

LEIRÍ VALENTIN

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO
AMBIENTAL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA (DISSERTAÇÕES E
TESES)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação – Linha de Pesquisa: Educação Ambiental

Orientador: Prof. Dr. Luiz Marcelo de Carvalho

Rio Claro – SP

2016

372.218 Valentin, Leirí

V156f A formação continuada de professores em Educação ambiental na produção acadêmica (dissertações e teses) / Leirí Valentin. - Rio Claro, 2016
161 f. : il., figs., tabs., quadros

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Luiz Marcelo de Carvalho

1. Educação ambiental. 2. Teses e dissertações em educação ambiental. 3. Discurso. 4. Estado da arte. I. Título.

LEIRÍ VALENTIN

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO
AMBIENTAL NA PRODUÇÃO ACADÊMICA (DISSERTAÇÕES E
TESES)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação – Linha de Pesquisa: Educação Ambiental

Comissão Examinadora

Titulares:

Prof. Dr. Luiz Marcelo de Carvalho – Orientador

Departamento de Educação da Unesp – Rio Claro

Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada – USP-SP

Profa. Dra. Dalva Maria Bianchini Bonotto

Departamento de Educação da Unesp - Rio Claro

Profa. Dra. Flávia T. C. da Silva Thiemann

Departamento de Ciências Ambientais – Ufscar –São Carlos

Prof. Dr. Danilo Seithi Kato

Departamento de Educação em Ciências da Natureza, Matemática e
Tecnologias – UFTM

Dedico esse trabalho, com todo meu amor, para minha mãe.

AGRADECIMENTOS

- Agradeço, primeiramente, a Deus, de Quem sinto a presença e a força, sempre me amparando nesta caminhada.
- Agradeço à minha mãe, sempre companheira e amiga, que, com muito amor, incentivou-me a realizar os meus sonhos.
- Agradeço ao meu irmão, Luis Antônio, pois se não fosse por sua ajuda, não teria ingressado no ensino superior.
- Agradeço à minha tia Zô, sempre um socorro nas horas difíceis.
- Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Luiz Marcelo de Carvalho, a quem chamo carinhosamente de “Professor”. Obrigada, por sua paciência, gentileza, generosidade, simplicidade e firmeza na condução da “nossa” pesquisa. Sem sua ajuda não teria conseguido!
- Agradeço a todos os professores que integram a Linha de Pesquisa em Educação Ambiental: Luiz Carlos (meu orientador do mestrado), Dalva, Rosa, Bernadete e Luciano. Pessoas especiais, que sempre demonstraram competência profissional, dimensão humana e apoio constante.
- Agradeço ao Prof. Dr. Valdir Barzotto e à Profa. Dra. Dalva Bonotto, pelas preciosas contribuições que deram no meu processo de qualificação.
- Agradeço a todos os mestrandos e doutorandos, bem como aos professores integrantes do Grupo Ágora e do Projeto EArte, pelo apoio e pela amizade que foi se consolidando nesses anos de convívio.
- Agradeço a todos os professores e funcionários do Instituto de Biociências – Unesp, campus de Rio Claro pela gentileza, competência e ética profissional.
- Agradeço a Cristiane, pela amizade e pelos longos desabafos que o desafio de “fazer pesquisa” nos traz.
- Agradeço ao Adriano, pela companhia agradável nas viagens para Rio Claro e pela ajuda com a impressão do meu trabalho.
- Agradeço a Fabiana Fassis, pela prontidão e gentileza ao me fornecer os textos completos das dissertações e teses.
- Agradeço à FFCL de São José do Rio Pardo, pelo apoio financeiro.

Assim eu vejo a vida

A vida tem duas faces:
Positiva e negativa
O passado foi duro
mas deixou o seu legado
Saber viver é a grande sabedoria
Que eu possa dignificar
Minha condição de mulher,
Aceitar suas limitações
E me fazer pedra de segurança
dos valores que vão desmoronando.
Nasci em tempos rudes
Aceitei contradições
lutas e pedras
como lições de vida
e delas me sirvo
Aprendi a viver.

Cora Coralina

In Jornal Folha de São Paulo
Caderno "Folha Ilustrada" ed. 04/07/2001

RESUMO

Este trabalho de doutorado tem, como objetivo principal, analisar tendências da pesquisa, em uma perspectiva mais panorâmica, sobre processos de formação continuada de professores em Educação Ambiental (EA), além de explorar processos de construção de sentidos sobre essa prática formativa. Visa compreender alguns aspectos da formação discursiva no campo da pesquisa em formação continuada de professores em EA, enfocando algumas análises relacionadas com referenciais bibliográficos mobilizados pelos pesquisadores, aos objetivos e intenções de pesquisa e aos significados e sentidos sobre o conceito formação continuada. A pesquisa foi realizada por meio de análise documental, optando-se pela modalidade “estado da arte”, focando na análise de teses e dissertações, identificadas no Banco EArte, concentradas nessa temática. A análise se constituiu no domínio do gênero do discurso, por isso utiliza como referencial teórico-metodológico as ideias de Bakhtin e seu círculo, bem como o conceito, reconfigurado, de formação discursiva, a partir do dialogismo bakhtiniano. No decorrer da análise, observa-se um diálogo, ainda incipiente, com a comunidade de pesquisadores em formação de professores, de modo geral, e entre os pesquisadores que se dedicam à formação continuada de professores em EA. Há um conjunto de trabalhos que se voltam para objetivos múltiplos, ou seja, pode-se divisar, no conjunto de objetivos geral e específicos e nas questões de pesquisas indicadas, a proposição de intenções de investigação de natureza bastante diversa. Encontra-se, em outros trabalhos, objetivos mais focados, permitindo que fossem agrupados em acordo com as ênfases de investigação. Em relação ao conceito de formação continuada no meio educacional, que remete a um conceito próprio do campo discursivo da formação de professores, aponta-se que há uma estreita relação entre a concepção de pesquisa desenvolvida sobre o tema e o conceito de formação continuada que orienta os trabalhos do pesquisador.

Palavras-chave: Educação ambiental. Formação continuada de professores. Teses e dissertações em educação ambiental.

ABSTRACT

The main objective of this doctoral thesis is to analyze research trends, in a more panoramic perspective, about the processes of continuous training of teachers in Environmental Education (EA), besides exploring processes of construction of meanings about this training practice. Tries to understand aspects of the discursive formation in the field of research in continuing education of teachers in EA, focusing some analyzes related to bibliographical references mobilized by the researchers, the objectives and intentions of research and the meanings about the concept of continuing education. The research was done through documentary analysis, opting for the "state of the art" modality, focusing on the analysis of theses and dissertations, identified in the EArte Bank, concentrated on this theme. The analysis was constituted in the domain of the discourse genre; therefore, it uses as theoretical-methodological reference the ideas of Bakhtin and its circle, as well as the concept, reconfigured, of discursive formation, from the Bakhtinian dialogism. In the course of the analysis, there is a dialogue, still incipient, with the community of researchers in teacher training, in general, and among researchers who are dedicated to the teacher's continuing formation in EA. There is a set of works that go back to multiple objectives, that is, one can see, in the set of general and specific objectives and in the questions of indicated researches, the proposition of intentions of investigation of quite diverse nature.

In other works, there are more focused objectives, allowing them grouped according to the research emphases. In relation to the concept of continuing formation, in the educational context, which refers to a specific concept of the discursive field of teacher training, it is pointed that there is a close relationship between the conception of research developed on the subject and the concept of continuing education that guides the researcher's works.

Keywords: Environmental education. Continuing formation of teachers. Thesis and dissertations in environmental education.

Lista de abreviaturas e siglas

AD -	Análise do Discurso
Capes -	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EA -	Educação Ambiental
Epea -	Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental
FGV -	Fundação Getúlio Vargas
Furg -	Universidade Federal do Rio Grande
PUC-Campinas -	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-MG -	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-SP -	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SE -	Secretaria de Educação
UEA -	Universidade do Estado do Amazonas
UEM -	Universidade Estadual de Maringá
Uenf -	Universidade Federal do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
UEPG -	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFC -	Universidade Federal do Ceará
UFMS -	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT -	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPR -	Universidade Federal do Paraná
UFRGS -	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN -	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRJ -	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ -	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS -	Universidade Federal de Sergipe
UFPA -	Universidade Federal do Pará
Ufsc -	Universidade Federal de Santa Catarina
Ufscar -	Universidade Federal de São Carlos
UFSM -	Universidade Federal de Santa Maria
UFU -	Universidade Federal de Uberlândia
Ulbra -	Universidade Luterana do Brasil
UNB -	Universidade de Brasília
Uneb -	Universidade do Estado da Bahia
Unesa -	Universidade Estácio de Sá
Unesp -	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
Uniara -	Centro Universitário de Araraquara
Unicamp -	Universidade de Campinas
Unifacs -	Universidade Salvador
Unifoa -	Centro Universitário de Volta Redonda
Unimep -	Universidade Metodista de Piracicaba
Unipli -	Centro Universitário Plínio Leite
Uniso -	Universidade de Sorocaba
Univali -	Universidade do Vale do Itajaí
UPM -	Universidade Presbiteriana Mackenzie
USP -	Universidade de São Paulo
SNPG-	Sistema Nacional de Pós-Graduação

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Distribuição temporal da produção acadêmica nacional em EA, compreendida no período de 1981-2012	26
Figura 2 - Distribuição regional das pesquisas sobre processos de formação continuada de professores, concluídas no Brasil no período de 1981 a 2012, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte	69
Figura 3 - Níveis escolares vinculados aos processos de formação continuada de professores em EA, nos trabalhos concluídos no Brasil, no período de 1981 a 2012, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte	72
Figura 4 - Área de conhecimento (Área básica) que vinculou as teses/dissertações sobre processos de formação continuada de professores em EA, concluídas no Brasil no período de 1981 a 2012, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte	76
Figura 5 - Modalidades de formação continuada contempladas nas pesquisas analisadas sobre processos de formação continuada de professores em EA, concluídas no Brasil no período de 1981 a 2012, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte	77
Figura 6 - Abordagens metodológicas contempladas nas pesquisas analisadas sobre processos de formação continuada de professores em EA, concluídas no Brasil no período de 1981 a 2012, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte	80
Figura 7 - Referenciais teórico-metodológicos contemplados nas pesquisas analisadas sobre processos de formação continuada de professores em EA, concluídas no Brasil no período de 1981 a 2012, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte	81
Figura 8 - Estilos de pesquisa contemplados nos trabalhos analisados sobre processos de formação continuada de professores em EA, a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte, concluídos no Brasil no período de 1981 a 2012, selecionados a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte	82
Quadro 1 - Intenções das pesquisas sobre processos de formação continuada de professores em EA, subentendidas em trabalhos concluídos no Brasil no período de 1981 a 2012, selecionados a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte.	95
Quadro 2 - Trabalhos com objetivos múltiplos e trabalhos com objetivos focados sobre processos de formação continuada de	

professores em EA, concluídos no Brasil no período de 1981 a 2012, selecionados a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte.

97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição ano a ano de dissertações e teses sobre processos de formação continuada de professores em EA, concluídas no Brasil no período de 1981 a 2012, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte	64
Tabela 2 - Distribuição das pesquisas sobre processos de formação continuada de professores por região, estado e IES, concluídas no Brasil no período de 1981 a 2012, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do Projeto EArte	68
Tabela 3 - Número de mestrados/doutorados reconhecidos pela Capes	70
Tabela 4 - Áreas de conhecimento e Programas de Pós-Graduação que realizaram teses/dissertações sobre processos de formação continuada de professores em EA, concluídas no Brasil no período de 1981 a 2012, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte	74
Tabela 5 - Referenciais sobre a temática ambiental e sobre a EA mais utilizados nas pesquisas sobre processos de formação continuada de professores em EA, concluídas no Brasil, no período de 1981 a 2012, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte	88
Tabela 6 - Referenciais sobre formação de professores mais contemplados, nas pesquisas analisadas sobre processos de formação continuada de professores em EA, concluídas no Brasil no período de 1981 a 2012, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte.	90

SUMÁRIO

	Apresentação.....	13
1	Introdução	16
2	Delineamento da pesquisa.....	26
2.1	Discurso científico: texto, discurso e gênero.....	28
2.2	A construção do <i>corpus</i> documental	35
2.2.1	Constituição do <i>corpus</i> máximo	37
2.2.2	Constituição do <i>corpus</i> delimitado	38
2.2.3	Constituição do <i>corpus</i> elaborado	39
3	O Contexto da pesquisa.....	40
3.1	O campo da formação continuada de professores.....	40
3.1.1	Os principais modelos de formação docente	48
3.2	O campo da pesquisa em Educação Ambiental sobre formação de professores	56
4	Panorama da Produção Acadêmica em dissertações/teses sobre processos de formação continuada de professores em EA	64
4.1	Distribuição das pesquisas analisadas no tempo.....	64
4.2	Distribuição das pesquisas analisadas por região, estados e Instituição de Ensino Superior (IES)	68
4.3	Níveis escolares vinculados às pesquisas sobre formação de professores em EA	71
4.4	Áreas de Conhecimento e programas de pós-graduação nos quais as pesquisas têm sido desenvolvidas	73
4.5	Modalidades de formação continuada contempladas nas pesquisas analisadas	77
4.6	Abordagens metodológicas que orientaram as pesquisas analisadas	79
5	A Formação discursiva no campo da pesquisa em formação continuada de professores em Educação Ambiental	84
5.1	As referências bibliográficas mobilizadas pelos autores das teses e dissertações	87
5.2	Objetivos e intenções das pesquisas sobre formação continuada de professores	94
5.2.1	Trabalhos que remetem a objetivos mais focados	98
5.2.2	Trabalhos que remetem a objetivos múltiplos	107
5.3	O conceito de formação continuada de professores: significados e sentidos construídos	109
5.3.1	O conceito “formação continuada” em pesquisas direcionadas para a realização da formação continuada	110
5.3.2	O conceito “formação continuada” em pesquisas direcionadas para a análise de processos de formação continuada	114
	Considerações finais	120
	Referências	126
	Apêndice A: Dissertações e Teses selecionadas para análise a partir do banco de dados do Projeto EArte	138

APRESENTAÇÃO

Não pretendo escrever, neste momento, minha trajetória de vida, mas apenas refletir um pouco sobre minha história de escolarização, minhas experiências familiares, acadêmicas e profissionais.

Meus avós eram imigrantes italianos. Meu avô paterno, presença marcante na família, veio para o Brasil com 12 anos de idade. Perdeu seus pais na dura viagem, e um irmão que desapareceu, logo na chegada ao Brasil. Foi criado na casa grande de um coronel do café, no interior de São Paulo. Além de fazer qualquer tipo de serviço doméstico, aprendeu a cozinhar muito bem, tanto que ficou conhecido como *Luiz Cozinheiro*.

A convivência com a casa grande permitiu que meu avô adquirisse hábitos culturais diferenciados, pois lia fluentemente e escrevia cartas para os demais colonos. Anos mais tarde, tornou-se meeiro, pagando pelo uso da terra um terço das colheitas. Conseguiu comprar, com muito sacrifício um pequeno sítio. Teve 12 filhos, sendo um deles, meu pai.

Meu pai foi criado trabalhando na lavoura de café e tabaco. Seus irmãos mais velhos foram morar na capital, buscando melhores oportunidades na cidade grande. Meu pai foi impedido de seguir o mesmo caminho, para garantir o sustento da família, que permaneceu no sítio. Logo após a morte de meus avós, meu pai casou-se e teve um casal de filhos. Meu irmão estudava na escola rural, mas quando chegou a hora de entrar no ginásio, hoje ensino fundamental II, meu pai vendeu o sítio e comprou outro mais próximo da cidade, para que meu irmão pudesse estudar.

Para meu pai, os homens precisavam estudar para conseguir melhorar seu padrão de vida e sair da vida sacrificada da lavoura. As mulheres não precisavam, bastava estudar um pouco, pois mulher é para casar, ter filhos, cuidar da casa e ajudar o marido no roçado.

Minha história escolar foi sempre uma luta para provar que a mulher também podia vencer com os estudos. Mas, só entendi isso bem mais tarde. Sempre me senti incapaz e insegura diante dos outros em relação aos estudos, apesar de ser sempre uma das melhores alunas da sala. Fui punida, várias vezes, pelas professoras do infantil, pela rapidez com que resolvia os exercícios e logo caía na conversa com as colegas.

Para ingressar na Faculdade foi uma luta com meu pai, pois ele achava que não tinha necessidade de continuar os estudos. Fui impedida de prestar o vestibular em localidades diversas da qual morava, e só prestei na Faculdade Municipal de minha cidade. Meu irmão pagou a matrícula e alguns meses de curso, quando meu pai viu que não tinha jeito, ele passou a pagar as mensalidades da Faculdade. Não era uma questão financeira, mas, sim, sexista e machista.

Perdi meu pai no primeiro ano de Faculdade. Como tive que trabalhar logo cedo para me sustentar, o Mestrado, e agora o Doutorado, só se viabilizaram tardiamente. Mas, não foi somente isso, tive que amadurecer muito para passar a confiar na minha capacidade intelectual e enfrentar o desafio acadêmico.

Hoje, refletindo sobre minha trajetória de escolarização, entendo por que escolhi ser professora e por que a Educação Ambiental (EA) passou a fazer parte do meu eu. As causas sociais sempre me atraíram, pois meu próprio caminho foi uma construção e uma luta para ser tratada como igual e para ter o direito de estudar. Direito, este, que defendi durante toda minha jornada como professora da rede pública estadual, e defendo, ainda hoje, como professora de um curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

No curso de Mestrado desenvolvi uma pesquisa para compreender as concepções e práticas dos professores que realizaram projetos de EA no contexto escolar. Essa experiência acadêmica abriu, mais tarde, a possibilidade de integrar a equipe do Programa Capes “Observatório da Educação” por meio do projeto *A Temática Ambiental e a Educação Ambiental no Contexto da Educação Básica: tendências e perspectivas*, desenvolvido em Rio Claro, SP.

No *Observatório* desenvolvi, em parceria com outra professora da rede pública, com orientação do Prof. Dr. Luiz Marcelo de Carvalho, uma investigação, cuja proposição era mapear tendências referentes à formação continuada de professores em Educação Ambiental no contexto da escola básica. Para o desenvolvimento dos trabalhos buscamos os dados, a partir da análise das informações disponíveis nos sítios das Secretarias Estaduais de Educação das vinte e sete unidades federativas do Brasil.

Tenho certeza que o mapeamento realizado no âmbito do *Observatório da Educação* estabeleceu as bases para que, mais tarde, no curso de doutorado eu fizesse a opção por integrar a Equipe do Projeto EArte e analisasse pesquisas produzidas sobre processos de formação continuada de professores em EA.

Penso que, as análises dessas pesquisas em EA contribuem significativamente para compreendermos a instauração desse campo de saber, bem como seus avanços e retrocessos ao longo do tempo histórico. O campo científico da EA busca superar os limites restritos da pesquisa educacional ao desenvolver novas perspectivas epistemológicas que, segundo Gamboa, (2007, p. 29), estreitem

[...] as relações entre o meio natural, o socioeconômico e o cultural, entre as teorias científicas e a prática da pesquisa, entre os resultados da pesquisa e a ação política, entre a universidade e a sociedade e revelando as profundas relações entre o homem e a natureza.

1 INTRODUÇÃO

Os problemas e desastres ambientais, tais como: derrames de petróleo no mar, diminuição da biodiversidade, envenenamento da água, poluição atmosférica, esterilização do solo, enchentes, alterações climáticas, alterações nos alimentos, entre outros são fatos reais e se constituem em ameaças à capacidade da Terra em abrigar a vida. Recentemente, nos deparamos com a ruptura das barragens da mineradora Samarco, em Mariana (MG), ocorrida no dia 5 de novembro de 2015, veiculado pela mídia como o maior desastre ambiental em nosso país. Tais problemas mobilizam diferentes setores sociais e suscitam a busca premente por soluções.

Nunes (2015) analisou o desastre ocorrido em Mariana, bem como o fenômeno do aquecimento global como um jogo de força dos interesses econômicos e políticos da mineração, do petróleo, do agronegócio, entre outros, que só poderão ser neutralizados com uma força proporcional na direção contrária. Para o filósofo citado, faz-se necessário dismantelar o nó discursivo impresso na ideia de que o único caminho, para que um país como o nosso seja mais igualitário, passa por fortalecer setores e tendências econômicas com potencial para produzir tragédias.

A problemática ambiental não pode ser vista ou analisada de forma apartada dos processos que têm nos levado às perdas no sistema de valores, do culto do excesso, do hedonismo, do consumo excessivo e da violência em suas diversas formas, uma vez que todos esses fenômenos obedecem a princípios de interligação.

Em parte do discurso em torno da problemática ambiental podemos observar a associação que alguns autores fazem com a ideia de crise ambiental, na tentativa de explicá-la. Nesse sentido, é válido pensar que existem diferentes tendências e enfoques sobre a crise ambiental, que passam por visões ecológicas, mas, também, economicistas e ideológicas.

Para Leff (2007), a crise ambiental do nosso tempo é, principalmente, uma crise de racionalidade da modernidade e refere-se a um problema de conhecimento. A degradação ambiental é o resultado das formas de conhecimento através da qual a humanidade construiu o mundo, objetivando-o e mercantilizando-o. A crise ambiental não é, portanto, segundo o autor citado, uma catástrofe ecológica que invade o desenvolvimento de uma história natural. Não é um conhecimento da biologia ou uma relação entre o organismo e o seu ambiente. A complexidade

ambiental não emerge das relações ecológicas, mas do mundo tocado e perturbado pela ciência, pelo conhecimento objetivo, fragmentado e especializado.

Leff (2007) entende que não é por acaso que o pensamento complexo, sistemas de teorias e ciências da complexidade surgiram enquanto a crise ambiental se manifestava, nos anos 1960. Em sua concepção, a complexidade ambiental se refere ao conhecimento sobre as formas de apropriação do mundo e da natureza através das relações de poder que se inscreveram nas formas dominantes de conhecimento. A racionalidade ambiental, uma possível resposta à crise provocada pela racionalidade econômica, incorpora o limite da realidade, a incompletude do ser e da totalização impossível do conhecimento.

Agóglia (2010) analisa a crise ambiental, considerando-a como parte de um processo sócio-histórico de evolução incerta, cujas origens remontam aos primórdios do projeto moderno. Associa a crise ambiental a uma série de fatores que expressam as contradições de um modelo socioeconômico identificado com o crescimento da produção e das magnitudes econômicas.

Na concepção de Mayorga (2006), a lógica de expansão do sistema capitalista converteu a ciência e a técnica em prolongamento de si mesma, substituindo as legitimações tradicionais do domínio político por uma nova legitimidade, fundada na ficção do intercâmbio de valores equivalentes e na igualdade jurídica das novas relações de poder, ocultando tanto a reflexão crítica como a consciência cidadã. Para a autora citada:

Las consecuencias de esta nueva forma de política y de legitimación no se hacen esperar para el mundo de la vida, ya que dislocan los procesos de autocomprensión de la sociedad, de los sistemas de reflexión y de referencia simbólicamente mediados, sustituyendo la comunicación por un modelo científico, que legitima una consciencia tecnocrática y que despolitiza a la sociedad a través de la institucionalización de un comportamiento adaptativo y conformista (MAYORGA, 2006, p.45).

Para entender o mundo de hoje, Zizek (2012) considera o capitalismo neoliberal como uma totalidade em crise, o qual se aproxima de um ponto zero apocalíptico. Seus *quatro cavaleiros do apocalipse*¹ são a crise ecológica, as consequências da revolução biogenética, os desequilíbrios do próprio sistema (problemas de propriedade intelectual, a luta vindoura por matéria-prima, comida e água) e o crescimento explosivo das divisões e exclusões sociais. Percebemos que há uma forte ligação entre os quatro argumentos apontados, indicando que não

¹ Referência metafórica ao livro bíblico, do Novo testamento, mais especificamente, Apocalipse 6:1-8.

devem ser tratados isoladamente, mas pensados em conjunto. Essa, talvez, seja a proposição sobre a compreensão da temática ambiental como reflexo de uma crise, com a qual nós mais nos aproximamos.

Segundo Norton (2013), as crises são inerentes e constitutivas do sistema capitalista e visibilizam a contradição essencial de amadurecimento dentro do coração desse próprio sistema. Revelam seus limites e desafiam a classe gerencial a superá-las para que a expansão e a acumulação capitalista possam continuar. Muitos recursos são utilizados para colocar o capitalismo em movimento, que, na interpretação de Mylonas (2014), incluem a tecnologia, as formas organizacionais, as relações com a natureza, os processos de produção e do trabalho, os conceitos mentais, entre outros.

Crises, agora, na análise de Norton (2013), se tornaram períodos de mudança estrutural, de contestação política e de possível renovação do sistema capitalista. Para Zizek (2011a, p. 9),

[...] a tarefa central da ideologia dominante na crise atual é impor uma narrativa que atribua a culpa do desastre não ao sistema capitalista global como tal, mas a desvios secundários e contingentes (regulamentação jurídica excessivamente permissiva, corrupção das grandes instituições financeiras etc.). Do mesmo modo como, na época do socialismo real, os ideólogos pró-socialistas tentaram salvar a ideia de socialismo, afirmando que o fracasso das “democracias populares” vinha do fracasso de uma versão não autêntica de socialismo e não da ideia como tal, de modo que os regimes socialistas reais precisavam de reformas radicais e não de ruína e abolição. Não sem ironia, observamos que os ideólogos que zombaram dessa defesa crítica do socialismo, chamando-a de ilusória, e insistiram na necessidade de lançar a culpa na própria ideia, agora recorrem amplamente à mesma linha de defesa: afinal não é o capitalismo como tal que está falido, apenas a sua prática é que foi distorcida.

Uma possível reação diante de qualquer crise é tentar encontrar uma saída, uma forma de resolvê-la o mais rapidamente possível, ou seja, assumirmos a posição de *mãos à obra*. No entanto, para o filósofo esloveno Slavoj Zizek (2011a, p.22-23),

A velha frase “não fique aí falando, faça alguma coisa!” é uma das coisas mais estúpidas que se pode dizer, mesmo para o baixo padrão do senso comum. O problema talvez seja, então, que temos feito demais, intervindo na natureza, destruindo o meio ambiente etc.... Talvez, esteja na hora de dar um passo para trás, pensar e *dizer* a coisa certa. É verdade que costumamos falar em vez de fazer, mas às vezes também fazemos coisas para não ter de falar e pensar sobre elas.

Diante da crise, faz-se necessário, como sugere o autor, controlar o pânico, a ansiedade e a fúria, transformando-as em fria determinação de pensar, ou seja,

pensar de maneira radical e nos perguntarmos que tipo de sociedade possibilitou tamanha degradação social e ambiental. Diante do exposto, podemos nos questionar e sermos mais radicais ainda: se foi a sociedade que produziu o conhecimento científico e a degradação ambiental, por que dizemos que a crise ambiental questiona o conhecimento e não assumimos que o conhecimento científico e a degradação ambiental são ações complementares que fizeram a coisa tal como está hoje?

Temos aprendido que somos seres finitos, contidos em uma biosfera que transcende os nossos horizontes. Os bens naturais são mutuários do nosso futuro, por isso, devemos tratar a Terra com respeito, como essencialmente sagrada, algo que deve ser sempre um mistério, um poder que devemos confiar e não dominar. Embora seja claro que não podemos obter um controle sobre nossa biosfera, infelizmente temos o poder de descarrilar, de perturbar o seu equilíbrio, de destruí-la e de aniquilar-nos nesse processo (ZIZEK, 2011b).

Apesar dos ecologistas exigirem que mudemos radicalmente o nosso modo de vida, subjacente a esta demanda floresce o seu oposto, ou seja, uma profunda desconfiança em relação à mudança, relativa ao desenvolvimento e ao progresso, reconhecendo que cada transformação radical pode detonar uma catástrofe. É exatamente o que faz da ecologia uma candidata perfeita da ideologia hegemônica, pois ecoa a desconfiança pós-política e antitotalitária dos grandes atos coletivos (ZIZEK, 2011b).

Segundo Prado e Prates (2015, p.3),

[...] na medida em que um discurso ambientalista se põe contra certas práticas de produção e consumo, nomeando seus adversários, os enunciadores do liberal-capitalismo não só se defendem, como também constroem visões alternativas sobre o mesmo tema. Cria-se assim um campo discursivo de embates, no qual a hegemonização do discurso é disputada.

Um truque ideológico usado são as campanhas para que façamos a reciclagem, para que joguemos o lixo nas lixeiras adequadas, personalizando a responsabilidade e isentando a organização da economia da culpa. A atitude de reciclar, de certa forma, *paga* a dívida que temos para com a natureza, da mesma forma que compensamos as famílias que tiveram seus entes queridos mortos pela ditadura militar, ou garantimos cotas para o ingresso de negros e índios nas universidades. Na concepção de Zizek (2012, p. 48), tais exemplos constituem:

[...] a verdadeira utopia, a ideia de que a ordem legal pode compensar os crimes originais, livrando retroativamente da culpa e recuperando a inocência. [...] A noção básica é a mesma: o sistema que surgiu pela violência deveria pagar sua dívida e, assim, recuperar o equilíbrio ético-ecológico.

Nessa direção, o autor nos alerta: não podemos simplesmente aceitar o que existe como dado, mas levantar a questão de como isso realmente se tornou possível, conduzindo-nos a pensar além do senso comum. Em suas próprias palavras: “numa época de crise e ruptura, a própria sabedoria empírica cética, restrita ao horizonte da forma dominante do senso comum, não pode dar respostas, e é preciso arriscar o Salto de Fé” (ZIZEK, 2011b, p.21).

O *Salto de Fé*, em nosso entendimento, está intimamente relacionado à noção de liberdade. Não a liberdade cartesiana, expressa na capacidade de bem escolher, que levou ao individualismo exacerbado, ao capitalismo selvagem, aos regimes totalitários e à ausência de responsabilidade coletiva, mas, sim, a liberdade que se revela no compromisso, na medida em que se assume a alteridade.

Para Zizek (2012) as ações de recuperação do equilíbrio ético-ecológico nos levam ao cerne da utopia liberal, que se desloca entre dois polos opostos: o liberalismo econômico, cuja ênfase é o individualismo do livre mercado, e o liberalismo político com ênfase na igualdade, na solidariedade etc. Como exemplo, podemos citar o paradoxo das empresas altamente poluidoras e suas fundações filantrópicas. Para o autor,

[...] O liberalismo concebe a si mesmo como “política do mal menor”, sua ambição é produzir “a sociedade menos pior possível”, evitando assim o mal maior, já que considera qualquer tentativa de impor diretamente um bem concreto a fonte suprema de todo o mal. [...] A ordem liberal global afirma-se claramente como o melhor dos mundos possíveis (ZIZEK, 2012, p.50-51).

Com essa afirmação, Zizek (2012) tenta mostrar que todos se encontram do mesmo lado, todos têm os mesmos pressupostos, que não há outra opção, nem outra alternativa possível. Dessa forma, o discurso ecológico é apresentado como mais uma maneira de desfocar as lutas estruturais de uma sociedade com muitos problemas políticos e sociais para um problema agregador: a crise ambiental.

Uma coisa é certa, os problemas ambientais são complexos, pois estão associados à relação de domínio que o ser humano mantém com a natureza, sendo, portanto, fortemente atrelados aos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais. Frente aos graves problemas ambientais que enfrentamos, e a

necessidade premente em resolvê-los, a Educação Ambiental (EA), numa perspectiva crítica, desponta como um processo essencial na busca de uma reflexão profunda sobre os atuais modelos de relação sociedade-natureza e uma possível alteração de tais modelos.

Vista assim, reafirma-se a compreensão da educação como ato político, que desafia e confronta o senso comum. Sem qualquer tipo de *ilusão pedagógica* (CARVALHO, 2001, 2006) e ciente dos limites e possibilidades dessa ação educativa, não podemos desconsiderar sua contribuição na busca de respostas aos mais variados e, cada vez mais frequentes, problemas socioambientais.

Tal é a importância que as propostas da EA assumem em nossas sociedades atuais e os sentidos que temos construído quanto aos seus limites e possibilidades, que notamos sua expansão, no Brasil, em múltiplos espaços educativos. Ao observarmos os resultados sobre a percepção dos fatores que contribuem para a inserção da EA nas escolas, a pesquisa coordenada pelo Ministério da Educação (MEC), intitulada *O que fazem as escolas que dizem que fazem EA*, verificamos que o principal agente de inserção de EA nas escolas é o professor:

[...] é possível observar, no nível nacional, que os três principais fatores que contribuem muito para a inserção da EA estão relacionados com os docentes: em primeiro lugar, a presença de professores idealistas que atuam como lideranças e a de professores qualificados com formação superior e especializados (ambos os itens com 71% de respostas afirmativas), seguidos pela formação continuada de docentes (69%). [...] (TRAJBER; MENDONÇA, 2006 p. 52).

O tema da formação do professor no campo da EA, tanto na modalidade inicial como na continuada, tem recebido atenção dos pesquisadores, podendo ser identificado como uma temática que têm se destacado no conjunto da produção acadêmica, em dissertações e teses. O embasamento teórico dessa afirmação será, posteriormente, desenvolvido no capítulo três.

Esse fato, por si só, já nos parece suficiente para justificar possíveis esforços por parte da comunidade científica em sistematizar os estudos já realizados que se voltam para o tema, na tentativa de construir quadros iniciais na linha do estado da arte ou estado do conhecimento sobre processos de formação de professores para a temática ambiental. Segundo Megid Meto (2009), tais pesquisas ajudam a compreender e sistematizar o que já se sabe sobre essa questão no Brasil, e, possivelmente, apontar para aspectos conflitantes, movediços, lacunares e incertos nesses processos. Nessa direção,

Temos de avaliar a qualidade dessa produção, a consistência científica do conjunto dos trabalhos, a coerência entre propósitos de investigação e delineamentos metodológicos. E, sobretudo, temos de conhecer e avaliar a capacidade dessa produção em estudar os problemas ambientais locais e visar a mudança de realidade, em intervir e contribuir na formulação de políticas públicas consequentes e responsáveis no âmbito das questões ambientais, em intervir e produzir uma Educação Ambiental de natureza crítica e emancipatória (MEGID NETO, 2009, p.108).

Megid Neto (2009), além de valorizar as pesquisas do tipo estado da arte aponta para a importância de se evoluir para uma EA de natureza crítica e emancipatória. Entendemos que a EA, consoante Carvalho (2006), é uma educação política que envolve três importantes dimensões do processo educativo: a dimensão de conhecimentos, a dimensão de valores, tanto éticos como estéticos, e a dimensão da participação e ações políticas concretas. A articulação dessas três dimensões, na formação continuada de professores em EA, pode abrir caminhos e possibilidades em direção a uma prática intencional e responsável, que pode contribuir para a emancipação e a construção de uma sociedade democrática.

Em nosso entendimento, para evitar que as pesquisas do tipo estado da arte caminhem na ingenuidade ou no pragmatismo, não podemos nos esquecer da natureza política da produção acadêmica e dos relatos de pesquisa. Por isso, nossa preocupação não é sistematizar os conhecimentos que têm sido desenvolvidos pela pesquisa em EA, como se os textos científicos desvelassem a verdade, a natureza e a realidade, mas como possibilidade de compreensão das práticas discursivas que constroem realidades, inevitavelmente, parciais.

Consideramos, nesta pesquisa, a natureza dos relatos de pesquisa como uma experiência discursiva, produto e produtora de construção de sentidos. Ao nos interrogarmos sobre os sentidos que podemos construir sobre processos de formação continuada de professores em EA, a partir da análise dos relatos de pesquisa sobre tais processos, partimos do princípio que:

[...] não há um “sentido em si”. O sentido existe só para outro sentido, com o qual existe conjuntamente. O sentido não existe sozinho (solitário). Por isso não pode haver um sentido primeiro ou último, pois o sentido se situa sempre entre os sentidos, elo na cadeia do sentido que é a única susceptível, em seu todo, de ser uma realidade. Na vida histórica essa cadeia cresce infinitamente: é por essa razão que cada um dos seus elos se renova sempre; a bem dizer, renasce outra vez (BAKHTIN, 1992, p. 386).

Entendemos que os sentidos se constituem na materialidade linguística, e a produção de sentidos ocorre através de nossos diálogos com enunciados efetivamente ditos. Nos processos de formação continuada de professores em EA,

notamos um embate discursivo que aponta para diferentes significados e modelos de formação, ou seja, há uma arena discursiva estruturando tais processos de formação.

Diante do exposto, consideramos importante analisar os relatos de pesquisa sobre processos de formação continuada de professores em EA, pois tais trabalhos podem indicar, de um lado, dados panorâmicos de natureza mais descritiva sobre tal produção, e, por outro lado, nos ajudar a compreender os significados e os sentidos por nós construídos sobre essa prática discursiva e pedagógica.

Assim, discernimos que algumas questões se colocam como relevantes e orientadoras para esta investigação:

- Em que contextos institucionais tal produção tem sido realizada?
- Que níveis educacionais e modalidades de formação têm sido contemplados nas investigações?
- Que referenciais teórico-metodológicos têm orientado os processos de formação continuada em nosso país?

Esse primeiro bloco de questões visa construir um quadro panorâmico da formação continuada em EA, em nosso país. De outro lado, se considerarmos o relato da pesquisa não como um *retrato* ou uma revelação do que se apresenta de forma concreta na realidade estudada, mas, sim, como espaço discursivo, produto e produtor de sentidos que estamos constantemente construindo sobre tal realidade, questões de outra natureza são tomadas como orientadoras dessa investigação, constituindo-se em um segundo bloco de questões a ser explorado neste texto:

- Quais são os referenciais bibliográficos mobilizados pelos pesquisadores, que estão embasando o campo da formação continuada de professores e o campo da pesquisa em Educação Ambiental sobre formação de professores? Há diferentes posicionamentos, nesses campos?
- Quais são os objetivos e as intenções de pesquisa sobre processos de formação continuada de professores em EA propostos pelos pesquisadores?
- Que significados e sentidos nós podemos construir sobre o conceito de *formação continuada*, a partir da análise dos relatos de pesquisa sobre tais processos?

Assim, tendo em vista as questões de pesquisa, o objetivo geral deste trabalho é o de, por meio de análise documental na linha do chamado estado da arte, elaborar um panorama da formação continuada de professores em EA e

explorar a configuração da arena discursiva nos relatos de pesquisa. Como objetivos específicos da investigação propomos:

- Identificar os contextos institucionais que realizam pesquisas sobre processos de formação continuada em nosso país.
- Caracterizar os níveis educacionais e as modalidades de formação que têm sido contemplados nas investigações.
- Sistematizar os referenciais teórico-metodológicos que têm orientado os processos de formação continuada em nosso país.
- Identificar os objetivos e intenções de pesquisa sobre processos de formação continuada de professores em EA propostos pelos pesquisadores.
- Discutir significados e construir sentidos sobre o conceito de formação continuada de professores em EA, a partir da análise dos relatos de pesquisa sobre tais processos.
- Estabelecer relações entre os diferentes referenciais teóricos utilizados pelos pesquisadores, e seus possíveis posicionamentos, ao embasar os processos de formação continuada de professores em EA.
- Explorar, nas dissertações/teses, a configuração da arena discursiva sobre formação continuada de professores em EA.

Considerando a polissemia em relação ao conceito de formação continuada no meio educacional, que nos remete a um conceito próprio do campo discursivo da formação de professores, a nossa hipótese é de que há uma estreita relação entre a concepção de pesquisa desenvolvida sobre o tema, e o conceito de formação continuada que orienta os trabalhos do pesquisador.

