aprovação do Programa Nacional de EA – PRONEA. Em seguida, em 1997, tivemos a I Conferência Nacional de Educação Ambiental, em Brasília, que teve por objetivo criar um espaço para reflexão sobre as práticas da Educação Ambiental no país, avaliando suas tendências e identificando as perspectivas e estratégias futuras. Nela, foi identificada a problemática da deficiência e falta de capacitação dos professores na área. A conferência gerou o documento *Declaração de Brasília para a Educação Ambiental*, que consolida as sugestões de diretrizes políticas para a Educação Ambiental no Brasil (BRASIL, 1997). Ainda nessa década, em 1997, ocorre, em Thessaloniki, Grécia, a Conferência Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para Sustentabilidade, que reafirmou a necessidade da mudança radical dos comportamentos e estilos de vida, incluindo-se a mudança nos padrões de produção e de consumo, com a recomendação de se dar ênfase especial ao fortalecimento na formação dos professores (LOUREIRO, 2012).

Nesse mesmo ano, 1997, no Brasil, o MEC publica os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, que propõe o trabalho com Temas Transversais, sendo Meio Ambiente, um deles. Assim a recomendação era a de que essa temática perpassasse todas as disciplinas dos currículos do ensino básico, sendo um norteador das práticas educativas. Santos e Costa (2013, p. 6) afirmam que os PCN apontam a necessidade de abordar a EA de forma transversal, “[...] entretanto, o documento não esclarece a forma como os docentes irão desenvolver este trabalho.” Essa afirmação enfatiza a importância de se discutir

e exigir formação para os professores em EA. A simples publicação de documentos orientadores da educação não é suficiente se não for acompanhada de proposições sobre a formação daqueles que estão e estarão nas salas de aula trabalhando com a dimensão ambiental.

De acordo com Santos e Costa (2013), nesse contexto de valorização da dimensão ambiental, o governo brasileiro incorporou a EA como um instrumento de política educacional, com a Lei 9795/99 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Essa lei reconhece a Educação Ambiental como um componente fundamental da educação brasileira, que deve acontecer de forma interdisciplinar, e se basear na construção de “[...] valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do Meio Ambiente, entendido como bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade” (BRASIL, 1999).

Além disso, a PNEA enfatiza que a EA deve acontecer em todos os níveis de ensino e, com isso, destaca que a dimensão ambiental deve ser incorporada à formação de todos os professores, vista como estratégia básica para o desenvolvimento de práticas de Educação Ambiental. Afinal, para que os alunos possam compreender a importância da EA, é preciso, antes de tudo, que seus professores compreendam essa importância. Tal possibilidade, pode se concretizar por meio de processos de interação social, nos quais os processos formativos possibilitem a compreensão da EA como conteúdo ideológico de grande valia para uma melhor relação sociedade-natureza.

Com a intenção de ampliar a integração entre o setor educacional e ambiental em torno da gestão pública da EA, em 2004, ocorreu no Brasil o *Encontro Governamental Nacional sobre Políticas Públicas da EA*, que discutiu a importância e execução dessas políticas.

Já em 2012, temos a promulgação da Resolução nº 2, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA). De acordo com Teixeira e Torales (2014), as diretrizes curriculares davam:

[...] continuidade ao movimento de institucionalização da educação ambiental no país iniciado nos anos 1990 com a Política Nacional de Educação Ambiental. As Diretrizes reafirmam a presença da educação ambiental em todos os níveis de ensino, já presente na PNEA e na própria Constituição Federal brasileira. Este movimento intensificou a inserção da educação ambiental nas escolas, conforme

consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Nesse contexto se torna mais evidente a necessidade de capacitação dos professores (TORALES; TEIXEIRA, 2014, p. 128).

Fortalecendo a proposta de formação dos professores no campo da EA, o MEC promulgou a Resolução nº 2, de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Dentre os diferentes artigos que compõem essa resolução, o artigo 12, inciso I, reafirma que se tenha a EA nos cursos de formação de professores.

Com esse resgate histórico é possível notar que as políticas públicas brasileiras reforçam a importância da formação de professores para a inserção da Educação Ambiental nos espaços formais de ensino. Mas sabemos que, para isso acontecer, mais do que políticas públicas, precisamos melhorar as condições de trabalho dos professores, fortalecer as práticas educativas de EA, valorizar e divulgar as pesquisas no campo da EA e a formação de professores.

Em relação ao campo da EA, de acordo com Carvalho (2015) muitas ações vêm sendo desenvolvidas em projetos colaborativos e de parceria, envolvendo, grupos de pesquisa e universidades brasileiras, bem como alguns pesquisadores de instituições internacionais. Assim, surgiram alguns periódicos e eventos que visam a divulgar e valorizar as produções acadêmicas do campo da EA. Dentre esses, podemos citar as revistas: *Ambiente & Educação*⁴, a *Revista do Mestrado de Educação Ambiental (REMEA)*⁵, a *Revista Pesquisa em Educação Ambiental*⁶, a *Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)*⁷ e a *Revista Eletrônica de Educação Ambiental em ação*⁸, dentre outras. Quanto aos eventos, destaca-se o Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), que teve seu primeiro encontro em 2001 e também a organização de espaços diferenciados, caracterizando-se como Grupos de Trabalhos (GT), que foram inseridos em Reuniões de Associações de Pesquisadores, como o GT 22 de *Educação Ambiental*, que se constituiu em 2002, junto à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Ainda, é importante registrar, “a constituição do

⁴ Disponível em: <https://www.seer.furg.br/ambeduc>

⁵ Disponível em: <https://www.seer.furg.br/remea>

⁶ Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/index>

⁷ Disponível em: <http://www.sbecotur.org.br/revbea/index.php/revbea>

⁸ Disponível em: <http://www.revistaea.org/>

GT 06 - Sociedade, Ambiente e Educação, junto à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS), que, da mesma forma, discute questões relativas à pesquisa em Educação Ambiental (CARVALHO, 2015, p. 105).

A crescente produção de pesquisa em Educação Ambiental vem enfatizando, dentre outros aspectos, a diversidade de concepções, perspectivas e tendências da EA em nosso país. Sendo assim, é importante compreender essa diversidade, principalmente a relação que se pode estabelecer com os processos de formação de professores.

2.2 Concepções e tendências da Educação Ambiental

A Educação Ambiental, conforme apontado no contexto histórico anteriormente sumariado, tem suas proposições iniciais associadas ao movimento ambientalista, um movimento social preocupado com as ações de conservação e preservação da natureza, e com o debate sobre a importância e urgência de se repensar a relação do homem, organizado em sociedade, com a natureza.

Identificamos que de acordo com o objetivo e as práticas realizadas, a Educação Ambiental pode trilhar diferentes caminhos, considerando os princípios do processo educativo proposto. Sendo assim, podemos constatar diversas concepções de Educação Ambiental que podem se concretizar em práticas pedagógicas que, também, estão associadas a diversas tendências da educação. Consideramos importante compreender as tendências de EA que estão sendo trabalhadas na formação dos professores.

Afinal, de acordo com Carvalho (1989), não temos uma unanimidade do conceito da EA. Então, é importante, no cotidiano dos professores, analisar as diferentes tendências da Educação Ambiental, ou seja, realizar uma análise crítica considerando a linguagem e os conceitos a ela associados. Todos os textos, ou seja, todos discursos sobre a Educação Ambiental, devem ser analisados e interpretados com atenção, afinal:

Não existe texto neutro. Todos partem de alguma concepção de mundo, que mesmo não explícita, está subjacente e aberta para interpretações. Uma das funções do educador e da educadora é

estar alerta para a diversidade de visões, explicitando-as e trabalhando com elas (TRAJBER; MANZOCCHI, 1996, p 33).

Dentre as diferentes possibilidades de interpretação quanto ao trabalho que relaciona o processo educativo com a temática ambiental, as reflexões de Carvalho (2006) apontam para a pertinência de considerarmos três dimensões da realidade humana para os trabalhos de educação ambiental: a dimensão relacionada à natureza dos conhecimentos; os valores éticos e estéticos, que estão relacionados à dimensão axiológica, e a dimensão da participação política do indivíduo. O autor propõe, como sumariado na Figura 1, um modelo teórico, como um caminho que tem o intuito de auxiliar no planejamento, construção e desenvolvimento de propostas de EA. Esse caminho se concretiza por meio de uma articulação dialética entre teoria e prática, que permite articular as três dimensões, que tem a mesma importância nas propostas de EA; embora a natureza política da ação educativa seja considerada e representada como central na caracterização do processo educativo. Assim, possibilita-se que a educação cumpra a sua perspectiva crítica e emancipadora.



Figura 1 - Dimensões da práxis humana a serem consideradas como possíveis orientações tanto para a construção e desenvolvimento de nossos projetos de ação como para o desenvolvimento de nossas investigações em educação ambiental.

Fonte: CARVALHO, 2006.

Outros autores apontam a importância da dimensão política na Educação Ambiental, quando sustentam que a Educação Ambiental deve ser entendida como uma educação política. Segundo Reigota (2007), ao afirmarmos e definirmos a

Educação Ambiental como educação política, estamos enfatizando que, a Educação Ambiental, deve ser considerada, prioritariamente, a análise das relações políticas, econômicas, sociais e culturais entre a humanidade e a natureza e as relações entre os seres humanos, visando à superação dos mecanismos de controle e de dominação que impedem a participação livre, consciente e democrática de todos.

Nessa mesma direção, Loureiro (2012) propõe que a Educação Ambiental deve se consolidar por meio de ação política, transformadora, democrática e, portanto, emancipatória.

Essa dimensão, ocupa lugar de destaque nas análises do filósofo Gerd Bornheim sobre a própria questão ambiental, uma vez que para o autor a solução para a problemática ambiental é política. “Toda a questão ecológica não pode mais ser resolvida em termos de ciência e tecnologia. A natureza tornou-se agora, antes de tudo, um tema visceralmente e necessariamente político” (BORNHEIM, 1985, p. 24).

Assim, compreendendo a Educação Ambiental na perspectiva proposta por esses autores e assumindo-a como uma orientação desejável, consideramos que todo planejamento, proposta e ação de Educação Ambiental teriam em uma mesma concepção e tendência. Porém, não é isso que vem acontecendo. O que observamos é que, devido ao crescimento do interesse sobre as questões ambientais, diversos setores da sociedade têm desenvolvido propostas de EA que, em muitas situações, privilegiam o pragmatismo ou uma EA conservadora, sem realizar reflexões críticas sobre as problemáticas socioambientais. Podemos, também, destacar que várias práticas e tendências de EA estão ligadas à concepção e interesses que determinados grupos possuem sobre o meio ambiente (REIGOTA, 2007).

Com isso, conforme podemos observar na Figura 2, diversos autores têm se dedicado ao estudo dessas diferentes concepções e tendências das ações de Educação Ambiental, procurando caracteriza-las a partir de critérios próprios, dentre os quais podemos destacar: Reigota (1994), Sorrentino (1995), Lima (2002), Amaral (2004), Tozoni-Reis (2004) e Layrargues e Lima (2014).

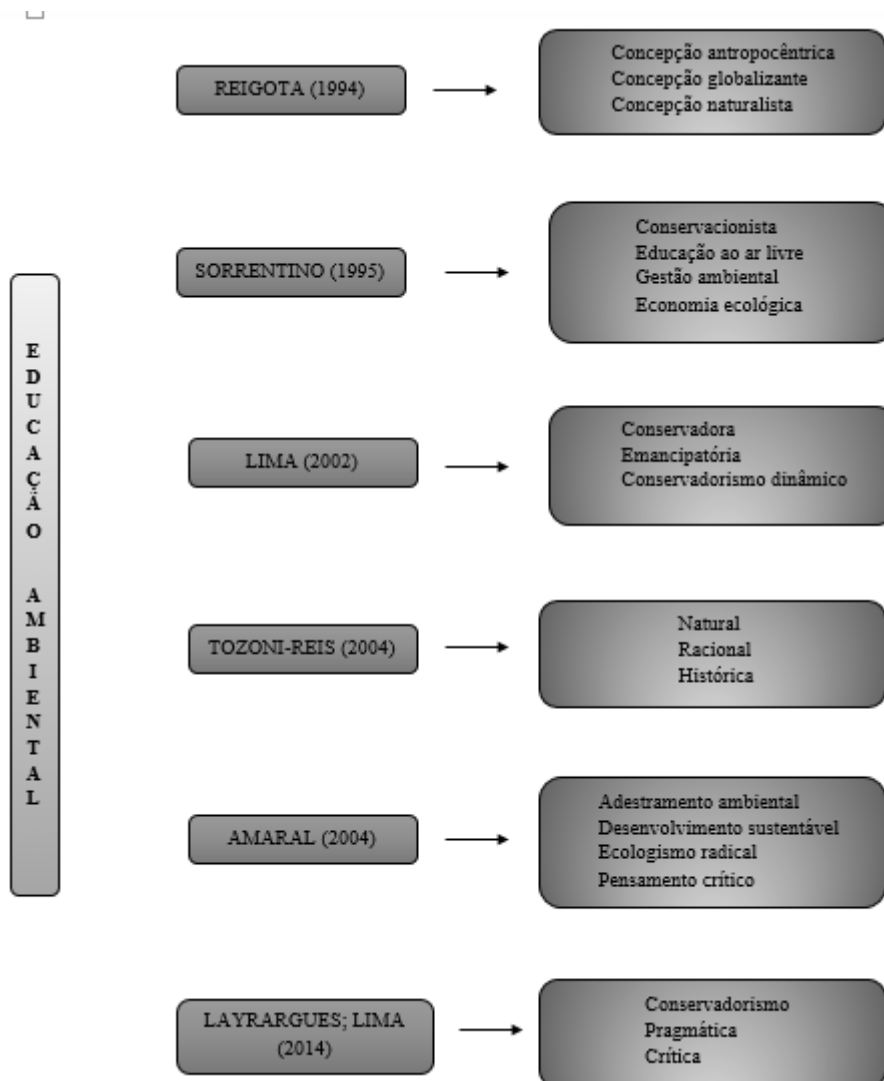


Figura 2 - Esboço de alguns estudos que traçam diferentes tendências das ações de EA
Fonte: elaborada pela autora, 2020.

No esquema anteriormente proposto, identificamos o esforço de diversos autores ao traçar as tendências das ações de Educação Ambiental realizadas no Brasil. Os autores Layrargues e Lima (2014) apontam de forma mais abrangente a possibilidade de identificar três macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental. Os autores propõem que as grandes tendências possam ser consideradas como: *conservacionista*, *pragmática* e *crítica*. De acordo com Nogueira e Teixeira (2017), essas macrotendências possuem características que representam uma síntese das tendências e correntes de alguns autores (Quadro 1).

Quadro 1 – Correspondências entre as correntes e tendências de EA em Sorrentino (1995), Lima (2002), Amaral (2004) e Layrargues e Lima (2014).

MACROTENDÊNCIAS DA EA (LAYRARGUES; LIMA, 2014)	CORRESPONDÊNCIA
Conservacionista	· Conservacionista (Sorrentino, 1995) · Conservadora (Lima, 2002) · Adestramento ambiental (Amaral, 2004)
Pragmática	· Vertente do “Desenvolvimento sustentável”, na tendência da Economia Ecológica (Sorrentino, 1995) · Conservadorismo dinâmico (Lima, 2002) · Desenvolvimento sustentável (Amaral, 2004)
Crítica	· Gestão Ambiental (Sorrentino, 1995) · Emancipatória (Lima, 2002) · Pensamento crítico (Amaral, 2004)

Fonte: Nogueira; Teixeira (2017, p. 154).

A macrotendência conservacionista tem como base os princípios da ecologia conservacionista, ou seja, uma prática educativa baseada na mudança de comportamento (LAYRARGUES; LIMA, 2014). A Educação Ambiental no Brasil iniciou-se baseada nessa grande tendência, no qual o foco era a transmissão de conceitos vinculados ao campo da Ecologia e na mudança de comportamentos individuais ambientalmente desejáveis.

Outra macrotendência é a pragmática que, de acordo com Layrargues e Lima (2014), começou a ser delineada no Brasil na década de 90, cujo foco é o Desenvolvimento Sustentável, diminuição da “pegada ecológica”, economia verde, reciclagem do lixo. Essa macrotendência é derivada da conservacionista, pois incentiva o consumo e o desenvolvimento imposto pelo sistema capitalista, apenas camuflando toda a exploração e destruição ambiental, com um “discurso verde” sobre o desenvolvimento e os produtos gerados, sem discutir e refletir sobre a crise ambiental.

Mas, nesse processo histórico-discursivo sobre a Educação Ambiental, vários grupos, como o movimento ambientalista e os acadêmicos, questionavam esse único caminho da EA e buscaram realizar as práticas de EA por outros caminhos.

Dentre esses caminhos, identificamos a existência de uma EA “alternativa”. De acordo com Carvalho (1989), a EA crítica foi considerada, inicialmente, como uma “alternativa” à EA conservadora que era praticada pelos educadores ambientais. Essa Educação Ambiental ganhou os adjetivos “crítica, transformadora e emancipatória”, pois é baseada na luta contra a hegemonia imposta pelo sistema societário vigente, que visa a discutir e refletir a relação da sociedade-natureza.

Como, em nosso país, a EA demorou a ser reconhecida, isso ainda hoje reflete nas ações de EA no ambiente escolar. De acordo com Layrargues e Lima (2014), a EA conservadora é uma das tendências que mais se fazem presentes nas escolas. Esse afastamento do pensamento crítico induz à procura de soluções rápidas, ingênuas, simplistas e reducionistas, que não priorizam a reflexão e a intervenção nas causas e origens da crise ambiental (NOGUEIRA; TEIXEIRA, 2017).

Precisamos refletir e discutir como incorporar uma Educação Ambiental que seja crítica, que vise à transformação e emancipação do sujeito em prol do meio ambiente. É importante que todos os ambientes sociais preconizem esse debate, e, para que isso aconteça no ambiente escolar, é necessário rever o contexto sócio histórico da formação dos professores, compreender como se dão esses processos de formação. Para que a temática da Educação Ambiental seja abordada na perspectiva crítica, é importante que a formação dos professores também seja desenvolvida nessa perspectiva. Sendo assim é de suma importância analisar os discursos que têm sido elaborados a partir de diferentes propostas de formação de professores associados à Educação Ambiental.

O contexto sócio histórico em que se concebeu o signo da Educação Ambiental no Brasil reflete nas práticas e na formação de professor em EA. A Educação Ambiental, no Brasil, foi inserida tardiamente, pois a concepção de Educação Ambiental que se veiculava era de relaciona-la à transmissão de conceitos vinculados ao campo da Ecologia. Esse discurso, ainda recente, contrapõe-se ao discurso de uma EA que luta contra a hegemonia imposta pelo capitalismo, o qual visa à exploração e degradação do meio ambiente em prol do progresso.

Mesmo com discursos enfatizando a importância da EA e de sua institucionalização, é comum nos depararmos com discursos centrados na exploração máxima dos recursos naturais, que afirmam que somente essa perspectiva trará o que se entende por progresso. O importante a considerarmos é que se torna fundamental nos darmos conta dessa diversidade discursiva e construirmos posicionamentos críticos e reflexivos sobre essas diferentes perspectivas, sobre os modelos de relação sociedade – natureza e sobre a Educação Ambiental. Bakhtin (2011) nos oferecem elementos significativos que nos permitem reforçar a necessidade de entrarmos em contato com a palavra do outro:

todas palavras (enunciados e produções discursivas), além das minhas próprias, são palavras do outro. Eu vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é uma reação às palavras do outro (uma reação infinitamente diversificada), a começar pela assimilação delas (no processo de domínio inicial do discurso) e terminando na assimilação das riquezas da cultura humana (expressas em palavras ou em outros materiais semióticos). (Ibidem, 2011, p. 379)

Só é possível ver as relações polêmicas entre os discursos quando se apreende os diferentes discursos que circulam sobre uma determinada realidade. Sendo assim, quando nós (digo eu e colegas da área da EA), enfatizamos a importância da reflexão sobre a EA, parece ser algo fácil, pois faz parte do nosso contexto sócio histórico. Mas que concepções político-ideológicas estão referenciando e sustentando nossas práticas de EA? Será que todos os discursos sobre as questões ambientais são favoráveis à EA? Seria ingênuo imaginarmos que sim. Por isso, é tão importante que, na formação de professores, tanto inicial quanto na formação continuada, tais discussões e reflexões se façam presentes. Afinal, como em todos os discursos, esse é um campo constituído por várias vozes. É de grande valia que, para que o professor tenha em seu discurso e na sua prática a EA, ele já tenha dialogado sobre a Educação Ambiental ao longo da sua vida.

A formação do professor é de essencial importância na prática da Educação Ambiental. Devemos, assim, refletir sobre elementos essenciais para sua efetivação: o professor e a sua formação.

3 Reflexões sobre o professor em processo de formação continuada.

Uma vez que estamos tomando como tema e foco principal desta pesquisa a questão da formação continuada do professor para o desenvolvimento de práticas de Educação Ambiental, buscamos neste capítulo refletir e sistematizar algumas questões básicas relacionadas com o contexto sócio histórico no qual processos de formação do professor têm se desenvolvido.

Considerando que a formação continuada dos professores, de acordo com Cochran-Smith e Lytle (1999) e Diniz-Pereira (2014) está baseada em diferentes modelos que foram propostos ao longo da História. Entendemos que compreender os pressupostos que embasam esses modelos em relação a esses processos de formação dos professores em Educação Ambiental, e que têm sido colocados em circulação, são essenciais para compreendermos as implicações das práticas discursivas nesse campo.

Assim, embora no texto procuremos explorar e dialogar com autores que discutem os diferentes modelos de formação dos professores, nossa intenção é a de aprofundar as discussões sobre processos formativos a partir da perspectiva crítica. Tal perspectiva visa um professor reflexivo crítico e que conquista a sua autonomia, conforme apontam, respectivamente, os autores Zeichner (1993) e Contreras (2012); reforçamos essa discussão com Pimenta (2005, 2012), Nóvoa (2009), Imbernón (2010) que propõem uma formação continuada de professores construída em processos colaborativos.

No final do capítulo, sistematizamos dados que evidenciam um crescimento na produção das pesquisas com o tema da formação do professor no campo da EA e apresentamos um quadro com algumas pesquisas já realizadas na linha do estado da arte, sobre formação de professores em Educação Ambiental.

3.1 Contexto histórico e as perspectivas de formação continuada

As discussões sobre o processo de formação de professores no Brasil não são recentes; a estruturação e reestruturação dos processos de formação, de acordo com Souza, Carneiro e Moreira (2013), sofreram influências de políticas internacionais para o financiamento da educação, principalmente pela intervenção

das agências internacionais, como, por exemplo, do Banco Mundial. Segundo os autores mencionados:

decorreu mais do que sua influência financeira em projetos, mas, sobretudo, se concentrava nas orientações políticas junto aos governos por meio da imposição de temas prioritários, linhas de ação e de um enfoque economicista das políticas educacionais. (Ibidem, 2013, p. 4)

A análise do contexto histórico nos mostra que as políticas de formação são orientadas pelos interesses político-ideológicos dos grupos que mantêm a hegemonia nas relações de poder e com suas relações e interesses internacionais.

De acordo com Saviani (2009), a necessidade de formação de professores foi preconizada por Comenius no século XVII, mas, somente depois da Revolução Francesa, no século XIX, para resolver o problema de instrução popular, exigiu-se a institucionalização de processos de formação de professores. Cada país instalou seus sistemas nacionais de ensino e sistemas estruturados com as primeiras instituições para preparar os professores, chamadas, em muitos desses países, de Escolas Normais.

No Brasil, a organização das Escolas Normais emergiu depois da independência do país. Essas instituições foram encarregadas do que hoje chamamos de formação inicial de professores, cursos que preparam os futuros professores para atuar nos anos iniciais da escolarização.

No contexto histórico do século XIX, foram configurados dois modelos distintos de encaminhar da formação de professores:

a) *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*: para este modelo, a formação do professor se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que irá lecionar.

b) *modelo pedagógico-didático*: contrapondo-se ao anterior, este modelo considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático (SAVIANI, 2009, p. 149).

Os dois modelos influenciaram na organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura, na década de 30. O primeiro predominou na formação daqueles que cursavam as licenciaturas, visavam a lecionar um conteúdo específico (matemática, português, ciências e etc.), e foram lecionar no que, atualmente, nomeamos de ensino fundamental II e no ensino médio; já o segundo modelo

prevaleceu na formação dos professores que cursavam Escola Normal e que foram lecionar na educação infantil e no ensino fundamental I (SAVIANI, 2011). Atualmente, os cursos são nomeados como licenciatura e pedagogia têm como objetivo a formação inicial de professores e visam prepara-los para profissão docente.

Além dos processos de formação inicial, desde a década de 60 a formação continuada de professores, ou seja, processos de formação para aqueles que já cursaram uma licenciatura ou pedagogia e estão atuando (em exercício) ou não como docentes tem estado presente nas políticas de formação em nosso país.

A formação continuada de professores pode ocorrer por meio da formação de cursos regulares propostos e desenvolvidos pelo sistema nacional de educação, como as pós-graduações lato-sensu (especializações) e stricto-sensu (mestrado e doutorado). Além desses processos em nível de pós-graduação temos os programas e cursos esporádicos, oferecidos por diferentes instituições formadoras, incluindo a própria universidade, ministério e secretarias de Estado da Educação, outros órgãos governamentais e não governamentais.

O processo de formação continuada dos professores pode ser orientado por diferentes perspectivas de formação, sendo consideradas por alguns autores as perspectivas: tecnicista, prática ou crítica. Esses diferentes modelos têm orientado práticas e políticas de formação docente.

Tais perspectivas têm, também, gerado linhas de pesquisa que focam em aspectos particulares desses processos formativos. Cochran-Smith e Lytle (1999), por exemplo, estudam a formação continuada a partir do aprendizado do professor, e nomeiam como: conhecimento *para* prática; conhecimento *em* prática e conhecimento *da* prática. Diniz-Pereira (2014) apresenta os diferentes paradigmas da formação continuada como modelo da racionalidade técnica, da racionalidade prática e da racionalidade crítica. No Quadro 2 propomos uma relação entre as diferentes perspectivas de formação de professores e as proposições teórico-metodológicas sistematizadas pelos autores aqui mencionados.

Quadro 2: Perspectivas dos processos de formação continuada de professores

Perspectivas dos processos de formação continuada de professores	Cochran-smith e Lytle (1999)	Diniz-Pereira (2014)
Perspectiva tecnicista	Conhecimento <i>para</i> a prática	Racionalidade técnica
Perspectiva prática	Conhecimento <i>em</i> prática	Racionalidade prática
Perspectiva crítica	Conhecimento <i>da</i> prática	Racionalidade crítica

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Como proposto por esses autores, essas diferentes perspectivas explicitam diferentes concepções, ideias ou visões sobre o professor no seu processo de formação, sobre seu trabalho e sobre as características da formação continuada.

De acordo com Cochran-Smith e Lytle (1999) desde o final da década de 70, busca-se compreender o aprendizado dos professores a partir das diversas iniciativas de formação continuada de professores.

O discurso sobre a formação de professores é constituído por várias vozes, ou seja, formações discursivas que se manifestam nesse campo e, sendo assim, os processos de formação continuada podem ser construídos a partir de diferentes perspectivas de formação, com intenções, objetivos, metas muito diversas. Tais perspectivas se concretizam em propostas e ações que veiculam visões diferentes sobre o processo de formação continuada dos professores, enraizadas em perspectivas político-ideológicas de natureza muito diversa.

Nesse sentido, o discurso sobre o professor em formação continuada se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que surge e isso se dá na relação dialógica das interações sociais. Esses discursos são influenciados pela política vigente, que, dependendo do seu interesse e das demandas educacionais, podem promover e incentivar como devem ser os processos de formação.

A construção dos discursos sobre a formação continuada de professores, nas diferentes concepções sobre o aprendizado dos professores nos processos de formação e nos modelos de racionalidade, incorpora a visão que determinados grupos têm sobre o professor, seu papel e os princípios teórico-metodológicos que devem orientar a sua formação.

Perspectiva tecnicista

Na perspectiva tecnicista da formação continuada dos professores, os processos de formação são elaborados com base no modelo da racionalidade técnica (Diniz-Pereira, 2014). De acordo com Cochran-Smith e Lytle (1999), a aprendizagem dos professores nesse modelo de formação é nomeada como conhecimento *para* a prática, pois os professores devem aprender técnicas de como ensinar os conteúdos para depois aplicá-los. Sendo assim, o foco dessa perspectiva são as teorias gerais do que o professor precisa durante seu processo de formação continuada para saber mais e ser um bom professor.

No processo de formação continuada baseado na perspectiva tecnicista os pesquisadores das universidades e demais estudiosos da área de Educação geram conhecimentos e teorias para serem oferecidos aos professores da educação básica. Assim encontramos programas e cursos elaborados por universidades e secretarias de educação, no qual o discurso está centrado em proporcionar aos professores instruções de como devem ensinar.

Nesse sentido, alguns termos são usados para nomear esses processos de formação continuada, como cursos de reciclagem, capacitação e treinamento. De acordo Marin (1995) esses termos carregam outras conotações que se distanciam da formação mais ampla. Os termos citados estão relacionados ao sentido de moldar, atualizar, capacitar e habilitar os professores.

O termo reciclagem, na nossa sociedade, tem caracterizado uma forma de reaproveitamento das matérias primas que são descartadas, que já não têm mais serventia e transformá-las em materiais novos. Nesse sentido, “reciclar” significa diminuir a quantidade de resíduos. Assim, na formação continuada o uso do termo reciclar reflete a imagem de um professor desatualizado, ou seja, um sujeito que precisa reciclar, atualizar seus conhecimentos, desvalorizando a realidade, os saberes e as práticas que os docentes já construíram ao longo de sua vida profissional.

A adoção desse termo e sua concepção em nosso meio educacional levou à proposição e implementação de cursos rápidos e descontextualizados, somados a palestras e encontros esporádicos (MARIN, 1995).

A visão de que o professor é um profissional ainda a ser “capacitado” permeia a denominação de “cursos de capacitação para processos de formação continuada

de professores”; o uso desse termo constrói a imagem de um sujeito incapacitado, que precisa ser capacitado para depois aplicar esses conhecimentos novos na prática. Esta concepção “[...] desencadeou, entre nós, inúmeras ações de ‘capacitação’ visando à ‘venda’ de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria” (MARIN, 1995, p. 17). Tanto os termos reciclagem quanto capacitação apoiam-se na visão de acúmulo de técnicas que os professores devem reproduzir em suas aulas.

A terminologia treinamento também está na concepção mecanicista e de acordo com Marin (1995) o uso desse termo, mesmo comumente utilizado nos dias atuais, quando relacionado às finalidades puramente mecânicas, também seria inadequado, pois leva a uma ideia de formação padronizada.

Quando o processo de formação continuada é desenvolvido como treinamento de professores, espera-se que os mesmos reproduzam certos tipos de comportamento (ZEICHNER, 2008). De acordo com Diniz-Pereira (2014, p.36), em tal perspectiva, “[...] o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas”. Esse modelo clássico foca em formar o professor como um técnico que aplica teorias e regras advindas do conhecimento científico produzido por especialistas (BONOTTO, 2008). Sendo assim, esse modelo de formação defende que os professores, mediante seleção de meios técnicos, solucionem problemas.

Na perspectiva tecnicista ocorre uma desqualificação profissional, em que a formação dos professores usa procedimentos emprestados do cenário da indústria taylorista (CONTRERAS, 2012). De acordo com Apple (1994) são formas de controle do trabalho dos professores. Baseado nesse cenário, os processos de formação continuada são organizados com base na execução de técnicas que os professores devem seguir de forma a aumentar a eficiência do resultado.

Esses processos de formação continuada que são realizados com especialistas ou acadêmicos geram desconforto, porque, em algumas dessas práticas, os professores se sentem ignorantes ao participarem somente como ouvintes, pois assistem a palestras que pretendem apenas “culturalizá-los” profissionalmente, ou seja, tentam, muitas vezes, solucionar seus problemas. Porém, a palestra ou curso é conduzido por alguém sem nenhuma experiência prática (IMBERNON, 2010).

O contexto sócio histórico sobre a formação continuada de professores mostra que há muitas “atividades de formação”, porém, poucas mudanças. Isso pode ser devido às políticas e os formadores que acabam praticando uma formação tecnicista, em que a teoria é totalmente descontextualizada da realidade dos professores, da escola e da comunidade. Ou seja, constroem uma prática formativa que seria válida para todas as escolas, sem analisar a identidade educacional e cultural da escola e dos professores que estão em formação. É, portanto, uma formação fundamentada em um professor ideal, baseado em realidade escolar idealizada que não existe.

Podemos relacionar essa formação tecnicista ao trabalho alienado descrito por Marx, pois o trabalhador nesse caso o professor, não pode se reconhecer no produto do seu trabalho; é como se eles não se reconhecessem no resultado do seu trabalho. Afinal eles estão apenas seguindo regras, normas, técnicas de como ensinar determinado conteúdo, sem reconhecer o contexto do trabalho do professor.

É preciso valorizar o contexto do trabalho do professor, respeitar sua individualidade e conhecer a realidade da escola. Segundo Sauvé e Orellana (2002),

la formación se vincula con el contexto de trabajo de los profesores; toma en cuenta y valoriza sus saberes iniciales; los acompaña en un **proceso de aprendizaje autónomo y creativo** que ofrece una diversidad de opciones y que respeta el ritmo de cada uno. La formación se concibe como un proceso de desarrollo profesional. (Ibidem, p. 56, grifos dos autores).

No processo do desenvolvimento profissional promovido pelas práticas de formação continuada que são organizadas em torno dos professores individuais, é importante ressaltar que elas podem ser úteis para a aquisição de conhecimentos e de técnicas, mas favorecem o isolamento e reforçam uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão (NÓVOA, 1992).

O exercício da docência não se reduz à aplicação de modelos previamente estabelecidos, “ao contrário, é construído na prática dos sujeitos-professores historicamente situados”. (PIMENTA, 2005, p. 528)

Já é consolidado que o aprendizado do professor não se dá em momentos isolados e nem centrado na transmissão. O professor é um sujeito que na perspectiva bakhtiniana está em permanente construção e se constituiu na relação dialógica com outros (aluno, escola, sociedade) na presença de elementos históricos

e sociais. Sendo assim ele tem conhecimento das suas práticas na sala de aula e sua prática, como discurso, deve ser um elemento valorizado no processo de formação continuada.

Segundo Bonotto (2008, p. 320), é necessário enxergar o outro, e, “[...] considerando a realidade social caracterizada pela complexidade, instabilidade, singularidade e conflito de valores, a atividade do professor é encarada como atividade reflexiva, flexível e aberta às interações que se dão na prática”.

Perspectiva prática

Na formação continuada baseada na perspectiva prática, os professores aprendem a partir de suas práticas em sala de aula, valorizando, assim, o contexto da sala de aula em que cada professor está inserido. Cochran-Smith e Lytle (1999) descrevem esse aprendizado como conhecimento *em* prática, no qual é valorizado o conhecimento dos professores mais experientes.

O conhecimento *em* prática ocorre também em processos de formação continuada construídos a partir do modelo da racionalidade prática. Um termo usado nesse modelo de formação, que visa a romper com a lógica da racionalidade técnica, é a formação em serviço, que são práticas de formação que valorizam o saber da experiência dos professores.

Considerando tal proposição, alguns autores começam a discutir a importância de no processo de formação, o professor refletir sobre a sua, ou seja, valorizando a experiência dos docentes.

Ao reconhecer que o professor é um sujeito que aprende a partir da reflexão sobre sua prática, alguns autores (SCHÖN, 1992; NÓVOA, 1992; ZEICHNER, 1993) tiveram como foco de estudo o conceito de “professor reflexivo”.

A ideia de um professor reflexivo se fortalece com as propostas e estudos de Donald Schön sobre a nova epistemologia da prática profissional. Schön (1992) considera que um professor reflexivo valoriza o conhecimento prático (conhecimento na ação, saber-fazer), realiza a reflexão-na-ação (a transformação do conhecimento prático em ação) e uma reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação. Assim, valoriza-se a prática profissional como momento de construção de conhecimento, e esta acontece por meio da reflexão, análise e problematização.

Outros autores abordam em perspectivas diferentes o conceito “professor reflexivo” e a importância dessa reflexão na formação continuada dos docentes.

Nóvoa (1992, p.16)⁹ considera que é importante o professor refletir sobre sua prática e, para isso, é preciso:

[...] valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional, e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

Outro autor que também aborda o conceito de professor reflexivo é Zeichner (1993), que trata essa perspectiva em sua dimensão crítica, de uma reflexão para reconstrução social. O autor explica que reflexão também significa o reconhecimento de que a produção de conhecimentos sobre o que é um ensino de qualidade não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação. Os professores também têm teorias que podem contribuir para a base de conhecimentos do ensino e é preciso o diálogo entre as universidades e os professores. Apesar de o autor defender essa teoria, ele considera que a abordagem do professor reflexivo proposto por Schön é reducionista, pois ignora o contexto institucional em que o professor está envolvido. Assim, segundo esse autor, a proposta fica reduzida a uma reflexão individual, pois a reflexão fica somente na sala de aula, associada a uma perspectiva prática.

A formação continuada na perspectiva prática valoriza somente a experiência prática dos professores e dificulta ao professor perceber ou não enfatiza a dimensão política e cultural do seu trabalho.

O professor reflexivo não pode ser um mero reproduzidor de práticas. É importante um professor que busca questionar sua prática de forma a construir e reconstruir conhecimentos de maneira mais autônoma, mas que não desvalorize o conhecimento teórico e o contexto institucional e social.

Contudo, o conceito do professor reflexivo inspirado nas ideias de Schön foca muito na reflexão individual das práticas do professor. De acordo com Pimenta (2012), o conceito de professor-reflexivo é, muitas vezes, transformado em um simples termo, uma formação na perspectiva prática. Muitas vezes, também vai ao

⁹ O uso do termo reflexão foi incorporado pelos educadores brasileiros a partir das obras do Antônio Nóvoa.

encontro, de uma formação no contexto do neoliberalismo, que propõe aligeiramento da formação, pois não debate as perspectivas teóricas que fundamentam o trabalho do professor e refletem o contexto de trabalho.

Assim, é necessária uma discussão mais crítica relacionada com o significado e o sentido que estamos atribuindo à possibilidade de formar um professor “reflexivo”, ou seja, um professor reflexivo crítico, considerando assim as questões políticas e sociais, conforme apontado por Zeichner (2008) e Contreras (2012).

Zeichner (1993, 2008) e Contreras (2012), apontam em seus estudos que a reflexão do professor é de suma importância, mas um dos principais problemas é que ela não ultrapassa a reflexão da prática da sala de aula, prevalecendo assim um individualismo no processo de reflexão.

O professor é um sujeito que não é criador de sua própria linguagem; ao contrário, ele se constitui na relação dialógica com outros. Na perspectiva bakhtiniana, o professor se situa em um lugar de uma constante dispersão e aglutinação de vozes, socialmente situadas e ideologicamente marcadas.

Com isso, é de suma importância que a reflexão do professor seja crítica, se baseie em uma perspectiva crítica, conforme apontado por Zeichner (1993, 2008). Que busque criticar a imposição dos valores sociais dominantes, compreendendo suas origens e seus efeitos. Sendo assim, é necessária uma crítica sobre o contexto sócio histórico dos professores e das escolas, para que possamos reconstruir o sentido político a respeito do ensino e do papel dos professores (BORGES, 2012).

Reconhecemos a importância da construção e fortalecimento de uma formação crítica e emancipatória, que reconhece a importância do papel do professor no seu processo de formação, compreende os seus saberes, discute e analisa a dimensão política, cultural, social e econômica em que estão inseridos. E assim, poder tecer lutas contra hegemônicas, proporcionar uma arena de vozes na busca de mudanças nesse contexto e proporcionar de fato uma formação com base crítica.

Nesse sentido, vários pesquisadores (Zeichner, 2008; Contreras, 2012; Diniz-Pereira, 2014), colocam em discussão uma outra perspectiva para os processos de formação dos professores, qual seja, perspectiva crítica.

Perspectiva crítica

Consideramos que a formação continuada nessa perspectiva crítica e reflexiva, proposta por esses autores, enfatizam a formação com vistas à autonomia e emancipação da prática docente, tendo a escola como lócus privilegiado de formação. Assim, aposta em uma formação que aponta para a reflexão crítica, que seja baseada em um trabalho coletivo e na análise e discussão coletiva da prática docente a partir de uma dimensão política e axiológica.

Contudo temos que ter cuidado com o acréscimo do adjetivo “crítica” nas teorias da educação, que, infelizmente, tem acontecido muito na área, talvez, devido a um modismo. Muitos discursos acrescentam o adjetivo “crítica”, sem proporcionar mediações possíveis para a efetiva transição de uma formação de professores como técnicos reprodutores para, de fato, uma formação de professores críticos. É importante um processo de formação continuada de docentes que vise à formação de professores críticos que busque romper com a educação baseada na ideologia neoliberal.

A formação de professores é um dos principais caminhos para a educação, é um processo amplo de desenvolvimento profissional e é preciso levar em conta os pensamentos, juízos e tomadas de decisão dos professores e a sua atuação perante as situações complexas que a prática apresenta (BONOTTO, 2008).

Sendo assim, entendemos ser importante uma formação que não seja, apenas, uma preparação de um professor para uma resistência pessoal, mas, sim, que lhe possibilite participar coletivamente de uma resistência que se caracterize como ação contra hegemônica. Segundo Diniz-Pereira (2014):

a educação é historicamente localizada – ela acontece contra um pano de fundo sócio histórico e projeta uma visão do tipo de futuro que nós esperamos construir –, uma atividade social – com consequências sociais, não apenas uma questão de desenvolvimento individual –, intrinsecamente política – afetando as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo. (Ibidem, p. 39).

Nesse sentido, Diniz-Pereira (2014) argumenta que o modelo da racionalidade crítica de formação continuada de professores tem uma visão política explícita sobre o assunto, enquanto “os modelos técnicos têm uma concepção instrumental sobre o levantamento de problemas e os práticos têm uma perspectiva mais interpretativa” (Ibidem, p. 40).

Na busca por uma formação com base na perspectiva crítica, que envolve os professores em uma dimensão política necessária à profissão, ou seja, uma formação que articula as políticas educacionais aos programas relacionados à questão socioeconômica e à reflexão sobre a prática, surge o conceito de professor intelectual crítico com o intuito de nomear como deveria ser o professor em seu processo de formação.

Giroux (1997), explora a ideia de professores intelectuais transformadores e enfatiza a importância da formação do educador no compromisso emancipatório da sociedade. Salienta, ainda, o “papel que os professores desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados por meio das pedagogias por eles endossadas e utilizadas” (GIROUX, 1997, p.161). Os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino (GIROUX, 1997).

De acordo com Giroux (1997, p. 160), “encarar os professores como intelectuais também fornece uma vigorosa crítica teórica das ideologias tecnocráticas e instrumentos subjacentes à teoria educacional que separa a conceitualização”, planejamento e organização curricular dos processos de implementação e execução. É importante enfatizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Essas questões fazem parte da experiência do docente, sendo um espaço gerador e produtor de conhecimento, mas isso não é possível sem uma sistematização que passa por uma postura crítica do educador sobre as próprias experiências (GHEDIN, 2012).

Giroux (1997) defende que é preciso mais que uma reflexão individual das práticas da sala de aula; é preciso ampliá-la para uma reflexão coletiva e orientada por pressupostos teóricos e metodológicos. Conforme sistematizado, o autor desenvolve a concepção de professor como intelectual crítico, apontando, assim, uma aproximação com o modelo de formação da racionalidade crítica.

No entanto, entendemos ser preciso considerar, também, que autores argumentam que, tanto a perspectiva da racionalidade crítica como também a concepção de professor como intelectual crítico são discursos um pouco esvaziados, pois não oferecem mediações possíveis para sua efetivação. Para Contreras (2012),

Giroux nos traz a discussão sobre a necessidade da mudança dos professores, mas não aponta como eles podem realizar a transição para intelectuais críticos e transformadores. Sendo assim, Contreras (2012) aponta o perigo de a concepção de Giroux não passar apenas do nível de discurso, afinal, não está sustentado nas análises das condições reais das escolas e de seus professores.

Segundo Borges (2012), a proposta teórica de Giroux apresenta o que seriam professores enquanto intelectuais, mas não faz sugestões concretas para que aqueles professores que ficam apenas no limite de suas salas de aulas possam expandir seu olhar para uma posição crítica sobre sua profissão.

Refletindo sobre a relevância dessas diferentes proposições que foram discutidas e na busca por uma formação continuada baseada em uma perspectiva crítica, consideramos que um dos caminhos seja o trabalho colaborativo. Um processo de colaboração, que identifica o professor no seu processo de formação, o contexto da escola e da sala de aula, a importância da equipe, do coletivo e das relações sociais no processo de formação dos professores.

De acordo com Martins e Schneztler (2018) o processo de formação colaborativo compreende o ensino como um processo político de construção coletiva permanente, em um apoio mútuo.

Nesse processo colaborativo, o professor precisa ser reconhecido como um sujeito que tem saberes provenientes da profissão, saberes que se construíram na relação com o outro, ou seja, não é possível ignorar a existência desses outros (aluno, escola, sociedade) no discurso do professor. Afinal, de acordo com Bakhtin (2014), o sujeito se constitui na interação com os outros e constitui-se como ser social.

Sendo assim, o foco da formação baseada na perspectiva crítica propõe que o professor aprenda a partir das suas relações sociais conectadas à dimensão política. Quando os professores participam do processo de planejamento, execução e avaliação dos resultados da sua formação, valorizando suas opiniões, o processo de formação continuada faz sentido para o professor. Nóvoa (1992) argumenta que para isso acontecer o professor precisa ser reconhecido como protagonista ativo no seu processo de formação. Isso permite uma formação que provoca reflexões diferentes sobre o que fazer nas políticas e práticas de formação.

De acordo com Imbernón (2010) os professores aprendem na formação continuada coletiva, quando se dá a devida importância, tanto aos estudos e

pesquisas dos especialistas e acadêmicos quanto à experiência dos professores, proporcionando um clima de colaboração. Cochran-Smith e Lytle (1999), argumentam que esse aprendizado dos professores é o conhecimento *da* prática. Pois o conhecimento dos professores em processo de formação continuada é construído em um trabalho colaborativo, ou seja, na relação com outros professores, alunos, pais, licenciandos, pesquisadores da área, universidade, tendo a escola e a sala de aula como locais de pesquisa sobre as práticas institucionais.

O trabalho de formação realizado a partir de uma pesquisa colaborativa tem a potencialidade para melhorar o desenvolvimento profissional por meio de reflexões críticas (MIZUKAMI, 2003).

De acordo com Pimenta (2005, p.523) a pesquisa é importante na formação de professores quando “compreende os docentes como sujeitos que podem construir conhecimento sobre o ensinar na reflexão crítica sobre sua atividade, na dimensão coletiva e contextualizada institucional e historicamente”.

No trabalho colaborativo cada sujeito contribui para o processo de formação continuada, afinal de acordo Bakhtin (2011) o sujeito está em permanente construção e é a partir do dialogismo que se constitui o sujeito.

Nesse processo colaborativo as escolas são consideradas locais de formação, pois possibilitam que os professores aprendam a partir do contexto de comunidade e na construção do trabalho de forma a conectá-lo às questões sociais, culturais e políticas.

Giroux (1997) e Contreras (2012) enfatizam nos seus estudos a importância da escola enquanto espaço político e de poder, pois, de acordo com o trabalho realizado nesse ambiente, podemos legitimar ou transformar ideologias, relações, interesses sociais e econômicos da sociedade nos quais estão inseridos.

A reflexão crítica construída coletivamente em um trabalho colaborativo por todos aqueles envolvidos com a educação, tendo a escola como ponto principal, não analisa somente as práticas docentes, mas pode possibilitar a mudança nas estruturas institucionais em que essas práticas estão inseridas e são construídas no dia a dia.

Contudo, sabemos que as estruturas das escolas e as políticas da educação não proporcionam um trabalho coletivo; ao contrário, elas fortalecem o individualismo, no qual os professores trabalham sozinhos em suas salas de aula, com um tempo reduzido com os alunos para cumprir uma enorme demanda de

conteúdo, além do trabalho extra que levam para casa e a desvalorização salarial, que o força a trabalhar em várias escolas. Com essa realidade, é necessário estimular processos de formação continuada que proporcionem a colaboração e a troca conhecimento entre os professores e comunidade acadêmica.

De acordo com o Mizukami (2003) quando a formação de professores acontece a partir de pesquisas que envolve suas práticas, eles tendem a ler mais sobre pesquisas realizadas na e pela universidade, tendo assim maior interesse.

A pesquisa colaborativa, de acordo com Zeichner (1993) e Pimenta (2005), visa mobilizar a construção de uma cultura de análise das práticas que são realizadas nas escolas, com a intenção de possibilitar que os seus professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais.

A perspectiva desse modelo de pesquisa “é que o projeto de colaboração põe o pesquisador em situação de co-construção com os docentes, podendo ser visto simultaneamente como uma atividade de pesquisa e de formação”. (DESGAGNÉ, 2007, p. 13)

Essa ideia se aproxima da perspectiva proposta por Nóvoa (1992, p.19) sobre a formação continuada, na qual o autor enfatiza que é “[...] preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores”.

Pimenta (2012) também aponta possibilidades para a formação continuada, a partir dos projetos coletivos entre escola e universidade no processo de formação. Para isso, é preciso:

[...] instaurar na escola uma cultura de análise de suas práticas, a partir da problematização das mesmas e da realização de projetos coletivos de investigação, com a colaboração da universidade; reforçar a importância da universidade na formação, com processos formativos que tomem a realidade existente (as escolas, por exemplo) como parte integrante desse processo e no qual a pesquisa é o eixo central (Ibidem, 2012, p. 51).

Nesse processo é valorizado o trabalho colaborativo, que fortalece as relações entre os professores, universidade e a sociedade, e descentraliza o poder da formação continuada somente de um grupo, além de romper o isolamento e a não comunicação entre os professores.

Na comunicação entre os professores ocorre a troca de experiências e de compartilhamento de saberes e esse movimento proporciona, de acordo com Nóvoa (1992), “[...] espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando”. Leme (2012) sugere que essa troca deve acontecer em fóruns, e se devem aproveitar os horários de trabalho coletivo na escola.

Nesse sentido, fortalecemos a importância de compreender que o contexto institucional é um ambiente de formação. É necessário proporcionar espaços de formação nos quais o professor tenha a possibilidade de pensar, questionar e refletir individualmente e coletivamente, podendo, assim, agir nas diversas fases desse processo, bem como nas políticas de formação.

Nesse espaço de troca e de formação, ocorre a relação com o saber, e essa relação é do sujeito com o seu mundo, e com uma forma de apropriação do mundo (CHARLOT, 2000). Ao explorar essa relação, o autor a amplia para uma relação com o aprender; sendo assim, o professor vai aprender porque o processo de formação fará sentido por referência à sua história, e poderá aprender por meio da sua relação com os outros, com a imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros, com as expectativas e a sua concepção da vida.

Nesses espaços de formação e aprendizado é fundamental a reflexão e ação crítica, sendo importante uma reflexão crítica sobre as dimensões políticas da educação.

Observamos que a formação continuada de professores baseada na perspectiva crítica busca priorizar, na formação do professor, a relação com a dimensão política e sócio histórica. Nessa perspectiva, o docente, em parceria com os pesquisadores da área em uma troca coletiva, pesquisa e analisa sua prática, discute o arcabouço teórico, o contexto institucional, o trabalho docente e as políticas públicas.

Acreditamos que é importante um processo de formação que tenha como investigar, analisar e criticar o desenvolvimento do currículo, as políticas e as práticas de suas escolas e comunidades. A perspectiva é que os professores estejam envolvidos com a organização da escola, uma escola democrática. Para isso é preciso que os professores se comuniquem, aprendam a ter voz pública, Apple (2017) defende que educadores precisam assumir um papel de ativistas, no qual possam dizer “sobre o que está acontecendo na educação e na sociedade em

geral e também mostrar espaços de possibilidade onde políticas e práticas criticamente democráticas podem ser implementadas com sucesso” (p. 902). Assim, fortalecendo a importância e os significados reais do papel desse profissional na sociedade, fortalecemos a ideia e a prática de formar professores com autonomia.

Conforme Contreras (2012), a autonomia consiste na consciência sobre a docência, sobre o fazer e sobre o ser professor, mas, ainda, sobre o sentido do ensino e da educação na sociedade.

