



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA

LUCAS ANDRÉ TEIXEIRA

**FORMAÇÃO DO EDUCADOR AMBIENTAL: REFLEXÕES DE UM
PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA**

BAURU

2013

LUCAS ANDRÉ TEIXEIRA

**FORMAÇÃO DO EDUCADOR AMBIENTAL: REFLEXÕES DE UM
PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação para Ciência, Área de Concentração em Ensino de Ciências, Faculdade de Ciências, UNESP – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” – Campus de Bauru, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação para a Ciência.

Orientadora: Profa. Dra. Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis.

Co-orientadora: Profa. Dra. Jandira Lúcia Biscalquini Talamoni.

BAURU

2013

Teixeira, Lucas André.

Formação do educador ambiental : reflexões de um professor da escola pública / Lucas André Teixeira, 2013

276 f. : il.

Orientadora: Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis

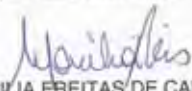
Co-orientadora: Jandira Lília Biscalquini Talamoni

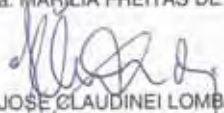
Tese (Doutorado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2013

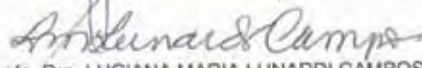
1. Educação ambiental. 2. Formação de professores.
3. Trabalho educativo. 4. Escola pública. I.
Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências.
II. Título.

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA TESE DE DOUTORADO DE LUCAS ANDRE TEIXEIRA,
DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DO(A)
FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU.**

Aos 28 dias do mês de fevereiro do ano de 2013, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro da Pós-graduação da Faculdade de Ciências, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. MARILIA FREITAS DE CAMPOS TOZONI REIS do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Botucatu, Prof. Dr. JOSÉ CLAUDINEI LOMBARDI do(a) Departamento de Filosofia e História Da Educação / Universidade Estadual de Campinas, Profa. Dra. LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Botucatu, Prof. Dr. JORGE SOBRAL DA SILVA MAIA do(a) Departamento de Ciências Biológicas/Universidade Estadual do Norte do Paraná, Prof. Dr. JOSÉ ROBERTO B. GIARDINETTO do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da TESE DE DOUTORADO de LUCAS ANDRE TEIXEIRA, intitulado "FORMAÇÃO DO EDUCADOR AMBIENTAL: REFLEXÕES DE UM PROFESSOR DA ESCOLA PÚBLICA". Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: A PROVA DO . Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Profa. Dra. MARILIA FREITAS DE CAMPOS TOZONI REIS


Prof. Dr. JOSÉ CLAUDINEI LOMBARDI


Profa. Dra. LUCIANA MARIA LUNARDI CAMPOS


Prof. Dr. JORGE SOBRAL DA SILVA MAIA


Prof. Dr. JOSÉ ROBERTO B. GIARDINETTO

DEDICATÓRIA

Aos professores educadores ambientais da escola pública.

AGRADECIMENTOS

Em especial, agradeço a minha orientadora, Profa. Dra. Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis, que por meio de sua práxis me fez entender o que é ser professor: pelo profissionalismo, dedicação, cobranças e importantes contribuições para o desenvolvimento deste trabalho e, especialmente, pela delicadeza e a capacidade de enxergar o potencial de cada um de seus orientandos.

A Profa. Dra. Jandira Lúcia Biscalquini Talamoni, que acompanha a minha trajetória desde o mestrado, sobretudo pelas interlocuções, orientações, incentivos e valorosas contribuições no processo de elaboração desse estudo.

A Profa. Dra. Luciana Maria Lunardi Campos, pelo reconhecimento e admiração que tenho de seu trabalho como pesquisadora e professora e, principalmente, por acompanhar a minha trajetória formativa desde o mestrado por meio de contribuições, orientações, sugestões e conselhos perenes.

Ao Prof. Dr. Jorge Sobral da Silva Maia, pela interlocução constante que muito contribuiu para a elaboração deste trabalho, pelo companheirismo, convicção e compromisso de lutar por outra forma de organização da sociedade e pela disponibilidade em participar deste momento formativo com as contribuições realizadas.

Aos professores, Prof. Dr. José Claudinei Lombardi e ao Prof. Dr. José Roberto Boettger Giardinetto, pelo acolhimento e disponibilidade em contribuir com a elaboração deste estudo, que não deixa de ser uma construção coletiva.

Aos diretores, coordenadores, professores, alunos e comunidade da Escola Estadual Padre Antônio Jorge Lima.

Aos professores, companheiros do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental, pela oportunidade dos diálogos que foram fundamentais para se conceber este trabalho, em especial aos que estiveram mais próximos: Marina, Juliana e Duzão.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação, pelos serviços prestados e pela amizade.

A Professora Silvana Aparecida Carlos de Oliveira, pelas importantes contribuições e revisões realizadas durante a elaboração desse trabalho.

A camarada Lilian Giacomini Cruz, que sempre esteve presente com sua amizade e profissionalismo.

Com um carinho especial, a Marcela, pelo companheirismo, pelas discussões, pelos incentivos e pelo seu amor, que deu outro sentido à minha vida.

Aos meus pais e irmãos pelo incentivo e reconhecimento.

Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica e a consciência daquilo que é realmente, isto é, um 'conhece-te a ti mesmo' como produto do processo histórico até hoje desenvolvido que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer inicialmente essa análise.

Antonio Gramsci

RESUMO

Este estudo concebe a educação ambiental a partir de uma matriz teórica que entende a educação como um elemento de transformação social contribuindo para o enfrentamento da degradação ambiental resultante do modo de produção capitalista. Partindo desses pressupostos, considerou-se três aspectos que estão relacionados ao trabalho educativo na educação escolar: a formação de professores, a educação ambiental e a prática educativa como objeto de reflexão. Minha trajetória formativa como professor, pesquisador e educador ambiental da e na escola pública do Estado de São Paulo, configura-se como dados empíricos deste estudo, remetendo-os a uma reflexão crítica e dialética. Trata-se dos resultados de uma investigação no nível de doutorado, que estabelece como objeto de estudo a prática educativa do educador ambiental no âmbito escolar para contribuir no processo de formação e atuação da profissão docente, tendo como recorte a educação ambiental. Destaca-se, pois, a necessidade de refletir teoricamente sobre a prática de ser professor tendo como fonte de investigação a própria prática profissional, a minha própria prática. Ao tomá-la como objeto de reflexão crítica, fundamentada pelo método materialista histórico-dialético, revelou-se a necessidade de refletir sobre a fundamentação teórico-metodológica na produção acadêmica relativa à educação ambiental e suas contradições. Na tentativa de seguir esta orientação metodológica para a formação do educador ambiental, defendo no estudo que a trajetória formativa concebida na perspectiva do professor como intelectual crítico e da pedagogia histórico-crítica cria possibilidades para que o professor, ao tomar a sua própria prática como objeto de reflexão crítica e dialética, desenvolva e amplie a autonomia por meio da apropriação, por ele, de um método que lhe possibilite interpretar a realidade para além da forma prático-utilitária e das formas hegemônicas de se conceber o trabalho educativo. Assim, o estudo produziu conhecimentos por meio da elaboração de diretrizes e princípios para o desenvolvimento de propostas metodológicas que buscam a inserção da educação ambiental na escola pública e a formação do educador ambiental, contribuindo para o enfrentamento do processo de proletarianização do trabalho docente para colocá-lo como sujeito do conhecimento, processo que se dá pela práxis, pela apropriação de um método que crie condições objetivas de refletir teoricamente sobre o sentido da prática para reconstruir sua própria concepção de realidade socioambiental para a inserção da educação ambiental na escola pública.

Palavras-chave: Educação ambiental. Formação de professores. Trabalho educativo. Filosofia da práxis. Escola Pública.

ABSTRACT

This study conceives environmental education from a theoretical framework that understands education as an element of social transformation that contributes to face up to environmental degradation, a result of the capitalist mode of production. Assuming that, we've considered three aspects that are related to the educational work in school: teachers' training, environmental education and the educational practice as an object of reflection. My formative path as a teacher, researcher and environmental educator of and at public schools in the state of São Paulo, it's configured as the empirical data to this study, which are analyzed through a critical and dialectical reflection. They are the results of a doctorate level research, which establishes as object of study the environmental educators' practice at schools, aiming to contribute to the training and action of the teachers, focusing on environmental education. We highlight, therefore, the need to reflect theoretically about the practice of being a teacher, having as research's source his/her own professional practice, my own practice. Taking it as an object of critical reflection, based on the dialectical and historical materialist method, we've noticed the need to reflect about the theoretical and methodological basis in academic research related to environmental education and its contradictions. Attempting to follow this methodological direction to the environmental educators training, I support, in this study that the formative path designed by the perspective of the teacher as a critical intellectual as well as by historical-critical pedagogy creates possibilities to the teacher to, taking his own practice as a critical and dialectical object of reflection, to develop and expand the autonomy through the appropriation, by herself, of a method that enables him/herself to comprehend the reality further than the practical and utilitarian-hegemonic forms of conceiving the educational work. Thus, this study produced knowledge through the development of guidelines and principles to the elaboration of methodological proposals which seek to the environmental education insertion at public schools and the environmental educators training, helping to confront the process of proletarianization of teaching in order to place him as a individual of knowledge, a process that occurs through praxis, by the appropriation of a method that objectively creates conditions to theoretically reflect about the meaning of the practice to rebuild his/her own conception of socio-environmental reality to the insertion of environmental education in public school.

Keywords: Environmental education. Teacher training. Educational work. Philosophy of praxis. Public School.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Abrelivros	Associação Brasileira de Editores de Livros
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPPAS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade
ATP	Assistente Técnico Pedagógico
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNUMAD	Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento
CTSA	Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente
DAE	Departamento de Água e Esgoto
DE	Diretoria de Ensino
EAD	Educação a Distância
EEPG	Escola Estadual de Primeiro Grau
EEPSG	Escola Estadual de Primeiro e Segundo Grau
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENPEC	Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências
EPEA	Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FETESC	Feira de Trabalhos Escolares
GNV	Gás Natural Veicular
GPEA	Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental
GT 22	Grupo de Trabalho de educação ambiental na ANPEd
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletiva
IES	Instituição de Ensino Superior
JBMB	Jardim Botânico Municipal de Bauru
MEC	Ministério da Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONG	Organização Não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PEBII	Professor da Educação Básica II
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
REDEFOR	Programa Rede São Paulo de Formação Docente
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
YPFB	Yacimientos Petrolíferos Fiscales Bolivianos

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 METODOLOGIA: da teoria aos procedimentos metodológicos.....	31
2.1 Em busca da compreensão do método para o delineamento dos procedimentos de pesquisa.....	38
2.2 O método materialista histórico dialético como possibilidade teórico-metodológica da pesquisa.....	43
2.3 Delineamento dos procedimentos de pesquisa para a coleta, apresentação e análise dos dados.....	48
3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	
3.1 Tendências teórico-metodológicas na formação de professores.....	62
3.2 O processo de reflexão crítica na formação de professores e a definição do professor como intelectual crítico.....	74
3.3 Tendências teórico-metodológicas na educação ambiental.....	93
3.4 Tendências teórico-metodológicas na formação de professores para a educação ambiental.....	103
3.5 As práticas educativas ambientais e a formação do educador ambiental na escola pública.....	108
4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS	
4.1 Minha trajetória formativa como professor, pesquisador e educador ambiental na escola pública.....	118
5 ANÁLISES E DISCUSSÃO	
5.1 A trajetória formativa como objeto de reflexão crítico-dialética: as contradições do trabalho educativo na escola pública.....	208
5.2 A formação do professor intelectual crítico como possibilidade de o educador ambiental interpretar as condições de proletarianização do trabalho docente e superar a forma prático-utilitária de perceber a realidade socioambiental no currículo da escola pública.....	237
6 CONCLUSÃO.....	255
REFERÊNCIAS	263

1 INTRODUÇÃO

A educação ambiental, como campo teórico em construção, tem sido apropriada de forma diferenciada por diversos atores, com discursos e referenciais teóricos variados, propondo ou oferecendo diversas maneiras de conceber e praticar a ação educativa nesse campo.

Além disso, diversos documentos oficiais, internacionais e nacionais valorizam o papel da educação ambiental diante da preocupação com a problemática ambiental, principalmente no tocante à degradação dos “recursos naturais” do planeta. Todos esses atores sociais reconhecem na educação ambiental uma das possibilidades de proporcionar a melhoria na qualidade de vida a partir de ações educativas que oportunizem mudanças nas relações entre o Homem e o meio socioambiental.

A educação ambiental escolar tem sido uma das preocupações no desenvolvimento deste campo. No Brasil, duas iniciativas se destacam com relação a isso. A primeira foi no ano de 2004, quando o Censo Escolar do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) identificou que a educação ambiental estava relacionada ao tema meio ambiente dentre os temas sociais contemporâneos ou transversais em escolas do ensino fundamental e médio, apresentando um percentual de 94% de escolas que abordavam esta temática em seus currículos.

Dois anos depois, o estudo intitulado, *O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental*, realizado pelo MEC/INEP (TRAJBER; MENDONÇA, 2006), desenvolveu uma pesquisa em escolas de ensino fundamental e médio de todo o país com o objetivo de identificar mais dados sobre o processo de inserção da educação ambiental na educação básica. Na região Sudeste o Relatório da Pesquisa mostra um percentual significativo de escolas que praticam a educação ambiental *a partir de iniciativas pontuais de um professor, de algumas disciplinas isoladas e até mesmo por iniciativas de alguns alunos*. Uma das conclusões que se chegou foi a necessidade de professores mais qualificados com formação superior e especializados. Para tanto, o Relatório recomenda a formação continuada de professores.

Diante disso, é importante pensar a educação ambiental inserida no horizonte educativo. Esta premissa epistemológica é fundamental para se conceber os estudos e as reflexões em seu campo de pesquisa. Vários são os autores que defendem esta perspectiva, dentre os quais, destaca-se os estudos de Grün (2007), que discute a epistemologia da educação ambiental a partir de uma concepção filosófica e defende a inserção do “predicado ambiental” na educação, pois durante a educação moderna o ambiente foi “silenciado”. Assim, a sua inserção na educação tem um caráter histórico, a educação ambiental é uma resposta da educação a uma crise da cultura

ocidental que, a partir da modernidade, “esqueceu” o nosso vínculo indissociável com o ambiente, negando, assim, a própria história da humanidade. Então, se a educação moderna deixou de problematizar a relação entre a sociedade e o ambiente, é importante a inserção do termo “ambiental” como uma forma de resgatar essas “áreas de silêncio” (GRÜN, 2007) da educação moderna. O “predicado ambiental” tem, portanto, o objetivo de qualificar e inserir a discussão sobre a crise ambiental na atual configuração do campo educacional.

Por outro lado, temos assistido a um esvaziamento da dimensão educativa – com todas as suas disputas teóricas e metodológicas – nos processos educativos ambientais. No que diz respeito à educação ambiental escolar, este esvaziamento é ainda mais evidente se considerarmos, por exemplo, o agressivo crescimento das empresas – públicas e privadas – como protagonistas dos projetos ambientais nas escolas, esvaziando também sua função primordial que é a socialização do saber sistematizado (SAVIANI, 2005). Diante deste contexto, “parece importante que a inserção da educação ambiental na escola se dê pelo currículo, compreendendo-a como uma atividade nuclear da forma como discutiu Saviani (2005)” (TOZONI-REIS, 2012, p. 276).

Observa-se, portanto, que muitas iniciativas nesse processo de inserção não tem se configurado como uma tarefa fácil para o campo da educação ambiental. Alguns estudos indicam que as práticas que visam a tematização do ambiente na escola tendem a desvalorizar o currículo por meio de atividades fragmentadas, pontuais e prático-utilitaristas. Desta forma,

[...] podemos concluir que a resistência dos educadores ambientais em pensar a inserção curricular da EA na escola tem dificultado sua inserção mais consistente e, por outro lado, tem dificultado a contribuição da EA para a organização de currículos mais ricos e dinâmicos na organização dos conteúdos escolares. Inserção curricular não significa a criação de uma disciplina específica, mas a participação da EA como atividade nuclear do currículo, o que nos remete ao papel dos professores. (TOZONI-REIS, 2012, p. 277).

Ao desconsiderar a produção do conhecimento no campo da pesquisa em educação no Brasil, a educação ambiental fica longe da escola, negando as contribuições do campo da educação para tornar esse processo mais consistente e concreto.

Dessa maneira, entendendo a educação ambiental como educação e, portanto, como ação política de formação dos sujeitos, não podemos considerá-la como uma atividade neutra, trata-se de um processo que sofre condicionantes biológicos, culturais, sociais, políticos, históricos e econômicos. Tais condicionantes reproduzem diferenças conceituais para a prática educativa ambiental que podem ser resumidas como: a educação ambiental para mudança de comportamentos - disciplinatória e moralista; voltada à sensibilização ambiental - ingênua e imobilista; centrada na ação - ativista e imediatista; como transmissão de conhecimentos ecológicos - racionalista e instrumental; e como um processo de conscientização – política-

transformadora (TOZONI-REIS, 2007a, p. 179). Cada uma dessas abordagens possui referenciais epistemológicos, filosófico-políticos e pedagógicos diferentes, que, quase sempre, são determinados pela organização da sociedade.

Isto significa que a educação ambiental pode ser apropriada “a partir das diferentes abordagens teórico-práticas, formuladas e praticadas por diferentes grupos sociais, com interesses contraditórios histórica, social e politicamente determinados” (TOZONI-REIS, 2007a, p. 185). Um exemplo disto são as já citadas iniciativas empresariais¹ que se apropriam do discurso da sustentabilidade e implementam Projetos de educação ambiental – inclusive nas escolas públicas – com um enfoque empresarial, os chamados “Sistemas de Gerenciamento Ambiental”. É neste sentido que Layrargues (2000, p. 88) destaca que estas abordagens de educação ambiental são anunciadas por meio de afirmações puramente ideológicas que procuram dar conta de toda a complexidade da questão ambiental, mas que refletem a organização da sociedade: “As soluções são apresentadas como respostas naturais e evidentes, mas sem qualquer embasamento teórico plausível de comprovação que demonstre um compromisso real com a mudança de rumo”. Percebe-se assim, que o discurso empresarial se apropria de conceitos ambientais em nome de uma suposta reversão dos problemas ambientais por meio de ideologias que promovem a ilusão de que “não será mais necessário repensar o modelo civilizatório desejado para as gerações futuras, pois o neoliberalismo teria apresentado argumentos convincentes atestando sua vitória sobre qualquer outro modelo” (*idem, ibidem*, p. 88).

Neste contexto, as discussões e apropriações conceituais em torno da educação ambiental não podem ser homogêneas, mas devem considerar, antes de tudo, as discussões em torno da sociedade de classes. Assim, a educação ambiental “racionalista e instrumental”, que foca a questão dos conhecimentos técnicos e ecológicos, serve aos interesses de um determinado grupo social, a exemplo das iniciativas e argumentos reformistas dos grandes latifundiários em torno do Novo Código Florestal; a educação ambiental “disciplinatória e moralista”, voltada para a mudança de comportamentos, serve aos interesses dos grupos sociais conservadores nas sociedades de classes, que tendem a inserir nos processos educativos formas de controle ideológico, agora travestidos de “proteção ambiental”; a educação ambiental para o “desenvolvimento sustentável”, busca conciliar o desenvolvimento econômico com o uso

¹ Apresenta-se aqui, a título de ilustração, uma das formas de se abordar a questão ambiental por meio de uma determinação ideológica que reflete a organização da sociedade. Cumpre dizer que existem outras formas de abordagem, além das categorias formuladas por Tozoni-Reis (2007a), apresentadas anteriormente. Um exemplo são categorias formuladas por Sauvé (2006, p. 18), para enfatizar a diversidade de propostas teórico-metodológicas no âmbito da educa  o ambiental. Esta autora destaca, entre as abordagens mais recentes em educa  o ambiental, as seguintes “correntes”: *bol  stica; biorregionalista, prática, crítica, feminista, etnográfica, da ecoeduca  o e da sustentabilidade*.    oportuno ressaltar que o objetivo não    discutir ou analisar tal diversidade e sim nos posicionar diante delas.

“correto” dos recursos naturais, servindo aos interesses dos grupos dominantes que defendem a gestão ambiental eficiente para o crescimento e aumento dos ganhos econômicos, a exemplo do “Sistema de Gerenciamento Ambiental”; a educação ambiental “política e transformadora”, voltada para o processo de conscientização do sujeito, que interessa aos grupos excluídos e mais vulneráveis das sociedades para os quais os problemas ambientais são decorrentes das relações de poder e dos conflitos de interesses que geram a desigualdade social decorrente do modo de produção capitalista².

Esta polissemia de abordagens que se manifesta no campo da educação ambiental coloca a necessidade de se refletir sobre os ditames que fundamentam o pensamento hegemônico que preconiza a reprodução da ordem que está posta na sociedade atual. Nessa ótica, para refletirmos sobre a problemática ambiental na atualidade, é oportuno recuperar uma das formulações elaboradas por Gramsci (1995, p. 101), quando este discute a função dos intelectuais que estão a serviço de tal ordem: “por isso é necessário conhecer exatamente o modo de pensar e a ideologia destes intelectuais para melhor entender sua organização de hegemonia cultural e moral, a fim de destruí-la ou assimilá-la”.

Não obstante, no decorrer do século XX, a preocupação com as questões ambientais tomou vulto em consequência das transformações que a Revolução Industrial trouxe para a organização da produção, do consumo e da reprodução da vida. Esse sistema de produção, articulado à ciência mecanicista, promoveu o desenvolvimento econômico e científico num ritmo espantosamente acelerado. A humanidade entrou na modernidade com novas estruturas de poder e, dessa forma, com novos problemas políticos e sociais, entre eles, o ambiental (TOZONI-REIS, 2004).

Esse espectro que rondou a modernidade acabou por se consolidar em um período de crises (SANTOS, 1994) ao longo da contemporaneidade, disseminando-se em diversos âmbitos da sociedade. Com efeito, tal conjuntura coloca para o campo da educação ambiental a necessidade de refletirmos sobre as principais causas da problemática ambiental no cenário mundial.

² Considera-se, para os efeitos deste estudo, que o termo “modo de produção capitalista” é o que expressa e explica de forma mais completa a dinâmica e a organização da sociedade capitalista. De acordo com o Professor Gabriel Cohn (2010), este termo expressa a essência da maneira de se produzir, trabalhar e organizar a vida nesta sociedade, neste sistema. Ele diz: “Marx falava no *modo de produção*. Quer dizer, como é que se organiza esta sociedade? Quais os tipos de relações sociais que estão envolvidas numa certa maneira de produzir e que usa tais recursos, tais tecnologias, tais matérias primas, e, claro, tais trabalhadores e tais proprietários de indústria. Porque é o homem que está o tempo todo em busca das relações sociais, não necessariamente daquelas que você vê a tua volta, mas aquelas que estão escondidas por trás do *modo de produção*, e como se apresentam as coisas na sociedade em que nós vivemos. Esse é o grande argumento de Marx. Não fique olhando somente para as relações que você vê a sua volta, procure aquelas que estão escondidas, porque se você descobrir as relações escondidas vai entender melhor as que você vê a sua volta”. Esta, portanto, é uma visão essencial da categoria Modo de Produção.

Considera-se que os motivos causais da crise ambiental estão diretamente relacionados ao modo e aos meios de produção do sistema capitalista, que determinaram e determinam a apropriação e a degradação do espaço socioambiental. Entende-se, nessa perspectiva, que qualquer iniciativa no campo da educação ambiental deve refletir, a partir de um processo histórico e dialético, sobre os ditames que são preconizados pela sociedade do capital.

Assim, diante das diversas concepções e abordagens teórico-práticas existentes quanto ao modo de conceber a educação ambiental, acredita-se que, do ponto de vista epistemológico, os princípios da educação ambiental crítica na perspectiva do materialismo histórico-dialético podem oferecer instrumentos e criar condições para o enfrentamento da crise estrutural que estamos vivenciando a cada dia, resultante do modo de produção capitalista. Logo, entendemos a educação ambiental nesta vertente epistemológica como um processo educativo e político de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos que tem como objetivo a construção de uma sociedade sustentável do ponto de vista ambiental e social — a educação ambiental transformadora e emancipatória (TOZONI-REIS, 2007, p. 179).

Esta diversidade de concepções que se manifesta no campo da educação ambiental é tão expressiva que não basta apenas concebê-la ou assumi-la como crítica, uma vez que podemos considerar muitas e variadas as concepções que se auto proclamam “críticas”: algumas dessas vertentes se fundamentam de uma maneira mais radical nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, outras se “inspiram” ou recebem, em alguma medida, certa influência desta matriz teórica, e outras ainda têm outros referenciais que fazem críticas a determinados ou variados aspectos das relações entre as sociedades e o ambiente, o que contribui para uma certa “pulverização” da crítica no campo da educação ambiental. Assim, partindo da definição apresentada por Tozoni-Reis (2007), é preciso salientar que a vertente crítica da educação ambiental assumida para a elaboração deste estudo concebe a educação ambiental a partir de uma matriz teórica que entende a educação na perspectiva da transformação social, isto é, uma prática social voltada para criar condições individuais e coletivas para o enfrentamento da degradação ambiental resultante do modo de produção capitalista (LOUREIRO, 2004), cujos pressupostos são fundamentados nos pressupostos do materialismo histórico-dialético.

Partindo desses pressupostos, a reflexão apresentada neste estudo se propõe a pensar sobre três aspectos que estão relacionados ao trabalho didático na educação escolar: a formação de professores, a educação ambiental e a prática educativa como objeto de reflexão. A reflexão dialética sobre esses aspectos é fruto de minha trajetória formativa enquanto professor de geografia da escola pública do Estado de São Paulo e dos estudos e análises que realizei enquanto pesquisador no mestrado e que culminaram na elaboração da dissertação, *“Análise dos Projetos*

Ambientais Desenvolvidos em um Bairro de Bauru (SP), sob a perspectiva educativa” (TEIXEIRA, 2009), a qual visava analisar os Projetos Ambientais colocados em prática em um bairro de Bauru (SP), desenvolvidos por diversos segmentos da sociedade: Universidades, Governo Municipal, Organizações não governamentais, Associação de Moradores e Escolas.

As conclusões que para mim emergiram naquele momento, como professor e pesquisador da e na escola pública, colocaram-me a necessidade de desenvolver uma pesquisa de doutorado para pensar a prática educativa do educador ambiental no âmbito escolar, processo este que se definiu como objeto desse estudo.

Nessa conjuntura, apresenta-se como importante necessidade para o campo da educação a tematização do ambiente no processo educativo. É neste sentido que a inserção da temática ambiental no currículo escolar se dá por meio de projetos e propostas teórico-práticas que são concebidas no campo da educação ambiental, visando à reflexão sobre a problemática socioambiental, daí a necessidade de se pensar a formação do educador ambiental.

Desta forma, tendo como referências as formulações de Gramsci (2011) sobre a filosofia da práxis, criou-se a expectativa de construir conhecimentos que contribuam para a formação dos educadores ambientais a partir do processo de ação-reflexão-ação, concebendo a relação teoria e prática como uma unidade dialética, possibilitando contribuir para a construção da práxis educativa do educador ambiental.

Do ponto de vista da produção de conhecimentos, a expectativa deste estudo é contribuir no enfrentamento pedagógico da questão ambiental ao pensar a formação docente inspirada nos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2005 e outros). Fundamentado nesta abordagem teórica, o estudo parte de um processo no qual o pesquisador-professor possa tomar a sua prática como objeto de reflexão histórico-crítica, na busca do desenvolvimento da autonomia³, que possibilite a superação da forma prático-utilitária de perceber a realidade socioambiental ao tratar da inserção da educação ambiental no currículo escolar.

Vejamos, então, um pouco do contexto no qual se desenvolve a educação ambiental na escola, particularmente na escola pública, cujo objetivo será o de contextualizar os elementos que vão compor a questão norteadora da investigação.

³ A concepção de autonomia defendida nesse estudo está vinculada às elaborações teóricas de Gramsci (2011). Falar em autonomia do professor na perspectiva gramsciana implica em pensá-la na perspectiva do intelectual orgânico; trata-se de pensar em um processo formativo sólido, de conteúdo crítico e reflexivo, e de compromisso ativo e consciente com a vida política. Deve considerar, portanto, a formação de uma consciência que permita o professor compreender criticamente as relações de poder e sua função diante dos conflitos de classe que se manifestam no bloco histórico vigente, cujo pressuposto requer o compromisso de um exercício profissional vinculado às classes subalternas e mais vulneráveis. A autonomia, desta forma, se refere à busca de autonomia política, técnica e intelectual como possibilidade de transformação das condições que alienam o desenvolvimento do homem em sua totalidade, ou seja, do "homem omnilateral" (GRAMSCI, 2011).

Não é raro observar uma substancial produção de projetos, pesquisas e propostas teóricas de educação ambiental nas escolas, universidades, comunidades e outros segmentos da sociedade, muitas vezes realizadas por ONG (Organização Não Governamental), empresas privadas e pelo Poder Público. No entanto, grande parte delas não consegue problematizar criticamente as situações quando se propõe à tematizar o ambiente; e, por outro lado, diversos estudos verificam que esses temas são tratados como problemas ambientais, que além de serem evidentes e graves, se intensificam a cada momento (LOUREIRO, 2004).

No âmbito acadêmico, essa possibilidade é evidenciada na medida em que se pode observar a carência de uma fundamentação teórico-metodológica nas pesquisas em educação ambiental, também ilustrada pelos dados discutidos por Novicki (2004, *apud* LOUREIRO, 2006), que indicam que 58% das pesquisas em educação ambiental realizadas no Rio de Janeiro não apresentam metodologia clara e que 30% realizam uma “miscelânea teórica”. O estudo em questão foi apresentado no Grupo de Trabalho 22 de educação ambiental da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e visou discutir as abordagens teórico-metodológicas na pesquisa discente em educação ambiental nos programas de pós-graduação em educação do Rio de Janeiro no período de 1981 a 2002 (NOVICKI, 2003). Embora o estudo tenha se debruçado sobre as pesquisas de dez anos atrás, esta constatação parece que ainda não foi superada, embora se possa notar um amadurecimento no âmbito das produções científicas nesse campo.

No entanto, esta afirmação também pode ser verificada em outro importante e recente estudo que apresenta uma análise das pesquisas em educação ambiental no Brasil, intitulado, *Pesquisa em educação ambiental: panorama da produção brasileira e alguns de seus dilemas*, (CARVALHO; TOMAZELLO; OLIVEIRA, 2012), que apresenta uma análise a partir da leitura dos resumos e dos títulos do banco de dissertações e teses no período de 2002 a 2006 no Brasil. Os resultados indicam que, apesar do significativo e surpreendente aumento e certo amadurecimento da produção de pesquisas no campo da educação ambiental, a tendência da “miscelânea teórica”, apontada por Novicki (2003), tende a reforçar “a pobreza teórico-metodológica, a pulverização dos temas e a divulgação restrita dos resultados” (ALVES 2006, *apud* CARVALHO; TOMAZELLO; OLIVEIRA, 2012, p. 19).

Esta carência de fundamentação no âmbito das produções das pesquisas em educação ambiental coloca a necessidade de refletir sobre uma questão: Quais os referenciais teóricos que fundamentam a produção dessas pesquisas? Neste sentido, cabe recuperar os resultados de um estudo realizado no ano de 2007, e intitulado “*Referenciais teóricos da pesquisa em educação ambiental em trabalhos acadêmicos*” (TEIXEIRA *et al.*, 2007), no qual os autores se propuseram a identificar os

principais referenciais teóricos presentes nas pesquisas produzidas na área da educação ambiental com base nas informações fornecidas pelos autores citados nos trabalhos apresentados no EPEA - Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental e o ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências.

Nesse estudo os autores identificaram que, dentre os principais autores citados, 40,5% dos trabalhos analisados baseavam-se apenas em documentos oficiais. Por um lado, essa constatação contribui para que as ações educativas ambientais resultem em ações que se esvaziam de sentido, ocorrendo assim uma perda de densidade na compreensão do que caracteriza a educação ambiental. Por outro lado, pode-se interpretar que grande parte das propostas e projetos teóricos produzidos no campo da educação ambiental “incorporam”, de forma prescritiva, os princípios e valores que são preconizados nos documentos oficiais, sem a devida reflexão teórico-metodológica acerca desse campo.

Percebe-se, pois, que no âmbito acadêmico, cuja principal especificidade é caracterizada pelo rigor, fundamentação e coerência científica, ocorre uma diluição da densidade e qualidade das produções no campo da pesquisa em educação ambiental. Diante destes estudos, que apontam fragilidades da produção acadêmica em educação ambiental, cabe-nos questionar: Se a situação é preocupante no âmbito acadêmico, como que verifica esta situação no contexto da educação básica? Desta forma, faz-se necessário a realização de muitos estudos sobre a inserção da educação ambiental na educação escolar.

No que se refere ao âmbito da educação ambiental no contexto escolar, Guimarães (2006), em sua tese de doutorado, analisa as percepções sobre as práticas educativas ambientais de professores e constata que elas são pautadas por uma compreensão limitada, simplista e reducionista da realidade, pois:

[...] tendiam a associar as causas dos problemas a um desvio comportamental, do indivíduo e/ou do sistema social e, sendo um desvio no comportamento, a solução apontada era a denúncia do erro e a transmissão de informações do comportamento correto para o indivíduo, na perspectiva de que no somatório de indivíduos com atitudes ecologicamente corretas, teríamos a solução do problema; ou seja, uma sociedade ‘ecologicamente correta’. (GUIMARÃES, 2006, p. 24, grifo do autor).

Ao analisar as práticas educativas dos professores, Guimarães (2006) verificou que aquelas práticas que objetivam ações e resoluções de problemas ambientais locais, do contexto em que a escola está inserida, são as mais comuns. Essa constatação pode revelar a interpretação de que o objetivo do processo educativo ambiental é solucionar um problema pontual, e não um processo de enfrentamento histórico das relações das sociedades com o ambiente. O mesmo autor analisa a prática pedagógica dos professores na educação ambiental, e conclui que ela apresenta-se,

geralmente, fragilizada. Isso se deve, segundo essas análises, à falta de condições históricas e sociais para que os professores realizem reflexões sobre o processo educativo e sobre a educação ambiental numa perspectiva crítica e politizada, o que leva o professor imerso em sua prática, a reproduzir o discurso e a prática pedagógica da educação ambiental conservadora, que é reforçada pela racionalidade hegemônica, caindo assim numa “armadilha paradigmática”. Ou seja, “adotando uma visão ingênua por ser reduzida, não percebendo os conflitos e as relações de poder que engendram a realidade sócio-ambiental” (GUIMARÃES, 2006, p. 25) os professores, como resultado de seu processo de formação e inserção profissional, ficam presos aos paradigmas da sociedade sob o modo capitalista de produção.

Muitos são os determinantes de tais distorções, e, no que diz respeito aos professores, vemos a mesma falta de reflexão filosófico-política sobre as causas históricas da crise ambiental que foi identificada no campo da pesquisa em educação ambiental como parte deles. Sabemos que grande parte das propostas de inserção da educação ambiental na escola está fundamentada nos mesmos pressupostos e concepções que deram origem a esses problemas e, assim, incorrerem no que Grün chamou de “pedagogia redundante”:

Tais situações, em se tratando de educação ambiental, tomam a forma de uma pedagogia redundante, ou seja, uma pedagogia que não tem dinamismo compreensivo. Em certo sentido, um discurso ambientalista pautado pela pedagogia redundante é um discurso que nega aquilo que ele próprio pretende afirmar. É como se nossa linguagem estivesse irremediavelmente aprisionada na mecânica clássica. (GRÜN, 2007, p. 56-57).

Observa-se, portanto, que no âmbito da educação ambiental no contexto escolar, essa falta de reflexão sobre a prática pedagógica e sobre a realidade humana proporciona, em geral, uma educação ambiental que se limita ao controle de comportamentos, à proteção de espécies e à motivação e sensibilização para a conservação da natureza, entre outras práticas que se pautam, apenas, na transmissão de informações e na mudança de comportamentos pontuais (TOZONI-REIS, 2007), sem sequer levar em consideração a natureza desta informação e o conhecimento necessário para se mediar a tematização que se faz do ambiente.

Esses aspectos também foram evidenciados na análise realizada pelo Projeto, *O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental*, citado anteriormente. O estudo evidenciou que as principais ações ambientais, que visam à articulação entre a escola e a comunidade, “se focam em palestras e eventos comemorativos, o que de certa forma evidencia que a escola acredita que a função primordial é sensibilizar e transmitir conhecimentos” (LOUREIRO *et al.*, 2006a, p. 197).

Se grande parte das pesquisas acadêmicas no campo da educação ambiental se refere aos documentos oficiais e apresenta certa carência e sincretismo teórico-metodológico, o que é preocupante, mais preocupante ainda é identificar que as práticas educativas dos professores das

escolas básicas são reducionistas e de acordo com os dados apresentados pelos estudos, sequer conhecem as leis que normatizam⁴ a educação ambiental. Essa constatação pode ser verificada neste fragmento:

É interessante constatar que os pesquisadores encontraram escolas em que os respondentes tinham dificuldades em definir a Educação Ambiental ou afirmar com convicção que esta existia ou não na instituição. Associado a isto, foi possível identificar casos em que os respondentes não mencionaram projetos e atividades que poderíamos classificar como sendo de Educação Ambiental (segundo princípios básicos contidos na Política Nacional de Educação e no Programa Nacional de Educação Ambiental, por exemplo), por não as considerarem como tal. (LOUREIRO *et al.*, 2006a, p. 76).

A falta de clareza dos professores em relação aos princípios básicos da educação ambiental, preconizados nos documentos internacionais e nacionais, sinaliza a fragilidade de sua inserção na escola, trazendo indicadores sobre a distância entre as práticas educativas ambientais e a reflexão teórica para fazê-las mais consistentes, conscientes e consequentes.

Contudo, as discussões realizadas até aqui permitem destacar algumas percepções sobre a contextualização do que se tem produzido no campo da educação ambiental brasileira, nos âmbitos da Universidade e da educação escolar, com relação à falta de fundamentação mais elaborada e reflexiva para as práticas educativa e investigativa.

Um dos problemas que configuram a pesquisa em educação ambiental diz respeito às propostas e projetos que não garantem o rigor teórico e o aprofundamento reflexivo sobre seus fundamentos, levando a um reducionismo que simplifica suas ações. No âmbito escolar, percebemos que tal reflexão passa ao largo das práticas educativas que tematizam o ambiente. Isto contribui para a conservação da ordem hegemônica, negando os princípios da educação ambiental crítica, que se caracteriza por buscar respostas à degradação ambiental resultante do modo de produção capitalista.

Nesta conjuntura marcada pela fragmentação, pragmatismo e falta de rigor teórico-metodológico que tende a se manifestar nas práticas educativas hegemônicas, na educação em geral e na educação ambiental em particular, este estudo entende que o profissional professor pode ser considerado como um “intelectual orgânico” e encontrar, por meio do domínio do conhecimento, uma unidade na diversidade no conjunto das relações sociais:

⁴ Para não se incorrer em uma crítica leviana em relação à falta de reflexão e fundamentação teórico-metodológica para o trabalho didático dos professores, é importante destacar que o documento em questão destaca com veemência as condições de produção da escola pública, especialmente no que tange às condições objetivas e aos aspectos relativos à “falta de organização e estruturação da ação escolar para a inserção da Educação Ambiental, localizados num campo de preocupações materiais, na medida em que, as principais dificuldades apontadas pelo documento foram: a falta de tempo para o planejamento e realização de atividades extracurriculares; a precariedade de recursos materiais; e a falta de recursos humanos qualificados”, sendo que, este último está diretamente relacionado às precárias condições de trabalho, a desvalorização social da docência e a baixa remuneração que criam condições muito adversas às iniciativas pessoais de formação (LOUREIRO *et al.*, 2006a, p. 180).

Então, são orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam (Gramsci, 1975, p. 1.518). Conscientes de seus vínculos de classe, manifestam sua atividade intelectual de diversas formas: no trabalho, como técnicos e especialistas dos conhecimentos mais avançados; no interior da sociedade civil, para construir o consenso em torno do projeto da classe que defendem; na sociedade política, para garantir as funções jurídico-administrativas e a manutenção do poder do seu grupo social. (SEMERARO, 2006, p. 378).

Sobre este aspecto, Gramsci (2011, § 1, p. 18) entende que “é possível dizer que todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates)”. É desta maneira que, no entendimento deste autor (*idem, ibidem*, p. 18), “formam-se, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual”, daí a importância das instituições especializadas e formadoras como a escola. No entanto, o autor nos adverte que um dos “erros metodológicos” mais difundidos que se incorre ao tentar estabelecer um critério para distinguir as diversas e variadas atividades e categorias de intelectuais é:

[...] ter buscado este critério de distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, em vez de buscá-lo *no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades* (e, portanto, os grupos que as personificam) *se encontram no conjunto das relações sociais*. Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, *mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais* (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico, e de que mesmo a expressão de Taylor, do “gorila amestrado”, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora). (GRAMSCI, 2011, § 1, p. 18. Grifos nossos).

Isto significa dizer que, para se caracterizar um intelectual, não se deve levar em conta a função da *atividade em si* exercida pelo trabalhador (e é certo que algumas qualificações de caráter intelectual esta atividade exigirá de forma intrínseca), mas o que se exige como necessário é considerar a função e as características que esta atividade cumpre na totalidade das relações sociais.

Em se tratando dos conhecimentos, conceitos e pressupostos que são produzidos no campo da educação ambiental, pode-se afirmar que existem diversas categorias de intelectuais⁵

⁵ Basicamente, existem duas formas importantes no processo histórico de formação das diversas categorias de intelectuais, de acordo com Gramsci (2011): a primeira (**intelectuais orgânicos**) é caracterizada pela criação de intelectuais dentro de cada grupo social, em função de suas necessidades, sejam elas no âmbito econômico, social e político, ou seja, cria-se o intelectual de forma orgânica – uma ou mais camadas de intelectuais – que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função do grupo. São exemplos desta forma: os técnicos da indústria (criado pelo empresário capitalista) e o cientista da economia política (organizador de “novas culturas” e “novos direitos”). Um exemplo atual são os parques tecnológicos (associações de empresas privadas com as universidades). A segunda (**intelectuais tradicionais**) é caracterizada pelo “aproveitamento” de intelectuais preexistentes, pelos grupos sociais, como uma forma de continuidade histórica das formas sociais e políticas. São exemplos desta forma os

que estão a serviço do pensamento hegemônico e que disseminam e reproduzem distorcidamente e (in)conscientemente esses mesmos pressupostos por meio de segmentos e “Aparelhos Privados de Hegemonia⁶” — tais como os meios de comunicação, documentos oficiais, conferências e tratados internacionais, escolas e livros didáticos — que tendem a consolidar a ordem vigente e a problemática ambiental, que vem se intensificando com o que Santos (1997) chamou de “terceira revolução técnico-científico-informacional”: a consolidação do neoliberalismo na idade contemporânea.

Diante desta tendência com forte presença no campo da educação ambiental, coloca-se como essencial para a sua superação um processo formativo de professores que seja capaz de lutar por uma outra forma de educação ambiental, com outras referências teórico-práticas⁷. Para tanto, este trabalho de pesquisa procura demonstrar que os pressupostos teórico-metodológicos para se pensar a atuação do professor nesta nova perspectiva indicam sua atuação como um autêntico “intelectual orgânico”: uma categoria de intelectual que se coloca como fundamental para a superação deste contexto que se encontra a educação em geral e a educação ambiental em particular.

Na tentativa de avançar um pouco mais na compreensão deste conceito, pode-se afirmar que, de acordo com Gramsci (2011), para que um cidadão seja definido como “intelectual orgânico”, este não precisa, necessariamente, possuir uma formação acadêmica específica, mas é necessário que ele seja capaz de entender que ocupa uma posição específica no conjunto das relações materiais da sociedade e compreender que é possível interferir e atuar sobre essas relações. Vejamos como essa questão é ilustrada por Vieira (2008, p. 155):

Nesse caminho, Gramsci discute o papel dos intelectuais como os que fazem as relações entre as diferentes classes sociais possibilitando uma visão de mundo unitária e

eclesiásticos, que monopolizaram durante muito tempo alguns serviços importantes como: a filosofia e a ciência da época, através da escola, da instrução, da moral, da justiça, da beneficência e da assistência. Esses tipos consideram-se autônomos em relação à classe originária.

⁶ São entidades voltadas à difusão e persuasão de ideias com o objetivo de manter ou conquistar a hegemonia. Coutinho (1999, p. 54-55) adverte que “são organismos sociais ‘privados’, o que significa que a adesão aos mesmos é voluntária e não coercitiva, tornando-os assim relativamente autônomos em face do Estado em sentido estrito [...] mas deve-se observar que Gramsci põe o adjetivo ‘privado’ entre aspas, querendo com isso significar que — apesar desse seu caráter voluntário ou ‘contratual’ — eles têm uma indiscutível dimensão pública, na medida em que são parte integrante das relações de poder em dada sociedade”. São exemplos desses aparelhos: escolas, partidos, meios de comunicação, sindicatos, Igrejas etc.

⁷ A constituição da Hegemonia demanda um processo histórico longo e ocupa diversos espaços da *totalidade social*. Na compreensão de Gramsci (2000, v.3, p. 48), a hegemonia depende da conquista do consenso e da liderança cultural e político-ideológica de uma classe ou bloco de classes sobre as outras, o que pressupõe congregar as bases econômicas, juízos de valor e princípios entre os sujeitos da ação política. Sintetizando nos termos do próprio autor “o fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa”. Cumpre dizer, ainda, que a hegemonia é criada e recriada pelos intelectuais orgânicos, que são todos aqueles que, de acordo com Gramsci (2011), ocupam uma função organizativa na sociedade. De acordo com Paro (1991, p. 86) a hegemonia “decorre precisamente do sistema de alianças que a classe dirigente consegue estabelecer em torno de seus propósitos de classe e da adesão a esses propósitos por parte da população em geral, que os toma como se fossem ao encontro de seus interesses coletivos e não dos interesses particulares da classe no poder”.

homogênea. Mostra-nos nesse sentido, que todas as camadas sociais possuem seus intelectuais, uns sendo profissionais, outros inclusos nesta categoria por participarem de determinada visão de mundo.

O intelectual caracteriza-se por sua ligação com a estrutura, isto é, com os interesses de uma determinada classe da produção econômica, mas também pelo caráter superestrutural de sua função no bloco histórico, dando homogeneidade e consciência de sua função à classe à qual está ligado. O vínculo do intelectual não é, portanto, sua origem social, mas o caráter orgânico que ele desempenha no nível superestrutural.

Estes são, portanto, os elementos que caracterizam o “intelectual orgânico”. Ele assume uma função definida e organizativa dentro da totalidade social, contribuindo para a legitimação ou ruptura com o “bloco histórico”⁸ hegemônico. Desta forma, “todo ser humano é um intelectual fora de sua profissão, pois participa de uma concepção de mundo contribuindo para mantê-la ou modificá-la, promovendo novas maneiras de pensar” (VIEIRA, 2008, p. 155).

No entanto, toma-se como pressuposto para o desenvolvimento deste estudo o entendimento de que, do ponto de vista da profissão de professor, é possível afirmar que o trabalho educativo, por se caracterizar como uma ação “essencialmente política”, e que tem o compromisso com a “humanização do Homem” (SAVIANI, 2005), requer o desenvolvimento de um profissional como “intelectual orgânico”, atuando na totalidade social de nosso tempo. Neste caso, tendo como orientação a formação dos educadores ambientais, o estudo busca discutir os elementos que fundamentam e caracterizam o professor educador ambiental como um “intelectual crítico” na perspectiva gramsciana. O intelectual crítico nesta perspectiva, é aquele que toma a possibilidade de superação das práticas educativas ambientais escolares que se mostram superficiais e pontuais, que ressentem-se da falta de rigor teórico e aprofundamento reflexivo sobre os fundamentos da educação ambiental.

A formação do professor como educador ambiental na perspectiva do “intelectual crítico”, portanto, possibilita a compreensão de que o desenvolvimento do seu trabalho educativo, ao tematizar o ambiente, requer o entendimento de que a produção do conhecimento e a sua atuação como professor ocupa uma posição específica no conjunto das relações sociais e, portanto, sua prática pedagógica não pode ser uma mera reprodução de conceitos e pressupostos sem uma reflexão histórica e crítica sobre a função que ele exerce nesta sociedade.

⁸ “O conceito de bloco histórico tem sua origem em Georges Sorel, teórico francês do sindicalismo revolucionário. Gramsci parte dele, mas amplia esta visão, utilizando-a em sentido conjuntural, isto é, bloco histórico tem para ele a noção de articulação entre infra-estrutura e superestrutura, ou de formação social no sentido marxiano. Nas notas sobre a questão meridional, Gramsci emprega esta categoria para indicar as alianças de classe e se refere especialmente ao bloco industrial-agrário. Nos Cadernos, ele inclui no conceito de bloco histórico os componentes que Sorel excluiu, ou seja, os intelectuais, o partido, o Estado, bem como o nexos filosófico-histórico entre estrutura e superestrutura” (SIMIONATTO, 2004, p. 41). Pode-se dizer que o conceito de bloco histórico diz respeito às relações dialéticas entre “infra-estrutura” e “superestrutura” em seu interior. Essas relações representam, em sua totalidade, uma determinada hegemonia. É, sobretudo, sobre estas estruturas que o intelectual orgânico atua.

Com esses pressupostos e preocupações iniciais, buscou-se problematizar as práticas educativas ambientais na educação escolar no plano geral. Com o objetivo de delinear a pesquisa que ora se apresenta, passar-se-á a problematizá-las no plano particular. Em outras palavras, pretende-se refletir, dialeticamente, sobre como o “universal se manifesta no singular” (ALVES, 2003).

Desta forma, buscar-se-á refletir sobre como esta falta de fundamentação da pesquisa e da educação escolar identificada no campo da educação ambiental brasileira se manifestou em minha própria prática educativa na escola pública. Para tanto, faz-se necessário um recorte diante do que foi exposto até aqui, cuja finalidade será a de delimitar, de forma mais específica, o problema de pesquisa que guiará a elaboração desse estudo. É com esta intenção que será discutida a dissertação de mestrado, *“Análise dos Projetos Ambientais Desenvolvidos em um Bairro de Bauru (SP,) sob a perspectiva educativa”* (TEIXEIRA, 2009).

No decurso do processo de análise dos Projetos Ambientais colocados em prática por diversos segmentos da sociedade, busquei identificar as principais ações que aqueles objetivavam atingir, visando à produção de conhecimentos que contribuíssem para o enfrentamento pedagógico da problemática ambiental, a partir da reflexão sobre alguns de seus princípios na perspectiva da educação ambiental crítica.

Uma constatação que se evidenciou ao longo daquele estudo foi o distanciamento entre a produção do conhecimento na universidade e o trabalho docente na escola pública. As análises revelaram certo estranhamento por parte dos professores em participar de pesquisas educacionais que visavam à produção de conhecimentos e à reflexão teórica sobre as atividades relacionadas ao cotidiano escolar. As conclusões apontaram para a necessidade de tratar a sociedade e a escola não mais como objetos de estudo e sim como sujeitos participantes do processo de construção de conhecimentos na busca de alternativas concretas para desvendar os entraves do seu cotidiano (TEIXEIRA, 2009).

Este problema tem sido objeto de discussões em vários estudos e pesquisas⁹, revelando a dificuldade dos pesquisadores em conseguir conquistar a participação dos professores da escola pública em pesquisas educacionais participativas. Os professores geralmente oferecem certa “resistência” à aproximação da universidade, vista como uma instituição que não contribui concretamente para a melhoria das condições de ensino e do trabalho docente, e, por outro lado,

⁹ Diversos estudos realizados nos programas de Pós-graduação nos níveis de mestrado e doutorado têm revelado a dificuldade dos pesquisadores em conquistar a participação dos professores da escola pública em pesquisas educacionais. Estes professores, na maioria das vezes, oferecem certa resistência à aproximação da Universidade, reforçando a dicotomia entre teoria e prática. Diversos autores têm discutido este impasse, podendo ser destacados André (2002), Alves (2004) e Tozoni-Reis (2004; 2007b). Certamente existem vários fatores envolvidos neste distanciamento, sobre os quais se pretende aprofundar um pouco mais durante o processo de elaboração desse estudo.

os pesquisadores reforçam esta “resistência” ao responsabilizar ou culpabilizar os professores pela qualidade de ensino indicadas em suas pesquisas sem vinculá-la às condições de formação e de realização do trabalho docente. Esta situação tende a reforçar e a distanciar a dicotomia no processo teórico-prático da profissão docente, cujo cenário se constitui da seguinte forma: por um lado temos os professores da escola pública como os grandes representantes da *prática*, e por outro, temos os professores/pesquisadores universitários que assumem o *status* de grandes representantes da *teoria*. Considerando este cenário do ponto de vista da pesquisa e da inserção da educação ambiental na escola pública, temos o seguinte enredo: por um lado observa-se o desenvolvimento de práticas educativas superficiais que comprometem a sua inserção na escola pública, e pelo outro, observa-se que os resultados do que se tem produzido no âmbito das pesquisas, não tem atingido os professores da escola pública.

Diante deste contexto, apesar dos Projetos Ambientais propostos pela Universidade e analisados durante a elaboração da dissertação de mestrado criarem uma série de condições objetivas para minimizar este distanciamento, uma vez que eles foram baseados nos pressupostos da pesquisa-ação, durante o desenvolvimento dos mesmos na escola não foi possível concretizar a execução daquilo que havia sido proposto, dificultando a inserção da educação ambiental no currículo escolar.