Nesse contexto de pesquisa, apresentamos, inicialmente, no segundo capítulo, o delineamento da pesquisa, procurando explicitar a abordagem teórico-metodológica que escolhemos para orientá-la, bem como os procedimentos de coleta de dados e de análise legitimados pelo referencial proposto.

No terceiro capítulo, procuramos sistematizar, de modo geral, as questões que têm sido postas pelos debates relativos ao campo da formação de professores, e, especificamente, sobre os modelos de formação docente. Também, sistematizamos questões relacionadas ao campo da pesquisa em Educação Ambiental sobre formação de professores.

Traçar um panorama da produção acadêmica em dissertações/teses sobre processos de formação continuada de professores marcou o desenvolvimento do capítulo quatro, no que diz respeito à produção ano a ano, à distribuição por região, estado e Instituições de Ensino Superior (IES). Além disso, procuramos sistematizar os dados relativos aos níveis escolares vinculados aos processos de formação de professores, às áreas de conhecimento e aos programas de pós-graduação nos quais as pesquisas têm sido desenvolvidas e às modalidades de formação continuada. Nesse capítulo procuramos, ainda, explorar os dados relativos aos referenciais teóricos sobre formação de professores, e às abordagens metodológicas que orientaram as pesquisas analisadas na forma de dissertações/teses sobre processos de formação continuada de professores em EA.

No último capítulo, procuramos compreender alguns aspectos da formação discursiva no campo da pesquisa em formação continuada de professores em Educação Ambiental, em relação aos referenciais bibliográficos mobilizados pelos pesquisadores, aos objetivos e intenções de pesquisa e aos significados e sentidos do conceito de formação continuada, a partir da interpretação dos relatos de pesquisa.

2 Delineamento da pesquisa

Em nosso país, o campo da pesquisa em EA é relativamente recente. Segundo levantamento realizado pela equipe do projeto “A Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica (dissertações e teses)” - Projeto EArte (CARVALHO, 2012), a primeira pesquisa identificada pela equipe de pesquisadores data de 1981, e o número de trabalhos concluídos vem crescendo significativamente nos últimos anos. Uma leitura da produção acadêmica na área, ano a ano, pela equipe do EArte, pode ser observada na Figura 1.

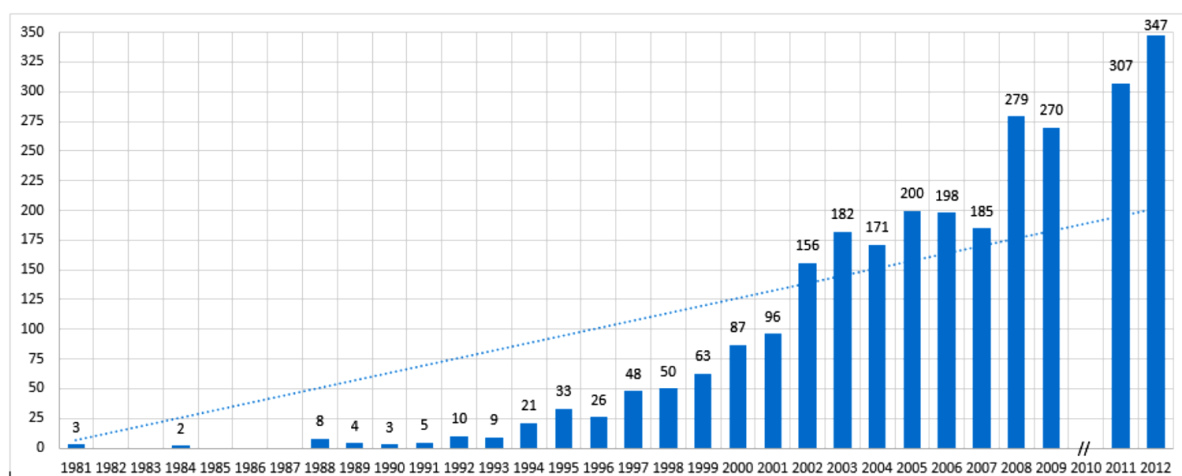


Figura 1 – Distribuição temporal da produção acadêmica nacional em EA, compreendida no período de 1981-2012.

Fonte: Relatório científico final do projeto A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: análise da produção acadêmica – Dissertações e Teses, 2012-2016, p. 32.

O crescente número de pesquisas em EA e suas implicações são discutidas nos trabalhos de Carvalho, Tomazello e Oliveira (2009), bem como Carvalho (2016). Se considerarmos os artigos científicos, os livros, os trabalhos apresentados em congressos e outros meios, que podem estar, diretamente ou não, vinculados a dissertações/teses, a produção cresce ainda mais (RINK, 2014). Carvalho (2016) ressalta que a produção bibliográfica em EA é significativa não apenas do ponto de vista numérico, mas, também, por sua diversidade metodológica, temática, epistemológica e geográfica.

A diversidade da pesquisa em EA é ampla e expressiva não só em nosso país, mas também em outros países, o que levou Stevenson et al. (2013) a organizarem o *International Handbook of Research on Environmental Education*, editado pela *American Educational Research Association*. A proposta do *Handbook*,

como explicitado pelos seus editores, é a de reunir as mais variadas perspectivas, metodologias, métodos e resultados da ampla comunidade de pesquisadores, em âmbito internacional, e os mais variados artigos e números especiais em periódicos específicos da área dedicados à análise e reflexão sobre a pesquisa em EA.

A sistematização de conhecimentos já acumulados sobre a pesquisa em EA no Brasil foi objeto de estudos de Fracalanza et al. (2005); Tomazello (2005); Lorenzetti e Delizoicov (2007); Reigota (2007); Carvalho e Schmidt (2008); Carvalho, Tomazello e Oliveira (2009); Kawasaki e Carvalho (2009); Pato, Sá e Catalão (2009); Rink e Megid Neto (2009); Souza e Cavallari (2013); Kato, Carvalho e Kawasaki (2015). Essa relação, não exaustiva, evidencia um esforço significativo que vem sendo empreendido nessa direção. No entanto, trabalhos que privilegiam esse tema são sempre bem-vindos, considerando a grande variedade de metodologias de pesquisa que estão florescendo nas investigações em EA. A diversidade de abordagens positivistas para abordagens interpretativas, críticas, pós-estruturalistas, incluindo indígenas, pós-colonialistas e feministas, entre outras, tem sido uma característica do campo (GOUGH, 2013).

É nessa direção que se inserem os esforços desta pesquisa, que se volta para as análises de dissertações e teses cujo foco temático refere-se à formação continuada de professores em EA. O estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, na linha do “estado da arte” ou “estado do conhecimento”, definidas por Ferreira (2002, p. 258)

[...] 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. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado.

As pesquisas do tipo “estado da arte” permitem recuperar o conhecimento reflexivamente acumulado, o que nos possibilita identificar redundâncias, omissões, modismos, tendências, enfoques, fragilidades teóricas e metodológicas. Tais esforços contribuem para o reconhecimento do *status* científico de uma determinada área e aumentam sua credibilidade junto à comunidade acadêmico-científica, uma vez que o conhecimento acumulado em tais pesquisas transcende em torno do

objeto de estudo (GUTIÉRREZ, 2012; ANDRÉ, 2009; ROJAS ROJAS, 2007). Para Jiménez Becerra (2004), essas pesquisas colaboram com o processo de revisão e consolidação dos conhecimentos produzidos, esclarecendo as direções, contrastando enunciados e explorando novas perspectivas, quer seja sobre as formas de abordagem, percepções, paradigmas e metodologias.

As pesquisas do tipo “estado da arte” em EA, na concepção de González-Gaudiano e Lorenzetti (2009, p.193) “são importantes na medida em que contribuem com o processo de compreensão da instauração desse campo de saber e as transformações ocorridas ao longo da história”.

De qualquer forma, há limites e possibilidades na sistematização do conhecimento em EA, pois, como apontam Gouth e Gouth (2004), os textos de pesquisas expressam realidades inevitavelmente parciais. Esse entendimento é um processo representado na linguagem, e executado através de atos de escrita, produção textual e leitura, o que torna a pesquisa acadêmica uma prática textual.

Diante do exposto, entendemos como plausível e significativo tentar explorar os possíveis sentidos que podemos construir a partir dos textos das dissertações/teses, “quanto às nossas compreensões sobre os diferentes conceitos-chave que estruturam os nossos discursos em EA” (CARVALHO, 2016, p.17).

2.1 Discurso científico: texto, discurso e gênero

Na perspectiva de Bakhtin e seu círculo, nesta tese de doutorado, nos propomos a interrogar os textos das dissertações/teses, que têm como foco de investigação processos de formação continuada de professores em EA, com as nossas questões de pesquisa. De certa forma, os interrogamos e solicitamos aos textos que respondessem às nossas questões. A análise pretende se constituir no domínio do gênero, tal como o concebe Bakhtin (2011), o que torna esta pesquisa aberta e inacabada, ou seja, sujeita a outras construções de sentido e vozes.

Partimos da premissa de que o pesquisador estabelece um diálogo com o texto com o qual entra em contato, aceitando-se que o sentido é construído pelo leitor num processo que se inicia pelo repertório de sua própria produção cultural. Entendemos que a zona de contato entre o leitor e o texto é rica, geradora de significados. Mas, também entendemos que o texto é compreendido à luz de um contexto mais amplo, ou seja, nas relações dialógicas com outros textos. Os

sentidos são construídos e passam a fazer parte dessa cadeia infinita de construção de enunciados (BAKHTIN, 2009), através dessa interação.

A questão da linguagem não dissociada da interação social e histórica é uma proposição de Bakhtin e de seu círculo, mas como interpreta Brait (2010, p.9), “jamais postulado como um conjunto de preceitos sistematicamente organizados para funcionar como perspectiva teórico-analítica fechada”. Para a autora citada, é indissolúvel a relação entre língua, linguagens, história e sujeitos, o que nos leva a uma concepção de linguagem e de construção de sentidos nas relações discursivas entre sujeitos historicamente situados, como lugares de produção de conhecimento comprometido e responsável.

Segundo Brait (2012), o centro vital da análise/teoria dialógica do discurso e de suas consequências teórico-metodológicas encontra-se no texto e no discurso, aí embutido o estudo de gêneros. Nas palavras da autora:

[...] o conceito bakhtiniano de texto produzido pelos trabalhos de Bakhtin/Voloshinov, afasta-se de uma concepção que o colocaria como autônomo, passível de ser compreendido somente por seus elementos linguísticos, por exemplo, ou pelas partes que o integram, para inseri-lo numa perspectiva mais ampla, ligada ao enunciado concreto que o abriga, a discursos que o constituem, a autoria individual ou coletiva, a destinatários próximos, reais ou imaginados, a esferas de produção, circulação e recepção, interação (BRAIT, 2012, p.10).

Um possível entendimento da linguagem peculiar utilizada no discurso acadêmico é tentar compreendê-lo, em seu contexto, a partir da questão do gênero do discurso em Bakhtin, pois partimos do princípio que o discurso acadêmico nas dissertações/teses, como qualquer outro, não pode ser considerado neutro, objetivo e desprovido de características pessoais. Buscamos o amparo na teoria de Bakhtin (2011, p.262), pois entendemos a língua não como um sistema abstrato de signos linguísticos, mas partilhamos, juntamente com esse autor, a ideia de que “o emprego da língua se efetua em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”.

Para Bakhtin (2011), o enunciado é determinado por características básicas tais como: intercâmbio dos sujeitos falantes (que tem de ser tematicamente realizado através da intenção dos falantes), expressividade (relação emocional-axiológica subjetiva do falante em direção ao objeto e significado do conteúdo do enunciado) e, finalmente, o enunciado tem de ser direcionado a alguém (um destinatário específico está sendo levado em consideração).

Para o filósofo russo, a comunicação real que se dá por meio de enunciados não só transmite o pessoal, mas o interpessoal, o institucional, o sociocultural e o histórico. Nesse caso, os enunciados legitimam relações e formas sociais de vida, por isso são carregados de emoções, motivações, posturas, avaliações, e intenções concretas, que imprimem o conteúdo semântico específico das comunicações e fornecem a base para as variadas interpretações pelos interlocutores. O enunciado é um processo, uma forma de coprodução, um circuito que se completa somente quando ativamente produzido e ativamente recebido (LARRAÍN; MEDINA 2007).

Os enunciados organizam a relação de cooperação que se abre para a criação de novas possibilidades ou, pelo contrário, estabelecem relações de dominação que fixam as mesmas possibilidades (LARRAÍN; MEDINA 2007).

Ao elaborarem a noção de enunciado, Bakhtin e seu círculo articularam-na à noção de gêneros do discurso, como podemos perceber em suas palavras:

[...] cada enunciado é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. A riqueza e a variedade de discursos são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKTIN, 2011, p.262).

Os tipos relativamente estáveis de enunciados são denominados, pelo autor, como gêneros do discurso, podendo ser diferenciados em gêneros primários e secundários. Os diálogos do cotidiano, a exemplo das conversas, são considerados por Bakhtin (2011) como gêneros primários; já os que aparecem em condições culturais complexas e mais desenvolvidas, sobretudo na escrita, tais como romances, gêneros jornalísticos, ensaios filosóficos, teses científicas, entre outros, são considerados gêneros secundários.

Para Thomson (1984) a distinção entre gêneros primários e secundários não se configura como algo absoluto, mas, sim, uma indicação de duas extremidades de um espectro contínuo. Medvedev (2012, p.199) nos ajuda a entender essa plasticidade do gênero, ao afirmar que:

O artista deve aprender a ver a realidade com os olhos do gênero. É possível entender determinados aspectos da realidade apenas na relação com determinados meios de sua expressão. Por outro lado, os meios de expressão podem ser aplicados somente a certos aspectos da realidade. O artista não encaixa um material previamente dado no plano preexistente da obra. O plano da obra lhe serve para revelar, ver, compreender e selecionar o material.

Podemos depreender, então, que um gênero é sempre o mesmo e ainda não é o mesmo. Para Bakhtin (2011), é antigo e novo ao mesmo tempo, tal qual uma obra literária, um quadro, ou até mesmo uma tese ou dissertação, por exemplo. Podemos perceber que a tese ou dissertação vive no presente, mas sempre se remete ao passado, a algo vivido, o que é plenamente observado pela sua própria organização estrutural e ideológica.

Nesta pesquisa, consideramos as teses e dissertações como enunciados, pois para Bakhtin (2009) toda palavra tem intenções e significados, constituindo-se a partir de uma imensidão de fios ideológicos que servem de trama a todas as relações sociais, em todos os domínios. Como salienta Brait (2012, p. 12), não podemos ignorar o caráter semiótico-ideológico dos textos. Ela se refere ao "texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos", e, por isso, apresenta uma face semântica e uma ideológica. Será de fundamental importância, nesta pesquisa, considerar os textos das teses/dissertações como discursos, o que nos possibilitará construir sentidos, uma vez que os textos acadêmicos reafirmam, desconstroem ou refutam discursos já cristalizados e incorporados.

O texto acadêmico, segundo Grillo (2006) possui uma especificidade discursiva própria, fazendo uso de considerações semântico-objetais que expressam uma ligação indissolúvel com o campo ideológico científico materializado na tese/dissertação, uma vez que busca o avanço do estado do conhecimento de uma especialidade. Esse conhecimento é expresso na linguagem materializada nos textos acadêmicos.

Sob esse aspecto, e no contexto no qual se produz esta nossa pesquisa, a palavra – enquanto forma gramatical, proposições e declarações – separada do enunciado, consiste apenas em sinais técnicos a serviço de uma significação, que só adquire totalidade ou sentido se operada no enunciado. Segundo Bakhtin (2011), os enunciados respondem a enunciados prévios, de modo que cada enunciado refuta, afirma, suplementa, responde e baseia-se em outros. Cada novo enunciado traz em si as marcas dos enunciados dos outros.

Bakhtin (2011) afirma que dois elementos determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção, por isso deve ser analisado na sua integridade concreta e viva, considerando os seus aspectos sociais como constitutivos. Nas dissertações/teses esses dois elementos se fazem presentes, pois toda pesquisa apresenta a intenção na justificativa, na constituição

do problema e nas questões de pesquisa. A realização dessa intenção se dá no desenvolvimento da pesquisa, na coleta de dados, na análise e nas considerações finais apresentadas pelo pesquisador.

Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 274): “o discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir”. O sujeito do discurso, ao terminar seu enunciado, passa a palavra ao outro, para que este possa fazer sua réplica ou simplesmente dar lugar à sua compreensão ativa responsiva. Podemos perceber esse processo no diálogo entre duas pessoas, pois as réplicas são interligadas, pois nela observamos pergunta-resposta, afirmação-objeção, afirmação-concordância, ordem-execução, entre outras. Esse tipo de comunicação discursiva é definido por Bakhtin (2011) como um gênero primário, uma vez que não se presta à gramaticalização e conserva sua natureza específica, distinta das relações entre palavras e orações dentro do enunciado.

Nos gêneros secundários, como no caso das dissertações/teses, o sujeito que fala ou escreve, ou seja, o pesquisador formula questões no âmbito do enunciado, problematiza, elabora perguntas, responde-as, faz objeções a si mesmo e refuta suas próprias objeções e o faz por meio de orações.

Nesse contexto, há uma íntima relação entre a oração e o enunciado. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 277):

A oração é um pensamento relativamente acabado, imediatamente correlacionado com outros pensamentos do mesmo falante no conjunto do seu enunciado; ao término da oração, o falante faz uma pausa para passar em seguida ao seu pensamento subsequente, que dá continuidade, completa e fundamenta o primeiro. O contexto da oração é o contexto da fala do mesmo sujeito do discurso (falante): a oração não se correlaciona de imediato nem pessoalmente com o contexto extraverbal da realidade (a situação, o ambiente, a pré-história) nem as enunciações de outros falantes, mas tão somente através de todo o contexto que o rodeia, isto é, através do enunciado em seu conjunto.

A mesma oração pode manifestar discursos diferentes de acordo com quem escreve, como escreve, para quem escreve, de onde escreve etc. O pesquisador que realiza uma dissertação/tese sobre processos de formação continuada de professores em EA escreve para a comunidade acadêmica e de educadores, envolvida, de alguma maneira, com a EA e com a formação continuada de professores, e incorpora as ideias e diretrizes do seu grupo de pesquisa e seleciona as referências que as refletem, tornando real o que diz, pois, segundo 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”.

Sendo assim, procuramos significar, compreender, construir sentidos a partir da busca nas dissertações/teses, selecionadas para o *corpus* documental desta pesquisa, do que Amorim (2002) e Dahlet (2005) chamam de “vozes do texto”. Para Dahlet (2005, p.250), “o sentido de voz em Bakhtin é mais de ordem metafórica, porque não se trata concretamente de emissão vocal sonora, mas da memória semântico-social depositada na palavra”. Nesse viés, a análise dos relatos de pesquisa das dissertações/teses, ou seja, do que é dito, deve ultrapassar, como sugere Amorim (2004, p.26), o nível da frase e da significação para ir em direção ao sentido. Para isso, nosso trabalho é “identificar as formas enunciativas de base, isto é, aquelas que se repetem e que conferem certa sistematicidade à situação”.

Também consideramos, nesta pesquisa, como basilar para o processo de compreensão das dissertações/teses o entendimento de arena discursiva. A arena discursiva de uma prática social, segundo Calderón (2003), é uma construção discursiva coletiva, histórica, política, dinâmica, dialética, temporal e situacional; portanto, nessa arena, convergem e conversam, permanentemente, vozes de diferentes enunciadore, a partir de diferentes posições discursivas que participam e contribuem para a configuração dessa prática. A identificação da arena discursiva nas dissertações/teses nos possibilita criar um sistema de análise cujos principais elementos são as vozes dos pesquisadores e de seus referenciais teóricos, bem como os significados por eles atribuídos à formação continuada em EA.

Entendemos que as vozes presentes nas dissertações/teses em EA estabelecem um diálogo com os diversos valores da comunidade de pesquisadores, de educadores ambientais e da sociedade como um todo, que podem resultar em concordância, dissonância ou complementaridade. Bakhtin/Voloshinov (2009, p. 67) entendem que “cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória”. Os diversos significados dados à formação continuada de professores, concretizados em modelos de formação de professores, evidenciam a palavra alheia, pois os pesquisadores (autores) podem confrontá-las como “palavra autoritária e como palavra interiormente persuasiva” (BAKHTIN, 2014, p.142).

A palavra autoritária, segundo Bakhtin (2014, p.145), se incorpora indissoluvelmente à autoridade, à personalidade, ao poder político e às instituições,

sendo apenas transmitida, pois é considerada verdade absoluta. Enquanto que a palavra interiormente persuasiva é aberta, revela novas possibilidades, é contemporânea, provoca tensão e abre espaço para entrelaçar-se com outras palavras, pois “é determinante para o processo de transformação ideológica da consciência individual: para uma vida ideológica independente”.

O autor de uma dissertação/tese dialoga com os diferentes significados presentes no discurso dos sujeitos participantes de sua pesquisa e com o referencial teórico utilizado. Ao dialogarmos com esses significados, a luta simbólica em torno do tema formação continuada de professores pode provocar um novo olhar para a palavra (signo). Na acepção de Pereira (2014, p.122)

Por assim se caracterizar, o diálogo – pelo prisma bakhtiniano - é sempre embate, sempre disputa, sempre arena. É por meio dele que ocorre a apropriação. E é a apropriação o processo que garante o desenvolvimento da história da consciência ideológica individual. [...] o processo de apropriação é contínuo e tem base no embate discursivo; ele não existe sem embate. É nessa disputa entre sentidos que encontramos o terreno fértil para a apropriação. Nesse embate é que se entrecruzam as vozes que circulam em cada esfera da atividade humana. Nele estão envolvidas relações identitárias e posicionamentos sociais. E, desse entrecruzamento, é que se formam outros discursos, internamente persuasivos.

Assim como o discurso jurídico, o discurso médico, o discurso científico é um modo particular de falar e delinear um domínio específico com seu vocabulário próprio. Em outras palavras, é uma prática regulamentada que representa um número de instruções (FOUCAULT, 1988). Nesse aspecto, vamos também utilizar como suporte teórico o conceito de formação discursiva. Entendemos que ocuparmo-nos de formações discursivas investidas em diferentes gêneros significa “estabelecer a hipótese segundo a qual recorrer, preferentemente, a estes gêneros e não a outros, é tão constitutivo da forma discursiva quanto o ‘conteúdo’” (MAINGUENEAU, 1997, p. 38).

Para Maingueneau (1997, p.34), “os enunciados dependentes da [Análise do Discurso] - AD se apresentam, com efeito, não apenas como fragmentos de língua natural desta ou daquela formação discursiva, mas também como amostras de um certo gênero de discurso”, o que nos possibilita depreender que as formações discursivas se materializam em diferentes gêneros do discurso.

2.2 A construção do corpus documental

As teses e dissertações reunidas para a construção do nosso *corpus* documental foram selecionadas a partir do banco de dados do projeto “A Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica (dissertações e teses)” - Projeto EArte. As informações básicas sobre o projeto e o banco de dados de teses e dissertações, que vem sendo sistematizado pela equipe do projeto, podem ser acessadas a partir do *site*: <www.earte.net>.

O projeto de análise de dissertações e teses em EA teve origem a partir da iniciativa do Prof. Dr. Hilário Fracalanza, com a proposição do Projeto de Pesquisa “O que sabemos sobre Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica (dissertações e teses)”, que possibilitou a constituição inicial de parte do acervo e de um catálogo preliminar dos trabalhos referenciados. Essa primeira fase do projeto foi desenvolvida no período de 2006 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 foi retomado a partir de 2008, com a participação de pesquisadores de Universidades do Estado de São Paulo (UNESP Rio Claro, UNICAMP - Campinas e USP - Ribeirão Preto), passando a receber a designação de “A Educação Ambiental no Brasil: análise da produção acadêmica (dissertações e teses)” - Projeto EArte.

Com o objetivo de elaborar um catálogo analítico das teses e dissertações brasileiras em EA, a equipe do projeto iniciou a busca dos documentos para constituição do catálogo a partir do mês de março de 2008, junto ao Banco de Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – Capes. O levantamento inicial procurou identificar trabalhos inseridos nesse banco, desde os primeiros registros até 2009. Também foram incorporadas ao banco de dissertações e teses do EArte algumas novas pesquisas, oriundas do catálogo anterior coordenado por Hilário Fracalanza (FRACALANZA, 2005).

Na primeira etapa foram selecionadas 2.151 teses/dissertações consideradas como pesquisas em EA, as quais passaram a integrar o banco de dados do Projeto EArte, criado especialmente para facilitar o processo de buscas por pesquisadores em geral (CARVALHO et al., 2012, 2016).

Em uma etapa posterior, o Projeto EArte selecionou mais 613 trabalhos de EA, concluídos entre 2011 e 2012, que constavam no banco de teses da Capes. Infelizmente, as pesquisas defendidas em 2010 não foram compiladas, pois a Capes, devido à mudança na estrutura do Banco de Teses, não disponibilizou esse período em sua base de dados.

Atualmente, estão disponíveis no banco de dissertações e teses de EA, 2.763 trabalhos: para cada um desses trabalhos são fornecidas as informações provenientes do resultado das análises e classificação da produção estudada. Vale ressaltar, também, que um dos trabalhos da equipe do Projeto EArte é construir um acervo com o texto integral dos documentos. A equipe já teve acesso e está de posse de boa parte dos textos completos das dissertações e teses, por meio de bibliotecas digitais, pelo sistema de Empréstimo Entre Bibliotecas (EEB) ou pelo sistema de Comutação Bibliográfica (COMUT) (CARVALHO et al., 2012).

Além do trabalho de identificação, seleção e inclusão no banco de teses e dissertações do EArte das pesquisas concluídas no Brasil, a equipe do projeto vem desenvolvendo pesquisas na linha do estado da arte, analisando os trabalhos catalogados, a partir de recortes temáticos de interesse dos pesquisadores.

Até o final de 2015, o projeto EArte, além do catálogo de pesquisas disponíveis *online*, já contava com três teses e oito dissertações vinculadas e concluídas, além de outras em andamento, bem como essa pesquisa de doutorado, que integra os esforços da equipe de pesquisadores nessa direção, e que tem como temática a formação continuada de professores em EA.

Para a constituição do *corpus* documental dessa pesquisa, realizamos uma busca no banco de teses e dissertações do EArte, a partir do descritor “Tema de Estudo” selecionando apenas a classificação “Trabalho e Formação de Professores/Agentes”. Encontramos 351 resultados, mas ao ler os resumos e, posteriormente, os textos completos, optamos por selecionar somente os trabalhos que se referem aos processos de formação continuada de professores em EA, ou seja, 109 pesquisas que passaram a constituir o *corpus* documental da nossa investigação. Foram descartados os trabalhos que focavam a formação inicial de professores, bem como os trabalhos que se referiam à formação de educadores no contexto não-escolar.

2.2.1 Constituição do *corpus* máximo

Para dar sequência a esta pesquisa nos apoiamos em Maingueneau (1997, p. 112), que nos possibilita, a partir de um grande número de enunciados, extrair desse *corpus* exaustivo sequências organizadas em torno de unidades lexicais-pivôs, o que torna o *corpus* mais homogêneo; e, por fim, reforçar essa homogeneidade, reduzindo a diversidade das estruturas sintáticas a esquemas elementares. Utilizamos a noção de *corpus* máximo, *corpus* delimitado e *corpus* elaborado (MAINGUENEAU, 1991), interpretada por Grillo (2003) e usada para fundamentar as pesquisas realizadas por Santos (2007) e Olímpio (2006), importantes inspirações para esta pesquisa.

A noção de *corpus*, de Maingueneau (1991, p. 15 apud Grillo, 2003), é constituída de diferentes níveis:

- i. O *corpus* máximo depende da variável que permite agrupar os enunciados: por exemplo, todos os enunciados que pertencem a um gênero do discurso determinado ou que são produzidos a partir de tal posição ideológica. A maior parte do tempo esse *corpus* máximo não é delimitável.
- ii. O *corpus* delimitado: sobre o *corpus* máximo, o analista circunscreve um conjunto de enunciados, em função do objetivo de sua pesquisa.
- iii. o *corpus* elaborado: a partir das hipóteses de trabalho que ele constrói, o pesquisador define um programa de análise e deve extrair do *corpus* delimitado um ou vários *corpora* elaborados (certos episódios narrativos, enunciados de tal estrutura sintática, um conjunto de passagens organizadas em torno de um conector argumentativo etc).

Construímos um *corpus* exaustivo de teses e dissertações sobre processos de formação continuada de professores em EA, ou seja, 109² trabalhos acadêmicos que foram selecionados a partir do banco de dados do Projeto EArte. Nosso *corpus* máximo é constituído, assim, pelas 109 dissertações/teses, que possuem como tema específico os processos de formação continuada de professores em EA. A partir do *corpus* máximo elaboramos um panorama geral da produção acadêmica sobre processos de formação continuada de professores em EA, a fim de responder o primeiro bloco de nossas questões de pesquisa.

² Confira as dissertações/teses selecionadas no apêndice A

2.2.2 Constituição do *corpus* delimitado

A partir do *corpus* máximo, elaboramos uma tabela em formato *word* e *layout* da página configurado com a orientação paisagem, com os seguintes itens: código no EArte, Autor da Pesquisa, Questões de Pesquisa e Objetivos da Investigação.

Os dois elementos que determinam o texto como enunciado: a sua ideia (intenção) e a realização dessa intenção, segundo Bakhtin (2011) se materializam de forma bastante explícita na dissertação/tese. Entendemos que a intenção de uma tese se materializa no problema, nas questões que fazem uso geralmente de orações interrogativas e nos objetivos que fazem uso geralmente de orações explicativas. A realização da intenção se materializa no desenvolvimento da investigação, ou seja, na escolha da abordagem, no estilo de pesquisa, no referencial teórico-metodológico a ser utilizado e nas análises realizadas.

Nesse sentido, consideramos tal recorte das intenções das dissertações/teses sobre processos de formação continuada de professores para construir nosso *corpus* delimitado a partir das questões e dos objetivos da pesquisa.

Procuramos, nas questões e objetivos das dissertações/teses, aquilo que havia em comum e repetível, pois:

Cada enunciação, cada ato de criação individual é único e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações em um determinado grupo de locutores. São justamente estes traços idênticos, que são assim normativos para todas as enunciações – traços fonéticos, gramaticais e lexicais –, que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade (BAKHTIN, 2009, p. 79).

O *corpus* delimitado, bem como o *corpus* elaborado serão utilizados para responder ao nosso segundo bloco de questões de pesquisa.

2.2.3 Constituição do *corpus* elaborado

Para a constituição do *corpus* elaborado consideramos quatro teses do *corpus* documental, que nos ajudam a explorar significados e sentidos atribuídos à formação continuada de professores em EA, nessas pesquisas.

As etapas que seguimos, após a construção do *corpus* elaborado, para analisar os capítulos foram:

1. Leitura exaustiva dos capítulos.

2. Identificação dos significados atribuídos à formação continuada de professores.

3. Comparação dos significados encontrados: se há um ou mais temas dominantes em meio aos vários significados, se há complementaridade ou confronto entre eles.

4. Construção de sentidos sobre formação continuada de professores nas pesquisas, a partir dos significados encontrados.

Assim, a partir desses procedimentos de seleção, os primeiros esforços caminharam no sentido de elaborar um panorama da produção acadêmica em dissertações/teses sobre processos de formação continuada de professores em EA. Após elaboração desse panorama, encaminhamos nossa compreensão para a formação discursiva no campo da pesquisa em formação continuada de professores em EA.

3 O Contexto da pesquisa

Segundo André et al. (2010), cada campo do conhecimento se inscreve na interface com outros campos do conhecimento. Por isso, ao analisarmos as dissertações/teses sobre processos de formação continuada de professores em EA, entendemos que o contexto dessa pesquisa envolve, principalmente, dois campos do conhecimento: o campo da formação continuada de professores e o campo da pesquisa em EA. Assim, procuramos, neste capítulo, traçar algumas características desses dois campos com os quais o problema central dessa pesquisa mantém relações mais estreitas.

3.1. O campo da formação continuada de professores

Em nossa compreensão a educação continuada ou contínua pode ser entendida a partir de uma perspectiva da função educativa, ou seja, da educação como um processo contínuo, que acontece ao longo da vida, envolvendo a necessidade inerente a qualquer pessoa de continuar o aprendizado de sua profissão ao longo da vida. Em qualquer tipo de atividade profissional essa perspectiva se apresenta como elemento essencial da condição humana.

O leque de funções do professor foi se ampliando, nas últimas décadas, o que acaba por suscitar os mais variados processos de formação continuada. Se, por um lado, há ênfase na importância atribuída ao trabalho do professor, por outro lado há uma diluição de suas funções, o que acaba por concretizar um discurso de desprofissionalização, devido à falta de delimitação clara das mesmas. Como indica Nóvoa (2011, p.16):

A inflação retórica sobre a missão dos professores implica dar-lhes uma maior visibilidade social, o que reforça o seu prestígio, mas provoca também controlos estatais e científicos mais apertados, conduzindo assim a uma desvalorização das suas competências próprias e da sua autonomia profissional.

Se os anos 1970 foram marcados, segundo Nóvoa (2011), pelo tempo da racionalização do ensino, da pedagogia por objetivos e da burocratização da escola, os anos 80, por sua vez, foram marcados pelas grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na reforma dos currículos.

Segundo Gatti e Barreto (2009), as reformas curriculares dos anos 1990 provocaram o desenvolvimento intenso de programas de educação continuada, com o objetivo de prover capacitação para implantação das reformas educativas. Tais reformas, segundo Maciel e Shigonov Neto (2011), fazem parte de um projeto neoliberal maior, que passa pela redemocratização da vida social. Quanto ao âmbito educacional, o projeto neoliberal aumentou o acesso da população carente ao sistema escolar, mas não ofereceu a capacidade estrutural para tal empreendimento, o que provocou o desmantelamento e o sucateamento do sistema escolar e, conseqüente, a queda da qualidade do ensino.

Em relação às políticas públicas de formação de professores que se iniciaram no final da década de 1980, Maciel e Shigonov Neto (2011, p. 65) afirmam que:

O projeto hegemônico neoliberal e, mais especificamente, suas propostas educacionais que apresentam o tão decantado jargão da “qualidade total”, na verdade, objetivam o escamoteamento de uma grave e complexa situação: a proposição de medidas simplistas e imediatistas para a formação de professores. De um lado, os professores sendo obrigados a se “qualificar” e de outro lado o próprio Estado oferecendo facilidades para o alcance dessa qualificação. Avaliamos, portanto, que o malogro das propostas educacionais neoliberais que perpassam as políticas públicas de formação de professores visa, em última instância, apresentar números e dados estatísticos, ou seja, prega-se a qualidade, mas objetiva-se a quantidade.

Saviani (2009), ao realizar uma análise histórica da formação de professores no Brasil, desde 1827 até o momento atual, pontua a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não conseguiram estabelecer um padrão minimamente consolidado de preparação docente para enfrentar os problemas da educação escolar em nosso país.

Para o autor citado, na história da formação docente, coexistem dois modelos contrapostos de formação:

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. 148-149).

A dissociação, segundo Saviani (2009), desses dois aspectos indissociáveis do ato docente, resultou em um dos dilemas da formação docente, que consiste em admitir que tanto os conteúdos de conhecimento, bem como os procedimentos

didático-pedagógicos devam integrar o processo de formação dos professores. Mas, como articulá-los?

Tal questionamento vai ao encontro da afirmação da Profa. Míriam Krasilchik, no I Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, ocorrido em Belo Horizonte, em 1983. Nesse evento, essa pesquisadora sustenta que “O grande problema continua sendo a quantidade de professores necessária para atender a demanda brasileira com formação adequada, sem improvisação, sem falta de preparação, tanto teórica, quanto prática” (BRZEZINSKI, 2009, p. 75).

O tema da formação de professores tem mobilizado o campo da pesquisa na área de Educação, no Brasil. Encontramos muitos estudos que revelam os mais variados problemas e desafios referentes à formação inicial de professores em nosso país, tais como, a falta de uma reflexão sistemática sobre a prática pedagógica, a formação humana na forma do exercício ativo e comprometido da profissão, a formação de professores realizada em cursos privados, oferecidos em faculdades de qualidade duvidosa, para atender a demandas prementes da educação básica, a parte curricular dedicada à formação específica para o trabalho docente, os estágios na forma como hoje se apresentam na maioria das instituições, entre outros (CANDAU, 1996; MARQUES, 1992; GATTI; NUNES, 2009; BRZEZINSKI, 2009; GATTI, 2010), bem como às dificuldades enfrentadas pelos professores formadores nos cursos de licenciatura (MIZUKAMI, 2006; PASSOS, 2007; ANDRÉ et al., 2010).

Destacamos a pesquisa desenvolvida por Gatti (2010), que enfatiza a preocupação com os currículos, com os conteúdos formativos e com as estruturas institucionais das licenciaturas. A pesquisadora concluiu que para a formação de professores de qualquer licenciatura,

[...] é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010, p. 1375)

Para Gatti et al. (2011) há um descompasso entre as políticas norteadoras e o currículo real das licenciaturas, que evidencia uma crise na formação de docentes,

que, de certa forma, mobiliza na direção de uma atenção maior a cursos de licenciatura e a aspectos específicos da formação inicial. Nesse contexto de dificuldades, a formação continuada de professores acaba, muitas vezes, por funcionar como uma educação compensatória, em vista da necessidade de suprir lacunas geradas por dificuldades na formação inicial dos docentes (GATTI; BARRETO, 2009).

Nesse contexto da pesquisa, consideramos importante, também, destacar a investigação sobre formação de professores no Brasil desenvolvida por André (2009). No referido estudo a autora realiza uma análise comparativa das dissertações e teses defendidas entre os anos 1990 e 2000. Sua pesquisa revelou um crescente interesse pelo tema formação de professores: nos anos 1990, eram apenas 6% do total de trabalhos da área da educação que abordavam o tema; nos anos 2000, o percentual passou a 14%. A grande maioria dos estudos, entre os anos 1990 a 1998, se debruçava sobre os cursos de formação inicial (72%), já nos anos 2000, a maior incidência (41%) estava na temática da identidade e profissionalização docente, seguidos de formação inicial (22%); formação continuada (21%); política de formação (4%); e formação inicial e continuada (3%). Os restantes (9%) foram reunidos no grupo que foi denominado outros. Em seu estudo, André (2009, p.51) destaca a atenção dada ao professor, considerada como:

[...] fundamental para que se possa delinear estratégias efetivas de formação. Aproximar-se das práticas dos professores, adentrar o cotidiano de seu trabalho é, sem dúvida, imprescindível para que se possa pensar, com eles, as melhores formas de atuação na busca de uma educação de qualidade para todos.

O trabalho de Brzezinski e Garrido (2001) que investigou relatos de trabalhos apresentados no GT Formação de Professores (GT8) da ANPEd, no período 1992-1998, destacou a variedade de enfoques das investigações, sendo que 40% dos trabalhos trataram da formação inicial, 24% da formação continuada, 16% sobre profissionalização docente, 14% sobre práticas pedagógicas e 6% fizeram revisão de literatura.

Dentre os temas silenciados pelas pesquisas, as autoras destacam as investigações sobre o “formador do professor”, “as condições de trabalho dos docentes nas escolas públicas”, bem como “o direito à sindicalização e à participação nas associações da categoria e nos movimentos de defesa da valorização do professor”, entre outros (BRZEZINSKI; GARRIDO, 2001, p. 95).