Ser professor envolve as políticas e as práticas de formação que estão ligadas diretamente aos interesses do grupo que está no poder e, sendo assim, a formação continuada está vinculada as políticas que incidem sobre os professores. De acordo com Imbernón (2010):

Em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação continuada começa a ser assumida como fundamental, a fim de se alcançar o sucesso nas reformas educacionais. No entanto, já não é tão habitual que se estabeleçam estruturas e propostas coerentes que possibilitem uma maior inovação dos processos educativos das instituições de ensino, sobretudo nestes tempos, quando predominam governos de atitudes conservadoras e políticas neoliberais (com alguma exceção e contraditoriamente) (Ibidem, p. 39).

Sendo assim, é de grande valia analisar os discursos sobre os professores em formação continuada presentes nas teses de Educação Ambiental, pois poderemos identificar, nessas pesquisas, o contexto sócio histórico em que elas foram realizadas. A questão que colocamos é o quanto o discurso sobre os professores em processo de formação continuada estão, simplesmente, corroborando as propostas políticas ou provocando reflexões. Afinal, a formação continuada não pode ser caracterizada apenas como possibilidade de o professor aprender mais, com o foco apenas na didática. A formação continuada de professores pode (e deve) promover reflexões sobre a sociedade na qual vivemos, na qual os professores vivenciam o dia a dia.

Reforçamos a importância de processos de formação continuada de professores em educação ambiental que valorizem a autonomia do professor e fortaleçam uma reflexão crítica das políticas públicas, os espaços de formação, as práticas escolares, do papel do professor na educação e o trabalho em equipe a

partir de um processo colaborativo. Afinal, o professor é um sujeito que aprende nas relações dialógicas.

É preciso abandonar o conceito tradicional de uma formação continuada baseada na perspectiva tecnicista e prática; esse abandono do conceito nos estimula a uma nova forma de pensar a formação. Assim, questionamos: as teses que trabalharam com formação continuada de professores abandonaram esse conceito tradicional? Ou o discurso sobre o processo de formação continuada enfatiza a atualização científica e didática desses docentes que participam do processo de formação continuada? Os discursos sobre os professores os valorizam como sujeitos ativos e protagonistas da sua formação?

Essa síntese sobre questões postas pela literatura sobre formação de professores, em especial, sobre as perspectivas de formação continuada de professores, nos ajuda a refletir sobre o discurso que estamos construindo sobre os processos de formação continuada professores em Educação Ambiental. É importante discutirmos sobre os processos de formação continuada dos professores, principalmente, o quanto tais processos afetarão no desenvolvimento de ações críticas e transformadoras de Educação Ambiental.

3.2 A formação continuada de professores em Educação Ambiental

Na formação de professores, assim como na sociedade em geral, predominam posturas pouco críticas quanto à educação, levando-os a reproduzir, em suas ações, o discurso dominante, conservador, refletindo-se em práticas ingênuas, apesar de bem-intencionadas (GUIMARÃES, 2012). Tais práticas se mostram por meio de atividades fragmentadas, com o foco na mudança do comportamento individual, visando apenas ao conteúdo, que, na maioria das vezes, não tem relação com a realidade socioambiental do aluno, da escola, nem mesmo do professor.

Pesquisas sobre formação de professores em EA (Sato, 1997; Guimarães, 2012) confirmam que são desenvolvidas nas escolas ações pontuais baseadas na macrotendência conservadora da EA.

Santos e Brandão (2016) ao analisarem as concepções de Educação Ambiental de professores de ciências que atuam no ensino fundamental, detectaram

que as atividades desenvolvidas pelos professores se caracterizam como “práticas conservacionistas que têm como base o uso racional dos recursos naturais”.

Tais estudos têm mostrado que a Educação Ambiental, em muitos casos, continua sendo abordada de forma tradicional e conservadora, predominando práticas que revelam a necessidade de rompimento do modelo conservador de educação e desenvolvimento de uma EA crítica e emancipatória, que garanta seu próprio fortalecimento na formação dos professores (MARTINS, SCHNETZER, 2018, p. 584).

No Brasil, as escolas têm reconhecido e incorporado a Educação Ambiental, principalmente depois da sua formalização institucional, através de leis e incorporação em documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Porém, conforme mencionamos, as práticas empregadas nas escolas ainda são, muitas vezes, ingênuas, e seguem uma perspectiva capitalista que enxerga seres humanos separados da natureza, e essa natureza é apenas para extrair riquezas.

As causas econômicas, históricas e sociais das questões ambientais estão associadas a um comportamento individual, isso é, refletida nos processos de formação de professores, quando não incorporam o contexto histórico e social. Guerra e Orsi (2008) afirmam que a maioria dos processos de formação de professores pode ser associada à chamada concepção tradicional e utilitarista da EA.

Valentin e Carvalho (2011) ao analisaram os textos sobre formação continuada de professores em Educação Ambiental nos espaços virtuais das 27 Secretarias Estaduais de Educação do país, identificaram que a maioria se tratava de ações pontuais de curta ou média duração. Os pesquisadores citados, concluíram, que na formação docente em EA, predomina perspectivas de racionalidade técnica e de racionalidade prática em EA.

Quando trabalhamos formação continuada de professores em Educação Ambiental, o processo de formação reflete uma ideologia, ou seja, ela não é neutra. Sendo assim, EA pode ser reprodutora ou questionadora da ideologia dominante.

Por isso, é de grande valia uma reflexão crítica sobre nosso posicionamento perante a Educação Ambiental. De acordo com Guimarães (2004), a perspectiva crítica da EA:

propõe um olhar sobre a sociedade em que o embate por hegemonia se faz estruturante desta realidade, por refletir o resultado da

contraposição de forças sociais em sua evolução histórica. Dentro desta concepção, a Educação Ambiental Crítica se propõe em primeiro lugar, a desvelar esses embates presentes, para que numa compreensão (complexa) do real se instrumentalize os atores sociais para intervir nessa realidade. Mas apenas o desvelamento não resulta automaticamente numa ação diferenciada, é necessária a práxis, em que a reflexão subsidie uma prática criativa e essa prática dê elementos para uma reflexão e construção de uma nova compreensão de mundo. Mas esse não é um processo individual, mas que o indivíduo vivencia na relação com o coletivo em um exercício de cidadania, na participação em movimentos coletivos conjuntos de transformação da realidade socioambiental. (Ibidem, 2004, p. 31)

Para isso, é preciso que o professor estabeleça relações sociais com sua prática, analise o contexto sócio histórico e os interesses a que serve sua prática e sua formação; afinal, a educação, bem como a formação de professores, está submetida à influência de grupos hegemônicos que defendem interesses que podem ser opostos aos valores educacionais. De acordo com Borges (2012),

[...] a reflexão crítica é emancipatória, porque liberta as visões acríticas, os hábitos, as tradições e costumes não questionados, as formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem o auto-engano dos professores (Ibidem, p. 243).

Várias são as discussões (Sauvé e Orellana, 2002; Guimarães, 2004; Leme, 2012) sobre a formação continuada de professores em EA, que apontam para a necessidade de uma formação mais crítica e que busque traçar uma luta contra a hegemonia imposta ao longo da história pela sociedade dominante.

De acordo com Carvalho (2006), as práticas pedagógicas em EA e, conseqüentemente as desenvolvidas em processos de formação de professores em EA, é preciso contemplar três dimensões (apontadas no capítulo 2), sendo elas: 1 - dimensão relacionada à *natureza dos conhecimentos*, 2 – dimensão axiológica, relacionada aos *valores éticos e estéticos*, e 3 - dimensão da *participação política do indivíduo*. As dimensões da natureza dos conhecimentos e axiológica são consideradas de complementaridade e de reciprocidade com a dimensão política.

É importante contemplar na formação as possibilidades da participação política dos professores na construção de uma sociedade democrática e uma Educação Ambiental contra hegemônica. O conceito de participação significa a adesão dos professores no processo de democratização nos processos decisórios

relacionados a sua formação e a educação, como também a e cooperação e ação entre os professores.

A articulação das dimensões propostas por Carvalho (2002; 2006) na formação continuada de professores dialoga com a macrotendência crítica da EA proposta por Layrargues e Lima (2014). Na perspectiva de uma formação que se baseia na macrotendência crítica da EA, na qual se intenciona mudar as práticas ingênuas e contrapor o discurso dominante, é importante que os professores passem a ser protagonistas ativos do seu próprio processo de formação, fazendo parte da elaboração e desenvolvimento de sua formação continuada (NÓVOA, 1992). Para isso, é preciso rever a formação continuada de professores em EA, sendo importante discutir com os professores, escola, universidade e sociedade o que entendemos por Educação Ambiental e quais os objetivos da EA. É importante uma reflexão coletiva, de forma crítica, sobre os procedimentos e métodos utilizados diariamente na EA. Na formação continuada de professores é relevante uma base epistemológica no campo ambiental e social.

Sauvé e Orellana (2002) propõem que a formação de professores em Educação Ambiental deve ser experiencial, crítica, prática, interdisciplinar e colaborativa. Sendo assim, a formação de professores deve estimular que os mesmos conheçam a realidade socioambiental global e local, e que conheçam a relação da sociedade com a natureza, tendo como foco uma formação em que todos participem coletivamente e integrem seus saberes, através de um olhar crítico da realidade social, ambiental e educacional na qual estão inseridos.

Para que uma formação continuada em Educação ambiental seja crítica, Leme (2012) enumerou alguns elementos para uma proposta de formação continuada de professores nessa perspectiva de EA. Um elemento fundamental é a constituição de um grupo de professores para, coletivamente, promover uma “formação continuada para e pelos professores”. Essa perspectiva do coletivo e trabalho colaborativo na formação continuada de professores em EA se aproxima da aprendizagem do professor, conhecimento *da* prática, descrita pelas autoras Cochran-Smith e Lytle (1999), e das discussões propostas por Nóvoa (1992; 2009), Imbernón (2010), Pimenta (2012) e Contreras (2012) abordadas anteriormente neste capítulo.

A proposta sistematizada por Leme (2012) sugere que o grupo deve construir coletivamente um projeto de EA de acordo com a realidade local. Sendo assim, ao

construir um projeto, os professores estão em processo de formação, realizando trocas de saberes, análises sobre questão ambiental local e reflexões, tanto individuais quanto coletivas. A autora sugere que o trabalho seja mediado por um facilitador, a fim de que os diversos saberes superem o senso comum.

Nesse processo, o grupo aprenderá a trabalhar coletivamente, planejando, avaliando e transformando a educação. É importante salientar a importância das parcerias entre universidade e escola, nas quais ocorra uma troca dos saberes e a valorização deste trabalho, principalmente na sistematização e divulgação dos saberes produzidos a partir das experiências. A autora complementa, afirmando:

Em se tratando de EA, os professores devem ser capazes de não somente identificar e interpretar a realidade e suas múltiplas dimensões e conflitos, mas também deve fazer com que seus estudantes também desenvolvam essa habilidade e que ambos (professores e alunos) queiram transformá-la (LEME, 2012, p.131).

É importante uma formação baseada no contexto individual e coletivo, proporcionando ao professor uma articulação entre os estudantes da graduação e de pós-graduação, os professores em exercício e os professores universitários, e, construindo, assim, uma rede de colaboração ou uma comunidade de aprendizagem e formação, cujas relações não podem ser hierarquizadas, mas constituídas por uma liderança compartilhada.

Podemos dizer que uma formação continuada colaborativa não é um processo simples: ela requer esforço dos envolvidos – gestão escolar, professores e comunidade acadêmica. Ao analisar pesquisas (teses) sobre formação continuada de professores em Educação Ambiental, questionamo-nos se esse discurso sobre o coletivo e a colaboração está presente nesses trabalhos.

Afinal, se estamos buscando uma formação com uma base crítica e reflexiva, é preciso que os professores compreendam a importância do envolvimento e participação dos mesmos na sua formação, bem como das instituições responsáveis pela educação do nosso país, além das oportunidades e possibilidades de processos de formação coletivo e a valorização do mesmo.

De acordo com Carvalho (2001), não existem fórmulas mágicas para formação de professores em Educação Ambiental, mas processos de formação em que os professores participam da construção, valorizando seus conhecimentos e

práticas a partir de um processo crítico e reflexivo, têm-se mostrado, particularmente, mais eficazes.

É preciso incentivar os processos de formação continuada de professores em EA que se baseiem na perspectiva crítica, sendo de suma importância conhecer mais sobre as pesquisas que estão sendo realizadas sobre formação continuada de professores em EA. Uma das possibilidades de se conhecer as pesquisas com o tema da formação de professor no campo da EA, pode se concretizar por meio de trabalhos que fazem um levantamento dessas pesquisas, metodologia conhecida como estado da arte, que será melhor descrita no quarto capítulo.

3.3 As pesquisas que realizaram estado da arte do campo da pesquisa em Educação Ambiental - ênfase formação de professores

Nesse tópico nosso objetivo é o de discutir alguns aspectos relacionados com a tendência já percebida de um aumento no número de pesquisas no campo da EA que se voltam para a questão da formação dos professores, além de destacar alguns trabalhos que já realizaram investigações na perspectiva de metapesquisa ou do estado da arte sobre formação de professores em Educação Ambiental.

De acordo com o banco de dados do Projeto EArte, a primeira investigação que abordou formação de professor em EA foi concluída em 1995. Esse dado é uma evidência clara de que as pesquisas em Educação Ambiental sobre formação de professores são recentes. Porém, o número de trabalhos - teses e dissertações - concluídas em nosso país sobre essa temática e de trabalhos apresentados em eventos específicos da área tem crescido a cada ano, dado que pode ser constatado pelas investigações que buscaram traçar o perfil das pesquisas que têm sido realizadas em Educação Ambiental e que apresentamos a seguir. Vejamos alguns desses levantamentos que evidenciam tal tendência.

Rink e Megid (2009), ao analisarem as características e tendências dos 303 artigos apresentados nos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA) realizados nos anos de 2001, 2003, 2005 e 2007, verificaram que os trabalhos referentes à Formação de Professores/Agentes em EA tiveram crescimento ao longo dos eventos. No primeiro evento, em 2001, foram apresentados apenas 2 trabalhos com o foco temático de formação de professores, dos 74 artigos publicados naquele

ano. No ano de 2007, dos 94 trabalhos apresentados no evento, 9 voltaram-se para essa temática.

Carvalho e Farias (2011) realizaram um levantamento do que tem sido produzido em EA, analisando os trabalhos apresentados nos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS), e nos Encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA), entre 2001 e 2009. As autoras apontam que, nesses eventos, houve uma expressiva produção de trabalhos de Educação Ambiental voltados para a formação de professores/educadores, sendo que se configurou entre as cinco temáticas mais discutidas. As pesquisadoras mostram que, nas Reuniões Anuais do GT 22 de Educação Ambiental - ANPEd, foram apresentados, no período mencionado, 10 trabalhos da referida temática, dentre os 79 analisados; já na Reunião Anual do GT – Educação, Meio Ambiente e Sociedade, filiado a ANPPAS, foram apresentados 9 trabalhos dos 60 analisados. É relevante destacar que a categoria EA na formação de professores apareceu em todos os encontros, indicando certa regularidade e estabilidade dentre os temas tratados no período pesquisado. No EPEA, foram apresentados 43 trabalhos de EA na formação de professores/educadores, sendo que, no último ano analisado, 2009, o EPEA contou com 15 trabalhos que se voltaram para essa temática. Os trabalhos publicados nos eventos que fazem parte da temática Formação de Professores/educadores em EA foram pesquisas que tematizam programas, políticas públicas e atividades voltadas para a formação docente.

Silva e Nascimento (2015) realizaram um levantamento de trabalhos (teses, dissertações, monografias e livros) em Educação Ambiental, na Universidade Federal de Minas Gerais, publicados entre 1998 e 2011. Com o intuito de compreender as tendências, as implicações e os interesses de pesquisas que tratam do tema, foram analisados 17 trabalhos que trouxeram no título o termo “Educação Ambiental”. Nas análises, foi identificado que a maioria das pesquisas estão relacionadas à formação de professores, principalmente nas teses e dissertações investigadas.

O fato de a produção acadêmica de teses e dissertações em Educação Ambiental ter como um dos principais focos de pesquisa a formação de professores foi também identificado por outros autores.

Reigota (2007) realizou uma pesquisa que procurou analisar a produção acadêmica brasileira em Educação Ambiental no período compreendido de 1984 a 2002. Nesse trabalho, o autor identificou, analisando os títulos das pesquisas, 286 pesquisas, entre teses e dissertações, nos quais a EA está voltada para vários grupos sociais e desses, 18 trabalhos priorizam os professores.

Lorenzetti (2008), ao realizar um levantamento de teses e dissertações em Educação Ambiental, no banco de dados da CAPES do período de 1981 a 2003, com intuito de analisar a produção acadêmica nos programas de Pós-Graduação no Brasil, na área de Ciências Humanas, identificou a existência de 96 pesquisas desenvolvidas, em distintas áreas do conhecimento, que tiveram como foco investigar professores que desenvolvem práticas educativas de EA no contexto escolar. Dessas teses e dissertações, o autor teve acesso ao texto completo de somente 77 pesquisas, nos quais identificou que um terço, ou seja, 23 trabalhos são sobre formação de professores; os outros trabalhos tratavam de questões relacionadas com conteúdo-método, recursos didáticos, representação social, dentre outros temas.

De acordo com os dados disponibilizados no Relatório do Projeto EArte, das teses e dissertações defendidas até 2012 no Brasil, o tema de estudo “trabalho e formação de professores/agentes” é o quarto mais pesquisado nessas produções acadêmicas (Carvalho, *et al.*, 2016). Com isso, podemos concluir que:

Fica bastante evidente que ao considerarmos a produção da pesquisa relacionada com a educação ambiental no Brasil, o tema da formação do professor, tanto nas modalidades inicial e continuada, tem recebido atenção dos pesquisadores, podendo ser identificado como um dos temas que têm se destacado (VALENTIN; CARVALHO, 2015, p. 5).

Devido à importância que vem sendo atribuída aos processos de formação de professores/educadores ambientais pelo campo da EA, alguns pesquisadores analisaram publicações científicas e traçaram panoramas das pesquisas sobre formação de professores em Educação Ambiental.

Carvalho (2010, p. 69) analisou as quatro primeiras edições do EPEA, ocorridas entre 2001 a 2007, em que foram apresentados 312 trabalhos; desses, 44 referiam-se à formação docente. Nessa pesquisa, o autor analisou a produção dos encontros, buscando responder “que sentidos têm sido construídos pelos

pesquisadores em seus relatos de pesquisa que apontam para possíveis convergências e tensões na produção sobre formação de professores para o trabalho com a temática ambiental”. O autor concluiu que era urgente um investimento dos pesquisadores na construção de diálogos entre o campo da EA com o campo da educação, principalmente entre educação ambiental e a formação de professores.

Já as autoras Guimarães e Alves (2012) pesquisaram relatos de pesquisa sobre processos de formação de professores em Educação Ambiental nos anais da ANPEd, entre 2009 a 2011, e verificaram que, em alguns trabalhos, os pesquisadores relataram experiências de EA mediadas pela pesquisa-ação como sendo uma metodologia eficiente em programas de formação continuada de professores. As autoras apontam que, nos artigos publicados sobre formação de professores em Educação Ambiental, mostra-se a preocupação dos pesquisadores em denunciar a situação atual do educador ambiental, pois as pesquisas fazem críticas ao reducionismo da EA. Evidenciaram também a Educação Ambiental crítica como possibilidade de superação da Educação Ambiental vigente, e apontaram desafios na operacionalização da legislação que institui a EA na formação de professores.

Teixeira e Carvalho (2017) também realizaram um levantamento dos aspectos abordados nos trabalhos que se voltam para a temática da formação dos professores em EA que foram publicados no GT 22 das reuniões nacionais da ANPEd, nos anos de 2012, 2013 e 2015. As autoras identificaram que, em alguns dos trabalhos, os pesquisadores reforçam que Educação Ambiental deve acontecer nos espaços formativos, em uma perspectiva interdisciplinar. Outros trabalhos, abordam a importância da EA crítica nos processos formativos, e que o discurso dos professores possui traços críticos, mas ainda têm visões ingênuas sobre a Educação Ambiental crítica, simplificando ou reduzindo o verdadeiro sentido da EA contra hegemônica.

Nessa mesma perspectiva em conhecer o que tem se produzido em Educação Ambiental sobre formação dos professores, Souza (2010) realizou uma pesquisa do tipo estado da arte, a partir da análise de resumos das dissertações e teses, no período de 2003-2007, existentes no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Nessa pesquisa a autora procura explorar os objetivos e temáticas dos trabalhos das áreas de Educação e de

Ensino de Ciências e Matemática que abordam a formação de professores/educadores. O trabalho foi realizado mediante duas seleções no banco de dados da CAPES: a primeira buscou identificar os trabalhos de EA, e a segunda, identificar quais desses abordavam formação de professores. Em seguida, a autora organizou os trabalhos pela área do conhecimento, região do Brasil, Instituição do Ensino Superior (IES) e por ano, visando a uma caracterização geral da pesquisa. Após essa organização, optou-se por analisar os resumos das áreas de Educação e de Ensino de Ciências pela sua representatividade.

A autora supracitada identificou 847 trabalhos de EA, sendo que, desses, 439 são das áreas de Educação e de Ensino, dos quais 130 abordam a temática de formação de professores/educadores. Sobre a formação de professores pesquisada nos trabalhos analisados, em primeiro lugar, a maioria dos trabalhos são sobre “Formação em exercício”, em segundo, são sobre “Formação Continuada em Serviço”, que investiga a formação fornecida por um curso ou programa, após o professor já ter sua formação inicial e encontrar-se em exercício profissional, em serviço. A autora aponta que, na formação continuada de professores, uma preocupação presente em parte das investigações que analisam a EA são os sentidos atribuídos pelos professores à temática ambiental e à educação concernente a ela.

A pesquisa realizada por Souza (2010) teve um *corpus* composto por dissertações e teses, no qual descreveu dificuldades, dúvidas e mesmo alternativas formativas a partir de estratégias metodológicas propostas e analisadas pelas investigações analisadas. Sendo assim, trouxe elementos importantes para a discussão e ação em torno da formação de professores em EA e a consequente inserção dessa dimensão educacional no âmbito escolar. Souza (2010) conclui que os dados mostram as ramificações da EA no espaço acadêmico brasileiro, em que a formação de professores é investigada principalmente qualitativamente, valorizando-se a subjetividade dos sujeitos, mas também avaliando a estrutura de cursos e de estratégias formativas. No entanto, devido à limitação do estudo, aponta-se a necessidade de maiores aprofundamentos a partir da análise dos trabalhos na íntegra.

Na busca por analisar tendências da pesquisa, em uma perspectiva mais panorâmica sobre processos de formação continuada de professores em Educação Ambiental (EA), Valentim (2016) realizou um trabalho na linha do estado da arte,

com teses e dissertações selecionadas no Banco de Teses e Dissertações do Projeto EArte, no período de 1981 a 2012¹⁰. Para selecionar as teses e dissertações no banco de dados do Projeto EArte foi escolhido o descritor “Tema de Estudo”; em seguida, clicou-se em “Trabalho e Formação de Professores/Agentes”. Com essa seleção, a autora encontrou 351 resultados, mas, ao ler os resumos, selecionou somente os trabalhos que se referem aos processos de formação continuada de professores em EA. Sendo assim, fizeram parte do *corpus* dessa pesquisa 109 trabalhos, nos quais a autora buscou explorar os processos de construção de sentidos sobre essa prática formativa, compreender alguns aspectos da formação discursiva no campo da pesquisa em formação continuada de professores em EA. Seu foco voltou-se para análises relacionadas às referências bibliográficas mobilizadas pelos pesquisadores, aos objetivos e intenções de pesquisa e aos significados e sentidos sobre o conceito formação continuada. Valentim (2016) aponta a necessidade de alguns pesquisadores reverem no trabalho de investigação suas intenções de pesquisa, pois alguns demonstraram falta de clareza e discernimento ao colocarem os objetivos de uma pesquisa sendo os mesmos objetivos de um processo de formação. A autora conclui “[...] que os processos de formação continuada em EA constituem-se em uma arena discursiva complexa, onde a presença de muitos modelos é impregnada por sentidos diversos, construídos ao longo do tempo” (p.125).

Christiani e Souza (2017) também realizaram um levantamento dos trabalhos acadêmicos brasileiros sobre a formação de professores em Educação Ambiental, porém, as autoras delimitaram a pesquisa na área de ciências e biologia, no período de 2005-2015. As buscas foram realizadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Banco de Teses da CAPES, Portal de Periódicos da CAPES e Scientific Electronic Library Online (SciELO). As autoras selecionaram os termos de busca: educação ambiental, formação de professores, formação inicial de professores, formação continuada de professores e ciência e biologia.

Elas identificaram que, com o termo de busca “formação inicial de professores”, foram encontrados 1608 trabalhos; já com o termo “formação continuada de professores”, foram encontrados 2041. Ao cruzarem os dados com o termo educação ambiental, identificaram 184 produções científicas com os termos

¹⁰ Exceto o ano de 2010, pois a Capes, devido à mudança na estrutura do Banco de Teses, não havia disponibilizado esse período em sua base de dados

“educação ambiental + formação de professores”, das quais 149 são teses e dissertações. A busca a partir dos termos “EA + formação inicial de professores”, resultou em 16 trabalhos, sendo 14 teses e dissertações. Além dessas buscas as autoras identificaram 31 trabalhos, quase o dobro de produções acadêmicas, com o termo de busca “EA e formação continuada de professores”. Desses, 21 são teses e dissertações. De acordo com a pesquisa realizada por Christiani e Souza (2017), os trabalhos que analisaram os cursos de graduação na área de ciências e biologia apontaram a existência de uma abordagem superficial ou negligenciada da EA nos projetos político-pedagógicos. Nos trabalhos que pesquisaram intervenções na formação continuada de professores, são evidenciados resultados positivos, mostrando-se uma alternativa para superar as lacunas na formação dos profissionais que atuam com EA.

Ao longo desse item buscamos identificar as investigações que analisaram a produção das pesquisas do campo da Educação Ambiental relacionadas com formação de professores em EA (Quadro 3). Os pesquisadores identificaram que a produção acadêmica em formação de professores tem aumentado a cada ano, em todas as regiões geográficas do Brasil, principalmente na região sudeste. Outros dados enfatizam a necessidade do diálogo entre o campo da EA e da formação de professores e que os resultados positivos das intervenções na formação continuada, com a preocupação das pesquisas em compreender os sentidos atribuídos pelos professores sobre a temática ambiental e a educação; Além disso, a importância da discussão sobre EA crítica na formação dos professores é uma perspectiva bastante explorada nesses trabalhos. As metapesquisas são importantes, pois com esse tipo de investigação é possível traçar os perfis das pesquisas de formação de professores em Educação Ambiental, auxiliar na compreensão do que tem sido produzido, traçar panoramas em relação às tendências teórico-metodológicas e possíveis lacunas, que auxiliarão nas futuras investigações sobre o tema e também subsidiar propostas de formação de professores.

Quadro 3 – Síntese dos estudos do tipo estado da arte sobre a pesquisa “formação de professores em EA”

Estudo	Período	Fonte	Total de trabalhos	Objetivo da pesquisa
Carvalho (2010)	2001 - 2007	Trabalhos apresentados no	44	Analisar a produção dos encontros, buscando

		EPEA		responder que sentidos têm sido construídos pelos pesquisadores em seus relatos de pesquisa que apontam para possíveis convergências e tensões na produção sobre formação de professores para o trabalho com a temática ambiental.
Souza (2010)	2003- 2007	Banco de teses da CAPES	130	Levantar as dissertações e teses produzidas nas Pós-graduações <i>stricto sensu</i> reconhecidas e recomendadas pela Capes no período de 2003-2007, visando a um aprofundamento sobre os objetivos e temáticas dos trabalhos das áreas de Educação e de Ensino de Ciências e Matemática que abordam a formação de professores/educadores.
Guimarães e Alves (2012)	2009 - 2011	Trabalhos apresentados na reunião da Anped	7	Levantar como a formação de professores em Educação Ambiental (EA) tem sido abordada nas últimas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), de modo a tecer um diálogo desde o horizonte interpretativo da hermenêutica filosófica.
Valentim (2016)	1981 - 2012	Banco de dissertações e teses do EArte	109	Elaborar um panorama da formação continuada de professores em EA e explorar a configuração da arena discursiva nos relatos de pesquisa.
Teixeira e Carvalho (2017)	2012 - 2015	Trabalhos apresentados na reunião da Anped	4	Realizar um levantamento dos aspectos abordados nos trabalhos com a temática da formação dos professores em EA nos trabalhos publicados no GT 22 das reuniões nacionais da ANPEd
Christiani e Souza (2017)	2005 - 2015	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD);	234	Realizar um levantamento dos trabalhos acadêmicos brasileiros sobre a formação inicial e continuada de professores

		Banco de Teses da CAPES; Portal de Periódicos da CAPES e Scientific Electronic Library Online (SciELO).		em Educação Ambiental, nas áreas de ciências e biologia, no período de 2005-2015.
--	--	---	--	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Nesse cenário das pesquisas que realizaram estado da arte sobre formação continuada de professores em Educação Ambiental, a presente pesquisa se justifica por contribuir com esse panorama, ao construir um contexto de produção das teses sobre tema formação continuada de professores em EA, com base no banco de dados do Projeto EArte. Além disso, diferencia-se das demais, pois o foco central desta investigação é o professor em processo de formação continuada, baseado na perspectiva teórico-analítica da análise do discurso.

4 Delineamento da pesquisa

Eu vivo sob um poder
que às vezes está no sonho,
no som de certas palavras agrupadas,
em coisas que dentro de mim
refulgem como ouro

Adélia Prado

Neste capítulo, apresentamos o percurso realizado para o desenvolvimento desta pesquisa. Considerando as questões de pesquisa e o objetivo geral desta investigação, a abordagem qualitativa se apresenta como mais adequada. Nessa perspectiva de pesquisa, “[...] os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números” (BOGDAN; BILKEN, 1994, p. 48). Segundo Richardson e colaboradores (2015, p.79), “[...] a abordagem qualitativa de um problema, além de ser uma opção do investigador, justifica-se, sobretudo, por ser uma forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social”.

A abordagem qualitativa investiga um tema em profundidade, permite ao pesquisador analisar o contexto de produção e os discursos apresentados nos materiais utilizados na pesquisa. De acordo com Minayo (2016, p. 21), “abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados”, e a interpretação assume foco central na pesquisa qualitativa.

Para além da escolha por uma abordagem qualitativa, a tentativa de responder as questões iniciais desta pesquisa, passa necessariamente pelos caminhos de uma investigação na linha do estado da arte ou estado do conhecimento. Segundo Ferreira (2002), tais pesquisas são:

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, 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 (Ibidem, p.258).

As metapesquisas também são reconhecidas pelo seu caráter descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que se busca investigar. Assim, as pesquisas denominadas estado da arte, também, podem ser classificadas como

“estudos básicos” de cunho descritivo e “estudos derivados” de cunho interpretativo (TEIXEIRA, 2008, p.43).

Esse tipo de pesquisa motiva os pesquisadores na busca do conhecimento sobre a abrangência de determinadas áreas do conhecimento, podendo, assim, sistematizar os aspectos quantitativos e qualitativos da produção acadêmica. De acordo com Romanowski e Ens (2006), os estudos denominados estado da arte são importantes por auxiliar:

[...] na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática. (Ibidem, 2006, p.39)

Os estudos do tipo estado da arte permitem, num recorte temporal definido, sistematizar um determinado campo de conhecimento, reconhecer os principais resultados da investigação, identificar temáticas e abordagens dominantes e emergentes, bem como lacunas e campos inexplorados abertos a pesquisa futura (FERREIRA, 2002).

No que se refere às questões metodológicas de seleção dos materiais para pesquisa, alguns pesquisadores, ao inventariar alguma área do conhecimento, limitam-se a trabalhar apenas com resumos; outros acessam as pesquisas a partir dos resumos e, em seguida, vão em busca dos trabalhos na íntegra. Há aqueles que ainda selecionam apenas um gênero de publicação para escolha do material que será analisado, por exemplo, anais de um determinado evento; outros trabalham com mais de um setor, como, por exemplo, além dos anais de um determinado evento, também selecionam publicações de determinados periódicos científicos. De acordo com Romanowski e Ens (2006), o primeiro exemplo, quando se usa apenas um gênero de publicação da produção acadêmica, denomina-se estado do conhecimento, e o segundo, no qual se analisa textos de mais setores de publicação, denomina-se estado da arte. Nesta pesquisa, optamos pela descrição de que os dois exemplos são pesquisas denominadas estado da arte.

Na busca da compreensão de como se dá a produção do conhecimento de uma determinada área, é possível, a partir da seleção dos materiais, identificar quais são os referenciais teóricos que auxiliaram as investigações, analisar os temas abordados nas pesquisas, revelar as contribuições, tendências e perspectivas de

uma determinada área, dentre outros inúmeros objetivos. O primeiro passo para realizar um estudo do tipo estado da arte é a definição dos descritores (palavras-chave ou termos de busca); em seguida, localizar os bancos de pesquisas, e depois estabelecer critérios para seleção dos materiais que irão compor o *corpus* que será analisado.

Romanowski e Ens (2006) enfatizam que o interesse por pesquisas que realizam estado da arte deriva do desejo em mostrar os caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. Segundo as autoras, a construção desses panoramas contribui “[...] com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais” (p.39).

Segundo Ferreira (2002), esse movimento é motivado pela sensação de não conhecimento acerca da totalidade de estudos e pesquisas em determinada área, consequência do crescimento quantitativo e qualitativo e da pouca divulgação sobre uma certa produção acadêmica.

Buscamos nessa pesquisa na linha do estado da arte das teses sobre formação continuada de professores em Educação Ambiental construir um panorama descritivo e analítico dessas pesquisas, procurando descrever e compreender o contexto de produção desses trabalhos.

Atualmente, uma das áreas que tem vários esforços significativos de pesquisas do estado da arte no Brasil é a Educação Ambiental (EA). Segundo Carvalho (2015), a comunidade de educadores e pesquisadores não se furta em participar do movimento voltado à análise da produção de conhecimento sobre o processo educativo e a temática ambiental, quando faz referências aos trabalhos de Fracalanza (2004); Lorenzetti; Delizoicov, (2006); Carvalho; Tomazello, Oliveira, (2009); Rink; Megid Neto (2009); Cavalho; Farias (2011).

Nos últimos anos, há um conjunto de pesquisas denominadas estado da arte do campo da pesquisa de formação de professores em Educação Ambiental, conforme sistematizado no capítulo 3. Consideramos pertinente contribuir com o panorama sobre formação continuada de professores em EA focando aspectos ainda não explorados.

Nesse sentido, o presente estudo insere-se em um projeto interinstitucional mais amplo, envolvendo grupos de pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho (Unesp)-campus Rio Claro, Universidade Estadual de

Campinas (Unicamp), Universidade de São Paulo (USP)-*campus* Ribeirão Preto, Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Esse projeto é denominado “*Projeto EArte – Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil*” e visa, dentre outros objetivos, além da construção de um banco de teses e dissertações em Educação Ambiental, produzidas no Brasil, desenvolver pesquisas descritivas e analíticas dessa produção acadêmica.

4.1 Projeto EArte

O Projeto EArte, cujas atividades estão divulgadas na página web <www.earte.net>, vem sendo desenvolvido desde 2008, embora no histórico mais pormenorizado desse programa de investigação, disponível na mencionada página, indica-se que a intenção de desenvolver estudos na linha do estado da arte da pesquisa em Educação Ambiental, iniciou-se, em 2004, a partir do Projeto de Pesquisa “O que sabemos sobre Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica (dissertações e teses)”. Esse projeto tinha como foco de investigação a obtenção dos documentos e constituição do acervo de teses e dissertações em EA, a classificação dos documentos, a elaboração e edição de um catálogo analítico, e, também, o incentivo à produção de pesquisas do tipo estado da arte. A iniciativa do projeto foi do Prof. Dr. Hilário Fracalanza, sendo desenvolvido no período de 2004 a 2008 pelo Grupo FORMAR Ciências, por meio do Centro de Documentação da Faculdade de Educação da UNICAMP – Cedoc, com apoio do CNPq. O projeto possibilitou a constituição inicial de parte do acervo e de um catálogo preliminar de teses e dissertações em Educação Ambiental

Em 2008, o projeto foi retomado, com a participação de pesquisadores de outras universidades do estado de São Paulo (UNESP - Rio Claro, UNICAMP - Campinas e USP - Ribeirão Preto). Com a constituição do grupo atual, o projeto inicial foi nomeado “Projeto EArte”.

O grupo constituído buscou definir critérios de busca para identificar teses e dissertações em Educação Ambiental disponíveis no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (CAPES). Na sequência, para a seleção dos trabalhos pelo grupo de pesquisadores como sendo

de pesquisa em EA, a equipe elaborou critérios de inclusão, a partir da leitura e análise de um amplo conjunto de resumos, reconhecendo como a pesquisa em EA os estudos que investigam a relação entre a temática ambiental ou ideário ambientalista e os processos educativos.

A construção de um Banco de Teses e Dissertações em EA, por meio de um sistema eletrônico de inserção dos documentos selecionados foi associado a um sistema de busca de informações, com diversas possibilidades de cruzamentos dos diferentes dados e descritores que compõem a “ficha de classificação” dos documentos selecionados e inseridos no banco. O sistema permite, assim, a geração de catálogos específicos (em arquivo word ou pdf) que reúne os documentos selecionados nessas diferentes possibilidades de buscas. Além disso, o sistema permite a geração do catálogo de todas as fichas registradas no sistema.

O Banco de Teses e Dissertações de EA do EArte está constituído, atualmente, pelas fichas de teses e dissertações em Educação Ambiental concluídas no Brasil, no período de 1981 a 2016 e selecionadas a partir do Banco de teses e dissertações da CAPES. Atualmente, o Banco de teses e dissertações EArte, disponibiliza 4205 referências para o público interessado no campo da pesquisa em EA.

O Banco de teses e dissertações do Projeto EArte constitui-se uma fonte de informações muito importante para o campo de conhecimento, e minimiza os problemas encontrados pelos pesquisadores em EA. Reigota (2007), por exemplo, faz referência, ao realizar um levantamento sobre teses e dissertações em Educação Ambiental, no período de 1984-2002, às dificuldades em encontrar os trabalhos e, principalmente, em definir o que é um trabalho de pesquisa em EA, e que, provavelmente, não tenha contemplado todas as teses e dissertações defendidas desde 1984. O autor apontou que essa dificuldade poderia ser sanada, desde que se estabelecesse um banco de dados específico para a área.

Nesse sentido, o Banco de teses e dissertações do Projeto EArte é uma base de dados de grande valia para os pesquisadores em Educação Ambiental, principalmente para as pesquisas do tipo “estado da arte”. Tal demanda se justifica, considerando o aumento expressivo de trabalhos de pesquisa em EA, que torna cada vez mais importante trabalhos que possam organizar, sistematizar e compreender tendências e lacunas relativas às pesquisas produzidas em determinados períodos. Embora as teses e dissertações não representem toda a

produção da pesquisa em Educação Ambiental, as investigações produzidas no âmbito dos cursos de mestrado e doutorado representam um importante elo entre pesquisadores mais experientes e os discentes, constituindo-se num *locus* imprescindível de formação de pesquisadores (TEIXEIRA, 2008).

4.2 Construção do corpus da pesquisa

A palavra *corpus* (latim; plural *corpora*) significa corpo. De acordo com Bauer e Aarts (2002), a construção do *corpus* da pesquisa garante a eficiência que se ganha na seleção de algum material para caracterizar o todo.

O *corpus* desta pesquisa foi construído com intuito de analisar o discurso e os sentidos desse discurso sobre professores em processo de formação continuada nas teses em Educação Ambiental. Intentamos, ainda, analisar como base no discurso sobre a formação ou a falta dela, a imagem que vimos construindo sobre os professores em relação ao seu trabalho com a EA, a partir da produção das teses sobre formação continuada em Educação Ambiental. Procuramos, também, estabelecer relações entre a base teórica e os discursos construídos nas teses e sistematizar um panorama descritivo sobre o contexto de produção das teses de formação continuada de professores em Educação Ambiental.

Para sistematizar um panorama descritivo sobre o contexto de produção das teses de formação continuada de professores em Educação Ambiental, realizamos um levantamento dos trabalhos de pesquisa, na forma de teses, que se voltam para essa questão, e a seleção do material foi realizado no banco de dados do Projeto EArte, que é referência ao estado da arte da pesquisa em Educação Ambiental.

A escolha por teses se deu pela natureza de uma pesquisa de doutorado e o seu compromisso com a coerência teórica e metodológica, além do tempo que costuma ser dedicado nessas pesquisas e a busca por sua completude. As teses são únicas: mesmo que dois pesquisadores trabalhem e analisem o mesmo material, desenvolvam processos de formação continuada parecidos, as teses nunca serão iguais, nunca teremos o mesmo texto, afinal, cada tese traz consigo sua marca discursiva, da idade, da região, das experiências pessoais, acadêmicas, profissionais e a ideologia de cada autor.

Para a elaboração do *corpus* da pesquisa, primeiro foi realizada uma seleção no referido banco de dados por meio de uma busca nos resumos de teses defendidas entre 1989 a 2016. A escolha do ano 1989 como ponto de partida foi definida de acordo com o banco de dados do EArte, que mostra que a primeira dissertação de mestrado em EA no Brasil foi concluída em 1981, e a primeira tese de doutoramento, em 1989.

No processo de seleção das teses, foram realizados alguns testes no banco do EArte (Figura 3): primeiro, usamos a busca dos termos “formação continuada”, “formação de professor(es)”, “formação em serviço” e “formação permanente” no descritor *qualquer campo*; em seguida, selecionamos o descritor grau de titulação “Doutorado”. Salientamos que a busca em *qualquer campo* é importante, pois o sistema procura os termos escolhidos nos títulos, resumos e palavras-chave das teses. Depois, a seleção foi realizada no campo “Classificações equipe EArte”. Nesse campo, pode-se escolher o *campo educacional* (classificado em abordagem genérica; escolar e não escolar) e/ou *tema de estudo* (classificado em Comunicação; Concepções, Representações e Processos Cognitivos do Aprendiz em EA; Concepções, Representações e Processos Cognitivos do Formador em EA; Currículos, Programas e Projetos; Fundamentos em EA; Movimentos Sociais/Ambientalistas; Organização da Instituição Escolar; Organização Governamental, Organização não Governamental; Políticas Públicas em EA; Processos e Métodos de Ensino e Aprendizagem; Recursos Didáticos e Trabalho e Formação de Professores/Agentes). Na seleção pelo *Tema de estudo*, foi selecionado o “Trabalho e Formação de professores/Agentes” e o grau de titulação “Doutorado”.

De acordo com Carvalho e colaboradores (2012), o *Tema de estudo* “Trabalho e Formação de Professores/Agentes de EA” abrange:

investigações relacionadas com a formação inicial de professores para atuação em EA, nos âmbitos dos Cursos de Licenciaturas (inclusive Pedagogia) ou Ensino Médio com a antiga modalidade magistério. Estudos de avaliação ou propostas de reformulação de cursos de formação inicial de professores. Estudos voltados para a formação continuada ou permanente dos professores ou de outros profissionais para atuarem em EA, envolvendo propostas e/ou avaliação de programas de aperfeiçoamento, atualização, capacitação, treinamento ou especialização. Descrição e avaliação da prática pedagógica em processos de formação em serviço. Estudo das condições de produção do trabalho e do desenvolvimento

de práticas pedagógicas do formador em Educação Ambiental e de sua identidade profissional (CARVALHO et al., 2012, p. 93).

No entanto, a classificação do *Tema de Estudo* das teses e dissertações foi realizada pela equipe EArte nos trabalhos defendidos até 2012. Então, para evitar vieses no processo de seleção e ser coerente com os dados oferecidos pelo Banco, realizamos duas buscas distintas para selecionar as teses concluídas até 2012. Na primeira busca, colocamos os termos no descritor *qualquer campo*; em seguida, no descritor dados institucionais, foi marcado o campo *grau de titulação acadêmica* “doutorado” e, no campo *ano*, digitamos até “2012”. Depois, realizamos outra busca, no qual não usamos nenhum dos termos, e sim selecionamos o *tema de estudo* “Trabalho e Formação de Professores/Agentes de EA”. Já no descritor dados institucionais, realizamos os mesmos passos da primeira busca: selecionamos “doutorado” no campo *grau de titulação acadêmica* e, no campo *ano*, digitamos até “2012”.

The image shows the EArte database search interface. On the left, there is a sidebar with filters. On the right, there is a table of search results.

Filters (Filtros selecionados: Limpar Tudo):

- Busca por termos:** A red circle highlights the "Qualquer campo" option under the "Pesquisar:" section.
- Busca por tema de estudo:** A red circle highlights the "Classificações Equipe EArte" option under the "Pesquisar:" section.
- Seleção do ano:** A red circle highlights the "Ano" field under the "Adicione Filtros:" section.
- Grau de titulação:** A red circle highlights the "Grau de Titulação" dropdown menu under the "Adicione Filtros:" section.

Search Results (Resultados da Busca):

Encontramos 4256 resultados. [Detalhar Listagem](#)

Exibir como:	Mostrar:	Ordem:
Nome do Autor	10 resultados	Nome do Autor

Autoria	Código	Ano	Ver Fiche
Autoria: Ana Karoline Maia Da Silva Orientado por: Valdeni Lúcia Pereira Dias Santos Abordagem de temas CTS em uma escola particular: análise de uma experiência vivenciada Instituição: UNB	9680	2013	Ver Fiche
Autoria: Fernando Márcio Carlos De Oliveira Orientado por: Marlene Pereira De Sousa Junior A política ambiental de indústria mineral: análise dos programas educacionais construídos para os trabalhadores de Vale na Mina Brucutu Instituição: UFPA	10640	2016	Ver Fiche
Autoria: Kátiane Oliveira Lóbo Orientado por: Diva Maria Borges Moraes Ações pedagógicas e concepções sobre Educação Ambiental: um estudo de caso Instituição: UFC	9682	2013	Ver Fiche
Autoria: Leonardo Balvalerio Mulline Orientado por: Carlos Roberto Pires Campos A prática pedagógica em Educação Ambiental de professores das séries iniciais de uma escola do município de Serra - ES: um estudo crítico-reflexivo Instituição: UES	9670	2013	Ver Fiche
Autoria: Lilian Ferreira Gomes De Silva Orientado por: Alexandre Silveira Implementação de espaços educadores sustentáveis: estudo de caso em escola pública do município de Popo de Caldas - MG Instituição: Unifei	10180	2014	Ver Fiche
Autoria: Luílla Tristão Ramos Orientado por: Denise Simoes Brito Uso de conchas de mexilhões no design de moda: uma estratégia para o exercício do pensamento sustentável Instituição: Universidade Veiga de Almeida	10529	2016	Ver Fiche
Autoria: Mirlaine Robely De Freitas Orientado por: Renato Luiz Gira Macedo Metodologias em educação ambiental formal e não formal para a conservação do sistema sócio-ecológico Instituição: Ufpa	10181	2014	Ver Fiche
Autoria: Patrícia Zeni De Sá Orientado por: Tereza Simone Van Raaij Análise e avaliação do projeto de Educação Ambiental "Vida e Água" voltado à gestão de bacias hidrográficas Instituição: UTFPR	9693	2013	Ver Fiche
Autoria: Sheila Gomes De Melo	9709		

Figura 3 – Imagem da página de busca do banco de teses e dissertações do EArte
Fonte: Site EArte, 2020.

A primeira busca resultou em um retorno de 35 teses selecionadas; já na segunda busca, foram filtradas 46 teses. Essa diferença pode ser em função de os termos de busca não abrangerem todas as teses de formação continuada, ou pela seleção pelo tema de estudo ter selecionado mais teses de formação inicial e a formação de agentes ambientais.

Para selecionar as teses de formação continuada desse período, foi realizada a leitura dos resumos de todas as teses selecionadas. Os resumos se constituem em uma fonte de pesquisa abrangente, bem como em um instrumento relevante de divulgação do conhecimento científico brasileiro (VIEIRA; MACIEL, 2007). Acredita-se que os resumos, em geral, congregam informações básicas de pesquisas de pós-graduação *stricto sensu* — mestrado e doutorado — das diversas áreas e subáreas do conhecimento humano, desenvolvidas em Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e particulares de todo o território nacional.

Depois da leitura dos resumos, constatamos que, das 35 teses selecionadas pela busca dos termos, 18 abordam formação continuada. Já das 46 teses selecionadas pelo tema de estudo “Trabalho e Formação de Professores/Agentes de EA”, 20 abordam a formação continuada. Observamos uma diferença de 2 (duas) teses.

No intuito de melhor selecionar as teses defendidas entre 2013 a 2016 (afinal, nesse período a equipe EArte não realizou a classificação do *Tema de estudo*), analisamos as palavras-chave que foram mais usadas nas 20 teses defendidas até 2012, que foram: Educação Ambiental, formação de professor e formação continuada. Com isso, definimos que iríamos manter a seleção das teses usando os mesmos termos definidos inicialmente (“formação continuada”, “formação de professor(es)”, “formação em serviço” e “formação permanente”).

Definidos os termos, uma nova busca foi realizada com o descritor *ano* “2013” até “2016” e o campo *grau de titulação acadêmica* “doutorado”. Nessa busca, encontramos 33 teses. Após a leitura dos resumos, identificamos 17 teses que abordam formação continuada de professores (Tabela 1).

Tabela 1 – Número de teses selecionadas no banco de teses e dissertações do Projeto EArte segundo termos de busca utilizados para a seleção de pesquisas que têm como foco os processos de formação continuadas de professores.

Termos utilizados	Quantidade de teses	
	1990 até 2012	2013 até 2016
Formação de professor (es)	20	25
Formação continuada	18	11
Formação permanente	1	2
Formação em serviço	2	1
Total (busca separada dos termos)	41	39
Total selecionando todos os termos:	35	33
Total que aborda formação continuada de professores:	18	17

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

De acordo com o exposto na tabela 1, ao buscar os termos no item “qualquer campo” no Banco do EArte, encontramos 35 teses defendidas até 2016 que abordam o tema formação continuada de professores em Educação Ambiental. Também foram incluídas as 2 (duas) teses que foram selecionadas pela busca do “tema de estudo”, totalizando 37 teses que foram analisadas.

Baseado na metapesquisa “estado da arte”, que é uma metodologia de caráter descritivo sobre um determinado campo de conhecimento, que no caso dessa pesquisa são as teses de formação continuada de professores em EA, iniciamos o trabalho elaborando uma ficha com os dados das teses (Apêndice A), com o intuito de construir um panorama descritivo do contexto de produção.

Durante a leitura das teses, identificamos que 1 (uma) não teve como foco de sua investigação o processo de formação continuada de professor, e, sendo assim, o corpus documental definitivo desta pesquisa foi composto por 36 teses (Apêndice B).

Após a leitura das teses, buscamos responder um dos objetivos específicos desta pesquisa e sistematizamos um panorama descritivo e analítico sobre o contexto de produção das teses de formação continuada de professores em Educação Ambiental, que será apresentado no capítulo 5.

Em seguida, buscamos analisar os discursos sobre os professores. Para isso, selecionamos 3 teses - sendo que cada uma representa uma perspectiva de

formação de professores em EA - no qual os próprios pesquisadores, autores das pesquisas, elaboraram e realizaram os cursos de formação continuada e, em seguida, discutiram, nas teses, o desenvolvimento do curso, as concepções e resultados dos cursos realizados com os professores. Para analisar essas teses, buscamos responder os demais objetivos desta pesquisa com base na perspectiva teórico-analítica da análise do discurso, orientada pelos estudos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo.

Ressaltamos que Bakhtin não propôs uma perspectiva teórico-analítica fechada, mas é importante salientar que Bakhtin/Voloshinov (1929), Medvedev (1928), dentre outros integrantes do que hoje chamamos de Círculo de Bakhtin, representam, atualmente, uma das maiores contribuições para os estudos da linguagem. Assim, consideramos que os trabalhos do círculo de Bakhtin contribuem para uma teoria e análise do discurso.

4.3 Análise das teses: perspectiva teórica bakhtiniana

A análise das teses - em que os seus próprios autores planejaram e realizaram cursos de formação continuada - se baseou na perspectiva sócio histórica apresentada nas obras *Marxismo e filosofia da linguagem* e *Estética da criação verbal* orientadas pelos estudos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo. De acordo com Freitas (2003, p. 6), essa perspectiva aponta para uma outra maneira de produzir conhecimento, envolvendo a arte da descrição complementada pela explicação, com ênfase à “compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico, no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social”.