Embora a pesquisa-ação seja compreendida como uma importante metodologia para a inserção da educação ambiental no currículo da escola pública, pois favorece o desenvolvimento de um trabalho pedagógico formativo, colaborativo, cooperativo e participativo, as análises realizadas constataram que as condições de trabalho do professor, a organização da escola pública e a formação docente precária comprometeram o desenvolvimento de um processo teórico-prático crítico e reflexivo como possibilidade concreta de inserção da educação ambiental no currículo escolar.

Pode-se observar que os estudos empreendidos naquela ocasião evidenciaram certa fragilidade no processo teórico-prático necessário ao desenvolvimento dos Projetos Ambientais, impossibilitando e comprometendo o desenvolvimento de um processo formativo crítico e reflexivo que possibilitasse uma reflexão mais ampla sobre os pressupostos filosófico-políticos que fundamentam a necessidade do desenvolvimento de uma consciência histórica e crítica, que possibilite a análise das contradições envolvidas na relação entre o Homem e o ambiente.

As análises empreendidas concluíram, naquele momento, que a falta de competência técnica e comprometimento político - apontados por Saviani (2005) como essenciais à prática educativa -, identificados na prática educativa dos professores, reforçaram a dicotomia entre a teoria e a prática, uma vez que os dados comprovaram que as questões relacionadas ao meio

socioambiental deram ênfase à dimensão da prática, em detrimento da teoria. Isto significa dizer que o processo educativo de alguns dos estudos analisados priorizou as atividades práticas relacionadas às ações ambientais pontuais, secundarizando a reflexão no processo teórico-prático do trabalho docente.

Ficou evidente também que existia uma carência teórica dos professores para se pensar a prática educativa ambiental e comprometerem-se, politicamente, com a continuidade dos projetos. Tal fato nos remeteu a pensar na formação dos professores que participaram do desenvolvimento das ações propostas e, conseqüentemente, a refletir sobre a minha própria prática, uma vez que participei direta e indiretamente no desenvolvimento de grande parte dos projetos analisados.

A reflexão sobre todas essas considerações motivou-me a definir a formação de professores, a educação ambiental e a prática educativa, como os aspectos a serem abordados nesta nova etapa de estudos, relacionada ao curso de doutorado. Neste momento, destaca-se a necessidade de refletir teoricamente sobre a prática de ser professor. Foi justamente este processo que definiu como objeto de estudo pensar a prática educativa do educador ambiental no âmbito da escola pública brasileira, tendo como fonte de investigação a própria prática profissional do pesquisador, ou seja, a minha própria prática.

Ao tomar a minha própria prática como objeto de reflexão crítica, inspirada pelo Método¹⁰ materialista histórico-dialético, e estabelecendo como recorte a educação ambiental na educação escolar, definiu-se como problema de pesquisa: *O processo de formação de professores como alternativa às formas não críticas de inserção da educação ambiental no currículo escolar da escola pública no Brasil, pode superar a prática do chamado "professor reflexivo" e garantir a reflexão do trabalho educativo como um processo sistemático e permanente de reflexão dialética do professor educador ambiental como um "intelectual crítico", favorecendo a superação de práticas pontuais e imediatistas que querem mudar o pensamento e o comportamento sem mudar a realidade objetiva?*

Buscar a resposta a essa questão requer reflexões sobre educação ambiental no âmbito escolar: os professores não podem realizar a educação ambiental aderindo à corrente hegemônica ou adotando expressões pedagógicas que são reproduzidas pelos meios de comunicação, livros didáticos, apostilas e outras propostas que solidificam o senso comum, que por sua vez, fortalece a hegemonia da classe dominante do “bloco histórico vigente” (GRAMSCI, 2011).

¹⁰ A denominação Método é compreendida nesse estudo como fundamento que propicia o conhecimento da realidade por meio de categorias teórico-analíticas; entende-se que a construção do conhecimento mediante a pesquisa é viabilizada pelo conhecimento teórico, que por sua vez está articulada à pressupostos epistemológicos relacionados à teoria do conhecimento. É preciso esclarecer, portanto, que esta denominação não se limita a pensar apenas os aspectos práticos da pesquisa, ou seja, os procedimentos, técnicas, instrumentos e estratégias de pesquisa para a coleta e tratamentos de dados, mas em como esses elementos práticos propiciam a construção do conhecimento, produto de uma elaboração teórico-científica.

É importante destacar que, tal como foi evidenciado, existe certa carência de fundamentação teórico-metodológica nas produções acadêmicas relativas à educação ambiental. Diante desse fato pode surgir a seguinte questão: Por que o estudo elege o professor da escola básica como ator principal do problema apresentado? Esta opção se deve à necessidade de concebê-lo como professor e pesquisador em sua práxis pedagógica, cuja realidade histórica evidencia o seu caráter mediador da educação no interior da sociedade (SAVIANI, 2005). Neste sentido, é importante que o professor coloque sua prática como objeto de reflexão crítica para que ele possa desenvolver uma consciência histórica (GRAMSCI, 2011) que lhe dê autonomia para lutar contra as condições de exploração e banalização da profissão docente na organização da escola pública e buscar sua superação ao pensar em uma nova organização do trabalho didático que crie condições para a luta por outra forma de organização da sociedade.

A possibilidade de buscar um caminho que objetive o enfrentamento da problemática ambiental na educação escolar, tal como está colocada na atualidade, exige a necessidade de vislumbrar um horizonte que não esteja alinhado ao pensamento hegemônico que a reproduz e a intensifica; a contradição é fundamental.

É nesse sentido que se defende a necessidade de uma postura radical no enfrentamento da problemática ambiental. Para não gerar interpretações dúbias diante desse posicionamento, recorre-se a uma importante definição do termo radical, formulada por Loureiro (2004, p. 43):

Radical não no sentido vulgar, encontrado no senso comum, de extremismo, de algo sem uma racionalidade consistente, mas no sentido proposto por Marx de atacar o problema pela raiz, sendo raiz o próprio ser humano, constituído e constituinte de um todo social.

Desta forma, o problema de pesquisa apresentado requer uma reflexão categórica com o objetivo de ultrapassar as práticas pontuais e imediatistas que querem mudar o pensamento e o comportamento sem mudar a realidade objetiva, ou seja, a organização social de maneira geral e a organização do trabalho educativo em particular. Isto implica em pensar a formação docente com base em uma orientação metodológica que possibilite ao professor a autonomia, ao lhe permitir a compreensão dos processos de concepção e a execução do trabalho didático, diante de sua função de mediador entre o saber historicamente produzido pela humanidade e a formação humana. Neste sentido, é preciso fundamentar o agir a partir de reflexões teóricas que qualifiquem a prática, sendo por esta revista, ou seja, pensada de forma reflexiva-dialética – ação-reflexão-ação – sobre a prática social, tal como Saviani (2005) propõe ao conceber a Pedagogia Histórico-Crítica, cuja fundamentação busca aporte nos pressupostos da Filosofia da Práxis (GRAMSCI, 2011).

O enfrentamento da problemática ambiental, intensificada com o neoliberalismo, requer uma educação ambiental de análise crítica para buscar a transformação da sociedade por meio do processo histórico, crítico e dialético sobre a totalidade contraditória da organização social. Quando o campo de atuação da educação ambiental é a escola pública, espaço concreto de atuação e manifestação teórico-prático dos processos educativos que visam tematizar a relação entre a sociedade e a natureza, as condições objetivas de atuação do professor refletem as formas históricas de exploração do trabalho docente, a organização e as contradições decorrentes do modo de produção capitalista e as formas como os Homens se relacionam entre si e com o ambiente.

Esta conjuntura requer, portanto, um processo formativo que possibilite ao professor compreender a essência do seu trabalho educativo (processo teórico-prático), que se ocupa com as questões ambientais que foram engendradas historicamente por meio das relações sociais. Isto requer a superação de práticas educativas ambientais espontaneístas que não levam em consideração os conteúdos historicamente necessários para se analisar a essência da problemática ambiental na totalidade social e as especificidades do trabalho educativo que, no entendimento deste estudo, devem estar alinhadas com a atuação de um “intelectual orgânico” (GRAMSCI, v.2, 2011).

A consciência histórica necessária ao enfrentamento das condições objetivas de exploração da profissão docente, que implica na separação entre os processos de concepção e execução do trabalho educativo, ou seja, da fragmentação do processo teórico-prático do professor, requer a capacidade do professor compreender as contradições e incoerências que fragilizam e alienam sua prática pedagógica. É neste sentido que se concebe a filosofia da práxis como um processo crítico e dialético de reflexão da prática educativa, entendida como a unidade entre teoria e prática que possibilita condições concretas para a conquista, pelo professor, da autonomia no trabalho docente:

A compreensão crítica de si mesmo é obtido, portanto, através de uma luta de “hegemonias” políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real. A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, onde teoria e prática finalmente se unificam [...] além do progresso político-prático, um grande progresso filosófico, já que implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequadas a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos. (GRAMSCI, v.1, 2006, p. 103).

Desta forma, a autonomia do professor pode ser conquistada na medida em que ele adquire consciência histórica e crítica em sua relação com o ambiente em que ele atua, seja na dimensão do trabalho educativo na educação escolar ou na relação entre sociedade e natureza.

Na tentativa de seguir esta orientação teórico-metodológica para se conceber o processo de formação do educador ambiental, a expectativa que se pretende defender é a de que a trajetória formativa concebida na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, que implica na perspectiva do professor como “intelectual crítico”, cria possibilidades para que o professor, ao tomar a sua própria prática como objeto de reflexão crítica e dialética, desenvolva e amplie a autonomia por meio da apropriação, por ele, de um Método que lhe possibilite interpretar a realidade para além da forma prático-utilitária de percebê-la e das formas hegemônicas de se conceber o trabalho educativo centrado na racionalidade técnica, prática e reflexiva que tomam a prática educativa de forma imediata, proporcionando a busca de conteúdos que contribuem para o enfrentamento pedagógico da questão ambiental e das condições de proletarização do trabalho docente na escola pública.

Assim, o *objetivo principal* deste estudo foi contribuir, por meio da reflexão crítica e dialética da minha própria prática como professor e pesquisador da e na escola pública, para o processo de inserção da educação ambiental na escola. Para isso, foi preciso contextualizar as práticas educativas ambientais nesse espaço educativo e relacioná-las com o que se tem produzido acerca da formação de professores e da pesquisa em educação ambiental no Brasil. Tivemos também a preocupação em caracterizar, por meio da reflexão dialética e crítica dessa prática como professor educador ambiental, as condições concretas de trabalho do professor na escola pública para, em seguida, realizar discussões e análises que evidenciam a importância de o educador ambiental submeter a sua prática como objeto de reflexão, mas uma reflexão dialética, criando a possibilidade de superação da forma prático-utilitária de perceber a realidade socioambiental. Esses *objetivos* não teriam sido atingidos sem o aporte teórico e metodológico buscado na Pedagogia Histórico-Crítica, que nos permitiu *construir diretrizes e princípios* que contribuam para o processo formativo do educador ambiental e para a inserção da educação ambiental na escola pública.

Então, a discussão realizada nesta Introdução - as práticas educativas ambientais no âmbito escolar considerando os resultados de meu estudo de mestrado - teve o objetivo de explicitar e esclarecer o caminho percorrido até a elaboração do problema de pesquisa. Neste sentido, busquei problematizar os aspectos relacionados aos temas que serão abordados no desenvolvimento deste estudo e que estão relacionados à educação ambiental e à dicotomia entre a teoria e a prática da profissão de professor na organização da escola pública de nosso tempo. Estes dois temas nos remetem, inevitavelmente, a discutir e analisar os processos que estão relacionados a outro tema que sintetiza a profissão de professor: o trabalho educativo.

Na Metodologia, apresento o método e os procedimentos teórico-metodológicos que fundamentaram o estudo. Tendo como referência o materialismo histórico-dialético, busquei evidenciar os procedimentos que nortearam o resgate histórico de minha trajetória formativa para, tratando-a como dados da pesquisa sobre a prática do professor na inserção da educação ambiental na escola, projetá-la como objeto de reflexão crítica e dialética.

No Capítulo 1, foram apresentados os aportes teóricos sobre a formação de professores, a educação ambiental e a prática educativa como objeto de reflexão crítica, tendo como categoria síntese o trabalho educativo. O processo de elaboração do quadro teórico apresentado nesse Capítulo reflete sobre os temas que decorrem do problema de pesquisa pela discussão sobre as tendências sobre a formação de professores, a educação ambiental e as condições de trabalho do professor na escola pública, para buscar, nos pressupostos da filosofia da práxis e da Pedagogia Histórico-Crítica, os fundamentos para se pensar a formação do educador ambiental na perspectiva do professor como intelectual crítico como possibilidade de superação das práticas pedagógicas ambientais que se mostram superficiais e imediatistas e dificultam sua inserção no currículo da escola pública, a educação ambiental de análise crítica que visa a transformação da sociedade por meio de um processo histórico, crítico e dialético da totalidade social.

Os dados para análise são apresentados no Capítulo 2. Tratei como dados minha trajetória formativa como professor/educador ambiental e pesquisador da e na escola pública. A apresentação de minha trajetória teve, então, a finalidade de oferecer elementos empíricos sob as condições de trabalho do professor, para, no Capítulo 3, apresentar discussões e análises que, tornando concretos esses elementos, possibilitaram a formulação de princípios e diretrizes que contribuam para o processo formativo do educador ambiental na inserção da educação ambiental na escola pública na perspectiva histórico-crítica.

Nas Conclusões, apresento reflexões acerca de todo estudo realizado, com destaque para os elementos que podem contribuir na formação dos professores como educadores ambientais e a inserção da educação ambiental na escola pública na perspectiva da educação ambiental crítica, ou mais propriamente histórico-crítica.

2 Metodologia: da teoria aos procedimentos metodológicos

Por quê, como afirmam Lüdke e André (1986), Pinto (1969) e Minayo (1994), a pesquisa em educação é essencialmente qualitativa? Sabemos que esta abordagem busca o enfrentamento dos problemas apresentados pela realidade, os quais desafiam o Homem¹¹ à reflexão, objetivando a procura de alternativas para a sua superação.

Eis aí a justificativa do uso da pesquisa qualitativa no campo educacional, inicialmente utilizada pelos etnógrafos, que desenvolveram metodologias próprias e caracterizadas pela participação, observação, interrogação e descrição da realidade investigada. A consolidação desta metodologia de pesquisa ganhou espaço significativo no campo educacional a partir da década de 1970, tendo sido observado um aumento de sua utilização nas décadas seguintes (BOGDAN; BIKLEN, 1991), durante as quais passou por modificações importantes e significativas dos pontos de vista técnico e conceitual.

Entre os principais motivos que levaram à utilização da pesquisa qualitativa nos estudos que envolvem os fenômenos educacionais, pode-se apontar o fato de que apenas os métodos quantitativos não são considerados suficientes e adequados para responder aos problemas específicos da educação. As pesquisas quantitativas, normalmente, se pautam em métodos empírico analíticos, conhecidos como positivistas. Este modelo lança mão de técnicas de coleta de dados, tratamento e análise quantitativos, excluindo as discussões, os confrontos e os questionamentos da realidade social e educacional. Tais procedimentos pressupõem a neutralidade nas investigações e a imparcialidade do pesquisador, tradicionalmente utilizadas pelas ciências naturais (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A pesquisa educacional, neste sentido, coloca a necessidade de superação de alguns limites que derivaram dos procedimentos e instrumentos teórico-metodológicos oriundos do racionalismo. Esta superação se dá na medida em que o pesquisador passa a ter um envolvimento maior com o objeto e o contexto envolvidos na sua pesquisa, passando a fazer parte do processo de construção do conhecimento, pois a ciência que trata dos problemas da realidade humana, dos problemas do Homem, tem que levar em consideração o comprometimento do pesquisador com

¹¹ Ao se optar pela utilização da designação “homem” ao longo deste estudo, a intenção foi a de se referir ao gênero humano. Neste sentido, concordamos com Alves (2003), que defende esta mesma perspectiva ao se fundamentar na bela formulação de José Martí: “O homem não tem nenhum direito especial pelo fato de pertencer a uma ou outra raça: diga-se homem, e já se dizem todos os direitos. O negro, por ser negro, não é inferior nem superior a nenhum outro homem; peca por redundante o branco que diz: ‘minha raça’, peca por redundante o negro que diz: ‘minha raça’. Tudo o que divide os homens, tudo o que os especifica, os afasta ou os encurrala, é um pecado contra a humanidade!” MARTÍ, José. *Nossa América*. São Paulo: Hucitec; Associação Cultural José Martí, 1983, p. 229.

o contexto da realidade pesquisada. “O observador é da mesma natureza que o objeto; o observador, ele mesmo, é uma parte da observação” (LEVÍ-STRAUSS, 1975, p. 215).

Não obstante, partindo do pressuposto de que a “educação visa ao Homem” (SAVIANI, 1991, p. 39), isto é, que ela tem como objetivo o processo de humanização, entende-se que a opção pela abordagem qualitativa em educação é oportuna, na medida em que esta tem como objetivo o estudo da realidade humana, do Homem vivendo em sociedade (MINAYO, 1994).

Assim, é importante definir a pesquisa qualitativa:

[...] fundamentalmente como um ato de trabalho sobre a realidade objetiva. Sendo um ato de trabalho, cabe indagar em que consiste. A resposta anuncia-se assim: consiste em conhecer o mundo no qual o homem atua. O segundo aspecto da definição resume-se em que, sendo um ato de trabalho, a pesquisa científica é sempre produtiva, inscreve-se entre as modalidades da produção social. Em virtude do conhecimento resultante desta variedade particular do trabalho, criam-se simultaneamente produtos ideais e bens materiais, uns e outros em ação recíproca. Em terceiro lugar, a definição exposta implica que o trabalho de pesquisa científica faz-se sempre dirigido por uma finalidade, que sendo apanágio da consciência, dá a esse ato o caráter existencial que nele devemos reconhecer. (PINTO, 1969, p. 456).

Com base nessa importante definição, pode-se afirmar que a pesquisa qualitativa em educação refere-se às formas como o Homem pode conhecer a realidade objetiva em geral e a educacional em particular. Para isto, deve-se considerar que a pesquisa em educação aborda os diversos fatores e determinantes que engendram a vida em sociedade, ou seja, as relações entre os fatores políticos, econômicos, socioambientais, ideológicos e estruturais, os quais acabam por sintetizar uma determinada concepção de mundo e de educação.

Esta argumentação permite afirmar que a concepção que se tem do mundo pode interferir na concepção de educação e, sobretudo, da pesquisa em educação, a qual, conseqüentemente, interferirá na produção de conhecimentos resultante desse processo. Esta argumentação encontra fundamento nos pressupostos das ciências sociais, daí a possibilidade de compreender que o objeto da pesquisa em educação é essencialmente qualitativo, sendo esta a sua especificidade (PINTO, 1969).

A essa altura, poder-se-ia questionar: Mas as ciências sociais não operam por uma via estritamente subjetiva? E, nesse caso, é preciso ter claro, contudo, que esta afirmação não exclui a objetividade. Isto significa dizer que, ao analisar a realidade humana, devemos considerar os fenômenos sociais tal como eles são em si mesmos, ou seja, “como síntese de múltiplas determinações” (MARX, 2011), e não tal como “eu gostaria que fossem”. No entanto, ao analisar tais fenômenos, não há como excluí-los de nossa experiência pessoal, nossa consciência, do contrário, não haverá entendimento algum. Assim, Amatuzzi (2006, p. 94) salienta:

Movimentar-se no campo da ciência é conhecer cada vez mais detalhes da realidade objetiva. Movimentar-me no campo da consciência não é isso, mas, sim, incluir-me cada vez mais em minha relação com o mundo. Aumentar ciência é acumular informações objetivas. Aumentar consciência é envolver-me criticamente com as coisas. Não é um mero saber. Aqui saber, agir e sentir são indissociáveis.

O caminho trilhado até aqui indica que toda e qualquer pesquisa em educação, seja ela quantitativa e qualitativa, independentemente de sua modalidade – teórica ou de campo –, sempre que aborda um determinado fenômeno educacional, produz, necessariamente, um conhecimento teórico-prático. Com efeito, a pesquisa que parte da prática não pode excluir a crítica, pois a realidade demonstrada é resultado das situações socioculturais envolvidas, o que exigiria um posicionamento do pesquisador diante dos dados (GOERGEN, S/D). Portanto, tratar de realidades tão próximas de quem as estuda, e muito mais ainda de quem as vivencia, determina que qualquer conhecimento sobre ela deva reverter não só para a compreensão da realidade social em que o problema está inserido, mas também para o posicionamento político frente a essas circunstâncias, o que impossibilita uma suposta neutralidade nesse processo de interpretação.

Chega-se, portanto, em um ponto fulcral para se pensar a produção do conhecimento no âmbito da pesquisa em educação: para se reverter o conhecimento que se tem da realidade na compreensão dessa mesma realidade, é necessário um método do qual se derivam os procedimentos teórico-metodológicos para estabelecer os procedimentos que possibilitarão tal compreensão.

Tendo por base a discussão apresentada até aqui, se faz necessário articulá-la aos propósitos deste trabalho de pesquisa. Assim, é oportuno retomar a argumentação apresentada na Introdução deste estudo: o método materialista histórico-dialético. A definição do objeto de estudo, qual seja: "a prática educativa do educador ambiental no âmbito escolar para contribuir no processo de formação e atuação da profissão docente, foi balizada pelo seguinte pressuposto científico:

A abordagem científica define-se pelas categorias de análise que presidem à interpretação; vale dizer, define-se pela teoria da qual decorrem essas categorias. Nessa ótica, deve ser afirmado, sobretudo, que é a teoria que constitui o objeto de conhecimento. Por conseguinte, não existe objeto em estado puro (ALVES, 2005, p. 6).

Assim, partindo do pressuposto de que quem define o objeto é a teoria, busca-se discutir e delimitar, neste estudo, os procedimentos da investigação tendo como referência o problema de pesquisa que o orienta. Este estudo propõe pensar a formação do educador ambiental e, ao estabelecer um método que lhe permita tomar como objeto de reflexão crítica o seu agir e o seu pensar na organização do trabalho didático, contribuir para a superação do distanciamento entre

a produção de conhecimentos em educação ambiental e as condições de trabalho presentes na escola pública.

Com base nessas ponderações iniciais, apresento os procedimentos metodológicos que fundamentam este trabalho de pesquisa. Na tentativa de manter uma coerência teórico-metodológica, trago para a discussão os autores que defendem a ideia de que o método materialista histórico-dialético, por ter como um de seus fundamentos a categoria da totalidade, se constitui em um método do qual é possível traçar ou derivar os procedimentos para uma pesquisa de interpretação da realidade humana. Cabe aqui distinguir a noção de totalidade:

Totalidade, [...] nada tem a ver com as imprecisas noções do ‘todo’, e de contexto social, sistematicamente presentes nas falas dos educadores. Totalidade, no caso, corresponde à forma de sociedade dominante em nosso tempo: sociedade capitalista. Apreender a totalidade implica, necessariamente, captar as leis que regem o movimento que lhe é imanente. *Compreender a educação nessa perspectiva supõe, antes de tudo, o domínio teórico que permite apreender a totalidade em pensamento.* Educação, como parte da totalidade social, não nos conduz à totalidade, por mais que as boas intenções dos educadores procurem fazê-lo através de um mergulho nas questões especializadas da área. Aliás, a especialização já é uma limitação que diz respeito à totalidade. Tratá-la como questão educacional, técnica e especializada, equivale à criação de um impedimento que inviabiliza a captação de seus determinantes. (ALVES, 1996, p. 10. Grifos nossos).

A aceção formulada pelo autor é de fundamental importância para este estudo, sobretudo quando reivindica e defende a importância de um domínio teórico para apreender a totalidade. Este domínio teórico não significa um “saber tudo”; um domínio pleno de todos os conhecimentos acerca de uma determinada teoria, mesmo porque isto não é possível, já que o conhecimento não se encerra em si mesmo. Também não significa um “saber tudo” sobre todas as coisas ou um saber específico como parte de um conhecimento total. Significa, porém, não “tomar” certos conceitos ou categorias que se engendraram historicamente em determinada vertente teórica para utilizá-los de forma equivocada em propostas ou modelos de formação de professores que se apresentam como capazes de resolverem todos os problemas da educação, tal como uma panaceia. O ideal, neste sentido, é buscar esclarecer em que medida determinado referencial teórico pode nos ajudar a compreender a realidade objetiva de forma mais consistente e concreta para enfrentarmos os problemas da educação em sua essência. Todavia, é grande o número de Grupos de Pesquisa e de eventos no campo da formação de professores no Brasil no início do século atual, mas isso não tem sido suficiente para romper com o modelo de organização da escola pública, decorrência do modo de produção da sociedade capitalista.

Pode-se dizer com base nos estudos de Alves (2008, p. 103), que a abordagem dominante na formação de professores se insere, independentemente de sua concepção teórica – tradicional, técnico, reflexivo ou crítico –, “sob os marcos da especialização”. As formas de produção de

conhecimentos, que se inserem na abordagem da racionalidade técnica e prática, reiteram o “que fazer” da educação nas escolas, e:

[...] contribuem, sobretudo, à reprodução da anacrônica organização do trabalho didático dominante e não à sua transformação. Isso se patenteia, inclusive, na concepção dos cursos de treinamento e capacitação de professores, adversa à produção de uma nova instituição educacional que responda às necessidades sociais de nosso tempo. (ALVES, 2008, p. 103).

O autor destaca a importância de um *domínio teórico* para apreender a totalidade, a necessidade de saber que *totalidade é uma categoria* do método materialista histórico-dialético, portanto, não pode ser tomada por modelos de formação de professores ou pela adoção indiscriminada de outras metodologias que visam à adequação ao modelo de sociedade que está posto. Totalidade aqui é pensada pela via da transformação, ou seja, a formação do professor tem como perspectiva um tipo de instituição educacional que não reproduza o “bloco histórico” hegemônico.

Ao discutir a concepção de totalidade, portanto, é preciso ter claro que aqui não está se referindo a qualquer mediação teórica. Daí a importância de buscar-se uma coerência teórico-metodológica que apreenda a realidade educacional sem fragmentá-la.

Para não incorrer em abordagens que se inserem *sob os marcos da especialização*, toma-se aqui a *categoria totalidade* para traçar os procedimentos teórico-metodológico que se pretende dar ao objeto deste estudo. É neste sentido que se defende a utilização do método materialista histórico-dialético como um referencial teórico-metodológico compreendido como um instrumento que possibilita a interpretação da realidade, a captação dos determinantes que definem a totalidade, entendendo a educação, em geral, e a educação ambiental, em particular, como uma dimensão da estrutura social, ou seja, da sociedade dominante em nosso tempo: a sociedade sob o modo de produção capitalista.

Podemos também encontrar estes fundamentos nos estudos de Tozoni-Reis (2008) que, ao pensar sobre o materialismo histórico-dialético e a educação, postula que a dialética de Marx, construção lógica do método materialista histórico, que fundamenta o pensamento marxista, pode ser concebida como “possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação da realidade educacional que queremos compreender” (TOZONI-REIS, 2008, p. 12).

A autora apresenta o Método materialista histórico-dialético como um instrumento teórico-prático que oferece elementos que permitam a compreensão da realidade educacional com possibilidades de superação do estado das coisas. Isto é, um Método de interpretação da realidade educacional que permita compreendê-la concreta, pensada, analisada em seus mais diversos e contraditórios aspectos:

A atuação profissional na educação coloca a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível. No entanto, não se pode fazer isto sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação. E, se a lógica formal, porque é dual, separando sujeito-objeto, foi se mostrando insuficiente para esta tarefa, parece possível buscar, no método materialista histórico-dialético, este caminho. É preciso esclarecer, porém, que o ponto de vista a partir do qual a dialética marxista é aqui tratada é a educação e o ponto a partir do qual a educação é tratada, aqui, é o pensamento marxista. Portanto, são de e para educadores as análises das ideias marxistas como paradigmas de interpretação da realidade apresentadas neste breve estudo. (TOZONI-REIS, 2008, p. 12).

Observa-se, pois, que o materialismo histórico-dialético se mostra como um Método científico - teórico-metodológico - que dá conta de superar a cisão entre sujeito e objeto, entre o objetivo e o subjetivo, engendradas pelos ditames do racionalismo, uma vez que rompe com a lógica formal e supera, por incorporação, os métodos fundamentados na lógica formal e tantas outras possibilidades de interpretação do real ao estabelecer a lógica dialética como fundamento para compreender a prática educativa em sua totalidade.

A contribuição de Tozoni-Reis (2008) é extremamente fecunda para as investigações no campo da educação, pois ela se inspira nos procedimentos que Marx utilizou para estabelecer uma compreensão do real. Dessa forma, ao se conceber o Método materialista histórico-dialético como um instrumental teórico-metodológico atrelado à concepção de pesquisa qualitativa que fundamenta este estudo, coloca-se como necessário compreender os fundamentos desta forma de interpretar o mundo com o compromisso e a possibilidade de pensar, por meio da prática social do sujeito, a sua transformação; este será o esforço que guiará a exposição do método e dos procedimentos adotados para a elaboração desse estudo.

Os elementos e os fundamentos apropriados por Marx no processo de elaboração do seu método, no entendimento de Gramsci (2011, C. 4, §1, p. 354), têm que ser tomados em sua dinamicidade:

Se se quer estudar o nascimento de uma concepção do mundo que não foi nunca exposta sistematicamente por seu fundador (e cuja coerência essencial se deve buscar não em cada escrito particular ou série de escritos, mas em todo o desenvolvimento do variado trabalho intelectual em que os elementos da concepção estão implícitos). [...] É preciso, antes de mais nada, reconstruir o processo de desenvolvimento intelectual do pensador dado para identificar os elementos que se tornaram estáveis e “permanentes”, ou seja, que foram assumidos como pensamento próprio, diferente [...] ao “material” anteriormente estudado e que serviu de estímulo; só estes elementos são momentos essenciais do processo de desenvolvimento.

Este fragmento da obra do marxista italiano tem muito a nos ensinar sobre a importância de um estudo sistemático e rigoroso da obra do “fundador da filosofia da práxis”¹². No entanto, não é esta a tarefa deste estudo. Embora se reconheça a necessidade de percorrer o caminho recomendado por Gramsci, entendo que não é possível empreender esse estudo, pois é gigantesca a produção intelectual de Karl Marx, especialmente tendo em vista as condições atuais de produção da pesquisa. O mesmo ocorre em se tratando da obra do autor italiano, Antonio Gramsci.

Assim, os procedimentos metodológicos deste trabalho de pesquisa fundamentam-se no conceito de “ortodoxia” elaborado por Gramsci (1978, p. 186), que postula “o conceito fundamental de que a filosofia da práxis ‘basta a si mesma’, contendo em si todos os elementos fundamentais para construir uma total e integral concepção de mundo”. Este conceito é defendido por Saviani (2012, p. 170) quando aponta a necessidade de não se utilizar autores ou tendências desligadas da doutrina original de Marx. Em se tratando dos procedimentos metodológicos, pode-se afirmar que esta assertiva destaca a importância de não se buscar “sustentáculos” – procedimentos, técnicas e instrumentos - em outros aportes teóricos e concepções filosóficas oriundos de outros campos do conhecimento que não rompam com a lógica formal-tradicional, ou seja, com a “velha forma de pensar”¹³. O autor ainda destaca outra citação de Gramsci (1978, p. 187) para arrematar eventuais dúvidas a respeito: “A filosofia da práxis não tem necessidades de sustentáculos heterogêneos; ela mesma é tão robusta e fecunda de novas verdades que o velho mundo a ela recorre para alimentar o seu arsenal com armas mais modernas e mais eficazes”.

Desta forma, afirmar que a “filosofia da práxis basta a si mesma”, significa dizer que ela é uma unidade tão perfeita de teoria e prática, uma ação recíproca, dialética e de conjunto (SEMERARO, 2005), que não é preciso buscar outros referenciais além da teoria de interpretação da realidade formulada por Marx, que para Gramsci é a própria filosofia da práxis. Em se tratando da filosofia da práxis como uma ciência da filosofia, ela sempre se apresentará revestida e imbricada de uma visão de mundo que parte das classes sociais na interpretação da realidade, portanto, traz em seu bojo uma análise dialética desta realidade, considerando as

¹² Em vários autores que se ocupam de estudar a obra de Gramsci encontramos a afirmação de que “a expressão ‘filosofia da práxis’ foi utilizada pelo autor para burlar a censura nos cárceres do regime fascista italiano. Assim, por exemplo, Gramsci faz referência ao título do livro de Bukharin como sendo ‘Teoria da Filosofia da Práxis’, quando o título verdadeiro era ‘Teoria do Materialismo Histórico’. Ou então, quando Gramsci, para referir-se a Marx sem citar seu nome, referia-se ao ‘fundador da filosofia da práxis’”. (DUARTE, 2009, p. 110).

¹³ Saviani (2012) refere-se, baseado em Gramsci, às formas de pensamento que tentam romper com a lógica formal ao levantarem a bandeira da dialética, mas que, no entanto, não se observam qualquer indício da dialética marxiana, a exemplo das obras de Bukharin e da Segunda Internacional, tidas como simplificadoras da dialética por não romperem com o paradigma mecanicista.

frações, as contradições e a organização da sociedade em sua totalidade social, sendo que, do contrário, ela “passará a ter sustentáculos fora de si mesma” (GRAMSCI, 1978, p. 187).

Em outras palavras, além de ser original, a filosofia da práxis não se confunde com qualquer outra teoria, pois é revolucionária pressupondo a superação do modo de produção capitalista, da propriedade privada e da divisão social do trabalho (DUARTE, 2010).

Tendo como referência esses pressupostos, o objetivo, neste sentido, será o de buscar apoios nas mediações de autores e interlocutores que desenvolveram suas produções no âmbito da educação, a exemplos das obras de: Saviani (2005), Alves (2004), Duarte (1993), Martins (2010); Tozoni-Reis (2008). Esta argumentação é de fundamental importância para a estruturação dos procedimentos teórico-metodológicos do estudo, pois pretende-se estabelecer os *instrumentos* e as *técnicas* de pesquisa a partir da teoria. Lembremos que é a teoria que guia a definição dos instrumentos, pois entende-se que “não existe objeto em estado puro” (ALVES, 2005, p. 6).

Com efeito, apresentamos, a seguir, os principais elementos que possibilitam compreender a concepção de mundo - diga-se, de ciência - que Marx formulou ao desenvolver seus estudos, para fundamentar os procedimentos adotados para a coleta e apresentação dos dados e do processo de análise do estudo.

2.1 Em busca da compreensão do método para o delineamento dos procedimentos de pesquisa

Para definir os procedimentos de pesquisa, vejamos as principais categorias e concepções que Marx formulou ao longo da produção de sua obra e que culminou na formulação do Método materialista histórico-dialético. Para tanto, tomamos como interlocutores os autores da área da educação que se fundamentam neste método para melhor compreender a realidade educacional do nosso tempo.

Marx (1982) difere o seu método dialético - *materialista* - do método dialético hegeliano - *idealista* - ao conceber o “processo de pensamento”. Ao contrário de Hegel, ele não vai conceber esse processo como uma manifestação externa do pensamento que cria o real, mas vai afirmar que “o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado” (MARX, 1982, p. 17). Eis a importância de se delimitar o método aqui defendido como *materialista*.

Com essa afirmação pode-se entender que a consciência dos homens não é dada por algo interno ou externo e idealista, mas ao contrário, é desenvolvida a partir do concreto e do material. Antes de os homens realizarem o seu pensamento, a realidade (o objeto) já existe como um dado

concreto e objetivo. Ao interferirem nessa realidade para “produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indirectamente a sua própria vida material” (MARX; ENGELS, 1974, p. 19), e desta forma, produzem a sua consciência.

Ao produzirem sua consciência, por meio do trabalho, os homens se diferenciam dos animais. Esta afirmação é realizada por Duarte (1993), que pautado nas concepções de Marx, concebe o Homem não apenas como um ser biológico, mas também como ser social que assume uma posição ativa em relação ao meio, na qual sua atividade principal é o *trabalho*. Por meio dessa atividade humana intencional o Homem diferencia-se das atividades dos animais, pois para produzir os seus meios de existência na relação com a natureza ele precisa produzir instrumentos, ou seja, precisa criar mediações, produzindo, desta forma, sua consciência.

Ao produzir os instrumentos o Homem garante os meios de suprir as necessidades de sua existência e cria condições para o seu desenvolvimento. Este processo de transformação da natureza, pelo trabalho, propicia o desenvolvimento social do Homem por meio do processo de objetivação e apropriação que surge em decorrência de sua atividade transformadora na natureza por meio do trabalho. Duarte (1993, p. 32) destaca: o Homem “ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada passa a ser ela também objeto de apropriação pelo Homem”.

Neste sentido, ao transformar a natureza por meio do trabalho o Homem transforma a si próprio e, nesse processo, cria as condições materiais para o desenvolvimento humano:

[...] o homem ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. (DUARTE, 1993, p. 31).

Ao trazer esta concepção, Duarte (1993) nos auxilia na compreensão sobre o caráter materialista que Marx estabeleceu para entender como se dá o processo de desenvolvimento humano, ou seja, do desenvolvimento de sua consciência. Cada objeto que encontramos na realidade objetiva é resultado do processo de objetivação e apropriação humana. Os objetos – instrumentos – são sociais, pois são produtos da ação humana. Neste sentido, a cultura tem precedência, pois ela é resultado da atividade humana objetivada de maneira cumulativa. É nesta relação de apropriação subjetiva da realidade objetiva que, para Marx, o Homem pode se humanizar, portanto, o trabalho é vital – atividade vital – no processo de humanização do Homem. Contudo, o fato de a cultura ser um produto da atividade vital humana faz com que ela seja cumulativa do ponto de vista histórico. A atividade humana se acumula historicamente na cultura; não só a atividade física, mas também a atividade mental (DUARTE, 1993).

Neste sentido, a materialidade está dialeticamente atrelada a outro fundamento do método desenvolvido por Marx: *a história*.

A consciência não é dada, mas ela produzida historicamente, num dado momento histórico. Isto significa dizer que ao realizar o processo de apropriação-objetivação o Homem desencadeia o processo histórico de produção de necessidades em escalas cada vez mais complexas (DUARTE, 1993), portanto, a consciência é um produto histórico que surge ao longo de determinado processo de desenvolvimento da vida do Homem sobre a realidade objetiva.

Por meio do trabalho, o Homem vivendo concretamente em sociedade, transforma o mundo. É neste sentido que Marx vai buscar na *perspectiva histórica* o fundamento para empreender uma análise desse materialismo, ou seja, das condições que estão dadas na sociedade:

As premissas de que partimos não constituem bases arbitrárias, nem dogmas; são antes bases reais de que só é possível abstrair no âmbito da imaginação. As nossas premissas são os indivíduos reais, a sua acção e as suas condições materiais de existência, quer se trate daquelas que encontrou já elaboradas aquando do seu aparecimento quer das que ele próprio criou. Essas bases são portanto verificáveis por vias puramente empíricas. (MARX; ENGELS, 1974, p. 18).

Esta premissa é de fundamental importância para entender porque Marx conferiu um caráter histórico ao método. Para se estudar as ações dos sujeitos nas condições concretas de sua existência em sociedade, deve-se, pois, recorrer à história. No entanto, Marx não está falando de qualquer concepção de história, tal como a concepção idealista que procurava estabelecer uma categoria diferente para cada tempo histórico. Ele busca, assim, formular uma concepção de história que dê conta de analisar a *totalidade*. Tal formulação pode ser encontrada na *Ideologia Alemã*, onde ele apresenta uma concepção da história com base no desenvolvimento do processo real de produção, isto é:

[...] concretamente a produção material da vida imediata; concebe a forma das relações humanas ligada a este modo de produção e por ele engendrada, isto é, a sociedade civil nos seus diferentes estádios, como sendo o fundamento de toda a história. Isto equivale a representá-la na sua acção enquanto estado, a explicar através dela o conjunto das diversas produções teóricas e das formas da consciência, religião, moral, filosofia, etc., e a acompanhar o seu desenvolvimento a partir dessas produções; o que permite, naturalmente representar a coisa na sua totalidade (e examinar ainda a acção recíproca dos seus diferentes aspectos). (MARX; ENGELS, 1974, pp. 48-49).

Esta passagem é representativa para se conceber a perspectiva histórica que fundamenta o método materialista. Trata-se de uma concepção de história mais ampla, de uma categoria de análise: *a historicidade*. Nesta pode-se perceber a importância de se considerar as formas de organização da sociedade para empreender a sua análise, conferindo a necessidade de se considerar o modo como as sociedades organizam a sua produção e como este *modo de produção* engendra a vida em sociedade, ou seja, a sua *ação recíproca*. Ele coloca esta condição como um

fundamento para analisar toda a história, em todos os seus estágios, sem cair em fragmentações ou períodos. Neste sentido, para Marx a história não tem um sentido pré-estabelecido, nem se move por si mesma: ela é um processo constituído pelas contradições da vida em sociedade. A história humana é a história da organização social de produção, a história do trabalho humano, é a história social do trabalho humano.

O desenvolvimento do ser humano, portanto, é produto da sua relação com a sociedade por meio do processo histórico: o Homem não se constitui como um ser isolado, separado das relações sociais. O ser humano não resulta de uma experiência individual, puramente subjetiva. Ele se produz – se desenvolve – a partir do que já foi produzido socialmente, ou seja, ele reproduz a produção de algo que já foi produzido, mas sobre novas bases, sob novas demandas históricas. Neste sentido, quando o Homem se apropria de uma objetivação ele está se relacionando com a história social, mesmo que esta relação não seja consciente para ele (DUARTE, 1993).

Temos assim que, para Marx, o processo de desenvolvimento do Homem se dá por meio das bases materiais, no entanto, não é possível definir o materialismo sem a história, pois o seu desenvolvimento surge a partir das relações sociais e do processo de apropriação dos indivíduos da cultura que foi historicamente produzida, daí a importância de se considerar o modo de produção que engendra determinados tipos de cultura.

Inevitavelmente, esta discussão requer outro fundamento que é essencial para a compreensão do método que Marx concebeu para interpretar a realidade: a *dialética*.

Por um lado, a relação entre a consciência e a realidade material, que é mediada pelos instrumentos que o Homem produz para realizar a sua atividade vital, é dialética. Isso significa dizer que o processo de objetivação e apropriação é dialético, ou seja, ao realizar o trabalho o Homem produz a humanidade e a si próprio e, dialeticamente, produz e reproduz as necessidades humanas historicamente criadas, de acordo com as necessidades de seu tempo. Por outro lado, a concepção de história formulada por Marx deixa claro que a realidade é dialética, que se move por contradições e por ação recíproca entre o Homem e as relações sociais. Desta forma, para a análise da totalidade social é preciso interpretar essas contradições e ações recíprocas em seus diferentes aspectos (MARX, 1974, p. 49). Em síntese, pode-se concluir que tanto a perspectiva material quanto a histórica não podem existir sem a dialética marxiana.

Para a análise da *totalidade*, a partir do que foi discutido até o momento, pode-se afirmar que o *materialismo histórico* utiliza a *dialética* de Marx como “construção lógica que fundamenta o pensamento marxista” (TOZONI-REIS, 2008, p. 12). A dialética de Marx, esta inversão na forma de conceber o *processo de pensamento* do ser humano, pode ser compreendida como uma revolução

dos ditames que engendravam o conhecimento filosófico e científico de sua época, pois a sua elaboração representa uma nova concepção para a interpretação do mundo moderno. Marx foi além: superou, por incorporação desses pressupostos, a maneira de se produzir o conhecimento ao revirar a dialética hegeliana: “Em Hegel, a dialética está de cabeça para baixo. É necessário pô-la de cabeça para cima, a fim de descobrir a substância racional dentro do invólucro místico” (MARX, 1982, p. 17).

Essa nova concepção de mundo que se utiliza dos conceitos hegelianos rompeu com a lógica positivista, idealista e linear que dominava o espectro daqueles que pensavam o mundo nos séculos XVIII e XIX e que caracterizava a chamada *lógica formal*. Para esta superação, Marx, além de inverter a dialética de Hegel, também se utilizou de um conceito desse filósofo que foi fundamental para romper com a lógica dual e linear entre sujeito e objeto: o princípio da *contradição*.

O princípio da contradição desenvolvido por Hegel, no qual ele afirma que “uma coisa é e não é ao mesmo tempo e sob as mesmas condições, contribuiu para que instalasse uma oposição radical ao dualismo dicotômico sujeito-objeto” (TOZONI-REIS, 2008, pp. 12-13). Porém e contraditoriamente, Marx utiliza este princípio a partir de sua lógica materialista histórico-dialética. A todo o momento ele recorre a este princípio, tal como neste fragmento em que é possível observar a importância da contradição para a análise da realidade:

[...] O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. Em certo estágio de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em *contradição* com as relações de produção existentes [...]. Estas relações transformam-se de formas de desenvolvimento das forças produtivas em seus entraves. [...] Assim como não se julga um indivíduo pelo que ele pensa de si próprio, também não se pode julgar uma tal época de revolução pela consciência que ela tem de si própria, é preciso, pelo contrário, explicar esta consciência pelas *contradições* da vida material, pelo conflito entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. (MARX, 1982, p. 25).

Nesta passagem pode-se observar a forma como Marx desenvolve o seu pensamento. A todo o momento ele opera o “processo de pensamento” pelo movimento contraditório e dialético, utilizando para isso a premissa da materialidade e a categoria da historicidade para analisar a totalidade da sociedade capitalista de seu tempo.

O mundo material está em constante movimento, desta forma, a própria realidade é dialética e conflituosa, pois é antagônica. Neste sentido, a lógica dialética supera a lógica formal em várias direções, já que opera em diversos sentidos e movimentos:

A lógica formal não consegue explicar as contradições e amarra o pensamento impedindo-lhe o movimento necessário para a compreensão das coisas. Se o mundo é

dialético (se movimenta e é contraditório) é preciso um Método, uma teoria de interpretação, que consiga servir de instrumento para a sua compreensão, e este instrumento lógico pode ser o método dialético tal qual pensou Marx. (TOZONI-REIS, 2008, p. 13).

Com essa interpretação, temos a possibilidade de entender que o Método dialético, por se pautar no princípio do movimento contraditório e dialético do pensamento, não fica amarrado à lógica de causa e efeito da lógica formal. Não se trata de negar o empírico e o abstrato, a dedução e a indução. A lógica dialética dá movimento à lógica linear, dual e dicotômica. Todavia, a dialética não se resume à contradição entre os opostos, ela é a contradição em movimento (TOZONI-REIS, 2008).

É por este motivo que o seu Método tem validade até os dias hoje, seja para a análise e interpretação do Homem, da educação ou de qualquer outro aspecto da realidade, pois Marx foi capaz de elaborar um Método para a análise da sociedade moderna capitalista, a sociedade do capital: uma sociedade que opera por contradições e antagonismos. Desta forma, não se trata de afirmar que as ideias de Marx são atuais ou que ele era um Homem à frente de seu tempo. Na realidade, ele elaborou os fundamentos de um Método que é capaz de caracterizar a sociedade capitalista em seu mais alto grau de complexidade, tendo como base as relações do modo de produção da sociedade moderna (ALVES, 2004).

O Método materialista, neste sentido, vai além das metodologias que se encerram em procedimentos técnicos, práticos ou idealistas; ele representa uma concepção de mundo, uma maneira de interpretar e agir sobre a realidade por meio da práxis. É essa concepção que reafirma que a dialética expressa no Método materialista histórico-dialético “será aqui apresentada como possibilidade teórica (instrumento lógico) de interpretação da realidade educacional que queremos compreender” (TOZONI-REIS, 2008, p. 12). Para tanto, é preciso destacar que a concepção dialética encontra nas categorias teórico-metodológicas os seus fundamentos essenciais: *a totalidade, a historicidade e a contradição*.

2.2 O método materialista histórico dialético como possibilidade teórico-metodológica da pesquisa

Com base na compreensão que foi apresentada sobre o Método materialista histórico-dialético, poder-se-ia questionar: “O que a discussão até aqui apresentada representa em termos de uma pesquisa?” Como foi exposto anteriormente, o método de Marx não tinha a finalidade de produzir descobertas repentinas ou de formular leis gerais sobre determinado aspecto da realidade; ele não se ocupou de formular ou estabelecer um conjunto de regras para a execução

de uma pesquisa, tampouco se preocupou em estabelecer critérios e definições para o desenvolvimento de uma investigação. Marx tinha uma relação com a ciência que estava além da pesquisa em si, daí ele afirmar que “todo o começo é difícil em qualquer ciência” (MARX, 1968, p.4). No seu caso, o Método materialista histórico-dialético é a elaboração teórica de uma vida toda¹⁴, portanto, é resultado de uma laboriosa e demorada investigação.

Isto significa dizer que Marx não se limitou a pensar a produção do conhecimento pelos pressupostos do empirismo – pautando-se apenas nas forças das circunstâncias e na indução –, ou pelos pressupostos do positivismo – pautando-se apenas na aplicação pragmática de modelos rigorosamente orientados pela lógica/lei dedutivo-formal e racionalista. Ele superou, por incorporação, os pressupostos que fundamentavam o materialismo de Feuerbach e a dialética de Hegel, para conceber um método de transformação da realidade por meio de sua *práxis*.

Pode-se afirmar que a grande contribuição de Marx foi compreender o mundo - a totalidade social - a partir da realidade concreta do seu tempo histórico e por meio de sua prática social. Mais que uma contribuição, esse compromisso foi postulado por Marx (1984, p. 128) em sua XI tese sobre Feuerbach, na qual ele destaca: “Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo”.

Esta tese é considerada por muitos interpretes do pensamento marxista como de fundamental importância para se entender a filosofia da práxis, cuja essência está na superação da dicotomia entre a teoria e a prática, propondo a práxis como sua unidade para a transformação social. Vejamos como Gramsci (2001, § 31, p. 340) nos esclarece esta questão:

A tese XI - ‘os filósofos apenas interpretaram o mundo de várias maneiras, trata-se agora de transformá-lo’ - não pode ser interpretada como um gesto de repúdio a qualquer espécie de filosofia, mas apenas de fastio para com os filósofos e seu positivismo, bem como de enérgica afirmação de uma unidade entre teoria e prática”.

Fica claro, no entendimento de Gramsci, que a filosofia da práxis não visa descaracterizar ou apoucar a filosofia, nem mesmo rebaixá-la em nome da prática, mas busca evidenciar a sua essência pela unidade teoria e prática, que é produzida no interior das relações sociais de força fortemente imbricada com a luta política concreta (*idem, ibidem*). Portanto, pode-se afirmar que a unidade teoria e prática para a transformação social é a essência da filosofia da práxis que emerge

¹⁴ Mario Duayer, ao fazer a apresentação da primeira versão integral em português dos *Grundrisse – manuscritos econômicos de 1857 – 1858*, recupera as palavras de Marx em carta a Ferdinand Lassale, em novembro de 1858, na qual o filósofo afirma que *os grundrisse* era: “o produto de quinze anos de pesquisa, *i.e.*, os melhores anos de minha vida”. Além disto, temos que levar em consideração que Marx só pôde completar uma parte relativamente pequena de um processo de pesquisa de extraordinária amplitude. (DUAYER, 2011, p. 17).

da XI tese de Marx sobre Feuerbach, fundamento para se conceber o processo teórico-metodológico deste estudo.

Assim, podemos compreender porque Marx não escreveu de forma sistemática e teórica sobre o Método por ele elaborado para compreender a realidade histórica de seu tempo, pois o “seu método forjou-se na sua própria prática social” (FREITAS, 2011). Isto não significa dizer que ele não tinha um método. Na realidade, Marx rompeu com a maneira de se produzir ciência, revolucionando os pressupostos que orientavam a produção do conhecimento no século XIX.

Ao longo do processo de elaboração do Método, Marx recorreu a diversas e distintas técnicas e instrumentos de pesquisa, desde a análise documental até as formas mais variadas de coleta e observação de dados, que com o passar do tempo foram caracterizadas como: análise bibliográfica e documental, análise textual, análise de conteúdo, observação sistemática e participante, entrevistas, instrumentos quantitativos, história de vida, memórias, entre outras formas e procedimentos que são utilizados para a realização de pesquisas (PAULO NETTO, 2011).

Marx defendia que o sujeito – o pesquisador - tinha que lançar mão desses meios para “se apoderar da matéria, em seus pormenores, para analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (MARX, 1968, p. 16). Ao lançar mão desses instrumentos, Marx não os concebia como um método – enquanto metodologia -, mas como instrumentos que deveriam ser manuseados a fim de se conhecer melhor o objeto, ou seja, a fim de “apoderar-se da matéria”, fato que possibilita “descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada” (*idem, ibidem*).

Todavia, ele não se ocupou - ou talvez não tenha tido tempo - em sistematizar o Método; daí a dificuldade de se encontrar um texto que aborde e analise minuciosamente o seu método de pesquisa. Isto exige o esforço de captar o método na própria teoria e investigação desenvolvida por esse filósofo.

Várias são as obras em que se pode captar os elementos que fundamentam o seu Método e que foram discutidos aqui, mas suas indicações aparecem de maneira mais elaborada na *Introdução dos Grundrisse 1857 - 1858*, o primeiro de uma série de manuscritos redigidos por Marx no desenvolvimento de sua crítica da economia política, que culminou na publicação do livro I de *O capital*, em 1867¹⁵.

¹⁵ Como se sabe, essa *Introdução* tem uma primeira versão publicada em 1859, logo em seguida à redação dos *Grundrisse*, sob o título: *Para a crítica da economia política* – volume inicial do primeiro livro da obra *O Capital* (DUAYER, 2011, p. 11).