Dando sequência a essa série de estudos, Brzezinski (2009, p. 93) também analisou os trabalhos apresentados no GT8 – Formação de Professores da Anped, no período 1999-2008, e concluiu que:

Uma análise de caráter geral permite-me assegurar que a maioria das investigações gira em torno da importância da pesquisa na formação do professor e da formação inicial e continuada fortemente qualificada para atuação em todos os níveis de ensino do Sistema Nacional de Ensino; que o referencial teórico de boa parte dos trabalhos está centrado na reflexão sobre a prática, na produção de conhecimento acerca da docência e da profissionalização do professor e nos saberes do professor.

No que diz respeito às pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação, no Brasil, Lüdke (2001), analisa os trabalhos concluídos no período de 1980 e 1990, chamando a atenção para as influências das proposições de Schön, contemplando sua proposição de considerarmos o professor como pesquisador. Segundo a autora,

Essas ideias, com raízes mais antigas, [...] também ganharam enorme espaço nas discussões acadêmicas sobre formação de professores e profissão docente. No Brasil, entre as vozes mais audíveis a esse respeito se acham as de Pedro Demo, pregando a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, e o caráter formador da atividade de pesquisa (Demo, 1991; 1994; 1996), as de Corinta Geraldi, estimulando o desenvolvimento da pesquisa-ação entre grupos de professores (Geraldi, 1996; 1998) e Marli André, inspirando a prática da pesquisa docente, por meio da colaboração entre pesquisadores da universidade e professores da rede pública (André, 1992; 1994; 1995; 1997; 1999) (LÜDKE, 2001, p. 81).

O foco e interesse no campo da formação docente para a prática educativa também se reflete no texto dos chamados “Referenciais para a Formação de Professores” (BRASIL, 1999). Lançados pelo MEC com a finalidade de propor e implementar mudanças nas práticas curriculares e institucionais da formação docente, reconhece-se, nesse texto, que:

A formação continuada deve propiciar atualizações, aprofundamento das temáticas educacionais e apoia-se numa reflexão sobre a prática educativa, promovendo um processo constante de autoavaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais. Porém, um processo reflexivo exige predisposição a um questionamento crítico da intervenção educativa e uma análise da prática na perspectiva de seus pressupostos. Isso supõe que a formação continuada estenda-se às capacidades e atitudes e problematize os valores e as concepções de cada professor e da equipe (BRASIL, 1999, p. 70).

Esse enxerto pode ser tomado como um exemplo de quanto o discurso, no campo da formação docente, vem, já de algum tempo, valorizando a reflexão crítica das intervenções educativas e a análise das práticas dos professores, quer seja via formação associada à pesquisa, quer seja via processos de formação. Tal quadro,

de fato, contribuiu, significativamente, para a proliferação de diferentes ações e programas de formação continuada em nosso país, principalmente a partir dos anos 1990 (GATTI, 2008; SOARES, 2008; DAVIS et al., 2011).

Para Gatti e Barreto (2009, p. 209), a ênfase presente na análise dos trabalhos acadêmicos, entre 2000 e 2008, aponta para uma possível relação entre a formação continuada oferecida e a prática pedagógica do professor. Segundo as autoras

Alguns estudos examinam a presença ou não de conteúdos e atividades que possam orientar o professor para uma prática bem-sucedida em sala de aula, enquanto outros, raros, avançam no sentido de acompanhar os efeitos da formação no cotidiano da ação docente. Na maioria dos casos, há evidências de que as práticas pedagógicas do professor apresentam algumas das transformações pretendidas durante o processo de formação. Entretanto, findo este, a tendência é a de uma permanência reduzida das novas práticas ou mesmo de uma apropriação de tal ordem que elas não são mais reconhecidas.

Segundo Gatti e Barreto (2009, p. 202), há um movimento de reconceitualização da formação continuada, em decorrência de pesquisas destinadas a investigar questões relativas à identidade profissional do professor. “As representações, atitudes, motivação dos professores passam a ser vistas como fatores de capital importância a se considerar na implementação de mudanças e na produção de inovações na prática educativa”.

No cenário mundial, segundo Gatti (2008, p.62), a preocupação com a formação docente acentuou-se como resultado das novas necessidades e demandas do mercado de trabalho imerso na informatização e na constatação, pelos sistemas de governo, do baixo desempenho dos alunos nos sistemas de avaliação. Para Gatti (2008, p. 62) “a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso”, culmina com a ênfase de competência na formação, quer seja do professor, quer seja do aluno:

Em última instância, pode-se inferir que ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário hegemônico das últimas duas décadas. Essa parece ser a questão de fundo. As ações políticas em educação continuada (em educação em geral) instauraram-se nos últimos anos com essa perspectiva (GATTI, 2008, p.62).

Como afirma Gatti (2008), a ênfase nas competências concretiza um discurso cognitivista, e este passa a ser o ponto mais forte nos processos das ações políticas implementadas e em implementação, seja na formação inicial básica ou continuada de professores e alunos, em particular no Brasil.

Romanowski (2012, p. 921), ao realizar seus estudos sobre trabalhos publicados em eventos específicos sobre formação de professores, realizados por grupos de pesquisadores e produções coletivas, com o propósito de evidenciar os focos de abordagem apontando convergências, recorrências e lacunas, percebeu, no conjunto de estudos, que:

[...] conceitos e princípios de formação, processos formativos, orientações conceituais, etapas de desenvolvimento profissional dos professores, ciclos vitais da profissão [...] são pouco examinados e investigados em nosso meio, cingindo a investigação à organização de cursos e exames de conhecimentos componentes do ofício docente, sem que o campo teórico da formação possa ser consolidado pelo exame das práticas, ainda que intensamente pesquisadas.

A pesquisa realizada por Davis et al. (2011, p. 827), envolvendo dezenove secretarias municipais e estaduais de educação, de diferentes regiões do país, com o objetivo de analisar as ações de formação continuada de professores nesses espaços, revelou duas perspectivas de formação: a individualizada, que busca valorizar o próprio professor, sanando suas dificuldades de formação, e a colaborativa, que se centra em atividades realizadas predominantemente nas escolas, com ênfase no trabalho partilhado. Os pesquisadores ressaltam a marcada dificuldade em avaliar e acompanhar a aprendizagem dos docentes ao término de sua participação nas ações de formação continuada, e apontam

[...] a importância de as secretarias implementarem, simultaneamente, modalidades voltadas para o professor e para a escola, além de elaborar políticas educacionais internamente mais bem articuladas e mais harmônicas com as demais políticas voltadas para o magistério.

No Brasil, as pesquisas realizadas mostram que a situação da formação docente é complexa, e, sobretudo, na formação continuada, pois nesses processos coexistem conflitos de interesses políticos, entre os reais interesses dos governantes e os reais interesses dos professores. De qualquer maneira, a formação continuada vem sendo considerada um dos elementos essenciais no desenvolvimento profissional do professor (AMARAL, 2004).

Em sua tese de doutorado, Soares (2008, p. 148), analisou o conteúdo teórico-metodológico dos textos referentes aos trabalhos e pôsteres apresentados nas reuniões anuais da Anped no GT 08 – Formação de Professores, e no GT 09 – Trabalho e Educação, no período de 1998 a 2007. Constatou que a formação continuada agregou o maior número de textos, o que mostra sua relevância na pesquisa educacional, levando a pesquisadora citada a indagar: “Por quais motivos

a formação continuada tem sido tão considerada na pesquisa educacional? Qual a compreensão de formação continuada evidenciada pelos autores?”.

Para Soares (2008, p. 153) os textos analisados:

[...] apontam uma forte tendência nessa área em ações formativas pautadas na prática imediata, no cotidiano escolar, na troca de experiências, na resolução de problemas manifestos no dia-a-dia da escola e, ao mesmo tempo, há a secundarização da discussão a respeito da necessidade de os docentes adquirirem uma sólida base teórica que lhes permita compreender sua prática e intervir conscientemente na realidade para além do nível empírico.

As pesquisas e investigações sobre o processo de formação docente, em nosso país, oferecem indícios que nos permitem afirmar que não há um modelo único ou hegemônico de formação. Além do mais, convivemos com um paradoxo, pois o mesmo discurso que culpabiliza o ensino público, que denuncia a falta de competência dos professores e consequentes problemas sociais, econômicos e políticos, deposita na escola e nos professores a salvação para esses mesmos problemas.

Os estudos aos quais nos referimos neste texto são exemplos que reforçam a grande preocupação dos pesquisadores, em geral, com a formação docente, quer seja inicial ou continuada. André et al. (2010) nos alertam para os perigos do imediatismo e pretensão na busca de soluções rápidas para os problemas de formação.

Entendemos que nem todos os professores têm formação deficitária, e que não é essa a justificativa plausível quanto à necessidade de políticas públicas que garantam a formação continuada dos docentes dos diferentes níveis de ensino. Ao contrário, a formação continuada deveria ser encarada como um processo natural e permanente, que deveria fazer parte do cotidiano docente, em face de um mundo em constante transformação. Muitas vezes, o desinteresse dos professores em serviço para realizarem-na, de acordo com a análise de Alves e Passador (2011), relativa aos dados do Censo Escolar 2007, do INEP/MEC, ocorre devido à falta de atratividade da carreira docente. Tal condição leva muitos a desistirem da profissão, e a desestimularem o ingresso dos jovens na carreira docente, os quais acabam por procurar carreiras mais atrativas e com maior prestígio social. Essa constatação é, também, compartilhada por Gatti et al. (2011) ao afirmarem que:

[...] se os salários continuarem pouco atrativos, se as condições de trabalho nas escolas não forem minimamente adequadas, se não for criado um suporte sociopedagógico no ambiente escolar, é possível que os docentes

mais preparados tendam a evadir-se do magistério, a buscar outras oportunidades profissionais.

Os estudos sobre a formação docente, e de forma particular sobre formação continuada, são fecundos. Entendemos que, para nos ajudar a compreender a formação continuada de professores em EA, no Brasil, precisamos conhecer os modelos mais gerais de formação de professores, sistematizados pela literatura que se debruça sobre esse campo.

3.1.1 Os principais modelos de formação docente

A literatura no âmbito da formação docente refere-se, de modo geral, a três modelos de formação docente, bastante difundidos nos textos acadêmicos: o modelo alicerçado na racionalidade técnica, o modelo alicerçado na racionalidade prática e aquele vinculado à racionalidade crítica (SCHÖN, 1992; NÓVOA, 1992; ALARCÃO, 1996; PÉREZ GÓMEZ, 1998; CONTRERAS, 2002; CARR; KEMMIS, 2004; NOVOA, 2008; ROLDÃO, 2008; ARAUJO, 2008; DINIZ-PEREIRA, 2014).

Segundo Carr e Kemmis (2004), o cenário educacional da América, na década de 1950 e início dos anos 1960, mudou significativamente, influenciado pelo pragmatismo de C.S. Pierce (1839-1914) e John Dewey (1859-1952), para uma perspectiva prática direcionada, cada vez mais, para as preocupações técnicas, como uma tecnologia para a educação. Os problemas educacionais e qualquer fenômeno educativo passaram a ser interpretados como problemas técnicos, que deveriam ser resolvidos pela tecnologia educacional sob a forma de instrução programada e currículos fechados.

Na interpretação dos autores supracitados, a preocupação com a prática e a preparação de professores para a prática, tornou-se cada vez mais intensa. Currículos passaram a ser pensados como produtos visíveis, aparecendo na forma de atividades esquematizadas, ideias de ensino, conteúdos e livros didáticos. A nova funcionalidade, que é uma pseudopraticidade, orientada por um técnico da educação, fundamentou uma indústria da educação expressa no fornecimento de textos para alunos e *scripts* para professores. Nessa mudança de ênfase, os professores se tornaram atores coadjuvantes no palco da educação, quiçá impedidos de protagonizar novas ideias educacionais na sua prática, passando, simplesmente, a usar os currículos desenvolvidos por outros, o que reduz a imagem

do professor a de um técnico especializado “que aplica as regras que derivam do conhecimento científico, sistemático e normatizado” (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p.98)

Os professores formados entre as décadas de 1970 e 1980, em nosso país, foram fortemente influenciados por essa pedagogia tecnicista, onde o que importava, segundo Saviani (2001, p.14), “era aprender a fazer”. Tal modelo de formação docente, alicerçado na racionalidade técnica, concebe a aprendizagem como um produto obtido através da elaboração de um conhecimento de interesse puramente instrumental.

A abordagem técnica nos estudos educacionais enfatizava a prática, mas limitada à mera aplicação, desenvolvendo conformidade e descompromisso político com a sociedade. O professor, nesse modelo, é visto como um aplicador de técnicas, espontâneas e irrefletidas, com poucas possibilidades de questionar a realidade, legitimando-a e reproduzindo-a, tornando o conhecimento isolado das condições históricas e sociais de sua produção.

No modelo de formação alicerçado na racionalidade técnica, segundo Pérez Gómez (1998), podemos destacar: o modelo de treinamento, o modelo de transmissão e o modelo acadêmico tradicional, que desenvolvem conformidade e descompromisso político com a sociedade. A ideia do professor multiplicador, uma perspectiva de formação baseada no modelo da racionalidade técnica, que dominou por mais de uma década a área de formação docente, característico dos anos 1970, ainda se constitui como modelo de formação. Tal modelo constitui uma proposta estreita para a formação de professores, centralizada, de acordo com Pérez Gómez (1998), no desenvolvimento prioritário e, às vezes, exclusivo de competências e habilidades técnicas.

A concepção tecnicista de educação, que alcançou seu apogeu em 1970, foi amplamente debatida e criticada em 1980, porém, retornou com nova roupagem no programa de formação continuada da Secretaria de Ensino Fundamental do MEC – Parâmetros em Ação, e a Rede de Formadores, em 1999.

Segundo Freitas (2002, p.149-150), essa visão tutorial e paternalista do trabalho de formação com professores,

[...] retoma a ideia já superada na década de 1970, dos “multiplicadores”, professores que passavam por processos de formação e se transformavam em formadores de professores, e assim sucessivamente, em uma “cadeia” de formação. A concepção de formação no próprio local de trabalho se traz em si elementos inovadores ao tomar o trabalho concreto como categoria

de análise, contraditoriamente provoca o reducionismo nas análises mais amplas e críticas desse trabalho em suas relações com a sociedade.

Pérez Gómez (1998) considera este modelo de formação programada incapaz de enfrentar a natureza dos fenômenos educativos, pois a realidade social resiste a ser enquadrada em esquemas fixos preestabelecidos, assim como é renitente às generalizações, que, geralmente, caracterizam tais programas de formação continuada, os quais reduzem a tarefa docente à aplicação rigorosa e competente de meios e procedimentos. A unilateralidade no processo de formação continuada marcada pelo treinamento de professores nas técnicas, nos procedimentos e nas habilidades aponta para uma concepção linear de ensino, e, além do mais, como nos sugere Pérez Gómez (1998, p. 361),

[...] a definição de metas e objetivos é um problema ético-político, nunca meramente técnico. Na prática da aula, a seleção dos conteúdos, a definição dos métodos, os modos de organização do espaço, do tempo e dos alunos/as, bem como a decisão sobre as formas de avaliação, são sempre, em alguma medida, decisões ético-políticas, e não meramente técnicas.

Há uma desconsideração dos problemas político-sociais da educação e do ensino, que procura reduzir o papel do professor, considerando-o um mero executor de decisões tomadas por especialistas. O espaço de formação, onde a voz do professor deveria ser considerada, valorizada e ressignificada, fez exatamente o contrário, anulando essa voz e reduzindo o professor a um executor de decisões tomadas por outros.

Segundo Alarcão (2005, p. 176),

Os professores desempenham um importante papel na produção e estruturação do conhecimento pedagógico porque refletem, de uma forma situada, na e sobre a interação que se gera entre o conhecimento científico [...] e a sua aquisição pelo aluno, refletem na e sobre a interação entre a pessoa do professor e a pessoa do aluno, entre a instituição escola e a sociedade em geral. Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional.

Schön (1992), contrapondo-se ao modelo de racionalidade técnica, ressalta o valor epistemológico da prática e revaloriza o conhecimento que brota da prática refletida. Para o autor citado, a reflexão-na-ação é um processo de diálogo reflexivo com a situação concreta, constituindo um elemento fundamental para a competência profissional, pois desafia os profissionais não apenas a seguirem as aplicações técnicas rotineiras e processos já conhecidos, mas também a buscarem respostas a novas questões e problemas.

A epistemologia da prática, nessa perspectiva, segundo Mizukami (1996), envolve duas formas de como o conhecimento em ação é desenvolvido e adquirido:

A reflexão-sobre-a-ação se refere ao pensamento deliberado e sistemático, dirigido a ações, e é usualmente utilizada e entendida em programas de formação e em parte considerável da literatura sobre ensino reflexivo. É semelhante ao processo que ocorre quando se faz uma pausa e se atenta para o que se acredita ter ocorrido numa dada situação. A reflexão-na-ação, por sua vez, ocorre nas interações com a experiência que resultam em formas frequentemente repentinas e não antecipadas pelas quais se vê a experiência diferentemente (MIZUKAMI, 1996, p. 61).

Desse modo, a reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação é entendida como uma atividade posterior à ação, que permite ao professor se questionar, reelaborar e encontrar soluções para os problemas que surgem. Processo, este, que permite o desenvolvimento profissional, mas que não deve se limitar ao individual, mas se estender ao coletivo da escola.

A formação continuada de professores, a partir dos anos 1980-1990, foi bastante influenciada pelas discussões sobre professor reflexivo (SCHÖN, 1992), prática reflexiva e pesquisa-ação, que, segundo Zeichner e Diniz-Pereira (2005, p.66), tornaram-se *slogans* para reformas educacionais ao redor do mundo. Segundo esses autores, tal movimento pode ser entendido como uma reação contra a visão dos profissionais como meros técnicos que apenas fazem o que outros, fora da esfera da prática, desejam que eles façam, implicando, ainda, numa rejeição às reformas *de cima para baixo*, que concebem os profissionais apenas como participantes passivos.

A formação do professor como um profissional reflexivo (SCHÖN, 1992) alicerça, juntamente com a ideia da construção e aquisição de competências (PERRENOUD, 2000), grande parte do enfoque dado à formação continuada de professores, ou seja, o olhar é voltado para as práticas desenvolvidas no interior da escola e na sala de aula (SANTOS, 2004), marcando o que podemos chamar de racionalidade prática nos processos de formação.

Como destaca Nóvoa (1992, p.25), referindo-se à formação docente, ela “não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade profissional”. Esse autor destaca a importância de se olhar para a pessoa do professor e para os saberes decorrentes de sua experiência. Por outro lado, também adverte:

Não conseguiremos evitar a “pobreza das práticas” se não tivermos políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de actuação, que valorizem as culturas docentes, que não transformem os professores numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino” (NÓVOA, 2007, p.5).

Segundo Dias e Lopes (2009), o discurso que evidencia a prática na formação de professores cria uma expectativa de que os problemas da educação podem ser resolvidos nessa dimensão. Essa perspectiva tende a certo enfoque empirista, por valorizar como base do conhecimento verdadeiro do que é apreendido, exclusivamente, pela experiência. Com esse enfoque, a prática atende mais às questões que envolvem o trabalho docente que à teoria, estabelecendo, assim, uma relevância da primeira sobre a última.

[...] a formação “real” se baseia na prática, enquanto a que se distancia dela é “irreal”, o que torna ainda mais remota a possibilidade de vínculo entre teoria e prática e estabelecendo um estatuto de maior relevância à prática do que a teoria (DIAS; LOPES, 2009, p.86).

Segundo Roldão (2008), a reflexão crítica do professor sobre a sua prática pressupõe uma formação continuada centrada na qualificação do desempenho docente, exigindo uma postura profissional de constante atualização e construção do conhecimento. Porém, segundo essa autora:

[...] a reflexividade e o professor como prático reflexivo têm sido objecto de uma banalização no léxico da administração e das escolas que descaracteriza frequentemente a ideia-chave desta aproximação – a teorização e a fundamentação rigorosa da acção profissional a partir do questionamento contextualizado que só a prática proporciona (ROLDÃO, 2008, p. 43-44).

Libâneo (2004, p.138), entendendo a prática no sentido de envolver uma ação intencional marcada por valores, nos leva a concluir que as ações de formação, cujos objetivos são centrados na reflexão sobre a prática, não resolvem tudo. “São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de um sólido conhecimento teórico, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar”.

Em relação aos dois modelos já sistematizados neste texto, e em uma tentativa de superar os limites de tais modelos, Zeichner (1993) e Contreras (2002) apontam para uma terceira perspectiva ou modelo de formação de professores: o modelo de formação crítica.

Zeichner (1993) amplia a noção de reflexividade e formação docente reflexiva, que, em sua concepção, só tem sentido se estiver vinculada às lutas mais amplas por transformação social. Para ele, o importante nesse processo é:

[...] desenvolver uma consciência crítica por parte dos futuros professores e cultivar a capacidade de examinar sua prática e aprender com ela, de modo a incluir um olhar sobre as dimensões sociais e políticas de seu trabalho. (ZEICHNER, 2008, p. 84).

O conceito de racionalidade crítica, proposto por Contreras (2002, p. 157-158), também amplia a questão da reflexão sobre a ação educativa. Nessa perspectiva, o professor deve “desenvolver um conhecimento sobre o ensino que reconheça e questione sua natureza socialmente construída e o modo pelo qual se relaciona com a ordem social, bem como analisar as possibilidades transformadoras implícitas no contexto social das aulas e do ensino”. O estudo de Diniz-Pereira (2014, p. 39) afirma que nesse modelo:

[...] 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 – e finalmente, problemática [...].

Associado a esse modelo de racionalidade crítica, encontramos a proposta de considerarmos o professor como um *intelectual crítico*, que condiciona sua prática educativa aos interesses de classe, relações de poder e ideologias e a dirige para modificar todos os fatores que impedem a emancipação dos educandos (BARBOSA, 2000). Tal modelo, segundo Contreras (2002, p.158), é alicerçado nas ideias de Giroux e de Gramsci (1891-1937), que pressupõem o professor como um intelectual crítico direcionado à solução de problemas a partir da “compreensão das circunstâncias em que ocorre o ensino, mas que, juntamente com seus alunos deve desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola”.

Caracteriza esse modelo a premissa de que o professor não constitui uma identidade profissional sozinho e isolado no interior de sua sala de aula, pois, segundo Gramsci (2000, p.21), a:

[...] compreensão crítica de si mesmo é obtida, portanto, através de uma luta de hegemonias políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois da política, atingindo finalmente uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam.

Encontramos, na literatura, muitos caminhos a serem seguidos para atingirmos um processo de formação nessa perspectiva, com seus limites e possibilidades. Um desses caminhos é apontado por Cochran-Smith (2012), que pode romper com a visão de ensino-aprendizagem pautada na racionalidade técnica, ao envolver a participação do professor em comunidades de prática. Essa participação fortalece e ampara o trabalho do professor e lhe permite, de fato, desprivatizar a prática, desenvolvendo uma cultura investigativa de seu trabalho. Os professores aprendem quer com os seus sucessos quer com os seus fracassos. Nesse cenário das comunidades de prática, os professores são reconhecidos como colaboradores e parceiros nas práticas formativas.

De acordo com Wenger (1998), as comunidades de prática constituem um lugar de aprendizagem, onde a prática é desenvolvida e desenvolvida, os significados e as iniciativas são negociados entre os membros, e funções de associação são desenvolvidas através de diversas formas de envolvimento mútuo e participação. Os membros negociam as condições e metas das comunidades de prática, o engajamento mútuo envolve a interação sustentada de pessoas dentro de uma das comunidades de prática, bem como, os papéis e as relações que surgem dessa interação. O repertório compartilhado consiste de sinais, símbolos, ferramentas e linguagem, que são utilizados como recursos, possuindo um significado específico para a dita comunidade (WENGER, 1998).

Todas essas dimensões, ou seja, os objetivos da comunidade de prática, o engajamento mútuo e o repertório compartilhado, operam juntos para determinar a prática, e esta, por sua vez, trabalha para refinar as dimensões, o que contribui para um processo de aprendizagem que envolve a participação, a adesão e a formação de identidade local. A formação de identidade torna-se um produto da participação em comunidades de prática e, simultaneamente, influencia a prática, pois essa noção de formação de identidade é dependente do engajamento com os outros, o que permite vários níveis de participação.

As comunidades de prática, bem como seu processo de constituição, apresentam-se como uma das perspectivas possíveis para desenvolver a formação continuada de professores em EA como um ato político e engajado socialmente. É notório que os processos de formação continuada não serão resolvidos com atividades pontuais, pautadas na racionalidade técnica, pois estratégias

metodológicas inovadoras que, contudo, não possuem como fio diretor e finalidade a emancipação do professor, não darão conta da especificidade do trabalho docente.

Os diferentes modelos de formação, de modo geral, estão presentes nos processos de formação docente, quer seja inicial ou continuada. Ao nos referirmos, especificamente, a processos de formação continuada de professores em EA, segundo Tozoni-Reis e Campos (2014, p. 159), partilhamos da problematização sobre formação humana, educação, currículo escolar e formação de professores:

[...] podemos concluir que a inserção da educação ambiental que queremos e precisamos passa pela reformulação da formação dos professores na perspectiva de superação da racionalidade prática, definindo-a como formação do professor culto (intelectual crítico), investindo no seu protagonismo na construção e realização de um currículo escolar que garanta o tratamento dos temas ambientais como atividades nucleares nas escolas, compreendidas como um espaço social institucional que tem como papel contribuir na formação plena, omnilateral, dos sujeitos educandos pela apropriação crítica da cultura elaborada histórica e socialmente, para instrumentalizá-los na realização de uma prática social crítica e transformadora.

Ao nos referirmos à EA crítica, entendemos o processo formativo como práxis pedagógica de formação e passamos a refletir sobre as singularidades e diferenças que existem na sociedade e sobre como o professor/educador ambiental se posiciona frente a estas questões. Neste sentido, os saberes docentes não podem ser desconsiderados em qualquer processo de formação continuada, pois a prática docente não se resume à aplicação de técnicas, ela exige saberes específicos, que precisam ser valorizados e considerados, pois o ato de ensinar é complexo e lida com situações inesperadas a todo o momento, ainda mais quando incorporamos a temática ambiental neste processo.

Jacobi et al. (2009) encontraram, nas pesquisas sobre formação docente em EA, ações pontuais de formação que evidenciam um modelo pautado na racionalidade técnica; porém, encontraram propostas de formação continuada de professores que fogem do treinamento e da mera informação ambiental e apontam para práticas educativas colaborativas. “Nessa proposta de educação reflexiva e engajada, centrada nos saberes e fazeres construídos com e não para os sujeitos aprendentes e ensinantes”, apontam para uma perspectiva que vai ao encontro dos pressupostos de uma EA como ato político, além de socialmente envolvida com a realidade (JACOBI et al., 2009, p.5).

Ao participar de uma pesquisa colaborativa com professores da rede municipal de Rio Claro, Bonotto (2009, p.97) buscou compreender, no contexto do

trabalho, como os docentes se apropriariam de práticas e transformariam saberes, ao lidarem com situações de ensino criadas a partir da introdução de um atlas municipal escolar. A pesquisa apontou para a complexidade desse espaço de colaboração, com ganhos e perdas ao longo das experiências vividas por todo o grupo. De sua observação, a autora considera que a experiência reforçou as vantagens que um “grupo interdisciplinar oferece para o trabalho com a Educação Ambiental, oportunizando reflexões e análises, que dificilmente um profissional sozinho, com formação restrita a uma área de conhecimento, pode estabelecer”.

Ao desenvolver estratégias de pesquisa-ação participante em EA, Franco (2010), ao buscar o envolvimento dos professores como coautores de conhecimentos e práticas engajadas, numa abordagem interativa e colaborativa, concluiu que:

No interior da estrutura pedagógica, a lógica institucional hierarquizada reflete-se na adoção de currículos fechados, trazendo para o contexto pedagógico uma abordagem conservacionista, naturalista e reducionista da educação ambiental, em detrimento da construção de currículos abertos, aptos a lidarem com a complexidade das relações sociedade e ambiente. Desafios que limitam a adoção de uma pedagogia colaborativa, aberta, contextualizadora, e dificultam também a proposição de um projeto político-pedagógico que considere o valor, a experiência e a voz de outros agentes que não os da própria instituição; a inserção e respeito a esses sujeitos tradicionalmente silenciados e invisíveis ao sistema escolar (FRANCO, 2010, p.18)

Percebemos que a formação continuada, quer seja em EA ou não, é uma questão complexa e multifacetada, e provoca um intenso debate em torno dos diferentes modelos de formação docente e para os diferentes caminhos que tais modelos apontam.

3.2 O campo da pesquisa em Educação Ambiental sobre formação de professores

As pesquisas produzidas no Brasil sobre formação continuada de professores em EA são recentes. O primeiro estudo, segundo dados do banco de teses e dissertações do Projeto EArte, foi concluído em 1991. Não só as pesquisas no campo da EA são recentes, como a sua inserção no ambiente escolar também é recente.

Percebemos que a problemática da formação docente é constante nos trabalhos acadêmicos em EA. Como exemplo, citamos a análise realizada por

Carvalho e Farias (2011) sobre a produção científica em EA nos trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (Anppas) e nos Encontros de Pesquisa em EA (Epea).

Na Anped, no Grupo de Trabalho (GT) de EA de 2003 a 2009, dos setenta e nove trabalhos apresentados, dez – (13% do total) – dizem respeito à formação de professores. Nesse trabalho as autoras também constataram que no GT Sociedade, Ambiente e Educação da Anppas, no período de 2002 a 2008, dos sessenta trabalhos apresentados, nove – (15% do total) – dedicaram-se à formação de professores. Nos Epeas de 2001 a 2009, dos quatrocentos trabalhos apresentados, quarenta e três – (11% do total) – tratavam da formação de professores (CARVALHO; FARIAS, 2011).

A formação de um Grupo de Discussão e Pesquisa (GDP) – Pesquisa em EA e formação de educadores/professores nos Epeas aponta a importância da pesquisa voltada para a formação docente nesse campo. Citamos a contribuição do III Epea, realizado em 2005, na cidade de Ribeirão Preto/SP, cuja discussão, no citado GDP, girou em torno do problema da falta, ou da insuficiente formação dos educadores que irão atuar e/ou já atuam nas escolas, e suas consequências sobre as práticas pedagógicas. A Formação em EA ainda é muito incipiente, o que gera uma falta de discussão conceitual do campo, revelou o relatório (GUERRA; GUIMARÃES, 2007).

No IV Epea, realizado em Rio Claro-SP, de 15 a 18 de julho de 2007, foi proposto um exercício de pesquisa de narrativas pelo grupo de discussão – GDP – sobre pesquisa na formação de educadores ambientais, coordenado por Galliazi et al. (2008). O relato de experiência dos pesquisadores envolvidos no grupo conduziu não só a reflexão das práticas pessoais, mas possibilitou compartilhar:

[...] os significados da pesquisa com outras pessoas, o que pode ajudar-nos a decidir sobre a linguagem que utilizamos e assim trazer outras possibilidades para recontar e compor significados diferentes. Vivemos as histórias contadas e recontadas pelos participantes favorece reflexões recíprocas e a construção de significados mais complexos sobre elas, contribuindo para a compreensão de nossas práticas em outra perspectiva, vislumbrando diferentes caminhos constituídos sempre no presente, e assim com elas passarmos a ter experiência (GALLIAZI et al., 2008, p. 184-185)

No V Epea, a discussão foi iniciada introduzindo o tema relativo à *formação de professores/as* e sobre os possíveis conceitos associados ao assunto. Na análise de Matos (2009, p. 203) sobre a discussão, no GDP em questão, ressaltamos que:

[...] independentemente da especificidade do sujeito ecológico e da amplitude dos sujeitos por detrás da figura do/a educador/a, a formação dos educadores/as ambientais também está sujeita às mesmas orientações de formação já consolidadas na área educacional, sobretudo por também se constituir num processo formativo. Se entendermos a formação de educadores/as ambientais como a formação do sujeito que medeia processos formativos com o foco na questão ambiental, parece sem sentido estabelecer uma dicotomia entre a formação na Educação e a formação na Educação Ambiental, mesmo assumindo possíveis especificidades na formação dos seus diferentes sujeitos.

Durante o VII EPEA, as questões levantadas e problematizadas no GDP - Formação de Educadores/Professores, segundo Guimarães et al. (2014, p.117), apontam para a necessidade de trazer para os cursos de formação de educadores uma dimensão complexa que integre as diversas dimensões da realidade socioambiental. “Entre essas dimensões, está a política, com visões e posturas de mundo que envolve discussões sobre exclusão e desigualdade”.

Percebemos, nas discussões engendradas desde o III Epea até o VII Epea, no GDP - Formação de Educadores/Professores, a preocupação com a formação de um professor/educador ambiental que pode encerrar os diferentes modelos de formação de formação docente, mas que procura ir além do modelo de educação tradicional e desenvolver uma EA crítica, que considera a complexidade das questões socioambientais.

Carvalho (2010, p. 82), ao analisar as quatro primeiras edições do EPEA, ocorridas entre 2001 a 2007, constatou que dos 312 trabalhos apresentados, 44 referiam-se à formação docente, dos quais, 8 investigavam processos de formação continuada no contexto da escola básica. No conjunto dos dados analisados, esse autor concluiu que, além da falta de diálogo dos pesquisadores do campo da EA com o campo da educação e da própria formação de professores, faltam, ainda, sistematização e diálogo com o que já foi produzido no espaço acadêmico, o que revela “certa resistência ao diálogo entre pesquisadores do campo da educação ambiental”.

A importância que vem sendo atribuída aos processos de formação de professores/educadores ambientais pelo campo pode ser confirmada por Rink e Megid Neto (2009), quando analisam os artigos de pesquisa publicados nos Anais dos quatro primeiros Epeas (2001, 2003, 2005 e 2007). As análises revelaram que as investigações enfatizavam a preocupação em formar um educador/professor para a inserção de uma EA crítica e transformadora no contexto social dos alunos. Para os pesquisadores, é necessário desenvolver um novo perfil didático e pedagógico do

educador, que considere as implicações políticas, ideológicas, econômicas e éticas de seu fazer educativo, o que implica investir em processos de formação inicial e continuada.

Os Epeas vêm contribuindo, de maneira bastante efetiva, para consolidar o campo da pesquisa em EA, em nosso país. No que se refere à formação do educador/professor em EA, enfatizamos sua importância ao criar “espaços de debate, discussão e consolidação de propostas voltadas para a formação de novos agentes e educadores ambientais” (RINK; MEGID NETO, 2009, p. 259).

Consideramos importante destacar a pesquisa em EA, desenvolvida por Lorenzetti (2008) nos programas de Pós-Graduação no Brasil, no período de 1981 a 2003. O pesquisador citado constatou que, de um universo de 800 dissertações e teses, 96 trabalhos contemplaram processos de formação de professores, sendo que, 66,6% desses trabalhos são oriundos dos programas de Pós-Graduação em Educação. Foram analisados 77 trabalhos completos e, destes, 23 referiam-se à formação de professores, tanto inicial quanto continuada. Observou-se, igualmente, que a maioria das pesquisas privilegia os aspectos relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem ao focar o desenvolvimento da EA no contexto escolar.

Ao explorar as possibilidades de uma proposta teórico-metodológica de formação continuada de professores em educação ambiental (EA) norteada por um referencial de EA formadora de cidadania, em perspectiva emancipatória, Manzochi (2008) considera o aporte de subsídios do campo da Filosofia Política e da Sociologia, e a ulterior exploração da abordagem estruturalista-construtivista de conflito socioambiental como necessário, bem como a possível aproximação entre escola e movimentos sociais envolvidos com a questão ambiental, com vistas ao desenvolvimento de trabalho educativo com potencial para abranger, concomitantemente, o envolvimento dos educandos ao nível da ação sociomoral e o aprendizado sobre a ação política.

Manzochi (2008) também deu relevância, em sua pesquisa, ao intercâmbio com especialistas das diversas áreas do conhecimento que fazem interface com as temáticas e perspectivas que informam e participam da proposta de formação continuada em questão. No plano prático, salientou as novas oportunidades de concretização de intervenções de formação continuada, nas quais os professores sejam considerados como importantes parceiros.

Na pesquisa realizada por Valentin e Carvalho (2011) sobre a formação continuada de professores em EA nos espaços virtuais das Secretarias Estaduais de Educação do país, constatou-se que a expressão *formação continuada* é empregada de modo amplo e genérico, compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional (independentemente da modalidade e da duração).

Os pesquisadores supracitados constataram a predominância de encontros, seminários, reuniões, fóruns, jornadas e congressos (52,0%), seguidos por palestras, conferências e mesas redondas (14,2%), cursos (13,4%), oficinas e aulas práticas (12,6 %), semanas de formação pedagógica (2,4%), videoconferências (2,4%), grupos de estudos e discussão (1,6%) e discussão *online* e espaço virtual (1,6%), o que aponta para uma perspectiva de racionalidade técnica e de racionalidade prática em EA.

Vale a pena ressaltar que, em outros países, a formação docente em EA também é alicerçada em diferentes modelos de formação. Como exemplo, citamos o estudo realizado por Ferreira et al. (2007), no Instituto Australiano de Pesquisas de Educação para a Sustentabilidade (ÁRIES) para o Departamento de Governo Australiano do Meio Ambiente. Os pesquisadores identificaram três modelos principais de desenvolvimento profissional: o modelo de desenvolvimento de recursos colaborativos e de adaptação, o modelo de pesquisa-ação e o modelo de conjunto sistêmico.

O modelo de desenvolvimento de recursos colaborativos e de adaptação procura provocar mudanças no currículo, através do fornecimento de recursos pedagógicos e de formação adequada na utilização dos mesmos. Muitos programas de desenvolvimento profissional elaboram recursos, muitas vezes, sob a forma de *kits* pedagógicos, e, geralmente, o recurso é elaborado juntamente com cursos de desenvolvimento profissional, que são fornecidos para ajudar os professores na implementação dos materiais em seu ambiente particular (FERREIRA et al. 2007).

Em nosso entendimento, o desenvolvimento e a disseminação de recursos em EA podem ser considerados como um modelo padrão de desenvolvimento profissional dentro da formação de professores em geral, que o aproxima de um modelo de racionalidade técnica. Mas, segundo Ferreira et al. (2007), esse modelo básico tem sido, muitas vezes, melhorado através de processos de desenvolvimento colaborativo, que tem como alvo não só o currículo, como também as mudanças

pedagógicas e filosóficas. Tais iniciativas, não raro, incorporam uma fase de desenvolvimento de materiais colaborativos que envolve educadores no processo e aumenta a sua aceitação e compromisso com a iniciativa.

Para Ferreira et al (2007), esse modelo procura trazer mudanças no nível de programas individuais, adicionando novos conteúdos ou melhorando as práticas pedagógicas, porém não produz mudanças nos sistemas e estruturas mais amplas de formação de professores. Um pressuposto subjacente a esse modelo é de que o currículo e as mudanças pedagógicas levarão a uma mudança sistêmica mais ampla, no entanto, o modelo tende a trabalhar dentro e através de sistemas e estruturas atuais, com indivíduos isolados, e não visa diretamente uma grande mudança do sistema. Já o modelo de pesquisa-ação procura envolver profundamente os educadores e outros agentes no sistema inicial de formação de professores, tais como os que planejam e desenvolvem políticas curriculares.