Nessa perspectiva, o papel do pesquisador não se baseia em apenas interpretar os fatos, mas em construir conhecimento que elucide tais fatos, pois o homem é um ser social que fala e se expressa, está sempre falando, criando textos (FREITAS, 2003). As teses são textos acadêmicos que possuem uma especificidade discursiva própria.

Os textos seguem regras técnicas e sistema de linguagem, mas não existem textos completamente puros, isso ocorre já que a linguagem é dialógica, ou seja, um texto retoma outros textos e aponta para outros. Para além do sistema da língua e das normas de produção, há o trabalho de sujeito dialógico na produção de um texto. Sendo assim, cada texto é algo único, singular, irrepetível, pois carrega as

marcas do seu autor. Todo texto tem um autor, aquele sujeito que escreve. De acordo com Sobral (2009):

Um texto é, portanto, um objeto material que, ao ser tomado como o texto produzido por um sujeito, um texto com autor, é tomado como um enunciado, um discurso, algo proferido por alguém num dado contexto, um processo cujas “marcas” estão no próprio texto. (Ibidem, 2009, p. 100)

Para compreender a autoria no âmbito das teorias do Círculo do Bakhtin, é preciso considerar o contexto de ação dos sujeitos e as complexas tarefas que realizam ao enunciar (SOBRAL, 2014). O autor é uma constituição socio histórica, ou seja, um sujeito dialógico, social e histórico. Esse sujeito enuncia de um lugar, de uma determinada posição. O lugar que se ocupa na sociedade tem um “valor” social, uma dimensão axiológica, que é a escolha do ser humano pelos valores morais, éticos, estéticos e espirituais. A posição está dentro de um sistema, que define o que pode ser dito e como pode ser dito, de acordo com a posição enunciativa desse sujeito, desse autor.

Sobral (2014) descreve que devemos entender o sujeito a partir do princípio dialógico, que se define a partir do outro, dentro de um contexto complexo da interação das relações com os elementos sociais e históricos. As relações se dão pela comunicação, ou seja, através da materialização da língua. A língua não é um sistema abstrato de signos; é composta por regras gramaticais, mas o trabalho do falante faz com tais regras sejam manejadas, postas a serviço do seu processo discursivo. A língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, sendo o enunciado a unidade real da comunicação discursiva.

Um enunciado está carregado de ecos e lembranças de outros enunciados; sendo assim, deve ser considerado resposta a um enunciado anterior, que refuta, completa ou apenas confirma (Bakhtin, 2011).

De acordo com Fiorin (2017, p. 21), “[...] a língua, em sua totalidade concreta, viva, em seu uso real, tem a propriedade dialógica”. Mas não são as unidades da língua que são dialógicas, e sim os enunciados. As unidades da língua são os sons, as palavras, as orações, enquanto os enunciados são as unidades reais de comunicação (FIORIN, 2017, p. 23). Ou seja, as unidades da língua são neutras, e os enunciados carregados de sentidos. Afinal, as palavras repetem, mas os enunciados nunca se repetem, são acontecimentos únicos. Eles têm um autor e remetem sua posição, seu lugar social.

Segundo Fiorin (2017, p. 27), “[...] não basta saber o que significa cada uma das unidades da língua que compõem um certo enunciado, para apreender o sentido”. Devemos lembrar que a palavra pode ser um enunciado, mas o enunciado não pode apenas ser reduzido a palavras, afinal, os enunciados apreendem sentidos. A palavra é neutra, pois pode assumir qualquer função ideológica dependendo de como ela aparece em um enunciado (STELLA, 2014).

Sendo assim, no dicionário, a palavra tem um significado, mas, no discurso, a palavra é um enunciado que tem um sentido. Os sentidos da “palavra são tecidos a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2014, p. 42).

De acordo com Bakhtin (2014, p. 45), no processo da relação social, todo signo ideológico, e, portanto, também o signo linguístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um determinado grupo social.

O homem se constitui e é constituído na sua humanidade por meio da palavra, que “é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2014, p. 36). Esse autor também afirma que a palavra não é somente o signo mais puro, mais indicativo, é também um signo neutro. Por essa perspectiva, signo é tudo aquilo que significa algo, mas essa significação só pode ser construída no processo das relações dialógicas.

De acordo com Viana (2010, p. 161), “[...] as palavras pronunciadas possuem significações que se adequam ao contexto, não sendo mudadas facilmente”, e o “significado é a estrutura estável que possibilita a construção de sentidos. O significado é a palavra sem o contexto e o sentido é a palavra dentro de um contexto” (p. 163).

A palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva (STELLA, 2014). Sendo assim, a palavra é polissêmica, pois, ao longo da história ou de um determinado contexto em que ela é enunciada, a palavra passa a exercer um novo sentido, isto é, a palavra, para Bakhtin (2014), está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial.

Com isso, as palavras podem ser repetíveis. Por exemplo, a palavra professor é objeto em várias discussões e pode se repetir, mas o enunciado professor não se repete, afinal, em cada discurso se estabelece uma relação de sentido diferente para essa palavra.

Fiorin (2017, p. 23) descreve “que os enunciados são irrepetíveis, uma vez que são acontecimentos únicos, cada vez tendo um acento, uma apreciação, uma entonação própria.”

Sendo assim, o enunciado não existe fora das relações dialógicas, são construídos e carregados de outros enunciados. Com isso, o enunciado professor para um autor é constituído pelos diálogos estabelecidos com suas leituras, conversas e vivência com seu objeto, trazendo, assim, uma posição sobre esse enunciado, uma construção dialógica. O tema da enunciação define o sentido, dentro do horizonte mais amplo de significado, dessa palavra.

Por isso, professor é uma palavra que tem significados no dicionário que permitem que os falantes da língua portuguesa possam usar de forma mais ou menos consensual essa palavra, mas, em um discurso específico, no caso do corpus aqui analisado, nas teses, a palavra professor é um enunciado que tem um sentido, que pode ser diferente para cada autor, de acordo com as relações dialógicas estabelecidas na construção social desse grupo.

Essa relação constitutiva do contexto com sentido decorre de os enunciados carregarem emoções, juízos de valores, crenças, paixões, enquanto as unidades da língua, como já dito, são neutras. O indivíduo constitui-se na e em relação ao outro, o mundo interior do sujeito é formado por diferentes vozes, seja em relação de concordância ou discordância. Estamos sempre em construção em relação aos discursos sociais (FIORIN, 2017, p.61).

Para Bakhtin (2014), as palavras usadas na comunicação discursiva são escolhidas através do processo de construção de um enunciado, e esse enunciado está carregado de outros enunciados, afinal quando dirigimos a palavra ao interlocutor, não o fazemos com base na língua, na sua forma neutra e dicionarizada, ela é retirada de outros enunciados, pois nosso discurso está impregnado de palavras dos outros. O enunciado é a unidade real da comunicação discursiva, sendo cada enunciado um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados. Os enunciados são dialógicos assim como os sujeitos que os proferem.

Os enunciados são narrados a partir de outros enunciados que foram apresentados ao longo do nosso contexto sócio histórico. Lima (2005) diz que os repentistas narram uma história a partir de um conjunto de lembranças. Assim,

outros narradores, com base num mesmo repertório, podem contar um conto diferente.

Assim, a palavra é um enunciado, devido ao resultado do acabamento dado pelo autor do enunciado. Ou seja, a palavra proferida, enunciada apreende um sentido e permite uma resposta. O acabamento, para Bakhtin, é sempre endereçado a alguém, e a forma (entonação, por exemplo) como é endereçado é que apreende um sentido (BAKHTIN, 2011).

As condições em que o enunciado é produzido se chama enunciação. De acordo com Bakhtin (2014, p. 126), a enunciação é um puro produto da interação social, “quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições linguísticas de vida de determinada comunidade linguística”. Todo enunciado, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma contrapalavra, ou seja, uma resposta a alguma coisa.

O sujeito é social e individual. É construído nas relações dialógicas, mas também naquilo que recebe, apreende nessas relações, trabalha, constrói, mantém sentidos. Nenhum sujeito constitui-se de uma voz única. Seu mundo interior é uma arena de vozes sociais em suas múltiplas relações de consonância e dissonância. O sentido constrói-se a partir da relação locutor- enunciado- interlocutor. Compreender é construir uma contra palavra daquilo que foi enunciado, afinal, cada enunciado surge através de uma teia discursiva.

Esse processo iminentemente dialógico, que são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados (todo enunciado se constitui de outro enunciado). De acordo com Sobral (2009, p. 39), “[...] dialogismo é um conceito que busca dar conta do elemento constitutivo não apenas dos discursos como da própria linguagem e mesmo do ser e do agir humanos”.

Pela perspectiva dialógica, para a compreensão dos enunciados, é preciso fazer parte daquela língua, é preciso compreender, entender e pertencer a língua que está sendo usada. Isso remete à língua materna com a qual nos relacionamos e, assim, estabelecemos uma relação de sentido entre os dois enunciados. Bakhtin (2014, p. 98) aponta que “[...] para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores”. Ela remete um sentido de acordo com a construção social dos sujeitos.

A palavra, segundo Bakhtin (2011), é um signo ideológico por excelência, a qual é extraída pelo locutor pelos signos sociais de acordo com suas relações

sociais, dirigindo-se ao ouvinte através da enunciação. Em qualquer texto-discurso sobre um determinado objeto, tem-se um dialogismo entre os enunciados, pois todo objeto é formado por diversos textos-discursos. Os discursos se dialogam e se constituem a partir do outro.

A análise dessa perspectiva levou Bakhtin a conceber a língua como constitutivamente dialógica. O autor argumenta que:

a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de *assimilação* – mais ou menos criador – das palavras *do outro* (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos (BAKHTIN, 2011, p. 294-295).

Esse processo de assimilação e apreciação das palavras do outro mostra a compreensão responsiva ativa. É determinante na atitude responsiva as escolhas feitas pelo sujeito no momento da enunciação. De acordo com Barbosa (2004, p. 72), o ato de enunciar é sempre uma atitude responsiva, “[...] que representa uma tomada de posição. Esta visa a responder, retornar aquilo que foi dado por meio da palavra do outro”.

Desse modo, as escolhas realizadas estarão sempre sujeitas aos aspectos sociais, ideológicos, emocionais. Por isso, quando utilizadas no enunciado concreto, fazem nascer “a emoção, o juízo de valor, a expressão” (BAKHTIN, 2011).

Na relação dialógica não há neutralidade, as vozes sociais estão em uma relação de poder em relação as forças centrípetas e forças centrífugas. Força centrípeta nos mantém no movimento; na força centrífuga, somos puxados para fora. As forças têm um ponto de poder em relação às vozes sociais, podem nos manter ou tirar em relação a determinado objeto.

O sentido da totalidade do enunciado será chamado tema, sendo esse único, como o enunciado que é individual e irrepetível. O tema expressa a situação histórica e concreta que gerou o enunciado. Em relação ao tema, o enunciado possuiu também uma significação. A significação são os aspectos do enunciado que são repetíveis e idênticos a si mesmos em todas as ocorrências, mas são parte inseparável e necessária do enunciado (BAKHTIN, 2014).

Então, para apreender o sentido, não basta conhecer a significação de cada uma das unidades da língua que compõem o enunciado professor; a significação refere-se aos elementos da enunciação que são reiteráveis, únicos e idênticos a si mesmos toda vez que são repetidos. Para apreender o sentido é preciso perceber as relações dialógicas que o enunciado professor mantém com os outros enunciados apresentados nos textos. Assim, quando buscamos analisar o enunciado professor nas teses, estamos analisando o tema do enunciado, que é individual e irrepetível, e expressa uma situação histórica. O tema é um complexo sistema de signos enquanto a “significação é um aparato técnico para realização do tema” (BAKHTIN, 2014, p. 134).

De acordo com Bakhtin (2014)

é impossível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre a significação e o tema. Não há tema sem significação, e vice-versa. Além disso, é impossível designar a significação de uma palavra isolada [...] sem fazer dela o elemento de um tema, isto é, sem constituir uma enunciação, um “exemplo”. Por outro lado, o tema deve apoiar-se sobre uma certa estabilidade da significação; caso contrário, ele perderia, em suma, o seu sentido (BAKHTIN, 2014, p. 134).

Quando trabalhamos com o tema professor, a enunciação também é constituída por uma significação. A relação da significação com o tema, juntamente com o estilo e a construção composicional, caracterizam o enunciado. De acordo com Fiorin (2017, p. 27), “o enunciado é sempre heterogêneo, pois revela duas posições, e uma e aquela em oposição à qual ele se constroem”. Por exemplo, quando, em algum discurso, afirma-se que o professor deve fazer parte do seu processo de formação, esse enunciado produz sentido porque constitui-se em uma contraposição aos processos de formação vivenciadas pelos professores ao longo dos anos; em uma sociedade na qual os professores sempre fizeram parte do seu processo de formação, não faria sentido tal enunciado.

Os enunciados são constituídos de vozes sociais e individuais e, nas relações dialógicas, pode tanto ser de oposição, refutação e objeção, como no exemplo acima, quanto de confirmação, concordância e conciliação. A relação dialógica mostra que o locutor e o interlocutor têm papel ativo na relação com o enunciado. Nessa relação interlocutiva, o enunciado sempre gera uma resposta e precede outra resposta, que se dá na forma da compreensão responsiva ativa e na atitude responsiva ativa.

Os enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma das esferas da atividade humana. Os enunciados relativamente estáveis determinam os gêneros do discurso, que podem se diferenciar de acordo com seu conteúdo temático, estilo e construção composicional.

De acordo com Bakhtin (2011), o conteúdo temático é o tema ou os temas que formam, constroem e circulam o enunciado; o estilo é um traço do enunciado que pode ser associado à identidade do locutor e de seu grupo social, e, por último, a construção composicional é a organização linguística do enunciado e do gênero do discurso.

O discurso não é individual porque se constrói nas relações dialógicas, está carregado de outras vozes. Mas o estilo do discurso é individual, é único. Só que cada campo de utilização da língua, de acordo com Bakhtin (2011), elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais denominamos gêneros do discurso.

Os gêneros do discurso são imprescindíveis para a comunicação discursiva, afinal, falamos pelos enunciados, e não por palavra ou orações isoladas. Moldamos nosso discurso em formas de gênero. Salientamos que os gêneros do discurso têm uma riqueza e diversidade infinita devido às inúmeras possibilidades do discurso (escrito e oral), desde carta, documentos oficiais, conversas cotidianas, gêneros literários, dentre outros.

Os gêneros do discurso são meios de apreender a realidade, e podem ser divididos em primários e secundários. Os primários têm relação com o cotidiano, e os secundários pertencem a uma comunicação mais elaborada, como, por exemplo, textos acadêmicos, religiosos, jurídicos (BAKHTIN, 2011). Todavia, os gêneros secundários podem ser influenciados pelos gêneros primários, como os primários serem influenciados pelos secundários. Afinal, a dimensão axiológica e ideológica que construímos ao longo das relações dialógicas no cotidiano influenciam o locutor na escrita de um texto.

Nesta pesquisa, o objeto de análise são gêneros acadêmicos-científicos, representados pelas teses sobre formação de professores em Educação Ambiental. As teses são gêneros secundários. Estes, embora elaborados pela comunicação cultural mais complexa, principalmente a escrita, correspondem a uma interface dos gêneros primários. Reproduzem os mesmos mecanismos que orientam o processo de expansão da língua em sua dimensão oral e escrita. Apesar da divisão dos

gêneros em primário e secundário, não se trata de classes isoladas, mas de formas correlativas: gênero como o diálogo filosófico está representado nas duas esferas. O mesmo processo combinatório que provoca o acabamento é, em si, um organismo em evolução, portanto, inacabado (MACHADO, 2005).

As relações dialógicas que se estabelecem entre gêneros primários e secundários influenciam na construção de gêneros acadêmico-científicos. Não existe neutralidade do pesquisador, ou seja, o pesquisador não é um sujeito neutro: desde a escolha do objeto de estudo, definição da fundamentação teórica, bem como o recorte realizado dos dados que serão analisados revela as preferências do autor (BARBOSA, 2004).

Com isso, compreendemos que os discursos presentes nas teses são construídos por meio de relações dialógicas vivenciadas pelos seus autores. Assim, partimos desse pressuposto, com o intuito de analisar o discurso e os sentidos desse discurso sobre os professores em processo de formação continuada nas teses de Educação Ambiental. Particularmente, buscamos compreender a imagem dos professores que aparecem discursivizados e estabelecer relações entre a perspectiva teórica, considerando os conceitos de discurso direto e indireto e acabamento, propostos por Bakhtin (2011, 2014).

Discurso direto e indireto

Todo texto tem um autor, ou seja, aquele que produz seu discurso em alguma atividade humana. A voz do autor concerne um lugar enunciativo e como tal ela tem um ponto de vista. Assim, todo enunciado, desde uma saudação padronizada, possui um autor e um destinatário (BAKHTIN, 2011).

Bakhtin nomeia e distingue, na literatura, o autor-pessoa do autor-criador. O autor pessoa é o artista, escritor, enquanto o autor-criador tem a função estética-formal engendradora da obra, que também precisa se distanciar da própria linguagem, deixando assim que o outro fale. O autor-criador nos gêneros acadêmicos-científicos é aquele que traz as vozes de outros autores ao longo do texto, com as marcas de apreensão do discurso.

O autor-criador, a partir da sua dimensão axiológica¹¹, estrutura o objeto (conteúdo). Essa posição é refratada e refratante, “[...] refratada porque se trata de uma posição axiológica conforme recortada do viés valorativo do autor-pessoa; e refratante porque é a partir dela que se recorta e se reordena esteticamente os eventos da vida” (FARACO, 2014, p. 39).

O autor, ao escrever seus textos, absorve e reflete os discursos alheios. Todo texto tem um autor, nenhum texto é constituído por uma única voz. Assim, “[...] discurso escrito é de certa maneira parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (BAKHTIN, 2014, p. 128)

Sendo assim, podemos afirmar que o autor-pessoa e o autor-criador não estão totalmente separados dentro do conceito autor, pois o que marca mais um do que o outro é o gênero discursivo.

O autor determina o gênero, o estilo de um texto, determinando, assim, a forma de autoria, pois, de acordo com Bakhtin, um mesmo gênero pode ter diversas autorias, como o promotor que acusa, ou o advogado que defende. Sendo assim, as autorias:

Dependem do gênero do enunciado /.../ que por sua vez é determinado pelo objeto, pelo fim e pela situação do enunciado. /.../ o lugar (posição) ocupado na hierarquia pelo falante (líder, /.../ pai, filho) /.../de quem fala e a quem fala. Tudo isso determina o gênero, o tom, o estilo do enunciado: a palavra do líder,/.../ a palavra do pai, etc. É isso que determina forma de autoria. A mesma pessoa real pode manifestar-se em diversas formas autorais (BAKHTIN, 2011, p. 390).

O autor, ao destinar um enunciado, reflete a posição que ocupa naquele momento; esse lugar social é construído nas suas relações dialógicas. Assim, considerando a posição assumida pelo autor, a palavra pode ser apontada em três níveis de autoria, um superficial (palavra neutra), um mediano (palavra do outro) e um elevado (palavra minha):

Como *palavra neutra* da língua que não pertence a ninguém, como *palavra do outro* pertencente a outros e que preenche o eco dos enunciados alheios; e, finalmente, como *palavra minha*, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com

¹¹ Valores estéticos, éticos e morais.

uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade (BAKHTIN, 2011, p. 313).

Nos textos acadêmicos-científicos, as marcas de materialização da apreciação revelam o nível de autoria do enunciador. Tais marcas são possíveis de se analisar no discurso escrito em um texto, no qual sua escrita se dá na relação dialógica com os outros textos. Sendo assim, o discurso escrito, como os textos acadêmicos-científicos, jornais, livros, são sempre orientados “[...] em função das intervenções anteriores na mesma esfera de atividade, tanto as do próprio autor como as de outros autores: ele decorre, portanto, da situação particular de um problema científico ou de um estilo de produção literária.” (BAKHTIN, 2014, p. 128)

De acordo com Caetano e colaboradores (2011, p. 59), quando se faz uso da palavra do outro, esta se reveste de uma nova roupagem, trazendo variações estilísticas de um novo material, de um novo enfeite que será pronunciado num novo contexto e em novas condições.

A voz do autor sempre recria o que já foi criado. Sendo assim, discurso é um fenômeno heterógeno, ou seja, dialógico. Todo texto é incorporado de vozes sociais que se manifestam. Essa incorporação de outras vozes no texto pode acontecer de forma visível: trata-se do que Bakhtin chama de discurso objetivado, aquele no qual é claramente exposto e citado o discurso alheio. Segundo Bakhtin (2014, p. 150), “[...] o discurso citado é o discurso no discurso, a enunciação na enunciação, mas ao mesmo tempo, um discurso sobre o discurso, uma enunciação sobre a enunciação”.

Para transmissão do discurso de outrem, tem-se duas grandes categorias estilísticas, estilo linear e estilo pictórico, que são caracterizadas em discurso direto, discurso indireto e suas variantes, propiciando uma visão enunciativa e discursiva das formas de “citação” (BRAIT, 2014). O discurso direto tem um estilo linear, sendo um discurso marcado. Nos textos acadêmicos, relacionamos o discurso direto à citação direta. Ela ocorre quando transcrevemos na íntegra o discurso do outro, e esse é marcado por aspas ou um recuo a esquerda no texto, identificando o autor do enunciado, como também o ano e página da obra em que está o discurso.

Já o discurso indireto tem um estilo pictórico, que atenua o discurso do outro. No texto acadêmico-científico é reconhecido como citação indireta, diferente do discurso direto, em que ocorre cópia na íntegra do enunciado do outro. No discurso direto expressamos a ideia ou pensamento de outros, enquanto que, no discurso indireto, também identificamos o autor. Nos discursos citados ocorre a apropriação

da fala do outro, pois aquele que cita também o torna parte do seu discurso, afinal, houve uma escolha das vozes que iria usar no discurso direto e indireto. Nesse caso, Bakhtin diferencia de discurso direto e indireto:

O discurso indireto ouve de forma diferente o discurso de outrem; ele integra ativamente e concretiza na sua transmissão outros elementos e matizes que os outros esquemas deixam de lado. Por isso transposição literal, palavra por palavra, da enunciação construída segundo um outro esquema só é possível nos casos em que anunciação direta já se apresenta na origem como uma forma algo analítica – isso, naturalmente, dentro dos limites das possibilidades analíticas do discurso direto (BAKHTIN, 2014, p.165).

Bakhtin (2014) propõe algumas variantes para o discurso direto e indireto. As subdivisões para o discurso direto seria: a) **Discurso direto preparado**: é quando o discurso direto emerge dentro do discurso indireto; b) **Discurso direto esvaziado**: é marcado pela diminuição do peso semântico das palavras citadas e pelo reforço da sua significação caracterizadora, sua tonalidade e/ou seu valor típico; c) **Discurso direto antecipado e disseminado**: aparece antecipado por uma expressão ou uma construção exclamativa revelando as apreciações do que será apresentado; d) **Discurso direto retórico**: consiste em um discurso persuasivo, que apresenta uma resposta ou exclamação da parte do autor e, paralelamente, da parte do personagem dirigida a si mesma; e) **Discurso direto substituído**: é quando o autor toma a palavra em nome do outro.

No discurso indireto, Bakhtin (2014) propõe três variantes: a) **Discurso indireto analisador de conteúdo**: consiste na apreensão da enunciação de outrem no plano temático, interesse pelo conteúdo semântico; b) **Discurso indireto analisador da expressão**: apresenta-se através da integração das palavras e maneiras de dizer de outrem, permitindo a percepção das especificidades, subjetividade e caráter típico das palavras citadas; c) **Discurso indireto impressionista**: consiste em um discurso de outro com bastante liberdade e se expressa como uma mistura do discurso indireto analisador do conteúdo e do discurso analisador da expressão.

Outra forma de inserir o discurso do outro no enunciado é de maneira internalizada, que, de acordo com Fiorin (2017), é quando não há separação muito nítida entre o enunciado citante e o enunciado, sendo um discurso bivocal, um discurso alheio não demarcado. Isso pode ser exemplificado pela paródia, pela estilização e pelo discurso indireto livre.

O discurso indireto livre mistura a voz do citante e do citado, mas é possível perceber e compreender, ao ler um texto, que está se baseando em algum autor. Mesmo sem marcações, é possível perceber duas vozes diferentes, sendo um individualismo relativista, pois o nosso discurso é formado por outras vozes, que, segundo Bakhtin (2014, p. 159), enfraquecem as fronteiras do discurso citado.

Os discursos são sempre ideológicos e históricos. Isso se dá no movimento linguístico de sua constituição, como também pela influência do passado, presente e alusões futuras, pois é nas relações com o discurso do outro que se compreende a história que perpassa o discurso, na relação entre as vozes na arena da realidade vivenciada na elaboração de uma pesquisa. Sendo assim, o discurso pode tentar ir de encontro (contra) o discurso hegemônico, mas pode acabar indo ao encontro do discurso hegemônico.

Assim, o movimento discursivo deixado nos textos, seja explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente, permite analisar nas vozes teóricas quais são, ou talvez, quais sejam os níveis de responsabilidade enunciativo-discursivo assumida pelo enunciador da tese, se o de reprodutor ou o de autor. Por isso, ao analisar teses explorando os discursos diretos e indiretos, pretendemos estabelecer relações entre a base teórica e os discursos construídos nas teses, e, também, ajudará a compreender qual a imagem do professor está construída nas teses que analisam o processo de formação continuada de professores em Educação Ambiental.

Essa imagem também pode ser analisada pelo acabamento dado ao professor que está em processo de formação continuada nos seus discursos.

Acabamento

A imagem do professor construída em uma tese que aborda o processo de formação continuada não parte apenas do período do processo de formação, ou seja, do encontro do autor da tese com os professores que participam da sua pesquisa. A imagem do professor é construída ao longo do contexto sócio histórico do autor, das relações que o mesmo teve com outros textos sobre Educação Ambiental e formação de professores. Por isso, é importante relacionar a voz teórica descrita na tese, bem como o discurso sobre saberes desses professores em

formação continuada, para compreender qual é a imagem do professor que foi construída nas teses analisadas.

Para isso, iremos nos apoiar no conceito de acabamento. Bakhtin (2011) descreve a noção de acabamento quando analisa a relação entre autor e personagem, como também a criação do personagem. Nesse contexto o autor-criador é, ao mesmo tempo, um elemento constituinte e organizador. Bakhtin (2011, p. 22) descreve que o autor tem um excedente de visão e:

Esse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – excedente sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstitutibilidade do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim.

No caso do corpus desta pesquisa, os autores das teses, ao desenvolveram cursos de formação continuada de professores em Educação Ambiental, ocupam uma posição exotópica, exterior em relação ao professor. Ou seja, no processo de formação continuada, o pesquisador tem uma posição privilegiada em relação ao professor, afinal de acordo com Bakhtin (2011), o autor tem um excedente de visão específico e memória de todo o trabalho desenvolvido.

O excedente de visão permite ao autor das teses descrever os professores de uma posição que não é acessível aos próprios professores. Não é possível a nós mesmos o acesso ao todo do nosso corpo, ao todo sobre como somos para o outro. Quando olhamos o outro, vemos o de outro lugar e com valores diferentes; assim, enxergamos nele aquilo que ele não consegue ver, podemos ver mais do outro do que de nós mesmos porque não conseguimos nos ver por inteiro, precisamos do outro para nos completar.

O autor de uma tese, quando escreve sobre o professor, não escreve do ponto de vista do outro, e sim do seu; assim, devido ao seu olhar, escreve também a contrapalavra, e, dessa posição, produz acabamentos, dá forma ao corpo professor, ao discurso do outro professor. O acabamento que o autor dá, só é possível devido a posição que ocupa em relação aos professores, é uma junção de valores aos elementos que são inacessíveis e transgredientes do outro (BAKHTIN, 2011).

O autor da tese enxerga e conhece todo o processo de formação continuada dos professores em Educação Ambiental, na categoria do outro, no lugar fora do

professor. O autor participou de todo o processo e o analisou; podemos dizer que o autor é o que mais se aproximou da diretriz volitivo-emocional concreta dos professores que participaram do processo de formação continuada, conhecendo, assim, os valores éticos e cognitivos dos professores. Contudo, o autor, ao escrever sua tese, segue sua objetividade estética. “A objetividade estética abarca e incorpora a ético-cognitiva” (BAKHTIN, 2011, p. 12). Mas é o autor que define, baseado nos seus referenciais, o que será exposto na tese, e, a partir dela, conseguimos analisar qual a imagem do professor o autor construiu em seu texto.

O autor-criador ocupa uma posição axiológica frente a uma certa realidade vivida e valorada e dá acabamento a um novo enunciado, pois está envolvido integralmente na geração desse novo enunciado. O acabamento só pode ser dado no interior de um processo dialógico.

De acordo com Faraco (2011, p. 24), o autor-criador é, desse modo, quem dá forma ao conteúdo: ele não apenas registra passivamente os eventos da vida, mas, a partir de uma certa posição axiológica, recorta-os e reorganiza-os esteticamente. Esse ato estético, ou seja, o acabamento dado ao enunciado é um complexo processo que refrata e reflete a ideologia e o diálogo com que o autor construiu com o enunciado, afinal todo enunciado é dialógico.

O acabamento específico a um enunciado expressa a posição do locutor, no caso das teses, o autor. Bakhtin (2011) escreve que “percebemos o que o locutor quer dizer e é em comparação a esse intuito discursivo que mediremos o acabamento do enunciado”.

Podemos observar ao longo de uma tese a imagem do professor que está em processo de formação continuada de acordo com o acabamento dado ao professor, um pequeno exemplo quando o autor escreve:

- 1 Cabe ao professor criar práticas de Educação Ambiental executáveis
- 2 pelos alunos de acordo com o PCN

Nessa sequência discursiva, o autor da tese em questão responsabiliza o professor enuncia, na linha 1, que *cabe ao professor criar práticas* de EA. Ao mesmo tempo, cria em relação a esse professor uma responsabilidade individualizada. O autor também levanta a hipótese de que o professor não desenvolve práticas executáveis, afinal não pode ser qualquer prática, mas sim aquelas que seguem os PCN. Ao enunciar que cabe ao professor criar práticas executáveis, seu discurso, no

contexto em que foi produzido, produz sentidos que levam à compreensão de um não fazer da parte dos professores. Além disso, do seu discurso é possível derivar a imagem de um professor como um técnico que somente tem obrigações e que deve cumpri-las com êxito, desvalorizando o contexto socio histórico desse professor e a realidade no qual está inserido.

O autor, ao escrever sobre o professor em processo de formação continuada em Educação Ambiental, ocupa uma posição responsável sobre esse acontecimento, a sua tese é também momento desse acontecimento.

Com isso, ao estabelecer relações entre a base teórica e os discursos construídos nas teses, torna-se possível analisar o discurso e os sentidos desse discurso sobre os professores em processo de formação continuada nas teses de Educação Ambiental. Assim, torna-se possível compreender as ideias de um campo do conhecimento sobre os trabalhos que envolvem os professores em processo de formação continuada.

Afinal, como somos construídos por meio de relações dialógicas, é importante, ao analisar as teses que investigam o processo de formação continuada de professores em Educação Ambiental, conhecer o contexto em que a EA foi reconhecida e institucionalizada no Brasil, as tendências da Educação Ambiental. Também é importante saber como ocorrem os processos de formação continuada de professores e sobre aprendizagem dos professores nesses contextos. Assim, além do amparo teórico desta pesquisa sobre a Educação Ambiental e a formação continuada de professores, descrito nos capítulos teóricos, é de grande valia, antes de selecionar as teses que serão analisadas na base teórica-analítica, a análise do discurso orientada pelo pensamento Bakhtiniano construído no Círculo de Bakhtin, conhecer o contexto da produção acadêmica (teses) sobre o contexto de produção que aborda a formação continuada de professores em Educação Ambiental.

5 Contexto da produção acadêmica (teses) sobre formação continuada de professores em Educação Ambiental

Este capítulo foi elaborado tendo como base os dados gerados a partir da análise mais panorâmica e descritiva das teses que compuseram o corpus documental da pesquisa. Assim, após o levantamento das teses e definição do corpus documental, realizamos a leitura dos resumos das teses e em seguida a leitura na íntegra das pesquisas, com intuito de descrever e compreender o contexto de produção das teses, procurando construir um panorama descritivo e analítico desses trabalhos.

Apresentamos agora os dados relativos à essa descrição panorâmica das pesquisas, procurando, neste capítulo, responder às seguintes questões:

- Em que contextos institucionais tal produção tem sido realizada?
- Que níveis educacionais e modalidades de formação têm sido contemplados nas investigações?
- Que temáticas ambientais têm sido privilegiadas?
- Que tendências políticas-pedagógicas de Educação Ambiental têm sido colocadas em circulação nos relatos de pesquisa que focam a questão da formação continuada dos professores em EA?
- Que perspectivas de formação de professores têm orientado essas pesquisas?

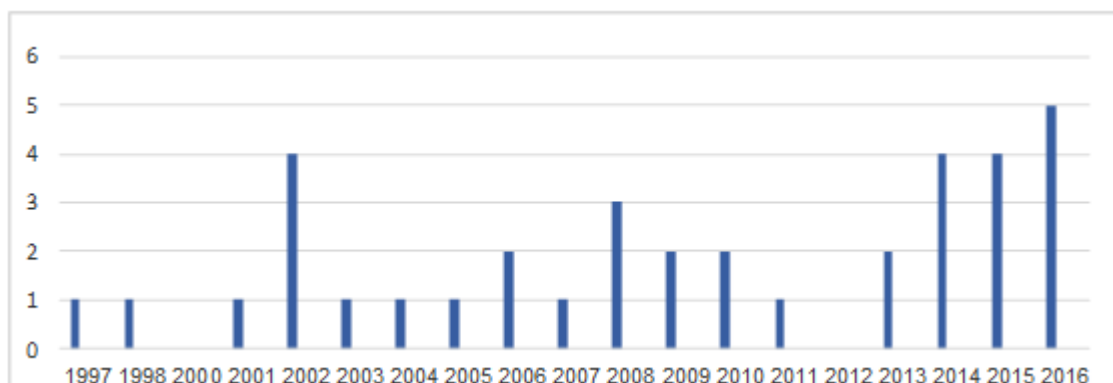
Com intuito de responder a essas questões, sistematizamos um panorama descritivo e analítico sobre o contexto de produção das teses sobre formação continuada de professores em EA, incluindo a distribuição temporal, por Região Geográfica, Estado e Instituição de Ensino Superior (IES) nas quais os trabalhos foram desenvolvidos. Procuramos identificar e quantificar os níveis de ensino, cujos processos de formação de professores foram vinculados, bem como as áreas de conhecimento e programas de pós-graduação nos quais as pesquisas têm sido desenvolvidas. Além disso, procuramos analisar as abordagens metodológicas de pesquisa que orientaram os trabalhos analisados e as temáticas ambientais trabalhadas nas teses. Fizemos, ainda, o esforço para compreender as macrotendências político-pedagógicas de EA que orientaram as pesquisas ou as perspectivas de formação continuada consideradas nos trabalhos e as modalidades de formação continuada contempladas nas pesquisas analisadas, visando

enriquecer a construção desse panorama das teses sobre os processos de formação continuada de professores em Educação Ambiental.

A partir do Banco EArte, identificamos que, no Brasil, o primeiro trabalho de doutorado que estabelece relações entre os processos educativos e a temática ambiental foi defendida em 1989. Apesar disso, somente em 1997 foi concluída a primeira tese que tem como foco o processo de formação continuada de professores em Educação Ambiental.

A análise da tendência quanto ao número de pesquisas sobre a referida temática evidencia um aumento a partir do ano de 2000 (Gráfico 1), realidade também registrada por outros autores que pesquisaram o campo da educação ambiental no Brasil (FRACALANZA et al, 2005; CARVALHO, 2015; VALENTIM, 2016).

Gráfico 1 – Distribuição temporal das teses cadastradas no Banco de Teses e Dissertações do EArte que abordam os processos de formação continuada de professores em Educação Ambiental (1997 - 2016).



Fonte: elaborado pela autora, 2020.

Observamos um aumento na produção de teses a partir do ano de 2000, resultado que se assemelha ao registrado por Carvalho e colaboradores (2012), que, ao analisarem a produção das teses e dissertações em Educação Ambiental, identificaram que, na década de 1980, foram concluídas, no Brasil, apenas dezessete teses e dissertações em EA. Na década seguinte, temos o registro de 268 documentos no Banco EArte, e, já nos registros relativos à primeira década dos anos 2000, temos 1826 trabalhos, um aumento considerável na produção acadêmica desse campo (teses e dissertações).

O crescimento das pesquisas no campo da Educação Ambiental no Brasil a partir do ano 2000, pode ter sido influenciado pelas políticas públicas educacionais

da década de 90. Conforme descrevemos no capítulo 2 desse trabalho, esse período foi um marco para Educação Ambiental em nosso país, pois tivemos aprovação do PRONEA, implantação do PCN e a aprovação da PNEA. Essas políticas públicas, dentre outras, foram decisivas na consolidação e no reconhecimento institucional da EA, como também no processo de percepção da sociedade quanto à necessidade de formação de professores, para que a mesma pudesse se concretizar nos espaços educacionais. Tal fato pode ter inspirado o aumento das pesquisas sobre formação de professores em Educação Ambiental.

Nesse período, enquanto se fortaleciam as políticas públicas de EA influenciadas por outros países, o mesmo ocorria nas políticas de formação de professores, que, passavam por grandes transformações no Brasil, em muito influenciadas pelas políticas de financiamento da educação, implantadas pelo Banco Mundial (BM). O Banco Mundial nasceu, junto com o Fundo Monetário Internacional (FMI), na Conferência de Bretton Woods, realizada nos Estados Unidos da América, em 1944, tendo como objetivo inicial a reconstrução das economias europeias arrasadas pela Segunda Grande Guerra. Porém, desde 1956, o Banco passa a concentrar suas atividades no empréstimo de recursos e na assistência técnica voltada para os países em desenvolvimento, especialmente, os da América Latina (BORGES, 2010). Sendo assim, o Brasil começa a receber incentivos do Banco Mundial para o seu desenvolvimento. Nesse contexto, identificamos a subordinação do sistema educacional ao econômico e o tratamento da educação como mercadoria. Afinal, o Banco Mundial enxerga a formação de professores como uma possibilidade de desenvolvimento econômico, minimizando a importância e valorização dos professores. Tais políticas, na compreensão de Souza, Carneiro e Moreira (2013) incentivam as instituições formadoras a voltar seus objetivos para adequar a força de trabalho aos ditames do capital, transferindo a escola da esfera política para a esfera do mercado.

Nesse contexto, ao analisar o discurso e a produção de sentidos sobre os professores em processo de formação continuada nas teses de Educação Ambiental, é importante compreender o contexto sócio histórico que, certamente, influenciou na construção discursiva das teses analisadas. Afinal, as políticas do Banco Mundial chegam aos professores e às instituições de educação por meio de programas, projetos, planos e diretrizes curriculares, todos elaborados por seus

técnicos e conselheiros, aprovados pelo governo brasileiro (CASAGRANDE; PEREIRA; SAGRILLO, 2014).

Com isso, acreditamos que o crescimento das pesquisas sobre o professor em processo de formação continuada em Educação Ambiental pode ter sido influenciado pelas mudanças das políticas públicas que ocorreram conforme mencionado anteriormente. Parece-nos plausível associar a tendência mais definida de aumento no número de teses sobre essa temática em 2013 com a ênfase dada à importância de processos de formação continuada, principalmente, a partir dos anos 2000 e mais acentuadamente, a partir de 2013. Observa-se, por exemplo, que as Diretrizes Curriculares para Educação Ambiental, Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012, propõe que “[...] os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Educação Ambiental”. (BRASIL, 2012, p.3).

Assim, muitos pesquisadores motivados pela ênfase dada a essa temática procuram desenvolver trabalhos investigativos sobre esse processo, analisando, dentre outras possibilidades, programas de formação continuada implementados para atender as políticas públicas ou, até mesmo, planejando e desenvolvendo propostas de formação continuada e analisando o desenvolvimento desse processo.

Outro fator que pode, também, ter influenciado o crescimento das pesquisas é o aumento dos programas de pós-graduação, que cresce de forma contínua, atingindo o crescimento de 25% no número de programas entre os anos de 2013 e 2016. Os dados do Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG) mostram que observamos um aumento de 3.337 para 4.175 programas de pós-graduação nesse período mencionado. Desse número, em 2013, tínhamos 1.792 programas de pós-graduação com nível de doutorado; já em 2016, esse número aumentou para 2.202 (CAPES, 2018).

Quanto à dependência administrativa dos programas de pós-graduação em que as teses foram defendidas, identificamos que a maioria dos programas de pós-graduação que desenvolve pesquisas sobre os processos de formação continuada de professores em Educação Ambiental estão nas IES públicas, já que 80% das teses selecionadas foram elaboradas em instituições públicas e 20% em instituições privadas. Essa tendência também já foi observada por outros autores, como Souza (2010) e Valentin (2016), dentre outros.

Notamos que essas instituições se concentram nas regiões sudeste, com 23 teses, e sul, com 10 teses, conforme sistematizamos na Tabela 2. Destacam-se as universidades estaduais de São Paulo (Unicamp, Unesp e USP), as quais totalizam 12 teses (33,33% das teses analisadas). Outro dado que chamou atenção é que, na região sul, onde temos um programa de pós-graduação em Educação Ambiental, nível doutorado, desde 2006, oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande (Furg), foi encontrada apenas uma pesquisa defendida nessa instituição, que tem como foco a formação continuada de professores em Educação Ambiental.

Tabela 2 - Distribuição das pesquisas sobre os processos de formação continuada de professores em Educação Ambiental por região, estado e IES, concluídas no Brasil no período de 1997 a 2016, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do Projeto EArte.

Região do Brasil	Estado	IES	Número de pesquisas
Sudeste	São Paulo	Unicamp	5
		Ufscar	5
		Unesp	4
		USP	3
		PUC – SP	2
		Unimep	1
		Universidade Presbiteriana Mackenzie	1
		Minas Gerais	UFV
	Subtotal da região Sudeste		
Sul	Rio Grande do Sul	UFRGS	2
		Furg	1
		UFSM	1
		Univates	1
	Santa Catarina	UFSC	2
		Univali	1
	Paraná	UEM	2
	Subtotal da região Sul		
Centro-oeste	Mato Grosso do Sul	UFMS	1
	Mato Grosso	Universidade Católica Dom Bosco	1
		Subtotal da região Centro-oeste	
Nordeste	Ceará	UFC	1
	Rio Grande do Norte	UFRN	1
	Subtotal da região Nordeste		
Total			36

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Na pesquisa do tipo “estado da arte” realizada por Souza (2010), que teve como objetivo mapear a pesquisa em Educação Ambiental (2003-2007), visando um

aprofundamento sobre os objetivos e temáticas dos trabalhos das áreas de Educação e de Ensino de Ciências e Matemática que abordam a formação de professores/educadores, constatou-se que a região Sudeste possui a maior produção (45,57%), e a região Sul, a segunda maior (29,52%). Outras pesquisas do tipo “estado da arte” em EA, com temáticas e intervalos de abrangência diferentes, obtiveram resultados semelhantes (LORENZETTI, 2008; CARVALHO et al, 2012; RINK, 2014, VALENTIN, 2016).

A concentração das teses nas instituições das regiões Sudeste e Sul do Brasil (Figura 4) pode estar relacionada com a quantidade de programas de pós-graduação distribuídos nessas regiões. De acordo com o Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG), os cursos de pós-graduação nível doutorado, estão concentrados nas regiões Sudeste e Sul, que, atualmente, possuem 1203 e 522 cursos, respectivamente, enquanto nas regiões Centro-oeste, Nordeste e Norte existem, respectivamente, 180, 385 e 90 cursos de pós-graduação nível doutorado (CAPES, 2018).

Constatamos que das 23 teses defendidas em programas de pós-graduações da região Sudeste, seis pesquisas foram realizadas em outras regiões do Brasil, sendo três na região Sul, dois na região Centro-Oeste e um na região norte, especificamente no estado do Pará.

Lorenzetti (2008) ressalta que os pesquisadores dessas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste acabam procurando aprofundamento acadêmico em instituições do Sul e Sudeste do país, mas é importante ressaltarmos a necessidade de maior preocupação com o incentivo das pesquisas e investimento em programas de pós-graduação nessas regiões.

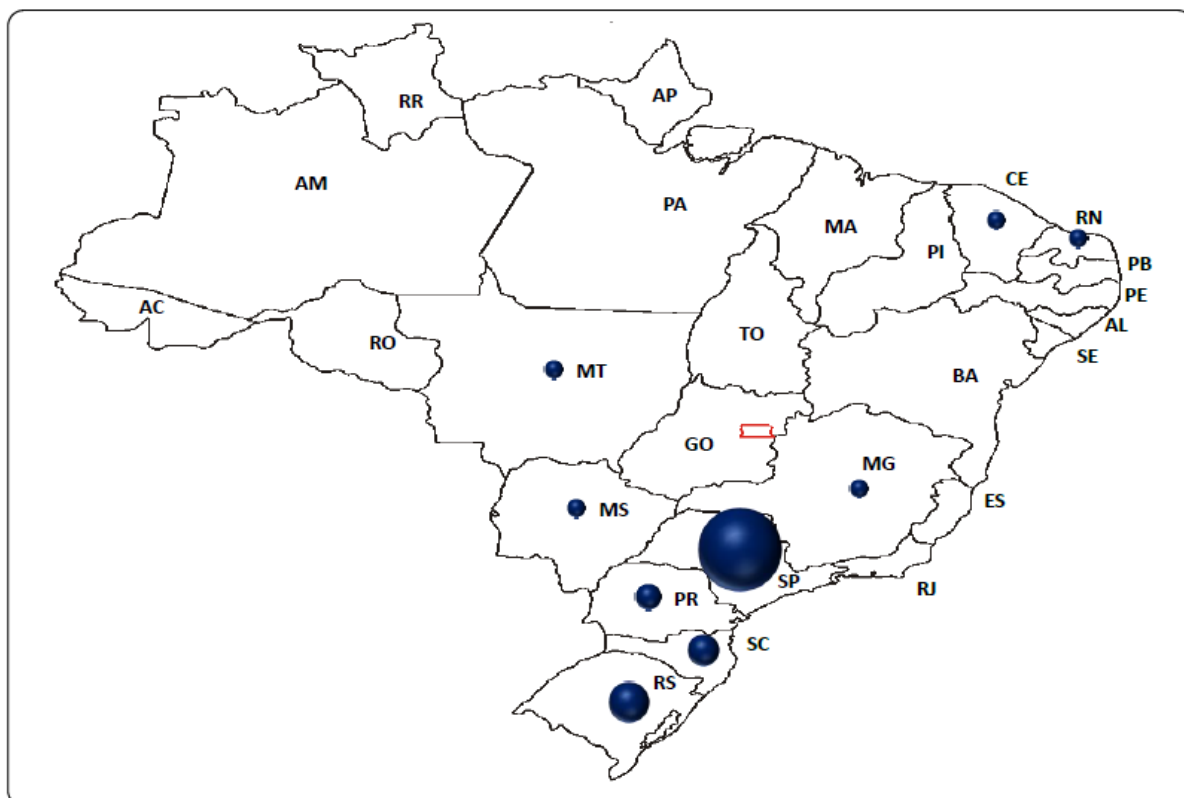


Figura 4 - Distribuição regional das teses sobre professores em processos de formação continuada de professores, concluídas no Brasil no período de 1997 a 2016, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Após verificarmos em quais regiões e universidades as teses foram defendidas, buscamos identificar as áreas de conhecimento às quais os programas de pós-graduação, onde os trabalhos foram concluídos estão vinculados. Notamos que os trabalhos sobre os processos de formação continuada em EA têm sido foco nas pós-graduações de diversas áreas do conhecimento, conforme sumariado na Tabela 3. A tabela foi elaborada com base na organização por Grande Área e Áreas de Conhecimento às quais os Programas de Pós-Graduação do Brasil estão vinculados, conforme proposto pela CAPES.

Tabela 3 - Áreas de conhecimento e Programas de Pós-Graduação que realizaram teses sobre processos de formação continuada de professores em EA, concluídas no Brasil no período de 1997 a 2016, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte.

Grande área	Área de conhecimento (área básica)	Programa de Pós-graduação	Nº de teses
Ciências Humanas	Educação	Educação	16
		Educação Escolar	3
		Educação para a Ciências e a Matemática	1
		Educação Ambiental	1
		Educação, Arte e História da Cultura	1
		Educação Científica e Tecnológica	1
		Educação para a Ciência	1
		Educação em Ciências, Química da Vida e Saúde.	1
		Subtotal da área de Ciências Humanas	
Multidisciplinar	Ensino	Ensino e História de Ciências da Terra	2
	Interdisciplinar	Ambiente e Desenvolvimento	1
	Subtotal da área Multidisciplinar		3
Ciências Biológicas	Biodiversidade	Ecologia e Recursos Naturais	3
		Ecologia de Ambientes Aquáticos Continentais	1
	Subtotal da área de Ciências Biológicas		4
Ciências Exatas e da Terra		Engenharia e Gestão do Conhecimento	1
		Engenharia Mecânica	1
		Ciência Florestal	1
		Ciências da Engenharia Ambiental	1
		Subtotal da área de Ciências Exatas e da Terra	
Total			36

Fonte: elaborado pela autora, 2020.

A análise dessa tabela nos chama a atenção, inicialmente, para a grande diversidade de áreas de conhecimento nas quais os trabalhos analisados estão sendo desenvolvidos. Podemos considerar que a inserção da EA nos diferentes programas de pós-graduação do Brasil reflete o reconhecimento e legitimação da EA frente aos diferentes campos do saber e apontam para a perspectiva interdisciplinar desse campo de conhecimento.

A diversidade e o crescimento dos programas de pós-graduação que abordam as pesquisas do campo da Educação Ambiental foram relatados no

Relatório do EArte. Dentre os programas, a pós-graduação em Educação se destaca, concentrando o maior número de pesquisas (teses e dissertações) em Educação Ambiental (CARVALHO et al, 2012).

Os dados produzidos neste trabalho, também, evidenciam que os programas de pós-graduação vinculados à área da Educação são os que mais desenvolvem pesquisas sobre processos de formação continuada de professores em EA, sendo 44,44% das pesquisas analisadas. Identificamos, também, que 69,44% das teses foram desenvolvidas em programas da área de Ciências Humanas. Lorenzetti e Delizoicov (2006) ao analisarem dissertações e teses no período de 1981-2003, identificaram diversidade das áreas dos programas de pós-graduação, porém, apontaram que mais da metade dos trabalhos analisados eram das áreas de Ciências Humanas, tal como constatamos com esta análise.

As pós-graduações da área das Ciências Humanas, além de outras, envolvem a Educação e o Ensino, campos do conhecimento com os quais as pesquisas em Educação Ambiental mantêm grande proximidade. De acordo com Souza (2010) é de suma importância incentivar pesquisas em EA nas diversas áreas do conhecimento, uma vez que a preocupação com as questões ambientais e a formação dos cidadãos para enfrentar o momento atual de crise ambiental faz parte das problemáticas investigadas em várias áreas do saber, contribuindo para a busca de consolidação do campo.

5.1 Modalidades e níveis educacionais vinculados às pesquisas sobre formação de professores em EA

No Brasil, a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795 de 1999) estipula que a Educação Ambiental deve estar inserida no âmbito não formal e formal, e neste último caso em todas as modalidades e níveis de escolarização, de forma interdisciplinar. Nesse sentido, a formação de professores é uma das principais formas de possibilitar a inserção da EA no ambiente formal e nos diferentes níveis e áreas curriculares. Assim, com o intuito de compreendermos quais são as modalidades e os níveis de ensino que foram foco das pesquisas que têm como tema central os processos de formação continuada de professores em Educação Ambiental, classificamos as teses analisadas, em relação a esses aspectos. Por modalidades da educação escolar estamos acompanhando o

proposto pelo Projeto EArte, no qual consideramos as seguintes modalidades do contexto escolar: Regular; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Especial; Educação Indígena; Educação Profissional e Tecnológica, que estão de acordo com a denominação proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n. 9.394/96).