Ao introduzir as bases que sustentam o método de interpretação que possibilitou a análise da obra, *O capital*, Marx apresenta de forma contundente a indicação de sua “aplicação” teórico-prática ao descrever no item 3, *O método da economia política*, como se deve proceder para se apreender sobre a economia política de um determinado país:

Parece ser correto começarmos pelo real e pelo concreto, pelo pressuposto efetivo, e, portanto, no caso da economia, por exemplo, começarmos pela população, que é o fundamento e o sujeito do ato social de produção como um todo. Considerado de maneira mais rigorosa, entretanto, isso se mostra falso. A população é uma abstração quando deixo de fora, por exemplo, as classes das quais é constituída. Essas classes, por sua vez, são uma palavra vazia se desconheço os elementos nos quais se baseiam. P. ex., o trabalho assalariado, capital etc. Estes supõe troca, divisão do trabalho, preço etc. O capital, p. ex., não é nada sem o trabalho assalariado, sem o valor, sem o dinheiro, sem o preço etc. Por isso, se eu comesse pela população, esta seria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais precisa, chegaria analiticamente a conceitos cada vez mais simples; do concreto representado [chegaria] a conceitos abstratos [*Abstrakta*] cada vez mais finos, até que tivesse chegado às determinações mais simples. Daí teria de dar início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo à população, mas desta vez não como a representação caótica do todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações. (MARX, 2011, p. 54).

Nesta citação observa-se que no momento em que Marx escreve a introdução nos Grundrisse, ele a faz incorporando o Método dialético de análise da realidade em uma de suas formas mais elaborada. A descrição do caráter material que outrora havia sido descrita na *Ideologia Alemã*, ganha outra dimensão neste fragmento. Pode-se observar que embora ele reconheça a necessidade de se partir do concreto, atenta para o fato de que é preciso tomar cuidado para não tomá-lo de forma imediata, direta, espontânea ou aparente. Isto levaria a uma “representação caótica do todo”; temos neste fragmento, portanto, uma representação do “concreto empírico”.

Marx defende a necessidade de se buscar a essência do fenômeno estudado. Para o estudo da economia, portanto, não se pode tomar a população a partir de sua “abstração”, ou seja, “como sinônimo de uma ideia que não corresponde à complexidade do conteúdo da realidade” (DUARTE, 2008, p. 56). Isto seria tomar a realidade de forma imediata, tal como ela se apresenta em sua aparência. Neste sentido, “a população, cujo único elemento comum a todos os seus membros é o fato de pertencerem ao mesmo país, pouco ou nada diz sobre a realidade econômica desse país se não for considerado que tal população não é homogênea, mas composta por classes sociais” (*idem, ibidem*).

Neste caso, começar o estudo da economia de um país pela população significa partir de uma “representação caótica do todo”. Em contrapartida, ele defende a necessidade de submeter a população a uma efetiva apropriação da realidade pelo “processo de pensamento”. Tal processo significa tomar a população do “concreto representado e submetê-la ao estudo analítico” (MARX, 2011, P. 54) para se chegar aos conceitos mais abstratos e cada vez mais refinados e

sutis. Este processo do pensamento fez com que Marx abandonasse a população como categoria de análise, vejamos:

Se essa representação inicial não é capaz de traduzir adequadamente o todo, torna-se necessário passar à análise: sendo a população composta por classes sociais, é preciso analisá-las; mas isto só é possível analisando-se o trabalho assalariado e o capital; o capital por sua vez, só pode ser compreendido adequadamente, por meio da análise do seu oposto – o trabalho assalariado – sendo que a relação entre ambos é mediada pelo valor, isto é, pelo valor de troca que, com o valor de uso, compõe a mercadoria; por sua vez, a troca entre mercadorias é mediada, no mercado, pelo equivalente geral do valor das mercadorias que é o dinheiro, mediante o qual é estabelecido o preço das mercadorias. (DUARTE, 2008, p.56).

Esta interpretação nos ajuda a compreender que, para realizar o estudo da economia, Marx partiu da população e verificou a necessidade de analisar as classes sociais e por meio de um processo de análise realizado por abstrações sutis e tênues – processo do pensamento - chegou à elaboração de categorias cada vez mais simples, ou seja, ao valor que mediatiza a venda da força de trabalho. Assim, Marx redefiniu a categoria população pela mercadoria, sendo esta, uma unidade mínima de análise, síntese de múltiplas determinações. A partir desta unidade mínima de análise foi possível apreender o fenômeno ou objeto de estudo concreto - no caso a população – em sua forma mais complexa possível até as suas abstrações mais simples.

Ainda que se realizasse este caminho no estudo analítico do concreto, “o processo de pensamento” não terminaria aí o seu trajeto, já que Marx afirma que “daí teria de dar início à viagem de retorno até que finalmente chegasse de novo à população” (MARX, 2011, p. 54). Neste sentido, “o processo de pensamento” deveria retornar da sua abstração mais simples – a mercadoria - à complexidade concreta que caracterizou o seu ponto de partida, “mas desta vez não como a representação caótica do todo, mas como uma rica totalidade de muitas determinações e relações” (*idem, ibidem*).

Este processo culminaria, portanto, em um novo concreto, o então chamado “concreto pensado” onde os conceitos são apresentados como abstratizados em suas recíprocas e contraditórias relações. Eis, portanto, o processo de pensamento que se dá pelo movimento concreto-abstrato-concreto pensado e que sintetiza o Método dialético de análise marxista (DUARTE, 2008).

Todo esse “processo de pensamento” que definiu a categoria mercadoria como síntese de múltiplas determinações culminou em uma das formulações mais importantes daquilo que Marx chamou de “método cientificamente correto”, o método materialista histórico-dialético, a saber:

O concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, portanto, unidade da diversidade. Por essa razão, o concreto aparece no pensamento como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, não obstante seja o ponto de

partida efetivo e, em consequência, também o ponto de partida da intuição e da representação. Na primeira, a representação plena foi volatilizada em uma determinação abstrata; na segunda, as determinações abstratas levam à reprodução do concreto por meio do pensamento. (MARX, 2011, p. 54).

É oportuno observar nesta definição que a categoria totalidade exige um processo de pensamento que não se resume a qualquer método científico: “o concreto é, assim, reproduzido pelo pensamento científico que reconstrói, no plano intelectual, a complexidade das relações que compõem o campo da realidade, o qual constitui o objeto de pesquisa” (DUARTE, 2008, p. 57).

Essa perspectiva do conhecimento científico coloca para a pesquisa qualitativa em educação a necessidade de se estudar elementos da realidade educacional como síntese de múltiplas determinações.

Diante disto, entende-se que não é qualquer definição imediata de pesquisa qualitativa ou qualquer metodologia desvinculada de um referencial teórico que pode abranger os vários sentidos que os problemas educacionais colocam para pesquisa em educação, sobretudo em relação àquelas que se ocupam da prática educativa enquanto processo permanente de formação profissional do professor. Foi com base nesse pressuposto que, a partir da definição de pesquisa qualitativa em educação, buscou-se empreender uma compreensão do método materialista histórico-dialético para projetá-lo como possibilidade teórico-metodológica de compreensão de elementos da realidade educativa ambiental. Dentre os elementos possíveis, definimos a formação de professores para a inserção da educação ambiental na escola. Formação permanente, forjada antes e durante a prática de “ser professor”. Foi então que definimos como metodologia, tomando como referência o conceito de práxis que emana do método - da filosofia da práxis - como “uma reivindicação da unidade entre teoria e prática” (GRAMSCI, 2001, § 31, p. 340), a minha própria prática educativa como professor educador ambiental na escola pública em suas múltiplas determinações, oferecendo-se, portanto, as análises materialistas, históricas e dialéticas.

2.3 Delineamento dos procedimentos de pesquisa para a coleta, apresentação e análise dos dados

O esforço de compreensão do método materialista histórico-dialético discutido até aqui foi fundamental para entender os processos de pensamento e de procedimentos teórico-metodológicos que Marx utilizou ao longo do processo de elaboração de sua obra. O objetivo foi de possibilitar a compreensão das categorias e dos fundamentos para não incorrer em abstrações imediatas e superficiais do Método que fundamenta os procedimentos teórico-metodológicos desse estudo.

Não pretendi, pois, apropriar-me de forma a dominar o Método. Longe disto, busquei, a partir dos autores que se utilizam o método marxiano de maneira “ortodoxa” (GRAMSCI, 1981), para destacar as principais características teórico-metodológicas que o Método dialético apresenta como possibilidade de interpretação da realidade educacional, às quais darão suporte no processo de desenvolvimento deste estudo.

Pode-se afirmar para efeito dos aspectos teórico-metodológicos discutidos até aqui, que ao se tomar um determinado aspecto da realidade concreta, como por exemplo a educação, há de se levar em conta os princípios e valores que determinam e influenciam a concepção de mundo que determinadas características e ações carregam. Há de se considerar que as relações e as ações que se manifestam concretamente na produção da escola pública, estão carregadas de concepções filosófico-políticas que foram produzidas historicamente a partir do modo de se produzir a vida da sociedade em sua totalidade. Neste sentido, Alves (2004, p. 18), destaca que:

A totalidade, para efeito de ilustração, por se identificar com a própria sociedade capitalista, impõe, previamente ao esforço de análise da educação e da escola, o entendimento das leis que regem o funcionamento dessa forma histórica de organização social dos homens. Esse esclarecimento é importante, sobretudo pelo fato de o ser da sociedade expressar-se como o ser do próprio homem. Logo, a compreensão social, pelo acesso à totalidade em pensamento, é a condição para que o homem compreenda não só a si mesmo, mas a todas as atividades humanas e os seus resultados, inclusive a educação. (Grifos nossos).

Ao projetar a totalidade da realidade educacional no objeto desse estudo, qual seja pensar a prática educativa do educador ambiental no âmbito escolar, este estudo toma a minha própria prática de professor educador ambiental como fonte de investigação, cujo objetivo será o de submetê-la à análise crítica e dialética que fundamentam o método marxiano para pensar a formação do educador ambiental.

Esses são os pressupostos que orientam a *organização e os procedimentos da coleta e apresentação dos dados*. Neste sentido, a fonte dos dados que serão apresentados e submetidos à análise nesse estudo diz respeito à *minha trajetória formativa enquanto professor e pesquisador e educador ambiental da e na escola pública*.

A compreensão de pesquisa qualitativa em educação que foi apresentada com base no método materialista histórico-dialético nos autoriza esclarecer que os procedimentos metodológicos para a *coleta de dados* não recorre a outras teorias ou referenciais para auxiliar tal processo. Desta forma, foi nos fundamentos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético que se buscou organizar a coleta de dados, cujo processo se deu pelo resgate histórico de minha trajetória formativa para projetá-la como objeto de reflexão crítica e dialética.

Esse processo de resgate histórico de minha trajetória formativa constituiu-se na técnica de investigação que lançou mão de diversos instrumentos que me permitissem recordar os momentos históricos mais importantes dessa formação profissional como aluno, professor, pesquisador e educador ambiental. Para a coleta de dados, recorri a diversos *instrumentos* que propiciaram o acesso aos *documentos* em que estão presentes os registros de minha prática educativa e formativa, tais como: Trabalhos desenvolvidos durante a disciplina de Estágio Docência e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizados no curso de licenciatura em geografia, bem como o TCC realizado no Curso de Especialização em Prática de Ensino em Geografia; trabalhos e anotações que realizei e produzi como aluno especial no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara; dados oficiais do concurso público realizado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE) para Professores da Educação Básica II; anotações e trabalhos realizados e produzidos durante os cursos de formação continuada oferecidos pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e pela SEE, a saber: Rede do Saber e Rede de Formação de Professores; trabalhos realizados pelos alunos da Escola Estadual Padre Antônio Jorge Lima, os quais foram expostos durante a Feira de Trabalho Escolares (FETESC); anotações referentes às reuniões pedagógicas que ocorriam durante a Hora de Trabalho Pedagógico Coletiva (HTPC) do Ensino Fundamental e Médio; trabalhos que foram realizados pelos alunos para a caracterização natural e social da microbacia do Córrego Barreirinho, cujo objetivo era o de contribuir para a construção do Plano Diretor Participativo da Cidade de Bauru (SP); diversos projetos ambientais que foram realizados por meio do desenvolvimento de pesquisas das quais participei direta e indiretamente como professor e pesquisador, a saber: **A) Dissertações de Mestrado:** *(Re)colorir o presente pela aquarela da memória ambiental: pesquisa-ação-participativa em um bairro de Bauru* (ALMEIDA, 2005); *Pesquisa-ação-participativa: Compartilhando conhecimentos* (JANKE, 2005); *Atividades de campo em educação ambiental: construção coletiva de diretrizes metodológicas* (BALDANI, 2006). **B) Tese de doutorado:** *Educação Matemática e Educação Ambiental: uma abordagem sobre o Tema "Depredação do Patrimônio Escolar" em uma Escola da Educação Básica da Rede Pública de Ensino*. (MUNHOZ, 2008); *Análise dos Projetos Ambientais Desenvolvidos em um Bairro de Bauru (SP,) sob a perspectiva educativa* (TEIXEIRA, 2009). **C) Projetos do Poder Público:** *Estudo da qualidade ambiental da microbacia do Córrego Barreirinho: uma contribuição interinstituições escolares como ferramenta orientadora para o plano diretor participativo de Bauru-SP* (TEIXEIRA, 2006). **D) Projeto Comunitário:** *Jornal Comunidade Ativa*.

Além desses projetos dos quais participei direta e indiretamente, também recorri a diversos estudos e trabalhos que desenvolvi ao longo de minha prática educativa e que foram registrados informalmente em portfólios de alguns alunos da escola pública, diários de classe,

planos de ensino e cadernos de estudos. Nesses diversos *documentos* que puderam acessar por meio de diversos *instrumentos*, pode-se observar a materialização histórica de diversos registros de dados sobre a minha trajetória educativa. Embora eu tenha apresentado esses recursos como fonte de informações da minha prática educativa é preciso destacar que o principal instrumento de pesquisa neste estudo foi minha memória, cuja técnica foi o relato de minha história de formação como professor educador ambiental.

É neste sentido que reafirmo que a *organização teórico-metodológica* adotada por este estudo não busca aprofundar e fundamentar os *procedimentos para a constituição e apresentação dos dados* em outros aportes teóricos oriundos de outros campos e que se constituem em metodologias que se inserem nas vertentes definidas como histórias de vida ou narrativas biográficas ou autobiográficas. Esta vertente diz respeito às pesquisas que se utilizam de um referencial teórico-metodológico que objetiva a obtenção de dados nas histórias de vida de pessoas, personagens e autores com fins literários ou de pesquisa.

Todavia, para efeitos desse estudo, a utilização do relato como recurso para a constituição dos dados tem como referência os pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, concebendo a narrativa autobiográfica como uma *técnica* para o processo de constituição dos dados, dos dados da realidade a ser interpretada, dos dados empíricos a serem analisados:

Esses instrumentos são meios de que se vale o pesquisador para “apoderar-se da matéria”, mas não devem ser identificados com o método: instrumentos similares podem servir (e de fato servem), em escala variada, a concepções metodológicas diferentes. Cabe observar que, no mais de um século decorrido após a morte de Marx, as ciências sociais desenvolveram um enorme acervo de instrumentos (técnicas) de pesquisa, com alcances diferenciados – e todo pesquisador deve esforçar-se por conhecer este acervo, apropriar-se dele e dominar a sua utilização. (PAULO NETTO, 2009, p. 7).

Compreende-se que estes argumentos permitem entender a narrativa autobiográfica como uma técnica, assim como a observação e a entrevista são técnicas da modalidade da pesquisa de campo, por exemplo, que podem ou não ter como referencial metodológico uma teoria, como, no caso deste estudo, o Método Materialista Histórico Dialético. Ainda assim, cabe fundamentar a utilização deste instrumento com base nos pressupostos deste Método. Neste sentido, pode-se considerar que uma narrativa autobiográfica é,

[...] inescapavelmente, a expressão ou manifestação de uma consciência; necessariamente contém aquilo que “um homem pensa de si mesmo”. Confinando seu espaço de existência com o testemunho, o depoimento, o documento, espera-se sempre dela que seja sincera, veraz, verdadeira, isto é, que trata dos fatos que realmente aconteceram e do modo como aconteceram, que em seu auto-retrato se exponha sem subterfúgios, sem concessões à mentiras ou à dissimulação. (GOTO, 1992, p. 96).

Todavia, este autor, tendo como base teórico-metodológica o materialismo histórico-dialético, afirma que o próprio Marx faz uma crítica ao empirismo de senso-comum, afirmando que nem sempre se pode julgar o homem pelo que pensa - e escreve - de si mesmo. É necessária uma análise crítica, um método que permita “conhecer efetivamente uma determinada realidade; conhecê-la cientificamente, isto é, investigando, examinando, confrontando suas causas materiais; trata-se de uma materialidade sobretudo empírica, vale dizer, aquela que torna possível a observação, a apreciação do fenômeno” (GOTO, 1992, p. 95).

Desta forma, o autor afirma que a autobiografia revela a “consciência” do Homem, sendo que, ela “não está excluída da análise objetiva, científica, mas nesta deve figurar antes como resultado do que como causa – algo que pode e deve ser explicado através da análise das condições materiais, mas que, ao contrário destas, não explica” (*idem, ibidem*).

Estas interpretações de Goto (1992) têm como referência o prefácio¹⁶ à *Contribuição à crítica da economia política* de Marx, pressuposto teórico-metodológico para analisar a autobiografia de Sartre (1905 – 1980), intitulada, *As palavras*, publicada em 1964. Ao afirmar que a autobiografia revela a consciência do Homem, o autor argumenta:

O que o prefácio chama de “consciência” ocupa, desse modo, um papel predominantemente passivo em relação ao que ele concebe como ciência: a ciência explica; a consciência é explicada. A ciência pode explicar a consciência na medida na medida em que observa, analisa e aprecia as causas materiais de que ela é produto; por seu turno, a consciência, embora possa desempenhar papel ativo na própria história – é por meio dela que os Homens agem e lutam para resolver o conflito gerado pelas contradições econômicas -, não provê o conhecimento objetivo da vida material, da realidade histórica, econômico-social. Em suma, para conhecer, neste sentido, a consciência requer a ciência. (GOTO, 1992, p. 95).

Assim, tendo como referência que “única ciência é a história” (MARX, 1984), pois é a essência da natureza humana, é possível afirmar, com base nos argumentos aqui apresentados, que por ser histórica, a memória e a identidade cultural do homem - quer seja pessoal-individual ou coletiva-social - é sempre socialmente construída e, desta forma, também pode ser cientificamente analisada e socialmente mantida ou transformada.

Outra argumentação que se apresenta para a não utilização do relato autobiográfico como metodologia, é o entendimento de que, a utilização dessas metodologias para a coleta de dados, assumem referenciais teóricos que na produção de conhecimentos não possuem compromissos

¹⁶ O referido trecho discutido por Goto (1992) é o que segue: “Quando se estudam essas revoluções, é preciso distinguir sempre entre as mudanças materiais ocorridas nas condições econômicas de produção e que podem ser apreciadas com a exatidão própria das ciências naturais, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, numa palavra, as formas ideológicas em que os homens adquirem consciência desse conflito e lutam para resolvê-lo. E do mesmo modo que não podemos julgar um indivíduo pelo que ele pensa de si mesmo, não podemos tampouco julgar estas épocas de revolução pela sua consciência, mas, pelo contrário, é necessário explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção”. (Marx, Introdução à Contribuição para a Crítica da Economia Política).

com a transformação da realidade que o processo de pesquisa sob o Método Materialista Histórico Dialético requer. Outro argumento que se apresenta para sustentar esta ideia é o que grande parte das teses e dissertações que lançam mão destas metodologias incorrem, a meu ver, em estudos que dão demasiada valorização aos aspectos subjetivos dos processos investigados em detrimento dos objetivos. Trata-se, em geral, da compreensão do micro, do caso isolado, do particular em detrimento da totalidade da vida social organizada sob o modo capitalista de produção. Neste sentido, entende-se que:

Como parte desse espírito pós-moderno, difundiu-se na pesquisa educacional a ideia de que a superação tanto do positivismo (com sua pretensão à neutralidade científica e sua preferência pelos estudos quantitativos) quanto do marxismo (o qual foi acusado de padecer de uma incapacidade crônica de lidar com os fenômenos microestruturais, como o cotidiano escolar) ocorreria pela adoção de abordagens metodológicas mais próximas à etnografia, à antropologia e à fenomenologia. O mergulho do pesquisador no cotidiano escolar deveria ocorrer livre de teorizações e da ansiedade pelas sínteses. A difusão desse tipo de concepção fez com que as teses e dissertações de tornassem cada vez mais meras descrições e narrativas. As descrições, no melhor dos casos, chegam a ser organizadas por meio de categorias empíricas e provisórias, desvinculadas de uma teoria que justifique sua adoção e seu uso, categorias essas que quase sempre tomadas de empréstimo, de maneira fragmentada, eclética e pragmática, de alguns autores escolhidos a título de referencial teórico. As narrativas não fogem a esse perfil, mudando apenas a metodologia adotada. (DUARTE, 2010, p. 70).

Neste sentido, parece que nessas tendências a crítica teórica cede espaço à pseudocrítica, já que grande parte das correntes pedagógicas que se utilizam desse tipo de metodologia dá ênfase à prática em detrimento da teoria e orbitam em torno do construtivismo, da pedagogia das competências e da pedagogia do professor reflexivo (*idem, ibidem* p. 71), e, portanto, não serão contempladas por este estudo, já que pretende-se submeter estas concepções à crítica ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Embora diversos autores sistematizaram a contribuição destas metodologias para o campo da educação, esses conhecimentos dizem respeito a um conhecimento que não tem a finalidade de pensar as questões da realidade educacional tal como este estudo às concebem, daí por que recorrer aos fundamentos do materialismo histórico-dialético. É dele que derivam o conjunto de técnicas de análise científica com vistas à atuação sobre a realidade e que no caso deste estudo, recorre à história de minha própria prática.

A crítica que se apresenta, portanto, diz respeito à maneira reducionista e fragmentada de se utilizar estes procedimentos metodológicos sem uma relação dialética com os pressupostos teóricos, fato este que pode acarretar em uma simplificação da produção da pesquisa em educação, sobretudo no que diz respeito à vertente crítica. É neste sentido que para Gramsci (2011), bem como para Duarte (1993; 2009), Alves (2004) e Saviani (2005), o pesquisador não

pode ir a campo despido de uma teoria; é preciso buscar uma unidade entre teoria e prática, ou seja, é preciso se guiar pelos pressupostos da *práxis*.

Ao se levar em conta este pressuposto, salienta-se a importância de recuperar a crítica, o rigor e a coerência teórica em relação à produção de conhecimento no âmbito da pesquisa em educação, e da educação ambiental em particular, as quais tem se ocupado da realidade educacional a partir de metodologias e referenciais teóricos de maneira fragmentada, dicotômica, incoerente, sincrética e pseudocrítica, tal como foi apresentado na contextualização realizada na Introdução deste estudo.

É com o objetivo de buscar uma perspectiva de enfrentamento desta situação, que os dados apresentados sobre a minha trajetória formativa, utilizando como *instrumento* a memória, buscou fundamentação nos pressupostos do materialismo histórico-dialético para resgatar os aspectos históricos de minha prática educativa como professor, pesquisador e educador ambiental na escola pública. Não se trata, pois, de "qualquer história" ou de uma história "interessada" (GRAMSCI, 2011).

Desta forma, ao trazer os dados de minha trajetória formativa por meio de minhas recordações históricas, não significa, em hipótese alguma, a intenção de pensar o meu passado por uma questão saudosista, que se restrinja à mera curiosidade; nem tampouco por questões de erudição ou razões psicológicas e afetivas. A busca pela minha trajetória como professor se justifica pelo fato de nela podermos se encontrar as raízes do presente, sendo assim, síntese de múltiplas determinações (ALVES, 2004). É, portanto, pela compreensão do passado que podemos dar sentido ao presente e se projetar no futuro.

Sobre este aspecto, ainda é preciso afirmar que, para a apresentação dos dados, tendo como referência o referencial adotado, o mais correto seria articular a narrativa com o contexto sócio-histórico mais amplo e com as análises crítico dialéticas da trajetória formativa em análise. Todavia, a falta de tempo para a elaboração dessa empreitada que hoje se insere nos estudos de pós-graduação não possibilitou tal realização, obrigando-me a apresentar os dados no Capítulo 2 e as análises crítico dialéticas, a reflexão histórico crítica sobre minha formação como professor e educador ambiental, no Capítulo 3.

Entendo também que este procedimento não comprometeu as análises e resultados do estudo e o cumprimento dos objetivos propostos, uma vez que, de acordo com Duarte (2012, pp. 47-48), a “verdadeira perspectiva historicizadora é aquela na qual a riqueza e a profundidade da análise das características concretas de um certo fenômeno num dado contexto social não se efetivem em detrimento da reflexão sobre o sentido que esse fenômeno tem no interior do processo histórico maior”. Assim, a narrativa de minha trajetória formativa teve a finalidade de

apresentar dados históricos *singulares* de minha prática educativa que, numa dada conjuntura histórica, validaram e legitimaram as práticas hegemônicas que manifestaram concretamente – subjetivamente e objetivamente – um processo histórico *universal*, organicamente constituído nas contradições decorrentes das relações de força da totalidade social, cuja análise possibilitou entender o trabalho educativo do professor em geral e do educador ambiental em particular como *práxis*, demanda atual de um posicionamento ético do professor decorrente do processo de exploração do bloco histórico vigente.

Este argumento encontra respaldo teórico nas elaborações teórico-práticas de Gramsci (2011). Para este pensador, recordar não significa apenas recorrer às lembranças inócuas e descontextualizadas de um contexto histórico, cultural e político. Recordar só tem sentido para Gramsci (2011), se for para atuar e transformar. É um procedimento teórico-metodológico que só tem sentido na medida em que estimula a reflexão para a ação. Em toda a sua obra é possível perceber que ele resgata a história de seu tempo para submetê-la à reflexão e atuar na perspectiva da transformação da realidade, daí o motivo de ele ser reconhecido como um autêntico militante do marxismo.

Ao incorporar esta perspectiva em uma investigação que visa uma reflexão da própria prática, tem-se o elemento transformador dessa tese: projetar a própria prática como elemento de análise teórica, ou seja, como *práxis*, nos possibilita entender a formação necessária para que o educador ambiental suplante as formas hegemônicas de inserção da educação ambiental na escola pública.

Assim como em Marx, a todo o momento é possível verificar que o pensador italiano utiliza-se do Método materialista histórico-dialético, ou em suas próprias palavras: da “filosofia da *práxis*”¹⁷, para empreender uma análise sobre realidade. Desta forma, é nítida a continuidade do pensamento de Marx na obra de Gramsci (2011), sobretudo dos aspectos metodológicos. É neste sentido que este estudo recorre à concepção de *historicidade* em Gramsci (1999) para dar significado à estratégia metodológica de recorrer a minha própria prática para projetá-la como objeto de reflexão visando a superação do estado das coisas que se manifesta na totalidade educacional:

O problema do que seja o homem é sempre, portanto, o problema da “natureza humana”, ou também o do chamado “homem em geral”, isto é, a tentativa de criar uma ciência do homem (uma filosofia) que parta do conceito inicialmente “unitário”, de uma abstração na qual se possa conter todo o “humano”. Mas o “humano”, como conceito

¹⁷ Cabe destacar que “os especialistas nos escritos gramscianos travam discussões a respeito de quanto e quando Gramsci também teria usado a expressão ‘filosofia da *práxis*’ por razões propriamente filosóficas. Por exemplo, segundo Frosini (2002), Gramsci teria adotado a expressão filosofia da *práxis* de escritos de Antonio Labriola muito mais por razões substantivas do que para burlar a censura. Para Labriola e para Gramsci, o marxismo seria uma filosofia da *práxis* que superaria tanto o idealismo como o materialismo vulgar. Uma das referências, na obra de Marx, para a defesa de uma filosofia da *práxis* seriam as famosas Teses Sobre Feuerbach”. (DUARTE, 2009, p. 110).

e fato unitário, é um ponto de partida ou um ponto de chegada? [...] Na história, a “igualdade real” [...] identifica-se no sistema de associações “privadas e públicas”, “explícitas e implícitas”, que se aninham no “Estado” e no sistema mundial político. [...] Desta forma, chega-se também à igualdade ou equação entre “filosofia e política”, entre pensamento e ação, ou seja, a uma filosofia da práxis. (GRAMSCI, 1999, p. 244-246 *apud* DUARTE, 2009, p. 117).

Desta forma, ao recorrer à memória e à recordação de minha trajetória como professor, pesquisador e educador ambiental na e da escola pública, a tentativa será a de buscar uma unidade entre o agir e o pensar da prática docente como possibilidade de superar as contradições por meio da práxis educativa, ou seja, da atividade voltada para a transformação da realidade educacional como uma totalidade que é fruto de um processo histórico: “é na totalidade da prática histórica dos seres humanos que o marxismo busca as respostas para as questões vitais da humanidade” (DUARTE, 2009, p. 117).

Uma vez delimitados os pressupostos que fundamentam a coleta e apresentação dos dados desse estudo, coloca-se como necessário realizar uma explicitação de como se dará o seu *processo de análise*.

Do ponto de vista teórico-metodológico, o materialismo histórico-dialético coloca como fundamental para se pensar a realidade educacional o processo de pensamento pela lógica da contradição para, a partir disto, apreender o que da realidade é essencial. Neste processo deve-se recorrer ao movimento dialético do pensamento partindo do empírico (o concreto aparente) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões teóricas), chegar ao concreto pensado (a compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto), ou seja, o objeto em suas múltiplas determinações (TOZONI-REIS, 2008, p. 14).

Esse processo na concepção histórica e dialética implica pensar a educação como formação humana plena dos sujeitos, ou seja, “um processo de humanização que é histórico, concreto e dialético, e expresso pela prática social. O desenvolvimento pleno da pessoa humana, neste sentido, é definido no pensamento marxista como ‘onilateral’” (TOZONI-REIS, 2007, p. 189). Isto significa dizer que o objetivo final da educação é o desenvolvimento pleno do Homem, processo que se dá por meio de sua atividade vital, o trabalho, entendido como uma categoria marxista que compreende o “trabalho em sua perspectiva filosófica, como atividade vital, essencial, humana” (*idem, ibidem*).

O trabalho educativo que visa o desenvolvimento pleno do Homem na perspectiva do materialismo histórico-dialético tem que compreender o desenvolvimento da essência humana considerando a perspectiva histórica do trabalho no processo de desenvolvimento das relações sociais:

Isso leva a acrescentar, na construção da concepção de homem, no modo de produção capitalista a ideia da sua definição pela divisão do trabalho. Então, se a onilateralidade, como desenvolvimento pleno da pessoa humana está na base da concepção marxista de educação, trata-se de superar, concreta e historicamente, a condição de alienação dos homens, resultante da divisão do trabalho no capitalismo, forma de organização histórica das relações sociais. (*idem, ibidem*, p. 190).

Neste sentido, o trabalho educativo deve considerar a organização da sociedade e suas relações de poder e as formas históricas em que essas relações foram forjadas nas relações sociais, para empreender um processo de análise por meio do movimento do pensamento, que neste caso, deve ser fundamentalmente crítico; do contrário, corre-se o risco de cairmos numa análise linear e neutra das formas de desenvolvimento do Homem.

É com base neste processo do pensamento que este estudo buscará na obra de Saviani (1991) a sustentação para realizar a análise dos dados, uma vez que se entende que este autor se apresenta como aquele que pensou o método dialético na e para a educação em sua forma mais elaborada e sintetizada ao conceber uma teoria da educação com base em uma teoria do conhecimento, a saber, o materialismo histórico-dialético, processo que culminou na elaboração da Pedagogia Histórico-Crítica.

Ao evidenciar a carência de uma fundamentação teórica na formação docente para se inserir a educação ambiental no currículo da educação escolar, este estudo destaca a importância de se conceber as práticas educativas ambientais na vertente histórico-crítica, as quais se esforçam para implementar um processo educativo que empreende uma reflexão crítica sobre a realidade objetiva.

Este esforço configura-se em uma proposta formativa que contribui para promover o desenvolvimento da consciência filosófica, demanda legítima e necessária ao processo educativo escolar. A fragilidade constatada anteriormente em algumas práticas de educação ambiental, em nome de que “qualquer ação é válida”¹⁸, prejudica processos mais consistentes do ponto de vista sócio-histórico em relação à educação escolar em geral e a EA especificamente, pois tais práticas se inserem no que Saviani (1991) chamou de “senso comum educacional”.

Esse autor, num estudo sobre a formação e atuação de educadores, propõe que estes superem o senso comum educacional pela consciência filosófica, isto é, que os educadores partam da realidade empírica do “que-fazer” educativo para, através de reflexões sobre os processos em questão, poderem atingir a consciência filosófica destes processos. Pode-se dizer,

¹⁸ Considera-se estas ações como atitudes pontais e fragmentadas do currículo, geralmente praticadas por meio de “comemorações” como o dia da árvore, dia do índio, dia do meio ambiente, dia da água, etc.. As propostas de algumas ONGs, empresas privadas e grande mídia, também tem esse caráter genérico e superficial, a exemplo dos movimentos conhecidos como “o dia mundial sem carro”, “a hora do planeta: 60 minutos no escuro” etc.. Essas ações, em geral, impedem reflexões mais consistentes e consequentes sobre os problemas ambientais, contribuindo para camuflar as causas da degradação ambiental nas sociedades capitalistas atuais. Essas ações evidenciam os limites e consequências do escamoteamento das questões ambientais.

então, que Saviani (1991) nos orienta a superar, pelo movimento de ação-reflexão-ação, a tendência de fazer do processo educativo um processo que separa a prática da teoria na educação escolarizada das crianças, jovens e adultos.

Esta “totalidade” (ALVES, 2004) aponta para a necessidade de uma formação pedagógica dos professores – no caso estudado, daqueles que vão assumir o trabalho educativo ambiental - que lhes possibilite o desenvolvimento de atitudes de interpretação que, partindo da realidade imediata (senso comum educacional), busque a fundamentação teórica para se pensar essa realidade educativa (abstrações promovidas pelo movimento do pensamento) e para desenvolver a autonomia intelectual necessária à construção da consciência filosófica (a compreensão da realidade educacional plenamente compreendida: o concreto pensado).

Buscar uma compreensão de minha própria prática por meio da análise dos dados de minha trajetória formativa enquanto professor, pesquisador e educador ambiental na perspectiva aqui defendida, posso contribuir para pensarmos o processo formativo para os professores em educação ambiental por meio de um processo que busca a “passagem” do senso comum para a consciência filosófica pela reflexão crítica que o professor pode realizar de sua prática educativa. Nesse sentido, acredita-se que o Método materialista histórico-dialético oferece à essa formação possibilidades teórico-metodológicas, pois,

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou *détour* de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado de lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto. (SAVIANI, 1991, p.11).

Assim, isto é, com as orientações teórico-metodológicas do Método dialético, cria-se a possibilidade de pensar a relação entre a educação ambiental e a formação e o processo teórico-prático da profissão docente na escola pública brasileira, objetos desse estudo.

Para se pensar a formação docente do educador ambiental nesta perspectiva, entende-se que é necessária uma orientação metodológica que tome como parâmetro os pressupostos da teoria da educação, ou seja, da pedagogia para se pensar a totalidade educacional.

A interpretação da realidade educacional, neste sentido, coloca a necessidade de se levar em consideração a materialidade e a concreticidade histórica de nosso tempo para se empreender uma análise que não se paute em propostas idealistas que nada tenham a ver com as condições

que estruturam e organizam a sociedade, as quais legitimam a organização do trabalho didático na escola pública de nosso tempo: fragmentada e em condições de exploração da profissão docente. A articulação dialética entre a prática educativa do professor e a teoria, por meio da práxis, se coloca necessária para a compreensão e transformação da totalidade social e, por conseguinte, da realidade educacional, ou seja:

realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecimento da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético – Isto é, se não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade sai constituída – se são entendidos como partes estruturais do todo. (KOSIK, 1976, pp. 43-44).

Neste sentido, é preciso fundamentar o agir a partir de reflexões teóricas que qualifiquem a prática, sendo por esta revista, ou seja, exige um pensamento reflexivo-dialético – ação-reflexão-ação – sobre a prática social, onde:

a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2005a, p. 263).

É neste sentido que se define a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2005) como a teoria pedagógica que sustentará a análise dos dados, ou seja, a análise de minha própria prática, para contribuir como possibilidade metodológica para se pensar a formação do educador ambiental na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Para finalizar os procedimentos teórico-metodológicos deste estudo, é preciso considerar, tal como salienta Tozoni-Reis (2008, p. 14), que, para a análise do fenômeno educativo, o materialismo histórico-dialético exige descobrir a categoria mais simples (o empírico) para se chegar à categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado). Para se pensar sobre a

formação e processo teórico-prático da profissão docente, este estudo elege como unidade mínima de análise¹⁹ *o trabalho educativo*.

Adotar a categoria trabalho educativo como elemento central de análise deste estudo se justifica pela concepção de formação por meio de um Método que possibilite ao professor entender a sua função diante da organização da totalidade educacional. As condições atuais que não lhe permitem pensar sobre o que é ser professor, contribuindo para um processo de proletarianização do trabalho docente, pois priva-o do domínio do conhecimento, leva-o à perda de autonomia (GRAMSCI, 2011). A falta de autonomia não permite que o professor compreenda os processos de concepção e execução do *trabalho educativo*, destituindo-o de sua função de mediador entre o saber historicamente produzido pela humanidade e a formação humana, reforçando o distanciamento da produção dos conhecimentos em educação ambiental das necessidades dos professores da educação básica. Neste sentido, entende-se que:

[...] se a educação é mediadora na atividade humana, articulando teoria e prática, a educação ambiental é mediadora da apropriação, pelos sujeitos, das qualidades e capacidades necessárias à ação transformadora responsável diante do ambiente em que vivem. Podemos dizer que a gênese do processo educativo ambiental é o movimento de fazer-se plenamente humano pela apropriação/transmissão crítica e transformadora da totalidade histórica e concreta da vida dos homens no ambiente. (TOZONI-REIS, 2007, p. 218).

Assim, o conceito de trabalho educativo utilizado como referência para o processo de constituição e análise dos dados busca sustentação na Pedagogia Histórico-Crítica, cujos pressupostos postulam que a formação de professores deve estar fundamentada em bases teóricas sólidas, cujo processo recorre à reflexão filosófica e ao conhecimento científico (SAVIANI, 2006) para a compreensão do trabalho educativo como síntese de múltiplas determinações. Para tanto, Saviani (2007) esclarece que estes pressupostos demandam uma reflexão pautada no Método dialético, pois como vimos, ele possibilita ao professor a capacidade de refletir e analisar com profundidade e rigor o fenômeno educativo em sua totalidade, sendo o conhecimento científico um instrumento para que o professor produza direta e intencionalmente o desenvolvimento de um trabalho educativo que produza a humanidade na formação dos sujeitos.

¹⁹ A expressão "unidade mínima de análise" é utilizada por alguns autores que se ocupam do estudo do Método Materialista Histórico-Dialético, sendo considerada como mais adequada em relação à "unidade simples de análise", como aparece em algumas traduções. Optamos por utilizar a primeira, tendo como referência os estudos de Zoia Ribeiro Prestes, que em sua tese de doutoramento defendida em 2010 na Universidade de Brasília e intitulada "*Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: Repercussões no campo educacional*", bem como em outros estudos, indica que a unidade é a estrutura **mínima** de um todo que não deturpa o sentido deste, daí a designação mínima e não simples. Esta questão foi abordada pela referida autora na 12ª Semana da Educação Municipal realizada pela Secretaria Municipal de Educação de Bauru, em 2012.

Contudo, entende-se que a Pedagogia Histórico-Crítica pode contribuir na formação do educador ambiental, na medida em que propõe o repensar da prática pela teoria e coloca, no horizonte, o compromisso político do professor com a transformação das relações de sociais que determinam a problemática ambiental na sociedade atual, e determina a organização do trabalho didático na escola pública, inviabilizando a inserção qualitativa da educação ambiental no currículo escolar.

É neste sentido, que se defende a importância de o professor colocar sua prática como objeto de reflexão crítica para que ele possa desenvolver uma consciência histórica (GRAMSCI, 2011) que lhe dê autonomia para lutar contra as condições de exploração e proletarianização da profissão docente na organização da escola pública e buscar sua superação ao pensar em uma nova organização do trabalho didático e em outra forma de organização da sociedade por meio do *trabalho educativo*.

É, pois, com base nesta unidade mínima de análise que apresento no próximo capítulo algumas reflexões sobre a relação entre a formação de professores e a educação ambiental. O objetivo será o de aprofundar os aportes teóricos que darão sustentação às abstrações que serão empreendidas no tratamento dos dados para se conceber uma proposta metodológica que contribua para o processo formativo do educador ambiental na escola pública.

3 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1 Tendências teórico-metodológicas na formação de professores

Atualmente no Brasil, a produção de conhecimento na área da educação tem privilegiado os estudos que discutem a Formação de Professores. Observamos o crescimento exponencial do número de publicações em Congressos, Periódicos, Livros, bem como a discussão e a produção de pesquisas em programas de pós-graduação em educação (ANDRÉ, 2002).

Este crescimento pode ser considerado um reflexo da demanda por melhores condições da formação docente, configurando-se em uma emergência que se expande por diversos países e em diversos níveis do ensino. Este cenário transforma a formação de professores em um campo de conhecimento. Vários especialistas que se ocupam em pensar sobre esta temática compartilham desta afirmação, contribuindo com a produção de diversas concepções acerca deste campo. Frente a essas diversas concepções, pode-se destacar:

A formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (GARCÍA, 1999, p. 26).

Com isso, reconhecemos a formação de professores como uma área do conhecimento. Neste sentido, este capítulo apresenta as principais tendências e concepções que se manifestam nesse campo com o objetivo de, *a posteriori*, apresentar uma concepção de formação de professores que esteja alinhada com os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam este estudo e, na sequência, buscar uma articulação com aquilo que se tem produzido sobre a formação de professores no âmbito da educação ambiental.

A partir da concepção apresentada pelo autor referido, a formação de professores, mesmo que seja dividida em etapas ou fases, deve ser considerada como um processo contínuo, vinculando-a com o desenvolvimento organizacional ou curricular da escola. A perspectiva deste autor permite afirmar que, mesmo que o processo formativo esteja voltado para a formação inicial ou para a formação continuada de professores, é imprescindível que ele seja permanente e esteja atrelado às condições de produção do trabalho educativo que se desenvolve na organização e currículo da escola.

No que diz respeito aos conteúdos disciplinares, García (1999) defende a importância da articulação e integração destes com os conteúdos relacionados à formação pedagógica dos professores, bem como a necessidade de integração entre a teoria e a prática na formação de professores.

Os aspectos apontados pelo autor se apresentam como grandes desafios no âmbito da formação inicial, colocando a necessidade de se pensar a forma como as disciplinas dos cursos de licenciatura abordam os conteúdos específicos em articulação com as disciplinas de estágio docente e, também, na formação continuada, que neste caso é destinada aos professores que estão exercendo a atividade docente.

Neste sentido, podemos afirmar que a formação inicial é o ponto de partida do processo formativo que é permanente ao longo de sua prática docente como licenciando e licenciado, já que o seu processo é contínuo. Isto coloca a necessidade de não se conceber a formação de professores por meio de um processo que se divide entre formação inicial e continuada, como se fosse algo acabado e que se encerra em si mesmo, mas como um *continuum* (*idem, ibidem*).

Dentre os diversos princípios e conceitos elaborados por García (1999), destaca-se o “conhecimento didático do conteúdo”, que se constitui na articulação adequada entre o conhecimento do conteúdo a ensinar e os conhecimentos pedagógicos de como ensinar.

É na prática do trabalho educativo que se expressa o conhecimento didático do conteúdo, pois cabe ao professor em permanente formação integrar os conhecimentos do conteúdo e os conhecimentos pedagógicos. É importante que o professor recorra aos conhecimentos didáticos e pedagógicos que são necessários para trabalhar um determinado conteúdo específico sem desvincular das condições que estão colocadas para o desenvolvimento do seu trabalho educativo.

Ao integrar esses conhecimentos na prática, nas condições que estão dadas na realidade educacional, criamos a possibilidade do professor vivenciar e pensar a complexidade de fatores que estão envolvidas no trabalho educativo. É neste sentido que García (1999) destaca uma dimensão importante do processo formativo: a necessidade de o papel do professor no desenvolvimento do currículo estar diretamente relacionada com a proposta de seu desenvolvimento profissional.

Numa outra dimensão, reconhecidos pesquisadores na área tem produzido análises epistemológicas e estudos no âmbito do Estado da Arte cujo foco está voltado para as pesquisas que discutem a formação inicial e continuada de professores. Pode-se destacar, a título de

exemplo, as pesquisas realizadas por André *et al.* (1999) e André (2002), que analisou os periódicos da área de educação no período de 1990 a 1998.

A referida pesquisa concluiu que a tendência sobre a formação continuada de professores se concentra em três aspectos:

[...] a concepção de formação continuada, propostas dirigidas ao processo de formação continuada e o papel dos professores e da pesquisa nesse processo. O conceito predominante de formação continuada nos periódicos analisados é o do processo crítico-reflexivo sobre o saber docente em suas múltiplas determinações. (ANDRÉ *et al.*, 1999, p. 305).

Ainda no tocante à formação continuada, os pesquisadores identificaram que ela é concebida como “formação em serviço, enfatizando o papel do professor como profissional e estimulando-o a desenvolver novos meios de realizar seu trabalho pedagógico com base na reflexão sobre a própria prática” (ANDRÉ *et al.*, 1999, p. 308).

No que diz respeito às concepções de formação continuada, o estudo revelou que os pesquisadores a concebem como treinamento, aperfeiçoamento, reciclagem, cursos, seminários etc., alguns a entendem como um processo, definindo-a como prática reflexiva na escola e outros como prática reflexiva do cotidiano escolar e os saberes que emergem da experiência docente, estas articuladas a dimensões sociopolíticas mais amplas.

Embora o estudo sobre o estado da arte tenha revelado que, tendencialmente, o processo formativo ocorre de forma fragmentada, destaca-se a defesa dos pesquisadores em resistir à ideia de formação continuada como algo pontual, que se desenvolve por meio de cursos, seminários ou palestras. Esta afirmação corrobora com a argumentação da formação de professores como um processo permanente, perspectiva que também é a defendida pelos pesquisadores em questão (CARVALHO; SIMÕES, 2002, p. 173).

Quanto aos referenciais teóricos que tem fundamentado as concepções de formação continuada, os referidos pesquisadores destacaram a perspectiva que coloca o professor numa condição de reflexão sobre o seu saber e seu saber fazer, as quais, de acordo com os resultados da pesquisa, têm utilizado os estudos de Schön, Perrenoud, Zeichner, Nóvoa, Marcelo Garcia, Perez Gómez e Tardif. Estes autores destacam a importância da reflexão sobre e na prática dos professores em seu processo formativo. O estudo em questão constatou que esses são os autores que as pesquisas analisadas acessaram na literatura, os quais fornecem a base para o conceito de formação continuada como *prática reflexiva*, destacando-se a obra de Schön (CARVALHO; SIMÕES, 2002).

Um referencial teórico identificado com predominância ainda maior pelo estudo, está inserido na perspectiva que concebe o processo formativo como *crítico reflexivo*, que busca integrar

a prática reflexiva num contexto sócio político cultural mais amplo, para além da prática reflexiva, e tem utilizado, por exemplo, os estudos de Catoriadis, Giroux, Maclaren, Apple. Na interpretação de Carvalho e Simões (2002, p. 173), esta perspectiva tende a fazer com que o professor converta suas próprias experiências em situações de aprendizagem: “coloca o professor numa condição que lhe propicia fazer uma reflexão crítica da própria prática e orienta a análise e o estudo de problemas diagnosticados na escola, considerada em sua inserção no contexto social mais amplo”.

Ainda no que se refere aos referenciais que fundamentam a pesquisa no campo de conhecimento da formação de professores, se faz necessário considerar as discussões de Contreras (2002). Em, *A autonomia de professores*, o autor discute como os professores podem se apropriar de saberes para a conquista de sua autonomia²⁰, realizando uma revisão sobre algumas concepções de professores, nas quais destaca as contribuições e os limites das principais formulações que predominam nesse campo.

A contribuição do autor é importante ao fazer uma ressalva sobre o uso indiscriminado, banalizado e generalizado dos conceitos de *profissionalização* e de professores como *profissionais reflexivos e pesquisadores*, e desta forma, busca esclarecer o significado de autonomia dentre os diversos sentidos que se pode atribuir a esses termos no ideário que se criou acerca dos conhecimentos do campo da formação de professores, como veremos posteriormente.

Na discussão sobre a profissionalização, Contreras (2002) trata do processo de *proletarização* pelo qual a profissão de professor tem sido acometida nas últimas décadas. Por meio da discussão sobre a perda de autonomia da profissão docente, que supõe a falta de controle do professor sobre o seu trabalho educativo através da separação entre concepção e execução do fazer docente, o autor apresenta uma crítica sobre os conceitos chaves que explicam o fenômeno de racionalização do trabalho educativo:

a) a separação entre concepção e execução no processo produtivo, onde o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b) a desqualificação, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e c) a perda de controle sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência. (CONTRERAS, 2002, p. 35).

Para realizar essa análise destes três processos, Contreras (2002) recorre à base teórica de análise marxista das condições de trabalho do modo de produção capitalista que foi expressa nos estudos de Jiménez Jaén (1988) e Braverman (1974). Estes autores analisaram como a lógica

²⁰ A concepção de autonomia elaborada por Contreras (2002) não possui vinculação com as elaborações teóricas de Gramsci (2001), anunciadas anteriormente e defendidas nesse estudo.

racionalizadora das empresas e da produção em geral opera por meio da divisão do trabalho em processos cada vez mais simples e fragmentados, e chegaram à conclusão de que o “produto dessa atomização, que teve no taylorismo seu ponto mais alto, significa a perda de qualificação do operário, que viu seu trabalho reduzido ao desempenho de tarefas isoladas e rotineiras, sem compreensão do significado do processo” (CONTRERAS, 2002, p. 34).

Com base nesses pressupostos, o autor pensa as condições de trabalho do professor. Neste sentido, afirma que o profissional professor foi privado da possibilidade do domínio dos conhecimentos e técnicas que envolvem o trabalho educativo, perdendo a capacidade de decidir sobre as fases, procedimentos, conhecimentos e saberes envolvidos no processo de produção de sua atividade profissional, processo este que culminou na perda de sua autonomia, tornando o professor em mero executor de tarefas, fato que contribui para o processo de proletarização de sua profissão.

Ao trazer a discussão da divisão do trabalho por meio da racionalização do trabalho do professor que reduz sua atuação a uma parcela mínima e especializada do trabalho educativo, Contreras (2002) também faz uma discussão importante sobre como este fenômeno está associado aos ditames da “racionalidade técnica”. Neste sentido o autor apresenta a ideia básica do modelo da racionalidade técnica na atuação profissional do professor, a qual consiste na “solução instrumental de problemas mediante a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados. Para isto, o profissional recorre aos meios técnicos, baseados no conhecimento científico especializado” (CONTRERAS, 2002, pp. 90-91).

Percebe-se, desta forma, que a influência do racionalismo impera sobre a atuação profissional do professor, determinando a relação hierárquica entre conhecimento especializado da ciência e a prática docente no desenvolvimento do trabalho educativo: “as habilidades práticas são necessárias para a realização de técnicas, as quais derivam do material disponível da ciência aplicada, que por sua vez, se fundamenta nas contribuições que a ciência básica realiza” (*Idem*, pp. 91-92).

Ao evidenciar a articulação da racionalização, divisão, fragmentação e especialização do trabalho educativo com os ditames da racionalidade técnica, o autor faz uma importante crítica ao produtivismo, a burocratização, a hierarquização, a individualização, a competição e ao autoritarismo como uma maneira do Estado impor uma rotinização do trabalho educativo que impede o exercício da reflexão com base na pressão por excelentes desempenhos na execução de tarefas. Não obstante, as estratégias utilizadas pelas políticas públicas enfatizam que o ensino é um problema técnico e que, desta forma, requer um conhecimento aplicado para poder resolver

os problemas das aulas, dos alunos e da educação, o que demanda um processo formativo que enfatize o repertório técnico do professor.

Todavia, Contreras (2002) destaca a necessidade de ir além dos processos formativos que se utilizam da técnica como um processo de proletarianização da profissão docente e ressalta, diversas vezes, que no âmbito educativo há um aspecto mais importante que o da proletarianização técnica no contexto educativo e que é de *natureza ideológica*:

[...] a proletarianização, se ela significa alguma coisa, é sobretudo a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor. A falta de controle sobre o próprio trabalho que possa significar a separação entre concepção e execução se traduz no campo educativo numa desorientação ideológica e não só na perspectiva de uma qualidade pessoal para uma categoria profissional. (CONTRERAS, 2002, p. 51).

Este é um dos aspectos da obra de Contreras (2002) que merece destaque: o trabalho do professor não pode ser compreendido à margem das condições sociopolíticas que dão credibilidade à própria instituição escolar, se limitando a pensar os problemas da educação a partir de uma visão meramente técnica e “privada do professor, mas como uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente” (*idem*, p. 79). Esta condição exige um posicionamento e uma conduta ética e moral por parte daquilo que caracteriza o profissional professor. Em outras palavras, coloca-se como exigência do professor a concepção de um ensino enquanto prática social e política:

O professor tem que inevitavelmente se defrontar com sua própria decisão sobre a prática que realiza, porque ao ser ele quem pessoalmente se projeta em sua relação com os alunos, tratando de gerar uma influência, deve decidir ou assumir o grau de identificação ou de compromisso com as práticas educativas que desenvolve seus níveis de transformação da realidade que enfrenta etc. (*idem, ibidem*, p. 79).