Iniciativas baseadas no modelo de pesquisa-ação, segundo as autoras citadas, visam reforçar a capacidade dos educadores para que eles se vejam como agentes que desenvolvem as mudanças curriculares. Embora a pesquisa-ação seja mais comumente pensada como um método de pesquisa, ela também pode ser usada como um processo de desenvolvimento profissional, visto tratar-se de um processo cíclico de quatro fases de investigação crítica: desenvolvimento do plano, ação, observação de resultados e reflexão. O processo de pesquisa-ação, portanto, pode ser usado como uma forma de desenvolvimento profissional, nessa proposta, pois oferece a oportunidade para os profissionais refletirem sobre suas práticas com o objetivo de melhorá-las e inová-las. Contudo, há limitações nesse modelo, pois, além de o processo ser demorado, requer um compromisso contínuo dos participantes.

O modelo sistêmico de conjunto demonstra uma compreensão ricamente contextual da natureza da mudança, pois assume que a mudança para a sustentabilidade só ocorrerá se todos os níveis e contextos dentro do sistema estiverem alinhados, em seus esforços, no trabalho para a sustentabilidade. O modelo não é prescritivo nas atividades que são realizadas, mas, em vez disso, permite estratégias contextualmente específicas a serem desenvolvidas.

Uma abordagem sistêmica irá garantir que todas as áreas onde a mudança está sendo realizada sejam igualmente tratadas, de uma forma coerente e consistente. Nesse modelo, procura-se trabalhar na interface de cada camada

contextual da formação inicial de professores, envolvendo de diretores de escolas a professores de estágio, de modo que a cultura organizacional e processual possa ser modificada. Tal abordagem é ampla e difícil de coordenar, porém, as iniciativas que a utilizam demonstraram mudanças em todo o sistema. O referido modelo também demonstra a importância do envolvimento de uma ampla base de partes interessadas, tais como estudantes, professores, diretores, supervisores, organizações e conselhos de educação, entre outros, para iniciar e orientar o projeto (FERREIRA et al., 2007).

De qualquer forma, percebemos uma literatura crescente sobre a necessidade de transformações no meio educacional, centradas nos desafios para repensar a aprendizagem e a formação de professores em relação à problemática ambiental. De modo geral, os sentidos que construímos em relação às pesquisas sobre os processos de formação continuada de professores para o trabalho com a temática ambiental vêm indicando a necessidade de se aprofundar, via reflexão e processos de investigação, as questões teórico-metodológicas relativas a essa formação (MANZOCHI; CARVALHO, 2008; MEGID NETO, 2009; CARVALHO, 2006).

Conclui-se que os estudos que se voltam para a questão da formação ambiental do professor em EA, seja inicial ou continuada, deveriam ser intensificados, pois precisamos buscar respostas educativas que ampliem conceitos, ideias, ferramentas e métodos para envolver as pessoas na criação de opções de vida sustentáveis em ambientes saudáveis.

As intervenções educativas, destinadas a criar consciência e mudanças de comportamento com foco nos impactos das atividades humanas, ou na preservação ou conservação de recursos naturais através de modelos lineares e racionalistas, constituem abordagens estreitas de EA. Segundo Lotz-Sisitka (2004), o foco chave para uma educação ambiental crítica, sem dúvida, está associado com a maneira pela qual os educadores são capazes de avaliar, de forma crítica, a ênfase excessiva no discurso da pobreza e no discurso sobre o desenvolvimento sustentável, já que ambos tendem a obscurecer os impactos da globalização. Tais discursos escondem as causas desses problemas, que estão intimamente associadas à globalização, aos modelos inadequados de desenvolvimento, aos modelos econômicos neoliberais e à ideologia de progresso industrial.

Ao longo deste capítulo, destinado a discutir a formação continuada de professores em EA, percebemos que os principais modelos de formação docente, de modo geral, também se fazem presentes em qualquer processo de formação continuada de professores em EA. Divisamos que, nesses modelos, a formação continuada de professores em EA pode ter como objetivo:

- suprir as lacunas da formação inicial em EA.
- atualizar o professor em EA: nesse caso, a formação continuada objetiva a atualização e o aprofundamento das práticas educativas em EA.
- atender às expectativas do mercado: nesse caso, a formação objetiva preparar para as necessidades do mercado, altamente competitivo e cada vez mais exigente em termos ecológicos, por exemplo.
- construir o sujeito político: nesse caso, a formação visa ressignificar as relações entre sociedade e natureza, compreendendo a escola não como um espaço de reprodução da ideologia dominante, mas como espaço de construção do sujeito político.

Muitos outros objetivos podem estar associados aos modelos de formação docente, visto que a literatura e as pesquisas já realizadas na área nos permitem depreender 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 e imersos nessa mesma arena, os professores se constroem no decorrer do exercício da profissão, em meio ao embate discursivo, entre muitas teorias e práticas.

4 Panorama da Produção Acadêmica em dissertações/teses sobre processos de formação continuada de professores em EA

Neste capítulo, apresentamos os dados relativos à análise panorâmica das pesquisas sobre formação continuada de professores em EA, incluindo a distribuição ano a ano, por região, estado e Instituição de Ensino Superior (IES). 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 e as modalidades de formação continuada contempladas nas pesquisas analisadas. As abordagens metodológicas que orientaram os trabalhos analisados também foram objetos dessa análise panorâmica.

4.1 Distribuição das pesquisas analisadas no tempo

Tendo como referência o banco de teses e dissertações do Projeto EArte e os critérios definidos para o processo de identificação e seleção das pesquisas sobre formação continuada de professores, a primeira pesquisa que analisou um processo relacionado com essa temática foi realizada em 1991. A Tabela 1 sumaria os dados relativos ao número de teses e dissertações concluídas, ano a ano. Como se pode observar, pelos dados sistematizados a partir de 2000, há um aumento significativo de pesquisas realizadas que tomam como foco de investigação processos de formação continuada de professores / educadores ambientais.

Tabela 1- Distribuição ano a ano de dissertações e teses sobre processos de formação continuada de professores em EA, concluídas no Brasil no período de 1981 a 2012, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte.

Ano	Número de Dissertações	Número de Teses	Total das pesquisas
1991	01	-	01
1995	01	-	01
1996	01	-	01
1997	01	01	02
1998	01	01	02
1999	02	-	02
2000	03	-	03
2001	03	-	03
2002	02	03	05
2003	05	01	06
2004	07	-	07

2005	05	01	06
2006	10	02	12
2007	08	-	08
2008	05	03	08
2009	06	03	09
2011	16	03	19
2012	13	01	14
Total	90	19	109

Fonte: elaborada pela autora.

O crescimento significativo das pesquisas, a partir do ano 2000, provavelmente é reflexo das políticas públicas educacionais que marcaram os anos 1990. Segundo Lourençon (2007), tais políticas passaram a ter uma ênfase gerencial, marcada pela lógica empresarial da eficácia e eficiência, priorizando-se a otimização do sistema. Dentro dessa lógica iniciaram-se, naquela década, os processos de municipalização do ensino fundamental, principalmente das séries iniciais, o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais e as avaliações como o SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) para cobrar os resultados (BRZEZINSKI, 2003).

Nesse contexto, as políticas educacionais, na análise de Hermida (2012), passaram a fazer parte do bojo das políticas orientadas pelas reformas estruturais, principalmente do Banco Mundial, adotadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). As diretrizes estabelecidas pelos técnicos do Banco Mundial, consoante Lourençon (2007), desmantelaram significativamente o ensino universitário, construído sobre o tripé ensino/pesquisa/extensão, ao recomendar a maior diversificação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas. Para a autora citada,

Isto se resolve com a formação que, entendida como preparação profissional via produção de conhecimentos/pesquisa, seja feita em universidades pautadas no tripé e destinada a poucos, enquanto que a formação entendida como treino profissional seja oferecida em instituições não universitárias (reduzidas ao ensino) e oferecida a muitos (LOURENÇON, 2007, p.21).

Como tais políticas fundamentadas em princípios como eficácia, eficiência e controle influenciaram as políticas de formação – inicial e continuada – de professores? Na análise de Calderón (2005), os técnicos do Banco Mundial ressaltaram estudos que indicavam a não relação necessária entre desempenho do aluno e anos de estudo e maior qualificação do professor. Os técnicos, então, dentro da lógica neoliberal, aconselharam priorizar a capacitação em serviço, em detrimento da formação inicial dos professores, uma vez que a formação continuada

demonstra maior efetividade em termos de custo, além de, supostamente, exercer maior influência no rendimento do aluno. Como a formação inicial é mais onerosa do que a formação continuada, desaconselha-se o investimento nessa etapa.

Um exemplo da materialização dessa perspectiva vincula-se à institucionalização do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)³, em 1996, que regulamentou o destino das verbas públicas destinadas à consecução do desenvolvimento profissional e da educação continuada dos professores em serviço, concretizando o impulso à educação continuada dado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal n. 9.394/96).

Depreendemos, diante do exposto, que a ótica neoliberal de incentivo à formação em serviço, a forma mais barata e eficiente de formar profissionais para a educação, atingiu diretamente os professores de todas as áreas e, conseqüentemente, a produção da pesquisa voltada para esse campo.

O reconhecimento político da Educação Ambiental, que culminou com a aprovação, em 1999, da Lei 9.795, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que contempla a EA no tema transversal Meio Ambiente, permitiu a abertura de um espaço institucional para tratar a Educação Ambiental como política de governo, o que possivelmente favoreceu investimentos financeiros na área.

Outros aspectos, provavelmente, influenciaram o crescimento da pesquisa em EA e conseqüentes investigações sobre a formação continuada de professores em EA, tais como as influências da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente – a Rio 92 (REIGOTA, 1998), e a consolidação, em 2004, do grupo de trabalho em EA na Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), depois de um longo processo iniciado por pesquisadores da área em 1997. Tais fatos constituem marcos fundamentais na visibilidade e legitimidade da produção científica em EA (REIGOTA, 2007; CARVALHO; SCHMIDT, 2008; PATO et al., 2009; KAWASAKI; CARVALHO, 2009).

Dentre esses fatores, que têm sido apontados como motivadores do aumento numérico da produção acadêmica em EA, não podemos desconsiderar, segundo Kawasaki e Carvalho (2009), a criação da área temática específica *Educação*

³ Em 2009 o Fundef foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb).

Ambiental e Ensino de Ciências, no âmbito do Enpec (Encontro Nacional de Pesquisa em Educação e Ciências), em 1997, e o desenvolvimento do Epea (Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental), iniciado em 2001.

Vale ressaltar a contribuição da Anppas (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa Ambiente e Sociedade), que, desde sua formação em 2002, instituiu um Grupo de Trabalho voltado para temas da educação e meio ambiente, denominado GT Sociedade, Ambiente e Educação, configurando mais um espaço representativo da produção de pesquisa em EA, em âmbito nacional (CARVALHO; SCHMIDT, 2008).

Lorenzetti e Delizoicov (2007) creditam o crescente número de pesquisas em EA devido ao aumento do número de programas de pós-graduação no Brasil, ressaltando o programa de Pós-Graduação da Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Os autores pontuam que, o mestrado em Educação Ambiental da FURG – o único no Brasil – apresentou, no período de 1987 a 2003, 76 dissertações defendidas, correspondendo a 10% das pesquisas produzidas no Brasil na área de Educação e Ensino, segundo os critérios de classificação da Capes.

A tese de livre docência de Carvalho (2015) aponta um crescimento exponencial das pesquisas do campo, pois na década de 1980 foram concluídas, no Brasil, dezessete teses e dissertações em EA, na década seguinte o registro era de 268 documentos no Banco EArte. Os registros relativos à primeira década dos anos 2000 passaram, nesse banco, a 1826 trabalhos.

Um fator que tem contribuído para sistematizar dados relativos à pesquisa em EA, relativa à produção acadêmica no Brasil, está ligado aos esforços conjuntos dos grupos de pesquisa do IB-Unesp-RC; FE-Unicamp; FFCL-RP-USP, ao elaborarem o Projeto EArte. Nesses últimos anos, a Equipe do Projeto EArte identificou e registrou, no Banco do Projeto EArte, 2.763 documentos, que, pelo título, resumo e palavras-chave foram caracterizados e classificados como de EA.

Além de recuperar documentos que constituem a produção acadêmica e científica sobre Educação Ambiental no Brasil, e organizar o acervo dos documentos referenciados (dissertações e teses), a equipe do EArte propõe realizar pesquisas do tipo “estado da arte” a partir da definição de focos de interesse específicos das equipes envolvidas na proposta. Igualmente, estimula a realização de pesquisas do tipo “estado da arte” por pesquisadores e grupos de pesquisa de outras IES. Entre 2012 e 2015, vinculados ao Projeto EArte foram concluídas 6 dissertações e 3

doutorados. Atualmente, encontram-se em andamento 9 pesquisas de mestrado e 4 de doutorado.

O direcionamento das políticas públicas educacionais preconizadas pelo Banco Mundial, o incremento no número de programas de pós-graduação e a criação de grupos de trabalho específicos em EA em eventos acadêmicos, como Anped, Anppas, Enpec e Epea, bem como o Projeto EArte constituem as molas propulsoras do interesse acadêmico pela pesquisa em EA e consequente aumento no número de pesquisas desenvolvidas. Os dados obtidos nesta pesquisa vêm reafirmar essa tendência.

4.2 Distribuição das pesquisas analisadas por região, estados e Instituição de Ensino Superior (IES)

Os dados relativos às regiões, estados e IES onde as pesquisas que compõem o *corpus* documental desta investigação foram realizadas, são sistematizados na Tabela 2.

Tabela 2- Distribuição das pesquisas sobre processos de formação continuada de professores por região, estado e IES, concluídas no Brasil no período de 1981 a 2012, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do Projeto EArte

Região	Estado	IES	Número de pesquisas
Sudeste	São Paulo	USP	12
		Unesp	14
		Unicamp	8
		Ufscar	5
		Uniso	1
		PUC-SP	2
		PUC-Campinas	1
		Uniara	1
		FGV	1
		Unimep	1
	Rio de Janeiro	UPM	1
		Unipli	2
		UFRJ	2
		Unesa	2
		UFRRJ	1
		Uenf	1
	Minas Gerais	Unifoa	1
		PUC-MG	1
		UFU	1
		UFMG	1
Total da Região Sudeste			59
Santa Catarina	Univali	5	
	Ufsc	3	
	UEM	5	
	Paraná	UFPR	1

Sul		UEPG	1
		UFRGS	3
		Ulbra	2
	Rio Grande do Sul	Furg	6
		UFSM	1
Total da Região Sul			27
Centro-Oeste	Distrito Federal	UNB	4
	Goiás	UFG	1
	Mato Grosso	UFMT	1
	Mato Grosso do Sul	UFMS	4
	Total da Região Centro-Oeste		10
Nordeste	Rio Grande do Norte	UFRN	1
	Bahia	Uneb	1
		Unifacs	1
	Sergipe	UFS	3
	Paraíba	UFPB	2
	Ceará	UFC	2
	Total de Região Nordeste		10
Norte	Pará	UFPA	1
	Amazonas	UEA	2
Total da Região Norte			3
Total das regiões			109

Fonte: elaborada pela autora.

Notamos que a maior concentração de pesquisas se encontra nas regiões sudeste, com 59 trabalhos, e sul do Brasil, com 27 trabalhos, correspondendo a 79,89% do total das pesquisas analisadas, sendo 54,12% correspondente à região sudeste e 24,77% à região sul. A Figura 2 ilustra a distribuição por região.

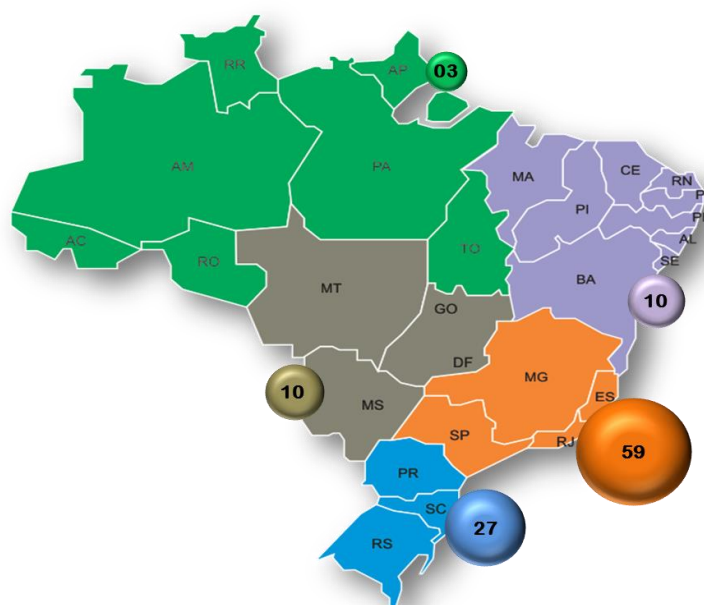


Figura 2 - Distribuição regional das pesquisas sobre processos de formação continuada de professores, concluídas no Brasil no período de 1981 a 2012, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte
Fonte: elaborada pela autora.

Permanece a mesma tendência quanto à distribuição regional, quando comparada com os dados que se referem ao campo da pesquisa em EA, como verificado por Fracalanza et al. (2005) ao analisar 555 trabalhos acadêmicos brasileiros com base no acervo disponível na Unicamp, em informações obtidas no Catálogo “O Ensino de Ciências no Brasil” e através do banco de dissertações e teses da Anped e Capes, no período compreendido entre 1981 e 2004.

Pato et al. (2009), ao configurar o cenário das pesquisas (teses e dissertações) apresentadas na área de EA nas reuniões anuais da Anped, no período de 2003 a 2007, a partir da solicitação do grupo de EA da Anped (GT-22), também constatou que a maioria das pesquisas foi concluída nas regiões sudeste e sul do país.

Podemos interpretar, de acordo com os dados obtidos, que a produção se encontra diretamente relacionada com a distribuição dos PPG reconhecidos pela Capes por região, como sistematizado na Tabela 3.

Tabela 3 - Número de mestrados/doutorados reconhecidos pela Capes

REGIÃO	Programas e Cursos de pós-graduação					Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
Centro-Oeste	315	137	7	40	131	446	268	138	40
Nordeste	768	359	18	102	289	1.057	648	307	102
Norte	202	100	4	33	65	267	165	69	33
Sudeste	1.777	411	30	294	1.042	2.819	1.453	1.072	294
Sul	819	288	7	120	404	1.223	692	411	120
Brasil:	3.881	1.295	66	589	1.931	5.812	3.226	1.997	589

Fonte: Sistema Nacional de Pós-Graduação - SNPG. Data da atualização: 20/03/2015

Na pesquisa do tipo “estado da arte” realizada por Rink (2014) com o objetivo de analisar os processos de ambientalização curricular propostos e/ou estudados pelos trabalhos de pesquisa em EA, voltados para a formação de professores e profissionais educadores ambientais, a pesquisadora verificou que a região Sudeste aglutina 44,7% da produção, seguida pela região Sul, com 28,2%. Juntas, tais regiões perfazem, aproximadamente, 73% das dissertações e teses na temática investigada. Outras pesquisas do tipo “estado da arte” em EA, com temáticas e intervalos de abrangência diferentes, obtiveram resultados semelhantes (LORENZETTI, 2008; PALMIERI, 2011; SANTIAGO, 2012; PEREIRA, 2014).

Para Campos e Fávero (1994), a distribuição heterogênea de trabalhos, em território nacional, acompanha o desenvolvimento econômico, também heterogêneo.

Para Barros (2000, p.16), a base técnico-científica instalada no Brasil tem sua expressão mais potente nas regiões sudeste e sul, porque tais regiões canalizam a maior parte dos investimentos em ciência e tecnologia realizados pelo Estado brasileiro. Para esse autor a “redução das diferenças regionais nunca chegou a ser considerada propriamente prioridade nacional pelo Estado brasileiro. Pode-se dizer que houve sempre um descompasso entre o discurso e a política posta em prática”.

Notamos, também, nos dados de nossa pesquisa, que a maioria das pesquisas ocorreu em universidades públicas, ou seja, 87 trabalhos, correspondendo a 79,81% do total das pesquisas, e 22 trabalhos foram realizados em instituições privadas, correspondendo a 20,18% do total. Esse dado revela que a universidade pública ainda é a principal base institucional para a realização de pesquisas e, também, para as pesquisas que contemplam a formação continuada de professores em EA. Tais resultados assemelham-se aos encontrados em trabalhos de natureza similar, como os de RINK (2014) e Zupelari (2014).

No entanto, encontramos diferenças discretas no trabalho de Souza (2012), ao investigar a ética ambiental na produção teórica (dissertações e teses) em EA, no qual se percebe que não há predominância significativa, pois 53% da produção foi realizada em instituições públicas e 47% em instituições privadas.

4.3 Níveis escolares vinculados às pesquisas sobre formação de professores em EA

A terminologia adotada para a classificação dos trabalhos, segundo a modalidade e níveis do contexto escolar privilegiados na pesquisa, adotou, conforme proposto no Projeto EArte, a atual denominação proposta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei n. 9.394/96). Dessa forma, consideramos as seguintes modalidades do ensino escolar: Regular; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Especial; Educação Indígena; Educação Profissional e Tecnológica.

Encontramos, na modalidade regular, os seguintes níveis de ensino, quais sejam: educação infantil; ensino fundamental 1ª a 4ª/1º ao 5º; ensino fundamental 5ª a 8ª/6º ao 9º, ensino médio e ensino superior. Além dos níveis indicados, da mesma forma como proposto pelo projeto EArte, alguns trabalhos foram incluídos em um grupo denominado *abordagem genérica dos níveis escolares*, ou seja, trabalhos que

abordam a EA de modo genérico quanto ao nível escolar, sem especificar um nível particular de direcionamento do estudo.

Encontramos, ainda, trabalhos voltados para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas nenhum deles voltado para a Educação Especial, Educação Indígena ou Educação Profissional e Tecnológica.

Na Figura 3 resumimos os dados relativos aos níveis escolares do ensino regular e EJA, contemplados pelos pesquisadores, sendo que alguns deles focaram mais de um nível. Por essa razão, o número total indicado é maior que o de 109 trabalhos analisados nesta pesquisa.

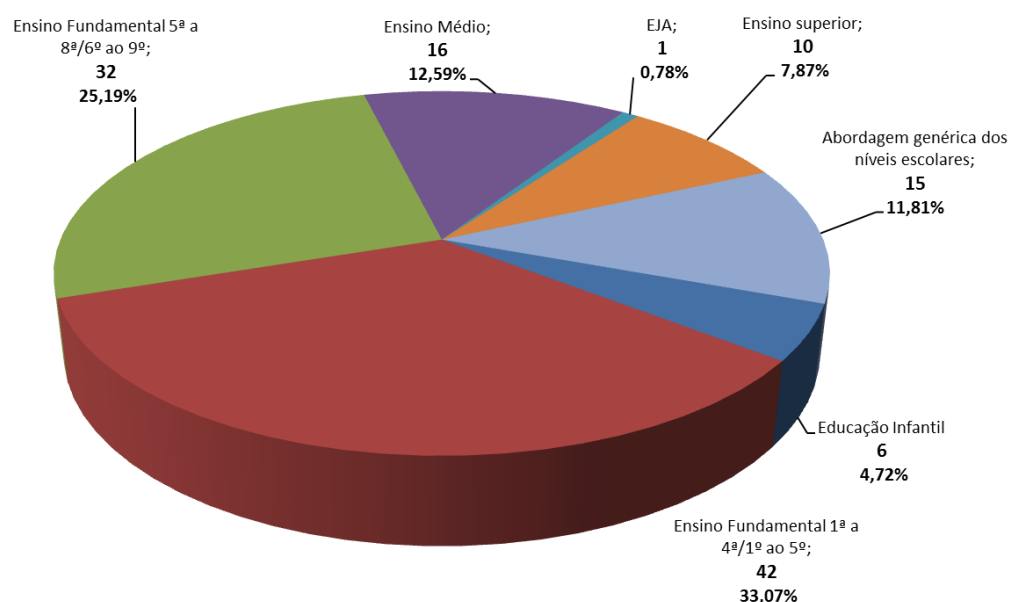


Figura 3 - Níveis escolares vinculados aos processos de formação continuada de professores em EA, nos trabalhos concluídos no Brasil, no período de 1981 a 2012, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte
Fonte: elaborada pela autora.

Levando-se em conta que a educação básica no Brasil, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 9.394/96), engloba a educação infantil, o ensino fundamental obrigatório de nove anos e o ensino médio, percebemos que as investigações sobre os processos de formação continuada de EA voltados para a educação básica somam 75, 57%. Nota-se que a maioria das pesquisas teve como foco principal processos de formação de professores que estão vinculados aos anos iniciais do ensino fundamental (Fundamental I: 1ª a 4ª/1º ao 5º), com 33,07% dos

trabalhos realizados e anos finais (Fundamental II: 5ª a 8ª/6º ao 9º), com 25,19% das pesquisas, totalizando 58,26% das produções. As pesquisas que se voltam para os processos de formação continuada de professores para educação infantil correspondem, apenas, a 4,72% do conjunto dos trabalhos analisados.

Outro dado que chama atenção refere-se aos processos de formação continuada de professores em EA vinculados ao ensino superior. Registramos apenas 7,87% das pesquisas. Tais registros podem ser tomados como um indicativo da necessidade de os pesquisadores que enfocam os processos de formação continuada de professores que atuam nesse nível de ensino se concentrarem mais especificamente nessa temática, já que a docência superior contextualiza o desafio constante de se atualizar, repensar e ressignificar o processo ensino-aprendizagem, inclusive em EA.

4.4 Áreas de Conhecimento e programas de pós-graduação nos quais as pesquisas têm sido desenvolvidas

Outro aspecto que procuramos analisar, nas pesquisas sobre formação continuada de professores, refere-se às áreas do conhecimento e os Programas de Pós-Graduação às quais as pesquisas selecionadas para este estudo estão vinculadas. Para essa análise tomamos como referência a organização dos Programas de Pós-Graduação do Brasil, a partir das Áreas do Conhecimento, conforme proposto pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Tal proposição tem como critério a hierarquização em quatro níveis, do mais geral ao mais específico, abrangendo nove grandes áreas do conhecimento, nas quais se distribuem as 48 áreas de avaliação da CAPES. Essas áreas de avaliação, por sua vez, agrupam áreas básicas (ou áreas do conhecimento), subdivididas em subáreas e especialidades, a saber: 1º nível - Grande Área, 2º nível – Área do Conhecimento (Área Básica), 3º nível – Subárea, 4º nível – Especialidade.

Para a organização dos dados desta pesquisa, consideramos apenas os dois primeiros níveis de hierarquização da Capes e o nome do programa de pós-graduação aos quais as pesquisas sobre formação continuada de professores em EA estão vinculadas, como sistematizados na Tabela 4. Tal procedimento nos permitiu identificar as principais áreas de conhecimento às quais estão vinculadas e

os Programas de Pós-Graduação que têm aberto espaço para pesquisas que se voltam para essa temática

Tabela 4 - Áreas de conhecimento e Programas de Pós-Graduação que realizaram teses/dissertações sobre processos de formação continuada de professores em EA, concluídas no Brasil no período de 1981 a 2012, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte

Grande área	Área de conhecimento (área básica)	Programas de Pós-graduação	Nº de teses/dissertações
Ciências Humanas	Educação	Educação	43
		Educação Ambiental	5
		Educação Escolar	2
		Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares	1
		Educação e Contemporaneidade	1
		Educação-Psicologia da Educação	1
		Educação, Arte e História da Cultura	1
		Educação Brasileira	1
		Subtotal	55
	Geografia	Geografia	5
		Geografia Física	1
		Geografia Física/Ensino de Geografia	1
	Psicologia	Subtotal	7
		Teoria e Pesquisa do Comportamento	1
		Subtotal	1
	Subtotal da Área de Ciências Humanas		63
Multidisciplinar	Ensino	Educação para a Ciência	6
		Ensino de Ciências	3
		Educação para a Ciência e a Matemática	3
		Ensino de Ciências e Matemática	3
		Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente	2
		Ensino de Ciências na Amazônia	1
		Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente (profissional)	1
		Ensino e História de Ciências da Terra	2
		Educação e Ensino de Ciências na Amazônia	1
		Subtotal	22
	Interdisciplinar	Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável	1
		Desenvolvimento e Meio Ambiente	2
		Desenvolvimento	1

		Regional e Urbano	
		Desenvolvimento	1
		Regional e Meio Ambiente	
		Desenvolvimento	1
		Sustentável	
		Ciências	1
		Ciências Florestais	1
		Recursos Florestais, com	1
		opção em Conservação	
		de Ecossistemas	
		Florestais	
		Agroecologia e	1
		Desenvolvimento Rural	
		Agroecossistemas	1
		Ecologia de	1
		Agroecossistemas	
		Engenharia e Gestão do	1
		Conhecimento	
		Ciências da Engenharia	1
		Ambiental	
		Ciências da Saúde e do	1
		Meio Ambiente	
		Subtotal	15
		Subtotal da Área Multidisciplinar	37
Ciências Agrárias	Ciências agrárias I	Agronomia (Ciência do Solo)	1
		Subtotal	1
		Subtotal da Área de Ciências Agrárias	1
Ciências Biológicas	Biodiversidade	Ecologia	1
		Ecologia e Recursos Naturais	2
		Ecologia Humana e	1
		Gestão Socioambiental	
		Ecologia de Ambientes	2
		Aquáticos Continentais	
		Subtotal	5
		Subtotal da Área de Ciências Biológicas	6
Ciências da Saúde	Saúde coletiva	Saúde Pública	1
		Subtotal	1
		Subtotal da Área de Ciências da Saúde	1
Ciências Exatas e da Terra	Geociências	Geociências	1
		Subtotal	1
	Física	Física Ambiental	1
		Subtotal	1
		Subtotal da Área de Ciências Exatas e da Terra	2
		TOTAL	109

Fonte: elaborada pela autora.

Os dados indicam que, das 109 pesquisas sobre formação continuada de professores analisadas, 55 foram realizadas na área de Educação, 22 na área de Ensino, 15 na área Interdisciplinar, 7 na área de Geografia, 5 na área de Biodiversidade. Programas vinculados às áreas de Psicologia, Ciências Agrárias I, Saúde Coletiva, Geociências e Física contribuíam com uma pesquisa com essa temática em cada programa, como melhor exemplifica a Figura 4.

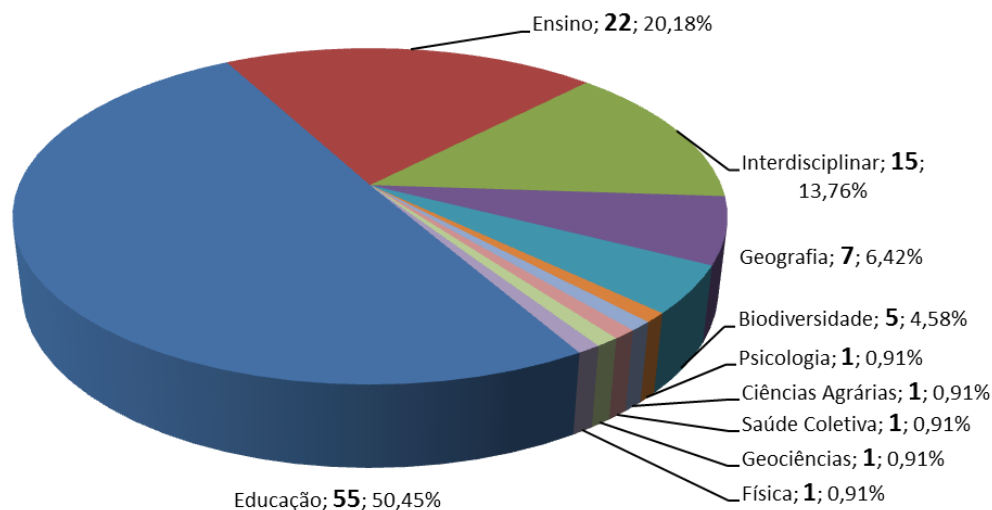


Figura 4- Área de conhecimento (Área básica) que vinculou as teses/dissertações sobre processos de formação continuada de professores em EA, concluídas no Brasil no período de 1981 a 2012, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte
Fonte: elaborada pela autora.

De modo geral, os dados revelam uma diversidade de Programas de Pós-Graduação, vinculados a áreas diversas que têm aberto espaço para pesquisas sobre formação continuada do professor/educador ambiental.

Não é de se admirar, de um lado, o predomínio da área de Educação na pesquisa com foco na formação docente, uma vez que o campo da formação dos profissionais da educação, e, portanto, dos professores, está diretamente vinculado à área da educação. É importante destacar que, na área de Ensino, a maioria das investigações é vinculada aos Programas que se voltam para o Ensino das Ciências da Natureza. Segundo Goodson (1993, apud Gayford, 2001, tradução nossa), os professores de Ciências e Geografia, devido às suas fortes ligações com o estudo da natureza e da ecologia, são os que mais desenvolvem a Educação Ambiental no currículo escolar, em muitas partes do mundo. Os conhecimentos específicos de ecologia e biologia são importantes para avançar nos processos de EA, mas por si só não são EA.

Por outro lado, chama a atenção, também, que Programas de Pós-Graduação vinculados às áreas de Ciências Exatas e da Terra, Ciências da Saúde e Ciências Agrárias, por exemplo, áreas muito diversas de outras grandes áreas que não a de humanas, tenham aberto espaços para pesquisas com essa temática.

Partilhamos com Carvalho et al. (2009, p. 23-24) o entendimento de que:

O crescimento vertiginoso do sistema de pós-graduação no Brasil e, como decorrência dele, o crescimento da produção da pesquisa no país, em todas

as áreas do conhecimento e, para o nosso interesse específico, na área da educação ambiental, nos chamam a atenção para questões que vão além de aspectos relacionados com políticas de gestão financeira e administrativa da pós-graduação. [...] entende-se como pertinente que o conhecimento produzido a partir dos processos investigativos desenvolvidos nos programas de pós-graduação tenha relevância social, esteja direcionado ao desenvolvimento do país e contribua para que a população viva de forma digna e em um ambiente que permita um nível desejável de qualidade de vida para todos. Esses pressupostos, que se aproximam de forma muito clara das propostas educativas vinculadas à temática ambiental, vêm sofrendo severas restrições em termos de sua materialização.

4.5 Modalidades de formação continuada contempladas nas pesquisas analisadas

Entendemos por modalidades de formação continuada, os diferentes modelos ou ações com características próprias, quer sejam, objetivos específicos, estrutura para o desenvolvimento dos trabalhos, metodologia, tempo e duração das ações propostas, tais como: cursos, encontros, congressos, programas de formação em serviço, projetos, oficinas, grupos de estudo, entre outros.

Assim, a partir da análise dos trabalhos selecionados e incluídos no *corpus* documental desta pesquisa, sumariamos, na Figura 5, as modalidades de formação continuada de professores em EA que foram objetos de pesquisa. Vale ressaltar que, no conjunto das pesquisas analisadas, há pesquisas do tipo “estado da arte” e de revisão de literatura que não focaram modalidades de formação específicas.

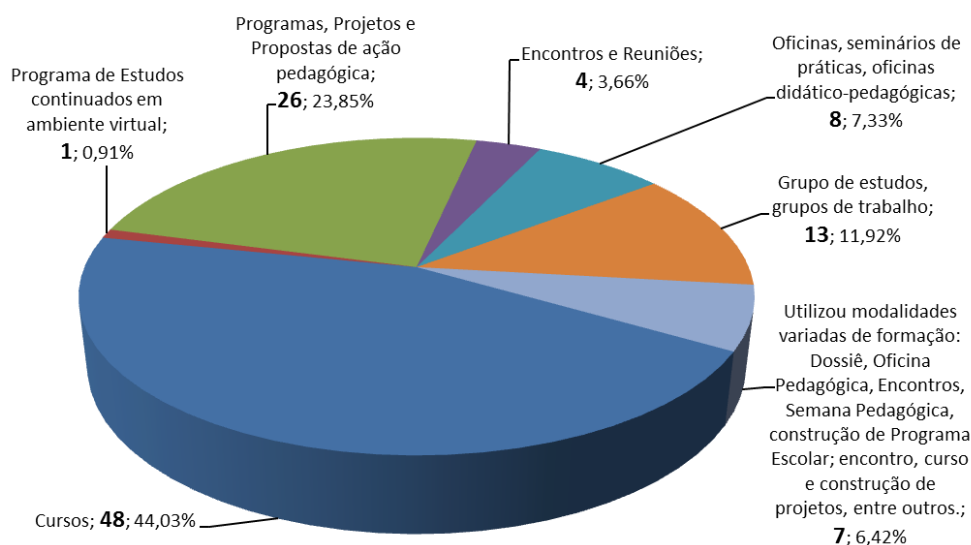


Figura 5- Modalidades de formação continuada contempladas nas pesquisas analisadas sobre processos de formação continuada de professores em EA, concluídas no Brasil no período de 1981 a 2012, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte.

Fonte: elaborada pela autora.

Como se pode observar pelos dados sistematizados, encontramos, nas pesquisas, a predominância da modalidade cursos como a mais contemplada nos processos de formação continuada de professores em EA, totalizando 48 trabalhos, ou seja, 44,03% das investigações. A análise mais detalhada dessa modalidade descrita pelas pesquisas nos indica que seis investigações focaram seus estudos sobre cursos de especialização *lato sensu*; 35 trabalhos fizeram referências a cursos, sem, no entanto, especificar o tipo de curso a que se referiam, seis cursos semipresenciais e 1 curso de capacitação via internet. Programas, Projetos, Proposta de ação pedagógica também são expressivos nas pesquisas, com 26 trabalhos (23,85%), seguidos por grupos de estudos/grupos de trabalho com 11,92%.

Consoante à nossa explanação temática, podemos apontar que as modalidades dos processos de formação docente têm sido tratadas como questões bastante polêmicas e complexas. Associadas à diversidade de níveis de ensino, tais questões já foram motivo, desde 1992, segundo Brzezinski (2009), de um caloroso debate, que provocou o redimensionamento do GT “Formação de Professores” da Anped (GT8).

Ações pontuais, cursos ou programas oferecidos aos docentes são comuns em processos de formação continuada. A pesquisa desenvolvida por Rheinheimer (2007), por exemplo, ao sistematizar um panorama sobre a formação continuada de professores da rede municipal de ensino do norte de Santa Catarina, no período de 2003 a 2005, identificou tendência de fragmentação do foco da formação, devido à alternância e à irregularidade das temáticas e modalidades de formação contínua priorizadas em cada ano pesquisado.

Valentin e Carvalho (2008) analisaram a questão da formação continuada de professores em EA nos espaços virtuais das Secretarias Estaduais de Educação do país. Os dados revelaram uma multiplicidade de modalidades formativas em EA, que se constituem em um conjunto de eventos desenvolvidos como atividades pouco articuladas e sem continuidade, cujos sentidos construídos remeteram para dois aspectos nos enunciados analisados: a racionalidade técnica e a racionalidade prática na formação continuada de professores em EA.

Resultados semelhantes aos de Valentin e Carvalho (2008) foram evidenciados por Davis et al. (2011), ao analisarem a formação continuada de

professores em diferentes estados e municípios brasileiros. Os autores mencionados constataram que os resultados da pesquisa apontam que as políticas de grande parte das secretarias de educação investigadas se centram em práticas vistas como *clássicas*, ou seja, em cursos preparados por especialistas para aprimorar os saberes e as práticas docentes. Já é sabido que até mesmo as secretarias de educação, segundo Gatti (2011), consideram que tais ações não correspondem ao que se almeja como formação continuada.