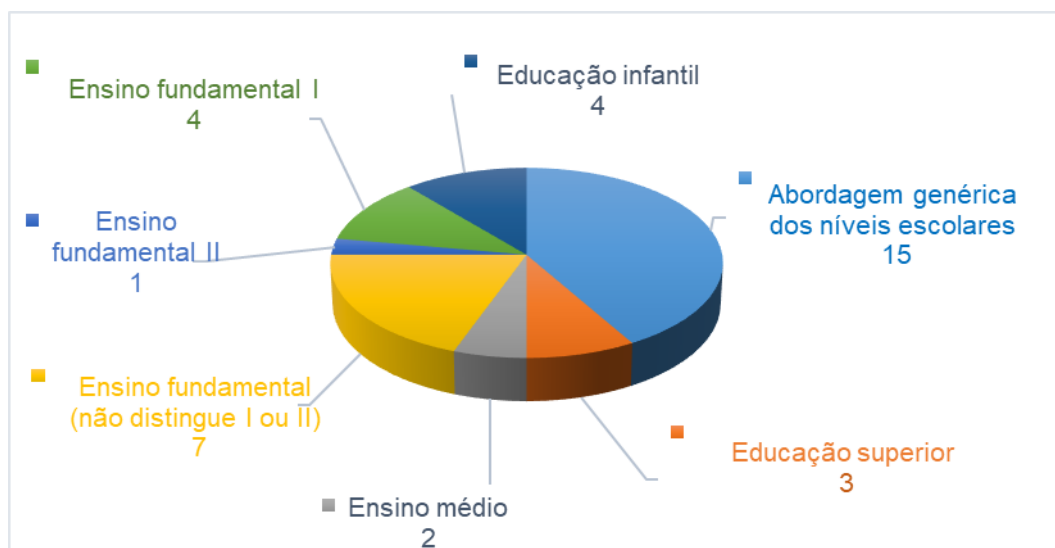
Identificamos que a modalidade do contexto escolar para a qual a maioria das pesquisas mais voltou a sua atenção foi o Regular, tendo sido o foco de estudo em 33 teses. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), foi motivo de investigação de 2 (duas) pesquisas, enquanto a modalidade Educação Profissional e Tecnológica foi o foco de apenas 1 (um) trabalho; não encontramos nenhum trabalho que problematizou a Educação Especial ou Educação Indígena.

Dados parecidos foram encontrados por Valentin (2016), que traçou um panorama das teses e dissertações sobre formação continuada em Educação Ambiental, defendidas entre 1991 - 2012 (exceto 2010). Em sua pesquisa, a autora não encontrou nenhum trabalho voltado para Educação Especial, Educação Indígena, nem para Educação Profissional ou Tecnológica. Ao contrário dos dados tabulados por Valentin (2016), nós identificamos uma tese publicada nos últimos anos sobre formação continuada de professores em Educação Ambiental, voltada para o contexto escolar e para a modalidade da Educação Profissional e Tecnológica.

Considerando o contexto escolar Regular, os níveis de ensino previstos pelo Sistema Nacional de Educação incluem: Educação Infantil (EI); Ensino Fundamental-subdivide-se em 2 níveis: ensino fundamental I (antiga nomenclatura 1ª a 4ª série, atual 1º ao 6º ano) e ensino fundamental II (antiga 6ª a 8ª série, atual 6º ao 9º ano); Ensino Médio (EM) – (antigo colegial) e Educação Superior (ES). Usamos também a Abordagem Genérica dos Níveis Escolares - trabalhos que abordam a Educação Ambiental de modo genérico quanto ao nível escolar, sem especificar um nível particular de direcionamento do estudo (CARVALHO et al, 2012).

Ao analisar o contexto escolar, modalidade Regular, identificamos que alguns trabalhos focaram mais de um nível escolar. Por essa razão, o número total indicado no Gráfico 2, é maior que o de 33 trabalhos classificados e que se voltam para o contexto regular.

Gráfico 2 - Níveis escolares das teses que abordam processos de formação continuada de professores em Educação Ambiental ano a ano, concluídas no Brasil no período de 1997 a 2016, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Com esses dados, identificamos que o foco das pesquisas é no contexto escolar, na modalidade Regular. São poucas as pesquisas que se voltam para outras modalidades, como para a Educação indígena e Educação especial. Afinal, como são os processos de formação continuada em educação ambiental nesses contextos? É preciso que os programas de pós-graduação incentivem pesquisas nessa direção.

Esse é um dado que chama atenção, pois, de acordo com a Política Nacional de Educação Ambiental, a EA deve estar presente no contexto escolar, em todas modalidades de ensino:

Art. 9º Entende-se por educação ambiental na educação escolar a desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando:

I - educação básica:

- a) educação infantil;
- b) ensino fundamental e
- c) ensino médio;

II - educação superior;

III - educação especial;

IV - educação profissional;

V - educação de jovens e adultos. (BRASIL, 1999, p. 3)

Contudo identificamos que nem todas as modalidades de ensino foram contempladas nas pesquisas. É preciso incitar pesquisas sobre formação de professores em educação ambiental em outras modalidades de ensino.

5.2 Abordagens metodológicas que orientaram as pesquisas sobre formação continuada de professores em EA

Identificamos que os trabalhos são desenvolvidos, majoritariamente, considerando a abordagem qualitativa, de acordo com a nossa interpretação, pois, afinal, alguns pesquisadores não assumiram, de forma explícita a perspectiva metodológica em suas análises. Assim, entendemos que 21 teses apresentaram indícios mais explícitos que realizaram pesquisas qualitativas, e 3 (três) que realizaram uma pesquisa quali-quantitativa.

Quanto as perspectivas teórico-metodológicas que orientaram as teses analisadas, observamos que a maioria dos trabalhos não mencionaram ou explicitaram, o referencial metodológico. Nas pesquisas que descreveram as perspectivas teórico-metodológicas, identificamos duas tendências, sendo uma mais crítica, quando os trabalhos descrevem ter se baseado no materialismo histórico-dialético e na teoria crítica, a outra tendência é mais interpretativa, quando o pesquisador descreve que utilizou a fenomenologia ou estudos culturais.

Sobre o estilo de pesquisa, os mais contemplados pelos pesquisadores em seus trabalhos foram a pesquisa-ação (36,11%) e estudo de caso (16,66%). Observamos que um terço dos pesquisadores se basearam na pesquisa-ação, sendo uma metodologia participativa que vem sendo cada vez mais utilizada em trabalhos de investigação na área da Educação ou das Ciências Humanas. É importante refletirmos o potencial educativo da pesquisa-ação na formação de professores, é preciso que aconteça em parceria com o professor, sendo assim ele deve ser envolvido no processo de pesquisa, as perguntas devem vir preferencialmente do professor e não impostas a eles, é necessário considerar as influências políticas e sobre o professor.

Cochran-Smith e Lytle (1999) ressaltam a importância da comunidade investigativa que não analise somente a prática docente, e entendem a necessidade de pesquisa-ação que extrapolem o contexto da sala de aula e investiguem as questões sociais que afetam os professores em formação continuada. Na pesquisa-

ação, é importante sua execução em grupo, porque é no grupo e por meio dele que os professores podem superar a tendência individualista da reflexão (ZEICHNER, 1993).

Carvalho (2015, p. 155) ao investigar os trabalhos de pesquisas em EA no Brasil, sistematizadas nos artigos na linha de estado da arte, também discute “o potencial da pesquisa-ação, não apenas como procedimento de produção de conhecimento, mas como potencial educativo, no sentido de formação política dos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa”

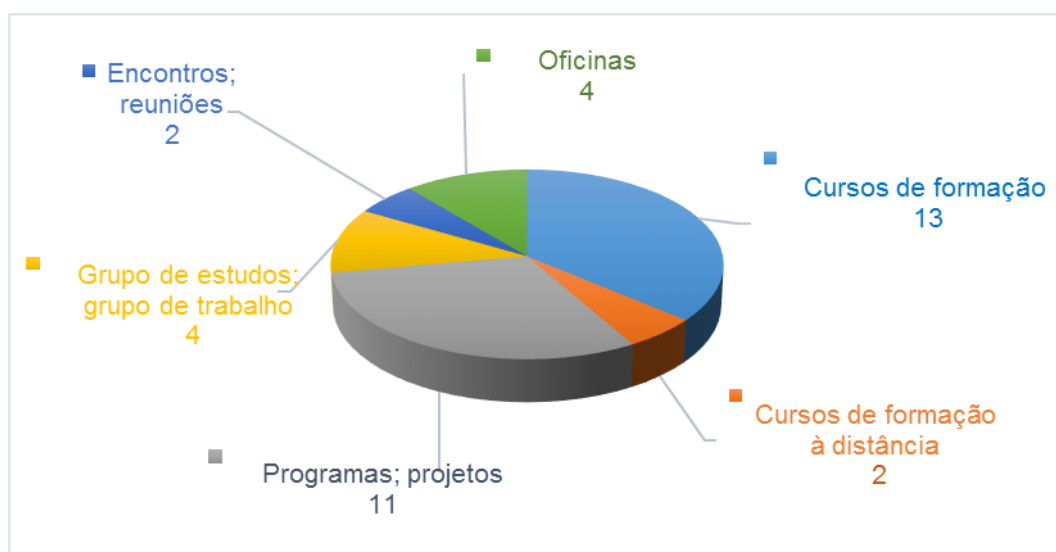
Esta descrição panorâmica das teses nos dá o contexto dessa produção acadêmica. Também é de grande valia compreender as modalidades de formação continuada de professores presentes nas teses analisadas, pois, assim poderemos identificar as perspectivas de formação predominantes nas pesquisas de formação continuada de professores na Educação Ambiental.

5.3 Modalidades de formação continuada contempladas nas teses analisadas

Como já mencionado anteriormente, as políticas públicas de Educação Ambiental e de formação continuada de professores no Brasil tiveram maior reconhecimento institucional na década de 90, sendo de suma importância conhecer quais as modalidades de formação continuada de professores foram contempladas nas pesquisas em Educação Ambiental por nós analisadas.

Identificamos que a maioria dos trabalhos foram desenvolvidos a partir de intervenções realizadas com o oferecimento de cursos de formação (41,66%), desses 36,11% presenciais e 5,55% a distância (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Modalidades de formação continuada de professores em Educação Ambiental contempladas nas teses analisadas, concluídas no Brasil no período de 1997 a 2016, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte.



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Ressaltamos que em alguns trabalhos, os pesquisadores relacionam a pesquisa-ação como sendo uma modalidade de formação.

Quanto ao tempo dos processos de formação descrito nas teses, eles são variáveis. Mas, notamos uma tendência em relação ao tempo destinado aos cursos de formação que aponta para um total de 30 horas a 48 horas de atividades. A tese T18 realizou 6 encontros de 3 horas cada (um encontro por mês), já a T29 e a T35 realizaram cursos que totalizaram 32 horas; a T30 realizou 10 encontros de 4 horas cada e a T9 realizou 2 cursos de 20 horas cada (cada curso durou uma semana), por fim a T10 realizou um curso de 48 horas.

Também notamos que a maioria dos cursos de formação de professores em Educação Ambiental analisados nas teses foram desenvolvidos pelo pesquisador, e o contrário aconteceu com as teses que investigaram programas e projetos, que em sua maioria foram desenvolvidos por outro pesquisador e instituição, e o pesquisador, autor da tese desenvolveu e analisou, ou apenas analisou.

Dentre os trabalhos citados acima, em que as atividades de formação continuada não foram desenvolvidos exclusivamente pelo autor da tese, identificamos programas, projetos e cursos desenvolvidos em parceria com diversas instituições, como: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais (IBAMA), Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), Secretaria

de Estado de Educação, Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Secretaria Municipal de Meio Ambiente, Unidades de Conservação, Companhia de Engenharia de Tráfego, Organizações não Governamentais (ONG's), Universidades nacionais e internacionais e grupos de pesquisa.

Algumas parcerias já têm temáticas específicas que são abordadas na formação continuada de professores em Educação Ambiental, como por exemplo a Companhia de Engenharia de Tráfego que desenvolve programas com o tema trânsito e a EA; já as outras parcerias não pré-estabeleceram as temáticas ambientais que deveriam ser trabalhadas.

5.4 Temáticas ambientais privilegiadas nas teses analisadas

Quando da análise das temáticas ambientais exploradas nos processos de formação analisados pelas teses, identificamos que algumas pesquisas não especificam a temática ambiental principal que foi trabalhada na formação continuada de professores em Educação Ambiental. Em alguns casos, por exemplo, indica-se que o trabalho analisou as concepções/percepções sobre EA e meio ambiente dos professores envolvidos naquela experiência, conforme observamos nas teses T3, T14, T22, T23, T25, T27, T28, T29, T32, T33, T35.

Dentre as temáticas ambientais trabalhadas nos processos de formação continuada, notamos um enfoque na problemática socioambiental local. Tais trabalhos não pré-determinaram a temática ambiental que seria trabalhada, sendo que a mesma foi definida somente ao longo do processo, conforme as teses; T1, T2, T5, T7, T10, T11.

Já em relação aos trabalhos que definiram a temática ambiental previamente à realização do processo de formação continuada dos docentes envolvidos na pesquisa, podemos observar uma diversidade, conforme estão apresentadas no quadro 4.

Quadro 4 – Temáticas ambientais abordadas nas teses de formação continuada de professores em Educação Ambiental, concluídas no Brasil no período de 1997 a 2016, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte.

Temáticas ambientais	Código da pesquisa
Unidade de conservação	T21, T26, T30
Resíduos sólidos e consumo	T4, T12
Bacia hidrográfica/água	T9
Gestão em EA	T17
Desenvolvimento sustentável	T24
Agrotóxicos	T6
Plantas ornamentais	T15
Biocombustíveis	T20
Mineração de bauxita	T21
Trânsito	T31

Fonte: Elaborado pela autora, 20.

Os dados sumariados no quadro 4 indicam que, de um lado, não se observa a predominância de determinada temática nos trabalhos; por outro lado, observamos que algumas temáticas ambientais foram silenciadas, como por exemplo, temas mais regionais tais como desmatamento, que não foi contemplado, e nem temas mais globais, como por exemplo efeito estufa.

É de suma importância que ao trabalhar temáticas ambientais que abordem problemáticas locais, essas temáticas sejam relacionadas com questões ambientais regionais e globais. Tal abordagem abre espaços para uma discussão que reflita a ação individual, da sociedade, das grandes corporações e do Estado em relação ao meio ambiente.

Na escolha das temáticas é importante relacionar às propostas de formação que sejam criativas, diferenciadas e, principalmente, que promova uma reflexão crítica, sendo de grande valia que as pesquisas tenham uma fundamentação teórica com essa perspectiva.

5.5 Tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental

Durante a leitura de todas as teses selecionadas nessa pesquisa, notamos que alguns trabalhos não trazem o embasamento teórico sobre formação de professores, ou as vezes só trazem embasamento teórico de formação de professores e não citam qual a tendência de Educação Ambiental se basearam. Com isso, na leitura não compreendemos qual embasamento teórico de formação

continuada de professores e qual a tendência de Educação Ambiental os trabalhos se nortearam. Já em outras teses, foi possível compreender através de alguns trechos quais as perspectivas de formação de professores e quais as tendências da EA foram abordadas nas pesquisas.

Com intuito de explorar nos trabalhos elementos que pudessem oferecer indícios quanto às possíveis tendências que nortearam as reflexões do pesquisador sobre Educação Ambiental nas teses, tomamos como referência o trabalho de Layrargues e Lima (2014), no qual propõe um quadro referencial, considerando três possíveis macrotendências de Educação Ambiental, conforme apresentamos a fundamentação no capítulo 2, quais sejam a macrotendência conservacionista, pragmática e crítica.

Macrotendência conservacionista

Uma Educação Ambiental baseada na macrotendência conservacionista, é “uma prática educativa que tinha como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do “conhecer para amar, amar para preservar”, orientada pela conscientização “ecológica” (LAYRARGUES, LIMA, 2014, p. 27)

Essa macrotendência pode ser observada quando notamos uma romantização do meio ambiente e das questões ambientais, com ênfase no vislumbamento do belo e a tristeza da devastação da natureza, sem uma discussão sobre a relação da sociedade-natureza e as problemáticas ambientais causadas nessa relação, conforme podemos observar nos trechos que seguem:

T23

Assim, parece que visão, audição, tato, paladar, olfato, em se tratando de Educação Ambiental, são fundamentais para que possamos nos relacionar com o ambiente no qual estamos situados. São os sentidos da visão que nos possibilitam lançar o olhar sobre o “paraíso”, visualizar o belo e se maravilhar frente à natureza que a nós se mostra, bem como nos entristecer com a devastação dessa própria natureza. São os sentidos da audição que nos permitem ouvir o canto dos pássaros, o tropel de animais, ou detectar um silêncio de morte na natureza, como prenúncio de que a vida há tempos dali se foi. São os sentidos do tato que nos permitem sentir, pelo toque, a maciez das flores mimosas e ao mesmo tempo a rigidez dos espinhos de seus ramos, motivo pelo qual também é conhecida por unha-de-gato. São os sentidos do paladar que nos permitem sorver o doce mel das mangas e ao mesmo tempo a

acidez do araçá. É o sentido do olfato que nos possibilita sentir o perfume das rosas e o cheiro forte do canudo-de-pito.

Em determinados momentos esses sentidos afloram, em profusão, pois visão, audição, tato, paladar e olfato acontecem em um único momento, permitindo-nos a apreensão total do objeto. (p.47)

T17:

*Por conta desses problemas causados pelo homem, os professores realizam atividades práticas com o objetivo de **conscientizar seus alunos para novas atitudes e comportamentos em relação à natureza**. Desse modo, as figuras 20, 21, 22 e 23 mostram atividades realizadas com crianças que, apesar da pouca idade, já são iniciadas a apreender questões sobre preservar, conservar e restaurar o meio ambiente. O objetivo é, desde a infância, estabelecer uma **relação de harmonia entre o homem e a natureza**.” (p.126)*

T32:

*A formação do professor de Educação Física em relação à Educação Ambiental deve ocorrer **de tal maneira que a contato com a natureza lhes proporcione momento agradáveis** e que seja conduzido por formadores que tenham uma relação afetiva com a natureza, ou seja, reconhecem-na com uma educadora. (p.154)*

Nesses trechos, encontramos indícios que nos permitem indicar que o processo de formação foi em uma Educação Ambiental com uma visão romântica da natureza. Esse processo de formação busca uma relação de harmonia com a natureza, enfatizando o belo, o equilibrado. Essa visão permite dizer que há aproximações com a macrotendência conservacionista, ou seja, o foco é a mudança de comportamento e sem uma discussão e reflexão crítica sobre as problemáticas ambientais; além disso, em outros trechos há indícios de que o professor não participa no processo de formação, ele executa o que o pesquisador elaborou.

Macrotendência pragmática:

A macrotendência pragmática é derivada da conservacionista, que se preocupa com um consumo sustentável, porém sem discutir e refletir a crise ambiental, a dimensão política e o contexto sócio histórico do sujeito. É uma tendência, que segundo Layrargues e Lima (2014), conforme discutido no capítulo 2, é decorrente da expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado, que decorrem da hegemonia neoliberal instituída na grande maioria do mundo ocidental, desde a década de 1980 e no contexto brasileiro desde os anos 1990. Na formação de professores, acaba sendo uma prática educativa pautada na acumulação de conhecimentos com a finalidade de apreender um comportamento ecologicamente correto. Nos trechos

que seguem, apresentamos exemplos da macrotendência pragmática identificada em duas das teses analisadas:

T24:

*A metodologia do curso de formação haja vista a sua característica, parcialmente presencial, e na lógica da educação a distância, foi estruturada em uma combinação de atividades distribuídas nos três módulos acima referidos e disponibilizado no AVA-Moodle do curso: i) duas atividades obrigatórias (análise da **pegada ecológica**, reflexão e compreensão acerca dos problemas ambientais, assim como de conceitos estruturantes da EDS: desenvolvimento, **sustentabilidade** e **desenvolvimento sustentável**); ii) uma atividade reflexiva individual e colaborativa que atravessa todo o curso (diário reflexivo e fórum de discussão); iii) três atividades de pesquisa individual (de natureza fundamentalmente bibliográfica, centradas nos temas dos módulos); iv) uma atividade obrigatória colaborativa (diagnóstico socioambiental e proposta de ação orientada para a EDS); v) opinião dos professores participantes acerca do curso de formação.*(p.123)

T29:

*O pequeno número de professores que disseram que a EA visa trabalhar os conceitos relacionados ao Desenvolvimento Sustentável foi um resultado preocupante. Essa informação influenciou o planejamento do curso de extensão que foi realizado posteriormente a essas entrevistas e que está descrito e analisado no capítulo cinco desta tese. Assim, **nota-se que poucos docentes elaboram projetos de atividades relacionadas** à sustentabilidade e que estejam integrados ao uso de certos instrumentos pedagógicos, como a Agenda 21 Escolar, a Carta da Terra e o **uso da Pegada Ecológica**.* (p.139)

Em outro trecho da tese, o autor ensina como trabalhar a pegada ecológica com os alunos:

T29:

Para trabalhar o conceito da Pegada Ecológica com os estudantes, deve-se aplicar um questionário aos alunos, contendo várias questões sobre o seu consumo rotineiro dos recursos naturais do planeta. Essas questões servem para elaborar um cálculo e informar o indivíduo se o seu modo de viver é sustentável ou não. O questionário e a tabela contendo os dados para a realização do cálculo estão disponíveis em um livro da Organização não governamental World Wide Fund for Nature (WWF) no site http://assets.wwfbr.panda.org/downloads/19mai08_wwf_pegada.pdf*.*
Evidentemente, torna-se necessário debater com os alunos os resultados obtidos pela Pegada Ecológica no intuito de sensibilizá-los quanto à urgência da mudança dos hábitos de consumo insustentáveis. (p.143)

A pegada ecológica foca em mudanças superficiais, tecnológicas e comportamentais. De acordo com Layrargues e Lima (2014, p.31), essa macrotendência responde à “pauta marrom” por ser essencialmente urbano-industrial, “agindo como um mecanismo de compensação para corrigir as

“imperfeições” do sistema produtivo baseado no consumismo, na obsolescência planejada e na descartabilidade dos bens de consumo”.

Sendo assim, essa macrotendência é diferente da conservacionista por preconizar o equilíbrio entre ambiente e desenvolvimento econômico, sem indicar transformações profundas. Em outras palavras, nessa tendência, sociedade e cultura ficam subordinadas à economia e aos interesses ambientais.

Macrotendência crítica:

A macrotendência crítica tem como base a revisão crítica do modelo de relação sociedade – natureza atual vigente, pois tem um forte viés sociológico e político. Essa macrotendência “apóia-se com ênfase na revisão crítica dos fundamentos que proporcionam a dominação do ser humano e dos mecanismos de acumulação do Capital, buscando o enfrentamento político das desigualdades e da injustiça socioambiental” (LAYARARGUES e LIMA, 2014, p.33)

Observamos em algumas teses indícios que nos permitem dizer que formação continuada de professores foi baseada na macrotendência crítica. Abaixo apresentamos um exemplo:

T8:

*As **discussões relativas** à relação entre o **modelo capitalista e consumista de nossa sociedade** e a problemática ambiental **causaram inquietação nas professoras**, que expressaram em seus diários seus sentimentos de preocupação e pessimismo com relação às possibilidades de mudança desse modelo. (p.194)*

Esse trecho fortalece e reflete uma educação ambiental crítica, que promove uma reflexão e criticidade. É uma tendência que contrapõe à hegemonia das tendências pragmática e conservacionista.

Ao analisarmos as teses na busca de elementos que nos permitissem propor aproximações com as diferentes tendências de Educação Ambiental, observamos uma incongruência quanto à perspectiva de Educação Ambiental assumida nos trabalhos, ou seja, alguns pesquisadores fazem referências explícitas à Educação Ambiental Crítica e a um processo de formação de professores baseada em uma perspectiva crítica, porém no processo de formação trabalha-se em uma perspectiva conservadora ou pragmática e não apontam nenhuma intervenção no processo de formação que se possa filiar a uma perspectiva crítica.

5.6 Perspectivas dos processos de formação continuada de professores

Durante a leitura das teses, identificamos alguns elementos que nos permitem fazer uma associação a determinadas perspectivas de formação continuada de professores em Educação Ambiental. Com essa análise buscamos compreender possíveis aproximações e distanciamentos entre os processos de formação analisados nas teses e as diferentes tendências teórico-metodológicas que têm sido consideradas no debate sobre modelos de formação continuada.

Mais uma vez, chamamos a atenção para o intuito de esforços nessa direção, que não são o de classificar as teses e sim compreender as perspectivas de formação de professores que têm orientado os processos formativos investigados nas teses analisadas. Como explicitado, entendemos que as teses são acontecimentos discursivos, sendo assim, vistas como enunciados. Os enunciados geram sentidos e estes são construídos no processo de enunciação, no caso da tese, a enunciação acontece no processo da escrita, que gera o enunciado (tese).

Observamos que alguns enunciados, ou seja, alguns trechos das teses, nos permitem reunir indícios que apontam para uma determinada perspectiva de formação continuada de professores em Educação Ambiental. Então, escolhemos trechos de teses que apresentaram vários indícios de uma determinada perspectiva de formação. Entendemos que a incorporação da dimensão ambiental na formação continuada de professores, pode ser desenvolvida e trabalhada em diferentes modelos de formação, tais como: tecnicista, prática e crítica. Essas perspectivas explicitam diferentes concepções, visões, ideias e imagens sobre o professor no seu processo de formação.

Com isso, apresentamos na sequência alguns trechos que nos permitem exercitar esse jogo de aproximação ou distanciamento com a perspectiva de formação continuada de professores em Educação Ambiental, que estão sendo investigadas nas teses selecionadas.

Perspectiva tecnicista

Em alguns relatos de pesquisa foi possível encontrar indícios que nos permitem fazer uma associação com processos de formação continuada de professores em EA que se basearam na perspectiva tecnicista. De acordo com Diniz-Pereira (2014, p. 35), nesse modelo, “a prática educacional é baseada na aplicação do conhecimento científico e questões educacionais são tratadas como problemas “técnicos” os quais podem ser resolvidos objetivamente por meio de procedimentos racionais da ciência”

Nesse processo, o professor é visto, apenas, como um aplicador da técnica que ele aprendeu. O foco do processo de formação é na necessidade de o professor aprender uma técnica e depois aplicá-la na sala de aula. Com isso, o principal objetivo é ensinar para o professor o conhecimento técnico.

Os trechos transcritos e que seguem são vistos por nós como indícios que apontam para essa perspectiva, que ressalta o conhecimento de caráter conteudista e instrumental dos professores, ou seja, aquele em que o conhecimento científico e/ou pedagógico é necessário para a prática dos professores (DINIZ-PEREIRA, 2014).

T9:

O resultado mostrou que não há grande diversificação, evidenciando a carência de referenciais metodológicos por parte dos professores. Muitos dos métodos citados nas matrizes de exemplo nem sequer eram conhecidos, sendo que, durante a discussão das matrizes, uma das principais reivindicações dos professores era a realização de cursos de atualização específicos sobre metodologias de ensino. Por outro lado, pudemos fazer uma importante constatação de que os professores, ao analisarem suas matrizes, percebiam as metodologias como importantes elos de ligação entre os diferentes níveis das matrizes. Por exemplo, a organização de uma aula-passeio em torno da escola ou a construção de uma maquete poderiam fornecer subsídios para o trabalho em diferentes disciplinas, abordando também outras dimensões tais como ética e relações sociais, favorecendo a compreensão do conceito de transversalidade. (p.163)

T17:

Portanto, **o conhecimento teórico para os professores favorece, enriquece e é essencial para o ensino-aprendizagem dos seus alunos. Quanto maior for a fundamentação teórica, maior será a possibilidade de elaboração do conteúdo trabalhado, especialmente quando se trata de atividades práticas, como no exemplo apontado.** (p.123)

Em outro trecho, observamos o uso do termo reflexão, mas não há relação com a prática e sim com a técnica, pois nessa situação o professor, novamente, é

visto como conteudista que avalia a prática a partir de regras estabelecidas pela teoria.

Essa perspectiva de formação conteudista, pelas considerações que alguns autores têm feito, parece ter uma grande influenciada do Banco Mundial. Souza, Carneiro e Moreira (2013, p.8), por exemplo, sustentam que essa instituição “analisa que o conhecimento acumulado pelos professores sobre suas matérias (disciplinas),” é um fator importante para garantir os resultados esperados da formação continuada, afinal para essa instituição, o conteúdo “tem uma relação “estrita e sistemática” sobre o rendimento dos estudantes.”

A perspectiva tecnicista limita o papel do professor na sala de aula e sua visão profissional, pois fortalece uma visão ingênua sobre a educação. Essa perspectiva só reconhece o saber disciplinar, remete apenas ao como fazer, ou seja, o foco é saber fazer, não valoriza o professor no processo de formação, não reconhece os seus conhecimentos, sua experiência, e nem o contexto sócio histórico dos professores, comunidades escolares e a política que estão inseridos.

Identificamos teses que fazem referências a algumas atividades incorporadas nos cursos de formação continuada, que, em nossa compreensão, podem ser vistos como indícios de propostas que se aproximam do modelo da racionalidade técnica.

Alguns autores, ao descreverem os processos de formação, apontam atividades que visam avaliar se o professor aprendeu, e usam, principalmente, o questionário para “comparar” as respostas dos professores no início e final das atividades de formação, com intuito de avaliar o processo e, as vezes, avaliar o aprendizado do professor. Os trechos transcritos em seguida fazem referências ao uso de questionários com o intuito de constatar o que os professores incorporaram em suas práticas:

T30:

Foram realizadas duas entrevistas semi-estruturadas com cada um dos treze professores participantes do processo formativo. As entrevistas iniciais foram feitas no começo dos encontros de formação, entre os meses de maio e junho de 2012, com o objetivo de caracterizar o perfil dos docentes, qual a sua relação com a Serra do Brigadeiro, entender como foi o processo de formação inicial e continuada, compreender como eles entendiam a educação ambiental e realizavam suas práticas. É importante ressaltar que essas entrevistas iniciais não se realizaram previamente ao curso, mas quando o mesmo já estava em seu terceiro/quarto encontro. Portanto, as manifestações dos professores estavam influenciadas pelas temáticas já desenvolvidas. As entrevistas finais foram realizadas ao final da formação, antes do último encontro, no final do mês de novembro, com o objetivo de entender como os

*docentes avaliaram o processo formativo e também **com a intenção de comparar seus posicionamentos, no início e no final do processo.*** (p.231)

T32:

*Neste encontro, inicialmente, aplicou-se um questionário (APÊNDICE E) para **avaliar as contribuições das quatro vivências em relação à formação profissional**, para os coordenadores, supervisores e acadêmicos.* (p.97)

T2:

*Num primeiro momento, foi aplicado a todos os participantes um questionário aberto, no sentido de **detectar quais as impressões dos professores acerca do conhecimento**, bem como do seu ensino e do seu aprendizado. A partir deste primeiro questionário e em decorrência das respostas, foi elaborado outro, fechado, mais específico, aplicado logo em seguida, nos primeiros dias do curso. Este questionário fechado foi aplicado novamente no último dia do curso, e teve **como finalidade constatar modificações nas opiniões dos professores**, justificadas pelas atividades do curso.* (p.27)

Em outro momento, indica-se na pesquisa:

T2:

*Como colocado anteriormente, para uma **análise da mudança de comportamento dos professores decorrente do curso**, apliquei o mesmo questionário antes e depois do curso.* (p.40)

Ao ler as teses observamos que em algumas modalidades de formação, os autores não analisam o processo de formação, mas sim, se no final os professores mudaram suas concepções sobre determinado tema.

Os trechos apresentados mostram indícios de trabalhos que não buscaram compreender o processo de formação continuada, intenção foi avaliar o aprendizado do professor através de um instrumento aplicado antes e depois da formação continuada. Na tese 32 (T32) buscou avaliar os professores que foram orientados pelo método aprendizado sequencial, já T2 buscou “obter a modificação de comportamentos” (p. 22)

Também observamos que algumas teses analisadas usam terminologias que carregam outras conotações distanciadas de uma formação mais ampla, que têm o sentido de construção. As terminologias citadas, como reciclagem, aperfeiçoamento, capacitação e treinamento estão relacionadas ao sentido de moldar e habilitar os professores (MARIN, 1995). Os trechos que seguem, exemplificam termos os processos de formação continuada foram baseados:

T7:

*O envolvimento dos professores-alunos com a **capacitação seguia uma orientação oficial**, contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais, e era uma oportunidade que se oferecia aos municípios de treinamento e reciclagem de seus docentes. (p.10)*

T7:

*Mesmo assim, foi possível constatar que o nosso trabalho não foi perdido; **temos relatos de professores** que falam da nova visão e das **mudanças que vinham se efetivando em seus afazeres** em sala de aula e de como a **nossa proposta estava contribuindo no treinamento** que ora faziam. (p.11)*

T17:

*O **objeto analisado neste contexto é o projeto de capacitação de professores** para atuarem na educação ambiental nessa região. Este projeto tem uma trajetória histórica baseada em pesquisas anteriores realizada pela autora nessa região. (p.33)*

T18:

Em continuidade, iniciou-se o processo de conscientização do grupo em relação à necessidade de promover uma educação o que possa dar conta dos desafios próprios do contexto do século XXI, passando-se à próxima ação. (p.95)

T31:

*O **programa de capacitação** é composto de três cursos, cada um deles direcionados para os diferentes níveis de ensino da educação básica: ensino fundamental II e educação de jovens e adultos, fundamental I e educação infantil. Seu público-alvo é composto, em sua maioria, de educadores, mas também é permitida a participação de pessoas interessadas pelo tema. (p.151)*

As terminologias capacitação, treinamento e reciclagem, até a década de 90, foram considerados como sinônimo de formação continuada, mas estes termos são baseados em uma formação construída apenas pelo acúmulo de cursos ou técnicas, que desvaloriza a realidade dos professores e seus saberes.

Nesses processos de formação em que as atividades de formação continuada os professores ocupam um lugar de espectador passivo, são atividades que apontam para uma perspectiva tecnicista.

Ocorre, também, uma formação baseada em uma perspectiva tecnicista quando observamos as atividades desenvolvidas em relação às questões ambientais baseadas na macrotendência conservadora. Conforme, visto no trecho em seguida:

T32:

*Para essa atividade, o **pesquisador elaborou um enunciado por escrito que foi entregue a cada participante com o seguinte dizer**: “Escolha um lugar junto à natureza onde você se sinta bem. Fique numa posição confortável e imóvel. Observe quanto tempo a vida leva para retomar seu ritmo normal. Preste atenção ao que está ao seu redor, nas pequenas formas de vida, para o que se apresenta para ti. Após, expresse-se sobre: O que dessa experiência me sensibiliza? O Que Me Toca?” (p.144)*

Nesse trecho há uma atividade que representa as atividades desenvolvidas na tese, de contemplação da natureza que, de acordo com Layrargues e Lima (2014), é uma proposta de educação ambiental apolítica, que desconsidera o recorte social e a crise ambiental. É preciso que em processos de formação de professores em educação ambiental que vise a contemplação da natureza, seja inserido uma discussão sobre a relação da sociedade com a natureza e sobre a crise ambiental. É importante estimular essa discussão e envolver os professores nesse processo de formação.

E o que encontramos nos textos analisados são indícios de que muitas das atividades de formação são estruturadas sem envolver os professores na programação da proposta, ou na participação na escolha dos temas a serem discutidos, conforme explicitamos a seguir:

T9:

*Em cada escola, atendendo um número variável de profissionais (entre 15 e 35 professores aproximadamente) foi desenvolvido o seguinte protocolo de trabalho: a) **Introdução ao tema e fundamentação teórica, através de exposição dialogada com o apoio de recursos audiovisuais, com duração de aproximadamente uma hora, sendo abordados os temas propostos e a problemática de cada escola.** b) Após rápido intervalo, os professores eram subsidiados em relação à construção de matrizes integradas de currículo conforme a descrição a seguir; c) Após a construção da matriz, os professores eram orientados a examinar conjuntamente os resultados da matriz ou dos mapas conceituais produzidos, anotando possíveis caminhos metodológicos e temas de projetos a serem desenvolvidos. d) os participantes respondiam a um rápido questionário, com questões abertas referentes aos temas: 1) opinião sobre os temas e conceitos trabalhados: conhecimento em rede, transversalidade e temas geradores; 2) avaliação das matrizes enquanto ferramenta de planejamento e 3) perspectiva de trabalho a partir da experiência vivenciada. (p.154)*

T32:

*No processo da pesquisa, **as vivências de 1 a 4 foram planejadas pelo pesquisador.** Esse processo implicou visitas aos locais onde seriam realizadas as atividades, estudo de subsídios teóricos, organização e confecção de materiais didático-pedagógicos. (p.96)*

T35:

*O curso, de 32 horas, foi conduzido seis encontros, e em cada deles foi trabalhado um vídeo, **de acordo com uma temática pré-estabelecida.** (p.11)*

T35:

*Apenas **quatro participantes apontaram aspectos negativos**, entre eles a longa duração de alguns dos filmes/documentários exibidos durante o curso, a **mesma sequência didática em todas as aulas e a falta de atividades práticas envolvendo o trabalho com a EA.** (p.83)*

Os trechos acima, elucidam atividades de formação de professores que foram planejadas pelo pesquisador e depois apresentadas aos docentes no processo de formação. Na T9, por exemplo, foi ministrado palestras para 350 professores e “aplicado protocolos de atividades de EA” e na T35 foram trabalhados vídeos de acordo com uma temática pré-estabelecida pela pesquisadora. Os professores aprenderam técnicas de como usar os vídeos em suas aulas, mas não participaram da escolha dos vídeos, nem dos temas abordados, ou seja, os professores não participaram do planejamento e da organização do processo formativo no qual iriam participar, no qual foram os atores principais. Vários autores, como Nóvoa (1992) e Zeichner (1993) criticam essa formação tecnicista, em que os professores só assistem e aprendem técnicas de como ensinar os alunos determinado conteúdo.

Em meio a esse debate sobre a participação e valorização dos professores no processo de formação, surge a discussão sobre a valorização do conhecimento dos professores, seus saberes e a reflexão sobre a sua prática.

Perspectiva prática

A perspectiva prática na formação continuada de professores, procura superar o modelo positivista, ao tentar romper a concepção tradicional de formação que é a tecnicista. De acordo com Diniz-Pereira (2014), as discussões atuais enfatizam a complexidade da carreira docente, que relaciona o conhecimento teórico e prático, sendo de suma importância valorizar esse profissional que reflete e que constantemente examina sua prática pedagógica.

Os processos de formação continuada de professores baseados na perspectiva prática, ou seja, na epistemologia da prática, secundariza o papel da teoria e valoriza a reflexão e os saberes adquiridos na prática dos professores sem fazer uma reflexão crítica das práticas.

Transcrevemos alguns trechos que elucidam essa perspectiva:

T20:

*Com relação ao registro do educador, é possível verificar um salto de qualidade no olhar do **professor quando ele entende que esse processo pode ajudá-lo na construção do seu fazer ou da sua prática docente.** Porém, para o desenvolvimento dessa estratégia é necessário que o educador tenha vontade de melhorar a sua prática a partir de uma reflexão, como já foi mencionado, numa*

perspectiva de situações que facilitem o processo de construção do seu conhecimento e de desenvolvimento de habilidades fundamentais da prática educativa. (p.96)

T23:

*Como na nossa pesquisa, o processo, o movimento dos sujeitos na construção dos **saberes que embasam suas práticas foi o foco de nossa atenção**, o resultado sempre provisório, para nós, consubstancia-se na resultante dessas ações vivenciadas no processo e em processo, podendo sempre se alongar na ligação de um fio ao outro da meada. (p.20)*

T23:

*Mesmo que sua concepção de Educação Ambiental e de relação com o meio ambiente se desse de uma forma específica, havia ali um certo saber, uma forma de narrar estas coisas e as relações com elas estabelecidas. O que não se pode prescindir é da necessidade de se evitar a cisão entre os conhecimentos oriundos dos processos formativos e a realidade dos cotidianos pessoais, onde vale a relação entre os conhecimentos oriundos dessas formações com os **saberes extraídos e produzidos na prática docente**. O saber dessas professoras é o saber delas e está relacionado com a pessoa e a identidade delas, com as suas experiências de vida e com as suas histórias profissionais, com as suas relações com os alunos em sala de aula e, com os outros atores escolares nas escolas. As formas como nos revelaram sua relação com a Educação Ambiental colocaram à mostra quais os saberes que lhes serviram de base ao seu ofício de professora. **Ofício este construído por meio de um saber-fazer**, de competências e de habilidades mobilizados diariamente na concretude de suas vidas. A profissionalização dessas professoras, revelada nesta pesquisa, traz à baila os saberes disciplinares, os saberes curriculares e os saberes experienciais, estes últimos surgidos na e pela prática, validados pelas próprias professoras na constituição de seu profissionalismo. (p.127)*

Nessa tese (T23) valorizou-se a prática das professoras por meio de memoriais escritos pelas professoras, sem uma reflexão crítica sobre aprendizado a partir da experiência das professoras e quanto aos saberes produzidos na prática das mesmas. Também observamos, como citado anteriormente, um processo de formação de professores baseado na macrotendência da Educação Ambiental conservadora.

É preciso debater as problemáticas ambientais, refletir o contexto que estamos inseridos, valorizar os saberes e a reflexão do professor nesse ambiente, ultrapassando a dimensão técnica e a dimensão prática em seu processo formativo, na busca por uma formação baseada na perspectiva crítica. De acordo com Zeichner (1993) no processo de formação precisamos constituir meios para que o professor compreenda o contexto social mais amplo, e assim possamos buscar uma mudança social em direção a uma sociedade mais justa e igualitária.

Perspectiva crítica

A formação com base na perspectiva crítica envolve os professores em uma dimensão política necessária à profissão, ou seja, uma formação que articula as políticas educacionais aos programas relacionados à questão socioeconômica, e a reflexão sobre a prática.

Parece-nos possível afirmar, por ora, que, em algumas teses, certas passagens apontam para intenções que teriam como pressupostos a perspectiva crítica:

T5:

*Através dos grupos de formação constituídos nas escolas foi possível resgatar a identidade pessoal e profissional d@s docentes, construir coletivamente o conhecimento, refletir, avaliar e elaborar planejamentos de ensino. **O programa rompeu com a relação tradicional entre Universidade e rede de ensino**, onde a Universidade se apresenta como produtora (de cursos, propostas curriculares, assessoria/ consultoria, etc) e a escola como a consumidora de um conhecimento exterior. (p.233)*

T5:

*No momento em que concebemos o processo de construção de conhecimentos pel@s professor@s como um processo complexo, procurando superar dicotomias entre “o objetivo e o subjetivo”, entre “o racional e o espontâneo”, entre o “absoluto e o relativo”, reconhecemos que **construir conhecimentos não significa construí-los espontaneamente ou autoritariamente, mas interativamente, através da comunicação e negociação democrática.** (p.237)*

Os trechos transcritos anteriormente mostram a tentativa de romper com o modelo tecnicista de formação de professores, em que somente os especialistas da universidade produzem o conhecimento e os professores apenas consomem esse conhecimento. O excerto mostra a busca por uma formação continuada construída coletivamente na parceria e troca de conhecimentos. Como já mencionado no Cap. 2, Cochran-Smith e Lytle (1999) nomearam esse processo de aprendizagem dos professores como conhecimento *da* prática que são as comunidades de aprendizagem, que valorizam o coletivo, a troca de conhecimento e o professor envolvido nos debates sobre sua formação.

No trecho que segue, retirado do mesmo trabalho citado acima, a autora reforça a importância de os professores participarem das decisões sobre sua formação, pois, em muitos momentos, são criticados pela qualidade da educação, mas não valorizam sua voz nos processos de formação, uma vez que são reconhecidos apenas como técnicos:

T5:

Não queremos culpabilizar @s professor@s pela baixa qualidade da educação no campo. El@s sempre foram excluíd@s da participação de decisões em torno de sua formação. Na área governamental, na maioria dos municípios a lógica neoliberal, através de medidas simplistas para o desenvolvimento profissional de professor@s que situam @ educador@ fora das decisões, das reestruturações curriculares, do repensar a escola, concebem @s educador@s como mer@s executor@s de idéias e propostas elaboradas por outr@s. (p.156)

Outro fator importante nos processos de formação de professores baseados na perspectiva crítica é o reconhecimento da realidade local e social que os professores estão inseridos. De acordo com Contreras (2012), é preciso conhecer o contexto educacional, seu propósito e sua realidade para superar as dependências ideológicas na busca de uma formação de professores autônomos. Nos trechos que seguem, trouxemos alguns exemplos que fortalecem o reconhecimento da importância da realidade social e da autonomia do professor. Vejamos:

T6:

*Dessa forma, as professoras, na experiência de Porto Barreiro, **deixaram de ser meras aplicadoras de regras curriculares** e passaram a **tecer** com seus alunos redes de significados a partir da **problematização de questões ligadas àquela realidade social**. (p.214)*

T27:

*O que procuramos realizar junto aos professores foi um exercício de compreensão da proposta curricular, visando fornecer-lhes elementos que lhes possibilitassem, dialeticamente, **tecer reflexões** a respeito e, também, para que procurassem superar as eventuais fragilidades por eles identificadas, **no sentido de alcançarem maior autonomia** no planejamento e desenvolvimento do processo educativo em suas escolas. (p.88)*

Observamos que os trabalhos embasados na perspectiva crítica buscam envolver os professores no processo de formação continuada, além de valorizar a realidade social dos professores, desde suas práticas, bem como o contexto político e econômico que estão inseridos, incentivando e fortalecendo a autonomia do professor, assim possibilitando uma formação contra hegemônica.

Observamos que na maioria das teses analisadas não é possível identificar a perspectiva escolhida como orientadora para o desenvolvimento do processo de formação de professores em educação ambiental, já que eles se encontram em uma transição entre as perspectivas técnica, prática e crítica, gerando uma certa incongruência entre as perspectivas.

Transição entre as perspectivas técnica, prática e crítica

Ao analisar as teses, observamos que quase metade estão em transição entre as perspectivas de formação continuada de professores. Na busca por uma formação que tenta romper com a perspectiva tecnicista, os processos de formação continuada transitam entre as perspectivas sem uma discussão crítica mais aprofundada. Esse fato foi observado em várias teses, que, ao longo do texto, assumiam uma perspectiva crítica de formação, mas no processo de formação isso não era contemplado.

Para exemplificar trabalhos com essas características torna-se necessária a transcrição de vários trechos de uma mesma tese; assim, optamos por transcrever na sequência alguns trechos de duas teses que transitam entre as perspectivas:

T30:

*Num segundo momento, os professores foram entrevistados ao **final do processo formativo, para verificar as implicações do mesmo em suas práticas pedagógicas e em suas concepções de educação ambiental**, que já haviam sido averiguadas, em um primeiro momento, durante a entrevista inicial. As entrevistas foram gravadas em áudio, com o consentimento dos docentes. (p.58)*

*As entrevistas finais foram realizadas ao final da formação, antes do último encontro, no final do mês de novembro, com o objetivo de entender como os docentes avaliaram o processo formativo e também com **a intenção de comparar seus posicionamentos, no início e no final do processo.** (p.231)*

*As **discussões desse encontro** formativo suscitaram **uma reflexão crítica sobre o currículo escolar** possibilitando aos professores indagarem sobre a dinâmica de suas práticas, a organização curricular da escola e a prescrição do currículo pelo Estado. (p.254)*

T29:

*O **curso de extensão visou avaliar as mudanças nas representações sociais dos educadores** sobre MA, EA, TC na EA, além de sensibilizá-los quanto à importância do TC para a realização da EA e qualificá-los ao uso do TC e na promoção da EA. (p.182)*

*Desse modo, os cursistas notaram a viabilidade de se abordar a temática ambiental criticamente, pois os assuntos envolvidos pertencem à rotina das pessoas, como, por exemplo, as **políticas públicas**, as **desigualdades sociais**, os privilégios das camadas sociais com melhores condições financeiras, dentre outras questões. (p.223)*

Nessas teses, há indícios de uma perspectiva tecnicista quando na T29 e T30 se utiliza entrevista no início e no final do processo formativo com a intenção de comparar o aprendizado do professor, de constatar se os docentes incorporam o que

aprenderam no curso em suas práticas e quando visa avaliar a mudança dos professores. Porém também encontramos indícios da perspectiva crítica nessas teses, quando os encontros formativos produziram reflexões críticas. O processo de formação continuada foi além de comparar e avaliar o aprendizado dos professores, pois também promoveu discussões reflexivas sobre a sala de aula, escola, currículo e as políticas públicas.

Um exemplo diferente de transição entre as perspectivas de formação, são as teses em que os próprios pesquisadores, ao longo do trabalho, observaram e descreveram essa transição:

T6:

*Para assinalar esse posicionamento, retomo alguns aspectos que foram determinantes para **minha mudança de estilo enquanto interventora nesse processo de formação continuada**. A princípio a interlocução junto às professoras teve características de uma formação diretiva tradicional, ou seja, não me preocupava a priori com a autonomia e o desenvolvimento profissional das professoras envolvidas. Mas isso vai sofrendo mudanças e, com o tempo, vai se consolidando um outro tipo de relação com as professoras, modificando o caráter da diretividade adotada e recebendo novos contornos a relação universidade-escola. Nesse movimento ao deixar de ser interventora diretiva tradicional, e adotando a postura de mediadora do processo formativo, passei a atuar por meio de uma intervenção interativa democrática. Esse foi um dos fatores que contribuíram para que a relação assumisse a diretriz de autonomia.*

T16:

*Nós idealizamos o Projeto Interface como um processo em que estariam integradas a **“capacitação”**⁵ e a criação de materiais para a EA. Ou seja, ao longo da formação, e como “produto” dela, os professores criariam materiais/atividades de EA para sala de aula.*

*(Nota de rodapé) ⁵Utilizávamos, à época do Projeto Interface, o termo **“capacitação”**, que posteriormente substituímos pelo termo mais adequado **“formação continuada”**.*

T25:

*O projeto desse **curso apresenta indícios de práticas pedagógicas que visam à formação crítica do educando**. É pertinente ressaltar, no entanto, que se privilegiam aspectos operacionais em detrimento da base científico-tecnológica que **abarca as técnicas**. A ênfase no pragmatismo com base no tecnicismo pode ser visualizada nos fazeres de alguns docentes do curso.*

Observamos uma diversificação dos processos de formação continuada de professores, desde o aprofundamento das tendências da Educação Ambiental até a perspectiva de formação de professores. A transição entre as perspectivas de formação de professores foi a tendência com a qual mais nos deparamos ao ler as teses. Em alguns textos, explicita-se em certas passagens uma determinada

perspectiva de formação de professores em EA, mas depois, ao longo do desenvolvimento e análise da tese, o que observamos é a predominância de uma outra perspectiva diferente da anunciada.

6 O professor na arquitetura dialógica construída nas teses

Não basta propor alternativas para pesquisas sobre formação continuada de professores em Educação Ambiental; entendemos ser importante analisar os discursos e as imagens construídas sobre o professor no processo de formação continuada. Não podemos separar a formação dos professores do contexto histórico, político, social e econômico em que estão inseridos. Nesse sentido, a análise desenvolvida nesta tese é marcada por discursos que podem ser definidos como produto e processo das experiências da minha vivência como professora e pesquisadora.

Partimos do pressuposto que cada processo de formação de professores em Educação Ambiental constrói imagens, definem lugares, dá forma ao corpo professor por meio das vozes teóricas mobilizados e, principalmente, pela forma como interpreta, cobra, atribui responsabilidades a esse professor. Diante disso, conforme pressupostos sistematizados no capítulo 4, analisaremos, com base no pensamento bakhtiniano, as teses que tomaram como objeto de estudo cursos de formação continuada. Ou seja, teses que descrevem e produzem reflexões sobre os cursos que foram elaborados e desenvolvidos pelo pesquisador, autor da tese.

Com base no panorama das teses, em especial as perspectivas de formação, selecionamos 3 (três) trabalhos. Cada um representa uma das perspectivas de formação continuada de professores em EA que encontramos ao ler o conjunto total de teses que compõem o corpus desta pesquisa (perspectiva tecnicista, crítica e de transição)¹². Como foi encontrado mais de um trabalho que apresenta indícios de cada perspectiva de formação, realizamos um recorte temporal, ou seja, selecionamos as teses que foram defendidas em anos próximos. Assim, foram analisadas teses defendidas em 2009, 2014 e 2015, respectivamente, perspectiva tecnicista, crítica e em transição.

Ao analisar essas teses na perspectiva bakhtiniana, olhamos para: a) os discursos que justificam a oferta dos cursos de formação continuada em EA; b) a natureza, os objetivos da oferta dos cursos; c) o olhar do pesquisador e as definições teóricas sobre o professor que participou do curso. Esses três eixos

¹² Não encontramos nenhuma tese em que processo de formação elaborado e desenvolvido possa ser relacionado à perspectiva prática de formação de professores.

orientaram o recorte dos trechos das teses para análise e também a organização macro do capítulo de análise.