Ao falar de autonomia do professor, portanto, estamos falando também de sua relação com a sociedade e, por conseguinte, do papel da mesma com respeito à educação e o compromisso ético e moral de sua profissão. Neste sentido, pode-se afirmar que a concepção de autonomia que Contreras (2002) vai conceber está muito próxima à concepção identificada no estudo de André (2002) como um processo formativo *crítico reflexivo*, a qual busca integrar a prática reflexiva num contexto sócio político cultural mais amplo. Todavia, o autor avança em relação à algumas discussões que se travam nesta perspectiva ao trazer a discussão sobre a necessidade de um conteúdo ético da profissão professor.

Esta afirmação pode ser confirmada quando Contreras (2002) discute a autonomia do professor em relação às três tradições diferentes da profissão. Com base nos pressupostos da racionalidade técnica, inicialmente ele faz uma crítica que incide sobre a ideia do professor como técnico. Embora o autor considere as críticas que Schön (1997) faz de tal perspectiva, salienta que

as ideias desse autor, apesar de conceder aos profissionais uma missão de mediação pública dos problemas sociais, não avançam em relação à posição sobre o compromisso social dos professores, na medida em que tal mediação não se constitui em algo importante no processo de reflexão na ação, apontando os limites da proposta de um profissional reflexivo expressas, sobretudo, nas obras de Schön (1997).

Neste mesmo sentido, o autor traz para a discussão autores como Kemmis (1989), Lawn (1989), Grundy (1987) para empreender uma crítica sobre a concepção do *professor como pesquisador* de Stenhouse, postulando que a metáfora do *professor como artista*, na qual Stenhouse (1985) compreende o professor como aquele cuja atividade se baseia na indagação na busca contínua de sua autonomia. Essa concepção de autonomia como forma descompromissada socialmente, revela a imagem de um artista como personagem isolado, que tenta extrair os significados de seus recursos expressivos, mas não explica seu papel na sociedade. O autor pontua que as ideias de profissional reflexivo de Schön (1997) e de professor como artista ou como pesquisador de Stenhouse (1985) não problematiza um aspecto essencial: *o conteúdo para reflexão*.

Na sequência, o autor passa a discutir a proposta de um profissional *crítico-reflexivo* trazendo alguns autores como Smyth (1987), Goodman (1988) e Beyer (1989) que defendem a necessidade de uma teoria crítica que possibilite aos professores tomarem consciência da situação na qual se encontram. Neste sentido, o autor avança na discussão ao recuperar a ideia dos professores como intelectuais desenvolvida por Giroux (1990) a partir de uma leitura de Gramsci. Na visão de Giroux (1990), os professores devem desenvolver uma compreensão, juntamente com os alunos, que transcenda os limites da aula e dos conteúdos específicos, devem desenvolver também as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola. Na recuperação das ideias de Giroux (1990), o autor, destaca a concepção de “autoridade emancipadora” e a concepção em que as escolas se transformam em “esferas públicas democráticas”.

Desta maneira, Contreras (2002) frisa que na obra de Giroux, diferente do enfoque do profissional reflexivo e do professor como pesquisador ou artista, há uma clara definição de conteúdos para elaborar tanto a crítica das condições de trabalho quanto uma linguagem de possibilidades que se abram à construção de uma sociedade mais democrática e mais justa. Todavia, para Contreras (2002), a obra de Giroux (1990) *não mostra como* os professores que estão presos aos limites da sala de aula poderiam construir uma posição crítica em relação a sua profissão, ficando a impressão que isto só poderia ser alcançado pela leitura de sua obra (CONTRERAS, 2002, pp. 161-162). A sensação que fica ao lermos o livro do autor é que, neste ponto, sua crítica deixa uma lacuna que ele tenta preencher trazendo a ideia de que os processos

reflexivos exigem *questionamento crítico*, apresentando para isto a proposta de Smyth (1991), a qual sintetiza quatro fases representando os tipos de reflexão para que os professores sejam críticos e reflexivos. Desta forma, o autor preenche a “lacuna” deixada por Giroux (1990) ao *demonstrar*, por meio da proposta, *como* os professores podem criar uma posição crítica em relação à sua profissão: a isso ele chama de *ética na ação educativa*.

Com isto, Contreras (2002) vai defender a necessidade de resistência ao processo de proletarianização como uma desorientação ideológica, dando ênfase à função intelectual e ética da docência:

[...] é impossível que os professores abandonem ou que lhes sejam subtraídas todas as funções intelectuais, como é impossível conservar um sentido ético na docência. Isso implica na possibilidade de resistências e resgate do significado e da direção do trabalho por parte dos professores, como também na de que os controles fundamentais exercidos sobre eles tenham êxito não só no plano técnico como no campo ideológico. (CONTRERAS, 2002, p. 51).

Desta forma, há um conteúdo na obra de Contreras (2002) que tende a resgatar o significado e a direção do trabalho do professor por meio do compromisso ético e intelectual como possibilidade de valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e valores que são importantes para compreender o seu fazer educativo numa perspectiva colegiada de participação e decisão curricular, que neste caso, pressupõe uma ação educativa e comunicativa.

No desfecho da discussão que Contreras (2002) faz das tradições que se manifestam no ideário da profissão docente ao problematizar as ideias do professor como técnico, do professor como reflexivo e pesquisador e do professor como intelectual crítico, o autor encontra saída nas formulações teóricas de Habermas para formular uma concepção crítico-reflexiva de formação de professores que possibilite a autonomia ou emancipação do professor frente à discussão inicial anunciada sobre a proletarianização do professor.

As discussões apresentadas pelo autor sobre a reflexão crítica têm seus fundamentos nos pressupostos da *Teoria Crítica*, sobretudo no constructo teórico de Habermas (1987), que se baseia na ideia de emancipação. Neste sentido, a *ação comunicativa* constitui-se em uma ideia fundamental no projeto de Habermas (1987) no sentido de possibilitar acordos intersubjetivos tendo como base o consenso discursivo que coloca como objetivo o entendimento mútuo através do discurso, cabendo ressaltar que a ideia é de *comunicação não deformada* pela modernização capitalista.

O autor destaca que a ideia de autonomia pressupõe a aceitação da diferença, expressa na forma como os professores vivem suas experiências de contradição, porém, sem renunciar ao compromisso com a emancipação e a perspectiva do intelectual crítico, evitando uma busca pessoal insensível ao contexto de injustiças, frequentemente provocadas ou sustentadas pela prática educativa. Assim, a autonomia não é espontânea, nem um que-fazer descompromissado,

mas buscada inicialmente pela sensibilidade moral reconhecendo nossos limites e parcialidades na compreensão do discurso do outro, sobretudo na busca de consenso que não recaia na crença sobre uma posição unificada, que poderia ser motivo de novas opressões, mas ao reconhecimento de diferenças (MUNRO 1991, *apud* CONTRERAS, 2002, p. 181).

Retomemos aqui outro autor que se destaca nas pesquisas sobre a formação de professores no Brasil: Zeichner (2008; 2008a). Reconhecido por empreender uma abordagem que também se insere na vertente crítica, o próprio autor define sua posição como *formação de professores para a justiça social*. O autor parte da crítica à perspectiva de formação dos professores como técnicos e especialistas que devem cumprir um “currículo roteirizado e serem treinados em práticas de ensino prescritas que são, supostamente, baseadas em pesquisas e que visam intensificar os testes padronizados com sérias consequências para escolas e professores” (ZEICHNER, 2008, p. 12).

Os estudos empreendidos por Zeichner (2008; 2008a) são marcados, portanto, pela crítica à racionalidade técnica, apresentando como modelo de superação a perspectiva da racionalidade reflexiva, mas numa forma mais complexa e crítica. Seus estudos indicam a necessidade de formação de professores mais reflexivos sobre a prática cotidiana, que, na visão do autor, resultam num processo de “desprofissionalização do professor”, que não pensam de forma reflexiva e crítica sobre as razões pelas quais desenvolvem ou adotam determinada ação educativa. Ou seja, sem o questionamento sobre o significado e representação do que fazem para além da prática educativa em si, resulta que essa perspectiva envolve “os professores apenas como participantes passivos” (ZEICHNER, 2008, p. 539).

É neste sentido que Zeichner (2008) também problematiza os programas de formação de professores que focam a atuação do professor exclusivamente na sala de aula, destacando a necessidade de se articular a prática educativa com o contexto social mais amplo, ou seja, o autor defende a formação de professores que tenha como objetivo a luta por justiça social numa perspectiva que atinja a compreensão das estruturas da sociedade:

A ligação da reflexão docente com a luta por justiça social significa que, além de certificar-se que os professores têm o conhecimento de conteúdo e o conhecimento pedagógico que eles precisam para ensinar, de uma maneira que desenvolva a compreensão dos estudantes (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que meramente promove a memorização), precisamos nos certificar que os professores sabem como tomar decisões, no dia-a-dia, que não limitem as chances de vida de seus alunos; que eles tomem decisões com uma consciência maior das possíveis consequências políticas que as diferentes escolhas podem ter. (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Em termos teóricos, o modelo de formação de professores defendido por Zeichner (2008) se insere dentre aqueles que buscam fundamentação nos pressupostos da teoria-crítica da

escola de Frankfurt, reconhecendo a importância dos movimentos por justiça social, entendida como a luta pela equidade no ensino e entre os diferentes grupos que compõem a sociedade. Como exemplo deste modelo, o autor cita os estudos desenvolvidos por Diniz-Pereira (2008), outro autor representativo dentre os modelos que se fundamentam na chamada racionalidade crítica, que tem expressivo destaque no Brasil. Pode-se afirmar que os estudos deste autor tendem a considerar a perspectiva política freiriana como um modelo de formação de professores que “estabelece um processo democrático e centrado no aluno por meio do qual o currículo é construído ‘de baixo para cima’ ao invés de ser construído ‘de cima para baixo’” (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 145).

De maneira geral, este autor concebe o modelo de formação de professores a partir de três modelos da racionalidade crítica: o *modelo sócio-reconstrucionista*, defendido por Zeichner (2008) para a promoção de maior igualdade social; o *modelo emancipatório ou transgressivo* que concebe a prática educativa como expressão de um ativismo político e permite o professor construir modos coletivos que buscam a emancipação; e o *modelo ecológico crítico* cujos pressupostos estão pautados na pesquisa-ação como uma maneira de interpretar as desigualdades sociais como possibilidade de transformação social. Sobre este último aspecto, pode-se observar certa proximidade desse autor com o modelo de formação de professores defendido por Zeichner (2008), cuja proposta está centrada nos projetos de pesquisa-ação como uma forma de se lutar pela justiça social. Nesta ótica, os autores destacam que:

Embora sejamos comprometidos com os valores e os princípios associados à pesquisa-ação (ou seja, democratizar o processo de pesquisa e amplificar a voz dos profissionais na definição do curso de políticas que afetam o seu trabalho cotidiano), estamos também empenhados em associar pesquisa-ação a temas mais amplos como, por exemplo, o de tornar as sociedades mais humanas e solidárias. [...] Precisamos também reforçar nossos laços com os movimentos sociais de massa que trabalham para a promoção da justiça social, econômica e política no planeta. Embora a pesquisa-ação possa contribuir apenas com uma pequena parte dessas lutas, ela é parte importante. Assim, como pertencentes a uma comunidade de pesquisa-ação, precisamos ter a consciência pública e social mais ampla, explicitando nossos compromissos com as lutas por um mundo em que todos tenham acesso a vidas dignas e decentes. (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 77).

O processo formativo do professor defendido por esses autores, portanto, tem como principal finalidade a constituição de movimentos coletivos de luta por justiça social, enfrentando o modelo de sociedade que está colocado, ou seja, o modo de produção capitalista.

Outro autor que tem expressivo destaque nas propostas, projetos e pesquisas que focam a perspectiva crítica na formação de professores é Giroux (1997). Sua produção é marcada pela influência do campo sociológico, cujos estudos datam da década de 1970. Neste período, focou a necessidade de articulação entre a dinâmica das salas de aula e o cenário político, social, moral e

econômico que a contextualiza, ampliando as discussões acerca da atuação dos professores na escola ao produzir reflexões com base na pedagogia crítica. A tendência em considerar os pressupostos teóricos marxianos ao longo de sua produção, fez com que o autor se empenhasse em propor uma pedagogia crítica da aprendizagem, forjando um “laço conceitual entre as formulações de ideologia e dominação de Gramsci; os conceitos de cultura e alfabetização de Freire; e a crítica da racionalidade tecnocrática, marxismo clássico e psicologia profunda da escola de Frankfurt” (McLAREN, 1997, p. XIV). Mais tarde – durante a década de 1980 – Giroux começa a abordar a questão da resistência estudantil ao se ocupar do pensamento de sociólogos como Stanley Aronowitz, Anthony Giddens e Paul Willis para defender a tese de que a opressão vivenciada nas escolas pode ganhar um espaço de resistência contestatória e luta transformadora. Nas palavras de McLaren (1997, p. XVI) “Giroux acredita que é ao processo de resistência que os educadores críticos devem dar atenção especial no estabelecimento das bases para a reforma educacional”, indicando assim, que as escolas devem ser compreendidas pelos professores como locais de luta pela democracia, ou seja, “como esferas públicas democráticas”.

Na obra, *Cervo à educação* (ARONOWITZ; GIROUX, 1985), o autor começa a “apropriar-se seletivamente de algumas das proposições teóricas do filósofo francês Michel Foucault, especialmente seu conceito de poder/conhecimento, um conceito que se mostraria como um dos eixos centrais de alguns trabalhos posteriores” (McLAREN, 1997, p. XVII). Este é um dos principais conceitos que fundamenta a formulação de Giroux sobre o papel que os professores deveriam desempenhar enquanto intelectuais criticamente engajados na luta e resistência às relações de poder, influenciando as questões pedagógicas e curriculares. Assim, vemos o autor convocando os professores a assumirem o papel de intelectuais transformadores.

Sem o compromisso de marcar um vínculo teórico estreito com Marx, Gramsci, Foucault e outros, o que torna “difícil situar a sua obra dentro de qualquer escola de pensamento” (McLAREN, 1997, p. XIX), Giroux se empenha em separar a tradição do termo “intelectual”, concebendo o professor como um “intelectual transformador”, cujo comprometimento está voltado ao:

Ensino como prática emancipadora; criação de escolas como esferas públicas democráticas; restauração de uma comunidade de valores progressistas compartilhados; e fomentação de um discurso público comum ligado aos imperativos democráticos de igualdade e justiça social. Distintos dos intelectuais hegemônicos ou obsequiosos, cujo trabalho está sob o comando daqueles que estão no poder e cuja compreensão crítica está a serviço do *status quo*, os intelectuais transformadores assumem com seriedade a primazia da ética e da política em seu desenvolvimento crítico com os estudantes, administradores, e a comunidade circundante. Eles trabalham incansavelmente, dedicados à promoção da democracia e melhoria da qualidade de vida humana. (*idem*, *ibidem*, p. XIX).

A ideia do professor como intelectual transformador foi considerada por esse autor como a síntese da influência de todos esses autores, resultando na produção de um livro que ganhou expressividade no Brasil, *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* (GIROUX, 1997). Pelo fato de buscar fundamentação em diversas obras de Paulo Freire, a influência deste autor no campo da formação de professores no Brasil tem expressivo destaque, marcando diversas propostas e projetos de pesquisa que focam o processo formativo do professor nesta vertente crítica.

De uma maneira geral, além de Paulo Freire, Giroux (1997) busca fundamentação em Antonio Gramsci para discutir a ideia do professor como um intelectual e defender a necessidade de os “oprimidos desenvolverem seus próprios intelectuais orgânicos e transformadores para que possam aprender com tais grupos e ao mesmo tempo ajudarem a fomentar modos de educação própria e luta contra as várias formas de opressão” (GIROUX, 1997, p. 154). Mas é importante destacar que, do ponto de vista teórico, o conceito de “intelectual transformador” está muito mais próximo de Paulo Freire do que Gramsci. Esta assertiva pode ser identificada quando o autor defende a escola cujos aspectos econômicos, cultural e social se manifestam nas questões de poder e controle da sociedade dominante (*idem, ibidem*, p. 162), e que isto exige do professor uma postura política como profissional ativo e reflexivo “tornando-se parte do projeto social fundamental de ajudar os estudantes a desenvolverem uma fé profunda e duradoura na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, e desenvolverem-se ainda mais como parte desta luta” (*idem, ibidem*, p. 163).

Embora o autor destaque a necessidade de examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para aquilo que ele reconhece como um processo de proletarização do trabalho docente, cuja tendência é a de “reduzir os professores ao *status* de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, então, torna-se administrar e implementar programas curriculares, mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de currículos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos” (GIROUX, 1997, p. 158) e reconheça a importância de que, especificamente os professores, devem encarar sua profissão como transformadores, não fica claro o entendimento de que esta transformação se fundamenta, teórica e praticamente, na luta radical pela transformação da sociedade. Isto nos permite afirmar que o autor não se insere na mesma perspectiva de Gramsci (2011) e Saviani (2005) que concebem a filosofia da práxis e a pedagogia histórico-crítica, respectivamente, como prática e pedagogia revolucionária.

Assim, tal como foi destacado na discussão sobre obra de Contreras (2002), Zeichner (2008; 2008a) e Diniz-Pereira (2008), pode-se afirmar que Giroux (1997) apresenta elementos importantes para se pensar a formação de professores numa perspectiva crítica, baseando-se,

sobretudo, nos pressupostos da teoria-crítica da escola de Frankfurt para lutar pela *justiça social* onde a equidade, a solidariedade e humanização na sociedade está colocada.

A discussão sobre os modelos críticos de formação de professores que foram apresentados até aqui possibilitam entender que, em âmbito geral, a literatura sobre formação de professores denuncia, tanto na formação inicial como na continuada, a perspectiva da racionalidade técnica, entendendo que esta separa teoria e prática e a pesquisa em educação da realidade escolar, formando professores que não se apropriam de forma mais aprofundada, se distanciando da realidade complexa da escola e contribuindo para o processo de proletarização da profissão professor. Neste sentido, parece que existe um consenso de que a “racionalidade técnica” na formação de professores não desenvolve conhecimentos e métodos que permitam conceber o trabalho educativo como possibilidade de enfrentar as contradições da escola, que reflete e reproduz as contradições próprias da sociedade sob o modo capitalista de produção.

Neste sentido, pode-se destacar que os modelos de formação de professores discutidos até aqui dão ênfase ao *processo reflexivo crítico* na formação de professores como possibilidade enfrentamento do processo de proletarização da profissão professor. Este tema será abordado no próximo tópico.

3.2 O processo de reflexão crítica na formação de professores e a definição do professor como intelectual crítico.

A partir desta discussão sobre as perspectivas mais críticas de formação de professores, é importante para este estudo tomar uma posição que fundamente as análises que serão realizadas sobre os dados da realidade de minha trajetória como professor da e para a escola pública. Assim, a definição do professor como um intelectual crítico na concepção gramsciana é aqui anunciada como fundamento teórico-metodológico deste estudo.

O processo de reflexão crítica abordado na obra de Contreras (2002, p. 162) parte do processo da colaboração coletiva entre professores como fator importante que favorece a análise crítica. Neste sentido, o autor se inspira nos estudos de Kemmis (1989) e Smyth (1987; 1991) ao considerar a necessidade de “uma forma crítica” que permita aos professores analisarem e questionarem as estruturas institucionais em que trabalham para refletirem sobre como estas estruturas exercem influência sobre “a forma pela qual os professores analisam e pensam a própria prática, bem como o sentido social e político aos quais obedecem” (CONTRERAS, 2002, p. 163).

O autor advoga o desenvolvimento de um processo de pensamento que articule a forma reflexiva com um compromisso crítico que considere as condições sócio-históricas como um conteúdo para entender e valorizar a prática educativa, problematizando o caráter político da prática reflexiva. Ao considerar estes conteúdos, Contreras (2002, p. 164) avança em relação à concepção da racionalidade prática, desvelando os interesses que a prática educativa serve, “cujo processo reflexivo crítico é movido pela emancipação”.

Os argumentos apresentados pelo autor nos permitem entender que o processo de reflexão crítica pressupõe uma análise rigorosa sobre os modos de ação e pensamento ideológicos que distorcem o sentido da prática educativa do professor, permitindo, assim, a possibilidade de transformação que a racionalidade prática nos impede de enxergar. Neste sentido, “a reflexão crítica é libertadora porque nos emancipa das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não-questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em um auto-engano” (CONTRERAS, 2002, p. 165).

Assim, pode-se afirmar que os conteúdos e procedimentos que compõem o processo reflexivo crítico na formação de professores como intelectuais críticos para Contreras (2002) são: a tomada de consciência para o questionamento ideológico que envolve a prática educativa como uma forma de descobrirmos as possibilidades de transformação das práticas de dominação que soam como “normais e aceitáveis”; um processo de reflexão libertadora que busque interpretar o seu contexto de atuação com base nas condições sócio-históricas que foram constituídas historicamente sobre a dinâmica social; a oposição ativa às opressões que se manifestam por meio de deformações ideológicas que dificultam a captação das contradições em que estamos mergulhados.

De acordo com Contreras (2002, p. 169), é neste processo de reflexão crítica, que “encontra fundamento na Teoria Crítica e, mais especificamente, nas ideias de Habermas, sobre a ideia de emancipação”, que o autor vai defender a dimensão intelectual e ética como os elementos necessários para que o professor desenvolva sua autonomia em detrimento do processo de proletarização da profissão docente.

É neste contexto de crítica à racionalidade técnica que Zeichner (2008) e Diniz-Pereira (2008) também propõem um processo reflexivo que amplie a visão crítica na formação do professor, ampliando a articulação entre a sua prática educativa com um contexto sócio, político e econômico. Para tanto, os autores apresentam a racionalidade crítica na formação de professores como um processo reflexivo crítico marcado pelos seguintes aspectos: “historicamente localizado” contra um contexto sócio-histórico hegemônico; como uma “atividade social”, com consequências sociais e não apenas individuais; “intrinsecamente

político”, que afeta as escolhas de vida daqueles envolvidos no processo; e “problemática”, que requer os professores como figuras críticas na atividade de pesquisa com implicações sociais sobre o tipo de conhecimento que se produz (DINIZ-PEREIRA, 2008, p. 144).

Guiados por estes conteúdos críticos, outro aspecto importante proposto pelos autores neste processo é a articulação da formação de professores com movimentos que lutam pela mudança e justiça social em comunidades, associações e escolas. As questões evidenciadas pelos autores buscam destacar temas como diversidade, justiça social e equidade, cujo entendimento tem se “diluído historicamente nos currículos por conta do baixo *status* da formação de professores e nas universidades, a falta de incentivos para o corpo docente trabalhar no desenvolvimento e aperfeiçoamento do programa e a falta de competência em questões de justiça social” (ZEICHNER, 2008a, p. 12).

Desta forma, um fator importante do processo reflexivo crítico defendido pelos autores está no deslocamento do centro de gravidade na formação de professores do campus da universidade para as comunidades, buscando a formação de “fortes alianças que devem ser formadas entre os professores e administradores de nossas escolas públicas que estejam fazendo um bom trabalho e os pais e outros em comunidades locais que estejam trabalhando pela mudança social” (*idem, ibidem*, p. 30).

Assim, a articulação entre os conteúdos e a forma como eles são trabalhados no processo reflexivo crítico postulado pelos autores busca fundamentação na “perspectiva dialógica para o levantamento de problemas” de perspectiva freiriana associada à metodologia da pesquisa-ação, a qual, de acordo com Zeichner e Diniz-Pereira (2005), contribuem no processo de transformação social, pois propiciam uma formação profissional que contribui para autonomia no exercício da prática docente oportunizada pela pesquisa-ação, propiciando mudanças institucionais nos lugares onde trabalham e na busca por sociedades mais democráticas e mais decente para todos.

Não obstante, para apresentar o processo de reflexão crítica na formação de professores, Giroux (1997) apresenta uma discussão que tem como ponto de partida a pedagogia crítica para apresentar os aspectos e conteúdos necessários ao desenvolvimento de um “pensamento crítico”. Antes de apresentar a sua compreensão sobre este processo, o autor faz uma crítica a forma como os estudantes “recebem” os conteúdos na escola, rejeitando a “exposição sistemática de aspectos selecionados da história e cultura humana”, cuja prática legitima a objetividade de “grande parte dos currículos de estudos sociais que universaliza as normas, valores e perspectivas que representam perspectivas interpretativas e normativas da realidade social” (GIROUX, 1997, p. 97), identificada pelo autor como uma “pedagogia imaculada”. Com isto, o autor faz uma crítica às abordagens “teóricas e não dialéticas” da estruturação de nossa percepção de mundo

que não incitam a reflexão crítica dos fatos históricos e sociais numa perspectiva mais ampla, contribuindo para reprodução da incapacidade de pensar criticamente.

Giroux (1997) associa a natureza deste tipo de pedagogia ao pensamento crítico de cunho positivista que, basicamente, consiste em “ensinar o estudante analisar e desenvolver trabalhos de leitura e escrita a partir dos padrões lógicos de consistência” (GIROUX, 1997, p. 99), cuja análise está vinculada a um processo de reflexão linear de causa e efeito para se chegar às conclusões sobre um determinado estudo. A partir desta análise, o autor evidencia dois aspectos importantes para apresentar a sua interpretação do pensamento crítico: o primeiro diz respeito à necessidade de articular os fatos à teoria e o segundo sobre a importância de reconhecer que o conhecimento não pode ser isolado de interesses, normas e valores humanos.

Em termos pedagógicos, estes dois aspectos exigem a problematização como um conteúdo para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes. A problematização abre a possibilidade para outro conteúdo importante neste processo: o questionamento. Estes dois procedimentos, no entendimento de Giroux (1997) rompem com a passividade, docilidade e com o silêncio no processo formativo dos estudantes.

Após estas considerações com base na pedagogia crítica, o autor busca discutir o processo de reflexão crítica que culminará na defesa pelo professor como um intelectual. Para tanto, sua análise passa a criticar as formas de controle de hegemonia cultural e as racionalidades tecnocráticas e instrumentais que estão alinhadas ao pensamento crítico positivista e que são “corporificações ideológicas e materiais de uma complexa teia de relações de cultura e poder” (GIROUX, 1997, p. 124) que colocam o professor num processo de desvalorização e proletarianização docente, como vimos anteriormente.

Assim, com bases nas análises empreendidas pelo autor, pode-se destacar que os principais conteúdos que caracterizam o processo de reflexão crítica do professor como intelectual transformador são: a história como uma compreensão dialética para se distinguir o presente enquanto dado e portador de possibilidades de emancipação; uma atitude e ação crítica articulada com uma base teórica que esteja em contraste com a definição do trabalho docente em termos puramente instrumentais e técnicos; o esclarecimento dos tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores atuem como intelectuais; o entendimento de sua função na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

Sintetizando a discussão realizada até aqui, é importante resgatar o entendimento que Montero (2001) apresenta sobre *os conteúdos da reflexão* para se pensar a formação de professores. A autora analisa a classificação desses níveis de reflexão entre diversos autores tendo como

referência a perspectiva técnica, prática e crítica. Cabe aqui, portanto, no sentido de marcar posição sobre essa perspectiva, destacar o conteúdo da reflexão crítica:

Para a *orientação crítica* a reflexão centrar-se-ia nas determinações sociais do trabalho docente, na aprendizagem dos alunos e na vida nas escolas, promovendo, para lá da compreensão, a transformação. Um aspecto que também é considerado como um processo de construção de comunidades de aprendizagem, enfatizando o lado comunicativo e colaborativo no processo de reflexão. (MONTERO, 2001, p. 226).

Os conteúdos apresentados pela autora podem ser, em alguma medida, identificados ou associados aos conteúdos que foram destacados anteriormente com base nas discussões dos autores que defendem a formação do professor na perspectiva crítica. Destaca-se, pois, que o processo de reflexão com base nestes conteúdos exige procedimentos que tem como principal fundamento a luta pela transformação das condições que foram historicamente construídas e compõem a realidade da educação escolar.

Ressalta-se, todavia, que a transformação preconizada pela perspectiva da racionalidade crítica não está vinculada radicalmente a um Método e uma Pedagogia que coloque como princípio a transformação da sociedade a partir da perspectiva revolucionária, fundamento essencial para a definição do professor como intelectual crítico.

Cumprir dizer, portanto, que o *processo reflexivo crítico* para a formação de professores segundo o que estou defendendo neste estudo, busca fundamentação nos pressupostos do Método materialista histórico-dialético. Neste sentido, é importante resgatar o conceito de filosofia da práxis que foi apresentado na metodologia como base teórica para definir o professor como “intelectual crítico”, ou seja, a compreensão dos professores como intelectuais críticos que orienta este estudo tem na filosofia da práxis seu principal aporte teórico.

Retomemos a essência do conceito de filosofia da práxis expressa por Marx (1984) na XI tese sobre Feuerbach, cujo conteúdo destaca a importância da filosofia como instrumento de transformação e revolução. É neste sentido que Marx (1984) empreende uma crítica à filosofia que interpreta a realidade sem o compromisso com a transformação e, ao mesmo tempo e sob a mesma condição, quando esta transformação é dissociada de uma teoria (VIEIRA, 1996, p. 39).

Essa tese como base para pensarmos a formação do professor como um intelectual crítico exige recorrer à Gramsci (1981). Ao discutir a relação entre teoria e prática para definir o conceito de filosofia da práxis, o autor defende como primeiro atributo uma atitude reflexiva “polêmica e crítica” como superação do pensamento concreto precedente. Ou seja, a filosofia da práxis exige, num primeiro momento, que se rompa com o sentido prático-utilitarista de perceber a realidade e, num segundo momento, pressupõe uma compreensão indissociável entre teoria e prática que deve ser apropriada conscientemente e historicamente e “que tem a sua fase

elementar e primitiva no senso de ‘distinção’, de ‘separação’, de independência apenas intuitiva, e progride até à posseção real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária” (GRAMSCI, 1981, p. 21).

Um segundo atributo importante para pensar a formação do professor como intelectual crítico é o entendimento de que, neste processo da filosofia da práxis, “a compreensão crítica de si mesmo é obtida através de uma luta de ‘hegemonias’ políticas, de direções contrastantes, primeiro no campo da ética, depois no da política, atingindo finalmente, uma elaboração superior da própria concepção do real” (GRAMSCI, 1981, p. 21). Isso nos permite afirmar que o *processo reflexivo crítico* do professor como *intelectual crítico* aqui defendido vai além do processo crítico reflexivo dos modelos de formação de professores que foram apresentados, pois, como vimos na Introdução, pressupõe “a consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam” (*idem, ibidem*).

Assim, chegamos ao terceiro atributo, que esclarecerá a reflexão crítica como possibilidade da superação do senso comum, que requer o entendimento do “desenvolvimento político do conceito de hegemonia representa – além do progresso político-prático – um grande progresso filosófico” (*idem, ibidem*). Isso significa entender que o professor exerce uma ação política em sua prática educativa, o que “supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real” (*idem, ibidem*).

Esses atributos nos auxiliam a compreender, agora de forma mais clara, a autonomia do professor na perspectiva gramsciana, a qual se diferencia das perspectivas de autonomia que são preconizadas no campo da formação de professores. A promoção da autonomia impõe a compreensão das estruturas de poder e sua distribuição e vinculação com a sociedade de classes por meio de uma tomada de consciência política do professor diante de sua função no bloco histórico hegemônico. A autonomia, desta forma, requer a formação do professor como um intelectual que esteja comprometido com a formação das classes subalternas, contribuindo para elevação cultural das massas em suas forma mais complexas e com conteúdo crítico, pois a transformação não ocorre no nível da alienação.

A contribuição de Gramsci (1981), portanto, nos ajuda a compreender que a formação do professor como intelectual crítico exige que:

O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa - objetivos e materiais - com o quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. É ilusão, e um erro, supor que o ‘melhoramento’ ético seja puramente individual: a síntese dos melhoramentos constitutivos da individualidade é “individual”, mas ela não se realiza e desenvolve sem atividade para o exterior, atividade transformadora das relações extremas, desde que

com a natureza e com os outros homens - em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive - até à máxima, que abraça todo gênero humano. Por isso, é possível dizer que o homem é essencialmente 'político', já que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os homens realiza a sua 'humanidade', a sua 'natureza humana'. (GRAMSCI, 1981, p. 47-48).

A compreensão de que a filosofia da práxis requer uma concepção unitária de homem que está situado em um bloco histórico hegemônico, requer o entendimento do professor intelectual crítico como um intelectual orgânico “na medida em que ele transforma e modifica todo o conjunto de relações da qual ele é o ponto central” (*idem, ibidem*, p. 40) e isto implica em conceber o processo de reflexão crítica do professor como uma filosofia da práxis. Neste sentido, o trabalho educativo do professor é semelhante ao de um filósofo na concepção gramsciana:

[...] o verdadeiro filósofo é - e não pode deixar de ser - nada mais do que o político, isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que o indivíduo faz parte. Se a própria individualidade é o conjunto destas relações, conquistar uma personalidade significa adquirir consciência destas relações, modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações. (*idem, ibidem*, p. 40).

Fica claro neste trecho da obra de Gramsci que a reflexão crítica do professor, isto é, a conquista de sua consciência crítica, supõe uma relação unitária entre teoria e prática, cujo processo culminará na compreensão do conceito unitário de conhecer a realidade e transformá-la: a filosofia da práxis.

Contudo, todos estes atributos e conceitos só fazem sentido se compreendermos que as relações sociais estão dialética e contraditoriamente articuladas ao bloco histórico vigente, que por sua vez, é hegemônico. Sintetizando, a conquista da autonomia pelo professor como um intelectual crítico requer o entendimento de que a sua autoconsciência está atrelada a sua ação como um intelectual orgânico que luta por outras relações de poder que decorrem do bloco histórico hegemônico. Vejamos agora como que esta acepção é discutida no âmbito da formação de professore no Brasil.

A defesa do professor como um intelectual crítico tendo como fundamento da filosofia da práxis pode ser encontrada nos escritos de Duarte (2010, p. 61), que adverte: “não é tarefa fácil definir o que seja um intelectual, e muito menos o adjetivo crítico”. Neste sentido, o autor recorre à definição de intelectual e de trabalho intelectual que derivam das reflexões de Gramsci (1981; 2000; 2011) e destaca como pressuposto indispensável à compreensão de que este tipo de intelectual no campo da educação “não se define por aspectos internos a atividade que o indivíduo realiza, mas pela forma como essa atividade se insere na totalidade das relações sociais, o que pressupõe a sua posição na divisão social do trabalho” (DUARTE, 2010, pp. 61-62).

Esta compreensão coloca um importante critério para se pensar o processo de reflexão crítica que distingue a concepção do professor como um intelectual crítico das perspectivas anteriormente discutidas. Ao relacionar a função dos intelectuais “à divisão social do trabalho, isto é, a propriedade privada, então um primeiro critério para definir um intelectual como crítico é o tipo de relação que ele mantenha com a divisão social do trabalho e com a apropriação, pelo capital, tanto da riqueza material como da riqueza espiritual” (DUARTE, 2010, p. 62). Ou seja, a concepção de intelectual crítico tem como referência teórica e prática a divisão de classes nas sociedades sob o modo capitalista de produção.

Assim, em se tratando da formação de professores, a capacidade de se formar um intelectual crítico está intrinsecamente articulada com a atividade intelectual da pesquisa sobre a educação em seu país, cuja produção do conhecimento tenha como pressuposto a adoção e desenvolvimento de “teorias educacionais que definam o trabalho do educador e do pesquisador em educação como o de elevação do nível cultural da população em geral e que deve estar internamente articulado à crítica dos processos sociais de apropriação privada do conhecimento” (DUARTE, 2010, p. 64). Este pressuposto exige teorias críticas em educação que partam da compreensão da sociedade atual como estruturada sobre as relações de dominação de uma classe social sobre a outra e de determinados grupos sociais sobre os outros, colocando como horizonte a sua superação. No entanto, Duarte (2010, p. 64) adverte:

Todas as teorias críticas têm em comum a busca de desfetichização das formas pelas quais a educação reproduz as relações de dominação, pois entendem isso como fundamental para a própria luta contra essas relações. Mas esse ponto comum de forma nenhuma significa que não sejam grandes e fundamentais os pontos de divergências entre essas teorias. Quais são essas relações de dominação, qual é sua origem, qual o papel da educação em sua reprodução, quais as formas pelas quais se realiza essa reprodução na educação em geral e na educação escolar em particular, se é possível realizar algo em educação que contribua para a superação da sociedade que gera essas relações de dominação, entre outros, são pontos em torno dos quais as teorias críticas podem divergir de forma bastante acentuada.

Essas reflexões chamam nossa atenção para outro critério importante na definição do intelectual crítico: a fundamentação coerente e radical em um Método que coloque a perspectiva de superação da organização societária atual – a sociedade de classes - e que permita o professor entender que qualquer atividade nela traz a marca da contradição entre os processos de humanização e alienação. As relações entre esses processos exigem reflexão crítica que tenha como conteúdo e procedimento as categorias de historicidade, contradição e dialética, tal como formuladas por Marx e já apresentadas neste estudo.

Para que este processo de reflexão crítica possibilite a superação das contradições entre humanização e alienação, o intelectual crítico tem que ter claro que a via possível é o acesso às

formas mais elaboradas do conhecimento científico, cultural, histórico, filosófico e artístico. É sobre estes conhecimentos que os conteúdos e procedimentos de reflexão crítica atuam como possibilidade de transformação da sociedade.

Por conseguinte, o acesso às formas mais elaboradas de conhecimento cria as condições necessárias para o reconhecimento da escola como uma instituição pública de “socialização do saber elaborado pela cultura” (SAVIANI, 2005), tornando-se desta forma, o local, por excelência, em que o professor pode atuar como um intelectual crítico de forma decisiva no processo de transição da sociedade atual para outra sociedade, ou seja, como um intelectual orgânico que atua de forma decisiva por outra hegemonia, um modelo de sociedade sob outro modo de produção.

Assim, chegamos à definição do professor como intelectual crítico para se pensar a formação dos professores na perspectiva gramsciana:

Nesse sentido são os educadores/as – aqueles/as organicamente vinculados à classe trabalhadora - que necessariamente, terão que buscar alterar a conjugação de forças da atual sociedade, no que se refere à produção da escola enquanto aparelho da sociedade civil, encontrando no trabalho coletivo, formas de organização capazes de contraporem-se às atuais condições de produção intelectual de professores/as e alunos/as que necessitam da escola pública como espaço de escolarização e produção de consciências capazes de produzirem a transformação social. (VIEIRA, 2008, pp. 162-163).

Para Gramsci (1981), a luta por outra hegemonia requer a crítica e o rompimento com as estruturas dominantes que só é oportunizada pela superação da teoria antiga, mostrando sua contradição e incoerência e se colocando contra as formas de organização e produção intelectual atual que tendem a separar os processos de concepção e execução do trabalho educativo. Para ele, a melhor maneira de se realizar esta crítica é a filosofia da práxis, entendida como a unidade entre teoria e prática para a transformação que se apresenta como “uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente)” (GRAMSCI, 1981, p. 18).

Além de apontar os conteúdos, procedimentos e critérios do processo de reflexão crítica, vimos, até aqui, que o campo de atuação, por excelência, para que o professor cumpra a função de um intelectual crítico é a escola e que o fundamento para esta atuação é a filosofia da práxis. Cabe agora, discutir como esta concepção de formação de professores com base nos fundamentos do Método materialista histórico-dialético pode ser transposta para aquilo que define a função do professor do ponto de vista profissional: o trabalho educativo. Isto implica, necessariamente, em se pensar em uma pedagogia revolucionária, como a que temos em desenvolvimento no Brasil, a Pedagogia Histórico-Crítica.

Essa pedagogia revolucionária nos ajuda a superar as tendências pedagógicas que fundamentam a produção do conhecimento que tem se manifestado no campo da formação de professores. Assim, é pertinente o questionamento dessa formação eminentemente técnica e prática já que parece perpetuar o *status quo*, reproduzindo as contradições da sociedade de classes e a perspectiva da lógica do mercado no âmbito da educação.

As discussões apresentadas até aqui indicam que esse cenário hegemônico tem se destacado no âmbito da formação de professores, cuja tentativa é a de superação da racionalidade técnica por meio de esforços sobre a perspectiva do professor reflexivo (prático) e na perspectiva do construtivismo. Todavia, ao centralizar a discussão nas formas, estas tendências secundarizam a apropriação dos conteúdos socialmente produzidos e historicamente acumulados pelo indivíduo singular (SAVIANI, 2005), secundarizando o acesso ao conhecimentos mais elaborados, tanto na formação de professores como na educação que se produz no âmbito da escola pública.

Em contraposição a esses esforços, não se pode esquecer que a valorização dos conteúdos socialmente produzidos e historicamente acumulados pelo indivíduo singular (SAVIANI, 2005), é uma das mais importantes teses da Pedagogia Histórico Crítica.

Duarte (2005), no livro *Sobre o Construtivismo*, organiza uma série de textos que criticam a perspectiva construtivista na formação de professores. Nesses textos, discute a incapacidade dessas perspectivas se situarem numa perspectiva de superação da sociedade capitalista pela negação da perspectiva da totalidade, pelo relativismo epistemológico e cultural, pelo utilitarismo como critério de validade do conhecimento, pela superação do conhecimento tácito e pela descaracterização do trabalho educativo do professor como intelectual.

Num outro trabalho publicado pelo mesmo autor (DUARTE, 2000), encontramos uma crítica às estratégias utilizadas pelo ideário do professor crítico-reflexivo, as quais não apresentam uma análise rigorosa e de conjunto da totalidade educacional, assumindo um caráter passivo frente às políticas educacionais:

Quando se anuncia uma medida de política educacional, tendem a surgir vozes discordantes que expressam suas críticas, formulam objeções, alertam para os riscos e apontam as consequências negativas que poderão advir, caso a medida proposta venha a ser efetivada. São, em geral, manifestações individuais que, embora em quantidade significativa e representativa de preocupações e anseios generalizados entre os profissionais que militam no campo educacional, acabam não ultrapassando o âmbito do exercício do direito de discordar. (DUARTE, 2000).

Para o autor, as propostas de formação que se dizem críticas utilizam-se desse ideário para imprimir um sutil disfarce de manutenção das estratégias do professor crítico-reflexivo, expressando proposições educacionais a serviço do projeto neoliberal, entendido como “um

projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX” (DUARTE, 2000, p. 3).

Neste mesmo sentido, Facci (2004) relaciona a proposta do professor reflexivo e as abordagens construtivistas à perspectiva neoliberal, argumentando que tais orientações estariam contribuindo para a desvalorização da escola e para esvaziamento do papel do professor. A pesquisadora defende a apropriação crítica da teoria vigotskiana como alternativa para a valorização da escola e do trabalho do professor.

Pode-se afirmar, desta forma, que as alternativas que se tem produzido à tendência do professor como técnico e que se coadunam com a perspectiva do professor reflexivo e do professor crítico-reflexivo se inserem numa tendência pedagógica que supervaloriza a racionalidade prática, a qual dá ênfase à forma e às metodologias ativas em detrimento do conteúdo, deslocando a centralidade do papel do professor como mediador para o aluno (DUARTE, 2005; FACCI, 2004).

No que diz respeito ao conteúdo, estas mesmas alternativas tem se manifestado sob uma perspectiva no campo da formação inicial e continuada que tende a dar ênfase aos saberes dos professores, colocando como pressuposto a mobilização de conhecimentos para se conceber um trabalho educativo que promova um ensino centrado no desenvolvimento de competências e habilidades para “o domínio prático de um tipo de tarefas e de situações” (PERRENOUD, 2000, p. 16), tanto no professor como no aluno. Esta perspectiva também reforça a forma em detrimento do conteúdo e, contraditoriamente, reforça e legitima a perspectiva da racionalidade técnica, atendendo aos interesses do capital, ao tratar a relação entre teoria e prática, entre concepção e execução, de forma dicotômica, já que, de acordo com Perrenoud (*idem, ibidem*) “A maioria dos conhecimentos acumulados na escola permanece inútil na vida cotidiana, não porque careça de pertinência, mas porque os alunos não treinaram para utilizá-los sem situações concretas”.

Em última análise, pode-se considerar que o conceito de competências definido pelo autor indica uma concepção prático-utilitarista no desenvolvimento do processo educativo, articulando a educação ao pensamento hegemônico neoliberal, uma vez que considera o trabalho educativo como uma tarefa de utilizar saberes para agir em uma determinada situação, processo pelo qual as “competências” e “habilidades” assumem um caráter fundamental na ação educativa do professor. Assim, é importante se ter clareza da concepção que o termo “competência” assume na dimensão da racionalidade técnica, tanto para os alunos quanto para os professores.

Entretanto, é preciso considerar que existem outras concepções do termo “competências” no trabalho educativo, especialmente aquelas que não se inserem numa concepção prático-utilitarista. Sobre este aspecto, é oportuno resgatar as discussões empreendidas por Saviani (2005) ao apresentar uma análise sobre o significado do termo “competência” e relacioná-lo ao “compromisso político” no trabalho educativo, em decorrência das controvérsias realizadas sobre esses temas por Nosella (1983) e Mello (1982). A análise de Saviani (2005, p. 36) estabelece uma relação entre esses aspectos, pois o autor entende que é

[...] pela mediação *da* competência técnica que se chega *ao* compromisso político efetivo, concreto, prático, real. Na verdade, se a técnica, em termos simples, significa a maneira considerada correta de se executar uma tarefa, a competência técnica significa o conhecimento, o domínio das formas adequadas de agir: é, pois, o saber-fazer. Nesse sentido, ao nos defrontarmos com as camadas trabalhadoras nas escolas, não parece razoável supor que seria possível assumirmos o compromisso político que temos para com elas sem sermos competentes na nossa prática educativa. O compromisso político assumido apenas no nível do discurso pode dispensar a competência técnica. Se se trata, porém, de assumi-lo na prática, então não é possível prescindir dela. Sua ausência não apenas neutraliza o compromisso político mas também o converte no seu contrário, já que dessa forma caímos na armadilha da estratégia acionada pela classe dominante que, quando não consegue resistir às pressões das camadas populares pelo acesso à escola, ao mesmo tempo que admite tal acesso esvazia o seu conteúdo, sonhando os conhecimentos também (embora não somente) pela mediação da incompetência dos professores. (SAVIANI, 2005, p. 36).

Neste sentido, é preciso considerar que o trabalho educativo não despreza a competência técnica, tendo em vista que o trabalho do professor não é neutro e exige um posicionamento político. É preciso que o professor tenha condições e competências técnicas adequadas para criar condições objetivas diante da realização de seu trabalho e isto exige conhecimentos e posicionamento teórico para que ele tenha claro que as competências técnicas estão diretamente relacionadas com as relações sociais que são objetivadas historicamente (SAVIANI, 2005).

Desta forma, um professor que desenvolve o seu trabalho educativo em termos de competências e habilidades por meio da mobilização de saberes, precisa ter claro o que isto significa em termos históricos e epistemológicos. Se partirmos do pressuposto de que a mobilização de competências e habilidades são conteúdos que devem mobilizar os saberes para a ação, teremos um professor treinado que treina o aluno para responder questões que exigem competências e habilidades, a exemplo dos instrumentos avaliativos do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) e do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). As competências, neste sentido, são conhecimentos prático-utilitaristas mobilizados para um fim instrumental. Desta forma, não se desenvolve os conhecimentos que foram objetivados historicamente, mas competências e habilidades para resolver um problema prático-utilitário com os conhecimentos.

A formação profissional dos professores implica, pois, conteúdos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função. Sua importância, neste sentido, está em que a competência técnica é mediação entre os saberes e o compromisso político sem o qual não é possível a superação dos elementos determinantes do fracasso escolar e também da própria formação do professor. Sobre essa questão Saviani (2005, p. 30) esclarece que:

[...] é justamente porque a competência técnica é política que se produziu a incompetência técnica dos professores, impedindo-os de transmitir o saber escolar às camadas dominadas quando estas, reivindicando o acesso a esse saber por percebê-lo, ainda que de modo difuso e contraditório, como algo útil à “superação de suas dificuldades objetivas de vida”, forçam e conseguem, embora parcialmente e de modo precário, ingressar nas escolas.

Desta forma, pode-se afirmar que a competência técnica é uma das formas objetivas de realização do compromisso político, já que concretiza a passagem do horizonte político pensado – possibilidade de humanização das camadas subalternas - e o compromisso político realizado cotidianamente. No entanto, Saviani (2005, p. 35) ainda afirma que “a competência técnica é, pois, necessária, embora não suficiente para efetivar na prática o compromisso político assumido teoricamente”.

Vimos com Contreras (2002) que uma perspectiva contrária à ideia do professor como técnico numa dimensão prático-utilitarista são as formulações elaboradas por Donald Schön, que é considerado por muitos autores como o inspirador do movimento do professor reflexivo.

Schön (1997) chama a atenção para a ação de legisladores que buscam exercer um controle sobre as escolas, legislando sobre o que, quando e por quem deve ser ensinado. Ainda explica que esses mesmos legisladores reforçam suas intenções através de prêmios e punições.

No entanto, o autor tangencia esta questão ignorando o aspecto político da constituição do currículo e da forte intervenção ideológica imposta pelos legisladores afirmando que a crise está entre o saber escolar e a reflexão-na-ação que ele também denomina conhecimento tácito.

Seria importante destacar o conceito de “saber escolar” do autor no sentido de compreender o processo de reflexão para o mesmo:

O saber escolar é tido como certo, significando uma profunda e quase mística crença em respostas exactas [sic]. É molecular, feito de peças isoladas, que podem ser combinadas em sistemas cada vez mais elaborados de modo a formar um conhecimento avançado. A progressão dos níveis mais elementares para os níveis mais avançados é vista como um movimento das unidades básicas para a sua combinação em estruturas complexa de conhecimento. [...] Se o professor quiser familiarizar-se com este tipo de saber, tem de lhe prestar atenção, ser curioso, ouvi-lo, surpreender-se, e atuar como uma espécie de detetive que procura descobrir as razões que levam as crianças a dizer certas coisas. Esse tipo de professor se esforça por ir ao encontro do aluno e entender o seu próprio processo de conhecimento, ajudando-o a articular o seu

conhecimento-na-ação como saber escolar. Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades. (SCHÖN, 1997, p. 82).

Ao formular esta concepção de saber escolar, o autor destaca a importância da “reflexão na ação”, conhecido como: “espontâneo, intuitivo, experimental, conhecimento cotidiano, do tipo revelado pela criança que faz um bom jogo de basquetebol, que arranja uma bicicleta ou uma motocicleta ou que toca ritmos complicados no tambor, apesar de não saber fazer operações aritméticas elementares” (SCHÖN, 1997, p. 82).

A proposta do autor, neste sentido, centraliza-se no cotidiano do aluno e na reflexão prática do professor. De acordo com Maia (2011, pp. 164-165):

Essas definições, em alguma medida tendem a desqualificar o saber escolar em prol do conhecimento tácito. Isso se dá no estabelecimento, por esse autor, de relação entre as propostas dos legisladores e o ensino escolar, colocando-os em um mesmo patamar afirmando que o saber escolar, da forma como é transmitido tradicionalmente, é semelhante às pressões impostas pelos legisladores.

Não se trata, pois, de se desconsiderar a realidade educacional do “que-fazer” no trabalho educativo do professor da escola pública. É importante destacar que a prática social deve ser o ponto de partida e de chegada para a análise do cotidiano escolar, ou seja, da totalidade educacional (SAVIANI, 2005). Neste sentido, é preciso considerar que a análise da realidade cotidiana da escola é essencial para o desenvolvimento do trabalho educativo. É preciso conhecê-la como ponto de partida e de chegada no processo de ação – reflexão – ação, para o desenvolvimento da práxis. Neste sentido, o saber escolar não se encerra na prática cotidiana, mas no “saber-fazer” (SAVIANI, 2005) do professor por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, processo que tende a valorizar o enfrentamento teórico da realidade educacional.

Portanto, as ideias do professor reflexivo são críticas e se distanciam das concepções do professor como técnico, apresentando elementos que permitem a sua superação no sentido de considerar a realidade cotidiana. No entanto, a crítica de Schön (1997) sobre o professor como técnico torna a sua proposta, que também tem um caráter racionalista, mas agora racionalista-indutivista, que se manifesta como dedutivas pela racionalidade técnica. Ao se pautar em uma racionalidade dedutiva prática, espontânea e tácita, o autor não avança de forma suficiente para que o professor, no seu processo de formação, desenvolva uma postura crítica-reflexiva transformadora em relação à totalidade educacional, que, na sociedade sob o modo capitalista de produção, é complexa e contraditória, sendo a sua superação necessária para o processo de humanização do Homem.

Neste sentido, uma das teses defendidas por Duarte (2010) sobre a perspectiva do professor reflexivo é o esvaziamento teórico presente na educação escolar em seus diferentes níveis e formas de organização, que se dá por meio da desvalorização e na desqualificação dos conhecimentos clássicos, universais, defendendo, para tanto, a necessidade de uma análise dialética para a ação do professor na realidade escolar.