Mas, se por um lado a pesquisa de Davis et al (2011) evidenciou práticas relativamente cristalizadas, por outro lado, mostrou avanços que podem ser notados, e mesmo boas surpresas. Em algumas secretarias, a escola é vista e incentivada como *lócus* de formação continuada em perspectiva colaborativa. Perspectiva, esta, centrada em atividades realizadas nas escolas: grupos de estudos, envolvimento dos professores nos processos de planejamento, na implementação de ações e em sua avaliação, elaboração de projetos pedagógicos relativos a questões curriculares ou a problemas identificados em sala de aula, formação de redes virtuais de colaboração e apoio profissional entre comunidades escolares e sistemas educacionais, entre outros.

4.6 Abordagens metodológicas que orientaram as pesquisas analisadas

Outro aspecto que procuramos explorar nas teses e dissertações sobre formação continuada de professores, após leitura dos textos completos, volta-se para as abordagens metodológicas privilegiadas pelos autores dessas pesquisas.

Como se pode observar na Figura 6, consideramos, em nossa interpretação, 101 pesquisas cuja abordagem é qualitativa, mas vale ressaltar que apenas 72 pesquisadores assumiram, de forma explícita, a perspectiva qualitativa em suas análises. Uma das pesquisas averiguadas assumiu a perspectiva exploratória e descritiva, que consideramos, segundo Gil (2009), também como qualitativa. Apenas oito pesquisadores definiram suas pesquisas como quali quantitativas.

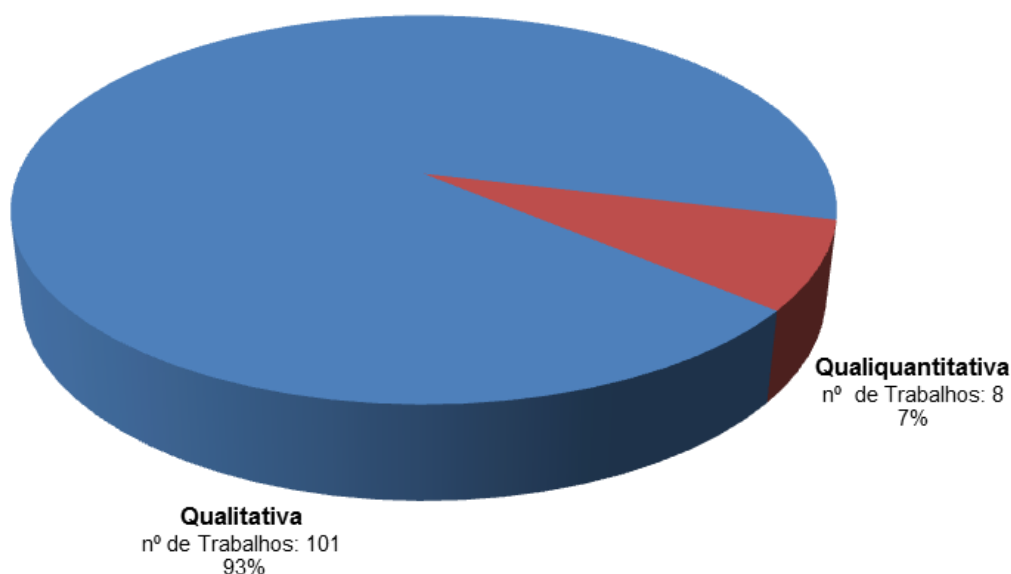


Figura 6- Abordagens metodológicas contempladas nas pesquisas analisadas sobre processos de formação continuada de professores em EA, concluídas no Brasil no período de 1981 a 2012, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte
 Fonte: elaborada pela autora.

Uma análise mais detalhada das perspectivas teórico-metodológicas que orientaram os trabalhos analisados nos indica que 85 pesquisas não mencionaram ou explicitaram, como podemos observar na Figura 7, o referencial teórico-metodológico utilizado. Dentre aquelas que explicitaram os referenciais teórico-metodológicos das pesquisas, o materialismo histórico-dialético foi apontado como referencial em onze pesquisas, a perspectiva histórico-crítica em três e a histórico-cultural em dois. Dois autores indicam que os referenciais da fenomenologia orientaram a investigação. Um deles faz referência à hermenêutica; outro, à perspectiva fenomenológica-hermenêutica; um terceiro trabalho menciona a teoria sócio-histórica e cultural e, num quarto trabalho, os estudos culturais são tomados como orientadores de pesquisa.

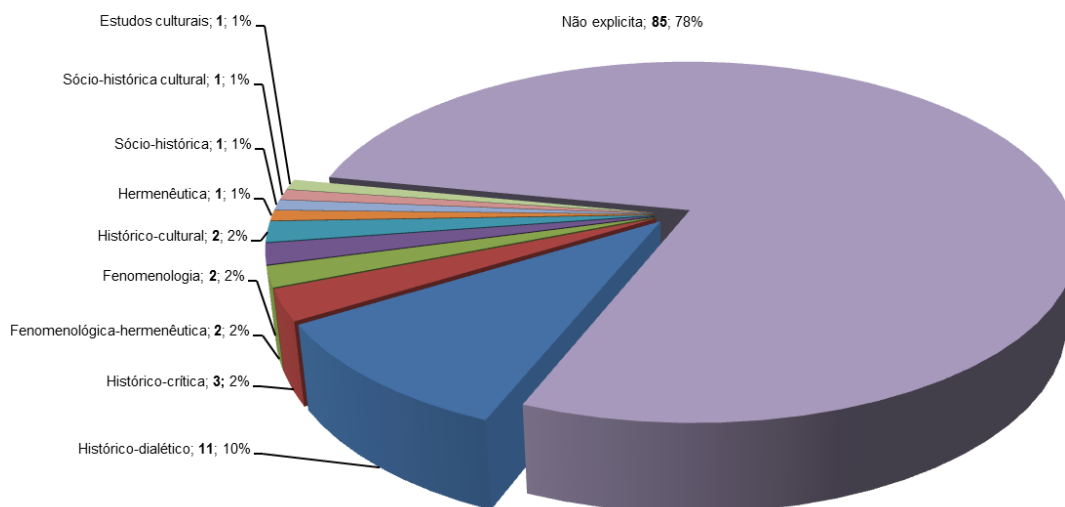


Figura 7- Referenciais teórico-metodológicos contemplados nas pesquisas analisadas sobre processos de formação continuada de professores em EA, concluídas no Brasil no período de 1981 a 2012, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte
Fonte: elaborada pela autora.

Os dados indicam duas tendências teórico-metodológicas nas investigações. Uma vertente mais crítica, representada pelo materialismo histórico-dialético, pelas perspectivas histórico-crítica e histórico-cultural, que apontam para uma possível relação entre processos de produção de conhecimento em formação continuada e transformação social. E outra vertente mais interpretativista, que predomina nos trabalhos que utilizaram a fenomenologia, a perspectiva fenomenológica-hermenêutica, a perspectiva sócio-histórica e cultural e os estudos culturais nas investigações.

Carvalho (2015), ao discutir questões de ordem teórico-metodológica na pesquisa em EA, ressalta a contribuição de Goergen (2010) quando enfatiza a grande diversidade de opções teóricas que vêm orientando as investigações. Na interpretação de Carvalho (2005, p. 139) sobre o trabalho de Goergen, entendemos que:

O autor faz referências a uma certa polarização, ora mais explícita, ora mais subliminar, entre duas posturas, provisoriamente denominadas por ele de histórico-críticas, de um lado, e pós-modernas de outro. No entanto, na explanação do autor, essa não é uma questão a ser resolvida no interior do próprio campo da EA, dado que se trata de um debate também presente nos campos da filosofia e da epistemologia, e ainda longe de ser resolvido.

Independente do referencial teórico-metodológico explicitado ou não pelos pesquisadores, os estilos de pesquisa contemplados nas produções discentes foram

- a pesquisa-ação (28,26%) seguido pelos: estudos de caso (15%), pesquisa participante (4%), observação participante (3%), pesquisa-ação participante (3%), etnografia (3%), pesquisa-ação existencial (1%), estado da arte (1%) e pesquisa bibliográfica (1%), como sintetizado na Figura 8. Um número considerável de pesquisadores não informou o estilo de pesquisa (41%).

Percebemos que entre os trabalhos que indicaram o estilo de pesquisa, de alguma forma apontam para a associação entre *ação e pesquisa* (pesquisa-ação, pesquisa participante, observação participante, pesquisa-ação participante, pesquisa-ação existencial), o que representa 39,26% do total, revelando que a diversidade em estilos de pesquisa não é tão grande assim.

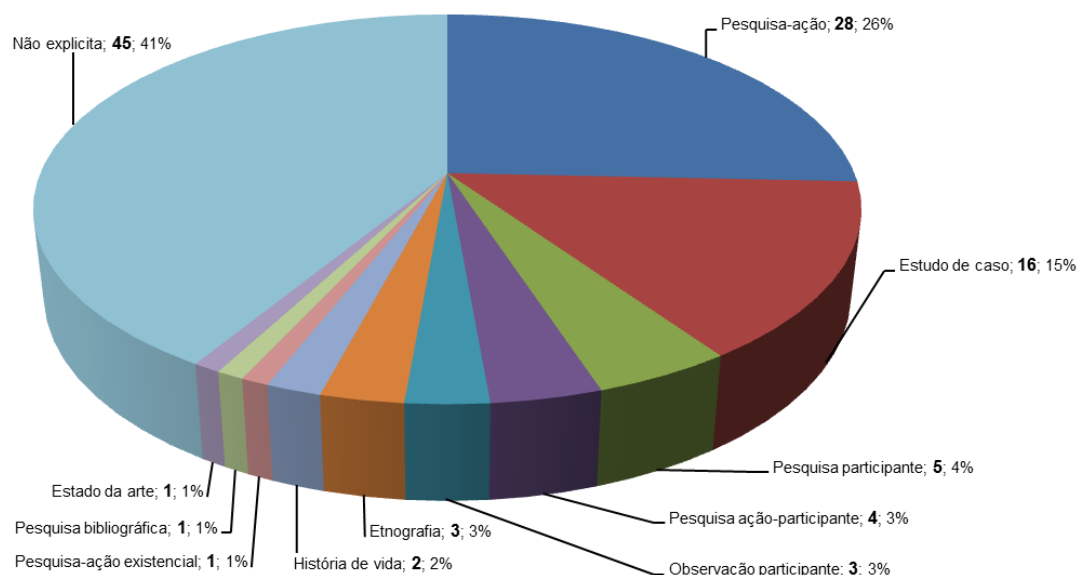


Figura 8- Estilos de pesquisa contemplados nos trabalhos analisados sobre processos de formação *partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte* continuada de professores em EA, concluídas no Brasil no período de 1981 a 2012, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte
Fonte: elaborada pela autora.

Os dados indicam que as pesquisas que se voltam para abordagens participativas são bastante significativas, quando considerado o conjunto dos trabalhos analisados. Tozoni-Reis (2008) traz uma discussão sobre os limites e possibilidades da pesquisa-ação como modalidade de pesquisa em EA, motivada pelas discussões empreendidas no grupo de discussão *Pesquisa e Ação* do IV Epea. A pesquisadora alerta acerca dos pré-conceitos, enfatizando a necessidade de atentar para uma possível banalização desse estilo de pesquisa no meio

acadêmico, provocada, talvez, tanto pela falta de rigor científico de algumas pesquisas, como pela falta de compreensão de seu potencial investigativo.

Segundo Tozoni-Reis (2008, p. 163), o principal potencial investigativo da pesquisa-ação se expressa pela “articulação profunda e radical entre a produção de conhecimentos e a ação educativa”. É um tipo de pesquisa que pode fomentar novos conhecimentos, aprendizagens, e medidas de apoio à mudança social e ambiental através da reorientação do processo de produção do conhecimento. Mas isso só ocorre se estiver imbuída de rigor teórico e metodológico.

Carvalho (2015), ao investigar os trabalhos de pesquisas em EA no Brasil, sistematizados 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.

A natureza autorreflexiva da pesquisa-ação, segundo Carr e Kemmis (2004) desloca o papel tradicional do professor. Ele deixa de ser considerado apenas um técnico dentro da sala de aula, pois passa, segundo Cochran-Smith e Lytle (1999, p.17) a ser um "tomador de decisão, consultor, desenvolvedor de currículo, analista, ativista, líder da escola". A pesquisa-ação pode mover os professores investigadores para um espaço anteriormente reservado aos pesquisadores externos.

Cochran-Smith e Lytle (1999) defendem uma pesquisa-ação crítica, que não examine apenas a prática docente, mas, também considere as influências políticas sobre o professor, sobre os alunos, bem como sobre a escolaridade. Em vez de restringir a investigação para estratégias ou práticas específicas de sala de aula, é necessário olhar para além do contexto da sala de aula, a fim de explorar outras questões sociais que afetam a aprendizagem dos alunos.

Os defensores da pesquisa-ação crítica são enfáticos em discordar das versões da pesquisa que têm metas mais ou menos instrumentais e/ou que não têm conexões claras com agendas sociais e políticas (COCHRAN-SMITH; LYTLE, 1999).

5 A Formação discursiva no campo da pesquisa em formação continuada de professores em Educação Ambiental

O conceito de formação discursiva também foi importante no encadeamento deste trabalho que se propõe a empreender uma reflexão sobre as pesquisas de mestrado/doutorado que possuem como foco os processos de formação continuada de professores em EA.

Baronas (2011, p. 194), ao desenvolver uma “história da noção-conceito de formação discursiva”, aponta que tal conceito tem, pelo menos, uma *paternidade compartilhada* por Michel Foucault e por Michel Pêcheux.

Utilizamos o conceito de formação discursiva, apoiados em Foucault (2007), pois para esse autor:

[...] sempre que se puder descrever, entre certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão e se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, teremos uma formação discursiva (FOUCAULT, 2007, p. 43).

Segundo Orlandi (2003, p. 42-43), o conceito de formação discursiva é polêmico, mas defende ser esta uma noção básica para Análise do Discurso (AD), visto que “permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso”. Conforme explica a autora citada, o sentido não está nas palavras, mas, sim, nas “formações discursivas em que se inscrevem”. Sendo assim, a define como “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito”.

Em entrevista à Revista Virtual de Estudos da Linguagem, a respeito do conceito de formação discursiva, Maingueneau (2006, s/p) argumenta:

A noção de formação discursiva é muito imprecisa, como mostra o fato de que ela foi empregada tanto por Michel Pêcheux como por Michel Foucault, e com sentidos bastante diferentes. Nem mesmo se tem certeza de que ela tenha tido um significado claro nesses dois autores. Hoje, para trabalhar em AD, me parece que se tem interesse em trabalhar com noções mais precisas. Eu propus restringir o emprego dessa noção a certas “unidades”; assim, quando falamos de “discurso patronal”, “discurso racista”, “discurso da publicidade para as mulheres” etc., o termo formação discursiva seria útil.

Segundo Vale (2009), no estudo de qualquer formação discursiva é preciso tentar elucidar vários outros conceitos, tais como: dispersão, regularidade e

enunciado; discurso, sujeito e sentido; paráfrase e polissemia; interdiscurso e intradiscurso; intertextualidade e interdiscursividade. Ainda, para a autora citada, outros elementos importantes da trama conceitual devem ser considerados, quais sejam as formações ideológicas, o território da História e a memória discursiva. Em sua opinião, a partir do *corpus* documental escolhido pode-se “tomar um ou mais desses conceitos que formam a trama, selecionando aquele(s) que irá permiti-lo alcançar o objetivo de sua pesquisa” (p.3194).

Baronas (2011) defende que o conceito de formação discursiva pode ser reconfigurado, a partir do dialogismo bakhtiniano. Nessa defesa, inspirado em Sônia Branca, afirma:

[...] a necessidade de se repensar o conceito de formação discursiva, levando-se em consideração de uma parte, a própria noção de formação discursiva em forma de posicionamento subjetivo-ideológico e de outra parte, o conceito de gênero do discurso de Bakhtin. Essa articulação proposta por Branca permite que a constituição-bordeamento exterior da formação discursiva não seja reescrita somente em termos de uma determinação ideológica, mas também em termos de conteúdo temático, estilo verbal e estrutura composicional. Dito de outro modo, além do posicionamento ideológico, os elementos que constituem o gênero possibilitam uma espécie de trajeto de interpretação para o sujeito [...] (BARONAS, 2011, p. 202).

Nesse sentido, e a partir da pesquisa de doutorado de Sales e Silva (2012), encontramos uma fonte de inspiração que se revelou importante para a construção deste capítulo. Nesse aspecto, vamos explorar os textos das teses e dissertações que compõem o *corpus* documental do trabalho, com o intuito de caracterizar aspectos e particularidades da *formação discursiva* dos textos das teses e dissertações que se voltam para o tema da formação continuada de professores e que compõem o *corpus* documental desta investigação.

Ao escrever uma dissertação ou tese, o pesquisador elabora uma estrutura argumentativa, de maneira geral, apresentando o problema de pesquisa e justificando a pertinência quanto à decisão da escolha do tema proposto para a investigação. Percebemos, apoiando-nos em Foucault (2007), certa regularidade, uma ordenação e correlações que nos permitem afirmar que esses textos, em conjunto, apresentam as características do que pode ser chamado de uma formação discursiva.

Partimos do pressuposto de que o discurso de uma pesquisa sobre processos de formação continuada de professores em EA não se apresenta de forma seriada, linear ou dada *a priori*, mas que há, no processo de construção desses discursos,

elementos que determinam o dizer e o não dizer. O pesquisador, geralmente, retoma outros discursos dentro de uma memória discursiva, mobilizando o artefato discursivo mediante o interdiscurso.

Nessa direção, procuramos, em um primeiro momento, construir um quadro das referências bibliográficas que têm sido mobilizadas nesses trabalhos, as intenções e objetivos de investigação propostos no conjunto dos trabalhos e os significados e sentidos sobre formação continuada de professores nas pesquisas.

Nesta pesquisa, buscamos explorar, visando à análise de alguns aspectos dos textos das teses e dissertações, o conceito de intertextualidade e o conceito de interdiscursividade. Tal proposição se apoia no entendimento de que a análise das relações interdiscursivas – com discursos e em relações intertextuais, ou seja, na relação entre textos – oferece elementos significativos para as tentativas de construção de sentidos sobre o processo de formação continuada de professores em EA.

Segundo Fiorin (2010), o termo intertextualidade é uma das noções presentes nas obras de Bakhtin e seu círculo, e o termo interdiscurso aparece em suas obras sob a denominação de dialogismo. O autor traz para o seu texto o trecho da obra de Bakhtin, na qual o escritor russo afirma que o discurso:

[...] se entrelaça com eles [outros discursos] em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico (BAKHTIN, 2014, p. 86).

O discurso científico em dissertações/teses sobre processos de formação continuada de professores em EA, como qualquer outro discurso, se adequa a uma formação discursiva própria, em que o pesquisador argumenta, defende ou refuta ideias e teorias, e do qual se espera que produza novos conhecimentos.

Na elaboração da dissertação/tese há o confronto e/ou cruzamento de discurso(s), e, considerando as condições de produção, o discurso científico tem uma atividade discursiva que lhe é própria, que lhe dá especificidade. Tal discurso faz parte de um gênero específico (dissertações e teses) e se particulariza, pois se dirige à comunidade acadêmica, já estabelecida historicamente.

Nesse sentido, e para concretizar essa proposta de uma análise mais detalhada dos textos, selecionamos do *corpus* documental, inicialmente, os referenciais teóricos que estão sendo explorados pelos autores das pesquisas em

relação à temática ambiental e em relação à formação continuada de professores. Entendemos que essa análise pode fornecer pistas sobre as filiações teóricas que os pesquisadores têm mobilizado para, assim, justificar a formação continuada de professores em EA.

5.1 As referências bibliográficas mobilizadas pelos autores das teses e dissertações

Em cada dissertação/tese sobre processos de formação continuada de professores em EA há um encadeamento de referências, que, em nosso entendimento, só podem ser reconhecidas como objeto de análise se associadas aos textos que as mobilizam. Na construção do texto, o pesquisador utiliza citações que definem a lista sistemática das referências consultadas. Segundo Rodriguez (2012, p.38),

[...] uma citação, de fato, não se encerra em sua definição de transcrição das ideias de um autor lido, senão que exige também um contexto de enunciados, uma situação textual pela qual se justifique a inserção daquela transcrição ali presente.

O campo discursivo da EA, assim como de outros campos do conhecimento, é constituído por uma materialidade documental que envolve livros, dissertações, teses, artigos publicados, entre outros. Tal produção, de certa forma, guarda a memória em termos dos conhecimentos acumulados na área da pesquisa e mobiliza as pautas e motivações para a construção de novos. Segundo Sales e Silva (2012, p. 128), “o universo discursivo no qual o pesquisador se inscreve fica evidenciado nas referências bibliográficas utilizadas na pesquisa”.

A partir desses pressupostos, selecionamos os principais referenciais que estão sendo explorados pelos autores dos trabalhos acadêmicos por nós selecionados. Encontramos no *corpus* documental, ou seja, nas 109 pesquisas analisadas, um total de 896 autores diferentes, referenciados nos textos. De maneira geral, esses autores voltam-se, em suas obras, apenas para a temática ambiental e para reflexões e pesquisas sobre a EA. Na tabela 5 apresentamos os autores que foram citados em pelo menos 10 trabalhos analisados.

Tabela 5 - Referenciais sobre a temática ambiental e sobre a EA mais utilizados nas pesquisas sobre processos de formação continuada de professores em EA, concluídas no Brasil no período de 1981 a 2012, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte.

Referenciais utilizados	Total
Marcos Reigota	57
Isabel Cristina de Moura Carvalho	53
Mauro Guimarães	47
Michèle Sato	43
Enrique Leff	42
Carlos Frederico B. Loureiro	39
Genebaldo Freire Dias	38
Philippe Pomier Layrargues	35
Mauro Grün	34
Marcos Sorrentino	27
Naná Mininni Medina	27
Pedro Jacobi	26
Luiz Marcelo de Carvalho	25
Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis	24
Lucie Sauvé	21
Carlos Walter Porto Gonçalves	21
Martha Tristão	20
Moacir Gadotti	19
Gustavo Ferreira da Costa Lima	19
Heloísa D. Penteado	17
Rodrigo S. Castro	17
José Eduardo dos Santos	15
Alexandre de Gusmão Pedrini	14
Antonio Fernando Silveira Guerra	14
Paula Brügger	14
Rachel Trajber	13
Valdo Hermes de Lima Barcelos	13
Lucia Helena Manzochi	13
Sônia Beatriz Zakrzewski	12
Fábio Cascino	11
Leonardo Boff	11
Aziz Nacib Ab'Saber	10
José Erno Taglieber	10

Fonte: elaborada pela autora

Depreendemos, a partir da análise dos referenciais utilizados nas pesquisas que:

- a) Além dos referenciais da EA serem mais expressivos quantitativamente, os dez pesquisadores mais citados não são aqueles que se dedicam à temática formação de professores em EA, em especial, salvo exceções, como o caso de Mauro Guimarães. Retornamos à pesquisa de Carvalho (2010), discutida anteriormente no item 3.2, com outro questionamento proposto pelo autor: que diálogos temos construído entre a comunidade interna de pesquisadores da própria área da educação ambiental? De maneira particular, que diálogos

estamos construindo com aquelas pesquisas que se voltam para a mesma temática que estamos investigando?

Carvalho (2010) considera urgente o esforço e o investimento dos pesquisadores que se voltam para o campo da formação de professores no sentido de se construírem diálogos, de um lado, internos - ou seja, com a própria produção da pesquisa voltada para a relação entre EA e a formação do professor. De outro lado, entende, também, como necessários os esforços visando uma maior aproximação entre pesquisadores que se preocupam com a formação do educador ambiental e aqueles que têm se voltado para investigações no campo da formação do professor de maneira geral.

- b) O autor mais referenciado nas pesquisas sobre processos de formação continuada de professores em EA foi Marcos Reigota. Tal resultado coincide, também, com a pesquisa realizada por Teixeira et al. (2007), na qual identificou os principais referenciais teóricos dos trabalhos produzidos na área da educação ambiental, com o mapeamento dos autores citados nos três primeiros Epea (2001, 2003, 2005) e nos três últimos Enpec (2001, 2003, 2005). Marcos Reigota é um pioneiro no campo da EA, sendo seu livro, “Meio ambiente e representação social” (1994), utilizado amplamente nas referências, pois propicia uma análise do meio ambiente como representação social, segundo o referencial teórico de Serge Moscovici.

Vale destacar que, atualmente, Marcos Reigota, tem explorado outras perspectivas teóricas, distintas daquela originalmente trabalhada para discutir a temática ambiental.

- c) Além de Marcos Reigota, os autores das pesquisas sobre processos de formação continuada de professores em EA, também referenciam Isabel Cristina de Moura Carvalho, Mauro Guimarães, Michèle Sato, Enrique Leff, Carlos Frederico B. Loureiro, Genivaldo Freire Dias, Philippe Pomier Layrargues, Mauro Grün e Marcos Sorrentino, entre outros. Todos são autores reconhecidos no campo da temática ambiental e no campo da EA, os quais contribuíram ou ainda contribuem, significativamente, para sua constituição.

Os dados sistematizados e relativos aos autores da área de educação, que, de alguma forma, exploram aspectos voltados para a formação continuada de professores e que foram referenciados nas pesquisas sobre processos de formação

de professores em EA são apresentados na tabela 6. Cerca de 530 autores diferentes foram citados nas pesquisas. Os autores citados em menos de quatro trabalhos foram omitidos nos dados da tabela exposta.

Tabela 6 - Referenciais sobre formação de professores mais contemplados nas pesquisas analisadas sobre processos de formação continuada de professores em EA, concluídas no Brasil no período de 1981 a 2012, selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte.

Referenciais utilizados	Total de trabalhos onde o autor é citado
Paulo Freire	59
Antônio Nóvoa	34
Donald A. Schön	25
Selma Garrido Pimenta	20
Maurice Tardif	15
Kenneth M. Zeichner	13
Francisco Imbernón	12
Isabel Alarcão	12
Bernardete Angelina Gatti	12
Ivan Amorosino do Amaral	11
Alda Junqueira Marin	11
Daniel Gil-Pérez	10
Vera Maria Candau	10
Ira Shor	09
Carlos Marcelo	08
Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	08
Miguel Gonzales Arroyo	08
Anna Maria Pessoa de Carvalho	07
Philippe Perrenoud	07
Maria das Graças Nicoletti Mizukami	06
Irina Brzezinski	06
Evandro Ghedin	06
Henry A. Giroux	05
Célia Frazão Soares Linhares	05
Nilda Alves	05
Luiz Carlos de Menezes	05
Helena Costa Lopes de Freitas	05
Fernando Becker	04
Dario Fiorentini	04
Antonio Joaquim Severino	04
Claude Lessard	04
Santa Marli Pires dos Santos	04
José Contreras	04
Miguel A. Zabala	04
Ester Garrido	04
José Cerchi Fusari	04

Fonte: elaborada pela autora

Os cinco pesquisadores mais citados foram Paulo Freire, em 59 trabalhos, Antônio Nóvoa, em 34, Donald Schön, em 25, Selma Garrido Pimenta, em 20, e Maurice Tardif, em 15 das pesquisas realizadas. Não nos cabe, nesta pesquisa, realizar uma discussão aprofundada sobre as referências utilizadas, visto que o

corpus documental é amplo. Sintetizamos algumas ideias sobre o diálogo estabelecido com os autores que foram utilizados pelos pesquisadores ao fundamentar os processos de formação continuada de professores em EA – são elas:

- a) Os dados nos indicam que as pesquisas sobre a formação continuada de professores em EA pouco priorizam o diálogo com os pesquisadores da área específica de formação de professores. Das 109 pesquisas analisadas, 14 sequer citaram um único referencial específico da área de formação de professores e muitos trabalhos citaram apenas um único autor.
- b) O autor mais citado, Paulo Freire, ao escrever livros, segundo Santiago e Batista Neto (2011, p.3) o fez “como registro de reflexões e práticas individuais e coletivas, as quais em forma de livros retornam à prática como discussão teórica numa efetiva relação teoria-prática”. Para os autores citados, o projeto de educação que ganhou o mundo, conhecido como pedagogia do oprimido - não o livro – é o projeto que se referencia na “educação em favor da emancipação permanente dos seres humanos, considerados como classe ou como indivíduos, [educação que] se põe como um quefazer histórico em consonância com a também histórica natureza humana, inclusive, finita, limitada” (FREIRE, 1991, p. 72).

Encontramos trabalhos que se fundamentam em Paulo Freire, a fim de se enfatizar a importância do diálogo entre o pesquisador e os professores, ou seja, um diálogo vinculado à ação, “baseado na solidariedade que é construída no compromisso da transformação da situação de dominação de exclusão” (TR 41, p. 29). Em outro trabalho, a pesquisadora argumenta que Paulo Freire trouxe a discussão para o campo pedagógico, ao enfatizar o caráter amplo da educação no processo de conscientização, e de toda ação educativa. Vejamos:

Deve refletir sobre o ser humano e seu meio, o que implica que esse ser humano se constrói sobre sua integração, refletindo a realidade, comprometendo-se e compreendendo-se como sujeito histórico de sua própria história (TR 52, p.42).

Tal perspectiva também é retomada em outro trabalho, cuja pesquisadora afirma que a concepção de educação de Paulo Freire é compatível com a de EA, pois “incita uma reflexão que move para a ação, transformação e rejeita o que chamou de “educação bancária”, em que existe um ser que ensina e outro que aprende, sendo este último um depósito de conhecimento” (TR 83, p. 31).

Em outra pesquisa, a associação do pensamento freireano com a EA também é explicitada:

Entretanto, o reconhecimento de que o futuro não é inexorável, mas passível de mudança, leva-nos a recusar posições fatalistas (FREIRE, 2000) e a buscar a compreensão dessa realidade, na qual estamos todas/os mergulhados, com o intuito de construirmos um novo paradigma que se contraponha a essa lógica capitalista materializada e incorporada pelo discurso da sustentabilidade, na perspectiva do mercado (TR 103, p. 28).

Depreendemos, pelos trabalhos exemplificados, que Paulo Freire é trazido para os trabalhos como referência para a Educação Ambiental, mas não há qualquer vinculação direta da relação desse autor com a questão da formação de professores.

- c) Autores que foram citados em mais de 20 trabalhos, tais como António Nóvoa e Donald A. Schön, focam a importância da identidade docente e a formação do professor como intelectual reflexivo, respectivamente. Salientamos que esses autores defendem a emancipação do professor como um profissional com poder de decisão, que pode encontrar prazer na aprendizagem e na investigação do processo de ensino e aprendizagem. Os trechos que seguem, explicitam essa perspectiva quando esses autores são trazidos para o texto:

As pesquisas nessa área [formação de professores] estão voltadas para uma formação baseada na reflexão crítica da prática pedagógica docente no cotidiano escolar. Nóvoa (1992, p. 192), elucida essa questão quando destaca: “A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também identidade profissional (TR 17, p. 18).

[...] falar de formação de professores é falar de um investimento educativo dos projetos da escola, pois uma mudança educacional depende dos professores e da sua formação, dependendo assim, da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula (NÓVOA, 1995) (TR 68, p.10).

[...] fica claro que a direção da escola é vista como uma outra instância e que, geralmente, não atua a favor do professor e não estimula as discussões e ações coletivas. Pelo contrário, parece estar inibindo esse processo, quando não considera como legítima as decisões acatadas pelo grupo de professores. Segundo Nóvoa (1995), em situações como estas são tolhidas as chances da consolidação dos docentes como atores autônomos na produção de saberes da profissão docente (TR 55, p. 58).

A compreensão de que essa coerência situava-se na postura profissional de cada professor é o primeiro passo para efetivá-la. A coerência está justamente na tomada de consciência (PIAGET; GRECO, 1974) e no redirecionamento da ação pedagógica, que devem ser pautados numa perspectiva transformadora. Para que isso viesse acontecer, na escola,

novas técnicas e métodos deveriam ser reinventados, reconstruídos resultado da reflexão sobre a ação (NÓVOA, 1995; PÉREZ GÓMEZ, 1995; SCHÖN, 1995) (TR 34, p. 15).

Segundo Schon (1992), não adianta interrogar os professores sobre o que eles fazem nas salas de aula, pois há um distanciamento entre o discurso e a prática. Por isso, é necessário construir uma proposta de formação que venha estreitar esse caminho, compreendendo as inter-relações que existem entre o discurso e a prática, envolvendo também os alunos (TR 91, p. 86).

Para Schön (1983), apud Silva e Schnetzler (2006), inúmeros estudos e pesquisas sobre a formação docente vêm defendendo a necessidade da pesquisa educacional e a sua realização com professores, possibilita repensar suas práticas docentes, definindo-se como condição de desenvolvimento profissional do professor e melhoria de sua prática pedagógica (TR 102, p. 17).

Ao analisarmos as ideias desses autores citados nas referências, percebemos movimentos de concordância entre elas, quer seja na forma de citação direta ou em paráfrases. Tal movimento nos remete aos finais dos anos 1980 e 1990, quando se propagava um discurso de formação docente que ia de encontro ao discurso de formação baseado na racionalidade técnica, predominante nas décadas de 1960 e 70.

Segundo Lorenzetti (2008), a circulação de ideais em uma comunidade de investigadores com distintas formações acadêmicas e, provavelmente, com distintas concepções sobre educação ambiental, pode indicar a existência de distintos estilos de pensamentos, explorados pelo autor, como circulação intercoletiva e intracoletiva de ideias, como indica:

Através da circulação intracoletiva de ideias, que ocorre no interior do coletivo de pensamento, o sujeito individual se insere no coletivo de pensamento e precisa aprender e compartilhar os conhecimentos e práticas do estilo de pensamento vigente. Na visão de Fleck (1986), a circulação intracoletiva de ideias é a responsável pela coerção de pensamento que forma um membro novato de determinado coletivo de pensamento (LORENZETTI, 2008, p. 25).

As primeiras pesquisas em EA, segundo Lorenzetti (2008,) refletiram a necessidade de buscas teórico-metodológicas, através de circulação intercoletiva de conhecimentos e práticas oriundas de diversas áreas do conhecimento, que pudessem dar sustentação aos trabalhos de investigação. Para o autor citado, tais pesquisas ocorreram apesar de relativa baixa circulação da informação sobre essas pesquisas, ou seja, de circulação intracoletiva, que, em sua análise, é ainda incipiente.

Tal constatação vai ao encontro do que também foi observado por Carvalho (2010, p. 70), ao analisar os trabalhos apresentados nas primeiras quatro versões do EPEA a fim de compreender a produção analisada e sua relação com o campo da formação docente, com o seguinte questionamento: “que diálogos os pesquisadores preocupados com a formação de professores para o tratamento da temática ambiental têm procurado construir com os pesquisadores do campo da formação docente em geral?”. Os dados sistematizados por Carvalho (2010) parecem apontar para uma condição que evidencia certa resistência ao diálogo entre pesquisadores do campo da educação ambiental e pesquisadores do campo da educação em geral.

Concordamos plenamente com a seguinte afirmação de Carvalho (2010, p. 84-85):

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

De fato, concluímos, de acordo com os dados da nossa pesquisa, que são, ainda, incipientes os diálogos *intracoletivos* e *intercoletivos*, nas pesquisas sobre processos de formação continuada de professores em EA.

5.2 Objetivos e intenções das pesquisas sobre formação continuada de professores

O problema, as questões e os objetivos de uma pesquisa ocupam um lugar importante na organização de um texto investigativo, fato este observado nos livros e manuais de metodologia da pesquisa científica (MARCONI; LAKATOS, 2003; GIL, 2009; KÖCHE, 2009).

O objetivo geral de uma investigação, segundo Marconi e Lakatos (2003), está ligado ao tema, ou seja, relaciona-se com o conteúdo intrínseco, quer dos fenômenos e eventos, quer das ideias estudadas, vinculando-se diretamente à própria significação da tese proposta pelo projeto. Para Minayo (2009), nos objetivos definimos as metas que almejamos alcançar ao término da investigação.

Pensando assim, não há dúvida de que os objetivos de uma pesquisa orientam o processo de investigação e constituem um dos elementos centrais desse processo. A seleção de palavras, dos verbos utilizados na formulação dos objetivos das investigações, nos ajuda a compreender a intenção da investigação.

Para compreendermos as intenções das pesquisas que compõem o *corpus* documental, recorreremos, num primeiro momento, aos objetivos gerais e específicos, bem como às questões de pesquisa apontadas pelos pesquisadores. Nos deparamos com uma grande dificuldade em sistematizar os dados, pois muitas das questões e objetivos explicitados, quer seja nos resumos das teses e dissertações, quer seja nos textos completos, não indicam com clareza a intenção do pesquisador. Para essa análise tomamos o texto introdutório das pesquisas, momento no qual os pesquisadores explicitam o problema de investigação, e as questões e objetivos gerais e específicos que pretendem responder ou alcançar com a investigação realizada.