A escolha das pesquisas em que o autor apresenta a proposta e desenvolve o curso de formação continuada em Educação Ambiental possibilita, a partir da análise dos textos-discursos, identificar o trabalho realizado com os professores que estavam em processo de formação continuada e os aspectos políticos e ideológicos que orientaram a proposição e planejamento dos cursos de formação continuada. Sendo assim, buscamos responder às seguintes questões:

- Quais são as vozes teóricas presentes nas teses sobre o professor em processo de formação continuada em Educação Ambiental?
- Qual imagem do professor em processo de formação continuada está construída nas teses de Educação Ambiental?

Para tentar responder essas questões, nos ancoramos na perspectiva bakhtiniana para analisar o discurso e os sentidos desse discurso sobre os professores em processo de formação continuada nas teses de Educação Ambiental.

Foram analisadas 3 (três) teses que apresentam elementos distintos quanto às perspectivas de formação continuada de professores em Educação Ambiental. As teses são gêneros científicos-acadêmicos que seguem regras linguísticas e metodológicas próprias do contexto universitário, mas cada pesquisa reflete também o contexto socio histórico e ideológico do pesquisador, ou seja, o discurso presente na tese refrata e reflete a relação do enunciador com os enunciados de outros; refrata e reflete a visão de mundo do enunciador e sua posição axiológica em relação ao tema do seu discurso.

Para analisar as teses, foram realizados recortes de sequências discursivas, respeitando a escrita do autor. As sequências discursivas recortadas das teses foram identificadas, nesta tese, com fontes diferentes para melhor compreensão do leitor. Assim, quando na tese analisada a sequência discursiva caracteriza-se como discurso direto (citação direta), usaremos a fonte **Bahnschrift Light**; quando na tese analisada, a sequência discursiva for um discurso indireto (citação indireta), usaremos a fonte *Arial em Itálico*.

As 3 (três) teses analisadas nesse capítulo são T17, T27 e T29, numeração dada à tese no conjunto das teses analisadas (Apêndice A). Como já mencionado, cada uma das teses analisadas, está associada, pelos indícios de nossa análise, às

diferentes perspectivas de formação, respectivamente, tecnicista, crítica e de transição.

A tese T17, com o título: Gestão em educação ambiental e a formação de professores: interdisciplinaridade e sustentabilidade, foi desenvolvida no programa de pós-graduação em Engenharia e gestão do conhecimento em uma universidade pública. O objeto de pesquisa foi o processo de formação de professores para a Gestão da Educação Ambiental tendo como princípios básicos a interdisciplinaridade e a sustentabilidade. A pesquisa dessa tese foi desenvolvida em parceria com o Projeto Alto Uruguai. Os procedimentos empregados para coleta de dados foram: revisão bibliográfica, questionários, observações e intervenções diretas em atividades de capacitação. Inicialmente foram aplicados quatrocentos e sessenta e oito (468) questionários em quatorze (14) municípios pertencentes aos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Participaram dessa pesquisa professores e diretores de oitenta e quatro (84) escolas municipais e estaduais. A pesquisa teve como objetivo geral:

T17

- 1 Resgatar os elementos constitutivos da formação dos professores que
- 2 atuam na Educação Ambiental para sistematizar uma base de
- 3 conhecimento de caráter transversal e interdisciplinar, considerando os
- 4 princípios da sustentabilidade. (p.7)

No objetivo geral da pesquisa, na primeira linha, o verbo no infinitivo *resgatar* remete a uma compreensão de que a pesquisa, a partir do curso desenvolvido, fosse recuperar algo perdido, mas que é fundamental, uma vez que são os elementos constitutivos da formação dos professores que atuam na EA. Dito de outro modo, existem elementos que constituem a formação de professores que atuam na EA e foram talvez esquecidos, perdidos e, por isso, é preciso resgatar por meio de um processo de formação continuada. A oração principal – resgatar os elementos constitutivos da formação de professores [...] – delimita que o objeto do resgate são esses elementos. A meta desse resgate, descrita na linha 2, é *sistematizar uma base de conhecimento*. Entretanto, essa sistematização precisa produzir outra coisa: uma base de conhecimento de *caráter transversal e interdisciplinar*. Como se trata de resgatar algo já existente, que foi perdido, a construção linguística e discursiva desse objetivo cria um efeito de sentido de que há uma base de conhecimento já

dada e a intenção é resgatá-la e, com isso, mostrar o caráter transversal e interdisciplinar dessa formação.

Para compreender o dito nesse enunciado, o leitor precisa recorrer à história da EA para compreender o que está sendo objetivado pela pesquisa. Os termos *transversal e interdisciplinar* ganharam força e visibilidade no final da década de 90, século XX, no Brasil ao ser considerados formas viáveis de se trabalhar a Educação Ambiental. Nessa época, esses termos foram amplamente propostos e explorados em documentos oficiais que abordam a Educação Ambiental, respectivamente Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e Política Nacional de Educação Ambiental (1999). Porém, nesses documentos não se esclarece os pressupostos teóricos e metodológicos que poderiam orientar os docentes a desenvolver a EA na perspectiva proposta. Posteriormente, autores contrários à disciplinarização da EA nas escolas, desenvolveram pesquisas e propuseram atividades com caráter transversal e interdisciplinar. Quando nos voltamos ao objetivo da tese em análise e confrontamos o que nele se propõe e os textos que expressam políticas públicas, propostas curriculares, outros relatos de pesquisa e textos reflexivos de EA fica clara a relação dialógica que se estabelece entre a proposição da tese e o campo da EA, além de refletir a posição ideológica contrária a disciplinarização da Educação Ambiental.

Na quarta linha, o autor enfatiza a necessidade de considerar os *princípios da sustentabilidade*, assim são delimitados os referenciais que oferecem os elementos para construção da “base de conhecimentos” que se espera que sejam resgatados. Na análise das macrotendências de EA, o termo sustentabilidade pode refletir a macrotendência pragmática que deriva da tendência conservacionista, que foca o consumo sustentável, mas não tem uma perspectiva crítica das problemáticas ambientais e o contexto socio histórico em que o sujeito está inserido.

A tese T27 tem o título: *A educação ambiental crítica e sua construção na escola pública: compreendendo contradições pelos caminhos da formação de professores* e foi desenvolvida no programa de pós-graduação em educação para ciência, em uma universidade pública. O objeto de pesquisa foi o processo de formação de professores que procurou contribuir para superação das limitações práticas de EA fragilizadas e desconectadas do currículo escolar e sustentadas em uma perspectiva de educação conservacionista e pragmática. A pesquisa foi desenvolvida pela autora da tese, em parceria com o Programa Núcleo de Ensino da

Unesp e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). A pesquisa foi dividida em dois momentos: primeiro um curso de formação continuada para professores e o segundo uma intervenção realizada em uma escola pública. Os procedimentos empregados foram análise do currículo e documentos sobre a formação de professores do estado de São Paulo, curso de formação de professores, registros escritos dos professores, observação participante e anotações no diário de campo. Participaram do curso de formação continuada 24 professores. A pesquisa teve como objetivo geral:

T27

1. Compreender um contexto formativo atual, buscando refletir sobre as
2. condições objetivas e subjetivas expressas no processo formativo de
3. professores desenvolvido, cuja finalidade foi trazer contribuições para a
4. construção da EA crítica na escola por meio do currículo escolar. (p.24)

No objetivo geral da tese T27, na terceira e quarta linha, está a finalidade da pesquisa: *trazer contribuições para construção da EA crítica na escola por meio do currículo escolar*. Esse enunciado permite uma conclusão, a partir do que está posto na superfície linguística, que não tem uma educação ambiental crítica na escola, pois o intuito do curso é trazer contribuições para construí-la. Nessa sequência é importante destacar que existem vertentes diferentes da educação ambiental, pois o acréscimo do adjetivo *crítica* ao termo educação ambiental mostra que a educação ambiental que se pretende construir é crítica às demais e se baseia na ideologia contra hegemônica. Trata-se de uma concepção alternativa às abordagens hegemônicas e dominantes no campo do debate da educação ambiental.

No final da linha 4, indica-se o meio pelo qual a pesquisa irá trazer as contribuições, ou seja, por meio do currículo escolar que será construído a EA crítica na escola; contribuir é responsabilidade do autor da tese. Para atender essa finalidade, a oração inicial - Compreender um contexto formativo atual, buscando refletir – traz 02 (dois) verbos no infinitivo, *compreender* e *refletir*; com isso produz-se sentidos que direcionam que compreender o contexto formativo é ação de responsabilidade do autor da tese e o refletir sobre as condições objetivas e subjetivas que aparecerão no processo formativo é uma ação de responsabilidade dos professores. Mas o autor da tese também se coloca na posição de quem precisa

compreender o contexto atual, para a partir disso refletir sobre as condições objetivas e subjetivas.

Por fim, a tese T29, com o título *O trabalho de campo e a educação ambiental na formação continuada de professores*, foi desenvolvido em um programa de pós-graduação em Educação para ciência e a matemática, em uma universidade pública. O objeto de estudo da pesquisa foi o trabalho de campo desenvolvido pelos professores de EA participantes do curso de formação continuada. Esse foi desenvolvido pela autora da tese em parceria com o Núcleo Regional de Pesquisa de Maringá. A pesquisa foi desenvolvida em dois momentos: no primeiro ano entrevistas com professores e no segundo ano um curso de formação continuada. Foram analisadas entrevistas, participações e atitudes dos professores, bem como as atividades desenvolvidas ao longo do curso. Participaram do curso 26 professores da educação básica. A pesquisa teve como objetivo geral:

T29

- 1) Investigar como o TC está inserido na EA trabalhada por um conjunto
- 2) de professores e contribuir com a formação continuada dos
- 3) profissionais em relação ao tema. (p. 18)

O objetivo da pesquisa de T29 inicia com o verbo “investigar”, que significa, se consideramos a semântica desse verbo, procurar metodicamente algo. No caso desse trabalho, essa procura se voltou para o “*como o Trabalho de Campo está inserido na Educação Ambiental por um conjunto de professores*”. O uso do “como” logo após o verbo investigar” tem o sentido de conhecer de que modo acontece o que está sendo investigado. O emprego do conectivo “como” visa explicitar a relação de causa (o como o trabalho está inserido) que orientará a compreensão que se busca construir em relação ao trabalho do professor. Os elementos linguísticos postos na linha 01 permitem a interpretação, a pressuposição de que o TC está inserido na EA pelo conjunto de professores que participará da pesquisa. O que se busca com o objetivo da tese é saber de que modo isso acontece, para a partir disso contribuir com a formação continuada dos professores.

A partir da descoberta do como é que se pretende, então, contribuir com a formação continuada dos professores trata-se de escanear o professor. Dar visibilidade a sua prática de TC inserido na EA.

Depois de uma análise inicial em relação a sequência discursiva que anuncia o objetivo das pesquisas, o esforço analítico volta-se para a proposição de oferta do curso de formação de professores, procurando, a partir da justificativa dada para o desenvolvimento da proposta, dos referenciais teórico e metodológicos que orientaram o planejamento e desenvolvimento dos trabalhos, do nível de participação dos professores em formação, explorar qual foi a imagem construída do professor e em quais vozes teóricas se ancoram.

6.1 O discurso que justifica a oferta do curso de formação continuada em EA

Ao propor um curso de formação continuada de professores em Educação Ambiental, ao longo dos textos da T17, T27, T29 podemos encontrar elementos que justificam as propostas. As pesquisas se ancoram em algumas vozes teóricas, por meio dos quais torna-se possível a construção da imagem que se faz do professor em processo de formação continuada de Educação Ambiental. Os discursos analisados neste tópico foram recortados da parte inicial pesquisa, ou seja, da introdução e dos capítulos teóricos das teses.

Na primeira tese analisada, T17, o professor é enunciado por meio do discurso direto, uma vez que o autor se ancora no discurso do outrem para delinear a imagem do professor. Segundo Bakhtin (2014, p. 164), essa forma de enunciação exprime uma “tendência à apreensão ativa do discurso de outrem”, que segue o estilo linear, no qual existe uma divisão nítida entre o discurso citado e o restante da enunciação. No estilo linear, temos o autoritarismo ideológico que acompanha a apreensão do discurso, uma vez que a voz citada é mobilizada por confirmar um posicionamento de quem cita em relação ao tema, conforme a sequência discursiva a seguir, que é uma citação direta:

T17 – SD1¹³

- | | |
|----|--|
| 5 | Por perder de vista os objetivos principais da Educação, nossos |
| 6 | professores deixam, muitas vezes, de enfatizar o que é importante, |
| 7 | dando espaço ao secundário. Hoje, para atender aos ditames |
| 8 | estatísticos das administrações, eles se têm preocupado mais com a |
| 9 | quantidade das informações, do que com a qualidade da formação dos |
| 10 | alunos. Mas, a tarefa primordial dos professores é essa: formação. |

¹³ SD 1 = Sequência discursiva um. Todas as sequências discursivas estão numeradas.

- 11 Sim, formação de um espírito ecológico; formação de um sentido de
 12 brasilidade e de preservação de nossos bens, especialmente, da
 13 cultura e da natureza; formação, enfim, de uma cidadania responsável
 14 e consciente. (MELLO FILHO, 1999, p. 14). (p.17)

Nessa sequência discursiva, o autor da tese recorre à Mello Filho, linha 6, para afirmar que os *professores deixam, muitas vezes, de enfatizar o que é importante*. Entretanto, esse enunciado é antecedido por uma afirmação sobre uma ação dos professores: perder de vista os principais objetivos da educação. Ao apontar para causas do problema indicado, logo de início, responsabiliza-se o professor, ou seja, entende-se ser este o responsável pela perda de algo fundamental, o saber distinguir o que secundário e o que principal na educação. Com isso, tem-se então os sentidos que produzem a culpabilização do professor, pois ele não segue os objetivos principais da educação e, devido a isso, não enfatiza o que é importante.

Em seguida, ocorre uma contradição na sequência quando afirma que os professores, *para atender aos ditames estatísticos das administrações, eles se têm preocupado mais com a quantidade das informações, do que com a qualidade da formação*. Nessa sequência discursiva, os professores são postos na posição de quem não está atentando-se para os objetivos principais da educação, uma vez que prioriza as exigências superiores, como se esta fosse uma opção do próprio professor. Tem-se um professor subordinado às ordens superiores e que não assume a posição de um sujeito com *“formação de um espírito ecológico, formação de um sentido de brasilidade e de preservação de nossos bens, especialmente, da cultura e da natureza; formação, enfim, de uma cidadania responsável e consciente”*. Ou seja, esse é o que falta ao professor. Pode-se afirmar que a primeira parte da citação, da linha 7 a 9 traz o professor real, autor de uma prática negativa em relação a EA. Na segunda parte da citação, da linha a 11 e 14, tem-se o professor ideal, dotado de conhecimentos marcado pelo espírito nacionalista, cidadão, responsável e consciente.

Esse discurso cria uma imagem sobre o professor real, que precisa de curso de formação continuada, e também projeta o professor futuro, após o curso. Assim, as representações socialmente incorporadas sobre o professor influenciam a elaboração de processos de formação continuada. A justificativa da necessidade de um curso de formação em EA começa no início dessa sequência e se complementa

quando enfatiza que a *tarefa primordial dos professores é a formação dos alunos, uma formação de um espírito ecológico; formação de um sentido de brasilidade e de preservação de nossos bens, especialmente, da cultura e da natureza; formação, enfim, de uma cidadania responsável e consciente.*

O professor é reconhecido nessa sequência discursiva como uma propriedade do nosso interesse, afinal na linha 5 e 6, temos a expressão *nossos professores*, o uso do nosso transforma o professor numa propriedade nossa, sendo assim um sujeito social, responsável por uma propriedade de nosso interesse. Isso é fortalecido na linha 12, na construção linguística discursiva quando relacionado ao texto, permite afirmar que a formação do professor tem um sentido de *preservação de nossos bens*. Nessa estruturação, o locutor, autor do trabalho, escolheu o discurso direto, que remete à noção de posse do leitor, pois o inclui como parte proprietária dos bens que o professor deve cuidar.

Ao enunciar sobre o professor a partir do discurso direto, o autor da tese atribuiu a responsabilidade enunciativo-discursiva ao teórico referenciado. Tanto que não as comenta, assume-as como completas, verdadeiras e, portanto, incontestáveis. O ato de atribuir a responsabilidade ao outro não apaga que a escolha do discurso de outrem não é aleatória. De fato, ela mostra a posição ideológica e axiológica de quem cita. Ou seja, a escolha não é neutra, ela é somente um recurso dogmático para construir uma enunciação. De acordo com Bakhtin (2014):

Toda a essência da apreensão apreciativa da enunciação de outrem, tudo o que pode ser ideologicamente significativo tem uma expressão no discurso interior. Aquele que apreenda a enunciação de outrem não é um ser mudo, privado de palavras, mas ao contrário um ser cheio de palavras interiores. (Ibidem, 2014, p. 153)

A partir da citação direta do discurso de outrem, o autor da tese constrói sua proposta de trabalho, nomeada de *proposta de intervenção pedagógica para a Gestão em Educação Ambiental*. A expressão discursiva “*gestão em Educação Ambiental*” não é comum em propostas de formação de professores em EA. Esse enunciado remete a outro campo discursivo, o da administração empresarial e, conseqüentemente, traz para a proposta de formação, a significação de administrar. Professores que não sabem distinguir elementos principais de secundários na educação, são também aqueles que não sabem gerir a sua própria prática de ensino.

Considerando que, conforme Bakhtin (2014), não existe tema sem significação, e vice-versa, tentamos entender o porquê do uso dessa expressão no título da proposta. A hipótese que consideramos é que devido a pesquisa ter sido desenvolvida em um programa de pós-graduação em engenharia e gestão do conhecimento, e a de que isso se explica porque a pesquisa T17 foi desenvolvida em uma região com expansiva construção de empreendimentos hidrelétricos e está inserida no Projeto Alto Uruguai; está, portanto, relacionada a um projeto com financiamento público-privado. Apesar da pesquisa se tratar de um curso de formação continuada de professores em EA, o foco recai na importância da Educação Ambiental na região. Essa proposta é, portanto, atravessada por sentidos e concepções de formação de professores vindas de campos discursivos distintos, os que defendem a necessidade de um professor com consciência do que seja formar com vistas à construção de uma EA para a cidadania e aqueles que defendem uma formação com vistas a demandas do mercado.

Na constituição do discurso sobre a gestão da Educação Ambiental, observa-se o discurso empresarial, que visa administrar uma EA que explore a possibilidade de que a região se desenvolva sem comprometer a capacidade de suporte dos ecossistemas. Esse discurso propaga a ideia de uma Educação Ambiental que auxiliará no desenvolvimento da região, mas esse é um movimento ideológico de reprodução de um capitalismo apresentado como algo bom. Os problemas ambientais gerados com a construção de hidrelétricas foram silenciados nessa sequência discursiva. No pensamento marxista, a gestão da EA pode ser entendida com o olhar da produção voltada para o lucro. Nessa relação da sociedade-natureza, os humanos modificam a natureza e tratam de colocá-la a seu serviço. Esse discurso empresarial mostra o contexto de produção do discurso do autor e como os interlocutores vão atravessando o seu discurso, na relação dialógica entre locutor e interlocutor no meio social.

Na sequência abaixo, o discurso sobre a gestão em educação é posto como um tema curricular transversal. Tem-se, portanto, uma estruturação discursiva sobre a formação dos professores para o desenvolvimento de trabalhos com a temática ambiental e sobre o entendimento que se tem sobre a “gestão em Educação Ambiental”.

15 Na organização do sistema educativo, a Gestão em Educação Ambiental
 16 se situa como tema curricular transversal, contemplando estruturas
 17 da natureza biológica, geográfica, econômica e sócio-cultural, desde
 18 as condutas pessoais e profissionais, até as determinações institucionais
 19 e legais. Essa multiplicidade de fatores, que gira em torno da vida humana
 20 e não-humana no planeta, converge em concordâncias e contradições entre
 21 o progresso e a sustentabilidade.
 22 Nessa perspectiva, a Educação Ambiental, no âmbito da formação
 23 de professores para atuação na Educação Básica, necessita de diretrizes
 24 e parâmetros que contemplem a interdisciplinaridade e a transversalidade.
 25 Desse modo, a formação dos professores precisa oferecer suporte à atividade
 26 reflexiva, atualizada e contínua: “É fundamental que o professor tenha
 27 capacidade de perceber fatos e situações sob um ponto de vista ambiental,
 28 de maneira crítica, assumindo posturas respeitadas quanto aos diferentes
 29 aspectos e formas do patrimônio humano, seja ele natural, étnico ou
 30 cultural” (MELLO FILHO, 1999, p.03). (p.20)

Nessa sequência, a transversalidade e interdisciplinaridade são elementos centrais para que o processo de formação de professores, preparem esses profissionais para explorar em suas práticas educativas questões relacionadas com a gestão ambiental. A transversalidade como forma de trabalhar a EA é apresentada no texto apoiando-se no discurso pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Assim, entendemos que esse enunciado apresenta o discurso indireto livre dos PCN de 1997, principalmente pelo uso dos enunciados *parâmetros* e *transversalidade*, escritos respectivamente na linha 23 e 24, para justificar e reconhecer a importância dos PCN, que depois foram apresentados e explorado na tese.

Como a língua é dialógica, o uso dos enunciados *parâmetros* e *transversalidade* não foram aleatórios, eles estão carregados dos enunciados dos outros. Nessa sequência discursiva os elementos que pudemos analisar apontam para a possibilidade de um diálogo com os enunciados dos PCN. Bakhtin (2011, p. 294) argumenta que “a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”.

Na continuação da análise dessa sequência, ao retomar o tema formação de professores, essa retomada se dá pelo uso do conectivo anafórico desse modo, o autor dá uma entonação, por meio do verbo precisa, deontológica para definir o que a formação de professores deve oferecer (linha 25). Além do termo formação ser o sujeito da oração, o que lhe dá uma espécie de independência, como se estivesse para além das ações humanas, o caráter deontológico cria sentido de obrigação social,

quando escreve que a *formação de professores precisa oferecer suporte à atividade reflexiva, atualizada e contínua*. Colocando o enunciado *precisa* como fato atestado e, portanto, inquestionável.

Entretanto, o autor não discute o que seria uma atividade reflexiva e no discurso de sua autoria, a partir de uma citação direta, novamente atribui a responsabilidade enunciativo-discursiva ao teórico referenciado. Quando o autor recorre ao discurso do outro, essa recorrência não é por acaso, é uma resposta às compreensões, posições que estão postas em um horizonte social mais amplo. Nesse caso, a citação, a voz do outro autoriza, valida aquilo que o citante está buscando firmar. É uma contrapalavra mobilizada com o objetivo de criar, entre os interlocutores da proposta, o sentido de acolhida, aceitação. Além disso, a organização do discurso próprio por meio da retomada direta do discurso alheio produz uma concordância do autor, que delineia a imagem de um o professor da educação básica que precisa ter *capacidade de perceber fatos*. Assim, se antes aparece a afirmação que a formação dos professores precisa oferecer suporte à atividade reflexiva, atualizada e contínua, na sequência se coloca toda responsabilidade no professor.

As sequências anteriores se ancoraram no discurso do outrem, para construir a imagem do professor. Colocou o professor como um sujeito que deve se preocupar com a *formação do aluno*, que não pode perder de *vista os objetivos principais da Educação* e que *é fundamental que o professor tenha capacidade de perceber fatos e situações sob um ponto de vista ambiental*. É necessário que saiba gerir essa educação.

O discurso da tese vai delineando a imagem do professor para justificar a oferta do curso de formação continuada em EA, porém não traz elementos sobre a profissão docente, as questões burocráticas do ensino e nem sobre a estrutura das escolas

Então, depois de contextualizar na primeira sequência discursiva, que a tarefa primordial do professor é a formação dos alunos, o autor descreve qual o objeto será analisado na pesquisa. Conforme sequência discursiva que segue, o foco da pesquisa *é o projeto de capacitação de professores para atuarem na educação ambiental nessa região* (linha 35 e 36).

31 A presente pesquisa está emoldurada por esse panorama geral da
 32 situação energética do País, mas tem sua configuração específica na
 33 Bacia do Alto Uruguai, em 14 municípios, entre os estados do Rio
 34 Grande do Sul e Santa Catarina, conforme a figura 5.
 35 O objeto analisado neste contexto é o projeto de capacitação de
 36 professores para atuarem na educação ambiental nessa região. Este
 37 projeto tem uma trajetória histórica baseada em pesquisas anteriores
 38 realizada pela autora nessa região. (p.32)

Depois de descrever qual é a região, no final da sequência o autor da tese enfatiza que o projeto está baseado em pesquisas anteriores, mas não descreve ao longo do trabalho se as pesquisas anteriores envolviam professores. Como no meio acadêmico a referência a pesquisa anteriores, na pesquisa de doutorado, é vista como uma qualidade do trabalho e colocada como uma exigência, neste caso, a referência aparece quase como um mantra que responde a algo comum entre os interlocutores da tese. Mas, nesse caso a referência está relacionada com pesquisas da autora, embora não se explicita no trabalho as pesquisas anteriores realizadas. Nessa sequência, afirma simplesmente que irá capacitar os professores para atuarem na EA na região.

O enunciado capacitação, conforme já discutimos, carrega uma posição ideológica que visa habilitar os professores, como se eles não tivessem capacidade para desenvolver uma determinada atividade. Então, alguém externo ministra cursos, palestras, seminários, dentre outras modalidades, que visam ensinar como os professores deveriam ensinar e apontam o acúmulo de conhecimentos teóricos que precisam deter para a posterior aplicação na prática. Por essa perspectiva, o professor será apenas um técnico. Como já discutimos no Capítulo 3 desta tese, esse modelo de formação de professores é baseado na racionalidade técnica (DINIZ-PEREIRA, 2014). Como discutido naquela oportunidade, processos de formação baseados nesse modelo tem como concepção o professor como um sujeito passivo que somente recebe informações teóricas para depois aplicá-las na sala de aula, desconsiderando o conhecimento do docente e seu contexto sócio histórico, essa concepção de aprendizagem do professor, é descrita por Cochran-Smith e Lytle (1999) como conhecimento *para* a prática.

A escolha do enunciado capacitação mostrou em que base ideológica foi construído o curso de formação de professores, porém o autor apresentou, nas linhas 26 a 30, a voz teórica: *“É fundamental que o professor tenha capacidade de perceber fatos e situações sob um ponto de vista ambiental, de maneira crítica,*

assumindo posturas respeitosas quanto aos diferentes aspectos e formas do patrimônio humano, seja ele natural, étnico ou cultural”, no qual apresenta uma preocupação com um professor que percebe fatos e situações, ou seja, um professor que reflete *de maneira crítica*. Nessa estruturação discursiva, o uso desse discurso direto difere do foco proposto para a pesquisa que é capacitar os professores para atuarem na educação ambiental na região. Trata-se então de um discurso direto esvaziado, que aponta e contextualiza o que é fundamental para o professor, mas não se apropria desse discurso na estruturação do curso conforme veremos no próximo eixo norteador.

Depois da enunciação sobre os objetivos e a justificativa do projeto de capacitação de professores para atuarem na educação ambiental, é apresentado abaixo a voz teórica que ancorou o curso. O discurso direto novamente apresenta um estilo linear no qual a predomina a impessoalidade e, portanto, a fraqueza do fator individual interno. Há, por assim dizer, uma espécie de esfumaçamento, no qual proporciona uma visão turva do enunciador deste discurso na tese.

T17 – SD4

39 *Com o objetivo de promover a capacitação de docentes em serviço, e*
 40 *aos docentes em processo de formação, encarregados da Educação*
 41 *Ambiental formal e não-formal foram recomendadas as seguintes*
 42 *ações: promoção de capacitação para docentes em processo de*
 43 *formação, integração da dimensão ambiental na formação inicial dos*
 44 *professores e de outras categorias do pessoal de ensino, promoção de*
 45 *capacitação para docentes em serviço, como prioridade para permitir*
 46 *responder às necessidades imediatas da Educação Ambiental*
 47 *(BRASIL, 2000, p. 34).*
 48 *É proposta consensual a inclusão como uma dimensão horizontal e*
 49 *vertical que penetre os diferentes espaços do currículo para localizar*
 50 *formas de articulação conceitual e metodológica que permitam a*
 51 *convergência dos diversos aportes disciplinares. Isto vem se*
 52 *concretizando no conceito de transversalidade, que se tem incorporado*
 53 *às sucessivas reformas educativas de vários países (BRASIL, 2000,*
 54 *p.35). (p.54)*

Nessa sequência ocorre a apreensão do discurso de outrem para validar a capacitação dos professores, quando na linha 41, ancora-se na indicação de que tais ações *foram recomendados* pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Tendo em vista o contexto sócio histórico em que esse discurso foi produzido, o autor menciona (como uma estratégia para demonstrar conhecimento sobre), na linha 53, as políticas públicas existentes em vários países, mas sem citar, apontar,

de fato, de quem ou quais países estão sendo referenciados. Além disso, esse discurso genérico esconde uma desvalorização dos estudos sobre as terminologias de formação continuada de professores, tais como capacitação, aperfeiçoamento, reciclagem, dentre outras, conforme apresentado no capítulo 3.

Essa tese foi defendida em 2009, período em que já havia ocorrido inúmeras pesquisas e debates sobre esse tema. De acordo com Faraco (2005), o uso de determinadas expressões discursivas não é algo específico do autor-pessoa ou do autor-criador, mas

[...] uma realidade que congrega múltiplas e heterogêneas línguas sociais, entendidas como compósitos verbo-axiológicos, como expressões de uma determinada interpretação do mundo /.../ não a reproduz mecanicamente, mas apresenta, num todo estilístico, um modo de percebê-la, experimentá-la e valorizá-la (FARACO, 2005, p. 49).

Nessa forma de estruturação discursiva, ao reproduzir o discurso de outrem, o autor apresenta um baixo nível de autoria e o mínimo de responsabilidade enunciativa-discursiva, pois se ancora no discurso direto e não os comenta, tomando-os como verdade. Uma hipótese possível para esse modo de escrita pode estar relacionada à compreensão do que seja o gênero científico-acadêmico que exige neutralidade científica. Essa compreensão caminha muito fácil para ideia do apagamento da voz do autor. Na sequência em análise, de fato, isso resulta na produção de um discurso genérico, colado na palavra do outro. Para compreender esse processo, embasado na perspectiva bakhtiniana, tem que se levar em consideração os processos históricos de composição dos gêneros (SOBRAL, 2009).

É importante ressaltar que a tese é um gênero científico-acadêmico que faz parte do gênero secundário, mas esse é influenciado pelo gênero primário (cotidiano). De acordo com Bakhtin (2011, p. 263), os gêneros secundários “no processo de sua formação eles incorporam e reelaboraram diversos gêneros primários que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata.”. Com isso, o autor tem uma responsividade no acabamento das vozes teóricas sobre o professor que está em formação continuada. Acreditamos que existe uma “relação de reciprocidade entre linguagem e ideologia” (BAKHTIN, 2011, p. 264). A escolha dos discursos de outrem sobre o professor ou sobre o processo de formação do professor são representações da imagem que se tem sobre esses signos.

Na sequência discursiva abaixo, o autor da tese também transcreve o discurso de outrem, dessa vez para contextualizar o termo interdisciplinar. A introdução desse discurso foi auxiliada pelo uso das expressões “Segundo Leff” e “Leff (2000, p.32) ainda diz que”; mas, mesmo com o auxílio das expressões, foi mantido estilo linear que, na perspectiva bakhtiniana, são discursos do outrem com marcas nítidas. Além da discussão do termo interdisciplinar, temos na linha 67 a 73 um discurso sobre o papel do professor para trabalhar com a interdisciplinaridade.

T17 – SD5

55 Segundo Leff (2000, p.32), *A interdisciplinaridade é uma chamada para a*
 56 *complexidade, a restabelecer as interdependências e inter-relações entre*
 57 *processos de diferentes ordens de materialidade e racionalidade, a*
 58 *internalizar as externalidades (condicionamentos, determinações) dos*
 59 *processos excluídos dos núcleos de racionalidade que organizam os objetos*
 60 *de conhecimento das ciências (de certos processos excluídos ônticos e*
 61 *objetivos). Nesse sentido, a interdisciplinaridade é uma busca de*
 62 *“retotalização” do conhecimento, de “completude” não alcançada por um*
 63 *projeto de cientificidade que, na busca de unidade de conhecimento, da*
 64 *objetividade do controle da natureza a seus desígnios dominantes;*
 65 *exterminando a complexidade e subjugando os saberes “não científicos”,*
 66 *saberes não ajustáveis às normas paradigmáticas da ciência moderna.*
 67 Cabe ao professor impulsionar nesse contexto uma prática transformadora
 68 com seus educandos, possibilitando a inter-relação entre as disciplinas com
 69 uma metodologia clara e agradável, propiciando, dessa forma, uma melhoria
 70 do ensino-aprendizagem. Pensar a interdisciplinaridade e a transversalidade
 71 é perceber que não basta interligar as disciplinas, mas que é possível
 72 trabalhar com temas ou conhecimentos de proporções iguais para todas as
 73 disciplinas.
 74 Leff (2000, p.32) ainda diz que: *Para salvar os problemas que colocam a*
 75 *interdisciplinaridade como processo de recomposição do saber fracionado,*
 76 *se postula a transdisciplina como sua solução final: um conhecimento*
 77 *holístico e integrador, sem falhas nem vazios; um conhecimento*
 78 *reunificador, que transcende o propósito de estabelecer interdisciplinares*
 79 *entre ilhotas científicas isoladas. No entanto, a interdisciplinaridade não é*
 80 *a constituição de uma super-disciplina (ecologia, termodinâmica) que*
 81 *transbordaria o campo das possíveis conexões entre disciplinas para*
 82 *estabelecer um paradigma onicompreensivo. (p.77)*

Essa sequência traz mais elementos sobre qual foi a imagem construída sobre o professor. Na linha 67, inicia-se a frase com o discurso de que cabe ao professor impulsionar nesse contexto uma prática transformadora com seus educandos. Esses elementos acentuam o dever do docente, delineando a imagem individualizada de um professor que é capaz de resolver problemas. A estruturação

discursiva sobre o professor está entre dois discursos diretos sobre a interdisciplinaridade, discursos que não falam nada sobre o professor, somente discorre sobre o termo em destaque. Entre esses discursos é apontado que só será efetuado a interdisciplinaridade se o professor tiver uma prática transformadora e em seguida o texto reforça a ideia de que o professor deve possibilitar a *inter-relação entre as disciplinas com uma metodologia clara e agradável*. Tem uma entonação valorativa quanto a metodologia que os professores devem desenvolver, enfatizando que ela deva ser *clara e agradável*, afinal o professor não pode desenvolver qualquer metodologia de ensino-aprendizagem.

A estruturação discursiva dessa sequência mostra que o discurso do autor da tese não dialoga com os discursos diretos apresentados, vindo de campos discursivos distintos. O discurso do autor traz uma pedagogia mais romantizada que se preocupa com as metodologias claras e agradáveis, e delineia um sujeito autocentrado, pois cabe ao professor impulsionar uma prática transformadora. Nessa sequência, o discurso aponta para a perspectiva prática, formação reflexiva, em que relaciona o professor e a sua prática, mas esse discurso é usado na construção da imagem de um professor com deveres e obrigações, sendo um sujeito capaz de resolver problemas e que se preocupa apenas com o aprendizado dos alunos.

Na próxima sequência, tomamos para análise mais um discurso sobre os professores, que projeta uma imagem sobre o como devem ser; agora é a relação dos professores com a informática que passa a compor o discurso do autor sobre a formação continuada.

T17 – SD6

83 Quanto à socialização da informática, a resistência na escola é ainda
 84 contundente, inclusive pelo que se tem observado nos resultados de
 85 pesquisas sobre a Educação Ambiental. Muitos professores ainda temem que
 86 a utilização de linguagens inovadoras, como as possibilidades da hipermídia,
 87 fragilizem o papel docente no processo ensino-aprendizagem.
 88 As pesquisas indicam que a escola não só resiste à informática como
 89 desconhece quase que totalmente as suas potencialidades para a Educação
 90 Ambiental. Se os professores soubessem utilizar todos os recursos de
 91 comunicação que atualmente estão disponíveis, certamente minimizariam as
 92 limitações de tempo e de espaço que são os grandes gargalos nos processos
 93 de elaboração e gestão do conhecimento. Basta considerar com um pouco de
 94 atenção a potencialidade de um sistema hipermidiático que possibilite o uso
 95 de diversas linguagens ao mesmo tempo num mesmo espaço (CATAPAN,
 96 2001). (p.92)

Ao abordar o tema informática, o autor da tese inicia a sequência discursiva enfatizando a resistência da escola, validado por resultados de pesquisas que não são apresentadas, sendo assim essa afirmação ganha caráter de senso comum. Justifica-se tal resistência, apontando para o fato de que os professores *ainda temem*, porque isso poderia fragilizar o papel do docente (linha 87 - *fragilizem o papel docente*). O problema recai então sobre a concepção de um professor que tem medo do novo porque perderia seu espaço. Em seguida, é utilizado o termo “se os professores soubessem utilizar”, o “se” traz um acento apreciativo, caracterizando o problema pela perspectiva da falta de conhecimento; afinal, quando os professores sabem utilizar, eles minimizam *as limitações de tempo e de espaço que são os grandes gargalos nos processos de elaboração e gestão do conhecimento*.

A sequência discursiva não contextualiza se as escolas têm computadores e se os professores têm acesso. Mas, ao explicitar a necessidade e a possibilidade de o professor, com o uso dessa tecnologia, gerir o seu tempo, novamente valoriza o discurso empresarial, que justifica que para melhor produção é preciso administrar o tempo, fazendo uso de novas tecnologias e de *linguagens inovadoras*. Esse discurso se constrói na relação dialógica no contexto de um curso de formação de professores que foi elaborado com auxílio de uma empresa privada. De acordo com Fiorin (2017, p. 27), “todos os fenômenos presentes na comunicação real podem ser analisados à luz das relações dialógicas que os constituem”.

O jogo discursivo, produzido pela arquitetura dos enunciados do autor da tese, é carregado por um tom avaliativo sobre o professor. No início da sequência apresentou elementos que visam evidenciar que os professores temem o uso dessa tecnologia porque fragilizaria o seu papel na escola e, em seguida, tem a hipótese que se eles soubessem. Logo, o medo dos professores pode estar condicionado ao fato de não saberem usar e não às faltas de condições para esse uso; tais considerações, também podem nos levar à discussão sobre a política e o contexto sócio histórico relativo à implementação da informática nas escolas.

No fechamento da sequência, há uso do discurso indireto que, como ressalta Bakhtin (2014, p. 165), nesse discurso se “ouve de forma diferente o discurso de outrem, ele integra e concretiza na sua transmissão outros elementos e matizes que os outros esquemas deixam de lado”. O uso do discurso indireto no fragmento em

análise consistiu na apreensão do discurso de outrem, apenas no plano temático que, de acordo com Bakhtin (2014, p. 167), é analisador de conteúdo. Nessa condição, “apreende a enunciação de outrem no plano meramente temático e permanece surda e indiferente a tudo que não tenha significação temática”.

O discurso sobre o professor na T17 delineia imagens do professor que precisa se preocupar com a formação do aluno. Ao mesmo tempo, diz qual a imagem existente e, por isso, esse professor tem como dever desenvolver metodologias claras e agradáveis e não perder de vista os objetivos da educação. Os acabamentos e as vozes teóricas sobre o professor justificam que o mesmo precisa de um curso de capacitação para trabalhar com a Educação Ambiental. Assim, o discurso construído apontou o que falta no professor, disse que a teoria que resolve o problema dessa falta e ofereceu a solução através da proposta do curso.

A segunda tese analisada, T27, enuncia sobre o professor dentro do contexto da preocupação dos limites da sua formação inicial e continuada, que contemple a questão educacional atual.

T27 – SD1

5. A preocupação em delimitar uma visão sobre a formação inicial e continuada
6. de professores que contemple as necessidades educacionais da sociedade
7. atual foi determinante para o desenvolvimento da presente pesquisa. Sendo
8. assim, passamos a indicar conteúdos reconhecidos como importantes na
9. formação de professores em EA. A delimitação inicial abrangeu as principais
10. fragilidades formativas quanto à apropriação sobre as visões de natureza
11. construídas ao longo da história e como estas influenciam nas visões atuais e
12. formas de relação humana. Neste contexto, destaca-se a importância de
13. debates sobre a visão de ciência e sua relação com a sociedade, no sentido
14. de superar as concepções de neutralidade e a restrita noção de objetividade
15. científica, assim como aquela visão linear de que a Ciência e a Tecnologia
16. estão diretamente relacionadas com o progresso social. Adicionamos a estes
17. conteúdos formativos aqueles envolvidos na compreensão do fenômeno da
18. formação humana e da problematização sobre como o currículo escolar
19. reproduz determinada visão de mundo. (p.17)

Nessa sequência discursiva, observa-se que para contemplar as necessidades educacionais da sociedade atual, na linha 8 e 9, buscou “*indicar conteúdos reconhecidos como importantes na formação de professores em EA*”. A necessidade do recorte dos conteúdos mais importantes permite a compreensão de que nem todos os conteúdos abordados na formação de professores em EA são reconhecidos como importantes no processo de formação. O reconhecimento de um conteúdo como importante, de acordo com Bakhtin (2014), ocorre por meio dos

acentos apreciativos, ou orientação valorativa de cada grupo. Por sua vez, esses valores são sócio históricos, resultantes dos sentidos, valorações circulantes em uma determinada esfera ideológica. No caso da T27, ela pretende se inserir na esfera ideológica de uma formação continuada na perspectiva crítica.

Na T27, os conteúdos reconhecidos como importantes na formação de professores em EA estão relacionados, nas linhas 10 a 12, *“as fragilidades formativas quanto à apropriação sobre as visões de natureza construídas ao longo da história e como estas influenciam nas visões atuais e formas de relação humana”*. Apresentando o professor com uma qualidade negativa, pois ele tem uma fragilidade formativa, sendo aquele não se apropriou das visões de natureza construídas ao longo da história e sobre como elas influenciam atualmente.

Essa sequência discursiva mostra também alguns elementos sobre Educação Ambiental que foram trabalhados na formação continuada de professores, pois aponta que as fragilidades formativas estão ligadas as visões de natureza, que foram construídas ao longo do contexto sócio histórico. Bakhtin (2014), quando faz referências ao enunciado, ele procura explicar que este tem uma dimensão social e uma orientação valorativa, que inclui o tempo e o espaço históricos.

Para mudar a visão construída e sobre a relação da sociedade com a natureza, o autor acentua nas linhas 12 a 14, a *“importância de debates sobre a visão de ciência e sua relação com a sociedade, no sentido de superar as concepções de neutralidade”*. A discussão sobre a superação das concepções de neutralidade na formação dos professores em EA se contrapõe a chave interpretativa que defende que o fazer científico e formativo devem ser neutros, técnicos. Não há neutralidade dos discursos sobre formação de professores em EA, os processos de formação são constituídos por sujeitos contextualizado, que fazem leituras, interpretações dos fenômenos e, a partir disso, constroem as proposições sobre o agir do professor. Ou seja, a formação de professores em educação ambiental é um ato político, baseado em valores para a transformação social; o autor compreende essa não neutralidade, quando na linha 19, afirma que *o currículo escolar reproduz determinada visão de mundo*.

O documento do currículo escolar, expresso por meio de palavras, expressa uma disputa, reproduz a posição ideológica do grupo que o elaborou. Afinal as palavras estão carregadas “de um conteúdo ou de um sentido ideológico e vivencial”. (BAKHTIN, 2014, p. 199)

Na próxima sequência discursiva (T27 – SD2), o autor de T27 usou o verbo *cabe* na linha 23 - pelo fato de os mesmos *caber* a realização do ensino em sala de aula. Neste, o professor da educação básica é o sujeito responsável pela ação de ensinar. Ao salientar essa posição de responsabilidade, na arquitetura enunciativa que segue, torna viável a crítica que se faz ao modo como sujeito assume tal posição.

T27 – SD2

20. Um dos aspectos que foram apontados para um melhor delineamento da
21. questão inicial se deu, principalmente, pelo questionamento sobre a
22. responsabilização do professor no desenvolvimento da EA na escola, pelo
23. fato de aos mesmos *caber* a realização do ensino em sala de aula. Em um
24. estudo realizado por Souza (2010) *sobre o estado da arte de pesquisas sobre*
25. *formação de professores em EA a autora identificou nos resumos das*
26. *dissertações e teses, principalmente, críticas às concepções e práticas dos*
27. *professores, demonstrando que a EA predominantemente realizada é*
28. *tradicional e conservacionista, embora também houvesse expressões mais*
29. *críticas e históricas. Naquelas pesquisas analisadas há enfoque principal nas*
30. *questões subjetivas, direcionando o olhar para uma tendência que concebe*
31. *que a qualidade de EA será melhorada na medida com que se melhorar a*
32. *consciência dos professores, ou seja, no sentido de que seus conhecimentos,*
33. *concepções e práticas precisam ser aprofundados, estabelecendo-se uma*
34. *maior relação entre teoria e prática. (p.18)*

Nessa sequência discursiva, para discutir a responsabilização do professor no desenvolvimento da EA na escola, é apresentado o discurso indireto analisador de conteúdo. Para tanto, o autor opta por introduzir a palavra do outro através da expressão “em um estudo realizado por”. Essa estratégia é um argumento de autoridade, pois conota um investimento ideológico presente no enunciado ao mostrar dados de outra pesquisa acerca do problema em questão.

A opção pela expressão “em um estudo realizado” indica um movimento discursivo que visa a modalização, diminuição da responsabilidade em relação ao discurso proferido, dando ao outro citado a maior parte da responsabilidade pela “verdade” enunciada. Esse compartilhamento de responsabilidade dá força, autoridade, de fato, à crítica e à necessidade da formação defendida, uma vez que *“identificou nos resumos das dissertações e teses, principalmente, críticas às concepções e práticas dos professores, demonstrando que a EA predominantemente realizada é tradicional e conservacionista”*.

A “EA predominante” apresentada no discurso indireto se baseia na macrotendência conservacionista que, de acordo com Layaargues e Lima (2014), é

uma prática educativa que tem como objetivo básico a mudança de comportamento. Porém, na linha 29, o enunciado “*expressões mais críticas e históricas*” remete também a uma concepção de formação de professores em EA crítica, histórica. Esse enunciado atesta uma espécie de atravessamento de outras concepções no discurso de base presente na tese.

O discurso indireto é usado para responder ao questionamento inicial quanto à responsabilização do professor no desenvolvimento da EA na escola. Assim, as conclusões de outras dissertações e teses, resultantes de um trabalho outro de pesquisa realizado por Souza (2010), mostram na linha 26, que pesquisas sobre formação de professores em EA tem “*críticas às concepções e práticas dos professores*” e as críticas apontadas nas pesquisas alimentam discursos tais como o apresentado nas linhas 31 a 34, qual seja, “*que a qualidade de EA será melhorada na medida com que se melhorar a consciência dos professores, ou seja, no sentido de que seus conhecimentos, concepções e práticas precisam ser aprofundados, estabelecendo-se uma maior relação entre teoria e prática*”. Nesse trecho mostra que o professor é um sujeito consciente e essa consciência pode ser melhorada e os conhecimentos precisam ser aprofundados melhorando a relação entre a teoria e prática.

Mas nesse trecho, também, podemos observar que o autor da T27 faz uma observação e uma possível crítica ao mostrar dados de outra pesquisa que visa conscientizar os professores sobre a EA, pois seus conhecimentos, concepções e práticas são superficiais, precisam ser aprofundados. Mostrando que os estudos apresentados no discurso indireto, sugere que a explicação para problemática do trabalho da EA na escola é o professor, nunca as condições da escola, do tempo dos professores, das políticas públicas.

Nesse sentido, a sequência discursiva 3 (três) amplia essa discussão.

T27 – SD3

35. A partir das décadas de 1980, teóricos críticos trouxeram outro olhar para a
36. EA e para a própria educação. No entanto, enquanto organização e prática,
37. estas teorizações ainda não adentraram todas as escolas. As práticas
38. desenvolvidas sob esta perspectiva podem ser consideradas de resistência,
39. já que são minoria. Neste sentido é que entendemos ser necessário um
40. processo investigativo sobre as condições objetivas e subjetivas da realidade
41. educacional, visando entender como esta se constitui, bem como sobre as
42. dificuldades enfrentadas para que uma perspectiva crítica de educação esteja
43. presente na escola, como fundamento e prática. Saviani (2011) já

44. *argumentava que para a construção da pedagogia histórico-crítica na escola*
45. *não seria possível desconsiderar que sua organização e as próprias práticas*
46. *dos professores estão estabelecidas sob outras concepções teóricas. Além*
47. *disso, não podemos nos esquecer da precariedade destas instituições, que*
48. *coloca desafios materiais objetivos para que sua função enquanto espaço de*
49. *socialização de saberes sistematizados seja minimamente contemplado.*

Na sequência discursiva (T27 – SD3), primeiro é contextualizado o tempo, ou seja, a partir de quando iniciou os debates dos teóricos críticos sobre a educação e sobre a EA crítica. O enunciado “A partir das décadas de 1980” produz um efeito de sentido sobre o tempo em que essas críticas iniciaram – é algo que está distante. Nesse sentido, o operador argumentativo “no entanto” bifurca, com a função de reforçar o sentido de uma grande temporalidade já passada, e reforça a compreensão de que a não entrada desse “outro olhar” é de fato um problema. Conforme linha 37, *“estas teorizações ainda não adentraram todas as escolas”* e apenas uma minoria de professores trabalham na perspectiva crítica. A defesa é de um adentrar a todas as escolas. Nesse sentido, não há margem para uma leitura outra do professor da educação básica sobre o que está sendo defendido. A palavra que anuncia a perspectiva crítica é uma verdade que precisa ser aceita.

Outra defesa sobre as práticas que são consideradas de resistências, que visam a perspectiva crítica, está nas linhas 40 a 43 - *“sobre as condições objetivas e subjetivas da realidade educacional, visando entender como esta se constitui, bem como sobre as dificuldades enfrentadas para que uma perspectiva crítica de educação esteja presente na escola”*.

Para reforçar a importância da perspectiva crítica na formação de professores é usado na sequência discursiva 3 (três), um discurso indireto, que inicia com o “já”, reforçando o tempo passado, ou seja, algo que já vem sendo discutido a mais tempo.

O discurso indireto tem um estilo pictórico, que consiste na elaboração do discurso, explorando meios sutis para infiltrar seus comentários no discurso do outro, ou nessa sequência discursiva que através do limite temporal afirma que as teorizações da EA crítica ainda não adentraram a escola.

O discurso indireto foi usado para reforçar o que havia sido dito, mas também para ampliar a discussão sobre a importância de considerar a organização e as práticas dos professores, pois elas estão estabelecidas sob outras concepções teóricas, que não são críticas.

No final da sequência é usada a expressão “além disso”, para reforçar que, no trabalho da EA realizado pelos professores nas escolas, linhas 47 a 49, *“não podemos nos esquecer da precariedade destas instituições, que coloca desafios materiais objetivos para que sua função enquanto espaço de socialização de saberes sistematizados seja minimamente contemplado”*

Nesse trecho, reconhece-se o espaço significativo que a escola representa como lugar de trabalho da EA e, ao mesmo tempo, coloca em destaque a importância de se compreender as limitações vivenciadas pelos professores. Na perspectiva crítica da formação em EA, é de suma importância considerar a escola como espaço de formação. Dito de outro modo, a escolha dos discursos indiretos e diretos reflete a posição ideológica e axiológica do autor. No caso da T27, mostra o reconhecimento da escola como espaço de formação, mas também reconhece a precariedade dessa mesma escola e o quanto isso influencia, limita a construção de uma perspectiva crítica de educação.

A sequência discursiva do T27 a seguir, sinaliza a perspectiva de formação dos professores e de educação ambiental na qual esse trabalho se baseou.

T27 – SD4

50. Nesta perspectiva crítica, entende-se que o projeto educacional que se coloca
51. à EA necessita considerar a formação de sujeitos históricos, ou seja, sujeitos
52. atuantes e conscientes de seu papel social, levando em conta a necessidade
53. de serem assumidas posturas individuais e coletivas voltadas para a
54. sustentabilidade a ser alcançada pela transformação das relações sociais que
55. favorecem a desigualdade social, a apropriação da natureza e do ser humano
56. enquanto mercadoria. Assim, o que se espera é a formação de sujeitos
57. capazes de conhecer e transformar o quadro societário atual, visando à uma
58. vivência coletiva, participativa e igualitária que favoreça relações sociais
59. menos depredatórias. (p.35)

Nessa sequência, explicita-se o entendimento que se tem de um projeto educacional na perspectiva da EA crítica. O uso do enunciado “sujeito” ao longo da sequência discursiva (SD4), deixa esfumado se sujeitos são os professores, ou se são os professores e alunos, pois a sequência inicia explicando a compreensão que se tem sobre o projeto educacional na perspectiva crítica e a formação de sujeitos históricos, sendo atuantes e conscientes de seu papel social. A imagem do professor que pode ser apreendida dessa sequência discursiva é de um sujeito que assume posturas individuais e coletivas, construindo, assim, o sentido de um sujeito atuante e consciente.