Conforme se afirmou num momento anterior neste texto, a falta de conteúdo para reflexão também foi considerada por Contreras (2002) quando ele reflete sobre a necessidade de um conteúdo da dimensão ética do processo educativo. Todavia, embora este autor reconheça a contribuição de Giroux (1990) no sentido de defender e apresentar um conteúdo para o professor empreender reflexão crítica sobre a sua prática educativa, sinalizou-se que sua proposta, que também se insere na perspectiva do professor crítico-reflexivo, não apresenta uma concepção de superação da sociedade capitalista, uma vez que a autonomia do professor em seu trabalho educativo está subordinada às condições democráticas e sociais da sociedade, sendo dela dependente.

Esta afirmação corrobora com a crítica que Duarte (2010, p. 35) faz às concepções de formação de professores e tendências pedagógicas que, embora apresentem momentos de crítica a certos aspectos da sociedade capitalista, acabam sendo neutralizadas pela crença na possibilidade da resolução de problemas sociais sem a superação da organização da sociedade, qual seja do modo de produção capitalista.

Não obstante, a proposta de autonomia do professor apresentada por Contreras (2002) com base na racionalidade da ação comunicativa de Habermas (1987), a qual aponta para um caminho de emancipação por meio de uma razão mais democrática e intersubjetiva, onde a própria ação docente se dá por meio da dialogicidade como ação do sujeito sobre o mundo, coloca em detrimento a compreensão das relações de poder na sociedade de classes e a perspectiva da totalidade defendida neste estudo, uma vez que ela tende a dar centralidade ao propósito de resolver problemas individualizados por meio de consensos coletivos, colocando o singular em detrimento do universal, esquecendo que a particularidade é parte integrante da totalidade (DUARTE, 2010). Desta forma, a crítica recai sobre a afirmação de que a pesquisa científica na formação do professor não pode se voltar para problemas da realidade escolar pelo prisma de consensos dialógicos particulares sem que a reflexão sobre os fenômenos estejam atrelados a outras estruturas da totalidade social que se manifesta na contradição da sociedade.

Neste sentido, Duarte (2010, pp. 35-36) afirma que secundarizar a totalidade significa cair num relativismo epistemológico:

[...] o conhecimento seria sempre dependente do ponto de referência espacial e temporal a partir do qual o sujeito procura compreender os fenômenos naturais e sociais. Segundo esse princípio relativista, se o ato de conhecer depende das particularidades do ponto de referência no qual se situa o sujeito cognoscente e se é impossível situar-se para além dessas particularidades, então estariam inevitavelmente comprometidas a universalidade e a objetividade do conhecimento.

As reflexões até aqui empreendidas autorizam-me a defender uma concepção de formação de professores que está além das que consideramos aqui como hegemônicas, ou seja, a concepção do professor como intelectual crítico na perspectiva gramsciana.

Para que essa perspectiva se concretize no âmbito do trabalho educativo do professor na escola pública a Pedagogia Histórico-Crítica é a concepção pedagógica que viabiliza o desenvolvimento da prática educativa e formativa com base nos fundamentos necessários para entender a educação como um dos elementos de transformação, necessários à superação da sociedade de classes configurada pelo modo capitalista de produção.

Um primeiro aspecto que deve ser considerado nesta perspectiva é a importância de conceber a formação de professores a partir de uma perspectiva histórica, “como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social” (MARTINS, 2010, p. 14).

Uma perspectiva histórica, no sentido aqui discutido, entende a formação dos professores em meio às contradições da sociedade, pois:

[...] nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos a referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o *deve ser* da referida formação e as possibilidades concretas de sua efetivação. Portanto, a materialização do referido *deve ser* não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos. (MARTINS, 2010, p. 14. Grifos da Autora).

A formação de professores nesta perspectiva, portanto, se pauta pelo materialismo e não pelo idealismo. Não se pode pensar as condições de trabalho do professor na escola pública sem considerar as condições do trabalho educativo que se projeta na prática social. Isto coloca a necessidade de considerar a importância de o professor criar uma identidade do seu trabalho enquanto profissional no plano concreto, o que pressupõe um conhecimento teórico para a análise e interpretação do seu trabalho educativo.

Martins (2010) considera que o domínio do conhecimento sobre os fundamentos que estão relacionados à natureza do trabalho educativo pode contribuir para que o professor crie uma identidade e até mesmo um reconhecimento material pelo trabalho que desenvolve, criando

uma perspectiva de valorização e reconhecimento do trabalho do professor em toda sua complexidade. A autora identifica esta identidade como condição fundamental para a plena humanização dos indivíduos, sejam eles alunos, sejam eles professores.

Neste mesmo sentido, Alves (2007) faz uma discussão importante sobre as perspectivas teóricas que tem fundamentado as pesquisas sobre formação de professores e pondera que a análise neste campo deve recorrer ao estudo cuidadoso para não se incorrer em generalizações e em superficialidades acríticas e adverte:

[...] a tradição teórica na Educação brasileira possui sua própria trajetória, possui história, com toda a força que encerra esse conceito. Disso decorre que não precisamos jogar fora as ferramentas com as quais operamos até então, mas observar criticamente em que medida outras ferramentas podem nos ser úteis. (ALVES, 2007, p. 278).

Este autor, ao apresentar a Pedagogia Histórico-Crítica como uma das tendências pedagógicas forjada na história da educação brasileira, destaca que o campo da formação de professores deve pensar sobre o sentido de ser profissional no magistério a partir de sua especificidade, entendida aqui como o trabalho educativo, e numa expectativa de profissionalismo que amplia perspectiva privada, que no caso da Pedagogia Histórico-Crítica pode ser concebida como um processo formativo com forte sentido político voltado para a classe trabalhadora, tendo em seu horizonte a constituição de uma sociedade democrática, compreendida como uma sociedade sem classes.

Alves (2008), ao discutir a formação de professores com base em seus estudos sobre a organização do trabalho didático na escola moderna, chama a atenção para a necessidade de se resgatar o conhecimento histórico da escola moderna e a forma como se constitui o trabalho educativo dentro desta organização de trabalho na totalidade da sociedade capitalista.

Numa outra obra, “A produção da escola pública contemporânea”, Alves (2004) discute o anacronismo da escola pública contemporânea e o aviltamento dos conteúdos didáticos que têm suas bases estruturadas na velha escola manufatureira que, dentre as práticas seculares cristalizadas, dá centralidade ao manual didático nas práticas educativas dos professores.

O autor aponta a necessidade de se considerar as mudanças da clientela escolar nos últimos 30 anos. Neste caso, o autor chama a atenção para o fato de que os professores afirmam que a expectativa da clientela mudou sem considerar o “cambio social” que transformou os interesses à volta da escola. Sobre isso, Alves (2004, p. 266. Grifos do autor) destaca:

[...] os educadores, suas associações e seus sindicatos, não importa se movidos por boas intenções, quando clamam por uma escola pública, universal, gratuita e de boa qualidade, nem de longe tocam as suas determinações últimas e terminam por repetir, basicamente, as mesmas reivindicações de mais escola, mais salas de aula e maior qualificação do magistério. Essas reivindicações não passam por um diagnóstico

consequente que evidencie o anacronismo da escola e o aviltamento de seu conteúdo e, o que é pior, reforcem e legitimam a política educacional oficial. O mais agudo, nesse quadro geral, é que os educadores sentem um “incomodo” diante do funcionamento precário da escola, mas no interior dela, vêem-se simplesmente como vítimas. A parte de responsabilidade que lhes cabe na reprodução do anacronismo escolar e na transmissão de conteúdos didáticos aviltados não é captada ou é tergiversada.

A contribuição deste autor para se pensar a formação de professores se insere numa perspectiva que se coloca contra a especialização como possibilidade de buscar uma formação dentro daquilo que caracteriza o trabalho educativo, pois a lógica que está colocada para aqueles que concebem a especialização como possibilidade de melhor qualificação profissional na educação se insere dentro dos pressupostos de racionalização do trabalho, a qual ele denomina de “organização manufatureira do trabalho didático” (ALVES, 2004).

A especialização do saber, neste sentido, limita o entendimento dos problemas humanos em função da fragmentação do saber. Desta forma, uma perspectiva de enfrentamento desta situação em busca de uma efetiva qualidade do trabalho educativo exige dos professores uma postura política que não se reduza “a boas intenções associadas a um voluntarismo cego, nem ao estudo e à discussão intelectual descomprometidos, pois pelo seu caráter diletante, se esgotam em si mesmos” (ALVES, 2004, p. 137).

A defesa empreendida pelo autor entende que a formação profissional se pauta pela questão da consciência de classe, a qual não será posta pelo capital nem será superada sob a perspectiva que o anima. Este entendimento exige uma análise histórica que considere as contradições da sociedade capitalista para se instaurar uma nova forma de organização do trabalho didático que supere a forma vigente.

A interpretação de Alves (2004) se revela necessária para se pensar a formação de professores, pois ele entende que a perspectiva de uma nova forma de se pensar a organização da escola pública não será possível sem a valorização do conhecimento teórico para se guiar a prática educativa do professor no desenvolvimento de seu trabalho educativo:

O rumo para a superação dos limites concretos postos pela sociedade capitalista, presentemente, deve ser dado pela combinação da teoria com o exercício de prática política consequente. De imediato, afirma-se que a superação da divisão do trabalho e da especialização do saber pode e deve se iniciar através do estudo, dirigido no sentido de possibilitar a apreensão da totalidade em pensamento. O domínio da teoria se constitui em frente de ação privilegiada para iluminar e direcionar a prática política, configurando-a estrategicamente e definindo-a taticamente, além de já representar o seu desencadeamento. Nessa perspectiva, revela-se a necessidade de a prática ser sistematicamente pensada e direcionada pela teoria. Colocando a questão nos seus devidos termos, portanto, nada há de mais prático do que a teoria. (ALVES, 2004, p. 137).

Para assumir uma concepção de formação de professores que tenha como pressuposto o entendimento de que a educação é um dos elementos necessários à transformação social, chega-se, pois, a elaboração de uma síntese. Em primeiro lugar, coloca-se o enfrentamento das condições hegemônicas no campo da formação de professores pelo enfrentamento da secundarização, minimização ou substituição do conhecimento teórico em detrimento da prática e a supervalorização do conhecimento tácito, espontâneo, cotidiano em detrimento da teoria. Isto significa dizer que uma condição fundamental para se conceber uma concepção de formação de professores não pode tratar a relação teoria e prática como um processo dicotômico, o que significa não priorizar um aspecto em detrimento de outro. É preciso entender que existe uma unidade dialética indissolúvel no processo teoria e prática, e isso demanda “reconhecer a essencialidade prática de toda e qualquer teoria, bem como a essencialidade teórica de toda e qualquer prática” (MARTINS, 2010, p. 26). Em segundo lugar, o enfrentamento das condições hegemônicas de formação de professores coloca-nos a necessidade de superar propostas que se inserem na perspectiva da especialização e qualificação profissional que está alinhada a perspectiva da racionalização do trabalho educativo inserido na organização social do trabalho na sociedade capitalista. Isso exige considerar a necessidade de organizarmos a formação dos professores na perspectiva da totalidade da realidade educacional. Em terceiro lugar, o enfrentamento das formas hegemônicas de formação de professores coloca-nos a necessidade de buscar uma perspectiva que apresente condições teóricas para fundamentar e orientar a prática dos professores no desenvolvimento do trabalho educativo por meio do entendimento de que sua atividade e identidade profissional tem um caráter político, o que exige uma postura de um autêntico “intelectual orgânico” (GRAMSCI, 2011). Isso coloca, para a formação inicial e continuada, a necessidade da incorporação da filosofia da práxis para a superação das condições de proletarização da profissão de professor por meio da cisão entre a concepção e execução do trabalho educativo que se manifesta na escola pública. E por fim, esse enfrentamento exige a consideração da contradição, isto é, é preciso empreender uma análise histórica concreta da realidade educacional, superando o idealismo que não contribui para a formação docente, concebendo o trabalho educativo inserido numa nova forma de organização da sociedade.

Desta forma, entende-se que, em termos teórico-metodológicos, a Pedagogia Histórico-Crítica é a que melhor representa esta síntese, pois trata-se de uma das formas mais elaboradas, em termos de conhecimento teórico-prático, para pensarmos as questões da educação em seus diferentes níveis e aspectos. A Pedagogia Histórico-Crítica se pauta na teoria do conhecimento do método materialista histórico-dialético, garantindo, assim, rigor metodológico e compromisso

político para estudos sobre a formação de professores da educação básica como este que se apresenta aqui.

Neste sentido, ao retomar o principal objetivo deste estudo, “contribuir, por meio da reflexão crítica e dialética da própria prática enquanto professor e pesquisador da e na escola pública, para o processo de inserção da educação ambiental pela construção de diretrizes e princípios para a formação do educador ambiental”, recorre-se também à pertinente contribuição de Mazzeu (1998).

Os estudos desse autor estão voltados para a elaboração de uma proposta metodológica para a formação continuada de professores numa perspectiva histórico-social, estabelecendo como base a prática pedagógica do professor com vistas a se desenvolver um trabalho educativo que crie a possibilidade de os professores e alunos se apropriarem dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, portanto, trata-se de uma proposta que se apresenta tanto para os professores como para os alunos, e elege como ponto central o desenvolvimento da criticidade e da historicidade no processo de apropriação do saber.

Posto isto, cabe agora desenvolvermos uma reflexão sobre como a formação de professores se articula e se manifesta no campo da pesquisa em educação ambiental para, posteriormente, concluirmos uma proposta de formação de professores pautada na perspectiva aqui defendida e exposta. É esta discussão que passará a ser desenvolvida.

3.3 Tendências teórico-metodológicas na educação ambiental

Para prosseguir com a discussão sobre a formação de professores para a inserção da educação ambiental na escola, é oportuno explicitar um posicionamento claro dentro das vertentes que são consideradas críticas no campo da educação ambiental, definindo assim uma determinada concepção de educação ambiental para, então, retornar a discussão sobre a formação de professores e a educação ambiental.

Depois de apresentar as principais tendências que se manifestam na área da formação de professores e de tomar um posicionamento diante de uma perspectiva que se apresenta para este estudo como um referencial teórico, principalmente no que diz respeito à possibilidade de superação das tendências teóricas hegemônicas na formação de professores, em particular aquela que tem sido conhecida como a “teoria do professor reflexivo”, passemos à discussão de como essas tendências se manifestam no âmbito da pesquisa em educação ambiental no Brasil.

Para a realização dessa empreitada, delimitei como ponto de partida alguns estudos teórico-práticos que considere fundamentais para se pensar o que se entende e se define como

educação ambiental no Brasil; dentre eles, pode-se destacar os estudos de: Carvalho (2004); Grün (2005); Loureiro (2004); Sato e Carvalho (2005); Tozoni-Reis (2004), Mauro Guimarães (2004), Reigota (1994).

Estes autores e obras são representativos do ponto de vista da produção teórico-prática da educação ambiental no Brasil, inclusive pelo fato de que esses autores são os responsáveis pela constituição e consolidação do Grupo de Trabalho Educação Ambiental, GT-22, na Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, a ANPEd. Soma-se a isso o indicado pelo trabalho de Teixeira *et al.* (2007), no qual estes autores estavam entre as principais referências dos trabalhos e propostas teórico-práticas de educação ambiental produzidas em trabalhos acadêmicos de dois importantes eventos deste campo no Brasil, o Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências (ENPEC) e o Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA). Também o documento produzido pelo Ministério do Meio Ambiente, intitulado, *Encontro e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*, organizado por Luis Antonio Ferraro-Jr (2005), cujo objetivo foi o de oferecer “um conjunto de reflexões que fazem sua contribuição para o esforço de edificar sociedades democráticas” a partir da contribuição de 32 educadores ambientais brasileiros, chegamos à conclusão que tais autores são representativos de algumas linhas e referenciais teóricos que fundamentavam a produção do conhecimento na área. Além disso, a publicação do número 77 do *Cadernos CEDES*, publicado pela primeira vez em 2009 e em segunda edição em 2012, reforça a ideia de que a educação ambiental crítica tem vertentes diferentes no Brasil, em especial a teoria marxista, a hermenêutica e as representações sociais.

Desta forma, com base na discussão apresentada no estudo de Teixeira *et al.*, podemos afirmar que os principais referenciais teóricos que fundamentavam os trabalhos acadêmicos em educação ambiental são assim representados:

[...] a “representação social” a partir das obras de Marcos Reigota, que tem como base principal os estudos de Moscovici; a “hermenêutica” que tem como principais representantes Mauro Grün e Isabel Carvalho; a complexidade e o “holismo” representado por Edgar Morin e Fritjof Capra; também se fundamenta na “complexidade” – sociológica e política - Enrique Leff; a influência da sociologia, a partir da “teoria das ideologias”, representada por Philippe Pomier Layrargues; a “teoria-crítica” que tem como matriz teórica o método dialético que, apesar das diferenças, pode ser representada por Paulo Freire e Demerval Saviani; e a “fenomenologia” que tem como representante Michele Sato. Do ponto de vista da metodologia educativa, o “mapeamento ambiental”, foi a principal referência identificada nos trabalhos analisados, representado pela autora Mônica Ângela de Azevedo Meyer. Gostaríamos de ressaltar que a principal metodologia de pesquisa referência nas pesquisas em educação ambiental foi a “metodologia qualitativa”, representada no levantamento realizado pelos estudos das autoras Menga Lüdke e Marli Eliza D. A. André. (TEIXEIRA *et al.*, 2007, p. 10).

Sobre a formação de professores para a inserção da educação ambiental na escola, podemos considerar que os estudos "vem na esteira" das contribuições da pedagogia crítica para a educação ambiental, pois a formação de professores ainda não se constitui como um campo específico de investigação nos estudos da educação ambiental.

Além de Guimarães (2004), que estudou especificamente a “formação de educadores ambientais”, destaca-se também a contribuição de outros autores que discutem a formação docente a partir de teorias pedagógicas. No campo da educação ambiental já temos estudos que explicitam o referencial marxista, como, entre outros, os de Loureiro (2004, 2006, 2007, 2009, 2012), Tozoni-Reis (2004, 2005, 2007, 2007a, 2007b, 2009), Trein (2007, 2008, 2012), Novicki (2003, 2007, 2012), Layargues (2002, 2004, 2006, 2009) e, de certa forma, mas abrindo para outros referenciais, o próprio Guimarães (2004, 2004a, 2005, 2006).

A contribuição desses autores para a discussão da educação ambiental na perspectiva crítica, ou melhor, histórico crítica, tem se mostrado representativa e significativa do ponto de vista da produção de conhecimentos que vem se ampliando neste campo. Isto posto, consideremos que a discussão sobre as concepções de formação de professores para além das tendências hegemônicas que manifestam neste campo exige considerar as diferentes tendências pedagógicas que estão articuladas com tais concepções (DUARTE, 2005). Na educação ambiental não é diferente: é preciso considerar, no posicionamento teórico e metodológico que exige um estudo da natureza deste que aqui apresento, as diferentes tendências pedagógicas no campo da educação e do ensino, também na educação ambiental.

Neste sentido, assumindo todos os riscos que emanam das classificações entre correntes de pensamento distintos, Tozoni-Reis (2005), sintetiza seus estudos sobre as diferentes tendências da educação ambiental:

Embora a educação ambiental já seja reconhecida como uma necessidade da sociedade contemporânea, não é uma modalidade de educação cujos princípios, objetivos e estratégias educativas são iguais para todos aqueles que a praticam. Isso significa dizer que há diferenças conceituais que resultam na construção de diferentes práticas educativas ambientais. Essas diferenças conceituais podem ser sintetizadas em alguns grandes grupos: os que pensam que a educação ambiental tem como tarefa promover mudanças de comportamentos ambientalmente inadequados – a educação ambiental de fundo disciplinatório e moralista, como “adestramento ambiental” – aqueles que pensam a educação ambiental como responsável pela transmissão de conhecimentos técnico-científicos sobre os processos ambientais que teriam como consequência o desenvolvimento de uma relação mais adequada com o ambiente – a educação ambiental centrada na transmissão de conhecimentos – e aqueles que pensam a educação ambiental como um processo político de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos que tem como objetivo a construção de uma sociedade sustentável do ponto de vista ambiental e social – a educação ambiental transformadora e emancipatória. (TOZONI-REIS, 2005, p. 269).

Considerando a importância das teorias pedagógicas construídas por Paulo Freire para a educação ambiental crítica, identificado no estudo de Teixeira *et al.* (2007), essa autora aprofunda a discussão sobre essas contribuições. Analisando a partir da teoria marxista, Tozoni-Reis (2007) diferencia as contribuições de Paulo Freire e Dermeval Saviani. Ao considerar as contribuições destes autores para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica – marxista – no desenvolvimento da educação ambiental, a autora faz uma distinção entre as duas perspectivas teóricas. Mais tarde, num texto com outros autores de referencial crítico marxista, essa distinção é retomada:

Nossa outra referência de análise sobre a pedagogia crítica no Brasil é Dermeval Saviani, com a Pedagogia Histórico-Crítica. Esta proposta difere da pedagogia libertadora em alguns de seus pressupostos, inclusive no que diz respeito à especificidade dos processos educativos. Para Saviani (2005a; 2005b), o processo de humanização exige, como objeto da educação, a “identificação dos elementos culturais” para apropriação e exige também a identificação das formas pedagógicas desta apropriação. Enquanto que, para Freire, os conteúdos educativos são a própria condição de existência dos educandos, para Saviani as condições de existência são ponto de partida e de chegada, mas o processo de formação humana plena exige a apropriação da cultura. A análise crítica das relações sociais na Pedagogia Histórico-Crítica define o comprometimento da educação no movimento maior de transformação da sociedade capitalista, por meio de funções bastante específicas: de promover o processo – pleno e reflexivo – de apropriação da cultura como instrumento de prática social transformadora. (LOUREIRO; TREIN; TOZONI-REIS; NOVICKI, 2012, pp. 87-98).

Considero pertinente neste estudo distinguir essas duas perspectivas teóricas que se inserem na vertente crítica da pedagogia na educação ambiental, fato que coloca a necessidade de um aprofundamento sobre o entendimento da perspectiva dialética no campo da educação. Diferentemente de Paulo Freire, Saviani dá destaque à apropriação de conhecimentos por parte daqueles que participam do processo educativo como educandos e à responsabilidade educadora do educador na perspectiva do compromisso político, tendo em seu horizonte a transformação da sociedade.

Mas, não é somente essa a diferença entre eles. O próprio Saviani (2007), num extenso e aprofundado estudo sobre a história das ideias pedagógicas no Brasil, afirma que Paulo Freire sempre será lembrado como uma das mais importantes referências no Brasil na construção de “uma pedagogia progressista e de esquerda”. No entanto, segundo esse autor, é preciso considerar que ele se distancia do conceito de luta de classes que está na base de uma pedagogia marxista, principalmente expressa pela “teoria de trânsito”, que implica, não na transformação da sociedade sob o modo de produção capitalista, mas na inclusão dos oprimidos, no “entendimento do Homem como um ser de relações que se afirma como sujeito de sua própria existência construída historicamente em comunhão com os outros homens” (SAVIANI, 2007, p.

332), constituindo-se, portanto, numa proposta educativa “enraizada na tradição mais autêntica do existencialismo cristão, em diálogo com algumas contribuições do marxismo” (SAVIANI, 2007, p. 332).

É oportuno, portanto, firmarmos um posicionamento dentro das vertentes que são consideradas críticas no campo da educação ambiental. Para isto, recorreremos às elaborações e preocupações teóricas realizadas por Loureiro (2004): a preocupação do autor com o rigor e a coerência teórico-metodológica no que diz respeito à produção dos trabalhos desenvolvidos no âmbito da pesquisa, dos projetos e das propostas teórico-práticas em educação ambiental. Como vimos no Introdução, foi com esta preocupação que o autor destacou os dados que indicam a falta de fundamentação teórica para a realização dos trabalhos acadêmicos, em especial aqueles que se constituem em uma “miscelânea teórica” e superficial para se pensar, analisar e enfrentar a crise socioambiental por meio da educação ambiental.

Esta preocupação se aprofunda quando analisamos a diversidade de propostas teóricas produzidas no âmbito da educação ambiental. Loureiro (2004) nos desafia a questionar a validade das mesmas, para propor uma reversão ou buscar respostas para a problemática ambiental na sociedade atual. Neste sentido, considera imprescindíveis a negação da homogeneidade simplificadora e o respeito à diferença de ideias, pois isso é coerente com a visão de ambiente enquanto complexidade do mundo, o ambiente decorrente de múltiplas determinações. Entretanto, ao defender o diverso, afirma o autor, não se pode cair num pluralismo indiferenciado.

Em síntese, uma das grandes contribuições de Loureiro (2004) para se conceber este estudo que ora apresento, foi a necessidade de se exigir uma fundamentação teórico-metodológica rigorosa, coerente e radical para se enfrentar o “período de crises” (SANTOS, 1994) do modo de produção capitalista que se consolidou ao longo da modernidade e vem, gradativamente, aumentando as desigualdades sociais e a problemática socioambiental.

Um dos meios de se enfrentar esta crise socioambiental é a produção de conhecimentos científicos por meio da elaboração de propostas teórico-práticas que deem centralidade ao processo educativo, crítico e transformador, da educação ambiental. Nessa perspectiva é preciso, buscando uma fundamentação teórica que analise, reflita e enfrente, por meio de ações, as mais profundas causas dessas crises: as contradições do modo de produção capitalista.

Com o objetivo de buscar uma coerência para argumentar sobre a necessidade de se distinguir sobre as vertentes críticas que se manifestam na educação ambiental, cabe recuperar uma citação de Loureiro (2004) anunciada na Introdução deste estudo, a qual defende a necessidade de se buscar uma posição clara e definida para se conceber a educação ambiental, a

partir da premissa de que, para enfrentar as causas da problemática ambiental, é necessária uma postura radical:

Radical não no sentido vulgar, encontrado no senso comum, de extremismo, de algo sem uma racionalidade consistente, mas no sentido proposto por Marx de atacar o problema pela raiz, sendo raiz o próprio ser humano, constituído e constituinte de um todo social (LOUREIRO, 2004, p. 43).

O autor faz uma análise criteriosa e com muita propriedade sobre o modo de se conceber a educação ambiental, apontando as causas e definindo os meios para se atingir os objetivos de se enfrentar os problemas da nossa realidade. É neste sentido que ele busca “atacar o problema pela raiz”, por meio da fundamentação radical no pensamento marxiano, referente ao Método, ao Método Materialista Histórico-Dialético, pois entende que este “método” de interpretar a realidade se constitui na análise crítica mais profunda do modo de produção capitalista.

A partir destes pressupostos, Loureiro (2004) defende e fundamenta aquela que ele nomeou como educação ambiental crítica, emancipatória e transformadora. No entanto, é preciso destacar que, embora o autor defina com muita propriedade esta radicalidade no pensamento marxiano, sendo a sua obra uma das mais consistentes no âmbito da educação ambiental, a defesa que o autor fazia da perspectiva crítica neste campo do conhecimento tendia, nessa obra, a apresentar uma perspectiva "ampla de crítica"²¹, uma vez que apresentava várias tendências e correntes desse pensamento sem se posicionar, radicalmente, sobre delas. A título de exemplo, pode-se observar que, ao discutir a necessidade de um enfrentamento pedagógico da questão ambiental, o autor apresentava o pensamento freiriano como uma das possibilidades de se assumir uma postura radical do pensamento marxiano, colocando em segundo plano as formulações da Pedagogia Histórico-Crítica, que, na interpretação dos pressupostos que embasam este estudo, se mostra mais próximo às raízes do pensamento marxiano.

Considero que podemos encontrar, nos estudos de Dermeval Saviani e dos seus colaboradores na construção da Pedagogia Histórico-Crítica, um aprofundamento da discussão sobre o Método Materialista Histórico-Dialético como balizador do processo pedagógico em direção a um referencial crítico e consistente, valorizando elementos importantes para educação

²¹ É preciso destacar que o fato de se afirmar que o autor apresenta uma perspectiva ampla de crítica e correntes ou tendências do pensamento marxiano, não significa dizer que o autor as trate de uma maneira superficial; pelo contrário, podemos observar que o nível de discussão do autor é extremamente criterioso e fundamentado, apresentando-se como uma das obras de maior rigor em relação ao pensamento crítico na educação ambiental, inclusive destacando as diferenças entre essas tendências. Esta afirmação, portanto, está relacionada ao fato de que o autor não se posiciona, radicalmente, frente a estas tendências. Entendemos também, que isto não é objetivo do autor, pois a temática do livro visa abordar as diversas formas de se conceber a educação ambiental na perspectiva crítica, e neste caso sim, o autor faz com radicalidade.

ambiental como a luta de classes, na dimensão filosófico-política, e os conteúdos escolares, na dimensão mais didático-pedagógica. Neste mesmo sentido, destaca-se também as diferenças e implicações existentes ao assumir-se, nas análises educativas ambientais, em especial naquelas que se dedicam à formação dos professores, as diferenças conceituais da teoria crítica na perspectiva da escola de Frankfurt e os pressupostos da filosofia da práxis fundamentada no pensamento gramsciano, além das ideias pedagógicas de Vigotski.

Toda esta argumentação tem como objetivo elaborar uma distinção entre as vertentes críticas que se manifestam na educação ambiental, o que exige um posicionamento consistente e de conjunto entre aqueles que se ocupam de uma análise que assuma a perspectiva crítica ao conceber as propostas teórico-práticas no âmbito da educação ambiental. Neste sentido, é importante solidificar, segundo Saviani (2007, p. 20):

[...] um pensamento consciente de si mesmo, capaz de avaliar-se, de verificar o grau de adequação que mantém com dados objetivos, de medir-se com o real. Pode aplicar-se às impressões e opiniões, aos conhecimentos científicos e técnicos, interrogando-se sobre o seu significado. O ato de retomar, reconsiderar dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significados. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado.

É preciso compreender que, embora diversas tendências críticas no campo da educação ambiental “bebam da mesma fonte”, existem certas diferenças importantes que as distanciam, o que coloca, segundo minhas análises, a necessidade de posicionamentos frente a essas diferenças, ou seja, penso que é preciso tomar posição.

Esta problematização também foi apontada por Trein (2012), num recente artigo intitulado, *A educação ambiental crítica: crítica de que?*, no qual a autora questiona o compromisso das práticas educativas ambientais ao considerar a necessidade de se analisar o compromisso social de que se revestem, e destaca: “hoje, quando olhamos para o trabalho docente, mesmo aquele realizado por educadores que se pretendem críticos da sociedade em que vivemos, tão desigual e predadora dos próprios seres humanos e da natureza, esbarramos nas limitações a uma prática transformadora” (TREIN, 2012, p. 314).

Com esta discussão, a autora coloca diversos questionamentos que são importantes para o debate sobre a necessidade de um posicionamento frente ao que se tem difundido pelo uso do adjetivo crítico na educação ambiental. Destaca-se, desta forma, um questionamento importante colocado pela autora:

O que, como educadores ambientais, queremos ajudar a construir na escola e fora dela, inseridos em um espaço de prática social que não é neutro? Que, historicamente, é constituído por disputas de interesses de toda a ordem e que projeta a formação humana ancorada em uma visão hegemônica de mundo?. (TREIN, 2012, p. 315).

Este questionamento é importante para o posicionamento que busco neste estudo, cuja argumentação requer, novamente, o respaldo e a coerência teórico-metodológica que encontramos na XI tese de Marx sobre Feuerbach (MARX, 1984), cujo fundamento defende uma filosofia que pressupõe a unidade entre teoria e prática voltada para a transformação.

Em que pese as práticas educativas e a produção do conhecimento no campo da educação ambiental crítica que tenha como referência epistemológica a filosofia da práxis, o que se defende é a articulação radical entre o compromisso ético e político do pensamento crítico com a produção do conhecimento para práticas sociais sustentáveis e o compromisso com a transformação da sociedade, que, necessariamente, passa pela superação da sociedade de classes (GRAMSCI, 1981). A filosofia da práxis como fundamento para as propostas e práticas de educação ambiental rumo a transformação da sociedade por meio da educação escolar, requer que os professores cumpram a função política de socialização dos conhecimentos socioambientais que “rompam com as pedagogias escolares articuladoras dos interesses da burguesia e vincule sua concepção e sua prática a uma perspectiva revolucionária de homem e de mundo” (LOMBARDI; SAVIANI, 2008, pp.33-34).

Entendo que é preciso tomar posição radical, tanto do ponto de vista do rigor científico como do posicionamento político, no modo de interpretar e agir sobre as raízes da problemática ambiental, pois senão estaríamos reforçando os valores que sustentam as contradições geradas pelo modo de produção capitalista, e os esforços investidos nesta tentativa são fundamentais na luta por uma nova ordem social, incluindo a dimensão ambiental.

Qualquer proposta ou atividade de educação ambiental que adote uma perspectiva de enfrentamento à luz do pensamento marxista e marxiano, não pode se limitar à denuncia crítica dessas causas da degradação ambiental, mas criar condições – na produção de conhecimentos e na prática educativa – para uma prática social que estabeleça a relação entre a teoria e a prática em uma perspectiva dialética e transformadora.

Neste sentido,

[...] a educação ambiental crítica, não trata a questão ambiental de forma emocional ou manipulativa, de forma racional ou produtivista, além de outras abordagens, mas encara a problemática ambiental de forma histórica e crítica, superando dialeticamente a noção de ambiente como recurso, valendo-se de um mergulho na totalidade da realidade para compreendê-la em seus aspectos essenciais. (MAIA, *et al.* 2009, p. 10).

Isso significa dizer que o processo educativo ambiental sob a fundamentação marxista, configura-se num processo de reflexão que pressupõe um conjunto de conhecimentos sistematizados que, uma vez assimilados, permite ao ser humano compreender e atuar sobre sua realidade. Sem esses conhecimentos, contextualizados nas raízes da crise ambiental e fruto do processo de humanização que nos traz os processos educativos, e, portanto, diretamente

relacionado ao gênero humano, não é possível uma educação ambiental no sentido que compreendemos neste estudo. A reflexão aqui é vista como “um ato filosófico e para tal deve ser radical, rigorosa e de conjunto” (SAVIANI, 2007). Radical no sentido de buscar as raízes dos problemas sobre o qual se propõe. Rigorosa em termos do método, do questionamento do senso comum, para incorporá-lo e superá-lo, não negá-lo e desprezá-lo, executando assim, um exercício dialético.

Trata-se de garantir ao ato da reflexão uma visão de conjunto, pois somente assim pode-se compreender o problema, alvo da reflexão, em seu contexto, estabelecendo relações e evidenciando as contradições. Isso nos conduz a pensar as contradições e também pensar por contradição. O ato de refletir sobre a realidade da educação e do ensino, para nós na educação ambiental, abre, então, as possibilidades para as ações, já que evidencia o problema em seu contexto e dessa maneira possibilita o seu enfrentamento. (MAIA, 2011, pp. 162-163).

Esse exercício é a reflexão-ação, a integração radical da teoria e prática, a unidade entre teoria, prática e transformação social, ou seja, a práxis, como pensou Marx.

Neste sentido, com o objetivo de distinguir uma concepção de educação ambiental na perspectiva crítica, não se defende uma concepção de educação ambiental que se caracterize pelas práticas educativas ambientais desenvolvidas por meio de projetos e ações no âmbito do currículo escolar, mas um Método, ou seja, uma teoria do conhecimento para se conceber o trabalho educativo envolvendo os conhecimentos e conteúdos da educação ambiental, cujos pressupostos se encontram no Método dialético.

Esta necessidade está presente também nos dados constatados por Carvalho, Tomazello e Oliveira (2012) que, ao analisar textos publicados em periódicos realizados em bancos de dissertações e teses no período de 2002 a 2006, buscaram indicar tendências e perspectivas na produção da pesquisa em educação ambiental no Brasil. A conclusão desses autores apontou para a necessidade de uma importante e “necessária ‘vigilância crítica’ (SEVERINO, 2006) quanto ao desempenho acadêmico científico, uma vez que os problemas que o setor enfrenta são tanto de natureza política quanto epistemológica” (CARVALHO; TOMAZELLO; OLIVEIRA 2012, p. 23), pois foi constatado que há poucos trabalhos envolvendo questões epistemológicas, históricas e filosóficas em educação ambiental, que no caso do estudo desenvolvido pelos autores, perfizeram um total de 4% das produções no período analisado.

Outro estudo que reforça nossa proposta em defesa de uma teoria do conhecimento como possibilidade de uma concepção dialética que se distinga dos trabalhos conhecidos como de educação ambiental crítica é o estudo de Goergen (2010), que realizou uma análise teórico-metodológica dos trabalhos publicados no GT 22 da ANPed e destaca:

[...] fica bastante evidente a diversidade de orientações teóricas subjacentes tanto aos projetos individuais quanto aos coletivos. Em termos de tendências gerais, registra-se

certa polarização, ora mais rigorosa, ora mais solta, em torno de duas posturas teórico-metodológicas que, de forma talvez imprópria e ciente das múltiplas nuances e diferenças, me atrevo a chamar de histórico-críticas e pós-modernas. Isso, na verdade, é apenas uma constatação, uma vez que, embora haja posicionamentos mais herméticos a favor de uma ou de outra orientação, trata-se de uma questão insolúvel no contexto do Grupo de Trabalho. Digo isso porque o tema envolve um debate histórico de grande envergadura e múltiplas implicações que vêm sendo conduzidas no âmbito da filosofia e da epistemologia, ainda sem solução. (GOERGEN, 2010, p. 13).

Vemos aqui como o autor defende a necessidade de se romper com o discurso conciliador entre as diferentes orientações: “mesmo sendo verdade que as múltiplas possibilidades de caminhos metodológicos permitem a livre expressão da criatividade dos pesquisadores e dos grupos implicados, é preciso estar atento para o risco de acomodação subliminar à aparente tolerância epistêmica” (GOERGEN, 2010, p. 15). E acrescenta:

O discurso conciliador é, na maioria das vezes, um falso discurso entre surdos. Quando os posicionamentos teórico-metodológicos assumem características de profissões de fé, postas como se fossem de foro íntimo, há uma convivência com o monólogo estéril *inter pares* que, ao contrário de dar conta da complexidade e diversidade, não contribui para a compreensão aprofundada, ainda que polimorfa, dos problemas ambientais. Evitando o debate e a conversa efetiva, varrem-se para debaixo do tapete as diferenças e perde-se a oportunidade de desvelar as contradições que, inconciliáveis ou não, portam consigo, como já disse, não só divergências lógicas mas também modelos socioeconômicos distintos. (GOERGEN, 2010, p. 15).

Contudo, tendo como referências os argumentos apresentados e a tentativa de se conceber a busca de uma distinção e demarcação entre as concepções de educação ambiental que se enquadram numa vertente crítica, Maia e Teixeira (2012) realizaram um estudo inicial cujo objetivo foi o de, a partir de um debate sobre as principais correntes epistemológicas que fundamentam a diversidade de propostas teórico-metodológicas em educação ambiental, apresentar três categorizações consideradas relevantes para a educação ambiental, sendo elas: a empírico-analítica, a fenomenológico-hemenêutica e a crítico-dialética e definir as primeiras aproximações do se pode chamar de uma educação ambiental sócio-histórica, a qual busca sustentação na teoria do conhecimento do materialismo histórico-dialético e na teoria pedagógica da Pedagogia Histórico-Crítica, qual seja:

Uma concepção crítico-dialética, tendo a dialética como método e a filosofia da práxis como fundamento, parece-nos pertinente no sentido de superar por incorporação a produção de conhecimentos empíricos e da análise crítica dos determinantes das contradições da sociedade de classes, pois permite, não somente pensar, mas buscar a transformação da sociedade regida pelo modo de produção capitalista. Nesse sentido o educador ambiental, em posse dos elementos epistemológicos apresentados e tendo claro que a escola reproduz as contradições na sociedade de classe, pode, a partir da educação ambiental na vertente que defendemos aqui, inovar e elaborar novas ferramentas para o trabalho pedagógico. Ao partir da prática social, problematizando-a e instrumentalizando a comunidade escolar, levando-a a catarse produzirá condições que permitirão um novo olhar para realidade, compreendendo-a em sua essência com vista a transformá-la. (MAIA; TEIXEIRA, 2012).

É preciso lembrar que a elaboração dessa concepção, que é a que orienta este estudo, é uma síntese teórico-metodológica que foi possível ser construída com base nos estudos de Gramsci (1981; 2011) e Saviani (1991; 2005) que possibilitou compreender a importância de inserir e defender a necessidade de um pensamento radical na discussão sobre os fundamentos da educação ambiental; com as contribuições e orientações de Tozoni-Reis (2004; 2007), responsável pela mediação entre o conhecimento pedagógico e os pressupostos da natureza, razão e história da educação ambiental, contribuindo para a construção da distinção que faço aqui entre as vertentes críticas na educação ambiental (TOZONI-REIS, 2008). Cumpre dizer que esta elaboração também é fruto de uma construção coletiva realizada por meio de discussões, diálogos e debates no Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA – Bauru), que tendo essa autora como líder, possibilitou, por meio de sua mediação, a liberdade de diálogo, debate e posicionamento entre as diferentes perspectivas que se manifestam no Grupo e no campo da educação ambiental.

Uma vez estabelecida essas diferenças entre as perspectivas críticas que se manifestam no campo da educação ambiental, cabe agora trazer algumas reflexões sobre a relação entre a formação de professores e a educação ambiental, a formação de professores para a inserção da educação ambiental na escola.

3.4 Tendências teórico-metodológicas na formação de professores para a educação ambiental

No estudo já referido aqui (TEIXEIRA *et al.*, 2007), embora o trabalho tivesse como foco identificar os principais autores e seus referenciais teóricos no campo da educação ambiental, a discussão sobre a formação de professores enquanto área do conhecimento manifestou-se, nos trabalhos apresentados nos eventos, de forma insipiente. Concluímos, então, naquele estudo que esse tema - formação de professores - estava diluído nas discussões sobre as práticas educativas ambientais no ensino formal, sendo esta discussão tangenciada pelas teorias pedagógicas que se manifestaram nas expressivas citações da obra de Paulo Freire e por meio da discussão do paradigma sistêmico e da complexidade, cujo objetivo visa buscar uma integração entre os conhecimentos do meio natural (ciências naturais) com os do meio social (ciências humanas).

Então, para a discussão no que diz respeito à formação de professores e a educação ambiental, apresento aqui um recorte do que se tem produzido sobre estas temáticas nos eventos

representativos do campo da educação ambiental. Em primeiro lugar, é importante trazer para a discussão os estudos de Carvalho e Farias (2011), cujo objetivo foi o de realizar um balanço da produção científica em educação ambiental nos encontros acadêmicos de três entidades representativas do campo da pesquisa em educação ambiental: os encontros do GT-22 da ANPED; os encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade (ANPPAS); e os encontros de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA).

Em relação à formação de professores/educadores ambientais, esse trabalho constatou os seguintes dados: no GT-22 da ANPED, no período de 2003 a 2009, foram identificados 10 de 79 trabalhos abordando esta temática; nos encontros da ANPPAS, no período de 2002 a 2008 foram identificados 9 de 60 e nos encontros do EPEA, 2001 a 2009, foram identificados 43 de 400 trabalhos analisados. Isto significa dizer que, considerando as porcentagens em relação à produção verificada no período, a categoria formação de professores atingiu 13%, 15% e 11%, respectivamente, dos trabalhos apresentados nesses significativos eventos de produção de conhecimentos para a educação ambiental.

As categorias que mais se destacaram nos trabalhos apresentados no GT-22 da ANPED foram *fundamentos da educação ambiental* com 29% da produção acadêmica; *educação popular e comunitária* na ANPPAS com 30%; e *educação ambiental no ensino formal* no EPEA com 23% das produções. Podemos observar que no GT-22 da ANPED houve uma concentração no âmbito dos referenciais teórico-metodológicos que fundamentam a educação ambiental, e que, diferentemente, na ANPPAS a categoria com maior representação foi a “educação ambiental em comunidades”, pois, segundo Carvalho e Farias (2011, p. 131), talvez isso esteja relacionado à natureza dessa entidade, que agrega Programas de Pós-Graduação multidisciplinares na área ambiental. Já em relação ao EPEA, lembrando que esse evento é exclusivo para a pesquisa em educação ambiental, podemos observar que essa representação se concentra na categoria “educação ambiental no ensino formal” priorizando as práticas educativas ambientais na escola pública.

Tal como foi constatado no estudo empreendido por Teixeira *et al.* (2007), o estudo de Carvalho e Farias (2011) constatou que a produção do conhecimento no campo da educação ambiental tem presença significativa no estudo sobre as práticas educativas ambientais na educação formal, destacando-se, paralelamente, uma crescente produção no âmbito das discussões que abordam os fundamentos da educação, ficando esta categoria em primeiro lugar (29%) no GT-22 da ANPED, quarto lugar (12%) na ANPPAS e segundo lugar no EPEA (16%). A conclusão dos autores em relação aos avanços da pesquisa neste campo é a de que:

[...] tanto o reconhecimento da educação ambiental no campo científico quanto a sua institucionalização no campo educativo não corresponde a espaços consolidados. São processos em curso no jogo de legitimação científica e pedagógica no campo da educação. (CARVALHO; FARIAS, 2011, p. 132).

Esta mesma constatação pôde ser observada no estudo de Carvalho, Tomazello e Oliveira (2012), que identificou os estudos sobre formação de professores em apenas 8% nas categorias temáticas que emergiram da análise de dissertações e teses no período de 2002 a 2006, sendo que as categorias, concepções/percepções/representações sociais (22%) e os relatos de intervenção e projetos de educação ambiental (21%), agrupam o que se tem produzido neste campo. Este resultado converge com os demais estudos discutidos até aqui, qual seja: a ênfase recai sobre as práticas educativas de intervenção na realidade social, sobretudo no âmbito escolar.

Dentre as conclusões desses diferentes estudos, destaca-se a necessidade de ampliar o investimento na discussão sobre a qualidade das pesquisas e determinadas práticas de educação ambiental, “sendo fundamental a ampliação de esforços para a construção e explicitação dos marcos teóricos de referência dos estudos na área” (CARVALHO; TOMAZELO; OLIVEIRA, 2012, p. 20).

No que diz respeito à área de conhecimento da formação de professores no âmbito da pesquisa em educação ambiental, um estudo encomendado pelo GT-22 para a 31ª Reunião Anual da ANPEd em 2009, fez um primeiro balanço da produção do Grupo nos seus seis primeiros anos de atividades: 2003 a 2007. Esse estudo, intitulado *Mapeamento de tendências na produção acadêmica sobre educação ambiental* (PATO; SÁ; CATALÃO, 2009), constatou que as questões apresentadas sobre educação ambiental e formação de professores identificou Paulo Freire como o principal autor referência, pela recorrente citação nas referências bibliográficas dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais. No entanto, aparecem também em menor número as referências a Dermeval Saviani, Edgar Morin, Humberto Maturana e Moacir Gadotti, principalmente a partir de 2004. No que diz respeito especificamente à área de formação de professores, suas representações e práticas, nos anos de 2004, 2005 e 2007, destacaram-se como referenciais os estudos de Miguel Arroyo, Ubiratan D’Ambrosio, Fávero e Nóvoa.

Este último foi o único estudo no âmbito do estado da arte e de metapesquisas em educação ambiental no qual se pôde observar a presença de referências do campo de formação de professores, verificando-se a perspectiva do professor reflexivo como significativa entre aqueles trabalhos identificados pelo estudo de Pato, Sá e Catalão (2009), porém, sem caracterizar o aprofundamento da discussão sobre os seus pressupostos. O referido estudo reconheceu que a educação formal e a formação de professores, num sentido estrito, se constituem em temáticas predominantes em todos os anos selecionados pela pesquisa, mas que, no entanto, a pluralidade

temática e teórica, sobretudo no que se refere aos fundamentos, enfatiza, na discussão sobre a identidade da educação ambiental como campo de pesquisa, a diversidade de linhas teóricas e de concepções, e a concepção de educação de Paulo Freire.

Outros fundamentos se destacam na construção epistemológica da educação ambiental, aqueles encontrados no campo teórico da complexidade e da construção transdisciplinar do conhecimento, bem como a presença de linhas teóricas transversais que integram a pluralidade temática das abordagens, tais como: representações sociais, subjetividade, sustentabilidade, fenomenologia e hermenêutica, sendo estas utilizadas como fundamento para problematizar a conceituação da relação entre cultura e natureza. (PATO; SÁ; CATALÃO, 2009, p. 231). Os autores destacam também a ausência de uma discussão mais consistente do ponto de vista teórico-metodológico e ao negligenciamento das discussões relativas ao método no mapeamento realizado:

Com relação às tendências metodológicas, pode-se constatar que, no geral, nos trabalhos analisados, a parte referente ao método quase sempre é negligenciada. A maioria dos autores dedica pouca atenção à explicitação da matriz teórico-metodológica utilizada em seus estudos, especialmente no que diz respeito à descrição do método, deixando a cargo do leitor as devidas inferências. Considera-se que essa omissão fragiliza a produção acadêmica na área, o que deve merecer atenção dos autores, bem como daqueles que analisam e julgam a submissão de trabalhos a serem apresentados, tanto nesse como em outros eventos que tratem dessa temática. (PATO; SÁ; CATALÃO, 2009, pp. 231-232).

O que se pode observar num primeiro momento, é que a discussão sobre formação de professores tende a ser tangenciada pelas discussões sobre as teorias pedagógicas e as práticas educativas no âmbito da educação formal e não formal que estão empenhadas em tematizar o ambiente por meio da educação ambiental, neste sentido, pode-se afirmar que:

A forte vinculação entre os projetos de pesquisa, as propostas de ensino e as atividades de extensão evidencia, além da forte relação entre pesquisa e processos de formação, o sentido intervencionista presente em muitos dos projetos investigativos e relatados pelos grupos. Assim, a menção à possibilidade de trabalhos interativos com grupos populares e a relação dos projetos de investigação com ações que visam a objetivos mais imediatos de conservação, preservação ou ainda alteração de práticas usuais em relação a determinados contextos socioambientais são bastante comuns nos textos. (TRISTÃO; CARVALHO, 2009, p. 17).

Isto significa dizer que a maioria dos projetos e propostas teóricas que vem sendo produzida no âmbito da pesquisa em educação ambiental está diretamente relacionada com ações práticas de intervenção da realidade. Esta análise tem identidade com aquela feita por Goergen (2010, p. 11) que, ao refletir sobre esses mesmos dados, afirma que as pesquisas produzidas no âmbito da pesquisa em educação ambiental “surgem de projetos de formação inicial e continuada, de formação de educadores ambientais ou, ainda, de intervenções extensionistas, no sentido

político ou prático”, decorrendo daí uma duplicidade de perspectivas: tanto da intenção política de formar quanto do desenvolvimento de investigações. Esse autor conclui:

Se, de um lado, boa parte se preocupa mais com a solução de problemas ambientais, priorizando a intervenção, de outro, busca-se investigar com a intenção de facultar aos sujeitos percepção e desvelamento das relações de poder. Nesse sentido, percebe-se em todos a ideia, subentendida ou explícita, de possibilitar a passagem do comportamento individual para práticas sociais coletivas, favoráveis à preservação do meio ambiente. Falando mais ao sujeito ou diretamente ao coletivo, nota-se que a maioria almeja o resgate do espaço público como estratégia para a construção de uma nova visão de mundo e uma nova relação com o mundo. (GOERGEN, 2010, p. 11).

No entanto, pode-se observar que os esforços empreendidos por meio do desenvolvimento de ações e intervenções da realidade coloca em segundo plano o debate sobre as questões do método que orienta as questões teórico-metodológicas, que neste caso passam a ser consideradas, em boa parte dos projetos, uma característica operacional e não formativa. Em outras palavras: “comunica-se ao leitor que será seguido este ou aquele referencial teórico sem um aprofundamento maior a respeito da consistência, da pertinência e também das implicações epistêmico-políticas da opção assumida” (GOERGEN, 2010, p. 15). E o autor afirma:

Dito de forma um pouco provocadora, os pequenos gestos que se esgotam em si mesmos parecem apostar na correção dos pequenos barulhos do trem da história que se movimenta rumo à catástrofe sem, no entanto, interferir em seu rumo. (*idem, ibidem*, p. 16).

Assim, a necessidade de uma articulação epistemológica entre o campo da formação de professores e a perspectiva crítica no campo da educação ambiental ainda se mostra como um caminho a ser trilhado. Esta necessidade também foi apontada por Trein (2012, p. 313), ao afirmar que a educação ambiental parece desconsiderar o acervo de conhecimentos já produzidos e sistematizados pela área da educação:

Quando nas pesquisas, debates, grupos de discussão conclui-se que os professores não estão preparados para exercer uma educação ambiental crítica, estamos considerando o acúmulo de formulações teóricas do campo educacional sobre a formação de professores?

O questionamento da autora aponta a falta de articulação entre esses dois campos e sinaliza a dificuldade de enraizamento da questão ambiental na educação ao desconsiderar, por um lado, as contribuições do campo educacional e, por outro, ao desconsiderar o potencial de fertilização do campo educacional com os desafios que o campo ambiental enseja na abordagem crítica da relação homem-natureza (*idem, ibidem*, pp. 313-314).

Entendo que a discussão exposta até aqui nos autoriza a indicar um caminho a ser trilhado como possibilidade de articulação entre esses dois campos na perspectiva crítica.

Podemos concluir que a discussão sobre a formação de professores e educação ambiental realizadas nos principais eventos que configuram o campo da pesquisa em educação ambiental no Brasil, ainda carece, por um lado de maior preocupação por parte dos educadores ambientais e, por outro, de um maior aprofundamento sobre o que se tem produzido na área de conhecimento da formação de professores, das concepções de professores que marcam a discussão sobre esta temática.