Assim, sistematizamos no Quadro 1, as intenções de pesquisa sobre processos de formação continuada de professores em EA, bem como o detalhamento dessas intenções, explicitados pelos autores (as) dos textos analisados:

Intenções das pesquisas	Detalhamento das intenções da pesquisa	Nº da pesquisa no <i>corpus</i> documental
ÊNFASE NA RELAÇÃO MATERIAIS DIDÁTICOS E FORMAÇÃO DO PROFESSOR	Objetivos que enfatizam a elaboração ou a exploração de materiais didáticos voltados para a formação de professores, ou que estabeleçam alguma relação entre materiais didáticos e a formação do professor ou seu desenvolvimento profissional	TR 11, TR 15, TR 57, TR 58, TR 59, TR 73, TR 75, TR 84, TR 90 TR 95, TR 100, TR 104, TR 106.
	Incorporam verbos que apontam para a intenção de pesquisa que se volta para a avaliação por parte do professor de materiais didáticos elaborados	TR 59.
ÊNFASE NA PROPOSIÇÃO / ESTRUTURAÇÃO DE PROPOSTAS / CURSOS / PROJETOS.	Estabelecem relação dos objetivos com a intenção ou finalidade de proposição / estruturação, elaboração de projetos, propostas ou um curso de formação continuada de professores.	TR 1, TR 13, TR 36, TR 45, TR 57, TR 94
	Propõem a investigação de processos que resultaram na estruturação de um curso ou os fatores que interferiram nesse processo.	TR 5, TR 33, TR 32, TR 91.
	Propõem a investigação de contextos particulares com o objetivo de reunir dados e informações que podem ser incorporados como pressupostos	TR 45, TR 60, TR 77,

	teóricos ou metodológicos em cursos, programas, projetos de formação de professores.	
INTENÇÃO DE FORMAR / CAPACITAR / QUALIFICAR, MOTIVAR, APOIAR, SENSIBILIZAR O PROFESSOR.	Oferecer, propor ou implementar cursos, projetos, propostas / experiências de formação continuada de professores	TR 4, TR 24, TR 30, TR 56, TR 58, TR 73, TR 79, TR 102, TR 106.
	O objetivo está claramente voltado para a intenção de formar, capacitar, qualificar, despertar, apoiar o professor.	TR 4, TR 11, TR 13, TR 14, TR 16, TR 40, TR 45, TR 46, TR 60, TR 70, TR 68, TR 74, TR 76, TR 78, TR 85, TR 100.
	Propõem o desenvolvimento de ações de formação de professores, visando a mudança de postura, a incorporação ou a melhoria da prática profissional do professor ou, ainda, a ampliação de conhecimentos sobre a temática ambiental.	TR 7, TR 11, TR 19, TR 28, TR 47, TR 51, TR 58, TR 68, TR 70, TR 72, TR 76, TR 88, TR 100, TR 105.
INTENÇÃO DE INTRODUZIR A EA NAS ESCOLAS	Referências claras à intenção de introduzir a EA nas escolas.	TR 12, TR 25, TR 46, TR 53, TR 55, TR 65, TR 70, TR 85.
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS	Referências a relatos de experiências relacionados com processos de formação de professores. Em alguns casos, investiga os conhecimentos que foram produzidos a partir dessa experiência.	TR 20, TR 40, TR 67.
DIAGNÓSTICOS DO TRABALHO DO PROFESSOR OU DE SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS PROFESSORES À TEMÁTICA AMBIENTAL, À EDUCAÇÃO AMBIENTAL OU À REALIDADE DA ESCOLA.	Pesquisa, fundamentalmente, de avaliação ou diagnóstico dos conhecimentos, posicionamentos, posturas, necessidades e das práticas que vem sendo desenvolvidas pelos professores.	TR 6, TR 8, TR 9, TR 11, TR 14, TR 18, TR 26, TR 28, TR 44, TR 51, TR 57, TR 58, TR 77, TR 89, TR 95, TR 99, TR 101, TR 104, TR 107
	Diagnósticos da realidade escolar em relação a trabalhos de EA que vêm sendo desenvolvidos	TR 13, TR 28, TR 44, TR 46, TR 51, TR 55, TR 61, TR 70, TR 74, TR 83.
ÊNFASE EM	Objetivos que apontam para analisar, discutir, ou explorar fundamentos teórico-metodológicos que sustentam determinadas propostas de formação continuada de professores.	TR 2, TR 3, TR 12, TR 18, TR 19, TR 22, TR 23, TR 28, TR 31, TR 52, TR 62, TR 63, TR 74, TR 80, TR 87, TR 95, TR 96, TR 97, TR 104, TR 108.
	Apontam para a intenção de pesquisas relacionadas com práticas desenvolvidas ou com inserção de temas relacionados com a questão ambiental em programas/projetos/cursos de formação continuadas de professores.	TR 17, TR 25, TR 35, TR 39, TR 40, TR 54, TR 60, TR 69, TR 78, TR 84, TR 93, TR 94, TR 104
	Investigam a influência / contribuição / mudanças que ocorreram a partir de determinadas abordagens em processos de formação continuada de professores ou de possibilidades que	TR 2, TR 9, TR 10, TR 14, TR 17, TR 21, TR 25, TR 27, TR 29, TR 34, TR 35, TR 37, TR 41, TR 43, TR 45, TR 48, TR 49, TR 50, TR 64, TR 73, TR 78, TR

INVESTIGAÇÕES SOBRE PROCESSOS DE FORMAÇÃO	determinadas abordagens poderiam sugerir.	81, TR 82, TR 86, TR 92, TR 93, TR 94 TR 96, TR 98, TR 102, TR 109.
	Referências mais gerais sobre o processo de formação.	TR 66, TR 71.
	Referências sobre avaliação realizada pelos pesquisadores sobre uma proposta ou aspectos dessa proposta de formação continuada de professores ou pelos docentes que participam desse curso, programa, proposta.	TR 3, TR 6, TR 18, TR 23, TR 24, TR 31, TR 32, TR 38, TR 39, TR 48, TR 49, TR 54, TR 56, TR 65, TR 68, TR 71, TR 73, TR 83, TR 81, TR 82, TR 91, TR 98, TR 109
	Como objetivo paralelo ou como consequência da avaliação realizada, subsidiar programas de formação continuada ou proposição de políticas públicas em formação de professores em EA.	TR 22, TR 23, TR 32, TR 52, TR 71.

Quadro 1 - Intenções das pesquisas sobre processos de formação continuada de professores em EA, subentendidas em trabalhos concluídos no Brasil no período de 1981 a 2012, selecionados a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte.

Fonte: elaborada pela autora

Percebemos, na elaboração desse quadro, que há um conjunto de trabalhos que se voltam para objetivos múltiplos, ou seja, há evidências de diversificadas intenções de pesquisa no conjunto de objetivos, geral e específicos, bem como nas questões de pesquisas indicadas. Tal fato nos levou a considera-los em mais de uma intenção de pesquisa, ou ênfase em vários detalhamentos. Também, encontramos trabalhos que possuem objetivos mais focados, o que nos permitiu agrupá-los em uma das ênfases de investigação.

Diante do exposto, elaboramos o Quadro 2, considerando esses dois grandes grupos de objetivos de pesquisa: trabalhos com objetivos múltiplos e trabalhos com objetivos focados.

TRABALHOS QUE REMETEM A OBJETIVOS MÚLTIPLOS (Total de 39 trabalhos).	TRABALHOS QUE REMETEM A OBJETIVOS MAIS FOCADOS (Total de 70 trabalhos)
06 / 09 / 11 / 12 / 13 / 14 / 19 / 20 / 24 / 25 / 28 / 32 / 40 / 45 / 46 / 51 / 55 / 56 / 57 / 58 / 60 / 65 / 67 / 68 / 70 / 73 / 74 / 77 / 78 / 83 / 84 / 85 / 91 / 94 / 95 / 100 / 102 / 104 / 106	Ênfase na relação materiais didáticos e formação: 15 / 59 / 75 / 89 / 90 / 100 / 107 (total = 7)
	Ênfase na proposição/estruturação de propostas, cursos e projetos: 01 / 05 / 33 / 36 (total = 4)
	Intenção de formar, capacitar, qualificar, motivar, apoiar e sensibilizar o professor: 04 / 16 / 30 / 47 / 72 / 76 / 79 / 88 / 105 (total = 9)
	Diagnósticos do trabalho do professor ou de significados atribuídos pelos professores à temática ambiental, à educação ambiental ou à realidade da escola: 08 / 26 / 44 / 61 / 89 / 99 / 101 / 107 (Total = 8)
	Intenção de introduzir a EA nas escolas: 53 (Total = 1)
	Ênfase em investigações sobre processos de formação: 02 / 03 / 10

/ 17 / 18 / 21 / 22 / 23 / 27 / 29 / 31 / 34 / 35 / 37 / 38 / 39 / 41 / 43 / 48 / 49 / 50 / 52 / 54 / 62 / 63 / 64 / 66 / 69 / 71 / 80 / 81 / 82 / 86 / 87 / 92 / 93 / 96 / 97 / 98 / 108 / 109 (Total = 41)
--

Quadro 2 - Trabalhos com objetivos múltiplos e trabalhos com objetivos focados sobre processos de formação continuada de professores em EA, concluídos no Brasil no período de 1981 a 2012, selecionados a partir do Banco de Teses e Dissertações do EArte.

Fonte: elaborado pela autora

5.2.1. Trabalhos que remetem a objetivos mais focados

Iniciamos nossa análise mais detalhada pelo grupo que reúne um maior número de trabalhos, ou seja, com os trabalhos que nos remetem a objetivos mais focados, cujas ênfases radicam: (a) na relação entre materiais didáticos e formação; (b) na proposição/estruturação de propostas, cursos e projetos; (c) na intenção de formar, capacitar, qualificar, motivar, apoiar e sensibilizar o professor; (d) nos diagnósticos do trabalho do professor ou de significados atribuídos pelos professores à temática ambiental, à educação ambiental ou à realidade da escola; (e) intenção de introduzir a EA nas escolas e (f) investigações sobre diversos aspectos relativos aos processos de formação.

Dado ao grande volume de objetivos gerais e específicos, bem como das questões de pesquisa dos trabalhos do *corpus* documental, fazemos uso de alguns exemplos para as diferentes ênfases de investigação nas pesquisas.

- Ênfase na relação materiais didáticos e processos de formação continuada em EA

Encontramos, nesse grupo, sete trabalhos. Apenas um desses trabalhos incorpora verbos que poderiam sugerir uma intenção, se bem que não muito explícita, de apontar para alguma intenção que pudesse sugerir uma perspectiva mais investigativa. Assim, dentre os vários objetivos específicos, o último deles é assim anunciado: “analisar a opinião dos professores acerca do *site* construído (TR 59, p.3)”.

Todos os outros objetivos propostos no texto, quer seja o objetivo geral, quer sejam os objetivos específicos explicitados nessa dissertação, estão diretamente vinculados ao processo de produção/elaboração de material didático voltado para a área curricular de Química, na forma de um *site*:

Criar um “site” que trabalhe assuntos de Educação Ambiental relacionados com a grade curricular da disciplina Química no ensino médio, voltado aos professores das instituições de ensino, onde eles possam buscar assuntos

para serem ministrados na rede pública e particular. Objetivos Específicos: Levantar questões acerca dos poluentes do ar, da natureza dos produtos químicos mais importantes encontrados no ambiente, a camada de ozônio, ciclos biogeoquímicos, efeito estufa, aquecimento global e da questão do controle do lixo produzido pela sociedade, disponibilizando no site textos, tópicos da legislação ambiental atualizada, artigos científicos e links sobre educação ambiental, no qual se possa refletir assuntos pertinentes à educação ambiental; propiciar aos professores e a comunidade uma fonte de pesquisa sobre o tema educação ambiental relacionando-os com os conteúdos aplicados na disciplina Química no ensino médio da rede pública e particular de ensino; incluir, nesta ferramenta, o maior número de temas possíveis abordados na educação ambiental presente na grade curricular do ensino médio de Química; propor exercícios práticos para serem usados pelos professores em sala de aula ou no próprio meio ambiente, juntamente com os alunos; analisar a opinião dos professores acerca do “site” construído (TR 59, p.2-3).

A maioria dos trabalhos, ou seja, seis, dentre esse conjunto que explicita objetivos mais focados, apontam para objetivos que enfatizam a elaboração ou a exploração de materiais didáticos voltados para a formação de professores, ou que estabeleçam alguma relação com a formação dos professores, ou, ainda, que remetam ao desenvolvimento profissional dos mesmos, como podemos observar em alguns exemplos que seguem:

[...] compreender e verificar o uso, no cotidiano escolar, dos recursos de apoio didático-pedagógico na educação ambiental, fazer uma reflexão sobre a utilização dos mesmos e tentar contribuir com a exemplificação de técnicas e conceitos para produção e adequação de recursos didáticos para abordagem do tema no ensino fundamental, médio e superior (TR 15, p. 2).

[...] criação e produção de uma apostila com os conteúdos de educação ambiental popular, questões rurais, metodologias de ensino e temas ambientais voltados para auxiliar o desenvolvimento de atividades socioambientais e a educação ambiental popular dentro do cotidiano escolar (TR 100, p. 6).

Os dados indicam que temos pesquisas que se voltam para a produção ou elaboração de material didático em EA, ao invés de se voltarem para processos de investigação. A pesquisa utilizada como um instrumento de investigação, ou seja, em uma aplicação concreta da investigação, na qual é traduzida em um material didático a ser utilizado pelos professores, aponta para o pragmatismo e para uma perspectiva de racionalidade técnica, presente no âmbito da educação.

- Ênfase na proposição/estruturação de propostas, cursos e projetos

São trabalhos que estabelecem relação dos objetivos com a intenção ou finalidade de proposição/estruturação, elaboração de projetos, propostas ou um curso de formação continuada de professores. Eis alguns exemplos:

[...] além de se fazer um relato do Projeto Bananal objetivando o seu registro, testar o desenvolvimento de um processo que resultou na estruturação de um curso de Geografia para a capacitação de docentes, ou seja, estudar os fatores que interferem nessa estruturação, tendo como base um estudo de caso (TR 5, p.6).

[...] o presente projeto de pesquisa tem por objetivo a utilização da dimensão ambiental da principal microbacia hidrográfica do município de Dois Córregos (SP) - a microbacia do ribeirão dos Peixes - para a realização de um trabalho interdisciplinar de Educação Ambiental, envolvendo professores do terceiro ano do Ensino Médio da Escola Estadual José Alves Mira (TR 36, p. 14).

Desenvolver uma metodologia de EA e analisar sua viabilidade quando aplicada ao Ensino Formal, através da atuação dos (as) professores (as) eventuais. Objetivos específicos: Desenvolver uma intervenção de EA de ensino formal. Avaliar na intervenção educacional, elementos que a qualifiquem como propiciadora de uma visão ampliada da ecologia para os processos de EA. Verificar a viabilidade da metodologia proposta em relação ao professor eventual (TR 33, p. 9).

Percebemos que no TR 33, nos objetivos específicos, há uma intenção que sugere uma perspectiva mais investigativa. De modo geral, nas intenções cuja proposição/estruturação de propostas, cursos e projetos, a teoria é tomada, *a priori*, “como texto a ser transformado em método e aplicação na prática” (SILVA; COMPIANI, 2015, p. 1.101).

A tendência de usar a pesquisa para resolver os problemas das práticas em EA traz em seu bojo a crença de que, aumentando ligeiramente a quantidade de conhecimento sobre o ambiente e, especialmente, implementando recursos ou técnicas pedagógicas, vai-se conseguir transformar a escola e o professor.

- Intenção de formar, capacitar, qualificar, motivar, apoiar e sensibilizar o professor

Encontramos trabalhos cujo objetivo é o desenvolvimento de ações de formação de professores, que visam a mudança de postura ou a incorporação da melhoria da prática profissional, ou a ampliação de conhecimentos sobre a temática ambiental. Vejamos alguns exemplos:

[...] formulei e implementei uma proposta crítica de formação de professores de Educação de Jovens e Adultos em Educação Ambiental, denominada PESoA— Programa de Educação Socioambiental — que oferecesse maiores subsídios para o tratamento desta temática de forma mais próxima ao fazer-pedagógico dos professores que atuam na [...] (TR 47, p. 15).

[...] o objetivo maior desta Tese foi o estudo de novas possibilidades educacionais que promovam ações pedagógicas, que contemplem os desafios do Século XXI, em busca de uma cultura de paz, fundamentada em práticas de desenvolvimento sustentável (TR 76, p. 23-24).

[...] proporcionar a formação continuada de professores do ensino fundamental de Porto Rico/PR utilizando de informações científicas do ambiente regional e acompanhar a transposição didática do saber sábio ao saber a ensinar (TR 79, resumo)

É pertinente expor que, de modo geral, a explanação de tais objetivos indica que a formação continuada ocorre por meio de uma oferta educativa, ou seja, de uma ação promovida pelo pesquisador que estabelece como consequência a implementação da EA, a sensibilização dos professores para os problemas ambientais, a mudança de atitude e a potencialização do trabalho pedagógico. A questão da produção do conhecimento não está posta nos objetivos propostos.

Entendemos, também, que tais intenções de pesquisa podem conduzir a perder de vista a complexidade e a multidimensionalidade dos problemas, minimizando a capacidade da EA para provocar transformações profundas nas formas tradicionais de ensino/aprendizagem, bem como na relação sociedade/natureza.

- Diagnósticos do trabalho do professor, ou de significados atribuídos pelos professores à temática ambiental, à educação ambiental ou à realidade da escola

Envolvem pesquisas, fundamentalmente, de avaliação ou diagnóstico dos conhecimentos, posicionamentos, posturas, necessidades e das práticas que vem sendo desenvolvidas pelos professores. Citamos como exemplos:

Diagnosticar as concepções de educação e ambiente que sustentam a práxis de EA, isto é, como os professores se posicionam frente à necessidade de formar cidadãos conscientes da degradação socioambiental e engajados na mudança desse quadro. Investigar se essas concepções determinam um caráter transformador na prática dos professores em relação ao conhecimento, aos alunos, à comunidade escolar e à sociedade, levando-se em conta o contexto específico de trabalho. Investigar o potencial de produção de conhecimentos relacionados às questões ambientais locais (bairro/município) e de participação/intervenção nessa realidade (TR 8, p. 20)

Avaliar a prática da educação quanto à sensibilização ambiental na 1ª série do Ensino Fundamental da Escola Estadual Maria Balani Planas, utilizando o tema resíduos sólidos urbanos no entorno da escola como objeto de sensibilização. Como objetivos específicos, verificar o conhecimento das professoras (TR 26, p.2).

É importante compreender como os problemas ambientais estão sendo trabalhados nas escolas e quais as concepções dos professores associadas às práticas, pois as concepções estruturam o sentido que damos à Educação Ambiental e às formas de atuação que empreendemos nesse campo.

- Intenção de introduzir a EA nas escolas

Trabalhos que fazem referências claras à intenção de introduzir a EA nas escolas. Citamos, como exemplo, a seguinte intenção de pesquisa, na qual a pesquisadora desenvolveu oficinas de formação continuada para os professores:

[...] empreender ações de EA na escola do Forte que promovessem a religação dos saberes que emergem no espaço escolar, para que a comunidade se fortaleça como coletivo social e possa reconstruir sua história de vida e territorialidade, sistematizando-os em um instrumento (livro ou vídeo) de registro (TR 53, p. 13).

Consideramos importante o discernimento do pesquisador e a explicitação, primando pela clareza do texto, das diferenças entre os objetivos de uma intervenção e os objetivos de uma investigação. Entendemos, também, que a formação inicial ou continuada de professores foi e continua sendo o elemento essencial para a inserção da EA no contexto escolar. Mas, focar os objetivos de uma pesquisa sobre formação continuada de professores a essa finalidade pode conduzir ao pragmatismo. Nesse caso, a produção de conhecimentos com a participação do pesquisador e dos sujeitos de pesquisa pode ser comprometida.

- Ênfase em investigações sobre processos de formação

Encontramos, nesse grupo, pesquisas cujos objetivos são analisar, discutir, ou explorar fundamentos teórico-metodológicos que sustentam determinadas propostas de formação continuada de professores. Como exemplo, citamos:

Analisar um fazer EA que foi decisivo na minha formação nessa área, localizando suas marcas metodológicas fundamentais. Ou seja, fazer emergir os fundamentos, categorias, os elementos principais que caracterizavam o Programa de Formação de Educadores do Parque Estadual da Ilha do Cardoso. Delimitar, construir um contorno flexível que permita contribuir para as reflexões acerca do campo referente à EA, calçada na experiência da Ilha do Cardoso (TR 3, p. 12).

Também, encontramos trabalhos focados em análises de Prática de Formação, como indica a intenção da investigação:

Compreender a constituição de professoras alfabetizadoras em rodas de formação. Assim, propõe-se a investigar a prática de formação continuada em rodas realizada junto a um grupo de professoras alfabetizadoras, analisando as contribuições dessa prática na construção de uma identidade de grupo e na compreensão das professoras acerca de sua própria prática (TR 93, p.25).

Outros trabalhos, com essa ênfase, indicam objetivos que incorporam verbos que apontam para a intenção de pesquisas relacionadas com práticas

desenvolvidas, ou relativas à inserção de temas vinculados com a questão ambiental em programas/projetos/cursos de formação continuada de professores.

Resgatar e analisar os procedimentos adotados pelos componentes do grupo de estudo de Ciências durante a trajetória do projeto Aventurando-se no conhecimento, procurando caracterizar os conhecimentos por eles produzidos a partir da problematização do cotidiano e de uma comunidade local. Estabelecer relações entre os procedimentos adotados pelo grupo de Ciências, os conhecimentos por eles produzidos e a perspectiva de professor como intelectual autônomo, criativo e crítico-reflexivo. Identificar no processo formativo, avanços, rupturas e resistências da formadora, bem como mudanças em seu estilo de atuação, relacionadas às perspectivas de reprodução/produção de conhecimentos, por parte dos sujeitos envolvidos. Caracterizar as transformações no currículo de Ciências produzidas pelas professoras do grupo de Ciências e suas repercussões na configuração tradicional de escola. Caracterizar o papel do ensino com pesquisa e da temática ambiental nas transformações ocasionadas na prática pedagógica das professoras do grupo de Ciências (TR 17, p. 59).

Há, também, trabalhos que investigam a influência/contribuição/mudanças que ocorreram a partir de determinadas abordagens em processos de formação continuada de professores ou de possibilidades que determinadas abordagens poderiam sugerir. Vejamos alguns exemplos:

Verificar e analisar a influência da educação ambiental na formação continuada de professores de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Itapira, São Paulo, após a realização de um programa de aperfeiçoamento para 33 educadores, no qual tiveram a oportunidade de trabalhar transversalmente a questão ambiental em suas escolas (TR 21, p.130).

Analisar as concepções político-teóricas das propostas dos cursos investigados principalmente em seu viés participativo; avaliar a apropriação da dimensão participativa pelos professores cursistas, a partir desses processos formativos em EA; diagnosticar as dificuldades, possibilidades e superações da implementação da perspectiva participativa e suas consequências nas práticas pedagógicas de EA dos professores investigados (TR 96, p. 5).

[...] produzir conhecimento sobre a formação do educador ambiental, a partir de abordagens que têm como base a sensibilidade as poéticas artísticas e processos simbólicos capazes de articular diferentes níveis de percepção sobre a realidade. Objetivos específicos: investigar o papel das linguagens poéticas: artes visuais, poesia, literatura, cultura popular; e dos processos simbólicos na formação integral do sujeito ecológico no educador ambiental; contribuir com inovações metodológicas no processo de EA a partir da construção de interações entre a arte, a cultura e o meio ambiente (TR 66, p. 35).

Objetivo geral: Investigar as possibilidades de uma ecopedagogia inovadora e transformadora, estabelecendo como foco de observação e análise a práxis do educador a partir de seu contexto formativo. Questões específicas: analisar o curso EA e Práxis Pedagógica promovida pela Escola da Natureza. Registrar e analisar os aspectos didáticos-pedagógicos e seus impactos no processo de aprendizagem dos formadores. Pesquisar alternativas de estratégias e métodos de ensino que subsidiem a formulação de programas de formadores em EA (TR 71, p. 30-31)

Nesse conjunto de trabalhos, encontramos objetivos que fazem referências sobre avaliação realizada pelos pesquisadores sobre uma proposta ou aspectos dessa proposta de formação continuada de professores ou pelos docentes que participam desse curso, programa, proposta. Seguem alguns exemplos:

[...] analisar se o projeto piloto do curso “Consumo sustentável/consumo responsável: desenvolvimento, cidadania e meio ambiente?” atingiu os resultados esperados quando de sua proposição (TR 49, resumo).

O foco desta investigação foi buscar compreender como se expressou a ambientalização do currículo em um trabalho coletivo de professores na EA (TR 31, resumo).

Também, divisamos intenções que apontam para questões ou objetivos cujo foco são os resultados da avaliação realizada por pesquisadores ou por professores que participaram de cursos, programas, projetos no qual participaram, como se pode ver pelos exemplos que seguem:

Surgiu assim esta proposta de pesquisa que tem como objetivos identificar e analisar as mudanças manifestas nas reflexões, reações e ações dos professores ao lidarem com o conteúdo de um curso (discussões, leituras e outras atividades por ele oferecidas) e procurar incorporá-lo e suas práticas pedagógicas, apontando a partir daí os aspectos relevantes envolvidos em sua apreensão e incorporação. Ao buscar captar reações e práticas pretendo abrir um espaço para captar diferentes respostas, além das reações pedagógicas: ações de caráter pessoal, manifestações de rechaço, indiferença ou acolhimento, expressões de sentimentos variados, que possam emergir das experiências vividas e que somadas às suas reflexões, permitam ampliar a compreensão do processo ocorrido. Com esta pesquisa pretendo também subsidiar programas de formação contínua de professores, ou seja, em relação a aspectos gerais, seja em relação ao conteúdo valorativo da EA (TR 23, p.23).

Objetivo geral: analisar o processo de implantação/execução do curso “Educação Ambiental: rede ambiência”, seus limites e possibilidades por meio da pesquisa-ação. Específicos: a. Investigar o processo formativo dos professores participantes do curso de EA. b. Analisar meu próprio percurso como formadora de um grupo de educadores de Mirassol D'Oeste. c. Avaliar o processo e a qualidade das interações para a construção de conhecimentos em EA nas situações investigadas. d. Verificar o alcance da metodologia de projetos na formação de professores. e. Analisar o formato desse modelo em EAD na formação dos professores (TR 109, p.24).

Algumas pesquisas trazem como objetivo paralelo, ou como “consequência da avaliação realizada, subsidiar programas de formação continuada ou proposição de políticas públicas em formação de professores em EA”.

[...] identificar os indicadores que traduzem o incremento na potência de ação dos indivíduos e de que forma isso é contemplado no curso de especialização, objeto deste estudo de caso (p.7). Objetivos específicos: i. Analisar os possíveis nexos de causalidade entre a potência de ação individual e coletiva e processos educacionais voltados à construção de sociedades sustentáveis. ii. Contribuir para a avaliação e o planejamento de

cursos de formação de educadores ambientais voltados para a construção de sociedades sustentáveis. iii. Identificar e analisar os aspectos que interferiram na formação de educadores ambientais que formulem e implementem projetos de intervenção educacional voltados à formação de agentes locais de sustentabilidade. iv. Identificar e analisar os princípios que embasaram a proposta do curso (TR 22, p.12).

O objetivo geral foi: avaliar o processo de formação do profissional educador ambiental frente aos aspectos teóricos e metodológicos trabalhados no curso de pós-graduação lato-sensu em Educação, Meio Ambiente e Desenvolvimento da UFPR. Como objetivos específicos, têm-se: a) analisar a trajetória dos cursos de especializações em educação ambiental e do profissional educador ambiental, bem como os referenciais teórico-metodológicos presentes na sua formação; b) analisar a base teórica e a configuração estrutural presente no curso de especialização, diante do projeto político-pedagógico, das propostas curriculares e das práticas socioeducativas dos professores e dos alunos egressos; c) analisar o discurso que os profissionais educadores ambientais possuem da educação ambiental e a percepção da relação ser humano e natureza e, por fim, d) oferecer possíveis subsídios para contribuir no arcabouço teórico da formação de profissionais educadores ambientais (TR 52, p. 5).

Podemos dizer que as intenções de pesquisas cuja ênfase recai sobre investigações acerca de processos de formação, na escola, consistem em possibilidade de articular a teoria à prática, tornando-a parte essencial da pesquisa. Segundo Nunes (2001), a análise das práticas pedagógicas é uma tendência nas pesquisas sobre formação de professores no Brasil, que surge a partir da década de 1990.

Tal perspectiva se coloca em contraponto às abordagens que consideravam o fracasso da escola, a ser justificado pela *incompetência* do professor - que apresentava problemas de formação, tais como falta de articulação entre teoria e prática, entre formação geral e formação pedagógica, entre conteúdos e métodos de ensino.

Nessa nova tendência o professor é considerado como um profissional que elabora e desenvolve conhecimentos a partir da prática e no confronto com as condições da profissão (TARDIF, 2014; SHULMAN, 1987; NÓVOA, 2008).

Por um lado, um modelo de prática introduzido via pesquisa, na formação continuada dos docentes, pode conduzir à naturalização de ações repetitivas com resultados previsíveis e semelhantes. Por outro lado, Pimenta (2002) ressalta que a prática profissional docente envolve situações que exigem decisões complexas, conflitivas e súbitas, que demandam do professor não apenas um conhecimento instrumental, mas que pode inovar o repetitivo, o já pensado. Tal questionamento

nos leva a uma antiga discussão sobre a relação teoria e prática, que envolve a natureza da pesquisa acadêmica.

Como é apontado por Van de Ven e Johnson (2006), há uma grande discussão e muitas lacunas na relação teoria e prática na pesquisa. Uma dessas lacunas pode ser discernida na visão linear, que supõe o conhecimento prático derivado dos conhecimentos da investigação, e não o contrário. A diferença entre teoria e prática, nessa perspectiva, é tipicamente enquadrada como um problema de transferência de conhecimento. Essa abordagem é baseada na suposição de que conhecimento prático (conhecimento de como fazer coisas) em um domínio profissional deriva, pelo menos em parte, do conhecimento da pesquisa (conhecimento da ciência em particular).

Outra lacuna resulta do argumento de que a teoria e prática representam tipos distintos de conhecimento. O reconhecimento de que a teoria e a prática produzem formas distintas de conhecimento tem sido estudado de longa data na literatura. Para Schön (1992), por exemplo, o pesquisador não pode se situar fora da situação problemática como um espectador, pois impossibilita a compreensão do conhecimento das práticas, pois o conhecimento das práticas ocorre na ação.

Para Van de Ven e Johnson (2006), ambas as formas de conhecimento são válidas, pois representam, cada uma delas, o mundo em um contexto diferente e para uma finalidade diferente. O objetivo do conhecimento prático é saber como lidar com situações específicas encontradas em um caso particular. A finalidade do conhecimento científico e acadêmico é saber ver as situações específicas, como instâncias de um caso mais geral que pode ser explicado ou entendido. Segundo os autores, talvez não tenhamos compreendido a relação entre o conhecimento prático e o acadêmico, e isso tem contribuído para um sucesso limitado quando se trata de associar essas duas formas de conhecimento na arena da atividade humana.

Dizer que o conhecimento da teoria e da prática são diferentes um do outro, não implica afirmar que eles estão em oposição, ou que um substitua o outro; em vez disso, eles se complementam. Isto conduz a uma terceira abordagem, no entendimento dos autores citados, ou seja, que a diferença entre teoria e prática é um problema de produção do conhecimento. Uma visão pluralista da ciência e da prática como representantes de tipos distintos de conhecimento pode fornecer informações complementares para a compreensão da realidade.

Van de Ven e Johnson (2006) argumentam que a qualidade, bem como o impacto da investigação melhoram, substancialmente, quando os pesquisadores percorrem quatro etapas que consideramos pertinentes na investigação em EA: (1) confrontam perguntas e anomalias existentes na realidade; (2) organizam o projeto de pesquisa associados a uma comunidade de aprendizagem colaborativa constituída por estudiosos e profissionais com perspectivas diversificadas; (3) conduzem a pesquisa, que examina sistematicamente não só alternativas de modelos e teorias, mas, também, formula práticas alternativas da questão de interesse; e (4) enquadram a investigação e as suas conclusões para contribuir com o conhecimento para disciplinas acadêmicas e para um ou mais domínios da prática.

5.2.2. Trabalhos que remetem a objetivos múltiplos

Encontramos quarenta trabalhos cuja intenção de pesquisa nos remete a objetivos múltiplos, ou seja, há uma miscelânea de termos de objetivos e intenções de pesquisa. Vejamos o seguinte exemplo:

Objetiva-se atingir gradativamente a comunidade local (professores, estudantes e familiares), com relação à APA, visando sua sensibilização. Acredita-se que, por meio da ampliação de conhecimentos sobre a dinâmica da relação homem-natureza e pela retomada do ambiente próximo como objeto de estudo, seja possível obter uma maior compreensão e respeito ao ambiente. Objetivos específicos: 1. Investigar, a partir de amostragem, o grau de conhecimento e necessidades relacionadas a temas ambientais sobre a APA junto aos professores das escolas locais, visando a melhoria de seu desempenho profissional; 2. Capacitar agentes multiplicadores (docentes) para uma atuação mais específica sobre a comunidade da APA (alunos e em desdobramento, seus familiares). 3. Demonstrar a utilidade do Planejamento Ambiental na melhoria do ambiente e da qualidade de vida, e a importância da participação comunitária neste processo; 4. Pesquisar formas de subsídio ao desenvolvimento do programa de educação ambiental previsto no Plano de Gestão da APA; 5. Propor alguns materiais didáticos na forma de roteiros, exercícios, trabalhos práticos, textos e mapas, que possam ser utilizados por professores interessados pela região da APA, em estudos de campo e atividades em classe, como forma de minimizar a lacuna de materiais de temática local (TR 11, p. 9-10).

Está patente, no trabalho, que o primeiro objetivo se volta para a sensibilização. Só depois, ao descrever o objetivo específico 1, o autor nos remete a uma perspectiva de produção de conhecimento. Todos os outros objetivos nos orientam a outros grupos caracterizados, mas não à produção de conhecimento.

Encontramos trabalhos que descrevem objetivos múltiplos, cujas intenções da pesquisa não apontam para a produção de conhecimento no campo da EA, pois os objetivos de pesquisa indicam uma forte conotação para mudar a postura do

professor, ou para verificar se a EA foi implantada na rede de ensino após um programa de formação ou se a elaboração e implementação de portfólios educativos contribuem para a formação dos professores e para o desenvolvimento de uma EA crítica. Eis alguns exemplos:

Fazer com que a interação entre Ed. Mat. e EA leve o professor a uma nova postura em sala de aula. Discutir o papel da modelagem matemática nessa relação. Discutir como essa nova postura afeta a prática do professor (TR 6, p. 26).

a) Dissertar sobre o significado, a necessidade e a viabilidade de elaboração e aplicação permanente de um modelo de educação ambiental que seja caracterizada por aspectos pedagógicos críticos e emancipatórios a partir da utilização de diversas categorias do pensamento pedagógico do educador Paulo Freire, utilizando como recurso didático-pedagógico na pesquisa com educadores, o estudo e a análise de um portfólio educativo produzido com diversos textos, que objetiva contribuir como suporte teórico na formação do educador como sujeito ecológico consciente, atento e atuante em sua área. Específicos: a) Elaborar um corpo teórico, fundamentado na leitura e no estudo de uma ampla referência bibliográfica e teórica, que seja capaz de contribuir com a formação do cidadão e sujeito ecológico, sobretudo dos educadores, tendo como perspectiva fundamentar estudos e ações concretas a serem desenvolvidas pelos mesmos, possibilitando a sistematização e a aplicação de uma educação ambiental, crítica, adequada e funcional, que favoreça o surgimento e o exercício permanente do diálogo, de debates, da criticidade, da autonomia, da práxis, da emancipação, da transformação social, entre outros aspectos necessários ao contexto e ao conjunto dos envolvidos, considerando as particularidades e características específicas do meio em que estiverem inseridos e diante das necessidades e dos desafios que estão postos pelo momento atual, com sua realidade e complexidade. b) Divulgar e contribuir com a contextualização da educação ambiental crítica, que pode ser implementada por vários meios nos diversos ambientes, sobretudo o escolar, como grupo de estudos, reuniões, debates, atividades de campo, etc., profundamente correlacionada outros, de forma a potencializar a formação de um ser humano que seja de fato consciente e ativo no aspecto ambiental, considerando que ele se apresenta como sendo a síntese das interações dinâmicas e contínuas entre esses vários aspectos em seu cotidiano; c) Produzir, para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa com educadores, um portfólio sobre temáticas socioambientais e educacionais, com textos que abordem diversos assuntos das respectivas áreas, fundamentados por uma ampla referência bibliográfica, considerando as demandas existentes e identificadas, tanto as locais como as relacionadas com os aspectos regionais, nacionais e globais, que será distribuído a profissionais da educação (professores e pedagogos) para ser analisado, tendo o mesmo o objetivo e a função de ser um recurso didático e pedagógico que possa contribuir como suporte para o desenvolvimento de estudos e com o processo de informação e de formação continuada de educadores e cidadãos ecologicamente conscientes e atuantes, aptos a desempenharem a função de formadores diante das necessidades, exigências e complexidade da atual crise socioambiental; d) Realizar um levantamento de informações, para constatar, por meio de conversas, debates, aplicação de questionário, entre outros meios possíveis e necessários, quais são as concepções, demandas, carências, objetivos, características e necessidades apresentadas pelos envolvidos na pesquisa em relação aos aspectos relacionados à sua formação na área de educação ambiental crítica que tenha como objetivo a formação permanente tanto de educadores como de educandos (TR 95, p. 15-16).

Uma questão fundamental para esse tipo de abordagem em educação é o grau de controle dos pesquisadores, que promovem a formação e os professores participantes. O pesquisador pode ceder o controle e oferecer transparência na situação participativa de ensino e aprendizagem, respeitando o capital cultural dos docentes, ou exercer simplesmente o poder que o sistema lhe confere.

Em contraponto ao que os trabalhos nesse grupo colocam em evidência, entendemos que a cooperação e a construção coletiva de uma formação colaborativa que envolva os professores, não os considerando como consumidores e implementadores de descobertas dos pesquisadores acadêmicos, ampliam a pesquisa educacional para além das dinâmicas de poder desigual de subjugação dos professores na pesquisa educacional.

Segundo Christianakis (2010) a colaboração não só oferece o potencial para suprimir as divisões históricas entre as universidades e o público das escolas, mas também oferece a futuros professores modelos úteis para a participação na pesquisa educacional. Se os professores, os candidatos a futuros professores e acadêmicos começam a se ver como colaboradores envolvidos na investigação em educação, conduzirão a uma ampla gama de vozes, ideias e perspectivas. A colaboração oferece uma maneira de resolver o racionalismo técnico, contextualizando achados comuns a todos os novos conhecimentos.

5.3 O conceito de formação continuada de professores: significados e sentidos construídos

O uso do conceito *formação continuada*, no meio educacional, nos remete a um conceito próprio do campo discursivo da formação de professores. Esse conceito genérico está impregnado de contradições e polêmicas variadas, já expressas no capítulo 3. Vamos, neste momento, analisar, na materialidade discursiva das teses, a polissemia desse conceito.

Escolhemos as teses, pois segundo a ABNT NBR 14724 (2005) a tese representa o resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico de tema único e bem delimitado. Espera-se que produza conhecimento na área investigada. Em nosso caso específico, acreditamos que as teses em EA

contribuem para a produção de conhecimento no campo da formação continuada de professores.

Assim, na perspectiva bakhtiniana, vamos recorrer aos significados de *formação continuada*, escolhidos pelos pesquisadores como signos que nos permitem identificar, a partir de leituras recorrentes dos textos das teses, os significados que se manifestam nos seus enunciados. Entendemos, segundo Fiorin (2008, p. 25), que “os enunciados são sempre o espaço de lutas entre vozes sociais, o que significa que são inevitavelmente o lugar da contradição”

Ao investigarmos as intenções de pesquisa, que compõem o *corpus* documental, expressos no item 5.2, percebemos que duas grandes ênfases mobilizam as pesquisas sobre formação continuada de professores em EA: (1) Pesquisas direcionadas para a realização da formação continuada e (2) Pesquisas direcionadas para a análise de processos de formação continuada.

Então, escolhemos quatro teses do *corpus* documental, duas que fundamentam as pesquisas direcionadas para a realização da formação continuada (TR 67 e TR 76), e duas direcionadas para a análise de processos de formação continuada (TR 18 e TR 80). Entendemos que tais teses oferecem elementos para a seleção dos enunciados que atribuem significados ao conceito *formação continuada* nas perspectivas enfatizadas.

5.3.1 O conceito *formação continuada* em pesquisas direcionadas para a realização da formação continuada

As pesquisas direcionadas para a realização da formação continuada apontam para objetivos mais instrumentais. O TR 67, uma tese de doutorado concluída em 2008, descreve o processo de construção, estruturação, funcionamento de um portal temático na *Web* para estudos socioambientais e a apresentação de uma avaliação qualitativa dos resultados diante das demandas de seu público. Os objetivos de pesquisa apontam para um relato da experiência desenvolvida, como indica:

[...] descrever o processo de construção, estruturação e funcionamento do portal temático, considerando as peculiaridades inerentes à estratégia adotada para seu desenvolvimento, alimentação com um expressivo volume de informações, em diferentes formas da mídia digital e operação com recursos próprios da interação em ambiente virtual; apresentar avaliação qualitativamente os resultados diante das demandas de seu público, sob às

perspectivas de sua disseminação gradativa e as inter-relações entre a sociedade e a natureza alternadas com práticas que vislumbrem melhorias da qualidade de vida, do desenvolvimento sustentável e exercício da cidadania (TR 67, p. 10).