O discurso é produto ideológico e funciona em qualquer situação social, nesse processo Stella (2014) explica que o discurso concentra em si as modificações ocorridas na base da sociedade e, simultaneamente, é capaz de pressionar por mudanças nas estruturas sociais estabelecidas. Isso é possível identificar quando, na linha 57 do trecho da tese em análise, faz-se referência à possibilidade de formação de sujeitos capazes de conhecer e transformar o quadro societário atual, mostrando uma postura contra hegemônica em relação ao sistema vigente, ou seja, uma mudança na estrutura social estabelecida e isso se reforça nas linhas 58 e 59, quando explicita que a formação visa “à uma vivência coletiva, participativa e igualitária que favoreça relações sociais menos depredatórias.” Sendo essa a responsabilidade desse sujeito que se deseja formar.

Na próxima sequência discursiva o entendimento de que essa perspectiva formativa não tem acontecido nos processo que se voltam para a formação dos sujeitos em EA.

T27 – SD5

60. De forma geral, na prática cotidiana o que se observa é uma constante
61. insatisfação e busca pelos culpados pelo estado crítico em que se encontra a
62. realidade escolar, principalmente com relação à qualidade de ensino. Isto
63. também se aplica às críticas sobre as práticas de EA na escola, geralmente
64. creditadas à frágil formação dos professores. Concordamos que essa
65. formação - inicial e continuada - precisa avançar muito com relação à
66. qualidade, mas não acreditamos que só desta dependa a solução dos
67. diferentes problemas educacionais. *Como igualmente coloca Demo (2012,*
68. *p.8), para mudar a educação é fundamental uma mudança do professor,*
69. *conjugando as dimensões da valorização socioeconômica profissional e a*
70. *valorização de sua formação.* No entanto, atribuir ao professor tal
71. responsabilidade é desconsiderar toda a complexidade da realidade escolar,
72. pois, embora ele seja reconhecidamente uma peça chave, um foco excessivo
73. sobre o mesmo tende a “culpá-lo” pelas fragilidades observadas, o que na
74. realidade não se aplica “porque ele é tão vítima desse sistema de ensino
75. quanto seu estudante”. (p. 48)

A sequência discursiva nas linhas 60 a 62 – “De forma geral, na prática cotidiana o que se observa é uma constante insatisfação e busca pelos culpados pelo estado crítico em que se encontra a realidade escolar, principalmente com relação à qualidade de ensino” – não deixa explícito de quem é a insatisfação. Assim, a indeterminação semântica construída por esse enunciado (modalizador) reposiciona o sujeito desse discurso em relação aos interlocutores posicionados nos contextos imediatos e distantes, uma vez que a insatisfação é algo geral, uma

espécie de consenso que não está sendo posta somente pelo enunciador. Essa modalização cria a possibilidade de isenção do autor da tese em relação ao que está sendo dito.

Em seguida, nas linhas 64 a 66, o enunciado “Concordamos que essa formação - inicial e continuada - precisa avançar muito com relação à qualidade”. Ao usar o verbo “concordamos”, o sujeito desse discurso se inclui em um conjunto de vozes que defendem a necessidade de avanço em relação a busca da qualidade na educação ambiental. No entanto, no enunciado “mas não acreditamos que só desta dependa a solução dos diferentes problemas educacionais”, o articulador argumentativo “mas” de fato traz a compreensão assumida pelo autor da tese. Para avançar nessa qualidade, recai no professor a maior força da responsabilidade.

Essa estruturação discursiva reforça o acabamento dado ao professor, em que responsabiliza e culpa o professor pela não qualidade do ensino, porém na T27 esse discurso é usado para mostrar que discorda dessa afirmação, pois usou a conjunção “mas”, que abre uma nova posição do autor do enunciado. Essa conjunção foi introduzida na frase para refutar, ou seja, contestar o discurso utilizado sobre os professores. O discurso apresentado na T27 mostra que a formação dos professores precisa melhorar, contudo neste trabalho, na linha 66, expressa-se a compreensão de que a melhoria da educação não depende somente da formação de professores. Para ratificar essa afirmação, usa-se o discurso direto substituído, reforçando o que já havia dito, só que agora usando a palavra do outro, outra voz que o isenta. Com este recurso, o autor mencionado neste trecho (Demo, 2012) que diz que o professor precisa mudar, iniciando com a expressão “Como igualmente coloca Demo”. O autor da tese se orientou pelo estilo linear que corresponde à criação de contornos exteriores nítidos ao redor da voz alheia que o autor cita (BAKHTIN, 2014).

No final da sequência discursiva, é usado a conjunção adversativa “no entanto”, para fechar a estrutura discursiva, na qual é dado o acabamento ao professor, nas linhas 70 a 75 – *atribuir ao professor tal responsabilidade é desconsiderar toda a complexidade da realidade escolar, pois, embora ele seja reconhecidamente uma peça chave, um foco excessivo sobre o mesmo tende a “culpá-lo” pelas fragilidades observadas, o que na realidade não se aplica “porque ele é tão vítima desse sistema de ensino quanto seu estudante*. Observa-se que, neste trecho, descaracteriza-se a culpabilização do professor e o coloca como vítima do sistema do ensino. Isso produz o sentido de que o professor não tem culpa e sim

é oprimido pelo sistema de ensino. Com isso, constrói a imagem do professor que é vítima do sistema, justificando assim a importância do curso de formação proposto na T27.

Na próxima sequência discursiva deste mesmo trabalho (T27 – SD6), tomamos para análise o discurso sobre os professores, relacionado ao sistema de ensino. Nessa estruturação discursiva, coloca-se em foco os Parâmetros Curriculares Nacionais.

T27 – SD6

76. *Ainda, de acordo com Amaral (2001), embora nos PCN sejam consideradas*
77. *as dimensões sociais, econômicas e culturais do ambiente, estas se*
78. *apresentam desprovidas dos seus condicionantes políticos, filosóficos e*
79. *ideológicos, além de estar ausente a relação da concepção de Ciência e*
80. *Ambiente e de haver uma mitificação da EA, como se esta fosse capaz de*
81. *resolver todos os problemas por si só. Outra questão apontada pelo autor é a*
82. *política centralizadora responsável pela elaboração dos parâmetros*
83. *curriculares sem que houvesse a participação dos professores, portanto,*
84. *ignorando suas concepções prévias sobre ambiente e educação, bem como*
85. *sua formação e condições de trabalho.*
86. *Castro et alli (2010) também apresentam críticas à relação dos PCN com a*
87. *EA. Os autores entendem que a proposta não é suficiente para garantir as*
88. *mudanças necessárias a uma prática educativa escolar numa perspectiva de*
89. *sociedade democrática, igualitária e com justiça social, indicando que a*
90. *multiplicidade de nosso país exige propostas curriculares várias.*
91. *Apesar das críticas, os autores ressaltam a potencialidade da noção de*
92. *transversalidade dos PCN para a EA, enfatizando a importância do trabalho*
93. *que considera as esferas local e global, favorecendo assim a compreensão*
94. *da problemática ambiental no nível macro (político, econômico, social e*
95. *cultural) e/ou nos níveis regionais. Neste caso, a transversalidade exige do*
96. *professor uma readequação dos conteúdos e, também, a modificação do*
97. *projeto político pedagógico da escola, no sentido de superar a fragmentação*
98. *do saber. Nestes documentos, ainda, o fato de a cidadania ter sido eleita*
99. *como ponto central na educação escolar viabiliza a valorização de temas com*
100. *relevância social, a serem trabalhados por todas as disciplinas. Além disso,*
101. *para que haja a implementação desta proposta é imperativo o envolvimento e*
102. *interação de todas as instâncias da escola (diretores, professores, alunos e*
103. *demaís funcionários), enfatizando o papel ativo do professor e da comunidade*
104. *no trabalho com a EA e, também, incentivando parcerias entre as escolas e*
105. *as instituições locais. (p. 59)*

Na estruturação discursiva da T27 se recorre a voz de outros, através dos discursos indiretos para apresentar a opinião sobre os PCN. Ao utilizar essa estratégia de citação, o autor aproxima-se do discurso citado ao tecer suas réplicas através da escolha na linha 76 da expressão “de acordo”, depois na linha 86 com a

expressão “também apresentam críticas” e por fim na linha 91, a expressão “Apesar das críticas, os autores ressaltam”. Bakhtin (2014) afirma que

A língua elabora meios mais sutis e mais versáteis para permitir ao autor infiltrar suas réplicas e seus comentários no discurso de outrem. O contexto narrativo esforça-se por desfazer a estrutura compacta e fechada do discurso citado, por absorvê-lo e apagar as suas fronteiras. Podemos chamar esse estilo de transmissão do discurso de outrem o estilo pictórico. Sua tendência é atenuar os contornos exteriores nítidos da palavra de outrem. (Ibidem, 2014, p. 154)

O discurso não é uma única voz, pois nele estão inseridas múltiplas vozes. O discurso citado, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, comprova a natureza heterogênea do discurso e contribui para a sua reflexão. A escolha do discurso do outro sobre os professores em relação ao PCN reflete o posicionamento ideológico do autor sobre a participação dos professores na construção do mesmo, afinal, nas linhas 82 e 83, explicita que *“a política centralizadora responsável pela elaboração dos parâmetros curriculares sem que houvesse a participação dos professores”*. Como não houve participação dos professores, o autor usa a conjunção conclusiva “portanto” para em seguida introduzir uma oração que contém a conclusão de um raciocínio, *“ignorando suas concepções prévias sobre ambiente e educação, bem como sua formação e condições de trabalho”*. Em seguida, recorre ao discurso indireto antecipado e disseminado - que revela as apreciações do que será apresentado - *“também apresentam críticas à relação dos PCN com a EA”*.

Depois da exposição das críticas sobre a construção dos PCN e a relação com a EA., surge o advérbio “apesar”, indicando que será exposto uma ideia oposta ao que foi expresso. Com isso, foi introduzido a potencialidade da noção de transversalidade dos PCN para a EA, conceito apontando como elemento central no processo de formação de professores. Para que isso aconteça, o autor de T27 defende o trabalho colaborativo do professor com a comunidade, porém é usado o termo “imperativo”, como se somente através desse trabalho colaborativo fosse possível a implementação da proposta, conforme descrito nas linhas 101 a 105: *para que haja a implementação desta proposta é imperativo o envolvimento e interação de todas as instâncias da escola (diretores, professores, alunos e demais funcionários), enfatizando o papel ativo do professor e da comunidade no trabalho com a EA e, também, incentivando parcerias entre as escolas e as instituições locais.*

O discurso em T27 delinea a imagem do professor que também é vítima do sistema, inserido em uma política burocrática, na qual não tem voz ativa e que não é levado em conta suas condições de trabalho. O acabamento e as vozes teóricas sobre o professor justificam um curso de formação continuada que contribua para construção da EA crítica na escola por meio do currículo escolar e o imperativo para isso seja um processo de formação continuada em parceria entre a escola e a universidade.

Em outra tese analisada (T29), o professor é enunciado por meio do discurso indireto, cujo tema é a formação do educador ambiental, profissional que não é exclusivamente o professor de uma instituição formal de ensino, afinal outras instituições como empresas, unidades de conservação, dentre outros, têm educadores ambientais. Isso exige do leitor a compreensão de que há uso de uma voz teórica do campo da EA para auxiliar na abordagem sobre formação de professores em EA.

T29 – SD1

- 4) De acordo com Tristão (2007), a formação do educador ambiental passa por
- 5) dois focos de conhecimentos: o entendimento sobre o MA e seu
- 6) funcionamento e a formação do educador ambiental que é influenciada pela
- 7) filosofia da educação, visando a compreensão das necessidades atuais da
- 8) humanidade. Nessa formação, o enfoque cognitivo não é o único a ser
- 9) trabalhado, mas também os valores e atitudes dos docentes, buscando uma
- 10) nova consciência ambiental. A pesquisadora esclarece que as mudanças de
- 11) mentalidade e de comportamento da população perante o MA acontecem de
- 12) forma lenta e gradativa. Para que esta transformação ocorra, é essencial que
- 13) os professores sejam capazes de abordar a dimensão ambiental na
- 14) educação, colaborando na construção de uma nova cidadania. (p. 38)

Com base no discurso indireto analisador de conteúdo, explicita-se neste trecho do T9, dois focos de conhecimentos pelos quais a formação do educador ambiental passa. Em seguida, o autor explica a formação apresentada no discurso indireto com o uso da expressão “nessa formação”, e completa explicando que “o enfoque cognitivo não é o único a ser trabalhado, mas também os valores e atitudes dos docentes, reforçando assim uma formação de professores que vai além do conhecimento sobre educação ambiental”. Enfatiza-se que a formação dos docentes busca uma nova consciência ambiental, ou seja, existe uma consciência ambiental,

mas o que se busca é uma nova. A ênfase na necessidade de uma nova consciência ambiental é uma contrapalavra a algo que existe e que se refuta.

Na linha 10, nos deparamos novamente com o uso da palavra de outrem expresso por “a pesquisadora esclarece”. Aqui, novamente, atribui-se a responsabilidade enunciativo-discursiva ao teórico referenciado e mostra que a nova consciência ambiental, remete a “*mudanças de mentalidade e comportamento perante o meio ambiente*”. Para que essas mudanças aconteçam, nas linhas 12 a 14, indica-se que “*é essencial que os professores sejam capazes de abordar a dimensão ambiental na educação*”, construindo assim uma justificativa de um professor que precisa ser capacitado para trabalhar com a temática ambiental na educação.

O uso da oração “é essencial que os professores sejam capazes” parte dos discursos históricos sociais e culturais da construção da imagem de um professor com deveres e obrigações e até mesmo de culpabilização, caso não seja abordada a dimensão ambiental na educação. Se essa abordagem não acontece, pode ter sido culpa do professor que não foi capaz. A palavra *capaz* usada na estruturação discursiva traz em si um tom avaliativo e remete a uma compreensão responsiva ativa do autor sobre o professor.

De acordo com Sobral (2009, p. 83-84), “[...] toda enunciação envolve um tom avaliativo impresso pelo sujeito e suas alterações verbais, de acordo com suas relações com seu interlocutor e o momento da interlocução”.

A próxima sequência discursiva, inicia com a crítica à linearidade do mecanicismo das formações e das práticas dos professores, com o uso da expressão “se libertem”.

T29 – SD2

- 15) Para que os professores se libertem da linearidade e do mecanicismo de suas
- 16) formações e das práticas pedagógicas, é necessário que desenvolvam
- 17) habilidades que lhes façam propiciar reflexões, conhecimentos,
- 18) entendimentos, contextualizações, relacionar e decidir os diversos fatores que
- 19) compõem o seu trabalho. Desta forma, *os professores têm a responsabilidade*
- 20) *de desenvolver um novo papel perante a sociedade que busca soluções e*
- 21) *alternativas para resolver situações educacionais conflitantes, pois a*
- 22) *sociedade atual globalizada exige que os professores sejam capazes de*
- 23) *enfrentar qualquer tipo de ensino por meio da mobilização de diferentes*
- 24) *recursos cognitivos* (MACHADO, 2005). (p. 44)

A sequência discursiva inicia-se com a oração - Para que os professores se libertem da linearidade e do mecanicismo de suas formações e das práticas pedagógicas, é necessário que desenvolvam habilidades que lhes façam propiciar reflexões, conhecimentos, entendimentos, contextualizações, relacionar e decidir os diversos fatores que compõem o seu trabalho - essa estruturação enfatiza a formação linear e mecanicista do professor, ou seja, uma formação simples, que não tem complexidade e profundidade. Por isso, esse professor não tem habilidades para fazer reflexões, conhecimento, entendimento, para fazer contextualizações, para relacionar e decidir sobre o seu trabalho.

A expressão libertar no início da sequência remete ao sentido de que os professores estão presos a esse modelo de formação. Para se libertar dessa formação e práticas, *“é necessário que eles desenvolvam”* essas habilidades, uma apontando para uma imagem do professor responsável por essa mudança.

Para sustentar o que defende, o autor apresenta o discurso de outrem por meio do discurso indireto impressionista que expressa os pensamentos e sentimentos. O discurso enfatiza a responsabilidade do professor em *“desenvolver um novo papel perante a sociedade”*. Essa estruturação discursiva deixa implícito que o professor ocupa um papel na sociedade e que não *“busca soluções e alternativas para resolver situações educacionais conflitantes”* e é preciso que o professor desenvolva esse novo papel, *“pois a sociedade atual exige que os professores sejam capazes enfrentar qualquer tipo de ensino por meio da mobilização de diferentes recursos cognitivos”*, ou seja, que o professor seja um “super-herói”, que seja capaz de enfrentar qualquer tipo de ensino.

Conforme pudemos observar na SD1 da T29, na SD2 dessa mesma tese (T290), o enunciado “que os professores sejam capazes” fortalece a concepção de um curso de formação a partir da imagem de um professor que precisa ser capaz. Também na T29, SD1 e SD2, há incongruência sobre o enfoque cognitivo na formação dos professores. A SD1 enfatiza que o enfoque cognitivo não é o único a ser trabalhado, mas também os valores e atitudes dos docentes, porém na SD2, nas linhas 23 e 24, a partir do discurso indireto, o autor afirma que para *“enfrentar qualquer tipo de ensino por meio da mobilização de diferentes recursos cognitivos”*, desconsiderando os valores e atitudes dos docentes.

A voz teórica escolhida reflete a posição axiológica e ideológica do autor quanto à visão que o mesmo tem sobre o professor, na perspectiva bakhtiniana essa

posição é construída ao longo do contexto socio histórico e auxilia na justificativa do curso de formação continuada de professores que autor elaborou e desenvolveu.

Nessa mesma tese, podemos observar que na sequência discursiva que segue, faz referências ao processo de formação do professor frente à diversidade das metodologias de educação ambiental.

T29 – SD3

- 32) As metodologias da EA são diversificadas e variam de acordo com a temática
- 33) ambiental, com a localidade onde ela será desenvolvida e com a capacidade
- 34) do educador ambiental. Nesta fase da formação ambiental, o docente precisa
- 35) utilizar a sua autonomia e criatividade para superar os obstáculos. Caso
- 36) *necessite de uma orientação, o ideal é fazer contatos com professores mais*
- 37) *experientes e, assim, definir qual a metodologia mais apropriada para tal*
- 38) *temática ambiental (REIGOTA, 2012). (p. 56)*

Nesse trecho da T29, reconhece-se que as metodologias da EA são diversificadas em decorrência da temática e/ou localidade, e retoma-se o enunciado “capaz”, reforçano a imagem de um professor que precisa ser capaz, afinal “as metodologias da EA são diversificadas e variam de acordo” com algumas possibilidades, dentre essas a capacidade do educador ambiental”. Tal enunciado fortalece a imagem de um professor com responsabilidades em relação à Educação Ambiental, e que seja capaz de explorar metodologias diversificadas de educação ambiental, justificando assim um curso de formação continuada de professores.

Ao contextualizar o processo de formação ambiental, o autor na linha 35 explicita que o professor “*precisa utilizar a sua autonomia e criatividade para superar os obstáculos*”. Ao dar a entonação com verbo precisa, cria um sentido de obrigação, reforçando o caráter deontológico do trabalho docente.

Em seguida, os enunciados *autonomia* e *criatividade* estão acompanhados do pronome possessivo “sua” e faz remissão a compreensão de que o professor precisa (ele não tem) autonomia e criatividade para superar as dificuldades postas pelas metodologias e localidades relacionadas à educação ambiental. Em seguida, é apresentado um discurso indireto, com o intuito de auxiliar no assunto que está sendo abordado com o uso da expressão “Caso *necessite de uma orientação*”, ou seja, caso o professor com sua autonomia e criatividade não consiga definir a metodologia usada para trabalhar EA, nas linhas 36 a 38, oferece uma sugestão “o ideal é fazer contatos com professores mais experientes e, assim, definir qual a

metodologia mais apropriada para tal temática ambiental.” Nessa estruturação, ao contrário da T17, que aborda a questão da importância da teoria para os professores, T29 enfatiza a prática, ou seja, o conhecimento dos professores mais experientes. Com isso, conforme discutido no capítulo 3, ancora-se em uma perspectiva de formação que valoriza o conhecimento dos professores mais experientes, ou seja, o aprendizado dos professores se dá no conhecimento em prática (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999).

Na sequência discursiva a seguir, explicita-se, na T29 a perspectiva de educação ambiental que orienta a proposta de formação:

T29 – SD4

- 39) Segundo Loureiro (2007), os benefícios da prática da EA Crítica são bem
- 40) destacados, pois aumentam o entendimento sobre o mundo e aprofundam as
- 41) relações dos indivíduos com ele. A temática ambiental, antes explorada
- 42) superficialmente, é problematizada em todos os aspectos que a constituem
- 43) (sociais, econômicos, ecológicos, culturais e outros). Os projetos de EA são
- 44) tratados com maior prioridade pelos grupos pedagógicos das escolas e não
- 45) mais como um apêndice, estando mais presentes nos projetos político-
- 46) pedagógicos. Há uma melhor interação entre as secretarias de educação e as
- 47) escolas e maior intervenção nas políticas públicas, visando a democratização
- 48) de práticas viáveis. Com isso, Lima (2005) afirma que a EA Crítica busca
- 49) modificar profundamente o ambiente educativo com a utilização de seu
- 50) sistema de ensino-aprendizagem, isto é, seus métodos de ensino, princípios
- 51) epistemológicos e paradigmáticos, conteúdos, organização e as relações das
- 52) instituições de ensino com as suas comunidades do entorno. Certamente,
- 53) existem obstáculos como a aplicação de princípios interdisciplinares e de
- 54) transversalidade nas escolas, porém, soluções para essas dificuldades não
- 55) são utópicas e serão alcançadas, além de que os benefícios da EA Crítica ao
- 56) ensino são valiosos demais para serem descartados. (p. 90)

A sequência discursiva 4 (quatro) inicia com um discurso indireto analisador de conteúdo e chama atenção para “os benefícios da prática da EA crítica”. Tratando a EA crítica como um produto que produz bens, sendo o aumento do entendimento é nomeado como um benefício. Em seguida afirma que a temática ambiental era explorada superficialmente e na EA crítica a temática ambiental é problematizada em relação aos aspectos sociais, econômicos, ecológicos, culturais, dentre outros. Depois de contextualizar a EA crítica e a importância de projetos que adotem essa perspectiva, o autor da tese parafraseia outro autor, com discurso indireto analisador de conteúdo, nas linhas 48 a 52, para a justificar a perspectiva de educação ambiental a ser trabalhada no curso de formação continuada.

O discurso indireto tem um estilo pictórico e permite ao autor inserir suas réplicas e seus comentários no discurso do outro. De acordo com Bakhtin (2014, 157), o contexto discursivo funciona como elemento fundamental para desfazer a estrutura compacta e fechada do discurso citado ao absorvê-lo e apagar as suas fronteiras. Esse apagamento se dá, por exemplo, pela junção de dois autores numa mesma sequência textual-discursiva duas vozes teóricas para definir o que o autor da tese defende como sendo os “benefícios da EA crítica”.

No final da sequência discursiva, nas linhas 52 a 56, a oração - *Certamente, existem obstáculos como a aplicação de princípios interdisciplinares e de transversalidade nas escolas, porém, soluções para essas dificuldades não são utópicas e serão alcançadas, além de que os benefícios da EA Crítica ao ensino são valiosos demais para serem descartados* - reforça os benefícios da EA apresentada nos discursos indiretos e aborda a aplicação de princípios da “transversalidade” e “interdisciplinaridade”. Esse, como já tivemos a oportunidade de chamar a atenção é o mesmo discurso que está presente nos documentos oficiais que abordam a Educação Ambiental, respectivamente Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e Política Nacional de Educação Ambiental (1999). Em todo discurso, encontram-se palavras dos outros, desse modo, “Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 291). O uso do enunciado interdisciplinaridade como sendo uma solução para as práticas da EA, reflete a posição ideológica contrária à disciplinarização da EA nas escolas.

Na próxima sequência, está posto um discurso que projeta uma imagem sobre como devem ser os professores a partir da defesa do trabalho de campo como uma metodologia ideal.

T29 – SD5

- 57) De acordo com *Dourado (2006b)*, para os docentes, o objetivo de realizar
- 58) *uma atividade de campo com os alunos é em obter melhores resultados na*
- 59) *aprendizagem devido à motivação que esta modalidade didática proporciona.*
- 60) Pois, desperta um maior interesse nos conteúdos abordados, surge uma
- 61) melhora nas relações aluno-aluno e aluno-professor e também aumenta a
- 62) visão dos alunos referentemente às interações entre os conhecimentos
- 63) científicos e as realidades socioambientais. *Santos (2002) esclarece que as*
- 64) *aulas de campo, além de contribuírem para a aprendizagem dos alunos,*
- 65) *também servem para aumentar o estímulo dos professores, pois estes*
- 66) *enxergam possibilidade de inovação em seus trabalhos, e assim, se*
- 67) *empenham mais na orientação dos seus aprendizes. O referido autor mostra*
- 68) *que os professores consideram também que a finalidade de utilizar o TC é*
- 69) *facilitar a observação e interpretação de conceitos e fenômenos, pois o que é*

- 70) *observado no campo não pode ser visualizado na aula ou, então, em aulas de*
- 71) *laboratório. Quando os alunos voltam de uma atividade de campo para a sala*
- 72) *de aula, conseguem ter uma melhor aprendizagem sobre o conteúdo*
- 73) *abordado, assim ajudando a complementar, reforçar e enriquecer o processo*
- 74) *de ensino-aprendizagem. (p. 111)*

Ao defender que o trabalho campo é uma metodologia considerada pelos docentes como pertinente para os trabalhos em EA, o autor da tese constrói a estruturação discursiva sobre o tema, apoiando-se no discurso do outro, explorando os discursos indiretos. No primeiro discurso indireto, na linha 57, inicia com a expressão “para os docentes”, reforçando que para estes, os objetivos desse procedimento metodológico, qual seja, o trabalho de campo está relacionado ao aprendizado dos seus alunos (linhas 58 e 59 - *em obter melhores resultados na aprendizagem devido à motivação que esta modalidade didática proporciona*). Esse discurso delineia a imagem do professor que precisa desenvolver atividades que proporcione melhores resultados na aprendizagem. No entanto, não se trata de qualquer atividade; a justificativa é que se desenvolva o trabalho de campo para obter melhores resultados na aprendizagem, devido a “*motivação que esta modalidade didática proporciona*” e “*desperta um maior interesse nos conteúdos abordados*”.

O enunciado motivação remete a outro campo discursivo, qual seja, o campo dos recursos humanos de empresas, no qual o funcionário precisa ser motivado para produzir melhor. Assim, esse discurso acaba por promover a aproximação com uma pedagogia empresarial que investe no desenvolvimento dos seus colaboradores, no caso os alunos, para obter melhores resultados.

Para “esclarecer” o significado das atividades de campo, faz-se menção a outro discurso indireto, apresentado nas linhas 64 e 65, quando se indica que tais procedimentos *também servem para aumentar o estímulo dos professores, pois estes enxergam possibilidade de inovação em seus trabalhos*. O uso das expressões “motivação”, “desperta um maior interesse” e “aumentar o estímulo” reforça a compreensão de que o discurso do autor traz uma perspectiva da pedagogia empresarial, ou seja, uma didática que motiva os envolvidos, que se preocupa em despertar e aumentar o estímulo do aluno e professor, para trazer melhores resultados.

A pedagogia que enfatiza a motivação e os estímulos assume que é preciso apresentar os conteúdos de forma atraente ou divertido está calcada na defesa do

show educativo, contudo a obra em si é a mesma. O estilo defendido é centrado na passividade do aluno. A própria concepção da EA crítica é interpretada pela chave que a torna uma verdade objetiva, capaz de produzir benefícios para alunos – *o objetivo de realizar uma atividade de campo com os alunos é em obter melhores resultados na aprendizagem [...] desperta um maior interesse nos conteúdos abordados, [...] aumenta a visão dos alunos referentes às interações. Já os professores poderão aumentar o estímulo [...], enxergam possibilidade de inovação em seus trabalhos.* Dito de outro modo, a perspectiva crítica é positivada de tal modo que passa a ser um produto a ser apresentado de forma atraente para os professores. A atividade do sujeito, os processos de subjetivação tendo como base o seu entorno social e conatural perde o foco na medida que a pedagogia da motivação e do estímulo responde à uma demanda já posta na escola para o professor: produzir aulas interessantes, enxergar possibilidades de ensino, inovar os conteúdos, melhorando assim os resultados.

Nas linhas 66 e 67, reforça-se que a pedagogia da motivação possibilita aos professores que *“estes enxergam possibilidade de inovação em seus trabalhos, e assim, se empenham mais na orientação dos seus aprendizes”*. Sendo assim, o TC é apresentado por meio de um discurso que equivale a um produto que merece ser consumido porque dá bons resultados. Dito de outro modo, há neste caso um paralelismo semântico e sintático que remete ao discurso de marketing em que o foco para chamar a atenção para o produto fica centrado nos seus resultados, nos benefícios que se pode alcançar com a aquisição e uso. Para os professores, o principal benefício é enxergar as possibilidades de inovação dos seus trabalhos e com isso alcançar a motivação, a adesão dos alunos. Tais elementos são muito cobrado dos professores como resultado dos processos de ensino.

O discurso sobre o professor na T29 delineia a imagem de um profissional como um sujeito que precisa ser capaz de ensinar a temática ambiental e enfrentar qualquer tipo de ensino, explorando perspectivas didáticas que proporcionem mais prazer. Para que consiga montar então o seu “show educativo”, esse professor precisa de um curso de formação continuada para trabalhar com a Educação Ambiental por meio do trabalho de campo.

Por fim, ao apresentarmos os discursos sobre as necessidades dos professores que justificam a oferta de um curso de formação continuada,

observamos como os modos de dizer social, histórico e ideologicamente possíveis se realizam a partir de um contexto específico de enunciação (SOBRAL, 2009).

Partimos da premissa de que a imagem que se constrói em relação ao professor define o lugar que ele ocupa nos processos de formação continuada em EA. O discurso construído nas pesquisas analisadas mostra a imagem do professor e diz o que falta ou como deve ser para, a partir disso, oferecer o curso de formação continuada.

6.2 Proposta metodológica do curso

Neste eixo norteador, o objetivo é analisar o discurso e os seus sentidos sobre os professores a partir da natureza da oferta do curso de formação continuada. As sequências discursivas foram retiradas do capítulo metodológico das teses, uma vez que nestes estão descritos e analisados os modos de fazer, os procedimentos didáticos explorados nos cursos de formação propostos nas três teses em análise.

Em cada uma das teses, o curso de formação continuada foi proposto mediante a apresentação de um problema. No caso da T17, a defesa é de que *cabe aos professores aprender sobre a Educação Ambiental para formar os alunos com base na transversalidade e interdisciplinaridade*. A palavra *cabe* usada na estruturação discursiva traz em si um tom avaliativo e remete a uma compreensão responsiva ativa do autor sobre o professor. Ao afirmar que “cabe ao professor”, significa entender que este é responsável pela sua formação ou pela falta de qualidade, falta de gestão do seu fazer pedagógico. O autor apresenta a sua proposta de trabalho com os professores que participaram do curso de capacitação da seguinte maneira:

T17 – SD7

- 97 Nesta pesquisa, na fase exploratória foram aplicados os questionários para se
98 fazer uma leitura de alguns aspectos do processo da Educação Ambiental na
99 Região do Alto Uruguai. A fase do plano de ação foi desenvolvida como um
100 curso de capacitação endereçado aos temas fundamentais da Gestão em
101 Educação Ambiental e seus aspectos organizativos. Em seguida, os
102 professores tiveram um tempo para realizar práticas em suas escolas. Em um
103 segundo encontro, essas prática foram trazidas para socialização e análise no
104 grupo. Algumas delas foram acompanhadas e observadas em seu processo

105 de realização.
 106 Na discussão das diversas informações levantadas a cada etapa foram
 107 mapeadas as problemáticas mais evidentes. Dessas discussões chegou-se a
 108 uma proposta de continuidade do trabalho, sugerindo os passos da
 109 metodologia de Projetos de Trabalho traçados por Hernandez (2000).
 110 No projeto de ação que se constitui no curso de capacitação dos professores
 111 foram observadas as atividades inerentes à Gestão em Educação Ambiental
 112 no que diz respeito ao Projeto Político Pedagógico da escola (PPP) e neste
 113 como são tratadas as questões de sustentabilidade, interdisciplinaridade e
 114 transversalidade e a utilização dos recursos tecnológicos.
 115 O estudo movimenta-se na intersecção entre o conhecimento específico para
 116 a Gestão em Educação Ambiental e o processo de capacitação dos
 117 professores, e neste suas prática cotidianas. (p.101 e 102)

Assim, pelo que se pode depreender dessa sequência da tese, o curso de capacitação foi dividido em momentos, sendo que o primeiro foi para passar informações aos docentes para que pudessem reproduzir em suas aulas. Após, conforme linha 102, *os professores tiveram um tempo para realizar práticas em suas escolas*. Fica subentendido que, após as informações que os professores receberam no curso de capacitação, deveriam coloca-las em prática; o descrito na linha 106 reforça essa hipótese, pois o autor da tese afirma que, em um *segundo encontro*, *essas prática foram trazidas para socialização e análise no grupo (sic)*. Embora não esteja dito, é possível pressupor que o grupo é formado pelos cursistas e o ministrante desse curso de capacitação.

A perspectiva metodológica do curso de capacitação é uma reação responsiva aos discursos e imagem do professor apresentada no decorrer da T17. Essa perspectiva se materializa na forma de organização dos passos do curso: diz ao professor o que deve fazer (ele não sabe); dá-se tempo para a realização dessa prática na escola, sendo que “algumas delas foram acompanhadas e observadas em seu processo de realização”; após, os participantes do curso são chamados a apresentar os resultados do que fizeram. A partir da apresentação desses resultados, chega-se à proposta do curso. Nesse movimento que expressa uma vontade de direcionar o olhar, a prática do professor, busca-se os elementos que comprovem a premissa da necessidade de atualização, qualificação, linha 121, e qualifica o curso como uma etapa de *atualização de conhecimentos básicos dos professores referentes à Gestão em Educação Ambiental*. Somente após se atualizarem é que os professores poderão aplicar os conhecimentos básicos, afinal antes estavam desatualizados, conforme pode ser confirmado pelo descrito no trecho a seguir

T17 – SD8

118 O desenvolvimento desta pesquisa no curso de capacitação de professores
 119 desenvolveu-se em quatro etapas: a) aplicação de um questionário para
 120 verificar se estava sendo tratada a questão da Educação Ambiental e mapear
 121 os recursos tecnológicos utilizados; b) atualização de conhecimentos básicos
 122 dos professores, referente à Gestão em Educação Ambiental em palestras e
 123 discussões no curso de formação; c) aplicação desses conhecimentos
 124 básicos pelos professores em uma ação prática realizada em sua realidade
 125 local; d) socialização dos resultados para análise das práticas. (p.105)

O tom avaliativo sobre a *atualização dos conhecimentos básicos dos professores* resulta do que foi pelo autor de T17 na aplicação dos questionários, pois o uso desse instrumento foi para verificar como estava sendo tratada a EA e mapear quais recursos tecnológicos são utilizados.

No apêndice da tese T17, estão as perguntas do questionário aplicado. Este foi composto por 08 (oito) questões fechadas sobre os seguintes temas: se o projeto pedagógico da escola contempla projetos ou atividades na área da EA; se os planos de ensino garantem transversalidade conforme propõe o PCC; se na escola faz-se uso de recursos tecnológicos para a realização das atividades na Educação Ambiental; se a escola propicia cursos de formação e capacitação de professores nas políticas ambientais, direcionadas à sensibilização e conscientização da sociedade a respeito das diferentes problemáticas ambientais e se a sua escola propicia cursos de formação e capacitação de professores sobre a utilização de recursos tecnológicos para atividades de educação ambiental. A maioria das questões tinham duas opções, sim e não, para marcar. Essa modalidade de perguntas direciona, promove uma espécie de engessamento dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Sendo assim, a escolha do enunciado *atualização* não remete apenas aos dados que o questionário proporcionou, mas também à imagem que o autor já havia construído sobre o professor. O questionário, de fato, confirma uma certeza já dada. De acordo com Bakhtin (2011):

[...] Um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem autossuficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado numa esfera comum da

comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra "resposta" está empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles. Não se pode esquecer que o enunciado ocupa uma posição *definida* numa dada esfera da comunicação verbal relativa a um dado problema, a uma dada questão, etc. Não podemos determinar nossa posição sem correlacioná-la a outras posições. (Ibidem, 2011, p. 316)

Com isso, o curso se limita a uma concepção de aprendizagem centrada no conhecimento adquirido para a prática; ou seja, o foco é aumentar a eficiência do resultado e isso é reflexo das estruturas sociais da sociedade capitalista, que, de acordo com Contreras (2012), desqualifica o profissional e seus saberes. Afinal, a construção do curso de capacitação não demonstra o reconhecimento dos saberes do professor sobre o tema da pesquisa. O questionário não tem espaço para o registro das práticas e saberes dos professores sobre o tema da pesquisa, desqualificando, assim, o conhecimento dos mesmos e fortalecendo a necessidade de uma capacitação para atualizar os conhecimentos básicos para que pudessem, conforme descrito na linha 130, aplicar esses conhecimentos na prática e somente após essa experiência concreta, a socialização dos resultados para análise da prática. Não há o interesse em estabelecer uma escuta desse professor naquilo que ele traz para além da concepção anunciada. Isto é, a escuta, de fato, é uma forma de controle, não de diálogo entre os saberes da escola e os conhecimentos vindos da universidade.

As análises sistematizadas até esse momento do texto permitem afirmar que imagem do professor em T17 é a de um sujeito desatualizado e que a teoria irá ajudá-lo, pois tem deveres, obrigações e é capaz de resolver problemas.

A tese T27 defende a importância da formação continuada de professores para contribuir com a construção da EA crítica na escola por meio do currículo escolar. A palavra *vítima* usada na estruturação discursiva tem em si um tom avaliativo e remete a uma compreensão responsiva ativa do autor sobre o professor. Afinal, por serem vítimas do sistema, esses profissionais não participam da elaboração das políticas de educação. Por essa perspectiva, o curso seria um meio de possibilitar essa participação. Logo, é uma ação importante, necessária para

contribuir com a inserção efetiva desse professor na construção de seu próprio fazer e da EA crítica no currículo escolar.

T27 – SD7

106. Com relação ao curso de formação continuada, este é objeto de análise
107. desde sua proposição até o final de seu desenvolvimento; foi formulado
108. levando em conta as exigências feitas pela Secretaria de Educação do
109. Estado de São Paulo (SEE/SP), representada pela CENP, bem como os
110. aspectos relativos à proposta do Programa Núcleo de Ensino (o que será
111. delineado posteriormente) e respeitando a nossa intencionalidade de refletir e
112. contribuir para que a EA crítica seja produzida na escola pelo currículo
113. escolar. (p. 69)

Assim, nessa sequência indica-se que o curso de formação de professores foi desenvolvido pela autora de acordo com as exigências de duas instituições, sendo a Secretaria de Educação e ao Programa Núcleo de Ensino da Unesp. Conforme indicado à página 95 da T27, o núcleo tinha uma equipe composta pela pesquisadora, autora da tese, 3 (três) professores do ensino superior e 5 (cinco) licenciandas. No final dessa estruturação discursiva, na linha 111, expressa-se que o curso foi formulado *“respeitando a nossa intencionalidade de refletir e contribuir para que a EA crítica seja produzida na escola pelo currículo escolar”*. O uso do pronome possessivo “nossa”, proporciona o entendimento de um grupo que tem uma intenção já bem delimitada.

Em suma, ao anunciar que a formulação do mesmo se deu em respostas às exigências das instâncias oficiais e à intencionalidade da universidade (materializada na intencionalidade do autor) de contribuir para que a EA crítica seja “produzida” na escola deixa entrever uma contradição., Se objetivo é o de criar as condições para que o professor assuma o lugar de um sujeito que pensa, constrói e direciona a sua prática tal proposição não poderia estar subordinada às exigências e intenções desses agentes externos. Neste caso, dos órgãos oficiais de educação, que muitas vezes são os grandes responsáveis pela elisão do professor em processos participativos e na construção das práticas pedagógicas que se desenvolvem na escola.

No planejamento do curso de formação continuada, envolvendo diferentes instituições, observa as diferentes vozes teóricas que embasaram a justificativa da oferta do curso de formação continuada em EA na T27. O discurso se constitui através dos enunciados de outros e a posição axiológica do autor.

A oferta do curso reforça a visão sobre o professor, como sendo vítima do sistema e não participa das políticas da educação e, somente após o curso, é que os professores poderão desenvolver uma EA crítica na escola pelo currículo escolar, para isso foi realizado o curso descrito no trecho a seguir:

T27 – SD8

114. O quadro 3 apresenta uma síntese das atividades iniciadas em 11 de agosto
115. e finalizadas em 17 de novembro de 2011, durante sete encontros presenciais
116. de quatro horas cada um, quando foram realizadas leituras e discussão de
117. textos, palestra, discussões sobre as concepções de EA dos professores e a
118. problemática ambiental, bem como sobre as experiências em EA vivenciadas
119. pelos mesmos anteriormente ao curso, além da apresentação do
120. planejamento de ações que deveriam realizar na escola e do relato do
121. desenvolvimento destas. (p. 100)

A estruturação discursiva apresenta elementos que possibilitam o entendimento da concepção do curso de formação continuada apresentado e analisado em T27. Nas páginas 101 a 107, tem-se a descrição detalhada das atividades realizadas em todos os encontros; ao contrário da T17, que não explicitou como foram os encontros do curso de capacitação. Explicitar algumas proposições e apagar outras reflete a posição axiológica do autor. De acordo com Bakhtin (2011) o autor-criador materializa uma certa posição axiológica frente a uma certa realidade vivida e valorada. Ao fazer isso, silencia, apaga outras que não respondem às questões que estão postas no seu horizonte de avaliação valorativas.

A sequência discursiva a seguir relata o trabalho colaborativo com as parcerias estabelecidas para o desenvolvimento do curso de formação continuada.

T27 – SD9

122. O estabelecimento da parceria com a Secretaria de Educação do Estado de
123. São Paulo, por meio da CENP, para que pudéssemos desenvolver um curso
124. de formação continuada dirigido aos professores atuantes - com maiores
125. garantias de participação e reconhecimento - nos colocou uma série de
126. desafios e mesmo questionamentos sobre a pertinência desse vínculo, em
127. função da estratégia de controle que este órgão exerceu sobre o conteúdo e a
128. forma como apresentávamos tal proposta de formação. Apesar de termos
129. conseguido desenvolver o curso de formação continuada, tivemos que
130. reformular a nossa ideia inicial de organizar, junto aos professores, um
131. conjunto de conteúdos/temas/atividades visando discutir a EA crítica. Esta
132. necessidade de mudança nos encaminhou outra reflexão, sobre relações
133. possíveis entre a EA e o currículo escolar oficial, que assim passou a indicar
134. toda a estrutura do curso e as leituras e textos que então seriam utilizados.
135. Refletindo sobre como este processo se deu e mesmo sobre as resoluções e
136. normativas que tivemos que contemplar, percebemos que nos foi possibilitado
137. repensar a relação Universidade e Escola. Em geral, constatamos a falta de

138. compromisso político com uma educação transformadora no âmbito da
139. SEE/SP, assim como do Programa Núcleo de Ensino e mesmo da própria
140. escola na qual nos inserimos. No entanto, nos foi possível identificar brechas
141. e possibilidades no próprio movimento contraditório que estas instituições
142. possuem, expresso em sua organização, suas ideias pedagógicas e em como
143. os agentes pedagógicos interagem e atuam em relação a tudo isso. (p. 131)

Nessa sequência estão descritas as adversidades vivenciadas na relação de trabalho com as parcerias. Primeiro com a Secretaria de Educação, que fez valer a sua posição de poder para determinar a participação dos professores e reconhecimento do curso. Conforme linhas 125 a 128, essa parceria “colocou uma série de desafios e mesmo questionamentos sobre a pertinência desse vínculo, em função da estratégia de controle que este órgão exerceu sobre o conteúdo e a forma como apresentávamos tal proposta de formação”. O uso da palavra “controle” explicita que a relação de poder determinou, definiu os conteúdos o que seriam trabalhados.

Na perspectiva bakhtiniana, estamos inseridos em um mundo povoado pelas palavras de outrem. A autora ao ter contato com outros discursos, possibilitou a reflexão sobre as relações possíveis da EA e o currículo escolar oficial, reestruturando o curso.

As análises sistematizadas até esse momento do texto sugerem a imagem do professor nessa tese (T27) como vítima de um sistema autoritário e opressor, que não tem voz ativa, mas que, por meio do curso de formação construído no trabalho em parceria com outras instituições, poderá promover EA crítica na escola pelo currículo escolar.

A tese T29 defende que os professores sejam capazes de trabalhar a educação ambiental através do trabalho de campo, afinal de acordo com as vozes teóricas, o trabalho de campo tem uma didática que promove mais aprendizagem e prazer aos envolvidos.

T29 – SD6

- 77) O curso ocorreu em duas escolas públicas, entre os meses de abril a junho
- 78) do ano de 2014, do qual participaram vinte e seis professores do Ensino
- 79) Fundamental e Médio da rede pública de ensino do Paraná. Para a
- 80) realização deste evento, contou-se com a parceria do Núcleo Regional de
- 81) Educação (NRE) de Maringá para divulgação, inscrição e acompanhamento,
- 82) disponibilizando a formação continuada para todos os professores do Ensino
- 83) Fundamental e Médio da rede pública de ensino. Assim, os locais escolhidos
- 84) para ministrar o curso foram indicados pelo NRE e os professores cursistas

- 85) não foram os mesmos que participaram das entrevistas feitas anteriormente
 86) ao evento. (p. 128)

De acordo com essa sequência discursiva, o curso foi realizado em parceria com o Núcleo Regional de Educação, conforme linha 81. O NRE cuidou da *divulgação, inscrição e acompanhamento*. Esses enunciados possibilitam depreender que a construção do curso não foi um trabalho colaborativo com o NRE, a participação do núcleo foi somente durante a realização do curso.

No final da sequência discursiva, o autor apresenta elementos que já haviam sido apresentados na tese sobre entrevistas e o tema da pesquisa antes da elaboração do curso. Porém, nessa nova apresentação, linhas 84 e 85, informa-se que *os professores cursistas não foram os mesmos que participaram das entrevistas*. A concepção e execução do curso envolvem sujeitos e tempo distintos.

T29 – SD7

- 87) Os temas abordados no curso basearam-se nos conhecimentos e
 88) concepções prévias dos professores obtidos a partir da análise das
 89) entrevistas realizadas no ano anterior. O diagnóstico dessas informações
 90) revelou as necessidades formativas dos docentes sobre a EA e o TC que
 91) precisavam ser discutidas em um curso de formação continuada de
 92) professores. (p. 129)

É importante ressaltar que a construção do curso não foi mediante apenas as entrevistas, pois de acordo com Bakhtin (2014, p. 400) “Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos”. Assim a construção do curso se deu na relação dialógica do autor com o tema da pesquisa, que é sobre trabalho de campo inserido na educação ambiental.

Na afirmação nas linhas 89 a 92, *o diagnóstico dessas informações revelou as necessidades formativas dos docentes sobre a EA e o TC que precisavam ser discutidas em um curso de formação continuada de professores*. O uso do verbo “revelou” materializa a compreensão de que as entrevistas deram a ver algo que o autor já buscava quando propôs como objetivo investigar sobre esse tema. Nesse sentido, a proposta metodológica se ancora numa questão da pesquisa (e não uma necessidade de formação) para justificar a importância do curso sobre o trabalho de campo na educação ambiental. Esse entrelaçamento entre necessidades formativas do professor e hipótese de pesquisa ganha materialidade na ênfase de que as

necessidades formativas dos docentes sobre a EA e o TC que precisavam ser discutidas.

A partir disso, o autor apresenta a proposta de trabalho do curso e faz referência ao processo de participação do professor. O discurso sobre a proposta do curso é uma reação responsiva aos discursos e imagem do professor apresentada ao longo da T29, pois, mediante a necessidade de produção de um professor capaz, faz-se necessário discutir as necessidades desse sujeito. Isso valida a importância do curso de formação. Tais necessidades não são definidas por esse sujeito, mas pela intenção e compreensão de que o trabalho de campo é uma didática necessária para a conquista da consciência ambiental no âmbito escolar.

T29 – SD8

- 93) Durante o curso de formação continuada foram discutidas propostas de
- 94) reconhecimento da importância do TC na EA para a ação docente, no sentido
- 95) de conquistar uma consciência ambiental no âmbito escolar.
- 96) Para isso, no início de todos os encontros, foram realizadas atividades
- 97) pedagógicas visando identificar os conhecimentos prévios dos participantes,
- 98) conforme o tema do encontro. Após a execução dessas atividades práticas,
- 99) foram apresentados slides explicativos juntamente com discussões e a
- 100) utilização de demais materiais pedagógicos como textos, vídeos e jogos
- 101) lúdicos.
- 102) Além dessas atividades, visando cumprir os objetivos do curso, foi pedido aos
- 103) participantes que se organizassem em grupos e criassem atividades de
- 104) campo, com a intenção de promover discussões em relação ao planejamento
- 105) do TC.
- 106) Para que fosse possível registrar as participações, falas e ações dos
- 107) professores participantes do curso de extensão, foi utilizada uma câmera de
- 108) vídeo digital em todos os encontros. Portanto, a análise desse curso consistiu
- 109) em verificar as filmagens das participações e atitudes dos docentes no
- 110) decorrer do evento. Além disso, as informações obtidas por meio das
- 111) atividades desenvolvidas no evento foram analisadas, no intuito de descobrir
- 112) os seus conhecimentos e concepções prévias e se estas foram
- 113) aperfeiçoadas, conforme os objetivos do curso. (p. 129)

Assim, a sequência discursiva acima inicia mostrando que no curso foram discutidas *propostas de reconhecimento da importância do TC na EA para a ação docente*. O tópico do discurso é o reconhecimento da importância, não a compreensão da importância do TC pelo professor. O verbo reconhecer carrega o sentido de admitir como verdadeiro. Esse deslizamento discursivo mostra um sujeito trabalhando com sentidos históricos sobre a posição do professor da educação básica como um sujeito que reconhece os sentidos daquilo que é produzido para

além do campo da sua prática. Reconhece a teoria produzida na universidade como algo verdadeiro sobre o que diz da e para a escola.

Com esse intuito de fazer reconhecer, foram apresentadas as atividades desenvolvidas nos encontros do curso. Nesse sentido, é importante observar o movimento proposto para o desenvolvimento do curso: *foram realizadas atividades pedagógicas visando identificar os conhecimentos prévios dos participantes, conforme o tema do encontro. Após a execução dessas atividades práticas, foram apresentados slides explicativos juntamente com discussões e a utilização de demais materiais pedagógicos como textos, vídeos e jogos lúdicos. Além dessas atividades, visando cumprir os objetivos do curso, foi pedido aos participantes que se organizassem em grupos e criassem atividades de campo, com a intenção de promover discussões em relação ao planejamento do TC.* E no final da sequência é usado a expressão “além disso”, para reforçar que além de tudo que foi exposto, todas atividades foram analisadas, com *intuito de descobrir os seus conhecimentos e concepções prévias e se estas foram aperfeiçoadas, conforme os objetivos do curso.* Essa forma de organização linguística do dizer do autor da tese permite a compreensão de que o curso foi usado para analisar e avaliar se os conhecimentos dos professores foram aprimorados, se os professores que participaram alcançaram certo grau de perfeição quanto aos conhecimentos sobre o tema trabalhado.

As análises sistematizadas até este momento do texto permitem delinear uma imagem do professor em T29 como um sujeito com necessidades formativas sobre o tema foco da pesquisa e responsável pelas mudanças. Com isso, o curso de formação irá ajudá-lo às formas de uso de um conhecimento que lhes falta. Questões caras à pedagogia crítica, tais como a emancipação dos sujeitos sociais e históricos, a transformação dos contextos em que estão inseridos, a assunção do próprio fazer são dissolvidos numa discussão que remete muito mais à produção de um sujeito prático, determinado e que, posto em uma posição passiva, executa algo que lhe é apresentado como importante, necessário.