Na minha compreensão, para que este caminho seja trilhado, defendo a apropriação da filosofia da práxis nos estudos no campo da educação ambiental, cujos fundamentos definem as bases teórico-metodológicas das questões socioambientais, por meio da educação ambiental sócio-histórica. Esses fundamentos, segundo minha própria concepção sobre as questões socioambientais, as educativas e as de formação de professores tem que privilegiar o ponto de vista da totalidade, da história e da contradição, buscando a inserção do campo da formação de professores na perspectiva do professor como intelectual crítico na concepção gramsciana.

Respondendo neste Capítulo a necessidade de se demarcar uma concepção de educação ambiental na vertente crítica, cujos pressupostos buscam fundamentação num Método que propõe a unidade entre o pensar e o agir do professor e, por outro lado, entre os conhecimentos produzidos na área da formação de professores e as tendências pedagógicas, chego a conclusão de que ao conceber o trabalho educativo ambiental relacionado à educação ambiental e a formação de professores, o método que emerge das reflexões é o Método Materialista Histórico-Dialético formulado por Marx e Engels.

3.5 As práticas educativas ambientais e a formação do educador ambiental na escola pública

A necessidade de uma discussão consistente do ponto de vista teórico-metodológico sobre a formação de professores na inserção da educação ambiental na escola, em especial na escola pública, já havia sido identificada pelos estudos e discussões empreendidos pelo GPEA durante os anos de 2005, 2006 e 2007, Grupo de Pesquisa do qual faço parte. Essa necessidade levou o Grupo de pesquisadores vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da UNESP de Bauru (SP) à realização de um estudo no ano de 2007 – não publicado – sobre as tendências e perspectivas sobre a formação de professores que se manifestavam no campo da pesquisa em educação ambiental. A fragilidade dos estudos sobre formação de professores para a inserção da educação ambiental na escola – tanto do ponto de vista

quantitativo como qualitativo - fez com que a busca pelos referenciais teóricos da pesquisa sobre este tema fosse realizada a partir de um levantamento sobre os principais autores e suas referências nos trabalhos apresentados no GT-08 da ANPEd, o de Formação de Professores.

No levantamento que realizamos, chegamos à conclusão de que as principais referências destes trabalhos referiam-se às perspectivas do professor reflexivo e do professor crítico-reflexivo. Isso nos direcionou, como Grupo de Pesquisa, à formulação de um Projeto de Pesquisa que buscou pensar a formação de professores a partir de dados empíricos sobre as “fontes de informações dos professores para fundamentar as práticas educativas em educação ambiental” (MAIA; TOZONI-REIS; TEIXEIRA, 2011).

No período de 2007 a 2009 o Grupo elaborou e desenvolveu a pesquisa/FAPESP, intitulada, *Fontes de Informação dos Professores da Educação Básica: subsídios para a divulgação de conhecimentos acadêmico-científicos sobre educação ambiental*, cujos dados para análise foram coletados coletivamente, por meio de observações e de entrevistas com 277 professores de escolas públicas do ensino básico, em 14 municípios da região de Bauru no Estado de São Paulo. A expectativa inicial era a, de um lado problematizar junto aos pesquisadores diretrizes para a divulgação de conhecimentos em educação ambiental, e por outro lado, a de criar, na formação inicial e permanente dos professores, espaços de discussão sobre as formas mais adequadas de busca de informações sobre educação ambiental por parte dos professores.

No que tange à formação continuada de professores que trabalham com educação ambiental na escola pública, observamos que os fundamentos teóricos e metodológicos que caracterizam e fundamentam a produção acadêmica sobre a formação de professores como educadores ambientais “não é uma questão” para o professor da escola pública. Neste sentido o estudo constatou que:

[...] as fontes de informação buscadas pelos professores entrevistados para inserir a educação ambiental no trabalho escolar, assim como as atividades desenvolvidas e as dificuldades encontradas, na perspectiva de sua própria formação, não são adequadas nem suficientes para que reflitam sobre sua própria prática, pois não fornecem elementos consistentes para a elaboração do saber específico que essa inserção exige. Não seria exagero dizer que esses elementos da inserção da educação ambiental nas escolas, revelados em nosso estudo pelos entrevistados, vulgarizam e generalizam os conhecimentos teóricos, específicos e práticos necessários para essa inserção. (MAIA; TOZONI-REIS; TEIXEIRA, 2011, p. 9).

Os dados desta pesquisa auxiliam a pensar sobre a formação de professores e a educação ambiental, revelando diversos elementos que dificultam o processo de formação permanente dos

professores da escola pública, pois indicam que a produção acadêmica no âmbito da educação ambiental “não chega” ao professor²² da escola pública.

A partir das transcrições das entrevistas, buscou-se, entre outros objetivos, identificar como se dá a inserção da educação ambiental no currículo escolar ao se indagar os professores sobre quais as atividades que desenvolviam para trabalhar a educação ambiental na escola. Os professores indicaram um conjunto de atividades que foram agrupadas em sete sub-categorias: *Atividades lúdicas* (24,54%): atividades ao ar livre e visitas, jogos recreativos e dinâmicas, teatro, brincadeiras e músicas, gincanas; *Projetos e trabalho de pesquisa* (22,39%); *Palestras, debates, leitura e produção de textos* (18,71%); *Oficinas, cartazes, maquetes e banners* (11,04); *Tecnologias de informação e comunicação – TICs* (8,28%): uso de filmes, vídeos, atividades com o uso da informática; *Ações pontuais e eventos* (8,28%): em especial as datas comemorativas. *Não indicou estratégias* (6,75%) (MAIA; TOZONI-REIS; TEIXEIRA, 2011).

O conteúdo das entrevistas revelou importante dimensão das atividades desenvolvidas, permitindo compreender a prática educativa em questão. Da forma como são pensadas e realizadas essas atividades, embora sejam bastante criativas, parece que não contribuem para a inserção da educação ambiental na escola pela sua incorporação no currículo escolar. Essas atividades permanecem desconectadas do conjunto de saberes veiculados pela escola, sendo organizadas como “projetos” ou “atividades” pontuais, demonstrando que desconsideram a produção teórico-metodológica que vem sendo discutida nas pesquisas que constituem o campo da educação ambiental. As atividades lúdicas, por exemplo, tem sido tratadas por uma abordagem descompromissada com a construção e a apropriação dos saberes ambientais, se caracterizando muito mais como atividades recreativas do que como atividades educativas; a proposta pedagógica dos projetos, da forma como apresentada pelos professores entrevistados, esvaziam seu potencial de sistematização participativa de atividades de estudo e pesquisa para constituírem-se em ações isoladas das atividades que tratam dos saberes escolares (MAIA; TOZONI-REIS; TEIXEIRA, 2011).

Percebe-se novamente, a partir desta constatação, que existe um distanciamento entre as publicações acadêmicas e científicas produzidas no âmbito da pesquisa em educação ambiental e da formação de professores e o trabalho docente do professor na educação básica. Este resultado dificulta as análises mais abrangentes e aprofundadas de inserção da educação ambiental nas

²² É de fundamental importância considerar que este distanciamento não pode ser atribuído somente e diretamente aos professores que atuam na educação básica. Sabemos como a prática educativa dos professores realiza-se em condições complexas de exploração de trabalho e banalização do conhecimento, e que esses são elementos fundamentais para a compreensão da qualidade do ensino, em especial da qualidade do ensino público.

escolas, bem como evidencia o distanciamento da produção dos conhecimentos em educação ambiental das necessidades dos professores da educação básica.

Esse distanciamento também foi constatado pelo referido estudo, ao realizar a identificação e análise das fontes de informação que os professores utilizam para a sua formação e trabalho docente. Os resultados revelaram, a partir dos dados coletados, a dificuldade de um número significativo dos professores em identificar suas fontes de informação para a sua formação e trabalho docente em educação ambiental. Grande parte dos entrevistados considerou como fonte de informação para a sua formação em educação ambiental, os próprios recursos didáticos utilizados em sala de aula com seus alunos; inclusive foram também citadas como fontes de informação em educação ambiental as atividades desenvolvidas em sala de aula. Estes dados indicam certa dificuldade de diferenciação dos professores entre fonte de informação, recursos didáticos e atividades desenvolvidas (MAIA; TOZONI-REIS; TEIXEIRA, 2011).

Observa-se, portanto, que as publicações em educação ambiental dirigida aos professores da educação básica não contribuem para a compreensão da inserção interdisciplinar da educação ambiental no currículo escolar. Entende-se que, por não ser uma preocupação, a educação ambiental em geral é vista de forma “naturalizante”, sem um compromisso com a dimensão dos conhecimentos científicos-pedagógicos e com a dimensão político-social, processo este que contribui para a fragmentação das práticas educativas que tematizam o ambiente, pois a educação ambiental, neste sentido, é entendida como problema do biólogo, do geógrafo, dos programas de TV que abordam a natureza de forma romântica e naturalista, das manchetes de jornais, das propagandas que defendem ações ecologicamente corretas, entre outras formas pontuais, frágeis e prático-utilitaristas de se tratar a questão ambiental no processo pedagógico.

Esta constatação também foi identificada no estudo “*O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental?*”, realizado pelo MEC/INEP (TRAJBER; MENDONÇA, 2006) em escolas de ensino fundamental e médio de todo o país. O documento destaca as condições de produção da escola pública, especialmente no que tange às condições objetivas e aos aspectos relativos à:

[...] falta de organização e estruturação da ação escolar para a inserção da Educação Ambiental, localizados num campo de preocupações materiais, na medida em que, as principais dificuldades apontadas pelo documento foram: a falta de tempo para o planejamento e realização de atividades extracurriculares; a precariedade de recursos materiais; e a falta de recursos humanos qualificados. (LOUREIRO *et al.*, 2006b, p. 180).

A problematização possível com base nos dados dessas pesquisas discutidas aqui recolocam a questão da função dos professores no processo de inserção da educação ambiental na escola. Neste sentido, penso e espero, com o estudo que aqui apresento, contribuir para a

superação do distanciamento das necessidades teórico-práticas da inserção da educação ambiental no currículo escolar da escola pública, que não pode se pautar na perspectiva de propostas de ações de caráter ambiental que se mostram práticas, fragmentadas, pontuais e utilitaristas por serem permeadas por estratégias que separam a teoria da prática, desvalorizando a primeira e esvaziando a segunda.

Sabemos da importância da função mediadora dos professores neste processo entre o saber elaborado e a apropriação dos saberes pelos alunos. As análises apresentadas, porém, no estudo de Maia, Tozoni-Reis e Teixeira, (2011) constataam que a mediação fica a cargo dos recursos didáticos, incluindo o livro didático. Isto é, de mediador e interprete do saber elaborado na construção do saber escolar, a função dos professores fica reduzida à apresentação mecânica do saber escolar. Ao trazer essas reflexões para a inserção da educação ambiental na escola, pode-se observar que, no sentido aqui discutido, essa inserção se dá sem uma interpretação da importância histórica de se tematizar o ambiente por meio da educação ambiental pelos professores, ou seja, esta inserção se dá de forma muito genérica e superficial.

Esta simplificação do trabalho didático também foi discutida, do ponto de vista histórico, por Alves (2004), ao considerar o “manual didático” como o principal instrumento de trabalho do professor já na fase de universalização da escola burguesa, no início do século XIX. Considerando a ideia central preconizada por Comenius na Didática Magna de “ensinar tudo a todos”, o autor considera que ao reivindicar uma “escola para todos” este pensador desenvolveu a tecnologia fundamental que deveria mediar a relação entre o professor e o aluno: o manual didático. Desta forma, inspirado pela razão instrumental da emergente modernidade, o trabalho didático foi simplificado de tal maneira que qualquer pessoa poderia ensinar:

O professor, que, até então, precisava ter o domínio de uma erudição muito acima da média, viu-se submetido ao mesmo processo de especialização profissional que já atingira o trabalhador das manufaturas. Como decorrência, a simplificação do trabalho didático gerou o barateamento dos serviços prestados pelos professores e, com isso, a queda dos custos de instrução. Começava-se a tornar viável, portanto, a universalização da educação. Os manuais didáticos, enquanto instrumentos de simplificação do trabalho do professor, assumiram papel central nesse processo. (ALVES, 2004, p. 173).

Este fragmento do texto do autor traz a forma histórica concreta de organização do trabalho didático, que Comenius concebeu ao pensar em como a escola moderna poderia responder às demandas de seu tempo, no desenvolvimento da sociedade capitalista. Percebe-se, assim, que a divisão e a organização manufatureira do trabalho começam a determinar o trabalho no campo da instrução pública, imposta pelo movimento de produção capitalista, descaracterizando assim uma das especificidades do professor no desenvolvimento do trabalho

educativo: o domínio dos saberes. Neste novo modo de produção e organização da vida social o domínio de técnicas e habilidades é valorizado em detrimento do domínio do conhecimento. Esta organização do trabalho didático compromete a autonomia dos professores e dos alunos, ao destituí-lo dos conhecimentos e saberes que configuram os processos existentes entre a concepção e a execução do trabalho didático, entre o pensar e o agir do professor na organização do trabalho didático da escola pública contemporânea.

Outro aspecto foi suprimido com a centralização no manual didático na prática educativa: as obras clássicas e a produção de textos e conhecimentos pelos próprios professores. Desta maneira, “o professor deixou de ser um sábio na transição da escola artesanal para a escola manufatureira; as obras dos sábios deixaram de ser referência no âmbito do trabalho didático, tendo sido substituídas por elaborações de novos especialistas, os compendiadores” (ALVES, 2004, p. 182). Esta perspectiva resumiu a função dos professores à transmissão mecânica de conhecimentos e informações para os alunos, caracterizando o aviltamento do trabalho educativo na perspectiva formativa, comprometendo a inserção da educação ambiental no currículo escolar.

Todas as análises realizadas neste primeiro capítulo do estudo que apresento aqui, tornam significativa a problematização que propus: ao tomar a minha prática como objeto de reflexão contribuo, nos limites deste estudo, para a importância de se pensar a formação de professores como possibilidade de superação da dicotomia entre a concepção e a execução, entre o pensar e o agir do professor, no sentido de construir uma autonomia que lhe permita entender a organização da escola pública contemporânea e, a partir disto, buscar os conhecimentos teórico-práticos necessários ao trabalho educativo para inserir a educação ambiental no currículo escolar.

Neste sentido, é preciso considerar que, de forma bem geral, a formação de professores da educação básica, seja no âmbito dos cursos de licenciatura para a formação inicial ou no âmbito das propostas oficiais de formação contínua, não leva em conta as precárias condições de trabalho, a desvalorização social da docência e a baixa remuneração que criam condições adversas às iniciativas de formação. Se examinarmos essas condições, analisando-as como síntese de múltiplas determinações, veremos que os esforços investidos se transformam, em geral, em um modelo de formação que, na prática, valoriza o treinamento ou capacitação de habilidade e competências que, mesmo utilizando uma fundamentação teórico-metodológica apontada pelas pesquisas que discutem o estado da arte da Formação de Professores, resultam na formação técnica e prática que valoriza a prática sem a teoria, sem a reflexão teórica e crítica do trabalho didático.

Neste sentido, as propostas de formação de professores que se pautam nas políticas de formação hegemônicas, não se revelam adequadas para que os professores pensem e reflitam de forma mais aprofundada sobre sua prática, pois não fornecem elementos para isso, elementos teórico-práticos consistentes para fundamentar suas ações. Pode-se dizer, portanto, que essas concepções vulgarizam e generalizam os conhecimentos teóricos, específicos e práticos que são necessários para trabalho didático-pedagógico do professor.

Nesse contexto, as questões referentes à educação ambiental têm pouco espaço na organização do trabalho na escola pública, sendo relegadas a projetos pontuais como datas comemorativas, por exemplo, além de outros tão fragmentados quanto esses, levando a compreensão por parte dos professores, gestores, estudantes e pais que estas questões são secundárias no conteúdo escolar.

Nessa inserção fragmentada da educação ambiental na escola, a relevância dos elementos socio-históricos é minimizada. Ao considerarmos essa tendência, identificamos que na formação de professores a temática ambiental é negligenciada. Apesar das pesquisas desenvolvidas no Brasil nos últimos anos, não podemos afirmar que temos na formação inicial e continuada de professores como educadores ambientais condições de enfrentamento dos muitos e variados problemas presentes na escola, tampouco de converter a escola e seus profissionais em agentes formadores de ideias que permitam uma nova sociedade, mais justa, igualitária e sustentável, uma sociedade formada por sujeitos plenos e emancipados, cuja relação com o ambiente seja mais equilibrada.

Assim, a abordagem técnico-instrumental e prática-reflexiva na formação de professores é parte da estrutura e funcionamento dos cursos de formação, em especial os de formação continuada (a formação inicial se dá nas licenciaturas, onde encontramos diferentes e variadas propostas teórico-metodológicas), que estabelece como tônica a (de)formação de um professor que cumpra tarefas preestabelecidas em competências, expropriando o professor do conhecimento, controlando-o e escravizando-o por meio do controle de suas atividades práticas.

Assim, faz sentido o que, na apresentação do Livro de Contreras (2002, p. 18), Pimenta alerta sobre a mercantilização da profissão docente:

[...] no que se refere ao tema das novas configurações do trabalho, o não emprego é uma das características da sociedade globalizada das informações. Nesta, o trabalho autônomo descarta as conquistas trabalhistas, que são dispendiosas para os empregadores, incluindo o Estado. Para conseguir trabalho e sobreviver, o trabalhador desempregado necessita buscar, por sua conta, requalificações. E aí se pode compreender a imensa valorização hoje conferida aos programas de formação contínua, transformando a educação em um grande mercado.

Não é exagero, pois, concluir neste capítulo sobre formação de professores para a inserção da educação ambiental na escola que os cursos de formação de professores, nesta perspectiva, caminham para a desprofissionalização – ou deformação - do professor. Ao invés de priorizarem a formação com centralidade nas metodologias e nas teorias necessárias para a apropriação de conhecimentos que fundamentem a prática do professor, o que supõe uma sólida formação, percebe-se nestes cursos e nas políticas públicas a redução dos saberes necessários ao exercício da docência em competências técnicas e no desenvolvimento de competências e habilidades. Desta forma, Pimenta (2002, p. 21) destaca:

[...] competências, no lugar de saberes profissionais, desloca do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo 'posto de trabalho'. Se não se ajustam ao esperado, facilmente poderá ser descartado.

Aqui a autora refere-se à formação de professores pautada na racionalidade técnica, formação que reproduz o modelo neoliberal por meio do desenvolvimento de competências técnicas e práticas reflexivas para a execução de metas e objetivos preestabelecidos. A partir desta concepção estritamente técnica, o professor cumpre metas, atinge objetivos, alcança índices pré-estabelecidos e entre outros atributos se transforma em um executor de tarefas. Esta concepção de competências contribui para a alienação do professor que fica preso ao “senso comum educacional” e não lhe permite alcançar a “consciência filosófica” (SAVIANI, 2007), necessária à inserção da educação ambiental na escola pública.

Esse processo de (des)qualificação dos professores reflete diretamente em sua preparação – ou não - para lidar com temas recentes que se apresentam na escola, uma vez que esta instituição é sempre alvo de proposições relacionadas aos problemas da sociedade, por exemplo a educação ambiental, a educação para cidadania, educação sexual entre outros temas. Verifica-se, a despeito de sua formação fragmentada e de abordagem técnico-instrumental, a responsabilização da escola e do professor no sentido de dar respostas a essas temáticas que imputam, numa visão redentora da educação e da escola, funções de resolver problemas gerados pelo modo de produção vigente, sem sequer prepará-los para compreendê-los.

Tudo isso contribui para aumentar a confusão entre o que é “o que fazer” do professor: organizar a apropriação dos conhecimentos produzidos socialmente e acumulados historicamente pelo gênero humano aos sujeitos singulares ou ensinar a resolver problemas de forma prática e utilitária para satisfazer ou se adequar à totalidade da sociedade capitalista?

As discussões empreendidas até aqui sugerem que o enfrentamento ou a resposta a esta questão, pelo menos do ponto de vista do campo da educação ambiental, tendem a recorrer à

ações e práticas de intervenção da realidade sem a busca de uma unidade teórico-metodológica para que o professor seja um sujeito autônomo no processo de sua formação para o desenvolvimento do trabalho didático. Portanto, as discussões empreendidas até aqui, justificam as questões apresentadas na Introdução deste estudo: existe um distanciamento entre os conhecimentos produzidos no campo da pesquisa em educação ambiental e o trabalho educativo do educador ambiental na escola pública.

Assim, em uma perspectiva de superação deste cenário, penso que um processo formativo de professores no campo da educação ambiental tem que proporcionar condições para que o educador ambiental pense sobre a complexidade de sua profissão e das condições de exploração de seu trabalho educativo para que não apenas execute tarefas ou se adapte às condições que são impostas ou colocadas por currículos que reproduzem a organização manufatureira e técnico-instrumental do trabalho educativo na escola pública. Fica claro, neste contexto, uma desvinculação entre a prática docente e a pesquisa e os conhecimentos produzidos historicamente, ou ainda, entre a prática docente e formação docente na perspectiva sócio-histórica.

Neste sentido, tudo o que apresentei até aqui permite-me defender uma posição teórico-prática que considere a relação entre a formação de professores e a educação ambiental como uma possibilidade teórica de apresentar uma concepção de educação ambiental que se distingue das demais vertentes críticas que pulverizam-na neste campo, entendendo tal concepção como uma possibilidade de formação do educador ambiental. Fundamentalmente, o enfrentamento desta problemática é teórico.

O esforço realizado a partir do objeto deste estudo, qual seja: pensar a prática educativa do educador ambiental no âmbito escolar, foi o de tentar apresentar novas contribuições das ideias da Pedagogia Histórico-Crítica para o campo da formação de professores no âmbito da educação ambiental. Não se trata, pois, de trazer ideias inovadoras para o campo da educação ambiental crítica, mas de avançar no sentido de apresentar uma proposta de formação de professores que possibilite a conquista de uma autonomia do professor frente ao currículo fragmentado, manufatureiro e prático-utilitarista, que facilita uma reflexão acerca do que caracteriza o trabalho educativo no âmbito da escola pública, já que este está voltado para o desenvolvimento de trabalhos, projetos e propostas teórico-práticas em educação ambiental que reforçam as condições de exploração da profissão professor e legitimam a crise socioambiental.

Foi neste sentido que discuti os impedimentos e as limitações das ações de caráter ambiental que se mostram fragmentadas e pontuais ao serem permeadas por estratégias que separam a teoria da prática, desvalorizando a primeira e esvaziando a segunda. Essas práticas, na

perspectiva teórica que assumo neste estudo, necessitam de ações intencionais para, a partir de um processo crítico e reflexivo, se transformarem em conhecimentos e saberes elaborados que possam ser socializados por um processo educativo complexo e dinâmico, tendo como referência um trabalho educativo pautado pela autonomia na perspectiva gramsciana.

O professor é impedido de se apropriar das produções genéricas para si, aqui entendidas como:

[...] a busca da superação do caráter espontâneo e natural com que sua individualidade resulta da “síntese das inúmeras relações sociais”, rumo a uma individualidade que seja síntese das relações conscientes do indivíduo para com as condições particulares de sua existência, mediada pela relação consciente com as objetivações do gênero humano. (DUARTE, 1999, p. 15. Grifos do autor).

Isto impede também que, na relação educativa, o professor não contribua para que os alunos realizem essa apropriação, o que culminará com práticas espontaneístas mediadas por materiais simplistas do ponto de vista da formação humana, necessária à educação ambiental. Constata-se que as ações pedagógicas mediadas dessa forma, empobrecem não só o processo pedagógico, como também o processo pedagógico que tematiza o ambiente ou a educação ambiental em toda a sua complexidade.

Isto posto, penso que a questão da formação de professores no contexto atual da realidade brasileira carece de perspectivas que possibilitem ao professor, no processo de sua formação permanente, desenvolver a consciência filosófica, aqui entendida como resultado das apropriações genérica para si. Daí o entendimento de que a educação ambiental sócio-histórica, caracterizada por uma concepção crítico-dialética, compreende que o processo formativo do educador ambiental na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica possibilita a superação, por incorporação, dos problemas apontados e discutidos até aqui.

Concluo, pois, neste Capítulo, que a importância da formação da consciência filosófica no professor, permite a ele assenhorar-se da realidade prática, compreendendo-a como síntese de múltiplas determinações, ascendo da concepção pseudoconcreta para uma visão síntese – concreta pensada - dessa realidade. Essa condição permitirá apropriações significativas em relação às práticas educativa ambientais: a compreensão das determinações da prática social em relação à problemática ambiental, seus elementos causais e as consequências destes ampliando sua forma de ver a realidade (concepção teórica) e, também, a certeza de que é possível intervir na realidade socioambiental, principalmente na do aluno, no sentido de também elevar a visão do real que esse estudante possui ao plano genérico.

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

4.1 Minha trajetória formativa como professor, pesquisador e educador ambiental na escola pública

Minha trajetória formativa como professor, pesquisador e educador ambiental na escola pública é entendida neste estudo como a sistematização dos elementos que constituíram e constituem minha prática educativa, elementos que se referem às minhas vivências como aluno, professor, pesquisador e educador ambiental. É importante considerar que o processo formativo precede minha formação inicial como professor num curso de graduação, pois foi preciso levar em conta as circunstâncias históricas que produziram as condições para me colocar nessa trajetória, que culminou em minha escolha pela formação inicial no campo da licenciatura em geografia, tendo continuidade na formação permanente enquanto profissional da educação.

Sabemos que, do ponto de vista da formação profissional dos professores, o ponto de partida é a formação inicial nos cursos de licenciatura, que organizam e sistematizam os saberes necessários a essa formação como profissionais do campo da educação e do ensino. Ocorre que, na apresentação de minha *trajetória formativa* enquanto sujeito de um determinado tempo histórico, ou seja, imerso em uma determinada concepção de mundo, é importante identificar as circunstâncias objetivas que me fizeram um professor. Trata-se de identificar os elementos anteriores à minha *trajetória profissional* como parte de meu processo formativo mais amplo, fundamental para que, no processo de formação profissional, eu possa submeter minha própria concepção de mundo à crítica (GRAMSCI, 2006, v.1, p. 94), como parte do processo de tomada de consciência e conquista da autonomia como profissional professor.

Assim, discordando das concepções naturalizantes e sem fundamentos histórico-sociais concretos, que descaracterizam a profissão de ser professor, com argumentos de que “se nasce professor”, se tem o “dom de ser professor” ou ainda aqueles em que “ser professor” é “uma obra do destino”, a busca dos elementos anteriores à formação inicial no curso de licenciatura em geografia justifica-se aqui para compreendermos as condições concretas desta escolha em minha trajetória profissional. Por essas razões, é importante reafirmar que entendo a formação do professor como um “processo permanente de reflexão dialética e crítica, que é forjado na unidade entre teoria e prática” (GRAMSCI, 1981; 2011).

O caminho que me levou a escolha de uma profissão que, em geral, tem início no final da educação básica ou no início do ensino superior, foi um momento de uma formação integral e contínua. Assim compreendida minha trajetória, marquemos aqui o ano de 1992, período em que

o Brasil estava prestes a enfrentar uma grave crise política que culminaria no *impeachment* do, até então, Presidente Fernando Collor de Mello. Naquela época, “o país saía do período de transição do regime ditatorial-militar para ingressar, de fato, no regime liberal-democrático” (CONDATO, 2005, p. 84). Esse período foi marcado pelo processo de abertura política e econômica, iniciado no Governo Collor, e que, cinco anos depois, consolidava-se no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. No âmbito educacional, a “era Collor” inseriu o Brasil no início do processo que se deflagrou como “neoliberalismo”²³. Em meio à queda do Muro de Berlin e ao início da desmobilização dos movimentos sociais no Brasil, começava uma profunda reforma do Estado que teria enormes reflexos na organização da educação. Essas reformas tinham como objetivo adequar o país ao tipo de sociedade decorrente da organização produtiva guiada pelo Consenso de Washington (SAVIANI, 2008).

Nesse período, eu tinha 13 anos de idade e estava matriculado na sétima série do então chamado Ensino de Primeiro Grau da Escola Pública, “EEPG Maria José de Oliveira”, situada em um bairro central de minha cidade natal, Novo Horizonte (SP). A lembrança mais significativa que tenho como aluno nesse período foi a realização de um trabalho da disciplina de geografia, cuja finalidade era relacionar, de acordo com algumas categorias, os produtos que consumíamos em nosso dia a dia e destacar o nome das empresas que os fabricavam e o seu respectivo país de origem. Esse trabalho deveria ser apresentado à professora e aos alunos por meio de uma exposição oral e com a utilização de uma cartolina em que se pudesse visualizar o resultado do trabalho.

Pode parecer um episódio corriqueiro de uma aula de geografia, mas não foi; esse trabalho não se limitou ao objetivo de apresentar – de forma até mecânica – um conteúdo “neutro” aos colegas da classe, para obter, dessa atividade, pontuação e uma nota avaliativa. O seu processo de elaboração causou em mim um sentimento de revolta, de indignação.

Embora eu não tivesse de forma clara que o objetivo do trabalho era refletir sobre o papel das empresas multinacionais no processo de globalização, então iniciante no Brasil, quando a professora explicara o que deveria ser realizado durante a aula, recordo-me, com muita clareza, que, ao desenvolver o trabalho, foi possível perceber o fato de que a maioria dos produtos consumidos e utilizados desde os primeiros minutos de meu dia a dia, em sua maioria, era

²³ De acordo com Saviani (2008, p. 427) a “denominação que se generalizou como ‘neoliberalismo’ remete ao Consenso de Washington. Essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por John Williamson no International Institute for Economy, que funciona em Washington, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. Os resultados dessa reunião foram publicados em 1990. Na verdade, Williamson denominou Consenso de Washington o conjunto das recomendações saídas da reunião porque teria constatado que se tratava de pontos que gozavam de certa unanimidade, ou seja, as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia”.

fabricado em outros países. Ao supor que o lucro dessa produção era destinado aos países em que as empresas tinham suas origens, tratei de recorrer aos conhecimentos de meus pais para saber se realmente eu estava pensando de forma correta.

A minha hipótese foi confirmada com as informações que meu pai acrescentou sobre os produtos que nós, brasileiros, “consumíamos” e que não se limitavam apenas aos produtos de nosso cotidiano. O gosto de meu pai pelos automóveis fez com que ele explicasse com detalhes as matrizes das indústrias multinacionais que se localizavam, principalmente, nos países da Europa e dos Estados Unidos, considerados como países de primeiro mundo na época.

A partir dessa explicação, meu pai esclareceu-me a origem das indústrias dos demais produtos que estavam organizados em categorias (produtos alimentícios e de higiene pessoal, roupas, calçados, eletrodomésticos etc.) e me pôs a investigar aquelas das quais ele não possuía conhecimento sobre o país de origem. Seguindo algumas de suas orientações sobre como eu poderia constatar a origem das empresas nas informações que vinham impressas nos produtos, tive uma noção da interferência das multinacionais em minha vida enquanto indivíduo.

Essa constatação me casou um espanto e uma revolta, pois não sabia que, ao usar um sabonete ou ao escovar os dentes, eu estava contribuindo com o enriquecimento de empresas que se localizavam em outros países. O sentimento era o de traição, de enganação, como se todo mundo soubesse e eu, na minha ingenuidade, não sabia que meus atos estavam sendo “usados” pelas empresas estrangeiras, as então chamadas multinacionais.

Esse foi um dos acontecimentos mais significativo em minha trajetória formativa no Ensino Público de Primeiro Grau, pois, por meio da mediação da professora, pude estabelecer uma compreensão mais aprofundada do trabalho escolar que eu desenvolvera com a ajuda de meus pais. Não é exagero afirmar que, pela primeira vez, eu estabelecia uma ligação entre o conteúdo estudado e minha atuação como sujeito. Tal ocasião fez com que eu percebesse que as ações dos indivíduos refletem uma consequência e, por conta disso, requerem um reconhecimento de suas ações no mundo; mais do que isso, realizei uma descoberta que causou uma revolta que nunca mais eu iria esquecer. Todavia, a mediação da professora não fizera com que eu articulasse essa “descoberta” com um cenário político-econômico mais amplo, relacionando esses procedimentos com as políticas de abertura de mercado aos produtos estrangeiros intensificadas no Governo Collor.

Ao destacar esse fato como o mais significativo desse período histórico de minha formação na educação básica, poder-se-ia perguntar: No decorrer de sua educação escolar no Ensino de Primeiro Grau, não ocorreram outros fatos ou acontecimentos, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, que poderiam ser considerados tão importantes e

significativos para sua formação quanto esse que acaba de descrever? Por mais que me esforce para recordar, não me vem à mente algo que eu possa relatar como um acontecimento também significativo e marcante de minhas atividades educativas.

Contraditoriamente, surgem lembranças que considero como “não significativas”, dentre as quais destaco aquela que se manifesta, hoje, como a principal lembrança desse período: o fato de ter que decorar todas as questões relativas às disciplinas da área de humanas que eram chamadas de descritivas e conteudistas, tal como geografia, história, organização social e política brasileira, dentre outras que recorriam a fatos, dados e conceitos de forma pontual para explicar um determinado conteúdo. Não me recordo, por exemplo, de termos discutido durante as aulas o processo de *impeachment* do presidente da república, um fato tão relevante na história política e social do Brasil naquele momento. As lembranças que tenho disso estão relacionadas aos comentários de meus familiares e amigos, e à dimensão que o assunto tomou nos meios de comunicação, sem nenhuma relação com minha experiência na escola. No que diz respeito às disciplinas da área de exatas, recordo-me que meu estudo consistia na repetição de exercícios mecânicos de contas, resoluções de problemas, equações e fórmulas que eram “cobradas”, também de forma mecânica, nas provas. Minhas memórias apontam que o processo de ensino e aprendizagem desse período, de forma geral, estava relacionado ao ensino tradicional com uma tímida influência de alguns procedimentos da pedagogia ativa, representada pelo movimento “escolanovista” (SAVIANI, 2008), como pode ser observado no exemplo da aula de geografia.

Hoje, o sentimento que tenho em relação a essas memórias é o de negação das lembranças que, inevitavelmente, remetem-me às várias horas e dias em que eu passava decorando um “questionário”, com cerca de 40 perguntas, para uma prova de história em que “cairiam” 10 questões, por exemplo, exatamente da maneira como eram copiadas da “lousa”. Esse procedimento de estudo percorreu todos os anos de minha formação escolar primária e contou com o apoio e reforço de uma pessoa que teve importante contribuição para que eu adquirisse dedicação, esforço e disciplina para com as atividades de estudo escolar: minha mãe. Ela teve um papel fundamental no processo de meu reconhecimento como estudante e aluno, pois me incentivava e me apoiava em minhas atividades e estudos escolares, já que ela não exercia uma atividade remunerada e, por conta disto, dedicava seu tempo e preocupação com minhas atividades de estudo. Por ser um método de estudo decorativo e memorizador, na maioria das vezes, ela “tomava” as questões e eu respondia verbalizando as linhas decoradas, inclusive citando as vírgulas. Caso eu incorresse no “lapso” de esquecer uma palavra ou trocar a ordem de alguma frase – o que não era raro – ela “me obrigava” a ficar horas e horas na frente do caderno até ficar “afiado” e recitar palavra por palavra as respostas que eram solicitadas. Lembro-me,

inclusive, que ela adotava umas estratégias de “cobrar” as questões “salteadas” para testar o meu desempenho. Tenho que reconhecer que este método dava resultado, pois sempre tive notas que não ficavam abaixo de 9 pontos, salvo quando eu esquecia uma vírgula!

Pode-se notar nesses breves relatos de meus primeiros anos de estudo que, embora eu tenha adquirido certa disciplina para o estudo, ao memorizar as questões e exercícios que “caíam” na prova, eu não os tenho como fatos ou acontecimentos significativos, tal como foi o trabalho proposto pela professora de geografia, ainda que tenha sido um processo de reflexão muito mais próxima às propostas “ativas” do que críticas. Se me perguntarem hoje sobre algum conceito da Primeira ou Segunda Guerra Mundial, ou mesmo sobre as multinacionais, que eu tenha decorado, certamente eu não me recordarei, uma vez que não foram marcantes a ponto de me fazer lembrar com detalhes. Não tinha como eu me revoltar com a Segunda Guerra Mundial estudando o conteúdo como se fossem fatos históricos que deveriam ser decorados. É por esse motivo que eu inicio a descrição de minha trajetória destacando um dos poucos trabalhos que eu desenvolvi no Ensino de Primeiro Grau.

Esse episódio de minha educação escolar não caiu no esquecimento, antes configurou-se em uma circunstância que pode ser considerada o ponto de partida e trazer para este estudo uma compreensão da trajetória de minha formação.

Esse marcante acontecimento remete a outro, que igualmente marcou a minha formação básica. Um pouco mais tarde, no ano de 1994, quando eu tinha 15 anos de idade e cursava a Primeira Série do Segundo Grau na Escola na “EEPSG Shirley Carmago von Zuben”, tive a oportunidade de conhecer dois professores muito diferentes dos outros. Hoje, compreendo que suas atuações eram diferenciadas e não se resumiam apenas ao discurso crítico e aos métodos ativos, mas, sobretudo, à maneira como se dedicavam à organização de suas aulas e à maneira como abordavam os conteúdos trabalhados. Refiro-me aos professores Valmir e Evaldo, responsáveis pelas disciplinas de geografia e história, respectivamente.

Esses professores tiveram uma influência significativa em minha formação ainda na escola básica, quando eu era adolescente, época em que já trabalhava em uma marcenaria e me dedicava aos estudos no período noturno. Antes de prosseguir com a influência desses dois professores em minha formação básica, cabe realizar alguns apontamentos que abrangem dois fatores que percorreram minha trajetória até o momento em que assumi a profissão de professor: “trabalho e estudo”.

Por influência decisiva de meu pai em seus discursos e ações, o trabalho sempre foi uma questão de honra para minha família. O fato de meu pai ter iniciado no trabalho ainda quando criança, para ajudar meus avós com o orçamento da casa, fez com que o trabalho sempre fosse

uma questão de honra para ele, até mesmo em detrimento dos estudos. Longe de entender a profissão como vocação ou dom, meu pai adquiriu, desde criança, o gosto e a habilidade em trabalhar com a madeira, principalmente para desenvolver seus brinquedos, dentre os quais se pode destacar a “fabricação” de caminhõezinhos para brincar e também para vender aos amigos. Isso foi a porta de entrada para que meu pai se tornasse, mais tarde, um marceneiro profissional. Após trabalhar como funcionário em algumas marcenarias, aos 18 anos de idade, meu pai já possuía sua própria microempresa.

Como seu primogênito, projetou em mim a possibilidade de eu continuar sua profissão na área da indústria moveleira, pois quando nasci, em 1979, ele já não tinha uma simples marcenaria, mas uma indústria de médio porte. Quando fiz 13 anos, época em que relatei o episódio do trabalho de geografia, na Sétima Série do Ensino de Primeiro Grau, eu já começara a trabalhar na marcenaria de meu pai em um período oposto ao da escola, o período da manhã.

As atividades que eu realizava na marcenaria não estavam relacionadas diretamente ao esforço físico e ao manuseio de ferramentas pesadas ou trabalho com maquinários complexos. Pelo contrário, minha função estava ligada aos serviços de contabilidade, tais como o controle de contas bancárias, os serviços burocráticos e os serviços de *office-boy*, que normalmente eram realizados em um único dia. A maior parte de meu tempo, no entanto, era dedicada à elaboração de projetos para a marcenaria. Desde cedo, eu acompanhava meu pai na confecção de projetos: acompanhava-o nas construções, tirava as medidas, preenchia as listas de preferências e itens que os clientes gostariam de ter nas cozinhas, nos quartos, nas salas, enfim, nos móveis, e passava a projetá-los no papel.

Essa minha função contribuiu para que me apropriasse de todo o processo de execução de um projeto e dos móveis que eram fabricados na marcenaria. Tratava-se, pois, de uma atividade intelectual que adquiri ao lado de meu pai e que foi fundamental para que eu aprendesse a conceber todas as etapas de produção dos móveis. A partir dos 15 anos de idade, eu passei a “distribuir” e a acompanhar a execução dos serviços trabalhando “lá dentro”, na execução dos móveis, junto com os demais funcionários que, na época, perfazia um quadro de 12 empregados. É importante destacar aqui o esforço e empenho que meu pai fazia para que eu trabalhasse “lá dentro” da marcenaria, ao ressaltar sempre: “Projetar você já sabe, agora você precisa aprender a fazer lá dentro. Você precisa colocar em prática o que aprendeu aqui no escritório”.

Esse conjunto de fatos e circunstâncias fizera com que eu adquirisse, aos poucos, os processos que associam e complementam as etapas entre a concepção e a execução dos móveis na marcenaria. O que determinou essa aquisição foi o fato de eu ser filho do proprietário da marcenaria, já que esse fator foi decisivo para que o trabalho, no meu caso, contribuisse para

minha formação intelectual, diferentemente das condições de exploração que estavam colocadas para os funcionários de meu pai, em particular, e da sociedade, de uma maneira geral, bem como de meus colegas da escola, a maioria oriunda de classes subalternas, cujo estudo noturno propiciava as condições para exercer alguma atividade remunerada durante o dia.

É interessante perceber que o trabalho que eu desenvolvia concomitantemente à minha formação na educação básica contribuiu para que eu adquirisse um conhecimento que complementava a educação escolar e ampliava minhas dimensões intelectuais e práticas. Por um lado, o meu aprendizado na marcenaria colocava a necessidade de um processo de concepção e organização para a execução dos móveis e, por outro lado, ainda que espontânea e preconceituosamente, ou seja, sem uma visão crítica do mundo, os estudos faziam com que eu percebesse a falta da dimensão intelectual desfavorecendo a prática de meus colegas de classe, sobretudo pela falta de perspectivas que eu observava em suas atitudes e comentários.

Essa complementação e consequente amplitude das dimensões de meu conhecimento se deram com mais intensidade no Segundo Grau da Educação Básica. Contraditoriamente, o que eu vivenciava, enquanto marceneiro em formação, chocava com os conhecimentos, a ideologia e a criticidade que eu admirava em meus professores de geografia e história, e que tiveram influência significativa em minha maneira de interpretar a realidade por meio do discurso e das ações das pessoas que fizeram parte de minha trajetória formativa.

Durante os anos de 1994, 1995 e 1996, o Brasil vivenciava o processo de uma de suas reformas econômicas mais amplas ao se instituir o “Plano Real”, sob o comando do, então Ministro da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso durante o mandato do Presidente Itamar Franco. No cenário mundial, as discussões estavam relacionadas às ações do Governo Bill Clinton, tido como um dos principais articuladores da política mundial ante às expectativas da emergência de uma Nova Ordem Mundial²⁴ após a queda do muro de Berlin, no ano de 1989.

Neste período de intensas mudanças econômicas, políticas e sociais, tive inúmeras oportunidades de dialogar com esses dois professores sobre as questões humanas que nos revoltavam, como, por exemplo, o trabalho que eu desenvolvera na aula de geografia da Sétima Série, só que em uma perspectiva mais reflexiva e crítica. Dentre essas questões, destacam-se os assuntos relacionados às condições de exploração e desigualdade social no Brasil; a desigualdade

²⁴ Termo difundido para anunciar, “equivocadamente”, a passagem da velha ordem bipolar (EUA X URSS) para a tão esperada “nova ordem” econômica, sonhada pelos adeptos do liberalismo ou neoliberalismo econômico e que se deu pelo emprego de diversos “fins”: fim da era contemporânea, fim da História (Francis Fukuyama), fim da Geografia (Paul Virillo), fim da Sociedade Industrial, entre outros fins. Milton Santos (2000) chamou este período de “apenas mais um período da história” em que o imperativo da *competitividade*, uma carreira desatinada sem destino, é o apanágio dessa dissociação entre moralidade e ação que caracteriza a implantação em marcha da chamada nova ordem mundial, onde os objetivos humanos e sociais cedem a frente da cena, definitivamente, a preocupações secamente econômicas, com papel hoje onímodo da mercadoria, incluindo a mercadoria política. Não só a Natureza é apresentada em frangalhos, mas também a moral, e, na ausência de um sentido comum, já dizia o Marx da *Miséria da filosofia*, “é fácil inventar causas místicas”. (SANTOS, 1992, pp. 102-103).

entre os países do norte e do sul; a importância da crítica, da história e da cultura para formar uma “massa crítica”; entre outras questões políticas e econômicas que iam desde a política municipal, que era representada pela burguesia canavieira, passando pelas questões de revolta diante do movimento caras-pintadas, a posse de Itamar Franco e as intenções, ideias e disputas que existiam entre PSDB e PT no cenário nacional, até chegar às discussões internacionais relativas à truculência do Governo de Bill Clinton e a intelectualidade de Fidel Castro. Lembro-me, como se fosse hoje, de meu professor de geografia lendo um artigo de Fidel em sala de aula, relacionado a seu discurso no primeiro dia de comemorações dos 50 anos da ONU:

O obsoleto privilégio do veto e o mau uso do Conselho de Segurança pelos poderosos exaltam um novo colonialismo, dentro da própria ONU [...] Pedimos um mundo sem impiedosos bloqueios, que causam a morte de homens, mulheres e crianças, jovens e idosos, como bombas atômicas silenciosas. (Trechos do discurso de Fidel Castro no primeiro dia das comemorações dos 50 anos da ONU-FSP 23/10/95).

A metáfora das “bombas atômicas silenciosas”, em alusão ao bloqueio comercial dos Estados Unidos à Cuba, que tinha o objetivo de ironizar e criticar as ações truculentas do Governo estadunidense que, contraditoriamente, estabeleciam medidas punitivas e de controle aos países que fabricavam esse tipo de armamento, nunca mais sairia de minha memória. A intelectualidade de Fidel, expressada na mediação de meu professor, causava-me revolta contra a truculência daquele Governo e abria perspectiva para uma reflexão crítica.

Uma questão interessante para se refletir sobre esta fase da educação básica é: Como que esses assuntos e conteúdos eram abordados pelos professores no decorrer das aulas? Lembro-me de que, sobre esse aspecto do ensino e da aprendizagem, esses dois professores também apresentavam uma postura diferenciada da dos demais professores. Eles não recorriam aos livros e não “passavam o conteúdo na lousa” para ser explicado e cobrado na forma de “exercícios de fixação”, como ocorrera ao longo de meus estudos no Primeiro Grau.

Eles utilizavam métodos diferentes e se assemelhavam nas posturas e procedimentos em sala de aula; lembro-me, inclusive, de refletir em silêncio durante as aulas: “Esses professores combinam a maneira como dão as aulas, pois há muita semelhança em seus procedimentos”. Em geral, eles partiam de algum assunto da atualidade e conjuntura econômica e social do período, tal como uma notícia de jornal, um fato político ou um determinado conflito bélico, e o articulavam com um determinado conteúdo da disciplina. Traziam textos “xerocados” e utilizavam a lousa como recurso para pontuar os aspectos e conceitos mais importantes da aula, o que transformava a lousa em um emaranhado de informações que, ao final, faziam sentido.

Recordo-me que essas mudanças na metodologia das aulas causaram um impacto significativo em relação às experiências que eu trouxera do Ensino de Primeiro Grau, já que eu estava acostumado a copiar da lousa, decorar as respostas das perguntas e responder de forma mecânica aos “questionários” da prova. A mudança foi tão brusca, e os procedimentos mecanicistas e memorísticos estavam tão arraigados, que eu não conseguia estudar para as provas nessa nova fase do ensino básico. Essa situação me colocou em uma posição de resistência e desespero em relação à maneira como eu deveria estudar, fato que me fazia questionar os professores: “Como devo estudar para a prova de vocês? Vocês não passam questionários? Vocês só passam textos e anotações na lousa, além de ficarem falando horas e horas explicando e explicando e falando, e agora: Como faço para ‘ir bem na prova?’”. Eles sempre diziam que não era para eu me preocupar com a nota, que eu apenas precisava entender os conceitos, questionar, colocar as dúvidas, enfim, dialogar e anotar o que havia entendido das explicações. Além disso, o professor Evaldo dizia que a elaboração de um resumo ou síntese pessoal da aula ajudaria em meus estudos.

É necessário destacar que eu era um aluno participativo nas aulas e procurava anotar e entender tudo sobre os conteúdos, principalmente porque os professores tinham uma postura e discurso crítico para abordá-los sob o ponto de vista político, sendo esta uma de suas características marcantes. Isso facilitava muito minha compreensão do conteúdo, mas, ao estudar para a prova, sentia-me inseguro, pois minha experiência havia colocado a necessidade de “decorar” o conteúdo para “ir bem na prova”. Tal insegurança fazia com que eu procurasse, no momento de estudar o conteúdo em casa, decorar todo o texto para a prova, mesmo que fosse uma síntese que eu havia elaborado. Lembro-me, perfeitamente, de decorar 6, 7, 8 páginas do caderno ou elaborar perguntas, responder e decorar questionários para “me sentir preparado” para a prova; esse era o meio que eu encontrava para me sentir seguro.

Gradativamente, logo ao final do primeiro ano do Ensino de Segundo Grau, com 15 anos de idade, eu ainda tinha dificuldade de perceber que, para responder às questões daqueles professores, eu precisava entender o conteúdo e não explicá-lo de forma memorizada. De certa forma, o que, aos poucos, levou-me a perceber isso foram as questões que eles realizavam: normalmente elas não estavam relacionadas ao texto em si, mas ao conceito que estava sendo trabalhado e implícito no texto, ou seja, os professores adotavam uma estratégia em que, se o aluno não entendesse o conceito, não teria condições de responder às questões, já que ele precisaria “aplicar” o conceito nos mais variados contextos.

No segundo ano do Ensino de Segundo Grau, essa percepção começou a ficar mais nítida e, aos 16 anos, eu já não dependia da memorização. O entendimento das explicações, os

questionamentos que surgiam durante as aulas e o debate com esses professores criavam condições para que eu elaborasse meu próprio texto e passasse a expressar minha opinião com base nos conceitos estudados. Em contrapartida, nas disciplinas dos outros professores ainda se manifestavam, em grande parte, os procedimentos memorísticos, com algumas raras exceções. Lembro-me de alguns comentários que surgiam entre os colegas de classe e que, de certa forma, ainda se pode ouvir nos corredores da educação escolar e universitária: “Este professor sabe muito da disciplina, mas só para ele! Não sabe passar esse conhecimento, não sabe ensinar. Tem professor que não tem didática”.

A não dependência da memorização configurou-se em uma transformação significativa na maneira como eu realizava meus estudos. Com essa superação, eu passei a questionar, introspectiva e pessoalmente, a maneira como os professores “cobravam” os estudos dos alunos, só que, a partir desse acontecimento, eu me posicionava contra a memorização, ao contrário do que eu fizera inicialmente com os professores de geografia e história, o que, por meio de suas intervenções e diálogo, possibilitaram tal superação. A adesão a esse método de estudo ocorreu pelo fato de eu conseguir entender que a maneira como esses professores trabalhavam possibilitava uma maior autonomia do estudante diante do conteúdo a ser estudado. Além disso, eu ficava mais “livre” e, até certo ponto, com coragem para fazer articulações do conteúdo estudado com os fatos e acontecimentos que ocorriam na realidade mundial.

Essa adesão colocava duas perspectivas: a primeira era a de questionamento e contestação aos professores que adotavam o esquema de memorização do conteúdo para as avaliações e a segunda era a de, em caso de os professores não considerarem os questionamentos, eu saber o que professor queria ler na prova para dar a resposta, ou seja, ficava refém da situação. Essa última perspectiva era a que prevalecia, pois o processo de ensino e aprendizagem dominante, vivenciado por mim em meados dos anos de 1990 no ensino básico noturno, manifestava-se na forma da pedagogia tradicional, embora a política educacional tivesse reincorporando e reformulando uma série de conceitos pedagógicos que vinculava os investimentos da educação básica ao crescimento econômico e à inserção do Brasil no neoliberalismo e que ficaria conhecida pelo lema: “aprender a aprender”²⁵. Isso me trouxe alguma dificuldade, já que eu não mais

²⁵ Refiro-me à série de reformas decorrente do “Consenso de Washington” que culminou em uma série de documentos oficiais, leis, diretrizes e decretos embasados pelas recomendações de organismos multilaterais, internacionais e regionais, dentre os quais se destacam: Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Essas diretrizes tiveram “como núcleo o lema ‘aprender a aprender’, tão difundido na atualidade, e remete ao núcleo das ideias pedagógicas escolanovistas. Com efeito, deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar determinados conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a

conseguia estudar por memorização. No entanto, essa dificuldade também foi superada, uma vez que eu passei a me esforçar para entender o conceito que o professor estava trabalhando em sala de aula e, ao mesmo tempo, a me adaptar aos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem.

Em que pese todas as circunstâncias que contribuíam para que os professores adotassem as práticas tradicionais mecânicas e memorizadoras, pode-se afirmar que, do ponto de vista prático-utilitarista, essa transformação foi substancial, especialmente pelo fato de eu ter que conciliar o trabalho diário de marceneiro com o estudo no período noturno. Com efeito, naquele momento de minha formação, era importante a organização e articulação de meu tempo de estudo com o tempo de trabalho. Nas condições em que me encontrava, a única alternativa que me restava para estudar era o tempo do almoço e o final de semana. Portanto, a economia de tempo proporcionada por essa prática em meus estudos facilitaram essa conciliação: eu não precisava ficar horas e horas decorando trechos de textos que seriam “cobrados” mecanicamente.