O conceito *formação continuada* é mencionado, nessa tese, oito vezes: como palavra-chave, como título de um item do sumário (O fazer interdisciplinar e a formação continuada) e no decorrer do texto. Na introdução encontramos o seguinte enunciado:

Este texto norteia-se pela abordagem da vertente socioambiental para apresentar uma alternativa que pode orientar e contribuir com o professor no âmbito de sua atuação, formando multiplicadores críticos e na abrangência de suas ações. Auxiliar na (re) construção dos saberes, pensando o ambiente numa perspectiva macro, lançando-se além dos muros da escola, rompendo barreiras geográficas e temporais para se engajar num processo de formação continuada (TR 67, p.8).

Nesse enunciado introdutório, o conceito *formação continuada*, foi associado a um tipo de formação que orienta e contribui com a formação dos professores como *multiplicadores críticos*. Cabe-nos questionar o que é um multiplicador crítico? É possível tal associação?

O professor multiplicador nos remete a um determinado referencial teórico e tendências pedagógicas e a um tipo particular de discurso. O professor que recebe a formação tem a incumbência de passar, repetir ou multiplicar a proposta recebida para seus pares. A formação abordada, uma proposta de um trabalho interdisciplinar e uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, conjugada com práticas de EA, foi ofertada aos professores de uma rede municipal.

No item denominado “O fazer interdisciplinar e a formação continuada” encontramos a seguinte trecho, o qual indica que alguém deva *conduzir* a formação continuada do professor:

Proposições como estas, segundo as quais a Educação deve ser transformadora, interdisciplinar, participativa, comunitária e criativa, reforçam a ideia de que o uso das TICs pode favorecer a Educação Ambiental que acena para o estabelecimento de uma rede integrada de conhecimentos que entrelaçam as disciplinas, favorecendo o intercâmbio para a aprendizagem (MACHADO, 2000).

Nesse contexto, não se pode deixar à margem o professor como condutor do processo de ensino e aprendizagem, que percebe a necessidade e a importância de uma formação continuada, que promova atualização não só das teorias, mas também da apropriação das ferramentas e recursos disponibilizados pelas novas tecnologias (TR 67, p.19).

Nessa estrutura argumentativa percebemos que, para justificar a formação continuada em EA, com o uso das TICs, a pesquisadora listou uma série de atributos à EA, antecidos pelo verbo *deve*, o que indica certo valor pragmático ao

enunciado e uso de uma palavra autoritária. Em seguida, a pesquisadora continua utilizando paráfrases e citações para legitimar o discurso:

Em Laranjeira et al. (1999), tem-se que a formação do professor deve proporcionar condições de reflexão *sobre* a prática e a sua capacitação profissional, ultrapassando os diplomas, isto é, que se estender ao longo da vida profissional. Este autor afirma também: [...] é consenso que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável à criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores (LARANJEIRA et al., 1999, p. 19) (Grifo nosso)

A formação continuada possibilita a articulação entre a profissão e o exercício da docência, na busca constante do aperfeiçoamento para execução de sua função de condutor do processo de ensino e aprendizagem. Esse aperfeiçoamento, só pode se efetivar, segundo Nóvoa (1997: 26) se “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidarem espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (TR 67, p. 19).

Discordamos da paráfrase da autora, quando afirma que *a formação do professor deve proporcionar condições de reflexão sobre a prática*. Os saberes práticos são constituídos na ação da prática, e não acerca ou sobre a prática. Segundo Tardif (2014), os *habitus* são adquiridos na e pela prática e não sobre ela.

No último parágrafo do último capítulo a pesquisadora escreve:

Sob a perspectiva das estratégias que envolvem a formação continuada e a proposição de cursos na modalidade a distância, além da estrutura de gestão administrativa do curso, abrem-se espaços para discussões on-line e em tempo real, possibilitando estruturas de mediação, multiplicação e tutoria (TR 67, p.30)

Nesse enunciado percebemos as possíveis estratégias para a formação continuada, porém centra sua justificativa na formação à distância. Tais objetivos de pesquisa nos fazem voltar para a década de 1970. O objetivo da pesquisa foi relatar a experiência de um processo de resolução de problemas graças à formação continuada. Tudo isso implica que a pesquisa na formação de professores corre o risco de tomar uma realidade desejada como algo realizado. Tal pesquisa aponta para uma perspectiva de formação continuada alicerçada na racionalidade técnica.

O TR 76 é uma tese concluída em 2009, que faz “um registro de uma pesquisa-ação que toma como base uma formação em serviço, promovida pela pesquisadora, oferecida a 14 professores do ensino fundamental” (resumo). A intenção da referida pesquisa foi:

[...] o objetivo maior desta Tese foi o estudo de novas possibilidades educacionais que promovam ações pedagógicas, que contemplem os desafios do Século XXI, em busca de uma cultura de paz, fundamentada em práticas de desenvolvimento sustentável (TR 76, p.23-24).

A pesquisadora assume o significado de pesquisa-ação “explicitado por Morais e Neves (2003, p. 55)

O conceito de investigação-ação que temos utilizado nos estudos difere em muitos aspectos de outras perspectivas que o consideram como uma relação investigador-professor de classificação e enquadramento fracos. Consideramos a investigação-ação como uma formação de professores em que o investigador pretende transmitir aos professores o conhecimento e as competências novas, mas tendo em consideração o conhecimento prático dos professores.

De fato, tal perspectiva foi assumida na pesquisa, pois a intenção da pesquisadora foi formar, qualificar, motivar, apoiar e sensibilizar os professores envolvidos na formação, como podemos observar no seguinte trecho da tese:

[...] Feito isto, introduziu-se a proposta de formação continuada, iniciativa integrante da pesquisa que fundamenta a presente tese, da qual as professoras participaram. [...] Promoveu-se a exposição do plano de qualificação, explicando que os problemas ambientais, seriam desencadeados a partir de manifestações artístico-culturais [...] (TR 76, p. 97).

O conceito *formação continuada* se faz presente no título da tese, em seis itens do sumário (Comentário sobre o primeiro encontro de formação continuada, Comentário sobre o segundo encontro de formação continuada e assim sucessivamente até o sexto encontro), perfazendo treze citações explícitas no decorrer do texto.

Em nenhum momento foi feito um esforço teórico para contextualizar e conceituar a formação continuada, quer seja com os referenciais do campo da formação docente, quer seja com as indicações e resultados de pesquisas já produzidas. Entendemos que o conhecimento já produzido sobre determinado assunto é condição fundamental para que uma nova pesquisa se estabeleça sobre bases sólidas e confiáveis.

No último capítulo da tese, a autora manifesta seu entendimento sobre formação continuada, vista, de forma clara, como um caminho para suprir lacunas da formação inicial:

O sentido apontado, para apoiar pedagogicamente o docente nas fragilidades de sua formação inicial, seria interessante que, junto com o acompanhamento pedagógico e os cursos de formação continuada, fossem oferecidas bibliografias de boa qualidade, que pudessem apoiá-los no planejamento cotidiano de suas aulas [...] (TR 76, p. 191).

Esse entendimento é reforçado em outro trecho, que indica as defasagens da formação inicial:

Em nível de formação continuada que pressupõe a existência de saberes docentes no planejamento das aulas, cabe ênfase na ampliação destes princípios e estruturas, de forma a que possam contemplar defasagens observadas, garantindo avanços pedagógicos à sua formação inicial (TR 76, p. 192).

Em relação às duas teses (TR 67 e TR76) analisadas, cabe-nos um questionamento: onde estão as vozes discordantes no texto? Será que todos os professores realmente comungaram das mesmas ideias propostas, ou essas vozes foram caladas?

Para Bakhtin (2009, p.48), “toda crítica viva pode tornar-se elogio, toda verdade viva não pode deixar de parecer para alguns a maior das mentiras”. Parece-nos que há um silenciamento contido, ou seja, se entreouve o não dito. O discurso passa pela seleção do que se vai dizer, de ser definitivo e determinante, buscando um sentido único ao que está sendo dito, o que, de certa forma, limita a produção de sentidos.

Não podemos deixar de citar Nóvoa (2011, p.24), quando critica incisivamente determinados modelos de formação:

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e acções que caracteriza o actual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desactualização” dos professores (Grifo do autor).

5.3.2 O conceito *formação continuada* em pesquisas direcionadas para a análise de processos de formação continuada

Nesse grupo, nos concentramos na discussão de duas teses que assumiram a pesquisa-ação como estilo de pesquisa, pois entendemos que nas intenções de pesquisa, expressas nesses documentos, há uma análise aprofundada do trabalho docente e um compromisso maior da investigação com a produção de conhecimento.

O TR 18 foi concluído em 2002 e apresenta uma análise dos processos de aprendizagem sobre a temática ambiental e do planejamento do ensino, com professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, focalizando o tema resíduos sólidos, e apresentou como objetivos:

1. Identificar se os elementos relativos às dimensões da temática ambiental estão presentes e com que frequência, nos projetos temáticos das professoras quando aprendem e planejam o ensino sobre resíduos sólidos.

2. Identificar as abordagens apresentadas pelas professoras quando incorporam as dimensões que fundamentam o desenvolvimento da temática ambiental na escola: conhecimentos, valores e participação política.
3. Identificar e discutir os elementos relativos aos procedimentos e atividades didáticas para a aprendizagem e o ensino da temática ambiental propostos pelas professoras e considerados significativos pela literatura.
- e. Explorar as proposições teóricas sobre a formação de professoras, em situações práticas nas quais as professoras são convidadas a refletir e atuar diretamente na elaboração de programações curriculares, sobre a temática ambiental e os resíduos sólidos, a serem desenvolvidos com seus alunos (TR 18, p. 25).

Na introdução, após apresentação do problema de pesquisa, utiliza o subtítulo *Educação continuada de professores*, e concorda com autores que criticam os formatos breves de formação, tais como cursos de curta duração, treinamentos e ciclos de debate. Também, realiza uma discussão teórica aprofundada sobre a perspectiva da formação reflexiva de professores, tendo como embasamento teórico Zeichner, Schön e Pérez Gómez. Referindo-se a esses autores, afirma:

Estão preocupados com a busca de novos caminhos de formação inicial e continuada de professores os quais, a partir de críticas aos modelos vigentes, busquem como categorias fundantes a reflexão sobre a prática, a valorização dos saberes dos professores, a autonomia do professor enquanto docente, e a escola como referência de formação (TR 18, p.6).

Apoiada em Nóvoa e Candau, defende a escola como *locus* privilegiado da formação docente e a tradição desenvolvimentalista de Liston e Zeichner é enfatizada no seguinte trecho:

Destaco três contribuições desta tradição como desejáveis para a educação continuada de professoras: ensinar a partir do conhecimento do pensamento dos professores; tornar conteúdo de ensino dos professores o conhecimento (representações, hipóteses) dos alunos; e a aposta nos procedimentos participativos na educação da professora. Um primeiro pressuposto seria o de considerar (e idealmente, no processo educativo, ensinar em diálogo com) o conhecimento do professor, entendido com suas crenças, imagens, hipóteses, valores e representações (TR 18, p.36).

A pesquisadora realizou dois cursos de curta duração e acompanhou o desenvolvimento profissional das professoras de uma escola durante dezoito meses, sendo que a análise se voltou, principalmente, para os projetos de ação elaborados pelas professoras. A análise desses projetos foi embasada nas dimensões relativas à temática ambiental e ao processo educativo: conhecimentos, valores (éticos e estéticos) e participação política, propostos por Carvalho et al. (1996).

Percebemos, durante todas as etapas da tese, que o percurso trilhado foi iluminado pelas questões de pesquisa:

As dimensões da temática ambiental fazem-se presentes quando as professoras aprendem sobre ela e planejam o seu ensino? Que abordagens sobre os resíduos apresentam-se?

“Questões subsidiárias”: Há dimensões privilegiadas? Há aspectos das dimensões em que as professoras demonstram maior ou menor domínio do que em outros? Em seus projetos temáticos, no que diz respeito aos conhecimentos, que abordagens sobre a temática ambiental e os resíduos sólidos as professoras anunciam em seus projetos temáticos? Que conhecimentos elas manifestam a intenção de desenvolver com seus alunos? A que procedimentos didáticos as professoras recorrem para representar seus conteúdos? Quanto à dimensão valorativa, que abordagens apresentam-se ao planejarem o trabalho e nos discursos? A ética como processo anuncia-se? Ou predomina a ética como código no tratamento da temática ambiental? Que aspectos da dimensão da participação política evidenciam-se nos projetos, ou deles estão ausentes? Que procedimentos didáticos as professoras sugerem para o desenvolvimento desta dimensão? Que aspectos podem ser apontados quanto à especificidade do trabalho com a temática ambiental na educação continuada de professores? (TR 18, p.24-35).

Tais questionamentos nortearam não só a análise após a coleta dos dados, mas todo o processo de elaboração da tese, da introdução até as considerações finais. A preocupação da pesquisadora em trazer a voz das professoras na ação de intervenção abriu um espaço para captar diferentes respostas, como podemos perceber ao referir-se às professoras:

Era um desafio conceber o trabalho, como diziam “com projetos” sem perda dos tão escassos (em sua percepção) conteúdos. Pude notar com mais evidência nas professoras da Escola 2, mas também no curso 2, que as professoras valorizam muito e buscavam o domínio dos conhecimentos dos conteúdos, tanto quanto dos conhecimentos pedagógicos do conteúdo, qual seja, como representar para os alunos os conteúdos (TR 18, p. 236-237).

Ao invés de usar a formação continuada como uma ferramenta para perpetuar o *status quo*, a pesquisadora a usou como uma ferramenta para a transformação, estabelecendo que essa transformação só pode acontecer através do diálogo e da reflexão. Concomitantemente, produziu conhecimento no decorrer do processo.

O TR 80 foi concluído em 2011, e apresenta uma pesquisa sobre formação de formadores no âmbito do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). O Diário em Roda foi, nessa pesquisa, ao mesmo tempo, dispositivo de formação e de investigação. Segue os objetivos da referida pesquisa:

O percurso da pesquisa, construído dentro de um contexto específico teve um objetivo a priori. A investigação sobre a formação de professores, a partir da organização de um processo formativo – a Roda – em uma perspectiva de formar-se ao formar. Configurada e iniciada a Roda, caberia dentre as múltiplas possibilidades, escolher o enfoque a ser dado. Esse enfoque, então, recaiu sobre a escrita, a partir de um Diário em Roda elaborado pelos integrantes da Roda dos Formadores. Houve uma ação

coletiva realizada e investigada e, por consequência, um resultado dessa ação materializado nas páginas do Diário em Roda (TR 80, p.122).

A Pesquisa-Ação Participante foi o estilo de pesquisa assumido pela pesquisadora, que procurou construir, no movimento da Roda dos Formadores com os professores, uma ação envolvendo a participação dos sujeitos investigados. A pesquisa foi desenvolvida com oito professores formadores em formação, que se reuniam semanalmente para planejar e executar um curso de formação continuada – Encontros Dialógicos com o PROEJA. Segundo a pesquisadora:

Roda de Formação Permanente de Professores que assumiu a perspectiva antropológica de Freire (2005, 2006a, 2007a, 2008b): a inconclusão do ser humano, que mobiliza homens e mulheres para uma constante busca. E com isso, anuncia a importância da formação permanente, num “estar sendo”, em processo com os Outros. Roda que assumiu além do diálogo, o exercício da escrita como modo de pensar (GALIAZZI, 2003; MARQUES, 2008), que assumiu o registro como subsidio para a reflexão e como possibilidade de cada um assumir a autoria (TR 80, p. 14).

A Roda, assumida como dispositivo de formação, “levou em conta a possibilidade de a escrita ser reveladora das teorias sobre o ser professor ao possibilitar a explicitação dos modos de pensar e agir” (TR 80 p.14-15). As questões de investigação apontam para a produção de conhecimento em torno do dispositivo assumido como possibilidade de formação:

Como a escrita em Roda favorece o processo de formação permanente de professores? Em decorrência disso, com base no Diário em Roda, foi possível elaborar outras questões: Como se elabora um Diário em Roda? O que registrar sobre o planejamento e a ação da Roda? Como os formadores registram o aprender a formar-se em Roda? Qual o significado do Diário em Roda? (TR 80, p. 15).

A pesquisadora assume o conceito de *formação permanente*, ao invés de *formação continuada*:

A formação tem sido bastante discutida e palavras como continuada, contínua e permanente disputam lugar quando se trata da formação de professores. Sem desconsiderar a diferença e a intencionalidade de cada uma delas, a opção é tratar de formação permanente, assumida como um processo ao longo da vida, em diferentes espaços, e não apenas como uma continuidade da formação inicial (TR 80, p. 55).

Também, discute o entendimento desse conceito *formação permanente* a partir da perspectiva de Paulo Freire, como indica o trecho:

A proposta de formação permanente defendida fundamentou-se na perspectiva freireana da inconclusão e da incompletude, que ao entender o ser humano como inconcluso e que se faz à medida que existe, ou como escreve muitas vezes “está sendo”, aponta para a necessidade de processos de formação permanente. Bem como, para a necessidade de o professor refletir sobre sua prática a partir do registro dessa prática (TR 80, p. 15-16).

Durante o percurso da tese, a pesquisadora foi apontando a importância da escola ser o *lócus* da formação, além de discorrer sobre as dificuldades ao assumir a Roda como possibilidade de formação e investigação, como podemos observar:

Sem dúvida, as diferentes formações de cada colega professor e a escassa participação em processos de formação permanente, aliada a pouca valorização das questões pedagógicas, permitem entender os posicionamentos assumidos. Diante disso, destaco a importância da criação de espaços/tempos coletivos de formação permanente no ambiente escolar que promovam a problematização dos diversos aspectos envolvidos no processo educativo.

Nesse contexto, com o grupo de professores dividido, os debates prosseguiram em diversas reuniões, nas quais eram comuns as divergências de opiniões. Ao participar dessas discussões, percebi como a construção de propostas coletivamente é um processo complexo e difícil. Exige diálogo constante, respeito à diversidade e alteridade, no sentido de compreender o outro. “Outro” entendido de modo amplo, incluindo o colega professor, o aluno e os demais envolvidos nesse processo (TR 80, p. 36-37).

Ressalta, ainda, a importância do registro escrito realizado na Roda, que possibilita que a escrita ocupe um lugar de destaque no processo educativo e passe a ser considerada, igualmente, como produtora de conhecimento. Diante do exposto, a pesquisadora traz indagações bastante interessantes:

[...] como indivíduos pouco estimulados a escrever de modo livre e criativo poderão se tornar professores que apostem na escrita como parte do seu processo formativo e de seus alunos? Como reverter a visão da escrita como meramente utilitária, construída ao longo dos anos de escolaridade, por uma visão que a coloque como algo criativo e promotora da construção de conhecimentos? (TR 80, p. 96).

Os dados foram interpretados por meio da escolha pela Análise Textual Discursiva – ATD, embasada nos estudos de Moraes (2007). Para a pesquisadora, tal análise:

[...] pressupõe trabalhar com as informações sem perder sua totalidade. Contudo, preconiza esmiuçá-las para que possam emergir categorias que permitirão a melhor compreensão do *corpus* analisado. Consiste em inicialmente fazer o desmanche dos textos, buscando as unidades de significado, as quais posteriormente são intituladas e agrupadas por semelhança de conteúdo. Desse modo, a unitarização possibilita, a partir da leitura intensa, recursiva e exaustiva das unidades, o surgimento de categorias, com as quais é possível escrever o metatexto. Este, de certa forma, explicita as concepções que surgem a partir das informações em combinação com os referenciais teóricos do autor da análise (TR 80, p. 135-136).

Percebemos, nessa pesquisa, que a análise seguiu um critério teórico-metodológico coerente com as questões de pesquisa, sujeitando-a às exigências da credibilidade.

Depreendemos, nessa breve análise dos TR 18 e TR 80, que tais teses exemplificam investigações em que a busca de compreensão dos processos de formação continuada de professores traz contribuições para o campo da pesquisa em EA e para o campo da formação continuada de professores.

Um aspecto que chamou a atenção, nos dois trabalhos, foi considerar a escola como o *lócus* fundamental da formação docente, assim como a forma como as pesquisadoras se posicionaram em relação ao *outro*, ou seja, com os professores, sujeitos de pesquisa, no processo.

No discurso das duas pesquisas não percebemos uma separação clara e nítida entre o *ser pesquisador* - aquele que produz conhecimento e vai para a escola buscar dados, e o *ser professor* - aquele que ensina, reafirmando uma cultura de que o pesquisador é alguém que vai trazer algo novo para mudar a escola. Tal posicionamento, quando acontece, fragiliza o trabalho do professor.

Segundo Cochran-Smith (2012), a desprivatização das práticas, não para vigiar o professor, mas torná-las objeto de reflexão coletiva no ambiente escolar, com possibilidades de aprendizagem por meio de acertos e erros, é uma possibilidade interessante que as pesquisas escolhidas trouxeram.

De modo geral, por um lado percebemos que o discurso da EA parece estar suficientemente reconhecido, compreendido e integrado aos programas educacionais. Por outro lado, um discurso transformador, constantemente, desafia os pressupostos e propósitos por trás das práticas existentes e articula uma visão fundamentalmente diferente, o que nos leva a indagar: o que permanece à margem do discurso das pesquisas em EA? O que está sendo negligenciado em boa parte desses discursos?

Considerações finais

Nesta tese de doutorado, nos propusemos a realizar uma análise das dissertações e teses em EA que têm como foco de investigação processos de formação continuada de professores em EA, interrogando esses textos em relação às nossas questões de pesquisa.

Como já discutido ao longo desse trabalho, os processos de formação continuada de professores em EA, apontam para diferentes modelos de formação, significados, objetivos e propostas, ou seja, nos deparamos com um campo discursivo que se estrutura a partir de uma arena discursiva na qual os processos de construção de significados e sentidos assumem perspectivas ideológicas de natureza muito diversa. Nesse sentido procuramos analisar os relatos de pesquisa sobre processos de formação continuada de professores em EA, sistematizando dados panorâmicos de natureza mais descritiva sobre tal produção, e por outro lado, procurando explorar alguns aspectos da formação discursiva desses processos, bem como dos significados e sentidos de formação continuada no âmbito da pesquisa.

O relato de uma pesquisa relacionada a processos de formação continuada de professores em EA, como toda prática discursiva, envolve relações dialógicas, uma vez que, como texto, caracteriza-se como resposta discursiva. O sujeito discursivo (pesquisador) interage com vozes de diferentes enunciadore, que possuem diferentes posições discursivas sobre o processo de formação em questão, ou seja, assume posições nesses embates ideológicos sobre a temática pesquisada.

No capítulo no qual apresentamos o delineamento da pesquisa caracterizamos e assumimos essa pesquisa como do tipo “estado da arte”, por seu caráter inventariante, ou seja, sistematizando o que já foi produzido sobre processos de formação continuada de professores em EA no nosso país, mas também por seu caráter analítico.

Para o desenvolvimento dos trabalhos, consideramos de fundamental importância, nesta pesquisa, considerar os textos das dissertações/teses como gênero discurso, tal como o concebe Bkhtin (2011) o que nos possibilita explorar processos de construção de sentidos, uma vez que os textos acadêmicos reafirmam, desconstróem ou refutam discursos recentemente propostos ou já cristalizados e reconhecidos pela comunidade acadêmica. Uma vez que optamos por essa

perspectiva metodológica, realizamos uma discussão teórica sobre texto, discurso e gênero. Partimos do princípio que o discurso acadêmico que se concretiza entre outros espaços, nas dissertações/teses, não pode ser considerado neutro, objetivo e desprovido de características pessoais.

Também consideramos importante, nesta pesquisa, para o processo de compreensão das dissertações/teses o entendimento de formação discursiva. A formação discursiva nas dissertações/teses nos possibilitou um sistema de análise, cujos principais elementos são os referenciais bibliográficos mobilizados pelos pesquisadores, os objetivos e intenções de pesquisa, bem como os significados e sentidos que podemos construir a partir desses textos em relação ao conceito de formação continuada de professores.

Elaboramos um capítulo teórico com o objetivo de contextualizar a pesquisa no campo da formação continuada de professores, bem como no campo da pesquisa em EA sobre formação de professores, focando os modelos mais gerais de formação docente, sistematizados pela literatura, procurando caracterizar a arena discursiva que constitui esse campo.

A partir de dados da base institucional dos trabalhos procuramos sistematizar e construir um panorama da pesquisa que se concretiza no formato de dissertações/teses e que foram concluídas no Brasil no período de 1981 a 2012. Fizemos o levantamento no que diz respeito à produção ano a ano, à distribuição por região, estado e Instituição de Ensino Superior (IES), aos níveis escolares vinculados aos processos de formação de professores privilegiados pelas pesquisas. Além disso, procuramos sistematizar os dados relativos às áreas de conhecimento e aos programas de pós-graduação nos quais as pesquisas têm sido desenvolvidas, às modalidades de formação continuada e aos referenciais teórico-metodológicos, que orientaram as pesquisas analisadas na forma de dissertações/teses sobre processos de formação continuada de professores em EA.

Nesta sistematização identificamos no *corpus* documental:

- Um aumento significativo da produção acadêmica de pesquisas que tomam como foco de investigação processos de formação continuada de professores / educadores em EA. Entendemos que o direcionamento das políticas públicas educacionais preconizadas pelo Banco Mundial, o incremento no número de programas de pós-graduação e a criação de grupos de trabalhos específicos em EA em eventos acadêmicos, como Anped, Anppas, Enpec e Epea, bem como o Projeto

EArte constituem as molas propulsoras do interesse acadêmico pela pesquisa em EA e consequente aumento no número de pesquisas desenvolvidas.

- A maior concentração de pesquisas sobre processos de formação continuada de professores em EA ocorreu nas regiões sudeste e sul do Brasil, sendo que a maioria dos trabalhos foi realizada em universidades públicas. De acordo com os dados obtidos, podemos interpretar que a produção se encontra diretamente direcionada com a distribuição dos PPG reconhecidos pela Capes por região e que a universidade pública ainda é a principal base institucional para a realização de pesquisas e, também, para as pesquisas que contemplam a formação continuada de professores em EA.

Diante do exposto, podemos indagar: há ainda outro componente para justificar a regionalização das pesquisas, tal como a capacidade de impacto das pesquisas nessas regiões?

- Grande parte das pesquisas teve como foco principal processos de formação continuada de professores que estão vinculados aos anos iniciais e finais do ensino fundamental. Constatamos um número pouco significativo de pesquisas vinculadas à educação infantil e ao ensino superior. Tal constatação nos leva a um questionamento: por que as pesquisas voltadas para os níveis médio e superior não têm atraído tanto os pesquisadores?

- A maioria das pesquisas sobre processos de formação continuada de professores em EA foram realizadas em Programas de Pós-Graduação vinculados à área de Educação, conforme a organização por áreas de conhecimento proposta pela Capes. No entanto, os dados indicam uma diversidade de Programas de Pós-Graduação, vinculados a áreas diversas de outras grandes áreas que não a de humanas, tais como: Ciências Exatas e da Terra, Ciências da Saúde e Ciências Agrárias. Entendemos que a natureza interdisciplinar da EA e a relevância social da produção de conhecimento nesse campo favorecem tal diversidade, mas quais os reais motivos que estão levando tais Programas a investigarem processos de formação continuada de professores em EA?

- A predominância das pesquisas que se voltam para a modalidade cursos nos processos de formação continuada é significativa. Ações pontuais não correspondem ao que se deseja como formação continuada, porém os dados indicam certo avanço ao identificar a presença da modalidade grupos de estudos/grupos de trabalho nos trabalhos analisados. Esses últimos centram suas

atividades nas escolas, vistas como *locus* de formação continuada em perspectiva colaborativa. Cabe-nos indagar: por que a modalidade cursos ainda suscita o interesse dos pesquisadores?

- A abordagem metodológica qualitativa é a privilegiada pelos autores das pesquisas investigadas. Os dados indicam, também, duas tendências teórico-metodológicas, sendo uma vertente mais crítica, representada pelo materialismo-dialético, e outra vertente, pelas perspectivas histórico-crítica e histórico-cultural, as quais apontam para uma possível relação entre processos de produção de conhecimento em formação continuada e transformação social. Esta última vertente é mais interpretativista, predominando trabalhos que utilizavam a fenomenologia, a perspectiva fenomenológica-hermenêutica, a perspectiva sócio-histórica e cultural e os estudos culturais nas investigações. Porém, a maioria dos trabalhos não explicitou o referencial teórico-metodológico utilizado na investigação.

Independente do referencial teórico-metodológico explicitado ou não pelos pesquisadores, os estilos de pesquisa contemplados nas produções discentes apontam para a associação entre ação e pesquisa (pesquisa-ação, pesquisa participante, observação participante, pesquisa-ação participante, pesquisa-ação existencial), indicaram que a diversidade em estilos de pesquisa não é tão grande assim.

Considerando tal tendência, nos perguntamos se a maior adesão pela abordagem qualitativa é de fato uma opção teórica do pesquisador ou se é escolhida por que a formação discursiva nesse campo tem de alguma forma, valorizado e reconhecido tal abordagem como a mais apropriada para processos de formação continuada. Até que ponto tal característica desse campo discursivo não estaria interferindo no sentido de deixar, de certo modo que o pesquisador se sinta mais confortável em realizar esse tipo de pesquisa? Tal questionamento se estende também para as tendências teórico-metodológicas, bem como para o estilo de pesquisa que os pesquisadores escolhem para pesquisar as pesquisas no campo da formação de professores para a EA.

Após realizar a análise panorâmica, procuramos compreender alguns aspectos da formação discursiva no campo da pesquisa em formação continuada de professores em EA. A análise nos conduziu a algumas constatações e questionamentos, dentre os quais destacamos:

- Os dez autores mais citados nas pesquisas sobre formação continuada de professores em EA, que se dedicam à temática ambiental e à EA, não são aqueles que se voltam especificamente para investigações sobre formação de professores em EA, salvo raras exceções. Os autores do campo específico da formação de professores, de um modo geral, foram pouco priorizados nas pesquisas.

Percebemos, a partir desses dados que há um diálogo ainda incipiente com a comunidade de pesquisadores em formação de professores, de um modo geral, e entre os pesquisadores que se dedicam à formação continuada de professores em EA. Porém fica ainda uma indagação: Por que tais autores foram citados e outros não? São referências obrigatórias para a formação do professor?

Há um conjunto de trabalhos que se voltam para objetivos múltiplos, ou seja, há no conjunto de objetivos geral e específicos, bem como nas questões de pesquisas indicadas, a indicação de intenções muito diversas com a pesquisa. Em outras pesquisas, os objetivos explicitados são mais focados, ora voltando-se para a relação entre materiais didáticos e formação do professor; ora na proposição/estruturação de propostas, cursos e projetos ou na intenção de formar, capacitar, qualificar, motivar, apoiar e sensibilizar o professor. Outros trabalhos focam nos diagnósticos do trabalho do professor ou de significados atribuídos pelos professores à temática ambiental, à educação ambiental ou à realidade da escola, enquanto alguns focam na intenção de introduzir a EA nas escolas e em investigações sobre diversos aspectos relativos aos processos de formação.

Um dos aspectos que mais chamou nossa atenção na análise foi a falta de clareza ou discernimento, por parte de alguns pesquisadores ao indicar, no trabalho de investigação suas intenções de pesquisa. Os objetivos de uma pesquisa são diferentes dos objetivos de um processo de formação. Entendemos que a pesquisa, também, pode formar os professores, mas não é esta sua função essencial.

Assim, a partir dos dados sistematizados para o conjunto dos trabalhos do *corpus* documental escolhemos quatro teses, duas que direcionam a pesquisa para a realização da formação continuada e duas direcionadas para a análise de processos de formação. Tais pesquisas foram selecionadas por exemplificarem claramente a oferta de elementos para que pudéssemos construir significados e sentidos sobre o conceito de formação continuada.

Percebemos nas análises, que a pesquisa sobre formação continuada de professores em EA corre o risco de tomar uma realidade desejada como algo dado,

ou ser utilizada como um caminho para suprir lacunas da formação inicial, reforçando a ideia de que o professor é mal formado e desatualizado. Tais pesquisas reforçam um discurso que fragilizam o trabalho dos professores tornando-o cada vez mais susceptível aos interesses das políticas neoliberais. Mas, os avanços na pesquisa em formação continuada em EA, também são perceptíveis em investigações, que consideram as vozes dos professores e a escola como *lócus* fundamental da formação docente, não para vigiar as práticas dos professores, mas para torna-las objeto de reflexão no ambiente escolar, com possibilidades de aprendizagem de aprendizagem por meio de acertos e erros.

Depreendemos que em relação ao conceito de formação continuada no meio educacional, que nos remete a um conceito próprio do campo discursivo da formação de professores, que há uma estreita relação entre a concepção de pesquisa desenvolvida sobre o tema, e o conceito de formação continuada que orienta os trabalhos do pesquisador.

A literatura e as pesquisas já realizadas na área nos levaram a compreender 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. Imersos nesta arena, os professores se constroem ao longo da profissão em meio ao embate discursivo entre muitas teorias e práticas.

Referências

- AGOGLIA, O. **La crisis ambiental como proceso**: un análisis reflexivo sobre su emergencia, desarrollo y profundización desde la perspectiva de la teoría crítica. 2011. 324 f. Tesis (Doctorado Interuniversitario de Educación Ambiental). Universitat de Girona, Girona, España, 2011.
- ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 22, n.2, p.11-42, jul./dez. 1996.
- ALVES, T.; PASSADOR, C.S. **Educação pública no Brasil**: condições de oferta, nível socioeconômico dos alunos e avaliação. São Paulo: Annablume; Brasília: Capes, Inep, 2011. 208 p.
- AMARAL, I. A. Programas e ações de formação docente em Educação Ambiental. In: TAGLIEBER, J.E.; GUERRA, A.F.S. (Orgs.). **Pesquisas em Educação Ambiental**: Pensamentos e reflexões de pesquisadores em Educação Ambiental. Pelotas: Universitária/UFPel, 2004. p.145-167
- AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em ciências humanas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, p. 7-19, jul. 2002.
- _____. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2004. 302 p.
- 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. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte, v.01. n.01, p.41-56, ago./dez. 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. de; HOBOLD, M. de S.; AMBROSETTI, N. B.; PASSOS, L. F.; MANRIQUE, A. L. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.
- ARAUJO, M. P. Formação docente: caminhos percorridos em busca de um processo colaborativo. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA UFPI, 5, 2008, Teresina **Anais...** Teresina: UFPI, 2009. p. 1 - 13.
- BAKHTIN, M. (Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13 ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. 421 p.
- _____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. ampliada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- _____. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini et al. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 2014. 429p.

BARBOSA, M. Racionalidades e papel do educador: perspectiva simples e abordagem complexa. **1ª conferência Internacional de Filosofia da Educação**, Porto: Universidade do Porto p.330-338, 2000. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6218.pdf>>. Acesso em 21 junho 2016.

BARONAS, R. L. Ainda sobre a noção-conceito de formação discursiva em Pêcheux e em Foucault. In _____. (Org.). **Análise de Discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. 2 ed. revisada e ampliada. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011. p.193-206.

BARROS, F. A. F. Os desequilíbrios regionais da produção tecnocientífica. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 12-19, jul. 2000.

BONOTTO, D. M. B. A abordagem local e global da educação ambiental nas séries iniciais do ensino fundamental a partir de uma pesquisa colaborativa. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Cuiabá, v. 4, s/n, p. 91-98, 2009.

BRAIT, B. Análise e teoria do discurso. In _____. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2010. p. 9-31.

_____. Perspectiva dialógica. In _____.; SOUZA-e-SILVA, M. C. (Orgs). **Texto ou discurso**. São Paulo: Contexto, 2012. p.9-29.

BRASIL. **Lei 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 7 nov. 2016.

_____. Ministério Da Educação. Secretaria De Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília: SEF/ MEC, 1999.

BRZEZINSKI, I. O plano nacional de educação e os desdobramentos para a sala de aula. In: LISITA, V. M. S.; SOUSA, L. F. E. (Orgs.) **Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Pesquisa sobre formação de profissionais da educação no GT 8/Anped: travessia histórica. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 71-94, ago./dez. 2009.

BRZEZINSKI, I.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, s/v, n.18, p.82-100, Set/Out/Nov/Dez, 2001.

CALDERON, D. I. Género discursivo, discursividad y argumentación. **Enunciación**, Bogotá, v. 8, n. 1, p.44-56, 2003.

CALDERÓN, A. I. Responsabilidade social: desafios à gestão universitária. **Estudos**, Brasília, v.22, n.34, p.13-27, 2005.

CAMPOS, M. M.; FAVERO, O. A pesquisa em Educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, s/v, n. 88, p. 5-17, fev. 1994.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: Editora da UFSCar, 1996. p. 139-152.

CARR, W.; KEMMIS, S.; **Becoming critical**: education, knowledge and action research. New York: Taylor & Francis e-Library, 2004.

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

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**, Rio de Janeiro, v.16, n. 46, p. 119-134, jan./abr. 2011.

CARVALHO, L. M. et al. **Relatório do Projeto A Educação Ambiental no Brasil**: análise da produção acadêmica (dissertações e teses). Rio Claro: Unesp/Unicamp/USP/Ufscar, 2016.

CARVALHO, L. M. et al. **Projeto A Educação Ambiental no Brasil**: análise da produção acadêmica (dissertações e teses). Rio Claro: Unesp/Unicamp/USP/UFScar, 2012.

CARVALHO, L. M. de. **Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil**: um campo em construção? 2015, 455p. Tese (Livre Docência) – Universidade Estadual Paulista-UNESP/Instituto de Biociências, Rio Claro, 2015.

_____. Entre conhecimentos específicos e conhecimentos pedagógicos: caminhos possíveis para o desejável diálogo de saberes. ENDIPE - ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO, 16, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: Junqueira e Marin Editores, 2012. p.355-369.

_____. A pesquisa no campo da formação e do trabalho docente relacionado com a temática ambiental. In CUNHA, A.M.O et al. (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 67-88.

_____. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. C. S., LOGAREZZI, A. (Orgs.) **Consumo e resíduo**: fundamentos para o trabalho educativo. São Carlos: EdUFSCar, 2006. p. 19-41.

_____. 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.; TOMAZELLO, M.G.C.; OLIVEIRA, H.T. Pesquisa em educação ambiental: panorama da produção brasileira e alguns de seus dilemas. **Cad. Cedes**. Campinas, v. 29, n. 77, p. 13-27, jan./abr. 2009.

CHRISTIANAKIS, M. Collaborative Research and Teacher Education. **Issues in Teacher Education**, Califórnia, v. 19, n. 2, p.109-125, Fall 2010.

COCHRAN-SMITH, M. A Tale of Two Teachers: Learning to Teach Over Time. **Kappa Delta Pi Record**, Califórnia, v. 48, n.3, p.108-122, july- sept, 2012.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. L. The teacher research movement: A decade later. **Educational Researcher**, Flórida, v.28, n.7, p. 15-25, 1999.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DAHLET, V. A entonação no discurso bakhtiniano. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. 2 ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2008. p.249-264.

DAVIS, C. L. F. NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. de.; SILVA, A. P. F. da; SOUZA, J. C. de. Formação continuada de professores em alguns estados e municípios do Brasil. In: **Cadernos De Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n.144, p. 827- 849, set./dez. 2011.

DIAS, R. E.; LOPES, A. C. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, s/l, v.9, n.2, p.79-99, Jul/Dez. 2009.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. **Perspec. Dial.: Rev. Educ. Soc.**, Naviraí, v.01, n.01, p. 34-42, jan-jun. 2014.