6.3 O professor no curso de formação continuada analisado nos resultados da pesquisa

Neste eixo norteador, buscamos nas sistematizações dos resultados do processo formativo e nas reflexões deles decorrentes o lugar que se atribui ao professor no curso e o espaço que se dá à voz desse professor.

Nas análises de T17, é possível identificar um certo apagamento da voz desse professor que participa da proposta. Em alguns momentos, o autor da tese apresentou dados quantitativos, em outros momentos disse que os professores disseram, mas não apresentou, ao longo do texto, a voz dos docentes.

Na sequência abaixo, na T17, além dos dados quantitativos apresentados nas linhas 126 a 134, está a justificativa sobre a dificuldade dos professores para trabalhar com EA. Isso foi sustentado pelos dados quantitativos que, de acordo com o autor da tese, comprovam que poucos docentes receberam cursos de capacitação; reafirma-se, assim, por meio de dados objetivos (os números e percentuais trazem essa ideia de objetividade e clareza do problema apresentado) a necessidade da proposta da pesquisa e dos processos de formação continuada:

T17 – SD9

1 Esses dados gerais demonstram que, das escolas analisadas, 23,07% são da
2 esfera estadual e 75,21% são da esfera municipal e 1,72% não responderam
3 a questão. Quanto aos cursos de capacitação, 36,6% afirmam o terem
4 recebido em relação às diferentes problemáticas ambientais, e 62,50% afirma
5 que não o receberam. 88,03% dos participantes afirmam que não receberam
6 capacitação sobre a utilização de recursos tecnológicos; apenas 9,61%
7 receberam. 76,49% dos professores afirmam que a Educação Ambiental está
8 contemplada no PPP; do mesmo modo, 86,75% dos professores afirmam que
9 a mesma está contemplada nos planos de ensino. Esses dados mostram que,
10 embora a questão de Educação Ambiental conste nos PPPs, uma pequena
11 parcela de professores recebeu capacitação para trabalhar essa temática. Por
12 outro lado, também é insignificante o percentual de professores capacitados
13 para utilização de recursos tecnológicos. Esses dados justificam a dificuldade
14 que os professores expressam em tratar a questão de educação ambiental na
15 perspectiva da interdisciplinaridade e da transversalidade. Para uma leitura
16 mais detalhada ver as figuras 9 e 10, uma demonstração de dados por esfera
17 escolar. (p.107)

Na leitura interpretativa do autor sobre os dados apresentados, o tom assumido é o de que se apresenta uma verdade absoluta, os números são expressivos do real materializado discursivamente. Isso se justifica pelo fato de que a pesquisa desenvolvida é compreendida como um fazer científico baseado em metodologias, modos de fazer que são reconhecidos como verdades. São confiáveis para atestar que o mundo, um determinado contexto funciona de uma forma e não

de outra. O pesquisador assume uma perspectiva de quem pode dizer, predizer porque as suas formas de medidas, seus textos e números são a garantia de que a verdade é a que está sendo anunciada. Não se questiona os números, os resultados considerando os controles, as exigências postas/impostas para os professores participantes.

Na sequência discursiva que segue, novamente as respostas e depoimentos dos professores foram representadas por percentuais. Com o intuito de apoiar os dados em ancoragens teóricas, o autor da tese parafraseia outros autores, apresentando assim um discurso indireto impressionista. De acordo com Bakhtin (2014), esse discurso indireto [...] trata o discurso de outrem com bastante liberdade, abrevia-o, indicando frequentemente apenas os seus temas e suas dominantes: por isso, pode ser chamado *impressionista*. A entoação do autor flutua livre e facilmente sobre a sua estrutura fluída. (Ibidem, 2014, p. 171).

T17 – SD10

- 18 Segundo Hornburg e Silva (2007), sobre as questões citadas, e diante dos
 19 percentuais respondidos na questão das figuras 12 e 13, ouvindo
 20 depoimentos dos professores, concluímos que os currículos das escolas
 21 contemplam atividades esporádicas de Educação Ambiental, como o dia da
 22 água e outras datas trabalhadas interdisciplinarmente.
 23 Mesmo assim, os professores consideram essa temática uma tarefa difícil de
 24 se trabalhar no PPP de maneira transversal. Ao se tratar das metodologias
 25 utilizadas em salas de aula, os professores se deparam hoje com problemas
 26 ambientais vivenciados no ensino-aprendizagem dessa temática. Segundo a
 27 concepção de parte dos professores, a Educação Ambiental deveria ser uma
 28 disciplina específica. Porém, após a discussão do conceito de
 29 interdisciplinaridade e transversalidade, os mesmos professores demonstram
 30 a necessidade de romper com essa prática, pois reconhecem que não deram
 31 resultados significativos para a percepção do meio ambiente, economia de
 32 água, de energia sem evidenciar as conexões contextuais entre esses temas.
 33 Outra constatação observada durante a socialização das práticas realizadas
 34 pelos professores nas escolas é que os mesmos não conseguem planejar
 35 conjuntamente as ações sobre a temática ambiental, por conta da
 36 obrigatoriedade do cumprimento de duzentos e dois (202) dias letivos em sala
 37 de aula. Isso nos leva a pensar que, ao elaborar o PPP da escola, há certa
 38 dificuldade de organizar as disciplinas de maneira inter e transversalmente
 39 voltadas para o trabalho com essa temática. (p. 112)

O discurso indireto impressionista apoia nos dados expostos e, em seguida, a afirmação, proposta na linha 148: *Mesmo assim, os professores consideram essa temática uma tarefa difícil*. Essa proposição reafirma a condição de dificuldades desse sujeito. O autor traz elementos sobre as dificuldades do professor em

trabalhar EA de forma transversal, o que reforça a importância do curso que, conforme descrito no objetivo da pesquisa, tem o foco na EA de maneira transversal e interdisciplinar. Com isso, mostra o professor como um sujeito que precisa ser capacitado para trabalhar com a EA, afinal, por não saber como trabalhar, consideram que a EA deveria ser uma disciplina. Cabe questionar se esse discurso atribuído ao professor tem filiação em outras discussões sobre o tema.

A forma de estruturação discursiva apresenta elementos que possibilitam o entendimento que, após a capacitação, houve uma “mudança” na opinião dos professores, conforme descrito na linha 155: os professores *reconhecem a necessidade de romper com essa prática*, ou seja, que ao terem acesso ao conhecimento teórico mudaram de opinião. Direcionado o olhar para o reconhecimento, a teoria sobre EA crítica transforma-se em um monumento. Como tal, não pode ser questionada, somente seguida, adotada como verdade absoluta, tendo, com isso, um efeito de sentido evangelizador.

No entanto, conforme expressão usada na linha 156, só a mudança de opinião não traria *resultados significativos*, uma vez que, conforme constatado pelo autor ao observar a socialização das práticas, os professores *não conseguem planejar conjuntamente as ações sobre a temática ambiental* devido à organização do currículo escolar, estruturado de forma impositiva pelas políticas públicas.

Nessa estruturação discursiva, o excedente de visão do autor, possível pela sua posição exterior que ocupa em relação aos participantes do curso, é única à realidade a ser retratada, conseguindo assim observar as dificuldades dos professores em planejar em conjunto ações. O excedente de visão do autor é um dos responsáveis por dar acabamento à imagem externa do professor, pois é a visão que vem de fora, do outro. Nesse caso ocorreu uma mudança da imagem do professor, que foi construída como o único sujeito responsável pela transversalidade e interdisciplinaridade da EA na escola. Estamos nos referindo à possibilidade de que, nessa estruturação discursiva temos a construção da imagem do professor como um sujeito com dificuldades geradas pela organização do currículo escolar.

De acordo com Barbosa (2004): “Na construção do discurso, entram em ação imagens e sentidos arregimentados pelos interlocutores a partir da leitura que fazem do lugar em que estão inseridos e das razões pelas quais estão enunciando. (ibidem, 2004, p. 37)”. Sendo assim, a imagem construída sobre o professor não está isenta da posição axiológica do autor.

Os sentidos sobre o professor em formação continuada foram apresentados de diversas formas linguísticas, na sequência discursiva que segue. Na linha 184, por exemplo, está a expressão enunciativa *os professores tem dificuldade (sic)*; na sequência anterior, essa expressão foi enunciada com outras palavras, *os professores consideram essa temática uma tarefa difícil*, transmitindo o mesmo sentido, construindo assim a imagem de um professor com dificuldades:

T17 – SD11

- 40 Pelicione (2005) observa: o educador tanto quanto a escola devem buscar
 41 produzir em seus alunos transformações em quatro campos interligados, a
 42 saber:
- 43 *-Domínio afetivo: desenvolvendo atitudes positivas de tolerância, autoestima,*
 - 44 *identidade pessoal, superação da frustração e da incerteza, entre outras;*
 - 45 *-Domínio cognitivo: procurando desenvolver capacidades de utilização de*
 - 46 *diferentes estilos, técnicas e estratégias de pensamento; saber buscar,*
 - 47 *processar e utilizar informações. E observar fenômenos a partir de múltiplas*
 - 48 *perspectivas;*
 - 49 *-Domínio metacognitivo: de forma que possam aprender e, se necessário, a*
 - 50 *desaprender; observar e conhecer a si mesmo, compreender o caráter*
 - 51 *específico de cada tarefa ou problema; identificando quais instrumentos*
 - 52 *podem ser usados por seu enfrentamento e reconhecer as influências que*
 - 53 *perpassam as interações;*
 - 54 *-Domínio interpessoal: que leva à aceitação da diferença e da crítica, à*
 - 55 *capacidade de resolver conflitos, às habilidades comunicativas que favorecem*
 - 56 *a adaptação e coesão do grupo, e a disposição para o trabalho em equipe.*
- 57 Uma abordagem interdisciplinar como fundamento de uma prática de
 58 Educação Ambiental poderia contemplar todos esses níveis de domínio.
 59 Porém, observa-se que os professores tem dificuldade de fazer as
 60 transposições necessárias. Portanto, a Educação Ambiental trabalhada na
 61 transversalidade possibilita ultrapassar os limites disciplinares, dando
 62 uma visão da realidade local e, ao mesmo tempo, uma concepção do todo,
 63 quando se trabalham as questões ambientais. Essas são afirmações dos
 64 professores, na segunda etapa do curso.
- 65 Nota-se a preocupação dos professores em realizar atividades junto aos
 66 alunos, independente da faixa etária, ao se tratar dos recursos naturais.
 67 Nesse caso, a temática abordada foi à água. Essas e outras práticas
 68 possibilitam construir novas atitudes e valores, não só aos educados como a
 69 repercussão junto à família e à comunidade escolar.
- 70 Portanto, o conhecimento teórico para os professores favorece, enriquece e é
 71 essencial para o ensino-aprendizagem dos seus alunos. Quanto maior for a
 72 fundamentação teórica, maior será a possibilidade de elaboração do conteúdo
 73 trabalhado, especialmente quando se trata de atividades práticas, como no
 74 exemplo apontado. (p.122 e 123)

Nessa sequência, a construção da imagem do professor com dificuldades foi iniciada apoiando-se no discurso direto antecipado e disseminado, mas na forma

monumental, que é a enunciação de outrem como um todo compacto, inalisável, imutável e impenetrável (BAKHTIN, 2014). O discurso direto das linhas 168 a 181, reforça a imagem de um professor que se preocupa apenas com o aprendizado dos alunos. Novamente, tem-se um discurso de uma pedagogia romantizada, que vislumbra a possibilidade do professor *produzir transformações nos alunos* para que tenham domínio afetivo, cognitivo, metacognitivo e interpessoal. Assim, reforça-se as metodologias claras e agradáveis que, conforme descrito, cabe ao professor impulsionar uma prática transformadora.

O uso desse discurso direto fundamentou a afirmação das linhas 182 e 183 e contribuiu para construção da imagem de um professor que tem dificuldades de realizar uma prática transformadora. Os trechos que compõem as linhas 188 a 191 – *Essas são afirmações dos professores, na segunda etapa do curso. Nota-se a preocupação dos professores em realizar atividades junto aos alunos, independente da faixa etária, ao se tratar dos recursos naturais* – reafirmam as dificuldades dos professores, mostrando que eles assumem sua falta.

Com essa estruturação discursiva, o autor, com o uso da palavra “portanto” a partir da linha 195, justifica, a importância do *conhecimento teórico para os professores*, porque esse conhecimento *enriquece e é essencial para o ensino-aprendizagem dos seus alunos*. Em seguida, ocorre a reafirmação da justificativa da importância do conhecimento teórico, nas linhas 196 a 198, *Quanto maior for a fundamentação teórica, maior será a possibilidade de elaboração do conteúdo trabalhado, especialmente quando se trata de atividades práticas*. Toda essa estruturação discursiva reafirma a imagem do professor como um sujeito com dificuldades e para que tal situação se altere torna-se necessário a apreensão de conhecimentos teóricos.

Apesar da importância do conhecimento teórico para a prática docente, o que entendemos é que somente o conhecimento teórico, sem relação com o contexto da sociedade na qual os sujeitos estão envolvidos, não tem sentido. Pensar a formação dos professores implica uma discussão social sobre o tema e é preciso discutir o profissional docente com valor claramente reconhecido pela sociedade (GATTI, 2010).

A imagem do professor com dificuldades foi sendo construída na estruturação discursiva na tese a partir do excedente de visão do autor, uma vez que, afinal, foi ele quem elaborou e desenvolveu o curso de formação continuada. É importante

ressaltar que, na perspectiva bakhtiniana, a construção da imagem extrapola a situação imediata. Engloba também os contextos mais amplos e historicamente distantes (BARBOSA, 2004). Com isso, além da visão imediata que se tem do professor em formação, também podemos apontar para uma uma visão histórica e ideológica sobre quem é o sujeito professor.

Na sequência discursiva a seguir, estão descritos alguns elementos da Educação Ambiental que foram trabalhados na formação continuada de professores. Tal opção aponta para uma EA, conforme Layrargues e Lima (2014), baseada na macrotendência conservacionista, que visa a mudança de comportamento e não tem a dimensão política como aspecto central no processo educativo (CARVALHO, 2006). Vejamos:

T17 – SD12

- 75 Por conta desses problemas causados pelo homem, os professores realizam
76 atividades práticas com o objetivo de conscientizar seus alunos para novas
77 atitudes e comportamentos em relação à natureza. Desse modo, as figuras
78 20, 21, 22 e 23 mostram atividades realizadas com crianças que, apesar da
79 pouca idade, já são iniciadas a apreender questões sobre preservar,
80 conservar e restaurar o meio ambiente. O objetivo é, desde a infância,
81 estabelecer uma relação de harmonia entre o homem e a natureza. (p.126)

Nas linhas 200 a 202, está a afirmação de que *os professores realizam atividades práticas com o objetivo de conscientizar seus alunos para novas atitudes e comportamentos em relação à natureza*. Processos de formação continuada que se ancoram em uma EA de tendência mais conservadora, como a que se esboça na sequência anterior, nos oferece elementos para construção da imagem do professor como um técnico que ensina quais as atitudes e comportamentos os alunos devem ter em relação à natureza, sem discussão crítica sobre a relação sociedade-natureza e a problemática ambiental.

A sequência discursiva que segue (T1 – SD13), linhas 207 a 210, reforça a perspectiva de que a Educação Ambiental que foi trabalhada com os professores se baseou na macrotendência conservadora:

T17 – SD13

- 82 Durante a construção e planejamento das ações a serem desenvolvidas nas
83 escolas (Figura 26), notou-se interesse dos professores em repensar e
84 trabalhar com metodologias que levem o aluno à construção de novos
85 hábitos, atitudes e valores voltados para a conservação ambiental. (p.131)

Nas linhas 209 e 2010, o discurso elaborado - “construção de novos hábitos, atitudes e valores voltados para a conservação ambiental” - se aproxima da macrotendência conservadora, no qual o foco é a mudança de comportamentos individuais ambientalmente desejáveis

Na continuação da análise, nos deparamos com alguns enunciados que se colocam novamente em sintonia com as dificuldades do professor em trabalhar com transversalidade e interdisciplinaridade. O aspecto novo desse discurso é que, na sequência que segue, a partir da linha 225, o texto faz referência à declaração dos professores sobre os conceitos transversalidade e interdisciplinaridade depois do curso de capacitação:

T17 – SD14

86 Em média, 86,75% dos professores afirmam que, em seus planos de ensino,
 87 contemplam a interdisciplinaridade e a transversalidade. Porém, quando se
 88 apresentaram os conceitos, fazendo uma discussão e interpretação teórica e
 89 prática de como efetivamente devem ser trabalhados os conteúdos dentro
 90 dessas metodologias, os professores concluíram que não dão conta de
 91 atender esses princípios. As dificuldades mencionadas são: o cumprimento
 92 dos dias letivos, a falta de tempo para planejamento coletivo e, sobretudo, o
 93 desconhecimento de como trabalhar no sentido da interdisciplinaridade e
 94 transversalidade.
 95 Essa situação ficou claramente demonstrada pelos professores na primeira
 96 etapa do curso e também confirmada pelos dados coletados pelo
 97 questionário. Os questionários foram aplicados presencialmente no início de
 98 cada encontro, portanto, seus resultados expressam o conhecimento prévio
 99 dos professores a respeito da questão, figura 29.
 100 Após a primeira fase do curso em que se trataram conceitualmente essas
 101 questões, os professores declaram que a
 102 interdisciplinaridade/transversalidade: “facilitam o processo ensino
 103 aprendizagem”, “contemplam diversidade cultural”, “troca de idéias”, “olhares
 104 diferentes”, “requerem criatividade”, “cooperação promovendo melhor
 105 interação entre professores, alunos e a comunidade” (declarações dos
 106 professores do município de Rio dos Índios – RS). (p.133 e 134)

Nessa sequência discursiva, aponta-se novamente a teoria apresentada no curso como um monumento, no qual afirma que 86,75% dos professores contemplam interdisciplinaridade e transversalidade nos seus planos de ensino, e em seguida com a expressão *porém*, faz-se oposição ao que foi dito anteriormente, afirmando que *os professores concluíram que não dão conta de atender esses princípios* quando lhes é apresentado perspectivas metodológicas de como trabalhar

os conteúdos considerando essas metodologias. Não são discutidas as práticas dos professores e porque o que fazem não é interdisciplinar; a teoria apresentada é um monumento e o professor ocupou o lugar de um sujeito com dificuldades em trabalhar a EA de maneira transversal e interdisciplinar. O que o texto procura mostrar, porém, é que, após o curso, esse sujeito foi capaz de compreender a importância dos conceitos, conforme escrito nas linhas 226 a 230: *os professores declaram que a interdisciplinaridade/transversalidade: “facilitam o processo ensino aprendizagem”, “contemplam diversidade cultural”, “troca de idéias”, “olhares diferentes”, “requerem criatividade”, “cooperação promovendo melhor interação entre professores, alunos e a comunidade”*. Essa estruturação discursiva tem o sentido de reforçar para o leitor a importância que o curso de capacitação de professores teve no ensino sobre interdisciplinaridade e transversalidade. Para tanto, produz-se uma espécie de apagamento com relação às duas importantes dificuldades apresentadas anteriormente pelos professores: “o cumprimento dos dias letivos, a falta de tempo para planejamento coletivo”.

Na sequência discursiva que segue, os professores no curso de capacitação em Educação Ambiental continuam sendo o tema e, conforme já apontado em outras estruturações discursivas, o que se passa é o silenciamento da voz do professor. Na linha 235, o autor afirma que, *segundo as discussões com os professores envolvidos nos cursos de capacitação em Educação Ambiental* após o estudo dos conceitos, é necessário criar uma concepção de preservação ambiental. Novamente as vozes dos professores não são trazidas para o texto:

T17 – SD15

107 Segundo as discussões com os professores envolvidos nos cursos de
108 capacitação em Educação Ambiental, após o estudo dos conceitos
109 apresentados, é necessário termos consciência de tudo o que está
110 acontecendo e do que está por vir em relação ao uso dos recursos naturais,
111 para que possamos ter uma qualidade de vida, mas isso implica novos
112 desafios, criando uma nova concepção de preservação ambiental, em que a
113 escola e as comunidades estejam ligadas pelos mesmos objetivos.
114 Nesta direção, Inoue *et al.* (1999, p.16) afirmam: Os tempos de grandes
115 amarras vão se acabando à medida que a nossa consciência nos permite
116 atuar com maior liberdade e autonomia. É importante diferenciarmos esses
117 dois aspectos. A liberdade corresponde ao âmbito de reconhecimento de um
118 poder interno, incansável, que cada ser humano traz dentro de si. Somos
119 livres para existir, pensar, sentir e agir. Somos responsáveis por tudo isso
120 também. Como seres humanos, dispomos da liberdade como uma
121 potencialidade e da autonomia com exercício responsável dessa liberdade.
122 Os mesmos autores defendem que os temas transversais são uma

123 oportunidade para vivenciar a liberdade e exercer a autonomia. Inoue *et al.*
 124 (1999, p. 16) exemplificam: “quando a porta da sala se fecha, ela se torna um
 125 espaço de autonomia e responsabilidade para o professor e de todos aqueles
 126 que participam dos processos ali desencadeados”.
 127 Trabalhando a Educação Ambiental na transversalidade compromete, de
 128 modo geral, todos os professores nos diferentes saberes; mas, uma vez feito
 129 um planejamento coletivo na escola, a responsabilidade é compartilhada, e as
 130 ações tornam-se mais facilmente realizáveis. Cabe ao professor ser um
 131 criador de práticas executáveis pelos alunos, propiciando desta forma um
 132 trabalho agradável e formador de novos valores relacionados ao meio
 133 ambiente. Essas foram as questões mais acentuadas nas práticas dos
 134 professores. (p.143 e 144)

O elemento discursivo “preservação” gera uma contradição, pois ao longo do discurso foi usado o termo conservação. Conservação e preservação não são sinônimas, têm significações diferentes. Como significação e tema do discurso não podem ser entendidos separados, temos aqui uma mudança do tema. Conservação do meio ambiente é o uso do mesmo de forma racional, já a preservação tem um sentido mais restrito, enxergando o meio ambiente como algo intocável. Assim, a afirmação da linha 237 *criando uma nova concepção de preservação ambiental* gera uma dúvida: o que seria criar uma nova concepção de preservação ambiental? Então, para reforçar essa estruturação discursiva, é usada a expressão *nesta direção* e em seguida se tem apreensão discursiva de outrem, na forma do discurso direto retórico, que atua como resposta.

Após o discurso direto, podemos observar a proposição de um discurso indireto com o uso da expressão *os mesmos autores defendem*, essa estruturação discursiva foi elaborada para afirmar, na linha 247, que os temas transversais são uma oportunidade para exercer a autonomia. Esse discurso não esclarece quais são as possibilidades concretas para que explorando os temas transversais os professores possam exercer a sua autonomia. Então, como resposta, temos novamente a apreensão do discurso de outrem, que inicia com a palavra *exemplificam* e, em seguida, tem-se o discurso direto.

Nesse discurso direto, a palavra autonomia se refere, agora, ao professor na sala de aula, sendo este espaço visto como um *espaço de autonomia e responsabilidade*. Autonomia está junto com a responsabilidade e, com isso, tem-se um tom avaliativo em que a sala de aula é um espaço que o professor pode ter autonomia, mas também ser responsável. Nesse sentido, na sequência discursiva notamos, na linha 255, a expressão *cabe ao professor*, que atribui ao professor a

responsabilidade de *criador de práticas executáveis pelos alunos, propiciando desta forma um trabalho agradável e formador de novos valores relacionados ao meio ambiente.*

Nota-se, novamente, um discurso de uma pedagogia romantizada com o uso do adjetivo *agradável* para o trabalho, subentendendo que o trabalho não é agradável, pois, ao enunciar práticas executáveis pelos alunos, propõe-se uma estruturação discursiva com um tom avaliativo negativo sobre as práticas que o professor desenvolve na sala de aula, como se os mesmos não desenvolvessem práticas que os alunos conseguissem executar.

Para validar essa afirmação, a sequência discursiva termina com: *Essas foram as questões mais acentuadas nas práticas dos professores.* Nesse momento observamos quando o outro, no caso o autor, dá o acabamento, por meio do seu excedente de visão, reforçando a compreensão de que os professores não conseguem criar práticas executáveis pelos alunos. O excedente de visão se deu na interação social ativa e responsiva participante do pesquisador com os professores que estavam em processo de formação continuada em EA. Mas é pertinente na relação com o professor em formação continuada buscar compreender o seu mundo, segundo Bakhtin (2011):

Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento. (Ibidem, 2011, p. 23)

Para a apreensão de sentidos, é importante que o pesquisador se coloque no lugar do outro, que só será possível a partir de sua própria visão, uma vez que esse sujeito pesquisador possui uma visão que é única. Após, deve retornar à sua posição para acrescentar a essa visão a sua própria experiência ao que vê.

Na sequência discursiva da T27 sobre a atividade proposta no curso de formação, no qual deveriam ser analisadas as Situações de Aprendizagem (SA) dos materiais de apoio para o professor, na linha 145, explicita-se o excedente de visão

do autor sobre os professores, pois indica-se que estes demonstraram bastante dificuldade na atividade que foi proposta durante o curso de formação.

T27 – SD10

144. Sobre a realização da atividade proposta de análise das SA, observamos que
145. os professores demonstraram ter bastante dificuldade, sendo que apenas
146. alguns a entregaram por escrito; outros realizaram o exercício individualmente
147. ou em pequenos grupos, mas todos participaram da discussão coletiva sobre
148. a atividade selecionada, durante um de nossos encontros presenciais.
149. Pareceu-nos que a dificuldade dos professores para realizar aquela atividade
150. estava atrelada ao fato de dificilmente realizarem uma análise dos aspectos
151. explícitos e, principalmente, dos aspectos implícitos nas atividades presentes
152. nos cadernos, portanto, para eles aquela não era uma atividade habitual. (p.
153. 194)

A imagem dos professores com dificuldades foi construída por meio do excedente de visão do autor dando o acabamento sobre os professores que estão participando do curso de formação. De acordo com Amorim (2016, p. 96) “não posso me ver como totalidade, não posso ter uma visão completa de mim mesmo, e somente um outro pode construir o todo que me define”. Mas o autor, além da posição exterior que permite o excedente de visão, tenta perceber o olhar do professor sobre as Situações de Aprendizagem quando, na linha 149, usa a expressão “pareceu-nos que a dificuldade dos professores”, e em seguida, o autor explica a visão sobre o porquê da dificuldade do professor por meio de seus valores, suas perspectivas, suas impressões, sua formação, para discorrer acerca do que viu. De acordo com Amorim (2006, p. 102):

A criação estética ou de pesquisa implica sempre um movimento duplo: o de tentar enxergar com os olhos do outro e o de retornar à sua exterioridade para fazer intervir seu próprio olhar: sua posição singular e única num dado contexto e os valores que ali afirma.

A imagem do professor com dificuldades é substituída na próxima sequência discursiva, na linha 155, pelo acabamento de um professor com uma visão limitada. Nas linhas 156 a 158, afirma que essa visão limitada seria superada “*se tivesse havido um maior aprofundamento teórico e uma formação que realmente permitisse que esta percepção fosse incorporada na prática docente*”.

T27 – SD11

154. O curso era reconhecido como introdutório, assim, ressaltamos que a
155. superação da visão limitada predominante no currículo e em seus materiais
156. de apoio teria sido possível se tivesse havido um maior aprofundamento

157. teórico e uma formação que realmente permitisse que esta percepção fosse
158. incorporada na prática docente. Observamos que os professores, embora
159. tenham sido capazes de reconhecer a perspectiva das SA, eles próprios
160. compartilhavam daquela visão, o que ficou evidente em seus planejamentos e
161. nas atividades que desenvolveram junto aos seus alunos, o que será objeto
162. de discussão do próximo capítulo. Em outras palavras, não basta assumirmos
163. a temática ambiental como um elemento inserido transversalmente no
164. currículo, sem termos claro qual a perspectiva de transversalidade que
165. assumimos e, também, a partir de qual teoria pedagógica a proposta se
166. sustenta. Também é preciso levar em conta como isso é percebido e dialoga
167. – ou não - com os professores e suas práticas. Diríamos que há, ainda, outro
168. aspecto que se colocaria, isto é o reconhecimento dos desafios para um devir
169. de uma prática transformadora. (p. 206)

A limitação poderia ser superada se tivesse um maior aprofundamento teórico no currículo e seus materiais de apoio, mas o curso era reconhecimento apenas como introdutório. Construindo uma imagem do professor dependente desse material de apoio, mais uma vez, sem autonomia ou condições de superar essa fragilidade dos currículos e materiais de apoio. Essa justificativa, ao mesmo tempo que isenta o autor das responsabilidades da não superação dos problemas apresentados pelos professores, reforça para o leitor a importância de que nos cursos de formação continuada explorem as fragilidades conceituais e metodológicas apresentadas nos currículos. Indica-se nesta sequência discursiva que foi observado que os professores reconhecem a perspectiva das Situações de Aprendizagem e compartilham dessa visão “limitada predominante no currículo e em seus materiais de apoio”. Tal pressuposto implica em assumir que os professores compartilham da perspectiva da SA sem uma reflexão que lhe permita trabalhar tais limitações.

Na linha 162, tem a expressão “em outras palavras” para tentar esclarecer como a teoria é importante no curso de formação continuada, e para tal, às linhas 163 a 166, afirma-se que “*não basta assumirmos a temática ambiental como um elemento inserido transversalmente no currículo, sem termos claro qual a perspectiva de transversalidade que assumimos e, também, a partir de qual teoria pedagógica a proposta se sustenta.*” O enunciado transversal é reconhecido como elemento central no currículo para trabalhar a temática ambiental. Esse discurso, reflete o discurso pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais, como sendo a perspectiva metodológica por excelência para se trabalhar a educação ambiental.

Em seguida, nas linhas 166 e 167, afirma-se que “*Também é preciso levar em conta como isso é percebido e dialoga – ou não - com os professores e suas*

práticas.” Nesse momento, o autor mostra que, além da teoria, é preciso levar em conta as práticas dos professores. Na perspectiva bakhtiniana, o sujeito se constitui em espaço e tempo determinados, históricos, por meio das interações sociais que estabelece, ou seja, o professor não se constitui apenas na teoria, mas também na relação dialógica com outros professores, com os alunos, com suas práticas.

Quanto às práticas dos professores, na próxima sequência discursiva, reforça-se a importância do curso de formação de professores, ao apontar as limitações das atividades de educação ambiental desenvolvidas pelos professores. Vejamos:

T27 – SD12

170. Assim, na visão obtida do nosso diálogo com os professores pudemos
171. evidenciar a predominância de compreensões pontuais sobre a problemática
172. ambiental, restritas às questões ambientais em si, ou seja, desconectadas de
173. uma totalidade social, não levando em conta os questionamentos à sociedade
174. capitalista e a proposição educacional transformadora. O processo educativo
175. restringia-se a levar os alunos à constatação da existência de impactos
176. ambientais, para que construíssem determinado entendimento das
177. expressões destes e para que suas conscientizações a respeito os levassem
178. a uma mudança. Neste contexto, para alguns professores, a EA representava
179. somente o ensino/abordagem de diferentes expressões da degradação
180. ambiental (desmatamento, poluição, efeito estufa, queimadas, extinção, falta
181. de saneamento básico, lixo) ou, ainda, uma forma de poderem “cobrar” de
182. seus alunos comportamentos considerados “corretos”, tais como não
183. descartar o lixo no chão da sala de aula ou não desperdiçar folhas de papel
184. de seus cadernos. Este ensino demonstra limitações frente a um processo de
185. educação crítica, pois está focado em uma visão que não questiona a
186. organização social ou como a educação poderia ser organizada para a
187. transformação da mesma. Centra-se, principalmente, no reconhecimento de
188. prejuízos causados ao ambiente natural e na necessidade de busca de ações
189. paliativas, tais como a reciclagem ou o reflorestamento, o que contribui para
190. manter a situação exatamente como ela se apresenta, trazendo apenas uma
191. ilusão de controle dos problemas ambientais. A formulação dessa visão inicial
192. é reforçada pelas respostas e discussões que obtivemos durante o
193. desenvolvimento da segunda atividade, cuja análise será apresentada. As
194. práticas de EA vivenciadas e listadas pelos professores foram agrupadas em
195. nove eixos temáticos. Notamos similaridade dos temas presentes nas práticas
196. e, também, com relação às estratégias didáticas utilizadas, como mostra o
197. quadro 4. (p. 219)

Nessa sequência discursiva, apresenta-se o excedente de visão do autor (de desenvolvimento pelos professores de atividades de EA) a partir do diálogo estabelecido com os professores durante o curso de formação. As atividades desenvolvidas pelos professores, apresentadas nas linhas 181 a 184, são definidas como “uma forma de poderem “cobrar” de seus alunos comportamentos considerados “corretos”, tais como não descartar o lixo no chão da sala de aula ou não desperdiçar folhas de papel de seus cadernos”. Entende-se, assim, que muitas

vezes os professores realizam práticas baseadas na mudança de comportamento (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

Os professores têm compreensões pontuais sobre a problemática ambiental e promovem atividades desconectadas de uma totalidade social, de acordo com a linha 184, daí a conclusão que *“Este ensino demonstra limitações frente a um processo de educação crítica”*. Assim, temos a imagem de um professor com uma visão limitada sobre as práticas de EA, a partir da qual promove uma Educação Ambiental conservadora e pragmática.

Quanto à EA na política curricular e seus materiais de apoio, de acordo com a próxima sequência discursiva, explicita-se a compreensão de que os professores demonstram incômodo, mas reproduzem as ideias dos documentos e materiais que os apoiam.

T27 – SD13

198. Os próprios professores demonstraram incômodo com relação à política
199. curricular e aos seus materiais de apoio, porém, em suas concepções e
200. práticas reproduzem as ideias que identificamos nos documentos oficiais e
201. nos materiais que os apoiam. Além disso, passando para a análise das
202. propostas desenvolvidas pelos professores na parte final do curso de
203. formação continuada, notamos em seus planejamentos e relatos de
204. experiências que os temas selecionados muito se aproximavam àqueles
205. presentes nos Cadernos e àqueles com os quais os professores já haviam
206. tido contato anteriormente ao curso de formação continuada. Assim, há uma
207. visão e um ritual pedagógico se configurando em torno da EA escolar nas
208. formas de atuação, nas ideias elencadas e nos temas escolhidos pelos
209. professores, que são diretamente relacionados a perspectiva educativa
210. predominante de EA na escola. Procuramos problematizar esta
211. predominância de conteúdo e de forma para a EA ao longo do curso, mas
212. percebemos que para ser alcançado um maior movimento compreensivo, que
213. venha a resultar em uma práxis intencional, ainda há muito que se avançar,
214. não somente na formação de professores, mas nas próprias políticas públicas
215. e na organização escolar. (p. 228 e 229)

Nessa estruturação discursiva, é construída a imagem do professor como um sujeito passivo. Como se pode observar, nas linhas 198 a 201, afirma-se que *“Os próprios professores demonstraram incômodo com relação à política curricular e aos seus materiais de apoio, porém, em suas concepções e práticas reproduzem as ideias que identificamos nos documentos oficiais e nos materiais que os apoiam.”*

Em seguida, reforça-se a imagem do professor como um sujeito passivo, pois repete o que está nos materiais que os apoiam, ao afirmar nas linhas 203 a 206, *“notamos em seus planejamentos e relatos de experiências que os temas selecionados muito se aproximavam àqueles presentes nos Cadernos e àqueles*

com os quais os professores já haviam tido contato anteriormente ao curso de formação continuada.”

O autor traz elementos que reforçam a importância do curso de formação de professores, conforme descrito no objetivo da pesquisa, no qual se explicita a intenção em trazer contribuições para a construção da EA crítica na escola por meio do currículo escolar. Com isso, apresenta-se o professor como um sujeito que precisa de um curso de formação continuada em EA para discutir e refletir quanto aos documentos oficiais e materiais de apoio para não apenas reproduzir em suas concepções e práticas. Conforme descrito nas linhas 207 a 2010, existe *“uma visão e um ritual pedagógico se configurando em torno da EA escolar nas formas de atuação, nas ideias elencadas e nos temas escolhidos pelos professores, que são diretamente relacionados a perspectiva educativa predominante de EA na escola.”*

No final da sequência, o autor mostra a perspectiva crítica abordada no curso de formação, linha 211, na qual afirma-se: *“Procuramos problematizar esta predominância de conteúdo e de forma para a EA ao longo do curso”*. Em seguida é usada a conjunção adversativa “mas”, para apontar que apesar do que foi realizado é preciso outras ações para superar as limitações dos professores ao desenvolverem atividades de EA.

No discurso é possível derivar a imagem de um professor com limitações e certas dificuldades para desenvolver atividades de EA, porém conforme linha 213 a 215, *“ainda há muito que se avançar, não somente na formação de professores, mas nas próprias políticas públicas e na organização escolar.”* Isso mostra que a responsabilidade das atividades de EA que acontecem na escola faz parte de um contexto social. Afinal, o sujeito bakhtiniano, que se constitui na e através da interação e reproduz na sua fala e na sua prática o seu contexto imediato e social.

Na sequência discursiva a seguir tem uma entonação valorativa quanto aos projetos dos professores elaborados no curso de formação continuada.

T27 – SD14

216. Nos projetos, os educadores demonstraram envolvimento e interesse em
217. promover a EA na escola, articulando-a a sua maneira com as suas
218. disciplinas e, em alguns casos, trabalhando-a no que consideravam ser
219. interdisciplinar. Nos relatos de suas práticas procuraram demonstrar ter
220. alcançado um bom resultado com relação à aprendizagem dos alunos,
221. embora, por motivos diversos, a maioria não tenha conseguido cumprir todas
222. as atividades e alcançar os objetivos inicialmente propostos. Dentre estes
223. motivos, alguns estiveram associados à organização escolar, a outras
224. atividades que já vinham sendo realizadas na escola e nas quais os

225. professores já estavam envolvidos e, também, à falta de compreensão de
 226. conceitos, como o de interdisciplinaridade, por exemplo. Os professores
 227. também indicaram suas pretensões de, no ano seguinte, desenvolverem
 228. novos projetos de EA ou se aprofundarem naqueles que vinham
 229. desenvolvendo, visando obter maior envolvimento por parte dos alunos e
 230. causar um maior impacto. (p. 245)

Na linha 216, o autor afirma que os professores “*demonstraram envolvimento e interesse em promover*”, logo depois, reforça e destaca, na linha 227, com os enunciados “pretensões” e “desenvolverem”, novamente, o interesse dos professores em promoverem novos projetos EA na escola, estimulados pelo curso de formação continuada.

O autor reforça, novamente, o excedente de visão sobre os professores que participaram do curso, no qual se tem a imagem do professor com limitações, tanto na questão da organização escolar, quanto a falta de compreensão de conceitos. De acordo com Bakhtin (2011),

em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver [...] toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele (BAKHTIN, 2011, p. 21).

Dentre as limitações do professor, reconhecidas pelo autor, é ressaltada a falta de compreensão do conceito interdisciplinar, sendo este considerado um dos elementos centrais para as atividades de EA. Esse conceito tem sido frequentemente circulado nos discursos presentes tanto nas políticas públicas quanto nas propostas curriculares. Outros relatos de pesquisa também têm enfatizado esses discursos que, em última análise, refletem a posição ideológica contrária à disciplinarização da Educação Ambiental.

Por fim, na análise da T29, é apresentada a voz dos professores que participaram da proposta. No entanto, esse texto inicia apresentando nas linhas 134 a 138 dados quantitativos para sustentar a necessidade do curso proposto:

T29 – SD9

- 114) Sobre o tempo de experiência no magistério, três (12%) dos entrevistados
 115) têm de 0-5 anos de experiência, dois (8%) possuem de 6-10 anos, dois (8%)
 116) têm de 11-15 anos, três (12%) possuem de 16-20 anos, onze (40%) têm de
 117) 21-25 anos, três (12%) possuem de 26-30 anos e dois (8%) têm de 35-40
 118) anos. Estes dados sugerem que tais professores sentem a necessidade de
 119) uma atualização contínua para promover uma docência mais dinâmica e

- 120) interativa, que possam despertar o interesse do aluno pelo objeto de
- 121) conhecimento a partir de contato com o MA. Sugerem ainda, que os
- 122) professores desejam compreender melhor, apesar dos muitos anos de
- 123) experiência no magistério, que o TC é viável de ser praticado nas escolas e
- 124) nas diversas disciplinas e possui forte conexão com as atividades práticas em
- 125) EA. (p. 184)

Nessa sequência discursiva, o autor da tese apresentou o tempo de experiência dos docentes, linha 118, para, apoiando-se nesses dados, sugerir que os professores sentem necessidade de atualização contínua. Os dados do tempo de docência não podem sentir algo, é como se desse aos dados o poder de ter sensações. O autor associa dados relativos a tempo de experiência com “o que os professores sentem”, numa transposição que não faz sentido. A escolha do enunciado atualização mostra a posição axiológica e ideológica do autor. Conforme as palavras de Bakhtin (2011, p. 297), é “[...] impossível alguém definir sua posição, sem correlacioná-la com outras posições”. Assim, o sentido construído nesse discurso sobre o professor é de um sujeito desatualizado.

Na linha 119, assume-se que a atualização desses professores é *para promover uma docência mais dinâmica e interativa, que possam despertar o interesse do aluno pelo objeto de conhecimento a partir de contato com o MA*, reforçando uma pedagogia que vislumbre o interesse dos alunos. Novamente surge o tom avaliativo sobre os dados apresentados, remetendo a uma compreensão responsiva ativa do autor sobre o professor, ao afirmar que os dados sugerem *que os professores desejam compreender melhor, apesar dos muitos anos de experiência no magistério, que o TC é viável de ser praticado nas escolas e nas diversas disciplinas e possui forte conexão com as atividades práticas em EA*. Mais uma vez, assume-se que dados objetivos sugerem “desejos” do professor, sem, no entanto, dar espaço à voz dos professores no sentido de explicitar seus “desejos”.

O discurso construído sobre o professor não se deu somente a partir dos dados apresentados, pois todo enunciado é determinado pelas relações sociais. De acordo com Bakhtin (2014, p. 113), a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.

Na sequência discursiva a seguir, aponta-se que os professores não conhecem alguns elementos da história da Educação Ambiental:

T29 – SD10

- 126) No transcorrer da atividade prática, foi notado que os participantes possuíam
 127) os conhecimentos necessários para identificar um número significativo das
 128) figuras e as suas décadas correspondentes, inclusive as referentes aos
 129) assuntos relacionados à EA. Contudo, os docentes revelaram não saber
 130) tantos detalhes sobre os eventos que influenciaram a realização das
 131) primeiras conferências a respeito do MA e nem das próprias conferências.
 132) Este elemento é importante de se apontar, pois uma parcela significativa dos
 133) professores participantes já aborda a EA em suas aulas há anos e não
 134) conhecem muito bem sua história e os motivos que levaram ao seu
 135) desenvolvimento. Aconselha-se que o docente trabalhe a epistemologia da
 136) temática ambiental como estratégia metodológica, como forma de aprimorar
 137) os referenciais e oportunizar um aprendizado agradável. Destaca-se, ainda,
 138) que os estudantes também precisam conhecer as razões de aprender algo,
 139) para que o seu estudo tenha realmente sentido e este não fique restrito
 140) unicamente por causa das demandas do vestibular. (p. 191)

Na linha 129, o uso da expressão “contudo”, indica a compreensão de que, mesmo apontando que os professores tinham conhecimentos necessários aos assuntos relacionados a EA, os docentes durante a atividade desenvolvida no curso de formação continuada *revelaram não saber tantos detalhes sobre os eventos que influenciaram a realização das primeiras conferências a respeito do MA e nem das próprias conferências*. Com isso, reforça-se a imagem de um professor que, devido ao seu tempo de magistério, precisa ser atualizado, pois, conforme apontado nas linhas 132 a 135, *uma parcela significativa dos professores participantes já aborda a EA em suas aulas há anos e não conhecem muito bem sua história e os motivos que levaram ao seu desenvolvimento*. De acordo com Bakhtin (2011):

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes, literalmente a partir da primeira palavra do falante (Ibidem, 2011, p. 271).

A compressão responsiva ativa do autor sobre o professor completa o que o docente precisa fazer para *oportunizar um aprendizado agradável*, reforçando uma formação que se aproxima de uma pedagogia mais romantizada. Na sequência discursiva a seguir, os professores no curso em Educação Ambiental continuam sendo o tema.

T29 – SD11

- 141) No momento em que estavam sendo debatidos os objetivos da EA e a
 142) necessidade de estarem em conformidade com a realidade socioambiental do
 143) local onde esta se desenvolve, orientou-se que, antes de começarem a
 144) trabalhar a temática ambiental, os professores deveriam investigar os
 145) conhecimentos prévios dos seus estudantes, descobrindo suas
 146) representações sociais. Os docentes participantes, mesmo reconhecendo a
 147) importância dessa ação para melhor planejarem as atividades, comentaram
 148) que tal procedimento é inviável em razão do número elevado de alunos que
 149) atendem por semana. Dessa forma, sugeriu-se o uso da interdisciplinaridade
 150) como auxílio para verificar as representações sociais de MA e EA de uma
 151) turma específica de estudantes e, depois, compartilhar essas informações
 152) com os demais professores da instituição de ensino. Entretanto, os cursistas
 153) disseram que a interdisciplinaridade é uma proposta curricular de difícil
 154) aplicação nas escolas, devido à falta de cooperação entre esses profissionais
 155) e de encontros para a construção coletiva do planejamento.
 156) Realmente, a falta de cooperação entre os professores e a resistência em se
 157) trabalhar de forma interdisciplinar é uma realidade presente em instituições de
 158) todos os níveis de ensino. *No entanto, é preciso entender e aceitar que uma*
 159) *educação que de fato vise formar cidadãos críticos, com uma formação*
 160) *científica e ambiental que lhes proporcione as condições básicas de*
 161) *defenderem os seus direitos e exigirem mudanças na sociedade, precisa ser*
 162) *abordada interdisciplinarmente (POMBO, 2005). (p. 192)*

Nessa sequência, faz-se referência à necessidade de que os professores considerem as representações sociais dos estudantes. No entanto, na linha 147, assume que os professores *comentaram que tal procedimento é inviável em razão do número elevado de alunos que atendem por semana*. Ressaltamos que, neste trecho, o discurso sobre o número elevado de alunos por professor não é uma realidade apenas desse grupo que participou desse processo de formação continuada, mas uma realidade no sistema público de ensino no Brasil. Como resposta a essa demanda explícita pelos professores, o autor sugere, linhas 149 a 152, *o uso da interdisciplinaridade como auxílio para verificar as representações sociais de MA e EA de uma turma específica de estudantes e, depois, compartilhar essas informações com os demais professores da instituição de ensino*. A interdisciplinaridade é usada como solução na problemática apresentada pelos professores. Nas teses analisadas, a interdisciplinaridade aparece como elemento central nos trabalhos de Educação Ambiental.

Nas linhas 153 a 155 afirma-se que os professores *disseram que a interdisciplinaridade é uma proposta curricular de difícil aplicação nas escolas, devido à falta de cooperação entre esses profissionais e de encontros para a construção coletiva do planejamento*. Observa que os professores apresentaram dificuldades em aplicar a interdisciplinaridade nas escolas e, dentre essas

dificuldades, fazem referência à falta de encontros entre os professores para o planejamento. Tal condição está relacionada à carga horária docente e a quantidade de alunos com os quais os professores trabalham. Porém, o que podemos observar é que nessa estruturação discursiva há um apagamento da discussão levantada pelos professores, quando, na linha 156, afirma-se *a falta de cooperação entre os professores e a resistência em se trabalhar de forma interdisciplinar* é uma realidade presente em instituições de todos os níveis de ensino.

Esse discurso cria um efeito de sentido que a interdisciplinaridade não acontece na escola por culpa do professor, devido à falta de cooperação entre eles e sua resistência, sendo que a estruturação do currículo e do trabalho docente, muitas vezes, também, não possibilitam uma atividade interdisciplinar. No final da estruturação discursiva, para reforçar a importância da interdisciplinaridade é usado um discurso indireto impressionista.

Na continuidade da análise, alguns elementos discursivos colocam novamente em contato com a EA trabalhada no curso de formação continuada:

T29 – SD12

- 163) Foi solicitado que os professores participantes lessem as informações
- 164) presentes no material concedido e comentassem a respeito. Alguns docentes
- 165) tiveram uma reação de indignação pelo fato de não acreditarem que as
- 166) metodologias sugeridas no material e as apresentadas nos slides fossem
- 167) possíveis de se praticarem devido à realidade das escolas públicas.
- 168) *Esta sala de aula que você está falando na verdade não existe. Hoje os*
- 169) *nossos alunos, para a gente dar aula, a gente tem que ficar que nem*
- 170) *sargento do lado para que a gente consiga fazer o trabalho (C10).*
- 171) *O desafio é despertar o interesse em, pelo menos, 50% da turma (C17).*
- 172) Diante desta situação, foi explicado que as sugestões apresentadas em
- 173) relação aos tipos de práticas em EA podem ser adaptadas a realidade de
- 174) cada escola pública do país. As dificuldades existentes nessas instituições de
- 175) ensino em relação à falta de recursos e de infraestrutura, o número excessivo
- 176) de estudantes numa sala de aula e a “bagunça” provocada pelos alunos não
- 177) podem ser utilizadas como motivos para tratar a temática ambiental como se
- 178) fosse mais um conjunto de conteúdos teóricos a ser trabalhado em aulas
- 179) tradicionais e expositivas.

Essa sequência discursiva traz elementos de uma das atividades desenvolvidas no curso e mostra a voz ativa dos professores nas linhas 168 a 171, ao se indignarem quanto ao fato de não acreditarem que as metodologias sugeridas no material e as apresentadas nos slides fossem possíveis de serem praticadas devido à realidade das escolas públicas. Essa sequência de enunciados mostra a

contrapalavra dos professores, que podem ser de concordância ou discordância das palavras do outro. Neste caso, observa elementos de discordância dos professores “que adquirem sentido ao ser unidos pela entoação avaliativa em sua relação com a responsividade ativa”. (SOBRAL, 2009, p. 84)

Em resposta ao dito pelos professores, é usado a expressão “diante desta situação” e em seguida explicado *aos professores que as sugestões apresentadas em relação aos tipos de práticas em EA podem ser adaptadas a realidade de cada escola pública do país*. Sobre a realidade das escolas públicas, o autor apresenta nas linhas 175 e 176, algumas dificuldades existentes nas instituições de ensino, mas retoma de modo implícito a importância do trabalho de campo na EA, que é o tema do curso de formação continuada de professores em EA.

Na sequência discursiva que segue, vamos encontrar alguns elementos que nos permitem considerar a construção da imagem do professor quanto ao trabalho de campo.

T29 – SD13

- 180) Oito docentes (C1, C3, C4, C5, C15, C21, C23 e C24) mostraram, por meio
- 181) de suas respostas, que não conhecem todas as etapas exigidas para um
- 182) satisfatório planejamento de um TC. Esta situação pode ser constatada nas
- 183) respostas dos professores C4 e C5.
- 184) *Com questionário para responder depois da observação e um questionário*
- 185) *durante a observação (C4).*
- 186) *Montamos questionário com os alunos e focamos o interesse do momento*
- 187) *(C5).*
- 188) Estes dados são preocupantes, pois um número considerável dos professores
- 189) participantes demonstrou, com suas respostas, que não compreendem bem
- 190) as etapas de um TC. Muitos autores que pesquisam sobre essa modalidade
- 191) didática, como Amorim (2006), Moreira (2001) e Xulu (2006), afirmam que o
- 192) planejamento do TC é dividido em três etapas: preparação, etapa na qual
- 193) todos os detalhes do roteiro da atividade são formulados junto com os
- 194) estudantes; TC propriamente dito, cujo momento visa a retomada dos
- 195) objetivos da atividade, o uso de equipamentos para a coleta de informações e
- 196) a realização de discussões entre professor e alunos e também entre os
- 197) próprios grupos de alunos; e o pós-TC, que objetiva o debate e a avaliação
- 198) dos resultados alcançados pelos grupos de estudantes. (p. 210)

Nessa sequência, a construção da imagem dos professores que não conhecem todas as etapas exigidas para um satisfatório planejamento de um TC é bastante enfatizada, quantificando e identificando os professores que não conhecem as etapas do TC e depois transcrevendo depoimentos de dois professores. A seleção de uma palavra não é aleatória, nela está impregnado a posição axiológica e o tom avaliativo sobre o que se espera de um professor em relação ao seu trabalho

pedagógico. Com isso, a escolha da resposta de dois professores sobre o trabalho de campo tem uma posição responsiva. De acordo com Bakhtin (2011):

O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva (Ibidem, 2011, p. 294).