A atuação desses professores continuou a me influenciar significativamente até o final do terceiro ano de Ensino do Segundo Grau, época em que eu me encontrava com 17 anos. Naquele ano de 1996, Fernando Henrique Cardoso completava um ano de mandato e a frustração vivenciada há um ano, por não ter visto o candidato Luiz Inácio Lula da Silva eleito, permanecia. Embora esses professores tivessem uma postura mais radical e não compartilhassem das transformações políticas pelas quais o Partido dos Trabalhadores começava a passar, eu tinha a perspectiva naquele momento, até certo ponto ingênua, de que esse candidato poderia mudar os rumos da política do país. As discussões que se arrolavam em torno das políticas neoliberais durante as aulas desses professores me colocavam cada vez mais à esquerda do cenário político nacional. O sentimento de frustração em relação a esse cenário e a falta de conteúdos críticos e reflexivos, que pudessem ampliar minha leitura política na época, faziam com que eu me sentisse um adolescente, impotente em frente às injustiças que acometiam as populações mais frágeis do país e do mundo. O desejo pela mudança era latente e a única ação que eu entendia ser possível era o voto. Foi isso que me fez tirar um Título de Eleitor e, ao mesmo tempo, questionar-me: Será que é por aí mesmo?

Do ponto de vista educacional, as mudanças que ocorreram nesse período foram significativas, especialmente representadas pela publicação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Todavia, essas mudanças não tiveram influência significativa no processo formativo de minha educação básica. Minha formação no ensino continuava marcada por uma perspectiva bem particularizada, influenciada

estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. E o papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem”. (SAVIANI, 2008, p. 431).

pela mediação desses professores nos questionamentos de minha concepção de mundo. Uma das influências mais significativas e mais impactantes que recebi relacionou-se à religião. Desde o final do primeiro grau, os estudos que eu realizava na disciplina de história indicavam que as práticas eclesiais do período medieval, que suscitaram os crimes cometidos contra a humanidade por meio da Santa Inquisição, eram muito incoerentes com aquilo que, por influência radical de minha mãe, eu lia na bíblia e estudava no doutrinação da catequese e da crisma.

Quando passei a participar das aulas desses professores no Segundo Grau, esses questionamentos começaram a tomar uma forma mais contestadora que antes. Meus estudos e as discussões nas aulas de história e geografia reforçavam essas contradições e, cada vez mais, ficava evidente que a influência da religião não fazia sentido sobre a compreensão contestatória que eu passava a ter do mundo. Ao longo desses três anos no Ensino de Segundo Grau, eu descobri, através de meus estudos, que a religião era uma forma ideológica de manipulação dos incautos a favor da acumulação primitiva de capital, junto a nova classe que emergiria com o renascimento, a Burguesia.

Outra discussão que suscitava das aulas durante esse período, e que me fez aprofundar essa contestação da religião, foi a conhecida frase de Karl Marx: “A religião é o ópio do povo”. Em muitas aulas, essa frase era retomada pelos professores, para explicar determinado conteúdo. Esse processo de reflexão crítica, vivenciado na educação básica, fez-me romper, radicalmente, com a religião. Deixei de frequentar a igreja, hábito adquirido por imposição de minha mãe, e, aos 17 anos, eu rompia com os dogmas da Igreja, como um adolescente que quer contestar o mundo, as pessoas, a vida.

Pode-se perceber que a influência dos estudos realizados no Segundo Grau tinha um sentido diferente daqueles realizados no Primeiro Grau. Antes, as descobertas e as influências tinham mais a ver com a forma, às vezes, ativa, que era desenvolvida nos trabalhos e nos estudos. Depois, as descobertas tiveram uma relação com o conteúdo e a ideologia que fundamentavam as reflexões críticas dos estudos, das concepções e das práticas que estavam enraizadas em minha interpretação do mundo e da vida. Nesse segundo momento, as atividades desenvolvidas em sala de aula não eram tão semelhantes quanto às da professora da sétima série, em que os alunos tinham que desenvolver trabalhos em casa e estabelecer relações entre os conceitos estudados e suas vivências práticas, resumindo-se em atividades para notas ou pontuações; nem sequer o nome de trabalhos elas tinham. A relação entre os conceitos e os conteúdos, nesse caso, eram traduzidas e manifestadas em ações políticas organizadas e incitadas pelos professores, bem como pela contestação da ordem estabelecida.

Além da contestação da influência religiosa, o acontecimento mais significativo, que pode ser considerado um exemplo dessas ações políticas, foi uma manifestação política que nós, alunos, realizamos na Câmara Municipal de Novo Horizonte (SP). O desempenho e a participação de minha sala nas aulas fizeram com que esses professores acreditassem e investissem na organização de uma manifestação contra o aumento do número e do salário dos vereadores. Eles nos encorajaram a participar das seções que ocorriam às segundas-feiras e que se encontravam esvaziadas, sem participação popular, fato que proporcionava um ambiente favorável às decisões políticas dos vereadores que, quase sempre, passavam “despercebidas” pela população. Com a autorização da direção da escola, organizamos duas ou três saídas durante o processo de votação das emendas e projetos legislativos. Minha sala participou das manifestações sem declarações verbais, apenas por meio de faixas, cartolinas e camisetas. Nossa primeira participação na seção da Câmara foi suficiente para prorrogar as discussões por mais três semanas e colocar em discussão perante à opinião pública, algo que já “estava certo” entre os “representantes do povo”.

As manifestações tiveram repercussão nos jornais impressos e na rádio AM da cidade, tendo como consequência um movimento de apoio da população à nossa indignação e manifestação, o que acabou por incitar os moradores da cidade a comparecer nas seções em que ocorreram as discussões e a votação da emenda legislativa. O resultado destas ações foi a não aprovação do aumento do salário e do número de vereadores que compunham a Câmara Municipal de Novo Horizonte (SP).

Nesse processo, a perspectiva que estava colocada em relação a minha concepção de mundo ampliava-se acima de minha perspectiva individual, pois as discussões mediadas por esses professores tinham efeito em toda a turma. Isso fez com que eu percebesse que, se fosse para pensar em alguma mudança em termos políticos, ela teria que englobar mais pessoas e não se esgotar na forma individual como eu pensava, no exercício do voto nas eleições, cujo resultado trazia frustração pessoal e um sentimento de “impotência” diante das questões sociais que me revoltavam. Ademais, o procedimento adotado pelos professores contribuiu significativamente para que eu ampliasse para além das discussões em sala de aula minha atuação como sujeito, o que com que eu entendesse um pouco as relações entre a escola e a sociedade.

Esse episódio, que ocorreu em meu último ano na escola básica, teve a mesma intensidade e o mesmo significado do trabalho escolar proposto pela professora da sétima série, contudo a situação vivenciada nesse novo contexto adquiriu um significado que ultrapassava a indignação que outrora eu sentira no ensino de primeiro grau. Por intermédio desses dois professores, eu percebi que a indignação poderia ser manifestada em minhas ações, opções e

atitudes e, sobretudo, em uma perspectiva coletiva, complementando uma situação que eu havia vivenciado no passado e que não foi além da indignação e do sentimento de revolta.

Contudo, a influência que considero mais significativa desse período estava na criticidade, no questionamento e na contestação que eu percebia na postura e nos posicionamentos desses dois professores. Por ocasião dessa influência, eles me apresentaram autores da chamada “esquerda”, como Vladimir Lenin, Karl Marx, Friedrich Engels, Fidel Castro, Milton Santos, Frei Betto e José Arbex Junior. A menção desses autores em sala de aula era recorrente, bem como a análise de alguns fragmentos de textos que eram trabalhados pelos professores. O autor que eu mais lia nessa época era Fidel Castro, pois esses professores ofereceram a oportunidade de nós, alunos, assinarmos um “jornalzinho de esquerda”, o qual apresentava uma coluna mensal escrita pelo presidente cubano. Os temas desse jornalzinho também eram explorados em sala de aula e quase sempre apresentavam assuntos relativos à geopolítica mundial. Recordo-me que, naquela época, eu não dedicava o meu tempo livre para ter acesso aos livros indicados por esses professores da maneira que hoje entendo que deveria ser, mas me recordo de um que teve um impacto profundo em minhas reflexões naquele momento: tratava-se do livro “As veias abertas da América Latina”, do autor uruguaio Eduardo Galeano. A leitura dessa obra foi muito importante, no sentido de criar uma indignação perante as condições que nós, latino-americanos, fomos submetidos durante o processo de colonização do chamado “Novo Mundo”.

Toda essa influência, que ocorreu de forma perene ao longo dos três anos de Ensino do Segundo Grau, fez com que eu pensasse que poderia contribuir, de alguma maneira, para a mudança do mundo; pensava, pelo menos em hipótese, que seria desejável a mudança para um mundo socialista, em que as pessoas pudessem compartilhar os bens sem a exploração e a desigualdade social, por meio de uma transformação socialista. No entanto, grande parte dessa construção e reflexão era destituída de uma reflexão crítica mais consistente, fato que abria diversas lacunas e obstáculos para que eu não encontrasse argumentos e meios sólidos para “acreditar” nessa transformação. Hoje, embora eu considere que as leituras realizadas naquele momento eram de autores que produziram importantes reflexões para se repensar e questionar a concepção de mundo na qual vivenciamos, as condições que estavam colocadas no ensino noturno e em minha formação cultural não eram suficientes a ponto de eu buscar uma articulação com minha prática, enquanto sujeito historicamente determinado. Nesse ponto, basta lembrar que as aulas de geografia e história compunham cerca de 200 minutos na semana e, de uma forma geral, as condições em que elas ocorriam não possibilitavam o aprofundamento dos estudos em um nível que a situação exigia.

Em decorrência desse processo e desse envolvimento, formamos um grupo de estudos que se reunia aos finais de semana nas casas dos alunos e dos professores. O objetivo era buscar os conhecimentos históricos e geográficos sobre determinados fatos históricos da humanidade, tais como as guerras mundiais, a história do Brasil e os acontecimentos políticos, entre outras questões que poderiam enriquecer nossos conhecimentos, uma vez que o número de aulas e as condições do ensino público noturno não propiciavam um ambiente adequado para essas discussões. Ademais, é importante lembrar que encarávamos essas reuniões como um “curso” paralelo ao ensino escolar, para aprimorar nossos estudos, agregando conhecimentos que iam além da pontual finalidade de se prestar o vestibular e conquistar o direito de ingressar em uma universidade pública. Íamos além disso, discutíamos sobre o sentido da vida, a origem da terra, as mazelas humanas etc., sempre com um viés crítico e de esquerda.

Esses conhecimentos, acumulados ao longo de minha formação básica, fizeram com que eu estabelecesse outra relação entre meus estudos e o trabalho que desempenhava na marcenaria: eu sempre entrava em contradição ao refletir sobre a alienação, a revolução, a transformação e a exploração de mão de obra, quando estava a trabalhar na marcenaria. Tal contradição era gerada pelo fato de meu pai ser dono da fábrica de móveis. Ainda que não pudesse ser comparada a qualquer indústria monopolista do capital²⁶, pois se tratava de uma pequena indústria com viés artesanal, eu, enquanto filho do dono, contribuía de alguma forma para o processo de produção e acúmulo de lucro de meu pai e, ao mesmo tempo, vivenciava, enquanto estudante, uma formação escolar questionadora, crítica, que combatia as formas de exploração humana, vislumbrando a possibilidade de um mundo em que as pessoas pudessem compartilhar dos bens produzidos pela humanidade. Em várias ocasiões, quando estava a trabalhar “lá dentro” da marcenaria explicando, supervisionando e executando os projetos, eu me pegava a pensar sobre as condições dos empregados que lá trabalhavam: muitos eram semianalfabetos e não sabiam realizar uma simples conta de divisão ou subtração para executar o projeto de um móvel, e meu papel era justamente o de realizar esse processo de explicar o projeto para que os funcionários o realizassem. Às vezes, eu refletia: “O lucro de meu pai ocorre em função da exploração de mão-de-obra e sob as

²⁶ A oficina de móveis da qual está se falando refere-se a uma microempresa do setor moveleiro, cujas ferramentas eram manuais, com algumas máquinas movidas a motor elétrico; portanto, tratava-se de um tipo de pequena empresa que o capital monopolista praticamente extinguiu nas últimas décadas, considerando o alto nível tecnológico e produtivo das empresas que detêm o monopólio da fabricação de móveis industrializados. Atualmente, as marcenarias que ainda restam em algumas cidades interioranas do Brasil, são, em sua maioria, barracões ou pequenos estabelecimentos em que se trabalham um ou outro carpinteiro ou artesão que reforma móveis antigos ou fabrica móveis específicos, com elevado grau de detalhes. Desta forma, é preciso considerar que “o enorme desenvolvimento da indústria e o processo notavelmente rápido de concentração da produção, em empresas cada vez maiores, constituem uma das características mais marcantes do capitalismo” (LÊNIN, 2011, p. 118). Um exemplo deste cenário nós podemos recuperar nos dados apresentados por Lênin (2011, p. 119) sobre a indústria na Alemanha, ainda no início do século XX, onde, “2,97 milhões de pequenos estabelecimentos (até 5 operários assalariados), que constituíam 91% do total de empresas, utilizavam apenas 7% da energia elétrica e a vapor!”. Este é um dado que, já naquele período, nos ajuda a compreender que “dezenas de milhares de grandes empresas são tudo; milhões de pequenas empresas não são nada”.

condições existenciais dos funcionários que não lhes dão outras opções ou escolhas além daquela de ter que trabalhar para manter sua sobrevivência”.

Entre uma contradição e outra dessa fase de adolescente, eu criava identidades, questionava princípios, pensava sobre a vida e ia moldando alguns aspectos que viriam a compor as características do que sou hoje. Nessa época, eu ainda não tinha de modo claro qual seria minha profissão. Embora exercesse uma atividade profissional na marcenaria, eu não tinha a convicção de que aquilo que eu vivenciava ao lado de meu pai era fruto de uma escolha claramente definida, o que gerava certa dúvida e insegurança sobre o que eu queria ser como profissional.

É importante, diante desse contexto, destacar outro fato que considero significativo nessa fase de indecisões e inseguranças que permeavam minha trajetória formativa. Refiro-me às “aulas” que eu “ministrava” no segundo grau. A carência de profissionais que encontramos hoje na educação brasileira se fazia presente desde aquela época. Diante desse fato, a direção da escola tomava algumas iniciativas/alternativas para os alunos que ficavam sem professores por longos períodos e que não tinham interesse em ficar vagando pelos corredores da escola. Ao identificar os alunos que eram monitores em outras matérias e que se destacavam pela disposição em ajudar os demais, a coordenação da escola propunha o agrupamento daqueles alunos que tinham algumas dificuldades em relação a um determinado conteúdo e orientava os alunos monitores na identificação de conteúdos que precisavam ser revistos durante as “janelas”. Recordo-me de ser monitor de alguns alunos como se fosse um professor, indo à lousa e explicando os processos de resolução de alguns conteúdos, que não eram aqueles pelos quais tinha um interesse mais direto, pois se tratavam de conteúdos da área das ciências.

Essa experiência precoce de “ser professor” na escola básica se iniciou no segundo e se prolongou pelo terceiro ano do ensino de segundo grau. Eventualmente, essas aulas ocorriam nas segundas e sextas-feiras, dias em que o índice de faltas dos professores era mais expressivo. Os alunos que compareciam às aulas eram poucos, no máximo 15, todavia tinham uma participação efetiva e colocavam várias dúvidas, especialmente no que diz respeito à resolução de exercícios. Essa era minha principal ação “enquanto professor”: refazia os exercícios de Química, Matemática e Física na lousa ao passo em que ia explicando os procedimentos para a resolução das atividades com base nas explicações e nos conteúdos do caderno. Nada era muito elaborado ou programado, apenas resolvia os exercícios da forma como havia entendido. A reação dos alunos era sempre positiva, não por eu dominar o conteúdo ou ensiná-los bem, mas pelo fato de os alunos se sentiam a vontade para questionar e colocar suas dificuldades, já que, com um colega de turma, a relação favorecia a liberdade de se expor perante os demais, atitude que grande parte

dos alunos não tinha com os professores das disciplinas os quais, quase sempre, adotavam uma postura autoritária, causando certo distanciamento em sua relação com os alunos.

Mesmo cerca de 10 anos após o período de transição do regime ditatorial-militar para o democrático, pode-se afirmar que a pedagogia tradicional, com seu componente autoritário, ditavam a relação entre professor e aluno. Por outro lado, as condições precárias de trabalho do professor marcadas pela falta de reconhecimento profissional, baixos salários, deficiente formação, além da carência de professores em número suficiente para a demanda, corroborava para que os alunos da escola pública noturna, em sua maioria adolescentes trabalhadores que viam no estudo a possibilidade de conquista de um emprego melhor, engrossassem o que ficou conhecido pela “pedagogia da exclusão”²⁷.

À custa de não participar de algumas aulas de outras disciplinas, a sensação após “dar aulas” era de total satisfação. Sentia-me muito feliz em ajudar os colegas e compartilhar alguns momentos de aprendizagem em que eu também aprendia. Toda vez em que eu monitorava os alunos nas aulas de “janela”, eu percebia que algo diferente acontecia em mim. Quando chegava em casa, corria para dizer a minha mãe: “Hoje dei aulas para os alunos!”. O entusiasmo com o qual eu me expressava fazia com que minha mãe sempre dissesse: “Sei não, hem filho, acho que você vai ser professor”. Quando minha mãe dizia isso, minha cabeça fervilhava e só surgiam mais dúvidas.

Pode-se afirmar que esses acontecimentos em minha formação básica configuraram algumas circunstâncias que corroboraram a decisão de escolher, para o curso de graduação, a Licenciatura Plena em Geografia. Essa escolha, no entanto, não foi uma opção tranquila e claramente definida. Durante essa trajetória inicial, eu tinha diversas dúvidas sobre o que poderia escolher para “ser quando crescer”, embora eu percebesse certa afinidade com a educação. Essas dúvidas estavam relacionadas com a profissão que exercia na adolescência, quando era marceneiro, as quais me remetiam ao dilema em escolher uma graduação na área de Desenho Industrial – uma vez que minha atividade profissional se caracterizava em elaborar e executar projetos – ou optar por algo de que eu gostava e admirava em meus professores de geografia e história, que era o de estudar, apropriar-se de conhecimentos e transmiti-los a outras pessoas, contribuindo, de alguma forma, para a melhoria das condições humanas.

²⁷ De acordo com Saviani (2008, p. 431), a pedagogia da exclusão representa a ordem econômica atual, denominada pós-fordista e pós-keinesiana: “trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, tornarem-se cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não o consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. Com efeito, além do emprego formal, acena-se com a possibilidade de sua transformação em microempresário, com a informalidade, o trabalho por conta própria, isto é, sua conversão em empresário de si mesmo, o trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não-governamentais etc. Portanto, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada inclusão, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão”.

Como vimos, identifiquei-me com a disciplina de geografia desde o Ensino de Primeiro Grau, quando descobri nessa “matéria” uma maneira de me perceber no mundo. Esse envolvimento se desenrolou ao longo do Ensino de Segundo Grau, abrindo perspectiva para as reflexões, na forma de pensar e escrever, ampliando minha visão de mundo para além da dimensão individual. Todavia, o que de fato foi decisivo em minha escolha pela geografia, sem dúvida, foi minha admiração pelos conhecimentos, e também pela postura didático-pedagógica de meus dois professores. Assim, posso afirmar que minha trajetória formativa rumo à geografia não teve qualquer vínculo com os aspectos profissionais da profissão professor: aqui posso afirmar que ser professor foi um processo dialético que se realizou depois da escolha pela geografia.

A fase de transição entre a escola básica e o ensino superior transformou-se, assim, em um dilema: por um lado, eu tinha a conveniência de optar pelo trabalho com o qual eu havia conquistado certa experiência profissional, como marceneiro, além de ter a oportunidade de “tocar” a indústria de meu pai e “cuidar” dos negócios da família, mas, por outro lado, poderia optar por algo em que eu sentisse prazer em realizar e em que eu tivesse a oportunidade de ser autor de minha história. Essa circunstância tornava-se ainda mais embaraçosa, pois minha família defendia e ostentava a possibilidade de eu continuar os negócios de meu pai, colocando-me, assim, em uma situação de difícil escolha.

Ao terminar a escola básica, no ano de 1996, com 17 anos de idade, eu prestei o vestibular para a carreira de Desenho Industrial. Mas, minha falta de afinidade e o gosto com a área de exatas, aliados ao ensino público de baixa qualidade, não favoreceu meu desempenho. No ano seguinte, meus pais decidiram me ajudar, financeiramente, para que eu ingressasse em um “Cursinho Pré-Vestibular”, suprimindo, de alguma forma, a carência de conhecimentos decorrente do Ensino Público noturno.

É oportuno destacar aqui a falta de prestígio e o menosprezo que a profissão de professor acumula ao longo do desenvolvimento da história da educação brasileira. Esse peso não deixava de recair sobre “meus ombros”, fosse pela sua desvalorização ante a sociedade de uma maneira geral ou pela pressão de minha família em não reconhecê-la como tal. Daí minha alternativa em insistir em uma profissão na área de Desenho Industrial, uma vez que ela era considerada “mais digna” do que a de professor, por obter mais *status* e “prestígio” em uma sociedade que tem como referência organizativa o modo de produção capitalista; isso sem contar com o fato de que eu estava priorizando o desejo de minha família, já que essa profissão estava diretamente relacionada à função que eu exercia na marcenaria.

O ano de 1997 foi um ano em que algumas questões que poderiam ter algum interesse, tal como a discussão em torno da proposta de emenda que autorizava a reeleição para prefeitos, governadores e presidentes em decorrência do segundo ano de mandato de Bill Clinton naquele ano ou as manifestações do Movimento dos Sem Terras, que levou cerca de quarenta mil manifestantes às ruas da capital do país, não tiveram o mesmo peso em minha formação como as discussões que ocorriam na educação básica. Esses temas eram tratados nas reuniões com o grupo de estudos, mas não tinham o mesmo impacto, nem me entusiasmavam tanto como antes. É interessante destacar aqui que o professor Evaldo também dava aulas no Cursinho que eu frequentava. No entanto, as discussões em torno dos temas que emergiam das relações sociais mais amplas, relacionados aos conteúdos de ensino, não tinham ali qualquer espaço: não tínhamos no cursinho nenhuma discussão coletiva sobre eles. A tarefa do professor ali era “cumprir a aula número 28” e nossas discussões sobre esses temas ficavam para os intervalos e corredores da escola. Por outro lado, foi um ano de intensa preocupação sobre “o que eu iria fazer da vida”.

Assim, no decorrer desse ano, com a maioria adquirida aos 18 anos, continuei a desenvolver meu trabalho na marcenaria, dediquei-me aos estudos no Cursinho Pré-vestibular e continuei a me reunir com o grupo de estudos da escola pública aos finais de semana. No final do ano, fiz novamente a inscrição no processo seletivo de desenho industrial na UNESP e, concomitantemente, decidi me inscrever no curso de Licenciatura Plena em Geografia em uma Faculdade Público-Municipal para garantir, de alguma forma, uma formação superior, já que eu não teria condições de sustentar financeiramente mais um ano de estudos preparatórios para o vestibular, caso eu não ingressasse na carreira de Desenho Industrial. Percebe-se, diante desses fatos, que o curso de licenciatura não foi a única opção, visto que existiam outros fatores que influenciavam minhas decisões.

Pode-se afirmar, portanto, que essa decisão de me inscrever em um curso de licenciatura, não foi a primeira opção, já que os fatores e as circunstâncias que me levaram a essa escolha estavam relacionados às questões de ordem prática e pragmática, particularmente às condições financeiras e objetivas para sua realização. A decisão de matricular-me no curso de Licenciatura em Geografia na FAFICA – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Catanduva – teve, como fatores determinantes: o custo do curso, que era relativamente barato para um trabalhador; a distância da cidade em que a Faculdade se localizava, já que a cidade de Catanduva (SP) fica cerca de 50 quilômetros de Novo Horizonte (SP); a disponibilidade de transporte público subsidiado pela Prefeitura Municipal; e o fato de poder conciliar a profissão de marceneiro com uma formação superior.

Tendo em vista esse contexto, eis o desfecho do dilema: a tentativa de suprir certa carência de conteúdo da educação básica no decurso do ano de 1997 foi uma lista de espera na Universidade Pública, fato que acabou me direcionando para o curso de Licenciatura em geografia.

No ano de 1998, aos 19 anos, eu ingressava na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Catanduva; uma Autarquia de administração Público-Municipal²⁸ que, embora fosse paga, não tinha fins lucrativos, oferecia diversos cursos na Região Centro-Oeste do Estado de São Paulo, cujo principal foco estava centrado na área de licenciaturas.

Em linhas gerais, pode-se afirmar que o curso oferecido por essa instituição era voltado para trabalhadores que, em sua maioria, tiveram uma formação básica no ensino público e que precisavam conciliar o trabalho com uma formação superior para “garantir” um futuro mais promissor do ponto de vista financeiro, algo que poderia sustentar uma ocupação ou complementação de renda.

Embora esse estudo não objetive a análise da formação inicial de um curso de licenciatura, é oportuno trazer algumas informações para articulá-las ao objetivo desse estudo, o qual se refere à reflexão sobre a prática educativa e o trabalho educativo do professor. O curso em questão tendia a se adaptar às necessidades de seus alunos, uma vez que se tratava de uma Autarquia que precisava se manter financeiramente.

Assim, o curso de geografia se pautava em um ensino que posso identificar como “manualesco”²⁹. Muito dos conteúdos estudados eram trabalhados a partir de textos de livros didáticos do Ensino Básico e vários conteúdos eram “ditados” pelos professores em sala de aula, sobretudo pelos professores mais velhos, que possuíam formação em nível de especialização e que tinham uma prática tradicional e linear de transmissão do conteúdo.

Recordo-me desses momentos em que eu e meus colegas do primeiro ano de graduação nos surpreendíamos com o fato de realizarmos um curso de ensino superior, no qual os professores utilizavam recursos, como o de “ditar” o conteúdo, o quadro negro ou o livro didático.

²⁸ A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Catanduva (FAFICA) foi criada em 29 de julho de 1966, através da Lei Municipal nº 792/66, e transformada em setembro do mesmo ano, pela Lei nº 803/66, em Entidade Autárquica Municipal, com personalidade jurídica de Direito Público, constituindo-se em entidade sem fins lucrativos, com sede e foro no Município e Comarca de Catanduva. Em 7 de abril de 1967, a escola foi autorizada a funcionar pelo Decreto Estadual nº 47.886/67.

²⁹ O termo “manualesco” é empregado para se referir ao sentido que a utilização do manual didático assume no processo de ensino e aprendizagem, tal como o concebe Alves (2004), para o qual o seu uso na escola moderna constitui-se como instrumento de trabalho no qual se deposita toda a responsabilidade sobre o processo de transmissão do conhecimento. Esse processo, que se desencadeou a partir de Comenius, fez com que o manual “assumisse a mediação”, a qual era, antes, tarefa dos sábios – os preceptores –, facilitando, simplificando e, ao mesmo tempo, empobrecendo a mediação que o professor deve exercer entre o conhecimento clássico e a formação do sujeito.

A surpresa, ao nos depararmos com esses procedimentos de ensino, só não se transformava em uma revolta ou reivindicação, encaminhadas à direção da Autarquia, porque os professores que adotavam tais procedimentos eram os mais antigos e ocupavam os cargos de coordenadores e chefes de departamento do curso de geografia.

A única lembrança que tenho a respeito de algum questionamento nesse sentido é o da ocasião em que indagamos a Coordenadora do Curso sobre a utilização de livros didáticos da educação básica pelos professores. Sua resposta foi: “Alguns professores utilizam os livros do segundo grau porque o nível dos alunos é muito baixo, o que inviabiliza a leitura de obras com maior densidade”. Naquela ocasião, eu e meus colegas de classe passamos a nos adaptar e, dessa forma, nossas vozes ficaram silenciadas pelos corredores da faculdade.

Hoje vejo que a postura que assumimos, nessa ocasião, não tinha muita relação com os pressupostos críticos que potencialmente o conhecimento geográfico tende a postular e incitar nos alunos em processo de formação. Assuntos importantes rondavam o cenário político e social no final da década de 1990, tal como a reeleição do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que marcava o processo de consolidação do Brasil na política neoliberal, por exemplo, mas não tomavam corpo em discussões coletivas na sala de aula. Vários desses assuntos poderiam ser articulados às discussões e análises dos conteúdos da geografia, a exemplo dos dados anunciados pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) no ano de 1999, em que as taxas de desemprego na América Latina e no Caribe foram a maior de quase duas décadas com cerca de dezoito milhões de desempregados. Além disso, as consequências da política de Governo, tais como a privatização de empresas, a consolidação da abertura iniciada por Collor para entrada de capitais e mercadorias do exterior, as consequências da adoção ao Consenso de Washington, com a redução do papel do Estado na economia e da diminuição das regulamentações estatais, também não tiveram espaço para discussões no processo de formação de professores de geografia. Em suma, as decisões políticas, que tiveram como consequências o fechamento de empresas, a elevação do nível de desemprego, a debilitação da economia e o aumento das desigualdades sociais, que poderiam ser tomadas como ponto de partida para se estudar os conteúdos da disciplina, inclusive com a finalidade de se pensar em práticas de enfrentamento dessas questões, não eram problematizadas.

Seguíamos, então, com o estudo de conteúdos por meio do processo linear de transmissão do conhecimento da Pedagogia Tradicional, legitimando a concepção de uma postura adaptativa à sociedade. O uso desse procedimento, contudo, não ocorria em todas as disciplinas, mas na atuação de quatro professores do curso, os quais utilizavam somente esse recurso. Os professores que possuíam formação diferenciada, com Pós-Graduação em diversos

níveis, *lato* e *stricto sensu*, concebiam o processo de ensino a partir de outras estratégias para atingir o processo formativo dos alunos. Todavia, o ensino tradicional era predominante.

Os conteúdos relativos à formação pedagógica, através de disciplinas da área da educação, eram oferecidos nos dois últimos anos do curso e aconteciam em outra unidade da instituição, onde funcionava o curso de Pedagogia da Autarquia. Esses dois aspectos tornam-se importantes indicadores, por mostrarem que essas disciplinas eram ministradas de forma fragmentada e sem uma relação direta com as disciplinas de conteúdo específico, uma vez que a maioria dos professores, responsáveis pelas disciplinas pedagógicas, não mantinha uma articulação com os professores da área de geografia, situação que comprometia uma formação mais integral e orgânica.

Merece atenção, nesse sentido, a falta de articulação entre os professores do Curso de geografia e os professores da área de Educação, responsáveis pelo Curso de Pedagogia, pois era perceptível o distanciamento entre os professores, de ambos os cursos, no que diz respeito ao desenvolvimento dos programas e atividades das disciplinas que compunham o currículo do curso.

Há de se considerar que os professores que ministravam as disciplinas de conteúdo específico de geografia focavam algumas estratégias de ensino e demonstravam, por meio de suas mediações e situações práticas, como poderia ser realizada a “transposição didática” de alguns conteúdos, no entanto essas estratégias eram concebidas sem uma articulação com os professores responsáveis pelas disciplinas pedagógicas.

Um exemplo dessas estratégias eram as atividades extraclasse, que estavam atreladas às “aulas-passeio”, e eram realizadas por meio de excursões a algumas regiões ou biomas característicos. Normalmente, esses contextos de aprendizagens eram concebidos pelos professores que possuíam uma formação acadêmica voltada para a área da educação e, em decorrência disto, tinham condições de proporcionar situações de ensino teórico-práticas que favoreciam a síntese entre os conhecimentos pedagógicos e os específicos. O produto final desse procedimento era a elaboração de algumas situações de aprendizagem, a partir das experiências vivenciadas ao longo das atividades realizadas nos passeios, em que os alunos deveriam apontar as dificuldades, os obstáculos e as vantagens ao se trabalhar determinados conteúdos da geografia em variados contextos e situações.

Além dessas, atividades alternativas, como a elaboração de trabalhos envolvendo a caracterização de espaços urbanos, rurais e naturais, eram propostas pelos professores, mas nem sempre obtinham grande adesão por parte dos alunos, devido ao fato de a maioria trabalhar durante o dia e ter que se deslocar de outras cidades para Catanduva (SP). Essa condição fazia

com que os professores não exigissem o desenvolvimento de atividades de campo e pesquisa como obrigatórias, deixando a critério de cada grupo a decisão sobre a maneira como os trabalhos seriam realizados e adaptando o curso à realidade dos alunos, ou seja, tratava-se de mais um elemento adaptativo que legitimava a concepção de mundo precedente.

No entanto, embora ocorresse essa preocupação em relação às questões pedagógicas por parte dos professores, o curso de geografia era centrado no conteúdo específico. As aulas eram ministradas a partir de um conteúdo específico estruturante e, eventualmente, por meio do discurso ou de observações aleatórias, e os professores chamavam a atenção ou tangenciavam a questão para o processo de ensino e aprendizagem. Sobre esse aspecto, era perceptível que a ênfase recaía sobre o ensino em detrimento da aprendizagem. Os professores, ao trabalharem o conteúdo específico, preocupavam-se em como ensinar o conteúdo e, nesse sentido, uma questão ficava em segundo plano: “Como o adolescente aprende?”. Tal como foi destacado anteriormente, essa dimensão do processo era relegada às disciplinas da área de licenciatura, demonstrando uma dicotomia entre o ensino e a aprendizagem no tratamento do conteúdo específico e comprometendo, por conseguinte, o processo formativo dos alunos.

Em contrapartida, as disciplinas pedagógicas colocavam em segundo plano o conteúdo específico. As aulas não eram destinadas apenas aos alunos do curso de geografia, posto que a faculdade organizava algumas classes com alunos de outros cursos, tais como história, geografia e biologia, entre outros, de acordo com a demanda anual de cada curso. Essa forma de organização fazia com que as disciplinas da área pedagógica focassem os autores que se ocupam das teorias da aprendizagem de uma forma desvinculada do conteúdo específico de geografia, abordando autores como Skinner, Piaget e Vygotsky de forma pontual, trabalhando apenas o conteúdo pelo conteúdo.

As questões relativas às reformas educacionais, que iniciaram na década de 1990 e se traduziram na forma de diversos documentos oficiais a partir do ano de 1996, apresentadas anteriormente, não eram abordadas de forma mais aprofundada nessas disciplinas. Assim, as questões relativas aos *Referenciais para a Formação de Professores* (BRASIL, MEC/SEF, 1998), por exemplo, que defendia o reconhecimento do trabalho docente como uma profissão, nem sequer eram discutidos, não contribuindo para o entendimento do ser professor como uma profissão, legitimando as condições que estavam colocadas para mim antes do início do curso de graduação, ou seja, ainda não tinha compreendido que ser professor era assumir a profissão.

As condições que estavam colocadas permitem-me dizer que as questões pedagógicas sobre como o professor ensina e como o adolescente aprende, foram trabalhadas de forma mecânica, linear e conteudista, conforme ocorria em algumas disciplinas de conteúdo específico.

Essas constatações comprometeram minha apropriação de conhecimentos e, quando realizo o exercício de reflexão sobre as lembranças desse período, fico com a sensação de que os conteúdos ficaram nas páginas dos cadernos, até porque as preocupações que acabo de escrever sequer eram questões que me inquietavam ou que eu conseguisse entender da forma como as descrevo hoje.

Com efeito, descrevendo hoje essa trajetória formativa, posso afirmar que a única disciplina em que essa dicotomia entre o ensino e a aprendizagem adquiria uma perspectiva de superação era a de Estágio Supervisionado. Essa disciplina era ministrada por um professor de geografia que, tal como os que já foram citados anteriormente, eu costuma ouvir com muito respeito e atenção, pois era bastante interessado e se preocupava com as questões da realidade. Recordo-me que as aulas do professor Carlos Spina eram as que mais “faziam sentido”, no que diz respeito à apropriação mais efetiva de estratégias e procedimentos para o ensino dos conteúdos específicos da Ciência Geográfica. Suas aulas aconteciam na própria unidade da Faculdade de geografia e possuíam um programa mais articulador e de conjunto com as questões educacionais, pois esse professor também possuía formação e especializações na área pedagógica, o que dava às aulas uma diferença qualitativa em relação às demais. Hoje, consigo entender que seus conhecimentos iam além dos conteúdos específicos, pois ele os articulava com conhecimentos mais amplos e profundos a respeito da sociedade, do mundo, do Homem, do indivíduo, da cultura e da história, sempre enfatizando as questões relativas à educação.

Todas essas características corroboravam para que ele assumisse, na compreensão que tenho hoje, a posição de um intelectual, de um pensador que se ocupava em refletir sobre os elementos que tornavam a tarefa de ensinar em um ofício, em uma profissão, pois sua conduta em sala de aula deixava clara a convicção de que, por meio da ação docente, um professor poderia tornar concreto os conceitos com os quais trabalhava. Recordo-me de, na época, traduzir essa afirmação mais ou menos na seguinte fala: “Este professor sabe do que está falando e acredita nisso”.

Mais uma vez aqui, podemos observar que “ser professor” para mim ainda atrelava-se a certa “admiração” que tinha pela postura desse professor, tal como aquela que tinha pelos professores do ensino básico. Portanto, ainda não conseguia reconhecer a prática educativa do professor como uma profissão. Os elementos necessários para entender o trabalho docente como uma profissão, não faziam parte dos conteúdos do curso de formação de professores, eles não definiam e abordavam intencionalmente a função dos professores na perspectiva mais ampla da sociedade, o que certamente contribuía para reforçar a ideia de trabalho por “dom” ou “por doação”.

No entanto, diferentemente das demais “disciplinas de licenciatura”, na disciplina de Estágio Supervisionado, nós - professores e alunos - trabalhávamos as questões relativas aos documentos e diretrizes oficiais, focando, principalmente, as questões relativas ao ensino de geografia por meio do estudo dos Parâmetros Curriculares Nacionais de geografia (BRASIL, MEC/SEF, 1998a). Foi apenas nessa disciplina que tive a oportunidade de conhecer o cenário político das reformas educacionais e, embora não fosse apresentada uma análise crítica desse contexto, pudemos, pelo menos, estabelecer uma articulação das políticas educacionais com a prática educativa nos estágios.

Essa admiração, entretanto, não garantiu uma boa desenvoltura de minha atuação discente quando realizei o estágio supervisionado. As aulas dessa disciplina começaram a ocorrer na metade do curso, no ano de 2000, fase em que possuía um viés mais teórico com algumas visitas às escolas, e continuaram ao longo do ano de 2001, fase em que o viés era mais prático, cujo objetivo era colocar o estagiário em contato com a profissão professor. Esse período correspondia a minha fase de transição dos 21 para os 22 anos de idade. Cumpro dizer que, a essa época, eu vivia sobrecarregado pela responsabilidade com o trabalho, que aumentava na marcenaria à medida que eu assumia, cada vez mais, a função de gerente da microempresa de meu pai, comprometendo o tempo que me restava para dedicar-me aos estudos e à realização das atividades de estágio. Diga-se, a propósito, que essa foi uma situação que continuou a marcar minha trajetória na graduação, tal como havia ocorrido, até então, na educação básica, de modo que meu desempenho em relação às notas era o melhor possível, mas minha dedicação poderia ter sido mais efetiva, se eu dispusesse de mais tempo para ocupar-me integralmente dos estudos.

Essa formação fragmentada no curso de graduação – marcada pela dicotomia entre a formação pedagógica e os conteúdos de geografia, entre o ensino e a aprendizagem, entre as percepções ingênuas do trabalho educativo e as questões profissionais – também ocorria em relação ao campo de estudo da Ciência Geográfica. O currículo de meu curso apresentava os conteúdos específicos da geografia concentrados em duas vertentes: uma marcada por forte influência da geografia crítica, ligada à área de ciências humanas (Homem) e outra pela forte influência das Ciências Naturais, marcada por um enfoque naturalista e ecologicista (natureza). Essas vertentes marcavam as especificidades de duas áreas dentro da própria geografia, embora não fosse algo declarado, esclarecido e pré-definido no currículo do curso.

Sobre esse aspecto, convém salientar que a fragmentação do currículo se constitui em uma característica intrínseca ao próprio desenvolvimento da Ciência Geográfica ao longo da modernidade, em virtude de o seu objeto de estudo – o espaço – ser muito vasto e amplo. A geografia tradicional, que tinha como característica a descrição, a observação e a influência do

positivismo em seu método de análise, preocupava-se em estudar a natureza sem a presença e a influência do Homem, como se ela fosse o objeto em si, caracterizando os estudos da chamada geografia física. Em contraposição a essa tendência, surgiram os postulados da geografia Humana, com forte influência do possibilismo, que enfatizava os aspectos humanos em detrimento dos físicos (MORAES, 1995). Essas duas tendências reforçaram a cisão entre o Homem e a natureza, ocasionando a dicotomia entre a geografia física e a geografia humana.

A possibilidade de superação dessa situação só foi possível com o movimento da “geografia renovada”, ocorrido na década de 1970, cuja maior expressão foi a corrente da geografia crítica por influência do Materialismo Histórico Dialético (*idem, ibidem*). No entanto, o problema dessa dicotomia ainda permanece nos currículos das Instituições de Ensino Superior (IES) e nas produções científicas, pois os geógrafos, sejam eles físicos ou críticos, contraditoriamente, distanciam-se na busca por uma unidade de análise teórico-metodológica que consiga analisar, compreender e entender a relação entre o Homem e a natureza.

Essa dicotomia entre o Homem e a natureza, que prevalecia em meu curso, em particular, e na geografia, em geral, também se manifestou em minha trajetória formativa, de modo que, ora me aproximava da identidade que eu havia construído ao longo do ensino básico, sobretudo quando me sentia envolvido com a perspectiva crítica das Ciências Humanas, ora me aproximava da vertente das ciências físicas e naturais no Ensino de Geografia, na qual a “degradação do meio ambiente” ganhava destaque, especialmente pelo momento que todos nós, os brasileiros, vivíamos, pós-realização da Eco-92, no Rio de Janeiro.

Mais tarde, nos últimos dois anos do século XX, a crise ambiental no cenário mundial ganhava expressivo destaque, seis anos após a realização da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (CNUMAD), que ficou conhecida como ECO-92, influenciando, por um lado, grande parte das produções científicas no campo da geografia e das Ciências, e, por outro, disseminando ideias catastróficas, não politizadas, imediatistas e sensacionalistas que tinham o objetivo de culpabilizar o Homem pela destruição do Planeta Terra. Essas questões geravam algumas angústias e dúvidas que motivavam os alunos e os professores a tentarem entender suas causas e, conseqüentemente, essas preocupações colocaram-me, ainda que perifericamente, em contato com a educação ambiental.

A construção de minhas reflexões no campo da Ciência Geográfica levou-me a enveredar pelos caminhos da geografia crítica³⁰, e a escolha por essa vertente esteve ligada mais aos aspectos

³⁰ Para situar essa vertente da Ciência Geográfica, cabe recorrer à formulação de Antônio Carlos Robert de Moraes, que define a Geografia Crítica como: “A outra vertente, do movimento de renovação do pensamento geográfico, que agrupa aquele conjunto de propostas que se pode denominar Geografia Crítica. Esta denominação advém de uma postura crítica radical, frente à

afetivos do que propriamente aos conteúdos. Eu vivia certa “revolta existencial” em relação aos problemas gerados pelas desigualdades sociais que todos nós vivenciávamos cotidianamente em nossa sociedade e que, de certa forma, remetia a minha formação básica. Essa “revolta” era pautada por reflexões, que hoje considero superficiais, acerca da realidade humana. Essas reflexões se resumiam à crítica pela crítica e geravam formulações ingênuas, sobretudo em relação à tentativa de responder às inquietações com respeito à miséria humana e à problemática ambiental. Assim, eu lia uma determinada teoria, ou refletia sobre ela, e já afirmava: “Estamos no caminho certo! Encontramos a solução para os problemas da sociedade!”

Hoje sei que faltava uma leitura consistente para uma reflexão mais apurada das contradições geradas pelo capitalismo, voltado para sustentar os interesses daqueles que detêm o poder econômico e político. Embora eu levasse em consideração as formulações de Bertold Brecht (s/d), que afirmava “Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar a miséria da existência humana”, não havia uma preocupação em saber sobre como a Ciência vinha sendo produzida ao longo do tempo, a favor de quem ela estava e de que forma ela podia contribuir para o enfrentamento das questões que me incomodavam. Minha leitura da afirmação de Brecht ainda era muito pragmática.

O Curso de Licenciatura em Geografia não superou essa necessidade. A leitura dos clássicos³¹ não era priorizada como um conteúdo a ser estudado e debatido como um meio de análise das concepções filosóficas e epistemológicas que compusessem a produção do conhecimento e destacassem as contradições da história (ALVES, 1990). Assim, uma das questões que ainda hoje se mantém polêmica no campo da geografia – a compressão do seu objeto de estudo e de suas questões teórico-metodológicas – não era abordada a partir do contexto histórico de sua formulação e por meio do acesso aos conceitos e a obras dos autores clássicos da geografia, tais como Alfred Hettener, Karl Ritter, Alexander Von Humboldt, Vidal de La Blache, Max Sorre, Piort Kropotkin, Elisée Reclus, Varenius, Freidrich Ratzel, G. Johstohn, Jean Brunhes, Richard Hartshorne, Jean Tricart e Pierre George, dentre outros. O pouco acesso que tivemos a esses autores se dava por meio do estudo de seus interpretes, porém não menos importantes como Milton Santos. Processo semelhante acontecia com a Ciência

Geografia existente (seja a tradicional ou a pragmática), a qual será levada ao nível de ruptura com o pensamento anterior. Porém, o designativo de crítica diz respeito, principalmente, a uma postura frente à realidade, frente à ordem constituída. São os autores que se posicionam por uma transformação da realidade social, pensando o seu saber como uma arma desse processo. São, assim, os que assumem o conteúdo político de conhecimento científico, propondo uma Geografia militante, que lute por uma sociedade mais justa. São os que pensam a análise geográfica como um instrumento de libertação do homem” (MORAES, 1995, p. 112).

³¹ De acordo com Saviani (2005, p. 13), “O clássico não se confunde com o tradicional e também não se opõe, necessariamente, ao moderno e muito menos ao atual. O clássico é aquilo que se firmou como fundamental, como essencial”. Alves (1990, p. 20) complementa esta concepção, postulando que: “Clássicas são aquelas obras de literatura, de filosofia, de política, etc., que permaneceram no tempo e continuam sendo buscadas como fontes do conhecimento. E continuarão desempenhando essa função pelo fato de terem registrado, com riqueza de minúcias e muita inspiração, as contradições históricas de seu tempo”.

Pedagógica. Obras como as de Comenius, Skinner, Ausubel, Piaget, Carl Rogers, Vygotsky, Leontiev, Luria e Davidov, entre outros não eram abordadas ou trabalhadas de forma aprofundada pelos professores das disciplinas de licenciatura.

Mesmo sem o conhecimento mais aprofundado das teorias, os estudos na área de Ciências Humanas me fizeram perceber que, para entender as causas da problemática ambiental, assim como quaisquer outros problemas presentes na realidade humana, teria que focá-los a partir de uma perspectiva histórica. Assim, eu buscava entender o contexto histórico no qual se deu a produção da crise ambiental, sem uma preocupação maior com os processos históricos que levaram a educação ambiental a emergir como uma área de estudos no cenário mundial e, também, no Brasil. Nesse período do curso de graduação, a maior influência advinha da geografia humana e da história, portanto eu não percebia uma relação com a área da educação, embora estivesse cursando um curso de licenciatura.

Embora as questões educacionais fossem secundarizadas no curso, durante o último ano da graduação, quando eu tinha 22 anos, elaborei um Projeto de Pesquisa para a obtenção do título de licenciado. É importante destacar que, naquele ano de 2001, foi o primeiro ano em que no curso foi exigido o trabalho final para conclusão do curso, o chamado TCC. Esse fato indica o quão distante aquela instituição estava de um processo de iniciação científica e de pesquisa. Por ser o primeiro ano em que o curso de geografia requiritava um trabalho final para conclusão do curso, inclusive por ocasião de uma exigência do MEC, a faculdade contratou uma professora de metodologia de pesquisa, cargo inexistente, até então, no curso. Foi nesse contexto que eu elaborei um “Projeto de Pesquisa”, intitulado “A metodologia de ensino em geografia nas Escolas Estaduais do Ensino Fundamental no município de Novo Horizonte”.

Em meio às indefinições, entre as questões da área educacional e as dicotomias entre o Humano e a Natureza na Ciência Geográfica, lá estava eu tentando me encontrar em espaço contraditório e rodeado de incertezas.

Ao final do curso de graduação, ainda que superficialmente, a construção elaborada ao longo do curso possibilitou o entendimento de que as principais causas da problemática ambiental no cenário mundial estavam relacionadas com o modo de produção capitalista, pois minha formação propiciou o entendimento de que esse modelo determinava a apropriação e a degradação da natureza. Embora as reflexões se pautassem em estudos manualescos, pode-se afirmar que os estudos empreendidos naquele momento buscavam entender as bases desse sistema que começou a se estruturar na passagem do período Medieval para a Modernidade, conhecido como Renascimento, e que acabou tomando força e se intensificando a partir da Revolução Industrial.

É importante destacar a influência que a história teve durante o curso de graduação, uma vez que o curso de geografia certificava a possibilidade de lecionar esta disciplina no ensino fundamental. Para que essa certificação ocorresse, cursamos uma disciplina que se estendeu por dois anos, cuja finalidade era aprofundar os conhecimentos sobre a história geral e a do Brasil em particular. Nesse processo, foi possível aprofundar a influência que a disciplina de história teve em minha formação básica e, nesse sentido, a influência pontual e contestatória que a história exerceu em minha fase de adolescente passou a ter um significado de conjunto, ampliando a leitura e interpretação de mundo que eu realizava naquele momento. A sensação que tinha era a de que a história facilitava a compreensão do presente. Lembro-me de que, na época, eu “idolatrava” a máxima: “Não dá para compreender o presente sem conhecer a história”. Esse pensamento permeava meus estudos e sempre que realizava um estudo sobre determinado aspecto ou conceito, eu sentia a necessidade de buscar a compreensão a partir da história e isso facilitava o processo de compreensão de um determinado assunto, sobretudo aqueles relacionados à sociedade.

Em que pese a falta de um estudo dos clássicos durante a graduação, a trajetória de formação, descrita até aqui, permite-me afirmar que essa conclusão não era algo pontual, mas a síntese momentânea de algumas reflexões que começaram a ter significado durante minha formação na educação básica. O interesse despertado em mim, por meus professores do Ensino de Segundo Grau, de pensar em algumas contradições que eles destacavam nos fragmentos de textos de autores, como Fidel Castro, Victor Hugo, Karl Marx e Milton Santos, aos poucos, foram tomando um sentido mais expressivo para a interpretação da realidade. Nessa fase da graduação, esses autores, que outrora havia sido apresentados de forma inicial, tomaram um significado mais contundente. Os professores da área de geografia humana abordavam os pensamentos desses autores, que antes ficavam apenas no discurso dos professores e no entusiasmo da adolescência. Recordo-me da releitura que fiz do livro *As veias abertas da América Latina*, que nesse momento, do curso de graduação, propiciou o aprofundamento dos estudos nessa vertente.

Um autor que também havia sido apresentado apenas superficialmente, mas que, no curso de graduação, foi de fundamental importância para as escolhas de minhas opções teóricas no campo da geografia foi o geógrafo Milton Santos. Foi por meio desse autor que tivemos a oportunidade de conhecer um pouco mais dos clássicos. Lembro-me, como se fosse hoje, do primeiro dia de aula, em que o professor Fernando, na Introdução dos Estudos do Pensamento Geográfico, ressaltou: “Se vocês querem ser dignos de realizarem um curso de geografia, precisam conhecer a obra desse autor e, por favor, não se limitem às xérox e aos conteúdos da

lousa³²; vocês precisam ler o livro desse autor”. Por intermédio dessa apresentação, as leituras desse autor durante os quatro anos do curso de graduação foram fundamentais para a consolidação de uma identidade na vertente crítica da geografia. Naquele momento, o meio pelo qual foi constituída essa identidade ainda estava ligado a um sentimento de denúncia em frente da opressão que era delatada por esse autor.

Por ocasião do ataque as Torres Gêmeas nos Estados Unidos em 11 de setembro de 2001, que passou a ser um marco da entrada do mundo no século XXI cerca de onze anos após a queda do Muro de Berlin, me lembro que os alunos do curso de geografia não conseguiram realizar uma análise consistente, histórica e crítica do fato. Isto fez com que uma grande parte de nós, alunos, e até alguns professores, “comemorássemos” o ataque como uma forma dos Estados Unidos “pagarem o mal que faziam ao mundo”, partindo da mesma concepção de mundo daquele que julgávamos. Vejo hoje que ainda operávamos nossas análises por denúncia, revés, rancor, vingança, sem conseguirmos realizar uma análise histórica e crítica.

Para ilustrar esse momento de meu processo formativo, descrevo uma formulação realizada por Milton Santos³³ que, naquele momento, teve grande influência em minhas primeiras concepções, servindo de inspiração para lutar contra uma crise existencial e dando início à busca por um sentido de meu papel enquanto educador, embora isso ainda não estivesse claro:

[...] estamos convencidos de que a mudança histórica em perspectiva provirá de um movimento de baixo para cima, tendo como atores principais os países subdesenvolvidos e não os países ricos; os deserdados e os pobres e não os opulentos e outras classes obesas; o indivíduo liberado partícipe das novas massas e não o homem acorrentado; o pensamento livre e não o discurso único. (SANTOS, 2000, p.14).

Esse trecho dos estudos desse importante autor pode sintetizar “o que ficou” para mim do curso de licenciatura em geografia. O fim de minha graduação foi marcado pelo início da influência do pensamento de Milton Santos em minhas reflexões, especialmente no que diz respeito à leitura e à interpretação da realidade. Todavia, a busca pela compreensão de ser educador estava longe de se concretizar.