FERREIRA, N.S.A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago., 2002.

FERREIRA, J.; RYAN, L.; TILBURY, D. Mainstreaming education for sustainable development in initial teacher education in Australia: A review of existing professional development models. **Journal of Education for Teaching**, s/l, v. 33, n. 2, p. 225–39, 2007.

FRACALANZA, H.; AMARAL, I.A.; NETO, J.M.; EBERLIN, T.S. A educação ambiental no Brasil: panorama inicial da produção acadêmica. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 5, 2005, Bauru. **Anais...** Bauru: ABRAPEC, 2005. s/p. CD-ROM

FRACALANZA, H. (Coord.) **O que sabemos sobre a Educação Ambiental (EA) no Brasil: análise da produção acadêmica**. Relatório CNPq, Processo 401289/2005-0, 2005.

FRANCO. M. I. G. C. Educação ambiental e metodologias colaborativas: a resignificação das subjetividades individuais e coletivas em práticas educativas reflexivas. ENCONTRO NACIONAL DA ANPPAS, 5, 2010, Florianópolis. **Anais...** Disponível em: <http://www.anppas.org.br/> . Acesso em : 17 jan. 2015.

FREITAS, H.C.L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 jan. 2015.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade I: a vontade de saber**. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 161-193.

_____. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

GALIAZZI, M. do C.; VIVEIRO, A.; ZANON, A. M.; MORALES, A. G. M.; ABREU, D. G. de; SIM, E. F.C. do; SILVEIRA, F. P. R. de A.; SILVA, M. V.; FONSECA, N. A. da;

MARCHIORATO, S. M. Narrar histórias para se constituir educador ambiental pela pesquisa. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 3, n. 1, p. 171-185, jul-dez. 2008.

GAMBOA, S. S. Práticas de Pesquisa em Educação no Brasil: lugares, dinâmicas e conflitos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 9-32, jan-jun. 2007.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 37, p.57-69, jan./abr. 2008.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 jan 2015.

GATTI, B. A. et al. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros. Rio de Janeiro: Fundação Carlos Chagas, 2011.

GATTI, B. A.; BARRETO, E.S.S. (Coords.). **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: Unesco, 2009. 294 p.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. Formação de professores para o Ensino Fundamental: estudo de currículos de licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, v. 29, s/n, p.1-155, mar. 2009.

GAYFORD, C. Algumas novas direções à educação ambiental. In SANTOS, J. E. dos. ; SATO, M. (Orgs.) **A contribuição da educação ambiental à esperança de pandora**. São Carlos: RiMa, 2001. p. 13-30.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOERGEN, P. Teoria e ação no GT Educação Ambiental da ANPED: partilhando algumas suspeitas epistemológicas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, São Carlos, v. 5, n. 2, p. 9-30, jul-dez. 2010.

GONZÁLEZ GAUDIANO, E.; LORENZETTI, L. Investigação em Educação Ambiental na América Latina: mapeando tendências. **Educ. rev.** Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p.191-211, Dec. 2009.

GOUGH, A. The Emergence of Environmental Education Research: A “History” of the Field. In: STEVENSON, R. B. et al. **International handbook of research on Environmental Education**. New York/London: AERA/Routledge, 2013. p. 13-22.

GOUGH, A.; GOUGH, N. Environmental education research in Southern Africa: Dilemmas of interpretation. **Environmental Education Research**, London, v.10, n. 3, p. 409-424, 2004.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. 2. ed., v.2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRILLO, S. V. de C. Função dos gêneros e metodologia na constituição do *corpus* em análise do discurso. **Revista estudos linguísticos**, Taubaté, v. 22, s/p, mai. 2003.

GRILLO, S. V. de C. “Esfera e campo”. In: BRAIT, B. (Org.) **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p.133-160.

GUERRA, A. F. S.; GUIMARÃES, M. Educação Ambiental no Contexto Escolar: Questões levantadas no GDP. In **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 155-166, jan-jun, 2007.

GUIMARÃES, M.; QUEIROZ, E. D. de; PLÁCIDO, P. de O. Reflexões sobre a pesquisa na formação de professores/educadores ambientais. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 9, n. 1, p.110-119, jan-jun, 2014.

GUTIÉRREZ, L. A. "Negociaciones de paz en Colombia, 1982-2009. Un estado del art. **Revista Estudios Políticos**, Medellín, 2012:, v. 40, s/n, enero-junio, p. 175-200, 2012.

HERMIDA, J. F. A reforma educacional na era FHC (1995/1998 e 1999/2002): duas propostas, duas concepções. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS, 9, 2012, João Pessoa. **Anais...** Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012. p. 1437-1455.

JACOBI, P. R.; TRISTÃO, M.; FRANCO, M. I. G. C. A função social da educação ambiental nas práticas colaborativas: participação e engajamento. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 63-79, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 fev. 2015.

JIMÉNEZ BECERRA, A. El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. In _____.; TORRES CARRILLO, A. (Orgs.). **La práctica investigativa en ciencias sociales**. Colombia: UPN, Universidad Pedagógica Nacional, 2006. p. 29-42.

KATO, D. S.; CARVALHO, L.M. ; KAWASAKI C.S. O conceito de 'Ecossistema' em Teses e Dissertações em EA no Brasil: a construção de significados e sentidos. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EA – EPEA, 8, 2015, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Unirio/UFRJ/UFF, 2015. p.1-13. Disponível em: <http://epea.tmp.br/epea2015_anais/pdfs/plenary/29.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2016.

KAWASAKI, C. S.; CARVALHO, L. M. de. Tendências da pesquisa em educação ambiental. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. v. 25 , n.03 , p.143-157 , dez. 2009.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

LARRAÍN, A.; MEDINA, L. Análisis de la enunciación: distinciones operativas para un análisis dialógico del discurso. **Estudios de Psicología**, Santiago de Chile, v. 28, n. 3, p. 283-301, 2007.

LEFF, E. **Saber ambiental**: sustentabilidad, racionalidad, complejidad y poder. México: Siglo XXI, 2007.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar**, Curitiba, s/n, n. 24, p.113-147, 2004.

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. A produção acadêmica do mestrado em educação ambiental da FURG – 1997-2005. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 4, 2007, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro: UNESP, 2007. p. 1-12. 1 cd-room.

LOTZ-SISITKA, H. Environmental education in Souther Africa: an overview of process issues and challenges. **Educating for a Sustainable Future: Commitments and Partnerships**. Johannesburg: Unesco, 2004. p. 147-159.

LOURENÇON, B. N. A política de semiformação de professores. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8, 2005, Águas de Lindóia. **Anais...**organizadores: Comissão Organizadora do Livro Eletrônico – São Paulo: Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2007. p. 19-29.

LÜDKE, M. O Professor, seu Saber e sua Pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas. Ano XXII, n. 74, p.77-96, Abr. 2001.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B.; BOING, L. A.; A pesquisa do professor da educação básica em questão. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 42, p. 456-601, set./dez. 2009.

MAINGUENEAU, D. **L'Analyse du discours**. Paris: Hachette, 1991.

_____. **Novas tendências em análise do discurso**. Trad. Freda Indursky. 3 ed. Campinas: Pontes/UNICAMP, 1997.

_____. Análise do Discurso: uma entrevista com Dominique Maingueneau. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**, s/l, v. 4, n. 6, p.1-6 mar. 2006. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_maingueneau_port.pdf>. Acesso em: 7 nov. 2016.

MAYORGA, E. A. Teoría crítica y crítica política en la cuestión ambiental: problemas y perspectivas. In ALIMONDA, H. (Org.). **Los tormentos de la materia**. Aportes para una ecología política latinoamericana. Buenos Aires: CLACSO, 2006. p.41-56.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV NETO, A. As políticas neoliberais e a formação de professores: propostas de formações simplistas e aligeiradas em épocas de transformação. In _____; _____. (Orgs.) **Formação de Professores: passado, presente e futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011. p.35-76.

MANZOCHI, L. H. **Educação ambiental formadora de cidadania**: as contribuições dos campos teórico-metodológicos de “conflito sócio-ambiental” e “educação moral” para a formação continuada de professores. 2008. 316f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008.

MANZOCHI, L. H.; CARVALHO, L. M. de. Educação Ambiental formadora de cidadania em perspectiva emancipatória: constituição de uma proposta para a formação continuada de professores. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 3, n. 2, p. 103-124, jul-dez. 2008.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, M. O. A reconstrução dos cursos de formação do profissional da educação. **Em Aberto**, Brasília, s/v., n. 54, p. 7-18, 1992.

MATOS, M. dos S. A formação de professores/as e de educadores/as ambientais: aproximações e distanciamentos. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 4, n. 2, p. 203-214, jul-dez. 2009.

MEGID NETO, J. Educação Ambiental como campo de conhecimento: a contribuição das pesquisas acadêmicas para sua consolidação no Brasil. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 4, n. 2, p. 95-110, jul-dez. 2009.

MEDVIEDEV, P. N. **O método formal nos estudos literários**: introdução a uma poética sociológica. São Paulo: Contexto, 2012.

MINAYO, M. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MIZUKAMI, M. da G.N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 1, n. 1, p.1-17, dez./jul. 2005-2006.

_____. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In REALI, M. de M.R; MIZUKAMI, M. da G.N. (Orgs.). **Formação de professores**: tendências atuais. São Carlos: EDUFScar, 1996. p.59-91.

MORAES, R. Mergulhos discursivos: análise textual qualitativa entendida como processo integrado de aprender, comunicar e interferir em discursos. In GALIAZZI, M. C.; FREITAS, J. V. (Orgs.). **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 85-114.

MYLONAS, Y. Crisis, austerity and opposition in mainstream media discourses of Greece. **Critical Discourse Studies**, s/l, v. 11, n. 3, p. 305-321, 2014.

NORTON, B. Economic Crises, Rethinking Marxism. **A Journal of Economics, Culture & Society**, s/l, v. 25, n. 1, p. 10-22, 2013.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: _____. (Org.) **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote – Nova Enciclopédia, 1992. p.13-33.

_____. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

_____. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M; LESSARD, C. (Orgs.). **O ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

NUNES, R. Educação pela lama: ambientalismo em tempos de polarização. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 29 de nov. de 2015.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Cedes**, Campinas, Ano XXII, n. 74, p. 27-42, 2001.

OLÍMPIO, A.M. **Gêneros do discurso, ciência e jornalismo**: o tema da saúde em reportagens de capa da superinteressante. 2006. 181f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 5 ed. Campinas: Pontes, 2003.

PALMIERI, M. L. B. **Os projetos de Educação Ambiental desenvolvidos nas escolas brasileiras**: análise de dissertações e teses. 2011, 189 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2011.

PASSOS, L. F. O trabalho do professor formador e o contexto institucional: desafios e contribuições para o debate. **Educação & Linguagem**, São Paulo, Ano 10, n. 15, p. 99-116, Jan./Jun. 2007.

PATO, C. S. A.; MOURÃO, L.; CATALAO, V. L. Mapeamento de tendências na produção acadêmica sobre educação ambiental. **Educ. rev.** [online], Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 213-233, 2009.

PEREIRA, F. A. **A integração curricular da Educação Ambiental na formação inicial de professores: tecendo fios e revelando desafios da pesquisa acadêmica brasileira**. 2014. 427 p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

PEREIRA, S. L. M. A arena discursiva universidade-escola na formação continuada. **Olh@res**, Guarulhos, v. 2, n. 2, p. 111-134, Dez. 2014.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. In SACRISTAN, J.G.; GÓMEZ, A.I.P. (Orgs.). **Compreender e transformar o ensino**. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. São Paulo: Artmed, 1998. p.67-91.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p.93-114.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. As Funções Sociais da Escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Orgs.). **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p.13-26.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. 3.ed. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo a crítica. In: _____; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p.17-52.

PRADO, J. L. A.; PRATES, V. Sobre a sustentabilidade como fantasia liberal-capitalista: do tampão verde à ecologia sem natureza. **Rev Famecos** [Online], Porto Alegre, v. 22, n. 3, julho, p.1-14, ago./set. 2015.

REIGOTA, M. Educação Ambiental: fragmentos de sua história no Brasil. In NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BRACÉLOS, V.H.L. (Orgs.). **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1998. p.11-26.

_____. O Estado da Arte da Pesquisa em Educação Ambiental no Brasil. In **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 33-66, jan-jun. 2007.

_____. **Educação ambiental e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época).

RHEINHEIMER, A. de F. Política de formação contínua de professores: a descontinuidade das ações e as possíveis contribuições. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Caxambu. **Anais...** Caxambu: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2007. p.1-17. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-2966--Int.pdf>> Acesso em 13 set. 2016.

RINK, J. **Ambientalização curricular na Educação Superior**: tendências reveladas pela pesquisa acadêmica brasileira (1987-2009). 2014. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

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.

RODRIGUEZ, A. D. **A biblioteca pública no discurso científico**: positivities ao longo da década (2001-2010). 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Informação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ROLDÃO, M. do C. Formação de professores baseada na investigação e prática reflexiva. In Ministério da Educação - Direcção-Geral dos Recursos Humanos da Educação. **Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da Vida**. Lisboa: Notiforma / Touch, 2008. p. 40-50.

ROMANOWSKI, J. P. Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez. 2012.

ROJAS ROJAS, S. P. "El estado del arte como estratégia de formación en la investigación". **Revista Studiositas**, Bogotá, v. 2, n. 3, p. 5-25, 2007. Disponível em: <http://portalweb.ucatolica.edu.co/easyWeb2/files/1_64_el-estado-del-arte.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2016.

SALES E SILVA, M. F. P. **Mobilização da escrita no mestrado**: imagens e constituição de sentidos sobre letramento no discurso de pesquisadores em formação. 2012. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SANTIAGO, M. E.; BATISTA NETO, J. Formação de professores e Paulo Freire: uma filosofia como jeito de ser-estar e fazer pedagógicos. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v.7, n.3, p.1-19, dez., 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/7598/5548>. Acesso em: 29 set. 2016.

SANTIAGO, R. G. **Encontros e desencontros entre Ecologia e Educação Ambiental**: uma análise da produção científica. 2012. X f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Prog. Pós- Graduação Interunidades em Ensino de Ciências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SANTOS, S. M. M. Formação continuada numa perspectiva de mudança pessoal e profissional. **Sitienbus**, Feira de Santana, v. 31, s/n., p.39-74, jul./dez. 2004.

SANTOS, S. de S. **Ciência, discurso e mídia**: a divulgação em revistas especializadas. 2007. 100f. Dissertação (Mestrado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 34. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p.143-155, jan./abr. 2009.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 52-77.

SILVA, F. K. M. da; COMPIANI, M. A pesquisa na prática docente em projeto de formação continuada: ideias e práticas em debate. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 1099-1115, out.-dez. 2015.

SOUZA, H. A. L.; CAVALARI, R. M. F. A “ética ambiental” na produção teórica (dissertações e teses) em educação ambiental no Brasil. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL - EPEA, 7, 2013, Rio Claro. **Anais...** Rio Claro: UNESP, 2013. p.1-15. Disponível em: < http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0097-1.pdf > Acesso em 13 out. 2016.

SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento**. 2008. 256f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

STEVENSON, R. B.; EVANS, N. S. The Distinctive Characteristics of Environmental Education Research in Australia: An Historical and Comparative Analysis. **Australian Journal of Environmental Education**, Melbourne, v.27, n.1, p.24-45, Jan. 2011.

STEVENSON, R.; WALSH, A. E. J.; DILON, J.; BRODY, M. Introduction: an orientation to Environmental Education and the Handbook. In: STEVENSON, R.; WALSH, A. E. J.; DILON, J.; BRODY, M. (Orgs). **International handbook of research on Environmental Education**. New York/London: AERA/Routledge, 2013. p. 1-6.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, L. A.; NEVES, J. P.; SILVA, F. de P.; TOZONI-REIS, M. F. de C.; NARDI, R. Referenciais teóricos da pesquisa em educação ambiental em trabalhos acadêmicos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS –ENPEC, 6, 2007, Florianópolis. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ. p.1-12. Disponível em: < <http://www.nutes.ufrr.br/abrapec/vienpec/CR2/p625.pdf> > Acesso em 14 out 2016.

TOMAZELLO, M. G. C. Reflexões acerca das dissertações e teses brasileiras em educação ambiental do período 1987-2001. **Enseñanza de las Ciencias**, Barcelona, v. 23, n. extra, p. 1-6, 2005.

TOZONI-REIS, M. F. de C. Pesquisa-ação em Educação Ambiental. **Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro, v. 3, n. 1, p. 155-169, jan-jun. 2008.

TOZONI-REIS, M. F. de C.; CAMPOS, L. M. L. Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n.3, p. 145-162, 2014.

THOMSON, C. Bakhtin's "Theory" of Genre. **Studies in 20th Century Literature**, Ontário, v. 9: n. 1, article 4, p.29-40, 1984.

TRABJER, R.; MENDONÇA, P. R. (Orgs.). **Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem EA**. Brasília: Secad, 2006.(Coleção Educação para Todos, Série Avaliação; n. 6, v. 23). 256 p.

VALE, A. R. O. do. Formação discursiva: um conceito ainda em debate. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIN, 6, 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Ideia, 2009. p. 3189-3195.

VALENTIN, L.; CARVALHO, L. M. de. A formação continuada de professores em educação ambiental no espaço virtual das secretarias estaduais de educação. In SEMINÁRIO DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 3 E SEMINÁRIO DO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, 1, 2011, Brasília. **Anais...** Brasília: Diretoria de Educação Básica Presencial da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2011.

VAN DE VEN, A. H.; JOHNSON, P. E. Knowledge for theory and practice. **Academy of Management Review**, New York, v. 31, n. 4, p. 802–821, 2006.

WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005.

_____. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In: PEREIRA, J. E. D.; ZEICHNER, K. M. (Orgs.). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 67-93.

ZIZEK, S. **Primeiro como tragédia, depois como farsa**. Trad. Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo, 2011a. 133 p.

_____. **Em defesa das causas perdidas**. Trad. Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo, 2011b. 477p.

_____. **Vivendo no fim dos tempos**. Trad. Maria Beatriz de Medina. São Paulo: Boitempo, 2012, 365p.

ZUPELARI, M. F. Z. **O debate modernidade / pós-modernidade e a crise socioambiental: um estudo sobre teses e dissertações brasileiras em educação ambiental**. 2014. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

APÊNDICE A

Dissertações e Teses selecionadas para análise a partir do banco de dados do Projeto EArte

Número do trabalho no corpus documental	Ano	Título da Pesquisa	Autor da pesquisa	Nível/Instituição/Programa de Pós-Graduação
TR 1	1991	Educação Ambiental em escolas públicas fundamentos para o raciocínio ecológico	Maria Paula de Oliveira Bonatto	M/ FGV/Educação
TR 2	1995	Análise de um programa de formação de recursos humanos em Educação Ambiental	Nilza de Oliveira Sguarezi	M/Unesp/Educação
TR 3	1996	Uma educação ambiental possível: o programa da Ilha do Cardoso	Eliane Simões	M/PUC-SP/Educação

TR 4	1997	Educação para o ambiente amazônico	Michèle Tomoko Sato	D/Ufscar/Ecologia e Recursos Naturais
TR 5	1997	O Projeto Bananal: caminhos para leituras críticas da realidade	Pilar Martin Pi Lopez	M/USP/ Geografia física/Ensino de Geografia
TR 6	1998	Educação matemática e ambiental: um contexto de mudança	Ademir Donizeti Caldeira	D/Unicam/Educação
TR 7	1998	Formação continuada em Educação em Educação Ambiental: um estudo de caso com formadoras de professores	Luciana de Angelis Vicentin	M/Unimep/Educação

TR 8	1999	Venturas e desventuras da Educação na escola pública: um estudo de experiência na zona leste do município de São Paulo	Denise de Souza Baena Segura	M/USP/Educação
TR 9	1999	O ambiente e o ensino de Ciências: a fala do professor como um dos elementos de sua formação continuada	Jorge Chinen	M/Unicamp/Educação
TR 10	2000	Desenvolvimento de um programa de Educação Ambiental para treinamento de professores de ensino fundamental e médio: estudo de caso em um polo madeireiro da Amazônia Oriental	Hildegard Magdalena Klever Krause	M/UFPA/ Teoria e Pesquisa do Comportamento
TR 11	2000	A educação para conservação do ambiente na área de proteção ambiental da região de Sousas e Joaquim Egídio, Campinas, SP	Martha Mattosinho	M/Unicamp/Geociências
TR 12	2000	A busca da compreensão do meio ambiente e de suas relações: um desafio para a educação	Maria de Lourdes Milanez Goulart	M/UFSC/Geografia

TR 13	2001	Educação Ambiental: ação-reflexão-ação no cotidiano de uma escola pública	Daisi Teresinha Chapani	M/Unesp/Educação para a Ciência
TR 14	2001	Saúde e Educação Ambiental em Vargem Grande Paulista	Jéssica Vasques Kalil dos Santos	M/USP/Saúde pública
TR 15	2001	Recursos de apoio didático-pedagógico na Educação Ambiental	José Augusto da Silva	M/Unesp/Geografia
TR 16	2002	A práxis ambiental e a educação escolar	Alvamar Costa de Queiroz	M/UFRN/Programa de Pós-Graduação em educação
TR 17	2002	Relação sujeito-conhecimento em uma experiência de formação continuada em educação ambiental: a busca do gesto musical autônomo	Ana Lucia Crisostimo	D/Unicamp/ Programa de Pós-Graduação em educação

TR 18	2002	Educação ambiental e resíduos sólidos: um estudo com professoras das séries iniciais do ensino fundamental	Heloisa Chalmers Sisle Cinquetti	D/Unesp/Educação Escolar
TR 19	2002	A dimensão ambiental no desenvolvimento profissional de professoras e professores das escolas rurais	Sonia Beatris Balvedi Zakrzewski	D/Ufscar/Ciências
TR 20	2002	Quando o conhecimento encorpa em tela: imagens de um encontro entre a escola e a universidade	Susana Oliveira Dias	M/Unicamp/Educação
TR 21	2003	A formação do professor e a educação ambiental	Alfredo Morel dos Reis Junior	M/Unicamp/Programa de Pós Graduação em Educação
TR 22	2003	Formação de educadores ambientais e potência de ação: um estudo de caso	Cláudia Coelho Santos	M/USP/ Recursos Florestais, com opção em Conservação de Ecossistemas Florestais

TR 23	2003	O trabalho com valores em Educação Ambiental: investigando uma proposta de formação contínua de professores	Dalva Maria Bianchini Bonotto	D/Ufscar/Educação
TR 24	2003	Educação Ambiental no processo de formação continuada de professores	Josseane Kerkhoff	M/Furg/Educação Ambiental
TR 25	2003	A inserção da dimensão ambiental no currículo: analisando a trajetória de uma comunidade de aprendizagem cooperativa	Maria Beatriz Araújo de Lima	M/Univali/Educação
TR 26	2003	Sensibilização ambiental no processo educativo: o tema dos resíduos sólidos urbanos no programa curricular de 1ª série do ensino fundamental	Maria de Lourdes Lima	M/UEM/Geografia

TR 27	2004	Educação Ambiental no cotidiano de escolas rurais de Itapetininga: a recuperação de matas ciliares	Bárbara Heliodora Soares do Prado	M/Uniso/Educação
TR 28	2004	Tecendo a Educação Ambiental através do estudo do meio ambiente na escola	Cristine Gerhardt Rheinheimer	M/Ulbra/Ensino de Ciências e Matemática
TR 29	2004	Formação continuada: desenvolvimento de um projeto de Educação Ambiental 2002	Flávio Roberto Chaddad	M/PUC-Campinas/Educação
TR 30	2004	Água, desafio socioambiental para a educação no século XXI	Mizant Couto de Andrade	M/UFU/Geografia
TR 31	2004	Educação Ambiental na escola: interações nas vivências de um trabalho coletivo	Moacir Langoni de Souza	M/Furg/Educação Ambiental

TR 32	2004	Memória do Projeto Urbanização e as Águas: relação universidade e escola pública	Regina Ines Villas Boas Estima	M/USP/Educação
TR 33	2004	A atuação do professor eventual: uma contribuição para o Meio Ambiente	Rita Helena Troppmair de Almeida Moura	M/USP/Ecologia de ecossistemas
TR 34	2005	A formação de professores para a Educação Ambiental mediada pelas relações sociais: a experiência de uma escola pública nos Campos Gerais –PR	Francisca Júlia Camargo Dresch	M/UEPG/Educação
TR 35	2005	Trajetórias de um grupo interinstitucional em um programa de formação de Educadores Ambientais no estado do Paraná	Liana Márcia Justen	M/Univali/Educação
TR 36	2005	Construção coletiva interdisciplinar em Educação Ambiental: a microbacia hidrográfica do Ribeirão dos Peixes como tema gerador	Luis Gustavo Lucatto	M/Unesp/Educação para a Ciência
TR 37	2005	Educação ambiental e a formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental	Nilza de Oliveira Sguarezi	D/USP/Educação

TR 38	2005	Notas sobre a "fabricação" de educadores/as ambientais: identidades sob rasuras e costuras	Shaula Maíra Vicentini de Sampaio	M/UFRGS/Educação
TR 39	2005	Educação Ambiental e temas controversos: os conflitos socioambientais no contexto de um processo de formação continuada	Vagner Aparecido de Nicolai Hernández	M/Unesp/Educação
TR 40	2006	Caminhos para uma Educação Ambiental voltada à conservação dos mananciais de abastecimento público: um estudo de caso	Amílcar Marcel de Souza	M/USP/ Programa de Pós-Graduação em Ciências Florestais
TR 41	2006	Educação Ambiental, representações sociais e formação de professores (as): de volta à escola com Monteiro Lobato	Andreia Vedoin Cielo	M/UFSM/ Programa de Pós-Graduação em Educação
TR 42	2006	Educação Ambiental e itinerários curriculares no cotidiano das séries iniciais do ensino fundamental: contribuições teóricometodológicas do projeto Acre 2000 de Educação Ambiental, Rio Branco/AC	Carla Gracioto Panzeri	M/Unicamp/ Pós-Graduação em Ensino e História de Ciências da Terra

TR 43	2006	Um estudo do processo de formação continuada de educadores para inserção da dimensão ambiental nas práticas pedagógicas do ensino fundamental	Castelo José Ruaro Gazzoni	M/Univali/Educação
TR 44	2006	Educação Ambiental na rede pública do município do Rio de Janeiro: concepções, problemas e desafios	Christiane Santos Velloso	M/UFRJ/educação
TR 45	2006	Análise de um curso de formação docente utilizando as trilhas do Jardim Botânico como espaço educador	Daniel Araujo	M/Ulbra/ Ensino de Ciências e Matemática
TR 46	2006	Ambientalização curricular na área de Hotelaria do Hotel Escola Senac de Águas de São Pedro SP	Marcia Helena Vargas Manfrinato	D/USP/ Ciências da Engenharia Ambiental
TR 47	2006	Educação socioambiental de jovens e adultos: uma proposta de formação crítico-emancipatória de professores	Nadja Valéria dos Santos Ferreira	D/unesa/Educação

TR 48	2006	Programa de formação continuada de professores no município de Silva Jardim RJ: mudanças nos conhecimentos e na prática educativa	Patrícia Mie Matsuo	M/Uenf/ Ecologia e Recursos Naturais
TR 49	2006	Educação a distância na formação de professores: o curso piloto	Rita de Cassia Gromoni Shimizu	M/Ufscar/Educação
TR 50	2006	Formação de professores para o estudo do ambiente: projetos escolares e a realidade socioambiental local	Vânia Maria Nunes dos Santos	D/Unicamp/ Ensino e História de Ciências da Terra
TR 51	2006	A contaminação por chumbo em crianças: subsídios para ação educativa em alfabetização científica	Veronica Aparecida Pereira	M/Unesp/Educação para a Ciência
TR 52	2007	A formação do profissional educador ambiental: reflexões, possibilidades e constatações no Curso de Especialização da UFPR	Angélica Góis Morales	M/UFPR/Meio Ambiente e Desenvolvimento

TR 53	2007	Tramando encantos do Forte: saberes e diálogos nos caminhos complexos da Educação Ambiental	Anna Izabel Costa Barbosa	M/UNB/ Pós-graduação em Desenvolvimento Sustentável
TR 54	2007	Educação Ambiental Rede Uneb 2000 em Paulo Afonso: fluxo e barragem	Antonio Gregorio Benfica Marinho	M/Uneb/ Educação e Contemporaneidade
TR 55	2007	Formação de professores pela construção coletiva de um Projeto de Educação Ambiental na escola	Claudia Roberto Calone Yamashiro	M/Unesp/ Mestre em Educação para a Ciência
TR 56	2007	Educação Socioambiental no ensino fundamental: um programa crítico de formação continuada de professores	Greice Rosa dos Santos	M/Unesa/Educação
TR 57	2007	O projeto de Educação Ambiental "aprendendo com a natureza" como ponto de partida para uma ação formativa de professores do ensino fundamental	Helena Maria da Silva Santos	M/Unesp/ Educação para a Ciência

TR 58	2007	A informática como ferramenta no desenvolvimento da Educação Ambiental: um estudo de caso utilizando a Serra do Jaboticabal como tema para capacitação de professores do Ensino Fundamental de Taquaritinga SP	Hemerson Cleiton de Pietro	M/Uniará/ Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente
TR 59	2007	A construção de um website para o Ensino de Química Ambiental: uma proposta de capacitação de professores	Ricardo Barroso Gomes	M/Unipli/ Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente
TR 60	2008	A Educação Ambiental nos espaços formais de ensino: brinquedoteca virtual como ferramenta para capacitação de professores da educação infantil de Campos dos Goytacazes	Angela Barros Fonseca Berto	M/Unipli/ Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente
TR 61	2008	Educação Ambiental e o desenvolvimento de atividades de ensino na escola pública	Antonio Cesar Bigotto	M/USP/Educação

TR 62	2008	A formação do educador ambiental nos programas de Pós-Graduação <i>latu sensu</i> das instituições de ensino superior do estado do Rio de Janeiro: uma análise crítica	Fábio Alves Leite da Silva	M/UFRJ/Educação
TR 63	2008	Educação ambiental formadora de cidadania: as contribuições dos campos teórico-metodológicos de "conflito socioambiental" e "educação moral"	Lucia Helena Manzochi	D/Unesp/Educação Escolar
TR 64	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	D/UFC/Educação Brasileira
TR 65	2008	A formação continuada do Programa Vamos Cuidar do Brasil nas escolas na região do Amfri em Santa Catarina	Raquel Fabiane Mafra Orsi	M/Univali/Educação

TR 66	2008	O papel da sensibilidade e da linguagem poética nos processos formativos em Educação Ambiental uma ciranda multicolor	Rosana Gonçalves da Silva	M/UNB/Educação
TR 67	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	D/UFRGS/ Ecologia de Ambientes Aquáticos Continentais
TR 68	2009	Educação a distância na formação continuada de professores: o curso Áreas Verdes no município de Alfenas MG	Ana Beatriz Siqueira Triano	M/USP/ Programa de Pós-graduação em Geografia Física
TR 69	2009	Trabalho com projetos de educação ambiental na formação continuada de professores	Anelize Queiroz Amaral	M/UEM/ Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e a Matemática
TR 70	2009	Tecendo a Educação Ambiental na rede municipal de ensino de Arroio do Meio, RS	Cristine Gerhardt Rheinheimer	D/UFRGS/Ecologia

TR 71	2009	Formação de educadores ambientais: desafios de uma práxis educativa	Ednéa Sanches	M/UNB/Educação
TR 72	2009	Percepção ambiental e sustentabilidade: um estudo com educadores da rede pública de ensino de Itaporanga D Ajuda/SE	Juciara Torres Dantas	M/UFS/Agroecossistemas
TR 73	2009	Física Ambiental e Teoria da Complexidade: possibilidades de ensino na educação básica	Miguel Jorge Neto	M/UFMT/Física Ambiental
TR 74	2009	Gestão em Educação Ambiental e a formação de professores: interdisciplinaridade e sustentabilidade	Odete Catarina Locatelli	D/UFSC/ Engenharia e Gestão do Conhecimento
TR 75	2009	Educação Sanitária e ambiental no ensino fundamental texto, contexto e prática: a sinergia do processo	Terezinha Cléia Signorini Feldens	M/UFMS/Ensino de Ciências

TR 76	2009	Arte e conscientização ambiental: uma reflexão sobre a formação continuada de professores, fundamentada em Basil Bernstein	Viviane Esther Lorenz	D/UFRGS/Educação
TR 77	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	D/UFV/Programa de Pós-Graduação em Ciência Florestal
TR 78	2011	Ecobrinquedoteca na Educação Infantil: uma proposta de ação pedagógica em educação ambiental	Aurelice da Silva Vasconcelos	M/UNB/ Programa de Pós-Graduação em Educação
TR 79	2011	Formação continuada em meio ambiente: transposição didática e representações sociais	Carlos Alberto de Oliveira Magalhaes JUNIOR	M/UEM/Programa de Pós-Graduação em Ecologia de Ambientes Aquáticos Continentais

TR 80	2011	O diário em roda, roda em movimento: formar-se ao formar professores no PROEJA	Cleiva Aguiar de Lima	D/Furg/ Graduação em Educação Ambiental	Programa de Pós-
TR 81	2011	O impacto da formação de professores (as) em educação ambiental na rede de ensino de Itaiópolis- SC entre 2007-2008.	Cleusa Hubner Kasmierczak	M/Univali/ Graduação em Educação	Programa de Pós-
TR 82	2011	Descrição e avaliação de um programa de ensino para a elaboração de projetos de educação ambiental com professores do município de Indiaroba/SE	Felipe Alan Souza Santos	M/UFS/ Núcleo de Pós- Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente	
TR 83	2011	Programa Lagoa Viva: formação de educadores ambientais em escolas do Ensino Fundamental da rede pública de Maceió - AL	Guendalina Lucas de Souza	M/ UFPB/ Graduação em Educação	Programa de Pós-

TR 84	2011	Musicalização infantil: formação docente para educação ambiental	Herica Cambraia Gomes	M/Unifoa/ Curso de Mestrado Profissional em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente
TR 85	2011	Educação ambiental crítica e formação de professores: construção coletiva de uma proposta na escola	Jorge Sobral da Silva Maia	D/Unesp/ Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência
TR 86	2011	Programa fazendo escola – educando para novos valores no trânsito: um estudo de caso com professoras	Josefina Giacomini Kiefer	M/UPM/ Programa de Educação, Arte e História da Cultura
TR 87	2011	A formação de sentido e o sentido da vida: o círculo eco biográfico com educadores e as experiências afetivas formadoras em sua relação com o semiárido cearense	Karla Patricia Martins Ferreira	M/UFC/Pós-Graduação em Educação

TR 88	2011	Adquirindo competências em educação ambiental: pedagogia de projetos aplicada aos professores da rede estadual de educação do estado de Goiás subsecretaria regional de Catalão (GO)	Klayton Marcelino de PAULA	M/UFG/Programa de Pós-Graduação em Geografia
TR 89	2011	A educação ambiental na proposta de formação continuada de professores no Estado de Sergipe	Leisitânia Nery Teixeira	M/UFS/ Pós-Graduação em Educação
TR 90	2011	Capacitação de educadores em educação ambiental e educação patrimonial focada em recursos hídricos: fazenda-escola Fundamar (Paraguaçu/MG - baixo curso do rio Sapucaí)	Maria Lucia Prado Costa	M/UFGM/ Pós Graduação em Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável
TR 91	2011	Avaliação das oficinas de formação de professores em mudanças climáticas no contexto das escolas públicas da rede estadual, no Amazonas	Romilda Araujo Cumaru	M/UEA/ Pós-Graduação em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia

TR 92	2011	Tecnologias e educação ambiental: o discurso coletivo na formação docente	Tania Mara Silva Vigorito	M/Furg/ Educação Ambiental
TR 93	2011	Tecendo saberes em alfabeturas: a educação ambiental no tear das rodas de formação continuada de professoras	Tania Tuchtenhagen Clarindo	M/Furg/ Pós-graduação em EA
TR 94	2011	A educação ambiental no ensino de Ciências: formação, prática e transversalidade	Tatyanna de Melo Afonso	M/UEA/ Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências na Amazônia
TR95	2011	A formação do sujeito ecológico por meio da educação ambiental crítica a partir de concepções pedagógicas Paulo Freireanas	Vicente Simão De Vasconcelos	M/PUC-MG/ Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática
TR 96	2012	A perspectiva participativa para a inserção da educação ambiental crítica em escolas da Baixada Fluminense	Aline Lima de Oliveira	M/UFRRJ/ Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares

TR 97	2012	Educação ambiental, intercultura e formação de professores (as) contribuições de Paulo Freire	Cleni Ines da ROSA	M/ UFSM/ Programa de Pós-Graduação em Educação
TR 98	2012	O papel da formação continuada no desenvolvimento profissional de professores de ciências	Eliana Midori Morita	M/PUC-SP/ Programa de Pós-graduação em Educação – Psicologia da Educação
TR 99	2012	Uma investigação fenomenológica na educação ambiental: do simbólico ao simbolismo	Francisco Carlos Espindola Gonzalez	M/ UFMS/Programa de Pós-Graduação em Educação
TR 100	2012	O papel da educação ambiental popular e da agroecologia em escola rural: estudando e aprimorando a formação socioambiental de professores (as)	Geisy Graziela Magri	M/Ufscar/Programa de Pós-Graduação em Agroecologia e desenvolvimento rural
TR 101	2012	A dimensão valorativa da educação ambiental na formação continuada apresentada em teses e dissertações brasileiras	Glaucia de Medeiros Dias	M/Unesp/Programa de Pós-Graduação em Educação

TR 102	2012	Caminhos do cerrado: desenvolvimento e análise de metodologia para o ensino de Ciências em escolas públicas de Jardim – MS	Ilzo Audício Meirelles	M/UFMS/Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências
TR 103	2012	Políticas de formação docente em educação ambiental no contexto da educação básica	Maria Gorete Cavalcante Pequeno	D/UFPB/Programa de Pós-Graduação em Educação
TR 104	2012	Estudo do meio: possibilidade de articulação entre a Geografia escolar e a educação ambiental	Patrícia Mendes Calixto	D/Furg/ Ecologia Humana e gestão socioambiental – PPGEcoH
TR 105	2012	O diálogo entre o conhecimento científico e o saber popular sobre peixes por pescadores e professores de escolas públicas localizadas na planície de inundação do Alto rio Paraná	Poliana Barbosa da Riva	M/UEM/Educação para a Ciência e a Matemática

TR 106	2012	Formação de professores e educação ambiental: percepções de professores de uma escola pública rural do estado de Mato Grosso do Sul sobre questões socioambientais	Sabrina Guimaraes Gomes	M/UFMS/Ensino de Ciências	
TR 107	2012	A formação dos professores do campo: um estudo na Serra Catarinense	Sadi Jose Rodrigues da Silva	M/Ufsc/Programa de Graduação em Educação	Pós-
TR 108	2012	Educação ambiental e valores: diálogos e sentidos construídos nas práticas de professores de ensino fundamental	Thais Cristiane Degasperi	M/Unesp/ Programa de Graduação em Educação	Pós-
TR 109	2012	A formação de professores em educação ambiental por meio da educação a distancia (EAD): registro crítico-analítico viabilizado pela pesquisa-ação em Mirassol D'Oeste (MT)	Vania Borges Bernal	M/USP/ Programa de Graduação em Educação	Pós-