Após transcrever a resposta dos professores, ou seja, sua posição quanto ao TC, a partir da análise e interpretação dos dados produzidos e sistematizados na linha 188 a 190, indica-se que : *Estes dados são preocupantes, pois um número considerável dos professores participantes demonstrou, com suas respostas, que não compreendem bem as etapas de um TC.* Os elementos dos discursos, como a quantificação que 8 (oito) professores dos 26 participantes do curso e a fala de dois professores, foram usados para validar a importância do curso proposto.

No final da sequência discursiva tem-se um discurso indireto – introduzido pela oração: *Muitos autores que pesquisam sobre essa modalidade didática, como Amorim (2006), Moreira (2001) e Xulu (2006), afirmam...* - Nessa sequência, podemos considerar elementos discursivos que marcam o reconhecimento do planejamento do trabalho de campo como um procedimento didático de grande significado para os trabalhos com EA. O conhecimento das etapas do TC recebe o tratamento de um saber universal, que todo e qualquer professor deve saber. Assim, uma metodologia específica passa a ser tratada com um saber que todos devem ter, tendo um caráter de totalidade.

Na próxima sequência, tomamos para análise mais um discurso sobre os professores em relação ao trabalho de campo:

T29 – SD14

- 199) Portanto, estes dois encontros foram primordiais ao curso de extensão, pois
- 200) abordaram um dos temas principais deste evento que é o TC. Obteve-se
- 201) dados importantes a respeito de como as atividades de campo estavam
- 202) sendo executadas pelos docentes cursistas, suas frequências de uso, os
- 203) locais utilizados, como são organizados e as dificuldades que reduzem a sua
- 204) aplicabilidade. Neste sentido, a abordagem dos vários aspectos da proposta
- 205) metodológica do TC deve ter contribuído para solucionar as dúvidas dos
- 206) docentes sobre o tema e ajudado a construir novos conhecimentos. A
- 207) verificação da aprendizagem dos cursistas foi realizada com a aplicação de
- 208) um questionário no último encontro do curso de extensão. (p. 211)

O autor traz elementos sobre os dados obtidos durante o curso de formação continuada e usa a expressão “nesse sentido” para introduzir sua visão sobre o processo de formação. Afirma que a proposta *deve ter contribuído para solucionar as dúvidas dos docentes sobre o tema e ajudado a construir novos conhecimentos*. Como foi usado o enunciado “deve”, gerando uma dúvida, se contribuiu ou não, é exposto no final que *A verificação da aprendizagem dos cursistas foi realizada com a aplicação de um questionário no último encontro do curso de extensão*. Constrói-se, com isso, uma leitura, uma forma positiva para o curso. A próxima sequência apresenta os dados dessa verificação da aprendizagem dos professores:

T29 – SD15

- 209) Verificando os gráficos 2 (p. 188) e 6 (p. 215) que abordam as diferentes
 210) representações sociais de MA e EA dos docentes, observa-se que houve um
 211) aumento nas percentagens das representações que consideram a EA como
 212) um ensino que vise à formação de cidadãos críticos e participantes das
 213) decisões que provocam mudanças na sociedade. Essas representações
 214) ambientais interpretam o MA como um conjunto de elementos formados pelos
 215) aspectos sociais, éticos, políticos, econômicos, culturais, ecológicos,
 216) científicos e tecnológicos. Portanto, estes resultados coincidem com o método
 217) de trabalho do curso de extensão, pois durante os encontros com os
 218) docentes, foi discutido que a EA não é somente um conjunto de
 219) conhecimentos teóricos a serem trabalhados com os estudantes. Esta
 220) educação precisa ser realizada nas escolas de forma holística e
 221) interdisciplinar, ou seja, interpretando o meio em todos os seus aspectos e
 222) com os professores das diversas disciplinas em um trabalho conjunto. Para
 223) que a sensibilização ambiental ocorra, é preciso experimentar práticas
 224) diferenciadas no cotidiano escolar, e o TC é essencial para provocar o
 225) sentimento de uma necessidade de mudança e de colaboração com este
 226) processo. (p. 215 e 216)

Nessa sequência discursiva, retomam-se os dados apresentados em dois gráficos com intuito de comparar esses dados neles sistematizados. A partir dessa comparação, afirma-se *que houve um aumento nas percentagens das representações que consideram a EA como um ensino que vise à formação de cidadãos críticos e participantes das decisões que provocam mudanças na sociedade*. Na linha 211, usa de estratégias discursivas – aumento das percentagens - para afirmar que, de acordo com a comparação entre as respostas dos mesmos, no início e final do curso desenvolvido com os professores, para enfatizar os resultados positivos do curso. O questionário foi usado para avaliar o aprendizado dos professores.

Em seguida, a afirmação - *estes resultados coincidem com o método de trabalho do curso de extensão* - tem o sentido de reforçar para o leitor a importância que o curso de professores teve no ensino do trabalho de campo na EA. Por fim, é retomado o tema da interdisciplinaridade com a indicação de que precisa ser realizado nas escolas, o que converge para fortalecer a importância do trabalho de campo na EA. Também aqui surge a perspectiva romantizada - linhas 222 a 226 - com a afirmação: *Para que a sensibilização ambiental ocorra, é preciso experimentar práticas diferenciadas no cotidiano escolar, e o TC é essencial para provocar o sentimento de uma necessidade de mudança e de colaboração com este processo.*

6.4 Quadro comparativo: O professor na arquitetura dialógica construída nas teses

A análise das teses, apoiada nos conceitos bakhtinianos sobre acabamento e discurso direto e indireto, apresentados ao longo deste capítulo, teve como objetivo problematizar o discurso e os seus sentidos a respeito dos professores em processo de formação continuada nas teses de Educação Ambiental.

Esse discurso “está sempre ressalvado, contestado, elucidado e avaliado de diferentes modos; nele se cruzam, convergem e divergem diferentes pontos de vista, visões de mundo, correntes.” (BAKHTIN, 2011, p. 300). Nesse sentido, foi importante refletirmos quais os discursos sobre o professor estão apresentados na sociedade, qual a visão se tem desse profissional que está em processo de formação continuada de EA.

Nos objetivos de pesquisas delineados em T27 e T29, usa as expressões “compreender um contexto” e “investigar como” que pressupõe que aquilo que vai ser investigado já se conhece. Já a T17, usa o verbo “resgatar”, que pressupõe algo que, em algum momento, já foi experienciado ou vivenciados nas práticas em EA. Assim, nos objetivos vai se delineando a imagem do professor que participará do processo de formação continuada. Na T17, por exemplo, pressupõe-se que os professores precisam recuperar algo que foi perdido e nas T27 e T29, pressupõem-se que os professores trabalham com EA, mas é preciso compreender qual o contexto atual na T27; na T29 o que se espera é investigar como trabalham. A busca pela identificação desse algo já existente na T17 é parte do percurso que visa, de fato, contribuir com a formação continuada de professores. No entanto, a

intenção de contribuir não está explícita no objetivo dessa tese, ao contrário da T27 e T29, nas quais tal objetivo fica claramente formulado.

Quanto às perspectivas de EA que orientam as investigações realizadas nesses trabalhos, somente a T27 expressa a EA crítica, manifestando a posição ideológica do autor e exigindo do leitor a compreensão que no contexto sócio histórico da educação ambiental perspectivas de EA têm sido propostas e colocadas em práticas.

Pela análise desenvolvida na T17, foi possível identificar que predominaram as expressões discursivas *professor com dificuldades* e *cabe ao professor*. Tais expressões apontam para a possibilidade de construção de sentidos sobre o professor como um sujeito com dificuldades, um profissional individualista, que tem obrigações, sendo um sujeito capaz de resolver problemas. Com isso, o curso de capacitação se justifica por proporcionar conhecimento teórico e auxiliar nas dificuldades e deveres apontados ao longo da T17. Houve o apagamento do contexto das escolas onde os professores estão inseridos; no lugar prevalece o contexto de um discurso empresarial e tem-se o discurso de uma pedagogia romantizada que é responsável por oferecer práticas pedagógicas prazerosas ao aluno, que busca uma metodologia de ensino e de aprendizagem que seja agradável.

Na análise realizada na T27, foi possível identificar inicialmente a imagem do professor como vítima do sistema. Em seguida, os elementos discursivos por nós sistematizados nos permitem apontar para a imagem do professor que participou do curso como um sujeito passivo e com limitações, tanto por causa da organização escolar, quanto pela falta de compreensão dos conteúdos. Mesmo quando o curso proposto e desenvolvido foi orientado por uma perspectiva crítica, certo momento é apresentado um professor também com dificuldades.

Na sequência discursiva T27 – SD10, o olhar que se tem sobre o professor no curso de formação continuada é de que tem dificuldades, imagem que também foi construída na T17. A diferença que entre esses trabalhos é que, na T17, esse discurso foi usado também para justificar o curso de capacitação e na T27 o discurso sobre as dificuldades do professor foi apresentado no contato do autor com os professores participantes. A imagem de um professor com dificuldades é construída a partir de diferentes olhares. Na primeira tese analisada é um professor com obrigações e deveres em relação a EA na escola; na segunda tese é vítima do

sistema de ensino, porém nas duas teses, durante as atividades dos cursos de formação, os elementos discursivos apontam para a imagem de um professor com dificuldades.

Na análise da T29, foi possível identificar um professor que precisa ser capacitado para trabalhar a temática ambiental, sendo um sujeito com necessidades que precisam ser discutidas e, ao mesmo tempo, o responsável pela mudança. Na justificativa do curso enfatiza-se a importância do conhecimento dos professores mais experientes; porém no desenvolvimento dos trabalhos, de acordo com o tempo de magistério, valoriza a atualização dos professores e se tem um discurso que se aproxima da pedagogia empresarial, na qual o foco são os bons resultados.

Sobre a Educação Ambiental, objeto trabalhado com os professores, os conceitos centrais nas teses analisadas foram a interdisciplinaridade e a transversalidade, como uma possível perspectiva metodológica para se trabalhar a EA. Esse discurso reflete e refrata os discursos propostos nos documentos oficiais sobre educação ambiental e a formação de professores. Nas teses T27 e T29, explicita-se a macrotendência político-pedagógica crítica da educação ambiental como sendo a que orienta os cursos de formação continuada.

Na T17 problematiza-se a falta da EA nas escolas para justificar a importância do curso, já na T27, justifica-se a necessidade do curso de formação de professores se justifica pela compreensão de que, *“para que uma perspectiva crítica de educação esteja presente na escola, como fundamento e prática”* (T27 – SD3), é necessário realizar uma certa modalidade de formação.

OS Parâmetros Curriculares Nacionais foram discutidos na T17 e na T27. Na T17 (T17 – SD2) apresentam-se enunciados no texto apoiados no discurso dos PCN, para justificar e reconhecer a importância dos PCN; já na estruturação discursiva da T27 (T27 – SD6) e T29 (T29 – SD4) recorre-se à voz de outros, através dos discursos indiretos para apresentar a opinião sobre os PCN, que para além da importância dos PCN, apresenta, também, algumas críticas. Porém o foco da discussão dos PCN nesses trabalhos, foi o conceito de transversalidade e interdisciplinaridade, apontado como elemento central no processo de formação de professores. Os conceitos “transversalidade” e “interdisciplinaridade”, estão presentes nos documentos oficiais que abordam a Educação Ambiental, respectivamente Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e Política Nacional de Educação Ambiental (1999). O uso do enunciado interdisciplinaridade como

elemento central no processo de formação refletiu a posição ideológica contrária a disciplinarização da EA nas escolas.

Na análise da T17, foi possível identificar ainda que a apreensão do discurso de outrem sobre o professor foi tratada de forma secundária, apesar do trabalho ter como foco o curso de capacitação, o que ficou em evidência foram os discursos sobre transversalidade e interdisciplinaridade. Já na T27, os discursos que ficaram em evidência foram os discursos sobre currículo e na T29 o trabalho de campo.

Na T17 e T27, foi usado o verbo “caber” para se referir às responsabilidades do professor. Enquanto na T17 esse verbo foi enunciado para descrever as obrigações do professor (cabe ao professor), na T27, o verbo “caber” aponta para o sentido de auxiliar no delineamento da questão da pesquisa, quanto à responsabilização do professor no desenvolvimento da EA na escola. De acordo com Bakhtin (2011, p. 297) “[...] cada enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera da comunicação discursiva...” Os enunciados são respostas a outros enunciados, cada enunciado ocupa uma posição axiológica, por isso o mesmo enunciado muda de acordo com cada contexto socio histórico.

O enunciado “capaz” foi usado nas teses analisadas, principalmente na T17 e T29, com o sentido de enfatizar que o professor seja capaz de algo, como resolver problemas, promover mudanças e compreender conceitos e abordá-los. Esse enunciado “*capaz*” usado nas estruturações discursivas traz em si um tom avaliativo e remete a uma compreensão responsiva ativa do autor sobre o professor. De acordo com Bakhtin (2011, p. 297), “cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo [...]”. Sendo assim, a palavra pode ocupar qualquer posição ideológica, dependendo do como ela é enunciada e em que momento ela aparece.

O discurso construído sobre o professor em processo de formação continuada nas teses analisadas é de um sujeito subordinado às ordens, que não tem voz ativa, que acaba sendo vítima de um sistema burocrático. Principalmente, é um sujeito que tem compreensões pontuais e limitações para trabalhar a temática ambiental, um sujeito com dificuldades que precisa ser capaz promover mudanças. Com isso, tem-se, então, sentidos que produzem o discurso de que professor precisa de cursos de formação continuada em educação ambiental.

Todos esses discursos sobre o professor aparecem nas teses em maior ou menor grau, mas são igualmente constitutivos do enunciado e colaboram para seu sentido. A produção da arquitetura dos enunciados, através do jogo dos discursos das teses, refrata e reflete o tom avaliativo e a compreensão responsiva da sociedade sobre o professor. Nesse sentido, os discursos das teses não se reduzem às pesquisas. Essa construção discursiva sobre o professor é fruto das relações com o contexto sócio histórico dos pesquisadores, uma vez que seus discursos também são dialógicos.

7 Considerações finais

Neste estudo, tomando como referência o professor no processo de formação continuada em Educação Ambiental, iniciamos esta tese com “Um começo de conversa”, onde foi explanado quando e como surgiu o interesse em compreender as pesquisas sobre a formação continuada de professores em EA. A partir dessas motivações para este trabalho, propusemos nesta pesquisa analisar o discurso e os sentidos desse discurso sobre os professores em processo de formação continuada nas teses de Educação Ambiental.

Para o desenvolvimento dos trabalhos, a pesquisa foi planejada e desenvolvida em duas etapas. A primeira delas consistiu na seleção, leitura e análise das teses sobre formação continuada de professores em Educação Ambiental, concluídas no Brasil até 2016. Para a seleção dos trabalhos, tomamos como fonte o banco de dados do Projeto EArte, no qual foram identificadas 36 teses sobre formação continuada de professores em Educação Ambiental. A segunda etapa consistiu na seleção de 3 (três) teses que tiveram como foco a análise de cursos de formação continuada de professores em Educação Ambiental elaborados e desenvolvidos pelos próprios pesquisadores e que partiram de perspectivas formativas diferentes. A análise dessas teses foi orientada pelos estudos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo tomando como referência as obras *Marxismo e filosofia da linguagem* e *Estética da criação verbal*.

A pesquisa, caracterizada como uma investigação na linha do estado da arte, teve em sua etapa inicial um caráter inventariante e analítico, na qual procuramos sistematizar um panorama descritivo do contexto de produção, procurando compreender o contexto sócio histórico que, certamente, influenciou na construção discursiva das teses analisadas.

Nesta tentativa de traçar um quadro panorâmico relativo ao contexto de produção, identificamos que o presente estudo corrobora outros estudos realizados na última década e contribui para a confirmação de que nos últimos anos há consolidação do campo pesquisa em Educação Ambiental no Brasil. Houve um certo aumento na produção das teses que têm como foco processos de formação continuada de professores em EA, o que, provavelmente, tenha sido influenciado pelas políticas públicas educacionais em EA da década de 90, pelo direcionamento das políticas públicas educacionais preconizadas pelo banco mundial, pela criação

de grupos de trabalhos em EA em eventos acadêmicos e pelo aumento dos programas de pós-graduação. De acordo com os dados divulgados no Sistema Nacional de Pós-Graduação, entre os anos 2013 e 2016, 230 novos programas de pós-graduação em nível de doutorado foram autorizados no país (CAPES, 2018).

No que diz respeito à dependência administrativa, a maioria das pesquisas sobre o tema em questão foi desenvolvida em programas de pós-graduação em universidades públicas. Quanto à distribuição geográfica das instituições onde as pesquisas foram desenvolvidas, identificamos uma maior concentração de instituições localizadas nas regiões sul e sudeste. Tal concentração pode estar relacionada com a quantidade de programas de pós-graduação distribuídos nessas regiões, de acordo com o Sistema Nacional de Pós-Graduação (CAPES, 2018). Embora tenha sido registrada essa maior concentração dos programas de pós-graduações na região sudeste e sul, alguns trabalhos foram concluídos em programas de pós-graduação em outras regiões do Brasil. Por outro lado, na região norte, não foi encontrado nenhum trabalho de formação continuada de professores em EA em nível de doutorado. Uma questão que nos parece pertinente colocar: o quanto esse dado poderia ser tomado como um indicativo seguro de ausência de pesquisa relacionada com essa temática nessa região? O quanto o contexto sócio histórico sobre formação de professores e educação ambiental nas regiões do Brasil podem influenciar na escolha dos temas de pesquisas?

Notamos uma grande diversidade de áreas de conhecimento às quais estão vinculados os programas de pós-graduações em que as pesquisas sobre a temática em questão têm sido desenvolvidas. Apesar da diversidade constatada em relação a esse aspecto, a maioria das teses foi desenvolvida em programas da área de Ciências Humanas.

Quanto ao contexto escolar, a maioria dos trabalhos teve como foco a modalidade de ensino regular; apenas 3 (três) das 36 teses não são da modalidade regular, sendo 2 (duas) da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e 1 (uma) da modalidade Educação Profissional e Tecnológica. Não encontramos nenhum trabalho que problematizou a formação continuada de professores em EA na Educação Especial ou Educação Indígena. Esse dado nos leva a questionar: Por que razões ainda não temos pesquisa em nível de doutorado sobre o tema na educação especial e educação indígena? Por que somente pesquisas em que o contexto escolar na modalidade regular tem atraído os pesquisadores?

A perspectiva metodológica das pesquisas analisadas é majoritariamente da abordagem qualitativa: das 36 teses, 3 (três) teses apresentaram indícios que nos permitem identificar a abordagem quali-quantitativa como orientadora dos trabalhos. Quanto ao estilo de pesquisa, os mais contemplados pelos pesquisadores em seus trabalhos foram a pesquisa-ação e o estudo de caso.

No que diz respeito às modalidades de formação, quase metade dos trabalhos foram desenvolvidos a partir de intervenções realizadas com o oferecimento de cursos de formação.

Durante a construção do contexto de produção acadêmica (teses) sobre a formação continuada de professores em Educação Ambiental, um aspecto que nos chamou atenção é que alguns trabalhos não explicitam os referenciais teóricos que orientaram a proposta de formação de professores ou a tendência de Educação Ambiental nas quais essas teses se basearam. Mesmo assim, dentre os trabalhos analisados foi possível compreender pela análise de alguns trechos, quais as perspectivas de formação de professores e quais as tendências da EA foram abordadas nas pesquisas.

Com isso, buscou-se, a partir de alguns enunciados, ou seja, de alguns trechos das teses, associá-las a determinadas tendências de Educação Ambiental e às perspectivas de formação continuada de professores sistematizadas nos capítulos 2 e 3. É importante ressaltarmos que não tivemos a intenção de proceder a uma classificação rigorosa e rígida das teses analisadas e sim compreender as possíveis aproximações e distanciamentos tanto em relação às diferentes perspectivas de formação continuada de professores quanto às tendências de EA.

Para a análise relacionada com as tendências da EA, tomamos como referência o trabalho de Layrargues e Lima (2014), no qual os autores propõem um quadro referencial, considerando três possíveis macrotendências político-pedagógicas de Educação Ambiental: macrotendência conservacionista, pragmática e crítica.

Nas teses analisadas que refletiam uma macrotendência conservacionista, notou-se a predominância de um discurso que romantiza a relação do homem com a natureza, focando a proposta educativa em possíveis mudanças de comportamento, reduzindo a análise dos problemas ambientais, ou seja, sem problematizar a devastação ambiental que ocorre como fruto dos modelos de relação sociedade-natureza. Quanto à macrotendência pragmática que é derivada da conservacionista,

encontramos trabalhos cujo discurso coloca como foco o ideário do consumo sustentável, no qual predomina os enunciados “desenvolvimento sustentável” e “pegada ecológica”, sem discutir e refletir de forma mais profunda a crise ambiental e o contexto sócio histórico do sujeito.

Para analisarmos um enunciado, é preciso observá-lo a partir de sua relação dialógica com outros enunciados. Com isso, observamos também trabalhos que no seu discurso apresentam enunciados que fortalecem e refletem uma EA crítica, transformadora, emancipatória, contrapondo com as tendências ideológicas que orientaram a produção de sentidos sobre EA e sobre formação de professores anteriormente mencionadas.

Sobre as perspectivas de formação continuada de professores em que as teses analisadas se basearam, tomamos como referência os trabalhos de Cochran-Smith e Lytle (1999) que estudaram a formação continuada a partir do aprendizado do professor e Diniz-Pereira (2014) que apresenta os diferentes modelos de formação continuada. A partir desses estudos, procuramos analisar os trabalhos considerando 3 (três) diferentes perspectivas de formação continuada de professores: perspectiva tecnicista, prática e crítica. Durante a construção do contexto de produção, foi possível notar que certos enunciados, ou seja, alguns trechos das teses, nos permitiram reunir indícios que apontam para uma dessas perspectivas de formação continuada de professores em Educação Ambiental.

Nas pesquisas analisadas que refletiram uma perspectiva tecnicista na formação continuada de professores, observamos em algumas teses indícios do uso de questionários com o objetivo de verificar se os professores incorporaram em suas práticas o que foi ensinado no processo de formação continuada. Em outras pesquisas não foi analisado o processo de formação, mas sim, se no final os professores mudaram suas concepções sobre determinado tema. Também notamos o uso de algumas terminologias que carregam atributos implícitos em seu significado, como reciclagem, capacitação e treinamento. Dentre esses trabalhos baseados na perspectiva tecnicista as atividades de formação continuada de professores em EA são estruturadas sem envolver a participação dos professores.

Notamos que poucos trabalhos apresentaram indícios que nos possibilitaram associar a uma formação continuada de professores na perspectiva prática, na qual se supervaloriza a prática da sala de aula e os saberes adquiridos na prática dos

professores, sem uma contextualização sócio histórico e sem reflexões críticas dessas práticas.

Por fim, reunimos em um outro grupo os trabalhos que apresentaram indícios de um processo de formação continuada de professores em EA que parece ter reconhecido a realidade local e social na qual os professores estão inseridos, discutido a dimensão política e envolvendo os professores na estruturação do processo de formação e em uma reflexão crítica sobre as práticas. Esse conjunto de trabalhos pode ser associados a uma perspectiva crítica.

Porém, algo chamou bastante atenção: em praticamente metade das teses analisadas não foi possível identificar a perspectiva que orientou o desenvolvimento do processo de formação continuada de professores em educação ambiental, pois elas se encontravam em uma transição entre as perspectivas tecnicistas, prática e crítica, gerando uma certa incongruência em determinadas passagens entre as perspectivas.

Esse panorama descritivo e analítico das investigações realizadas é um importante direcionamento para futuras pesquisas e/ou práticas de formação. Com a diversidade de macrotendências de educação ambiental e perspectivas de formação continuada de professores que foram trabalhadas nas pesquisas, surgem os questionamentos para futuras pesquisas: Qual educação ambiental se quer desenvolver? Que professor se deseja? Em qual sociedade e para qual sociedade? Qual dimensão política e axiológica do contexto sócio histórico do autor influenciou a escolha em relação à macrotendência de EA e na formação continuada de professores trabalhada nas pesquisas analisadas?

Após conhecer e compreender o contexto de produção acadêmica (teses) sobre a formação continuada de professores em Educação Ambiental, partimos para segunda etapa, em que selecionamos teses que analisaram os cursos que foram elaborados e desenvolvidos pelo pesquisador, autor da tese. A partir dessa opção, analisamos 3 (três) teses, que foram defendidas em 2009, 2014 e 2015, e nas quais pudemos encontrar indícios de orientação dos trabalhos baseados em uma perspectiva tecnicista, crítica e em transição, respectivamente. Essa análise foi realizada com o objetivo de compreender a imagem dos professores que aparecem discursivizadas nas teses de formação continuada em Educação Ambiental e estabelecer relações entre a base teórica e os discursos construídos nesses

trabalhos, considerando os conceitos de discurso direto e indireto e acabamento, propostos por Bakhtin (2011, 2014).

O discurso sobre os professores em processo de formação continuada nas teses de Educação Ambiental é construído pelas vozes teóricas e pela imagem dos professores constituídas nas pesquisas.

O discurso presente nas teses reflete e refrata os discursos propostos nos documentos oficiais sobre educação ambiental e formação de professores, no qual colocam a interdisciplinaridade e a transversalidade como um possível modo de trabalhar a EA.

As vozes teóricas presentes nas teses sobre o professor em processo de formação continuada em Educação Ambiental foram apresentadas por meio dos discursos diretos e indiretos. Os discursos diretos seguem um estilo linear, que atribui a responsabilidade enunciativa-discursiva ao teórico referenciado. Nesses casos, notamos uma impessoalidade no discurso direto; em muitos momentos das teses analisadas o discurso direto foi usado para reforçar o que já havia sido dito, transformando o dado construído em um posicionamento monumental, tomando-o como verdade.

O discurso indireto, que tem um estilo pictórico, em que o autor insere seus comentários, foi usado nas teses analisadas em sua maioria como o discurso direto, a partir do qual visou-se reforçar o que havia sido dito, na maioria das vezes por meio do discurso indireto analisador de conteúdo. Porém, também encontramos o uso do discurso antecipado disseminado, que revela apreciações do que será apresentado e o discurso impressionista, que indica o tema abordado, onde a apresentação do discurso do outro acontece com maior liberdade.

Nas teses analisadas, independente de qual perspectiva de formação continuada de professores foi baseada, o discurso sobre o professor, por meio dos discursos diretos e indiretos e do acabamento que o autor deu ao professor, construiu a imagem do professor como um sujeito com limitações e dificuldades.

Os sentidos desse discurso sobre os professores, reflete a ingenuidade acadêmica das propostas de formação continuada em resolver algum problema por meio do curso, sendo que a problemática é histórica e vem também da formação inicial. Percebe-se, também, o reflexo da imagem construída na sociedade, uma imagem coletiva sobre o professor, pois nas pesquisas, ou seja, nas teses analisadas, observa-se um comportamento igual aos relatórios de estágio da

formação inicial, onde critica o professor que está observando e julga que certo é a proposta apresentada pelo autor.

A imagem coletiva construída sobre o professor alimenta as expectativas de relação e comportamento. A imagem do professor é definida pelos parâmetros da cultura e da academia. Assim, os sentidos desse discurso sobre os professores, como um sujeito que tem compreensões pontuais e limitações para trabalhar a temática ambiental, reforça o entendimento quanto à necessidade de cursos de formação continuada em educação ambiental. Certamente que ao fazer essa análise alguns elementos devem ser considerados, será que nas outras modalidades de formação continuada em EA, o discurso sobre o professor é de um sujeito com limitações e dificuldades? Se sim, seria possível mudar os sentidos desse discurso sobre o professor?

É importante ressaltar que a imagem do professor refletida em um trabalho não é estática, ou seja, pode mudar de acordo com a dimensão axiológica e ideológica construída pelo autor nas relações dialógicas estabelecidas ao longo do tempo. Esta pesquisa ao analisar o discurso e os sentidos do discurso sobre o professor em processo formação continuada de EA, promove uma reflexão sobre a imagem que vem sendo construída nas pesquisas e as vozes teóricas que reforçam essa imagem.

Diante do discurso e os sentidos desse discurso sobre o professor em processo de formação continuada em EA, apontamos para o risco dos estudos culpabilizar e responsabilizar o professor pelo fato das atividades escolares não atenderem as expectativas que outros constroem sobre a EA. Tal postura acaba por não reconhecer a dimensão política envolvida, as lacunas da formação inicial e as limitações da escola.

Com isso, a presente pesquisa aponta como promissora as tentativas de análise do discurso e os sentidos desse discurso sobre o professor para subsidiar pesquisas futuras que visem desenvolver cursos de formação continuada e aprofundar as imagens que vimos construindo sobre o professor em processo de formação continuada em EA.

Referências

- AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: B. Brait (Org.). **Bakhtin: outros conceitos chave**. São Paulo: Contexto, 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Form. Doc.** Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>>. Acesso em 12 ago. 2016.
- APPLE, M. A luta pela democracia na educação crítica. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.15, n.4, p. 894-926 out./dez. 2017 Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>>. Acesso em 22 out. 2019
- APPLE, M. **Educación y poder**. Trad. Isabel Garcia. 2. ed. Barcelona: Ediciones Paidós, 1994. 205 p.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. 476 p.
- BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. 203 p.
- BARBOSA, M. V. **Entre o sim e o não, a permanência: o discurso do graduando em Letras sobre o ensino da língua materna**. 2004. 191 p. Dissertação (Mestre em Linguística.) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.
- BAUER, M. W.; AARTS, B. A. construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In M.W. Bauer & G. Gaskell (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. (pp.39-63). (Pedrinho A. Guareschi, trad.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BITTENCOURT, R. L. Concepções, políticas e práticas de formação de professores. **Criar Educação – PPGE – UNESC**. Criciúma, v. 4, nº1, Jan/Jun 2015.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- 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, 2008.
- BORGES, M. C. A. A visão de educação superior do Banco Mundial: recomendações para a formulação de políticas educativas na América Latina. **RBPAE** – v.26, n.2, p.367-375, mai./ago. 2010
- BORGES, R. C.M. B., O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escritura. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro

(orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, p. 233-254, 2012.

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

BRAIT, B. Estilo. In: BRAIT, B (org.). **Bakhtin: conceitos-chaves**. 5. ed. São Paulo: Contexto, p. 79- 102, 2014.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação Ambiental Brasília**, MMA/MEC, 1997. 88p. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001871.pdf> Acesso em: 27 de jan. de 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm. Acesso em: 10 ago. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 13 mar. 2018.

BRASIL. **Resolução n. 2**, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao13.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2014.

CAETANO, A. M.; PEIXOTO, M. C. D.; MACHADO, M. R. Máscara ou face? Autor e autoria na voz de Mikhail Bakhtin. **Pró-Discente: Caderno de Prod. Acad.-Cient. Progr. Pós-Grad. Educação**, Vitória, v. 17, n. 1, jan./jun. p. 52-61. 2011

CAPES. Sistema Nacional de Pós-Graduações (SNPG). 2018. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativo/s/quantitativoRegiao.jsf;jsessionId=lpC19tcuSCVdbQWNHKSjYjWE.sucupira-213> >. Acesso em 12 de nov. de 2018.

CARVALHO, I. C. M.; FARIAS, C. R. O. Um balanço da produção científica em EA de 2001 a 2009 (ANPED, ANPPAS E EPEA). **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 46 jan/abr. p. 119-134. 2011.

CARVALHO, L. M. A educação ambiental e a formação de professores. In: **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental** / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC; SEF, 2001. p.55-63.

CARVALHO, L. M. de. A pesquisa no campo da formação e do trabalho docente relacionado com a temática ambiental. In: DALBEN, A.; DINIZ, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: educação ambiental, educação em ciências, educação em espaços não-

escolares e educação matemática (textos selecionados do XV ENDIPE). Belo Horizonte: Autêntica, p. 67-88, 2010.

CARVALHO, L. M. de. **A temática ambiental e a escola de primeiro grau**. 1989. 286 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

CARVALHO, L. M. de. A Temática Ambiental e o Processo Educativo: dimensões e abordagens. IN CINQUETTI, H. S; LOGAREZZI, A. **Consumo e Resíduos - Fundamentos para o trabalho educativo**. São Carlos, EdUFSCar, 2006.

CARVALHO, L. M. de. Pesquisa em Educação Ambiental: compromisso com a vida. **Ci. Huma. e Soc. em Rev.** RJ, EDUR, vol. 35, n. 2, jul / dez, p. 35-47, 2013.

CARVALHO, L. M. de. **Pesquisa Em Educação Ambiental No Brasil: Um Campo Em Construção?** 2015, 455 f. Tese (Livre-Docência em Educação Ambiental), Departamento de Educação. Universidade Estadual Paulista 'Júlio de Mesquita Filho', Rio Claro, 2015.

CARVALHO, L.M. et al. A educação ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica – teses e dissertações. **CNPq: Relatório Científico**. Rio Claro, UNESP – Rio Claro, UNICAMP, USP – Ribeirão Preto, 2012.

CARVALHO, L. M. de; TOMAZELLO, M. G. C.; OLIVEIRA, H. T. de. Pesquisa em educação ambiental: panorama da produção brasileira e alguns de seus dilemas. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 29, n. 77, jan./abr. 2009, p. 13-2713. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n77/a02v2977.pdf> >. Acesso em: 04 abr. 2016.

CASAGRANDE, I. M. K., PEREIRA, S. M., SAGRILLO, D. R. O Banco Mundial e as políticas de formação docente no Brasil. **ETD - Educação Temática Digital**, v.16, n. 3, 2014, p. 494-512. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1311/pdf_120>. Acesso em: 04 jul. 2019.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber – Elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Editora Artmed. 2000. 93 p.

CHRISTIANI, G.; SOUZA, T. N. O estado da arte das pesquisas sobre formação de professores em Educação Ambiental nas áreas de ciências e biologia. **Educação Ambiental em ação**. v. XVI, n. 62, dez.2017/fev.2018. Disponível em: <<http://www.revistaeea.org/artigo.php?idartigo=2999>> Acesso: 17 de jan. de 2018.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, Chicago, v. 24, p. 249-305, 1999.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012. 296p.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspectivas em Diálogo Revista de Educação e Sociedade**, Navirai, v. 01, n. 01, jun. p.34-42, 2014.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B (org.). **Bakhtin: conceitos-chaves**. 5. ed. São Paulo: Contexto, p. 37-60, 2014.

FARACO, C. A. Aspectos do pensamento estético de Bakhtin e seus pares. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 21-26, jan./mar. 2011

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas —Estado da Arte. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>> Acesso em: 31 de maio de 2015.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017. 160 p.

FRACALANZA, H. As pesquisas sobre educação ambiental no Brasil e as escolas: alguns comentários iniciais. In: TAGLIEBER, J. E; SILVEIRA, A. F. **Pesquisa em educação ambiental: pensamento e reflexões de pesquisadores em educação ambiental**. Pelotas: Ed. Universitária/UFPel, 2004.

FREITAS, M. T. A. A pesquisa na perspectiva sócio-histórica: um diálogo entre paradigmas. In: 26ª Reunião Anual da Anped, 2003, Poços de Caldas. 26ª Reunião Anual da Anped. Novo Governo. Novas Políticas?: CD-ROM, 2003. v. 1.

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

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 157-164. 1997.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 148-173

GUERRA, A. F.; ORSI, R. F. M. Tendências, abordagens e caminhos trilhados no processo de formação continuada em Educação ambiental. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, mar. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3386>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYARARGUES, P. P. (Org.) **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: MMA, p. 24-34, 2004.

GUIMARÃES, M. **Formação de educadores ambientais**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012. 171 p.

GUIMARÃES, J. de M. M.; ALVES, J. M. Formação de professores na área de Educação Ambiental: uma análise dos anais da ANPEd (2009-2011). **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 7, n. 1, p. 49-66, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/pea/article/view/55942/59328>>. Acesso em: 17 dez. 2015.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Trad. Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010. 120 p.

LARROSA, J.; LARA, N. P. (orgs.) *Imagens do outro*. Rio de Janeiro: Vozes, 1998. 195 p.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente e Sociedade**, São Paulo, v. 17, n.1, p. 23-40, jan-mar. 2014.

LEFF, E. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. **Educação e Realidade**, v. 34, n. 3, p. 17-24, 2009.

LEFF, H. **Epistemologia Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2002.

LEME, T. N. Conhecimentos práticos dos professores e sua formação continuada: um caminho para a educação ambiental na escola. In: GUIMARÃES, M. **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LIBANEO, J. C. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v.40, n.2, p.629-650, 2015.

LIMA, G. F. C. Crise ambiental, educação e cidadania: os desafios da sustentabilidade emancipatória. In: LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.; CASTRO, R.S. **Educação Ambiental: repensando o espaço da cidadania**. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

LIMA, G. F. C. **Educação Ambiental no Brasil: Formação, Identidades e Desafios**. Campinas, SP: Papirus, 2011.

LIMA, M. E. C. C. **Sentidos do Trabalho: A Educação continuada de professores**. Belo Horizonte. Editora Autêntica, 2005.

LOUREIRO, C.F.B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 4.ed. São Paulo: Cortez, p. 87-97, 2012.

LORENZETTI, L. **Estilos de pensamento em educação ambiental: uma análise a partir das dissertações e teses**. 2008. 408 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Educação Ambiental: um olhar sobre dissertações e teses. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 6, p. 25-56, 2006.

MARIN, A. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos CEDES**, nº 36, 1995, p.13-20.

MARQUES, L. **Capitalismo e colapso ambiental**. Campinas: Editora Unicamp. 2016. 711p.

MARTINS, J. P. A.; SCHNETZLER, R. P. Formação de professores em educação ambiental crítica centrada na investigação-ação e na parceria colaborativa. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 581-598, 2018.

MARX, K. **Manuscritos economico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004. 176p.

MEDINA, N. M. Breve histórico da Educação Ambiental. In: PADUA, S. M; TABANEZ, M. (orgs). **Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil**. Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA). Ministério do Meio Ambiente (MMA), Instituto de Pesquisas Ecológicas (IPÊ), Brasília: Editora Pax, 1997.

MEGID NETO, J.; CARVALHO, L. M. Pesquisas de estado da arte: fundamentos, características e percursos metodológicos. IN ESCHENHAGEN, G. M. L.; VÉLEZ-CUARTAS, G. MALDONADO, C.; PINO, G.G (Edits). **Construcción de problemas de investigación: diálogos entre el interior y el exterior**. Universidad Pontifica Bolivariana / Universidad de Antioquia: Medellin, 2018. p. 97-113.

MIZUKAMI, M. G. N. A pesquisa sobre formação de professores: metodologias alternativas. In: BARBOSA, R. L. L. (org) **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. Ed. Unesp, 2003. p. 201-232.

MORRONE, E. C.; MACHADO, C. R. da S. A natureza em Marx e Engels: Contribuição ao debate da questão ambiental na atualidade. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande, v. 24, p.59-69, 2010.

NOGUEIRA, L. S. B.; TEIXEIRA, C. Os entraves da tendência pragmática para uma educação ambiental emancipatória. **Cadernos CIMEAC**. Uberaba, v.7, n.2, p.146-161, 2017.

NÓVOA, A. Formação de Professores e profissão docente. In: Nóvoa (org.) **Os professores e a sua formação**, Lisboa, Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. 2009. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf> Acesso em: 04 de fevereiro de 2014.

OLIVEIRA, M. G.; CARVALHO, L. M. Políticas públicas de formação de professores e de educação ambiental: possíveis articulações? **Revista Contemporânea de Educação**, v 7, n. 14, p. 252-275, agosto/dezembro de 2012.

PEREIRA, R. C. M.; LEITÃO, P. D. V. Apreensão do discurso de outrem e autoria em gêneros acadêmico-científicos. **Veredas on-line – A temática**. Juiz de Fora (MG), v.19, n.2, p. 195-208. 2015

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022005000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 nov. 2019.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 20-62

PRADO, A. **O coração disparado**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2013.

REIGOTA, M. A. dos S. O estado da arte da pesquisa em educação ambiental no Brasil. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 2, p. 33-66, 2007.

REIGOTA, M. **O que é a Educação Ambiental?** Brasil: Brasiliense, 1994.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2015.

RINK, J.; MEGID NETO, J. Tendências dos artigos apresentados nos Encontros de Pesquisa em EA (EPEA). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 235-263, 2009.

RODRIGUES, J. do N.; GUIMARÃES, M. Algumas contribuições marxistas à Educação Ambiental (EA) crítico-transformadora. **R. Educ. Públ.** Cuiabá, v. 20, n. 44, p. 501-518, set./dez. 2011.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte”. **Diálogos Educacionais**, v. 6, n. 6, p. 37–50, 2006.

SANTOS, C. T.; COSTA, M. A. F. A Educação Ambiental nos Parâmetros Curriculares Nacionais. 2013. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/ixenpec/atas/resumos/R0904-1.pdf>>. Acesso em: 19 de jan. de 2018.

SANTOS, R. O. G. S.; BRANDÃO, A. G. B. O professor de ciências e a educação ambiental: a visão conservadora em uma cidade da paraíba. 2016. Disponível: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_M D1_SA10_ID7387_28082015190029.pdf> Acesso em: 01 de agosto de 2019.

SATO, M. **Educação Para o Ambiente Amazônico**.1997. 245 p. Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais) - Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 1997.

SATO, M.; SANTOS, J. E. dos. Tendências nas pesquisas em educação ambiental. In: NOAL, F. O.; BARCELOS, V. H. de L. (Org.). **Educação Ambiental e Cidadania: cenários brasileiros**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003. p.253-283.

- SAUVE, L; ORELLANA, I. La formación continúa de profesores en Educación Ambiental: la propuesta de Edamaz. **Tópicos en Educación Ambiental** 4 (10), p. 50-62, 2002. Disponível em: <
<http://www.bvsde.paho.org/bvsacd/cd37/top410p50.pdf>> Acesso em: 24 de setembro de 2016.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, ANPEd, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abr. p. 143-155, 2009.
- SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póesis Pedagógica**, v.9, n.1, jan/jun. p.07-19, 2011.
- SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa (org.) **Os professores e a sua formação**, Lisboa, Dom Quixote 1992.
- SILVA, M. C. da; NASCIMENTO, S. S. Educação ambiental na UFMG – 1998-2011: pesquisas acadêmicas. **Avaliação, Campinas; Sorocaba**, SP, v. 20, n. 2, jul, p. 401-422. 2015.
- SOBRAL, A. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2009, 175p.
- SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B (org.). **Bakhtin**: conceitos-chaves. 5. ed. São Paulo: Contexto, p.11 - 36, 2014.
- SORRENTINO, M. **Educação ambiental e universidade**: um estudo de caso. 1995. 263f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- SOUZA, D.C. **Cartografia da Educação Ambiental nas Pós-Graduações Stricto sensu Brasileiras (2003-2007)**: ênfase na pesquisa das áreas de Educação e Ensino de Ciências sobre formação de professores. 2010. 249 p. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.
- SOUZA, M. B.; CARNEIRO, V. L.; MOREIRA, C. J. M. Salário e a formação docente na ótica do Banco Mundial. 2013. Disponível em: <
<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/MicheleBorgesdeSouza-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em 01 de agosto de 2019.
- STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B (org.). **Bakhtin**: conceitos-chaves. 5. ed. São Paulo: Contexto, p. 177-190, 2014
- STENGERS, I. **No tempo das catástrofes**. Trad. Eloisa Araújo. São Paulo: Cosac Naify, 2015. 160 p.
- TEIXEIRA, C. **Mobilização do conhecimento socioambiental de professores por meio do desenvolvimento de ações para conservação de nascentes urbanas**.

2014. 114 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2014.

TEIXEIRA, C. CARVALHO, M. B. S. S. Formação de professores em Educação Ambiental nos anais da ANPEd (2012-2015). **Iniciação e Formação Docente**. v. 4, n. 1, p. 191-205, 2017.

TEIXEIRA, P. M. M. **Pesquisa em Ensino de Biologia no Brasil (1972-2004)**: um estudo baseado em dissertações e teses. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2008.

TEIXEIRA, C.; TORALES, M. A. A questão ambiental e a formação de professores para a educação básica: um olhar sobre as licenciaturas. **Educar em Revista**, Curitiba, n.3, p. 127-144, 2014.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Educação ambiental: natureza, razão e história**. Campinas: Autores Associados, 2004.

TRAJBER, R.; MANZOCHI, L. H. Avaliando materiais impressos de educação ambiental: o projeto. In: TRAJBER, R.; MANZOCHI, L. H. (coord.) **Avaliando a educação ambiental no Brasil**: materiais impressos. São Paulo: Gaia, 1996. 226p

VALENTIN, L. **A formação continuada de professores em Educação Ambiental na produção acadêmica (dissertações e teses)**. 2016. 161 p. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

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

VALENTIN, L. CARVALHO, L. M. Processo de formação continuada de professores em educação ambiental. 2015. Disponível em:
<<http://www.fe.ufq.br/nedesc/cmv/controle/DocumentoControle.php?oper=download&cod=1309>> Acesso em 04 de setembro de 2016.

VALENTIN, L. CARVALHO, L. M. A produção acadêmica em dissertações/teses sobre processos de formação continuada de professores em Educação Ambiental: considerações panorâmicas. 2017. Disponível em:
<http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0191.pdf> Acesso em 14 de janeiro de 2018.

VIANNA, A. N. Núcleos de significação: uma proposta de análise revisitada pelo olhar bakhtiniano. In: FREITAS, M. T. de A.; RAMOS, B. S. (Org.). **Fazer Pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora, Minas Gerais: Ed. UFJF, 2010.

VIEIRA, R. A.; MACIEL, L. S. B. Fonte investigadora em Educação: registros do banco de teses da CAPES. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 353-367, maio/ago. 2007.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc. Campinas**, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas**. EDUCA, Lisboa. 1993. 131 p.

Apêndice B

Teses selecionadas para análise a partir do banco de dados do Projeto EArte

Número da tese no corpus documental	Ano	Título da Tese	Autor da pesquisa	Programa de pós-graduação	Instituição
T1	1997	Educação para o ambiente amazônico	Michèle Tomoko Sato	Ecologia e Recursos Naturais	Ufscar
T2	1998	Educação matemática e ambiental: um contexto de mudança.	Ademir Donizeti Caldeira	Educação	Unicamp
T3	2001	Rede de relações: os sentidos da Educação Ambiental na formação de professores	Martha Tristão Ferreira	Educação	USP
T4	2002	Educação ambiental e resíduos sólidos: um estudo com professoras das séries iniciais do ensino fundamental	Heloisa Chalmers Sisle Cinquetti	Educação Escolar	Unesp
T5	2002	A dimensão ambiental no desenvolvimento profissional de professoras e professores das escolas rurais	Sonia Beatris Balvedi Zakrzewski	Ecologia e Recursos Naturais	Ufscar
T6	2002	Relação sujeito-conhecimento em uma experiência de formação continuada em educação ambiental: a busca do gesto musical autônomo	Ana Lucia Crisostimo	Educação	Unicamp
T7	2002	A práxis ambiental e a educação escolar	Alvamar Costa de Queiroz	Educação	UFRN
T8	2003	O trabalho com valores em Educação Ambiental: investigando uma proposta de formação contínua de professores	Dalva Maria Bianchini Bonotto	Educação	Ufscar
T9	2004	Integração entre ecologia de bacias hidrográficas e Educação Ambiental para a conservação dos rios da Serra do Mar no	Paulo Henrique Carneiro Marques	Ecologia e Recursos Naturais	Ufscar ok

		estado do Paraná			
T10	2005	Educação ambiental e a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental	Nilza de Oliveira Sguarezi	Educação	USP
T11	2006	Formação de professores para o estudo do ambiente: projetos escolares e a realidade socioambiental local.	Vânia Maria Nunes dos Santos	Ensino e História de Ciências da Terra	Unicamp
T12	2006	Proposta de organização curricular em curso técnico profissionalizante: meio ambiente e educação ambiental - um estudo de caso	Marcia Helena Vargas Manfrinato	Ciências da Engenharia Ambiental	USP
T13	2007	Aprendizagem profissional da docência: repercussões de um projeto de políticas públicas em educação ambiental	Marlene Francisca Tabanez Ribeiro	Educação	Ufscar ok
T14	2008	A contribuição de Monteiro Lobato para a (re)construção de concepções e práticas de Educação Ambiental das professoras de Educação Infantil	Maria Celina Furtado Bezerra e Costa	Educação	UFC
T15	2008	Estudos e práticas colaborativas não presenciais em Educação Ambiental: implantação de uma solução na Web para interação com as escolas da região de inundação do Alto Rio Paraná	Tania Regina Corredato Periotto	Ecologia de Ambientes Aquáticos Continentais	UEM
T16	2008	Educação ambiental formadora de cidadania: as contribuições dos campos teórico-metodológicos de "conflito socioambiental"	Lucia Helena Manzochi	Educação Escolar	Unesp

		e "educação moral"			
T17	2009	Gestão em Educação Ambiental e a formação de professores: interdisciplinaridade e sustentabilidade	Odete Catarina Locatelli	Engenharia e Gestão do Conhecimento	UFSC
T18	2009	Arte e conscientização ambiental: uma reflexão sobre a formação continuada de professores, fundamentada em Basil Bernstein	Viviane Esther Lorenz	Educação	UFRGS
T19	2010	Educação ambiental e a formação de professores na Universidade Federal de Santa Maria - RS	Jane Liberalesso Pereira	Educação	UFRGS
T20	2010	Biocombustíveis: concepções de energia com enfoque para a Educação Ambiental	Doroti Quiomi Kanashiro Toyohara	Engenharia Mecânica	Unesp
T21	2011	Impactos ambientais decorrentes da mineração de bauxita e proposição de estratégias de formação docente no entorno do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro	Ângela Maria de Carvalho Maffia	Ciência Florestal	UFV
T22	2013	Aprender a ser educador da EJA nos ambientes onde transita: o olhar de uma educadora ambiental	Sabrina das Neves Barreto	Educação Ambiental	Furg
T23	2013	Professores para a educação ambiental: a interdependência entre saberes na construção da prática docente	Leci Soares de Moura Dias	Educação	PUC
T24	2014	Formação em educação para o desenvolvimento sustentável: contribuições para o desenvolvimento profissional de	Lucimara da Cunha Santos	Educação Científica e Tecnológica	UFSC

		professores de ciências			
T25	2014	Caminhos para uma educação ambiental crítica como centro de forças no currículo do curso técnico em mecânica do Ifes/campus Vitória	Mariluz Sartori Deorce	Educação	PUC
T26	2014	A Educação ambiental e o ensino de Geociências em unidades de conservação: o papel interlocutor da escola no município de Peruíbe (SP)	Cauê Nascimento de Oliveira	Ensino e História das ciências da Terra	Unicamp
T27	2014	A educação ambiental crítica e sua construção na escola pública: Compreendendo contradições pelos caminhos da formação de professores	Danielle Cristina de Souza	Educação para a Ciência	Unesp
T28	2015	O que fazer docente no currículo da educação ambiental: potencialidades e tensões	Suzete Rosana De Castro Wiziack	Educação	Universidad e Católica Dom Bosco
T29	2015	O trabalho de campo e a educação ambiental na formação continuada de professores	Paulo Augusto Berezuk	Educação para a Ciência e a Matemática	UEM
T30	2015	Educação ambiental e formação de professores de uma escola rural do entorno do Parque Estadual da Serra do Brigadeiro - MG	Gláucia Soares Barbosa	Educação	Unicamp
T31	2015	A educação a distância como apoio à implantação de um trânsito cidadão: a experiência da cidade de São Paulo	Josefina Giacomini Kiefer	Educação, Arte e História da Cultura	Universidad e Presbiteria na Mackenzie
T32	2016	Educação Ambiental e Educação Física escolar: uma proposta de	Derli Juliano Neuenfeldt	Ambiente e Desenvolvimento	Univates

		formação de professores a partir de vivências com a natureza			
T33	2016	A inserção da Educação Ambiental na formação de professores: das percepções, às práticas	Ediane Machado Wollmann	Educação em Ciências Química da Vida e Saúde	UFMS
T34	2016	Educação ambiental crítica e formação de professoras fundada na investigação-ação e na parceria colaborativa	José Pedro de Azevedo Martins	Educação	Unimep
T35	2016	A formação continuada de educadores ambientais a partir de filmes	Miriam Suleiman Goes	Educação Escolar	Unesp
T36	2016	O movimento da formação continuada em Educação Ambiental: experiências vividas.	Raquel Fabiane Mafra Orsi	Educação	Univali