As experiências vivenciadas na disciplina de Estágio Supervisionado não foram as mais instigantes e não me encorajaram a assumir o papel de professor, já que, naqueles momentos finais do curso de graduação, eu não entendia a função do professor como uma profissão.

³² É importante destacar que, embora esse professor fizesse a defesa da leitura de diversos livros e obras no âmbito da Geografia, sua prática educativa não expressava seu discurso, pois ele utilizava livros do segundo grau, tal como esses que são disponibilizados pela Política Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio nos dias de hoje, como já foi salientado anteriormente.

³³ Considero pertinente situar Milton Santos como um dos mais importantes autores no campo da Ciência geográfica, o qual exerce influência em minha prática educativa. Ele é considerado por muitos como um dos maiores teóricos da Ciência Geográfica, sobretudo por suas reflexões críticas sobre a realidade mundial por meio de estudos que focam o espaço geográfico a partir do método dialético. Santos entende que "o espaço é fundamentalmente social e histórico, evolui no quadro diferenciado das sociedades e em relação com as forças externas, de onde mais frequentemente lhes provêm os impulsos" (SANTOS, 1979, p. 10).

Lembro-me de algumas situações de estágio em que eu acompanhava, por meio de observações e de anotações, a atuação da professora Marlene Sivieiro. Algumas atividades que eram pensadas pela professora me agradavam muito, especialmente em relação às primeiras séries do ensino fundamental; ficava atento às estratégias que ela utilizava para trabalhar conceitos relacionados ao espaço, com recortes de revista na biblioteca, tal como pode se observar em um dos fragmentos de meus relatórios de estágio:

Os materiais didáticos utilizados pelos professores são bem variados, tais como: recortes de jornais, revistas, artigos, utilização de mapas geográficos e históricos, exposição de filmes, uso do livro didático, entre outros. Para a utilização desses recursos didáticos os professores utilizaram vários métodos, como as aulas expositivas, recursos audiovisuais, textos geográficos e históricos auxiliares para leituras e análises, análises de gráficos e mapas, trabalhos em grupos, trabalhos de pesquisas, análise crítica de textos da atualidade, etc. No que diz respeito às formas de avaliação, os professores utilizaram várias delas, como: provas escritas e orais, dissertativas, objetivas e subjetivas; trabalhos e pesquisas, leitura e interpretação de textos, relatórios de discussões e temas tratados em palestras, aulas, de textos de revistas, jornais, etc.; observação constante da participação do aluno, testes objetivos, provão geral de conhecimentos (todas as disciplinas).

Em contrapartida, as situações que estavam colocadas no contexto das oitavas séries do ensino fundamental e nas três séries do ensino médio geravam desestímulo e insegurança, quando eu pensava se “era aquilo mesmo que eu queria para a minha vida profissional”. Essa sensação pode ser constatada em um dos fragmentos de meu relatório de estágio:

[...] tive a oportunidade de tomar contato com os alunos e com o ambiente da sala de aula e ter noção de como se deve ser feita a elaboração e realização de uma regência de aula. Infelizmente observei que grande parte dos alunos, de todas as séries do ensino médio, não tem nenhum interesse em aprender, além do mais eu observei que os alunos não tem o mínimo de educação e respeito, tanto com o professor quanto com os próprios colegas de sala de aula.

[...] observei um desinteresse muito grande por parte dos alunos, no que diz respeito à leitura de textos, em assistir aulas; há também problemas de evasão dos alunos do noturno por causa da própria situação econômica e a falta de estímulos que o aluno-trabalhador vive diante de uma sociedade que tem pouca perspectiva de futuro; há problemas também quanto ao excesso de aluno por salas.

Essas observações e interpretações imediatas da realidade, que se apresentava em meus estágios, fizeram com que eu questionasse a mim mesmo: “Será que vale a pena eu me submeter a essas condições de trabalho?”. É preciso considerar que as circunstâncias em que se encontrava minha vida profissional, na marcenaria, colocavam-me diante de uma situação de comparação, entre assumir uma atividade incerta, duvidosa e insegura – como inculcava o senso comum dos próprios professores e de meus familiares em relação à profissão professor, e que também se

manifestava em mim, por conta de uma formação precária – ou assumir uma profissão da qual eu já dominava os conhecimentos necessários para construir uma carreira com certa segurança.

Diante desta conjuntura que acabo de descrever, mesmo formado, com 23 anos, eu ainda não me identificava como professor. No entanto, eu não abandonei essa perspectiva, tal como alguém que fez um curso superior apenas por fazer. Assim, no início do ano de 2002, eu investi na tentativa de dar aulas na escola pública em período oposto ao meu trabalho na marcenaria.

As primeiras aulas que ministrei na condição de “professor eventual³⁴” estavam bem distantes do plano ideal, “ou ilusório”, que foi construído ao longo da minha formação até então. Para se ter uma noção do abismo que existe entre a idealização de um licenciado recém-formado e a realidade da escola pública, as oito primeiras aulas que ministrei foram das disciplinas de Inglês, Artes e Matemática, que, na maioria das vezes, foram requisitadas pela direção da escola cerca de quinze minutos antes de seu início, ou seja, sem um tempo mínimo para um professor sistematizar os objetivos de uma aula que pretende ministrar, sobretudo em relação às disciplinas de que não tem o domínio do conhecimento específico.

Essa situação de substituir professores efetivos ou contratados em caráter temporário³⁵, ministrando aulas de qualquer disciplina, sem um planejamento adequado e sem conhecer os alunos e a escola em que se trabalha, é inconcebível diante daquilo que se preconiza na formação inicial do professor.

A carência de professores, por conta da desvalorização da profissão professor em comparação às demais, faz com que muitos cargos efetivos, oferecidos pelos concursos públicos, não sejam preenchidos e, em decorrência disso, há muitos professores que se enquadram no estatuto de temporário. Embora convivam nas escolas, desempenhando a mesma função, possuem cargos com nomenclaturas, remunerações e direitos diferentes. No estado de São Paulo, durante o ano de 2006, havia quase 250 mil vínculos, mas apenas cerca da metade desses professores era efetivo, a outra metade era composta por professores temporários ou substitutos (FERREIRA, *et al.*, 2009). No meu caso, eu substituí as aulas dos temporários que assumiam as

³⁴ O professor eventual é aquele que substitui a função do professor efetivo ou do OFA (Ocupantes de Função Atividade), que são “donos da cadeira”. Quando um desses professores falta, o professor eventual entra e substitui a sua função.

³⁵ Os professores, que anteriormente eram chamados de ACT (Admitidos em Caráter Temporário), naquela época, eram chamados de OFA's. Tratava-se dos professores que, embora não tivessem sido aprovados pelo concurso público, mantinham certo vínculo e estabilidade ao garantir o direito de escolha das aulas nos anos subsequentes. Atualmente, a legislação criou diversas categorias e ocupações por meio da Lei Complementar 1093/2009, dentre as quais podemos destacar: **A= Efetivo** (Titular de Cargo); **P= Estável**; **F= Docente ACT** – com aulas em data da LC 1.010/2007 (02/06/07); **L= Docente ACT** – aulas após LC 1.010/2007 (02/06/07) e antes da LC 1.093/2009 (17/07/09); **O= Docente ACT** – candidato à admissão após data da LC 1.093/2009 (17/07/2009); **S= Docente Eventual** – vinculado pela LC 1.010/2007 (02/06/2007); **I= Docente Eventual** – vínculo após LC 1.010/2007 (02/06/07) e antes da LC 1.093/2009 (17/07/09); **V= Docente Eventual** – candidato à admissão após data da LC 1.093/2009 (17/07/2009); **R = Readaptado**.

aulas dos efetivos, ou seja, existem situações em que o Estado chega a pagar 3 professores para os encargos de 1 professor.

Para se ter uma ideia dessas condições na atualidade, destaca-se o edital publicado³⁶ no site da Diretoria de Ensino da Região de Bauru (SP), no ano de 2012, destinado a contratação emergencial³⁷ para a docência nas escolas da rede estadual de ensino, o qual destaca:

A Dirigente Regional de Ensino torna público o Edital de abertura de Cadastro para os docentes interessados à contratação por tempo determinado para docência nas escolas da rede estadual de ensino jurisdicionadas a esta Diretoria de Ensino, para o ano letivo de 2012, nos termos da Res. SE 89, de 29/12/2011 e Res. SE 23, de 23/02/2012.

b) Diploma ou Certificado de Conclusão de curso de nível superior para cadastro em aulas, acompanhado de Histórico Escolar do curso (original e cópia);

c) Diploma de Pedagogia para cadastro em aulas, acompanhado de Histórico Escolar do curso (original e cópia);

d) Diploma de Bacharelado ou Tecnologia de nível superior, acompanhado de Histórico Escolar do curso, desde que conste carga horária mínima de 160 horas na área das disciplinas da matriz curricular (original e cópia);

e) Se aluno de curso de nível superior: Apresentar Certificado de Matrícula no ano de 2012, acompanhado de Histórico escolar onde conste carga horária total do curso e carga horária cursada (original e cópia);

Percebe-se, pelo edital, que a demanda por profissionais da educação é tão emergencial que o professor formado em pedagogia pode assumir aulas das disciplinas específicas nos diferentes ciclos do ensino básico. Como se observa, as condições que estavam colocadas quando me formei, perduram até hoje na rede pública do Estado de São Paulo.

Essas condições, às quais um professor recém-formado está submetido para iniciar a sua carreira, fizeram com eu optasse por não me dedicar integralmente ao exercício da profissão de professor. Nesse caso, optei por continuar na profissão de marceneiro.

Essa não foi uma decisão fácil, pois eu entendia que era necessário atuar como professor para viver a realidade das salas de aula e adquirir experiência. Nesse sentido, eu vivia um conflito pessoal e buscava uma justificativa com o objetivo de atenuar a angústia moral de não assumir a profissão na qual me formei.

A justificativa que eu apresentava a mim mesmo, para conviver com o fato de não ter assumido a profissão professor, portanto, estava relacionada ao fato de eu não aceitar entrar em uma sala de aula nas condições de um professor eventual, por entender que não era possível desenvolver uma aula como professor de geografia, a partir de objetivos claros, definidos e elaborados, inviabilizando, dessa forma, minha atuação na carreira pela qual optei em me formar.

³⁶ O edital foi acessado no site da Diretoria de Ensino no dia 08 de março de 2012 por meio do seguinte link: <http://debauru.edunet.sp.gov.br/novo/atribuicao.html>.

³⁷ A descrição do link que dava acesso a esse edital era: Edital Cadastro Docente Emergencial – 2012.

Em outras palavras, além de eu não querer assumir uma profissão “pela metade”, minha percepção era a de que, se o exercício da profissão era difícil para o professor efetivo, imagina só para o eventual!

Todavia, ao tomar a decisão de não assumir a profissão professor, estabeleci alguns objetivos para uma possível carreira profissional na educação e ensino em termos prospectivos. Talvez eu não tivesse iniciado minha carreira de professor pelo fato de não ter consciência de que “ser professor” implicava em assumir uma carreira profissional. Nesta época eu ainda exercia outra profissão, a de marceneiro.

Entre os ideais que direcionavam esses objetivos e escolhas, pode-se destacar um em especial: “Serei professor a partir do momento em que eu assumir uma sala de aula na condição de professor efetivo de geografia”. Nessa época eu entendia que isso daria plenas condições para eu exercer o papel de professor, especialmente no que diz respeito às questões relativas ao planejamento da aula, compreendido como definição dos objetivos e conteúdos, estudo dos conteúdos específicos, procedimentos, avaliação e autoavaliação, entre outros. Percebe-se, pois, que minha vontade e objetivo de ser professor não sucumbiram, embora seja preciso ressaltar que a decisão em me formar em um curso de licenciatura não havia sido uma opção claramente definida, pois se fosse, talvez eu teria optado por enfrentar as condições, tal como elas estavam colocadas, e buscar o enfrentamento na realidade. Há de se considerar, também, que o curso não possibilitou a superação dessa forma canhestra de encarar a profissão professor.

Ainda no ano de 2002, diante dessas dificuldades e falta de perspectivas, optei por realizar um curso de Pós-Graduação *Lato sensu* na área de educação e custeá-lo com o exercício da profissão de marceneiro. Tratei, portanto, de ingressar em um curso de especialização em *Metodologia do ensino-aprendizagem em geografia*. O curso foi realizado em uma instituição privada, a Faculdade São Luis, situada na cidade de Jaboticabal (SP). Tratava-se de um curso semipresencial, que se realizava aos sábados, quinzenalmente e distribuídos nos dois semestres do referido ano.

Foi exatamente nesse período que começaram a se estruturar os cursos formatados em EAD – Educação à Distância. Pode-se afirmar, de acordo com Mazzeu (2011), que, naquela época, começavam a vigorar as recomendações do Banco Mundial no processo de formação docente que havia proposto nos anos de 1995 e 1996, cujas recomendações, postuladas pelo organismo, recomendava que a formação inicial do professor deveria ser “realizada em menor tempo, projetada para o nível superior e centrada nos aspectos pedagógicos. Ainda em relação ao quesito baixo custo, o Banco Mundial recomendava as modalidades de educação à distância, tanto para a formação inicial quanto para a capacitação em serviço” (MAZZEU, 2011, p. 152).

Percebe-se, pois, que as reformas educacionais da década de 1990 alavancavam as políticas educacionais no início do século XXI no Brasil.

O curso era estruturado da seguinte forma: dividido em módulos, cuja área de concentração incidia sobre a educação em interface com a geografia; cada disciplina era ministrada por um professor, que se apoiava em um sistema apostilado elaborado pela instituição; durante a semana e nos sábados em que não havia encontros presenciais, existia um sistema de tutoria por telefone, uma espécie de *telemarketing* (0800), realizado pelos professores e tutores dos cursos, não sendo o professor do módulo, necessariamente; e, por fim, um sistema de atendimento via Internet, no qual o principal recurso tecnológico para a comunicação era o *e-mail*.

Toda a produção de conhecimento dos referenciais teóricos da área educacional – tais como Jean Piaget, Lev Vygotsky, Celestin Freinet, Paulo Freire, Dermeval Saviani, bem como os clássicos autores que influenciaram a evolução histórica da Ciência Geográfica, como Friedrich Ratzel, Vidal de La Blache, Lucien Febvre, Yves Lacoste, David Harvey Milton Santos e, entre outros autores que discutem o Ensino de geografia, Nídia Nacib Pontuschka e Ana Fani Alessandri Carlos – eram reduzidos a duas ou três páginas do referido sistema apostilado, tratando o conhecimento de forma superficial, embora o curso fosse reconhecido pelo MEC – Ministério da Educação e Cultura – como um curso de Pós-Graduação *Lato Sensu*. Assim, a cultura manualesca se reconfigurava na sociedade do conhecimento³⁸, tornando o conteúdo dos clássicos mais superficial do que havia sido no período da graduação.

A partir do “estudo” desses autores, que estavam mais próximos de informações superficiais sobre os autores e as questões educacionais, somado ao fato de ainda não ter experiência profissional de professor, elaborei a monografia *A metodologia de ensino em geografia nas escolas estaduais do ensino fundamental e médio*. Percebe-se, pois, uma continuidade ou, melhor dizendo, uma execução daquilo que se limitava a um Projeto de Pesquisa na graduação.

Em dezembro de 2002, já havia defendido a monografia que conferia o direito ao título de especialista. Logo em seguida, no início de 2003, com 24 anos de idade, busquei outras possibilidades de aperfeiçoamento profissional, embora ainda estivesse longe da prática em sala de aula. Foi nesse momento em que entrei em contato com o Programa de Pós-Graduação em

³⁸ Conforme nos esclarece Nagel (2002, p. 1) “*Sociedade do Conhecimento* é a forma brasileira de traduzir *Sociedade da Informação* ou *Super Estrada da Informação*, expressões conceitualmente mais realistas, menos pretenciosas em sua compreensão e mais precisas em sua extensão, cunhadas nos anos 1990, pela *Comunidade Econômica Européia* e os *Estados Unidos*, com o objetivo de planejar ou concentrar esforços na construção de uma infra-estrutura global da informação. Isso significa que a ‘*Sociedade do Conhecimento*’ é, antes de tudo, a expressão empresarial dos investimentos racionalmente programados para o mundo globalizado, relativos à informática, telecomunicação, redes de comunicação digitais (“Banda Larga”) sistemas de comunicação móveis, que incluem, de modo mais imediato, a) o ensino à distância, b) os serviços de telemática para pequenas e médias empresas, c) o tráfego computadorizado, d) a gerência de tráfego aéreo, e) a licitação e compra eletrônica, f) as redes de administração pública, g) o controle de infovias urbanas ligadas à prestação de serviços das prefeituras; h) o uso da telemedicina, entre outros tantos.”

Educação Escolar – da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara (SP) – com o intuito de cursar alguma disciplina na condição de aluno especial. Depois de obter o título de especialista no curso *Latu Sensu*, meu desejo era realizar o curso de mestrado e tentar “consolidar” uma formação acadêmica por meio dos estudos.

É importante esclarecer que o motivo de escolher esse programa em especial foi determinado, mais uma vez, pelas condições financeiras em que eu me encontrava na época. Vale lembrar que minhas despesas ainda eram custeadas pelo exercício da profissão de marceneiro, cuja atividade não tinha qualquer relação com a profissão docente. Essa escolha, portanto, também foi definida pelas condições objetivas nas quais eu me encontrava enquanto trabalhador assalariado, já que, embora fosse filho do dono, minha relação com meu pai na empresa não tinha o viés de um tratamento familiar, mas profissional.

Essas condições exigiram certa negociação para conseguir um dia de dispensa na semana para cursar uma determinada disciplina do Programa de Pós-Graduação, ainda que eu trabalhasse de marceneiro para meu próprio pai³⁹. Na realidade, se as condições me permitissem escolher mais livremente, sobretudo as financeiras, eu teria entrado em contato com o Programa de Pós-Graduação da UNESP de Rio Claro (SP), pois lá eu encontraria diversas linhas de pesquisas relacionadas ao ensino de geografia.

Todas essas circunstâncias fizeram com que eu entrasse em contato com o Programa de Araraquara(SP), que fica a 160 quilômetros de Novo Horizonte (SP). Diante do rol de disciplinas oferecido, procurei optar por uma em que pudesse articular a temática estudada nos trabalhos produzidos na graduação e na especialização, dando continuidade aos estudos. A partir dessas condições, elaborei um anteprojeto de pesquisa intitulado “A prática de Ensino em geografia nas Escolas Estaduais de Ensino Fundamental” e, dessa forma, candidatei-me à disciplina “Formação de Professores para as demandas contemporâneas”, de responsabilidade do Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato.

No decurso dessa disciplina, tive a oportunidade de estudar alguns temas que foram tratados superficialmente durante a graduação e a especialização, especialmente em relação à interdisciplinaridade e à cidadania. Esses temas foram trabalhados durante a graduação, a partir de fragmentos de textos xerocados trabalhados na forma de apostilas elaboradas pelos professores responsáveis das disciplinas de educação. Esses conceitos eram secundarizados pelas

³⁹ A condição de eu trabalhar na marcenaria de meu pai, não me dava o direito de, em qualquer momento, ter regalias ou ser favorecido no ambiente de trabalho. Meu pai sempre foi muito rigoroso e tratava-me da mesma forma com que tratava os outros funcionários. Eu cumpria o horário com rigor, era advertido e tinha os mesmos direitos trabalhistas que os demais, inclusive a carteira assinada. Isso era uma questão de honra para meu pai: não me tratar de forma diferenciada apenas pelo fato de eu ser seu filho, já que a fábrica foi estabelecida a partir de uma sociedade com outro marceneiro. Isso fazia com que o que podia ser um simples pedido ou uma falta no e do serviço, se tornasse uma tarefa “penosa”.

disciplinas que tratavam dos conhecimentos específicos da Ciência Geográfica. No curso de especialização, esses temas foram tratados a partir de manuais e compêndios, que se aproximavam de sistemas apostilados de ensino e que, portanto, foram estudados de forma superficial.

Foi nessa disciplina, como aluno especial, portanto, que ocorreu a possibilidade de aprofundar o estudo de alguns autores, como Edgar Morin e Juan Carlos Tedesco, sobretudo em relação ao conceito de complexidade desenvolvido por Morin. É interessante observar que essa foi a primeira oportunidade de me disciplinar nos estudos, inclusive pelo desenvolvimento do gosto em manusear os livros, estudá-los e até começar a constituir um pequeno acervo deles.

Lembro-me, também, de me sentir feliz por estar no Campus da UNESP de Araraquara (SP), pois este era muito maior do que as faculdades que eu havia frequentado até então. A estrutura física daquele campus fazia com que eu sentisse a imponentia de algo bom sobre mim. Recordo-me de estar sentado em um banco da universidade, em meio aos arvoredos, enquanto estudantes passavam discutindo assuntos diversos, e pensar: “Não tem como não gostar de estudar em um ambiente desse”. De certa forma, eu via o contraste entre o campus de uma universidade pública, como a UNESP, e a faculdade em que havia estudado, voltada para alunos que trabalhavam durante o dia e buscavam alguma formação complementar para a ascensão social na sociedade de classes.

Durante as discussões na disciplina, eu tentava me inteirar sobre os assuntos e buscar algum vínculo com o ante-projeto de mestrado que havia apresentado ao professor da disciplina. No entanto, a ausência da prática tornava-me distante da realidade educacional e não proporcionava segurança e condições para apropriar-me, de fato, das questões debatidas e, a partir disso, fundamentar um projeto que fosse razoável para o nível do mestrado. É interessante observar que, embora eu me aproximasse da leitura e do estudo de alguns conceitos no campo da educação, sentia-me gradativamente cada vez mais distante das questões educacionais que me ocuparam na graduação e na especialização, as quais estavam relacionadas à um certo sentimento de revolta contra o sistema capitalista que colocava muitas pessoas à margem de seu modo de produção.

Mais uma vez as questões que marcavam o cenário político nacional, tal como o fato de Luiz Inácio Lula da Silva ter assumido o mandato no ano de 2003, um desejo que eu tinha desde o ensino básico como uma possibilidade de mudança, naquele momento não me mobilizou. Minha formação até aquele momento havia me ensinado a me adaptar ao tipo de sociedade que se consolidava no século XXI, ou seja, os modelos de formação que eu vivenciara legitimavam

essa organização da sociedade e silenciavam em mim a perspectiva de uma luta por transformações.

Nesse mesmo sentido, é importante considerar que, nesse contexto, eu me preocupava com outras questões e, vez em quando, meu tempo era ocupado por diversas dúvidas e incertezas, típicas de um rapaz de 24 anos. Essas dúvidas giravam em torno da falta de uma definição clara e objetiva do que seria de minha vida profissional.

Essa incerteza proporcionava diversas inseguranças nas discussões que ocorriam durante a disciplina, o que acarretava na falta de um posicionamento e, até certo ponto, fazia com que eu me sentisse inibido diante dos demais alunos que já possuíam certo conhecimento prático e teórico no campo educacional.

Mesmo com essa insegurança, decidi marcar uma reunião com o professor responsável pela disciplina, para solicitar algumas considerações e orientações sobre o ante-projeto, no sentido de aperfeiçoá-lo para participar do processo seletivo do mestrado.

Marcada a reunião, em meados de abril de 2003, tive uma conversa com o professor, na qual tive a oportunidade de contar minhas expectativas com a área educacional e demonstrar meu interesse em desenvolver um projeto de mestrado para concorrer à vaga do mestrado daquele Programa de Pós-graduação. Por fim, manifestei o interesse de tê-lo como orientador nesse processo. Foi nesse momento em que recebi a franca notícia de que, para aquele ano de 2003 e para o ano de 2004, as vagas que ele havia disponibilizado já estavam “praticamente” reservadas.

Naquela época, fiquei muito decepcionado com a notícia que recebera, pois a minha dedicação em não faltar às aulas e viajar 320 quilômetros por semana criou a expectativa de que eu atingiria alguma conquista em relação ao mestrado. É importante destacar que o professor, embora tenha sido franco⁴⁰ em afirmar que não havia possibilidades de me orientar, ressaltou e elogiou meu empenho e dedicação, pontuando que eu fora o único aluno a não faltar em suas aulas e que cumprira o compromisso com as leituras indicadas para o estudo. Esse mesmo reconhecimento foi reafirmado posteriormente, no encerramento da disciplina, no momento em que solicitei uma dedicatória em um livro que comprei – o terceiro em minha carreira docente, no qual havia um artigo escrito pelo professor, intitulado “As dificuldades e dilemas do professor iniciante” (INFORSATO, 2001) –, a qual dizia: “Ao Lucas, pelo companheirismo e dedicação ao curso de formação, 11 de junho de 2003”.

⁴⁰ É oportuno destacar a atenção despendida pelo Prof. Dr. Edson do Carmo Inforsato em explicar com detalhes as circunstâncias que o levaram a não atender a meus anseios de tê-lo como orientador do ante-projeto e disponibilizar uma vaga no mestrado; é importante salientar que o professor detalhou todos os motivos e circunstâncias, inclusive detalhando toda uma série de acontecimentos particulares que fizera com que ele não desse a atenção devida aos alunos da iniciação científica nos anos anteriores, sendo que ele já os orientava durante a iniciação científica, bem como em relação aos interesses de outros alunos que já haviam entrado em contato com ele anteriormente.

Embora não tivesse ficado tão explícito na conversa com esse professor, a interpretação que eu fazia, diante do fato de que eu não teria uma orientação para concorrer a vaga de mestrado, devia-se ao fato de eu não estar diretamente envolvido com a prática educativa. Essa interpretação veio depois que eu li o artigo em que o professor fez a dedicatória, pois se tratava dos dilemas de professores que estavam na prática, que eram iniciantes. No meu caso, eu não poderia ser considerado um iniciante e, de fato, não vivia os dilemas e as dificuldades enfrentadas por professores que iniciam suas carreiras. Nesse mesmo sentido, entendia também, que o professor “dispensou” a orientação por observar a imaturidade, a falta da prática em sala de aula, bem como a ausência de uma formação que fosse mais consistente e oferecesse elementos para participar das discussões na aula com certa desenvoltura e conhecimento.

Pode-se constatar, dessa maneira, que o desejo inicial de buscar um “aperfeiçoamento profissional” carecia do entendimento de que tal aperfeiçoamento, no campo das licenciaturas, exige um contato, uma experiência com a prática educativa, opção pela qual eu havia desistido no início de 2002.

Esses acontecimentos não me fizeram desistir da disciplina. Continuei participando com o mesmo afinho, embora um pouco desmotivado. Nos meses que seguiram, acabei conhecendo novos colegas, professores e pesquisadores que também realizavam a disciplina. Em uma das conversas com os alunos, acabei conhecendo uma colega com a qual compartilhei os dilemas que estava enfrentando em realizar a disciplina sem a perspectiva de orientação do professor. Nessas interações, relatei um pouco de minha trajetória, afirmando meu interesse na pesquisa na área de educação e geografia. Sem ter muito claro o que estava afirmando, disse que uma possibilidade que se mostrava interessante naquele momento estava relacionada à educação ambiental. Foi justamente nesse momento que a colega com a qual conversava me indicou o Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da UNESP de Bauru (SP). Foi a primeira vez que fiquei sabendo sobre a existência de um programa de Pós-Graduação com uma linha de pesquisa em educação ambiental em uma cidade mais próxima de Novo Horizonte. É interessante destacar uma fala dessa colega que, na época, já havia defendido o mestrado e, por acaso, morava em Bauru: “Não desista não, tente entrar em contato com o Programa de Bauru, acho que você terá grandes chances, pois o programa é novo, está começando agora, o que aumenta a probabilidade de você conquistar algo, pois eles ‘necessitam’ de alunos”.

Essa conversa abriu novas perspectivas que me deram algum ânimo em continuar o caminho que se desenhava até ali. Por meio de informações adquiridas pela Internet, inteirei-me do Programa de Bauru (SP) e decidi que mudaria o foco de meu projeto para algo que

relacionasse a geografia com a educação ambiental, embora ainda não me sentisse seguro o suficiente, pois a ausência da prática me incomodava.

Antes de terminar o primeiro semestre de 2003, ainda cursando a disciplina em Araraquara (SP) e, em meio a turbulências, incertezas e novas possibilidades, surgiu outra oportunidade: a de um envolvimento mais direto com a profissão docente. Em uma das conversas que ocorriam com os colegas que cursavam a disciplina, fiquei sabendo que no dia 9 de maio de 2003, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo havia publicado no Diário Oficial do Estado a abertura das inscrições para o Concurso de Professores da Educação Básica II, Ensino Fundamental e Médio.

Essa notícia foi fundamental e decisiva na busca de uma consolidação na profissão docente, pois agora eu vislumbrava a possibilidade de retomar com mais objetividade a trajetória que outrora havia determinado o início de um caminho em direção à carreira profissional. O objetivo ao qual eu havia me proposto, quando não me sujeitei a assumir as aulas na condição de professor eventual, tornou-se mais próximo da realidade com a abertura desse concurso. Dessa forma, as arestas, que, até então, comprometiam a objetividade em trilhar um caminho profissional, começavam a ser aparadas, principiando por desenhar uma perspectiva mais concreta em relação à Profissão Docente.

Ao final do primeiro semestre de 2003, após o encerramento da disciplina em Araraquara (SP), cheguei à definição concreta de que, para o segundo semestre, eu não investiria, momentaneamente, na idéia de realizar o mestrado. A decisão, portanto, foi a de estudar para o concurso que fora anunciado, pois entendia que o concurso abria a possibilidade da prática e, com ela, o caminho em direção ao mestrado poderia ser mais facilitado. Assim, passei a me dedicar com afinco às leituras por meio de apostilas, resumos e livros indicados pelo edital do concurso.

Organizei uma disciplina para os estudos das obras indicadas no edital do concurso que, basicamente, eram divididas em duas categorias: uma que focava os conhecimentos específicos de geografia, em que a temática abordava sua gênese, dinâmica e contextualização histórico-social, cujos autores não me eram estranhos – AB’Saber (2001), Carlos (1999), Cavalcanti (1998), Moraes (1995), Ross (1996), Santos (2002; 2002a), Oliveira (1997) e Castellar (2000), entre outros –, e outra que compreendia os fundamentos que estruturam o trabalho curricular, bem como a aplicação didática e metodológica desses conhecimentos na prática de sala de aula. Muitos dos autores que compunham as referências dessa última temática eram estranhos a mim, sendo aquela uma ocasião que possibilitou o contato com autores da área da educação, tais como Alarcão (2003), Arroyo (2000), Candau (2001), Luckesi (1997), Rios (2001), Perrenoud (2000; 2000a).

Além desses autores, lembro-me de ter dado ênfase aos estudos dos referenciais legais indicados no edital.

Nos meses que se seguiram, eu continuei a exercer a profissão de marceneiro e a estudar para o concurso, cujo período de inscrições ocorreram entre os dias 15 e 26 de setembro de 2003 e a aplicação da prova se deu no dia 9 de novembro de 2003. Após a realização da prova, eu me distanciei das leituras, dos estudos e das preocupações em relação à profissão docente, dedicando-me à marcenaria e esperando o resultado do concurso. O resultado da colocação dos candidatos foi homologada no Diário Oficial do Estado do dia 16 de abril de 2004 e publicada no Diário Oficial do Estado do dia 28 de abril de 2004.

O empenho nos estudos durante esse período deu resultado, pois fiquei em 48º lugar na colocação geral do estado de São Paulo, na categoria professor de geografia. Na Diretoria de Ensino de Catanduva, região na qual eu prestei a prova, fiquei na primeira colocação.

Mesmo com o resultado oficializado e com a alegria de ter conquistado uma boa colocação na aprovação do concurso, ainda pairavam algumas dúvidas diante dos acontecimentos, pois agora eu teria que decidir, definitivamente, entre continuar a profissão de marceneiro na cidade onde nasci, perto de meus familiares, amigos e com toda a “facilidade prática” que isto implicava, e romper com tudo o que havia construído até aquele momento e começar uma nova profissão. É importante mencionar que havia a possibilidade de eu assumir uma escola em minha cidade e tentar conciliar a profissão de marceneiro e a de professor. No entanto, eu já havia definido que, se fosse para relativizar, optando por conciliar as duas profissões, eu não as realizaria a contento. Foi então que decidi por romper com tudo e buscar novas possibilidades.

O fato de eu ter alcançado uma boa posição no concurso, proporcionou-me a vantagem de ser um dos primeiros professores a escolher uma escola na cidade em que eu tivesse mais interesse, dentre as diversas opções no estado de São Paulo. Foi nesse momento em que eu retomei o objetivo que havia sido prorrogado momentaneamente: realizar o curso de mestrado, pois agora eu poderia atrelar a prática educativa à pesquisa em educação. Como eu já tinha o conhecimento de que na cidade de Bauru (SP) existia um Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, no qual, em hipótese, eu poderia vincular a geografia à educação ambiental, minhas opções se remeteram à Diretoria de Ensino dessa região. A chamada dos professores aprovados no concurso foi realizada no dia 25 de maio de 2004 e a escolha de vagas se deu no dia 17 de junho de 2004, estando eu, portanto, prestes a iniciar a carreira docente, sendo que a escolha da vaga na cidade de Bauru foi determinada pela hipótese de realizar o curso de mestrado.

Após a escolha do cargo, desloquei-me para a cidade de Bauru (SP) e, no início de agosto, assumi as aulas no Estado. O que estava colocado para mim, nessa época, é que, naquela condição de professor efetivo, eu teria mais "autonomia" para desempenhar minha prática, diferentemente das condições às quais um professor substituto tem que se submeter. No entanto, a insegurança também pairava no ar, pois eu não possuía experiência prática e, além disso, estava em um momento de profundas transformações em minha vida. Diante desse contexto, a primeira atitude que tomei foi procurar a professora que era responsável pela disciplina de geografia no primeiro semestre do ano de 2004. Antes de assumir as aulas, de fato, marquei uma reunião com a professora para que ela me orientasse sobre a conduta que eu deveria ter na presença aos alunos. Esse é um indicativo de que o curso de graduação e de especialização não tinham garantido o preparo para a prática e, por outro lado, um indicativo de que a vivência prática é fundamental.

É importante esclarecer que, naquele momento, a busca dessa orientação foi no sentido de compreender como deveria ser a minha prática na sala de aula. Minha expectativa era que ela dissesse: “Eu trabalhei esses conteúdos no primeiro semestre. As notas dos alunos estão aqui. Os eventuais problemas das turmas são estes. Você terá que utilizar tais estratégias etc.”. Portanto, buscava orientações e “dicas” de como eu deveria proceder em sala de aula, ou seja, de “como fazer”. Aqui podemos perceber como o modelo de formação que eu vivenciei no curso de graduação contribuiu para que eu empreendesse um processo de reflexão da prática pedagógica sobre a própria prática, cujo objetivo tende a responder um questionamento bastante simplista de um professor que inicia seu trabalho: “O que e como eu devo fazer?” Aqui temos uma situação que expressa e legitima a fragmentação entre a teoria e a prática que acompanha esse processo de reflexão.

Obviamente que essa expectativa não foi atendida. Tivemos uma reunião bastante corrida, sem a atenção que eu esperava, pois se tratava de uma professora que havia assumido aulas em outras escolas e, assim, não tivemos tempo o suficiente para conversarmos sobre as questões relativas às aulas. Marcamos outro dia para conversarmos e eu solicitei o plano de ensino e o de aulas para que eu me situasse quando fosse entrar em sala de aula.

Uma semana antes de entrar definitivamente em exercício, conseguimos discutir algumas demandas que a prática exige. A conversa ficou no plano informal, visto que a professora não apresentou qualquer argumento do ponto de vista conceitual, tanto no que se refere aos conhecimentos pedagógicos quanto aos da especificidade do conhecimento geográfico. Os argumentos da professora, ante minhas indagações, pautavam-se no plano prático: ela descreveu sobre como eram os alunos, suas atitudes, a indisciplina e a falta de conhecimento, entre outros

aspectos de ordem comportamental. Em relação ao plano de ensino, a professora não possuía qualquer elaboração sobre conteúdos, estratégias, procedimentos, avaliação, objetivos etc. e sua alternativa, diante da necessidade que eu manifestava de ter alguns parâmetros para organizar minhas aulas, foi a de pegar uma folha e começar a descrever os conteúdos com base no sumário de um livro didático que ela trabalhava com os alunos.

Ao indagar que procedimento ela utilizava para trabalhar o livro didático, ela me disse que passava o conteúdo na lousa e solicitava atividades para “vistar” o caderno. Em síntese, a professora me disse para não me preocupar com as aulas, pois me daria muito bem. Sua única objeção e advertência foi a respeito de uma semana pedagógica, momento em que a coordenação da escola colocava uma espécie de “tapume” na lousa, para que, durante as aulas daquela semana, os professores utilizassem outros recursos além do giz e da lousa, ou seja, tratava-se de uma alternativa técnica com o fim de combater o tecnicismo pedagógico⁴¹.

Por fim, lembro-me, como se fosse hoje, de uma frase que a professora falou e que me deixou profundamente chocado: “Professor, fique tranquilo! Para dar aula no Estado, você não precisa saber muito. Uma vez que os alunos são ‘burros’, qualquer coisa que você disser, qualquer conhecimento que você transmitir, mesmo que seja sem estudo, já é muita coisa perto do conhecimento deles”.

É interessante perceber que, na semana que antecedia o início de meu exercício na escola pública, aqueles que deveriam assumir o papel de “liderança” em relação às atividades pedagógicas, tal como os coordenadores, diretor e vice-diretor – mesmo sabendo que se tratava de um professor inexperiente, de 25 anos, que estava assumindo um cargo efetivo na escola –, não tiveram a preocupação e o cuidado de indicar, orientar e oferecer apoio relativos às demandas da escola.

O fato era que eu encontrava mais apoio nos colegas professores do que na direção da escola. Recordo-me que a única preocupação de minha diretora era se eu realmente iria assumir o cargo de forma definitiva, dando a entender que, possivelmente, eu desistiria das aulas ou que, de alguma forma, ela já teria passado por um constrangimento semelhante. Em um primeiro momento, imerso na prática cotidiana escolar, eu não me preocupava em buscar conhecimentos no plano teórico.

⁴¹ A pedagogia tecnicista advoga a “reordenação do processo educativo para torná-lo objetivo e operacional, tal como um sistema fabril, cujo objetivo é planejar a educação para dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem por em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção.” (SAVIANI, 2012a, pp. 174-175).

Quando tomei a iniciativa de recorrer à coordenadora do Ensino Fundamental, período da manhã, para buscar algumas orientações sobre como proceder em sala de aula, ainda nessa semana, que antecedia minha primeira atuação como professor, percebi que a preocupação da direção da escola era a permanência dos alunos na sala de aula. Essa fala foi muito clara entre a liderança pedagógica e os professores, que, dentre os diversos “conselhos”, exclamavam: “Você precisa ‘manter’ e ‘controlar’ os alunos dentro da sala de aula. Se você conseguir fazer isto... é o que conta para a coordenação”. Ou ainda, entre outras “sugestões”: “Só não mande alunos para fora da sala de aula, nem para ir ao banheiro, pois para isso eles têm o tempo do intervalo”. “Mantenha a sala em silêncio”. “Não dê as costas para os alunos”. “Mantenha a disciplina”. Percebe-se, pois, que o “grande problema” da escola, no ponto de vista dos professores e da direção da escola, é o controle da disciplina, exigindo do professor o “domínio” do aluno e não o “domínio do conhecimento”. Assim, a perspectiva do tecnicismo ganhava corpo ao buscar fundamentação “na corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, buscando uma organização racional e neutra” para o enfrentamento dos problemas da realidade e da totalidade escolar (SAVIANI, 2012a, p. 174).

Antes de relatar meu primeiro dia de aula, faz-se necessário caracterizar a realidade socioeconômica da escola. Uma caracterização mais detalhada da realidade dessa escola passa pela necessidade de entendê-la a partir da divisão de classes, uma vez que esta é uma das marcas da sociedade brasileira.

A realidade da Escola Estadual Padre Antônio Jorge Lima está estritamente relacionada aos determinantes e condicionantes socioeconômicos das comunidades que ela assume enquanto Instituição Educacional. Ela está situada em um bairro periférico do Município de Bauru e não se limita a receber somente os alunos do bairro em que está inserida – Núcleo Habitacional Nobuji Nagasawa –, uma vez que a carência de escolas na região nordeste desse município é significativa.

Ela recebe, portanto, alunos de alguns bairros vizinhos (Quinta da Bela Olinda, Jardim Ivone, Mary Dotta, Fazenda São João etc.), constituindo-se em um polo que está além daquilo que deveria responder, face à carência de escolas na periferia bauruense. Alguns desses bairros são mais precários, do ponto de vista socioeconômico, e outros, menos. Assim, encontramos diversos perfis de alunos, alguns mais carentes a ponto de irem à escola para se alimentarem ou cumprirem os critérios exigidos pelas políticas públicas assistencialistas, a exemplo do Programa Bolsa Família, e outros com condições favoráveis a seu desenvolvimento na escola.

Em relação às comunidades mais carentes, a escola assume uma função assistencialista e de contenção da pobreza e violência, bem como do tráfico de drogas. Já em relação às

comunidades mais estruturadas, do ponto de vista socioeconômico, pode-se afirmar que cabe à escola o papel de ser uma das únicas alternativas encontradas pelos pais para assumir a responsabilidade de educar seus filhos, principalmente pelo fato de alguns alunos pertencerem a uma classe social trabalhadora, a qual, por condições objetivas, mostra-se ausente na educação escolar dos filhos. Essa constatação, vivenciada ao longo de minha prática, coloca a necessidade de os pais deixarem suas casas logo cedo para trabalharem o dia todo, às vezes cumprindo jornada dupla de trabalho, sendo, portanto, forçados, ou obrigados, a transferir a educação de seus filhos unicamente à escola, sem um “acompanhamento familiar”.

Ainda sob essa perspectiva, muitos pais incentivam os alunos a frequentarem a escola para conquistarem a oportunidade de realizar cursos que os insiram no mercado de trabalho (CIPs, Senai, Sesi etc.). Essa situação faz com que a escola não assuma a formação geral do aluno, mas forneça meios para a formação de mão-de-obra “barata” para o mercado, uma vez que os grandes grupos do comércio e da produção bauruense se beneficiam das isenções fiscais por meio da contratação de “menores aprendizes”. Dessa forma, muitos alunos vão à escola com o propósito de garantir a frequência em tais cursos e conseguir um emprego.

De forma resumida, pode-se observar que os alunos, que frequentam a escola, são oriundos de diversos setores das classes sociais menos favorecidas, prevalecendo aqueles que são muito carentes – do ponto de vista socioeconômico – e encontram na escola um apoio assistencialista e os que se encontram na intersecção entre a classe pobre e média, buscando ascensão social pela inserção no mercado de trabalho.

Foi em meio a esse contexto socioeconômico e político que vivi meu primeiro dia de aula, ou seja, que iniciei minha prática como professor de geografia em uma escola pública do estado de São Paulo.

Esse fato ocorreu em uma segunda-feira, dia 30 de agosto de 2004; tratava-se de uma aula no terceiro ano do Ensino Médio noturno. Cheguei à escola, duas horas antes da aula, com uma ansiedade e uma insegurança desmedidas. Foi nesse momento que conheci o Coordenador do Ensino Médio, do período noturno, e solicitei uma conversa particular em sua sala, justamente para declarar a minha insegurança diante daquela situação e, tenho que confessar, o “medo” de entrar na sala de aula.

A atitude do coordenador foi a de me tranquilizar e fornecer algumas “dicas” em relação a minha conduta dentro de sala de aula. Dentre essas dicas, pode-se destacar alguns “conselhos” prescritivos, tais como: “Você vai entrar na sala de aula e vai se impor; chegue falando que você está assumindo as aulas de geografia na condição de professor efetivo e que é para eles esquecerem tudo o que aconteceu com a outra professora, que a partir de agora, quem manda é

você. Chega ‘dando no peito deles’; as classes são problemáticas, mas eles são um bando de moleques; seja autoritário e imponha sua maneira de trabalhar”.

Essa é uma prática que se pode identificar nos professores e diretores que se encontram diante da insegurança e da tensão que estão colocadas no cotidiano escolar: impor sua presença, aumentando, com essa atitude autoritária, o medo e impondo, com arrogância e truculência, o nível da tensão que está colocado. Além dessa descoberta, a vivência no cotidiano escolar me apresentou outras alternativas adotadas pelos professores: o abandono da profissão; o exercício de sua função como uma “ocupação” em detrimento da profissão, na qual o professor tem uma postura passiva e não possui formação e experiência que lhe dê segurança diante desse contexto, no qual vai se “acostumando” com as condições que estão colocadas; a execução de um “bico”, para complementar a renda familiar, em que o professor “finge que dá aula” e não faz jus sequer ao salário miserável que ganha.

Não é raro vivenciarmos esse tipo de situação nos corredores da escola. Diversas vezes eu presenciei professores menosprezando a própria profissão, ou a tratando como se não fosse profissão, e, pior ainda, ridicularizando os alunos, justamente aqueles que deveriam ser a prioridade da escola. Dentre as principais falas de que me recordo, dos professores nos corredores da escola, destaco aquela que ouvi pela primeira vez, quando pisei na sala dos professores: “Nossa, professor, você é tão novo, tá começando agora! Olha, dá tempo de escolher outra coisa para fazer! Tem tanta coisa para fazer, ao invés de ter que aguentar essas ‘pestes!’” – referindo-se aos alunos.

Essas condições, que estavam colocadas momentos antes de eu entrar pela primeira vez em sala de aula, dando início à minha prática, aproximavam-me do autoritarismo e me distanciavam da autonomia necessária, e que só pode ser conquistada na unidade entre teoria e prática, entre competência técnica e compromisso político (SAVIANI, 2005). Sem autonomia para optar entre alguns conselhos ou outros, lá estava eu, iniciando a prática educativa. A primeira atitude prático-reflexiva que tive foi reproduzir o que os outros professores faziam, ou seja, peguei o livro didático, selecionei um determinado conteúdo específico da geografia, com o qual, diga-se de passagem, tinha mais afinidade, e comecei a “passá-lo” na lousa.

A tensão era tão grande que agora consigo perceber que eu estava procedendo com os alunos da mesma forma que os professores da escola: eu estava menosprezando os alunos, pois eles, maiores interessados na escola, não eram uma questão para mim. Lembro-me de que meu corpo estremecia de tanto “medo”. A única coisa em que eu pensava, naquele primeiro dia de aula, era: “Passa logo, passa logo tempo, que eu quero sair daqui”. A alternativa de “passar” o conteúdo na lousa, nesse sentido, é um mecanismo de controle autoritário e, ao mesmo tempo,

tecnicista, que eu utilizei em meu primeiro dia de aula, já que o aluno tinha que ficar copiando o conteúdo e, dessa forma, eu “manteria a ordem” na sala.

Esse mecanismo de controle sobre a indisciplina era coagido por meio do chamado “visto” no caderno. Dessa forma, os procedimentos e as estratégias didáticas que eu utilizava resumiam a “passar” o conteúdo na lousa; “vistar” o caderno; “explicar” o conteúdo por meio de uma transmissão mecânica e linear, sem a preocupação em excluir ou priorizar a participação dos alunos; e “passar” as atividades ou exercícios relativos ao conteúdo.

É impressionante perceber como o passado de minha trajetória formativa, que me fez acreditar que a educação é uma forma de lutar contras as formas de opressão a que estamos submetidos, foi secundarizada pela tensão, pelo medo e pela falta de autonomia, a ponto de, naquele momento, eu não ter a percepção de que eu estava sendo o opressor.

As condições objetivas que estavam dadas no início de minha prática faziam me sentir em uma posição de refém da situação. A precária formação inicial e a organização do trabalho didático que está posta no cotidiano escolar, juntas, não favoreciam formas autônomas do trabalho educativo. Contudo, é preciso considerar que a formação dos profissionais da educação, tais como os coordenadores e a direção da escola, submetida ao cotidiano em que se encontra a escola pública, não contribui no sentido de oferecer subsídios que recorram ao conhecimento da ciência pedagógica para auxiliar o professor no início de sua carreira.

Nesse primeiro dia de aula, também tive a oportunidade de conhecer a vice-diretora da escola. Ela tinha uma postura bastante diferente da que diretora mantinha. Enquanto a diretora demonstrava, pelo menos no plano do discurso e da aparência, ter certa visão pedagógica que buscava a inclusão daqueles alunos que se encontravam em uma posição de exclusão da sociedade, a vice-diretora, que era responsável pelo período noturno, assumia uma postura autoritária, muito próxima das atitudes e decisões do coordenador.

É preciso assumir que, diante da insegurança com que um professor inicia sua prática na escola pública, a postura autoritária “passa certa segurança” diante de uma realidade marcada por dificuldades que o professor não conhece e não espera encontrar em sua carreira profissional. Esse é um recurso que uma prática destituída da reflexão teórica, portanto, espontaneísta, oferece à insegurança e às contradições encontradas pelo professor no início de sua carreira.

Uma segunda situação dramática se impôs, ainda nesse mesmo dia: dois alunos do período noturno foram encontrados mortos, assassinados, em meio aos entulhos jogados à margem do córrego próximo à escola, devido a uma dívida com traficantes de drogas. Essa notícia repercutiu pela escola, sendo o principal comentário no ambiente escolar. Minha reação com aquele acontecimento foi de grande temor. Fiquei perplexo diante daquela notícia, a qual me

deixou apreensivo em relação às aulas que havia assumido no período noturno; uma situação que me fez repensar sobre as aulas assumidas: “Será que não é melhor abandonar essas aulas do noturno? Vai que a situação do tráfico comprometa meu trabalho e minha vida”. Entretanto, embora a reação dos alunos também fosse de perplexidade e de medo, eles viam a escola como um lugar seguro, já que os alunos envolvidos no episódio das mortes estavam envolvidos com o tráfico e, de certa forma, as causas daquelas mortes não eram decorrentes da relação que se estabelecia entre a comunidade e a escola. Contraditoriamente, as reações dos professores e da direção da escola eram de “opressão”. Os comentários que repercutiam na sala dos professores eram de repúdio e menosprezo com a comunidade do bairro, situação esta que fazia com que os professores colocassem todos os alunos da escola na mesma condição de traficantes: “Aqui é um inferno e esses alunos são um bando de maloqueiros, vagabundos e sem-vergonha”.

Desde meu primeiro dia na escola, portanto, aprendi que as circunstâncias e as determinações objetivas em que se encontra a realidade de muitas escolas fazem com que nós, professores, quando deveríamos enfrentar os problemas do cotidiano escolar por meio da apropriação dos conhecimentos filosófico-políticos que fundamentam a ciência pedagógica, recorramos às alternativas prático-utilitaristas, moralistas e de “adestramentos comportamentais”, por meio de uma postura autoritária, posicionamento que está diametralmente oposto ao que se entende por educação ou se espera dela, fazendo com que nossas práticas educativas de professor entrem em contradição com nosso papel de educador.

Minha prática pedagógica, portanto, resumia-se em me preocupar com os aspectos relativos ao tratamento dos conteúdos no nível pessoal, cujas características estavam voltadas para a preocupação da relação entre professor e alunos, reduzindo a prática à ação didática de transmitir mecanicamente os conteúdos. Para isso, eu focava meus objetivos didáticos nos recursos, sobretudo técnicos e comportamentais, para atingir a finalidade de “passar o conteúdo”. Pode-se afirmar que minha prática pedagógica, nesse momento, era um misto da pedagogia tradicional com a tecnicista.

Os acontecimentos que se sucederam em meus primeiros meses como professor efetivo resultaram em um exercício da prática, preocupado com as questões prático-utilitaristas. Em síntese, minha atuação como professor se resumia aos seguintes procedimentos: definição do conteúdo específico da geografia determinado pelo livro didático; utilização da cópia como estratégia para “controlar a disciplina do aluno”; explicação por meio de exposições orais, giz e lousa; e avaliação, por meio da cobrança, linear, do que havia sido trabalhado.

Entre uma insegurança e outra, aos poucos, eu adquiria conhecimento do cotidiano escolar, procurando conhecer os procedimentos burocráticos, o preenchimento de formulários, a

organização do trabalho didático, o currículo escolar e a dinâmica de discussão das HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo –, entre outras atividades que estão postas no universo escolar. Esse conhecimento foi adquirido a partir da interação e articulação com a experiência prática dos outros professores, que sempre estavam dispostos a compartilhar e auxiliar na execução de tarefas pragmáticas e burocráticas.

Por outro lado, eu estabelecia uma relação de confiança com os alunos. Logo, eles notaram minhas preocupações técnicas na maneira de conduzir a aula, percebendo meu esforço em cumprir os objetivos propostos, embora esses objetivos não contribuíssem, do ponto de vista político, para o processo de formação humana que implica a atividade educativa. Com isso, eu ganhava certa segurança no processo e, aos poucos, outras questões da prática pedagógica iam tomando conta de minhas preocupações.

No que diz respeito ao conhecimento pedagógico e científico, a interação não se dava no mesmo plano, tanto em relação à disposição dos professores em me auxiliar no âmbito prático quanto em relação às discussões teórico-práticas. Essa dimensão da prática educativa era silenciada nos corredores e espaços da escola.

Nessa condição desfavorável de construção da prática educativa como professor, tive a oportunidade de conhecer uma professora, que realizava doutorado na UNESP de Bauru (SP), cuja linha de pesquisa, por acaso, tratava-se do mesmo Programa de Pós-Graduação que haviam me indicado, quando realizei a disciplina na condição de aluno especial na UNESP de Araraquara (SP). Como se não bastasse, a professora Regina Helena Munhoz, além de ter o vínculo com o Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, desenvolvia pesquisas na linha em que está inserida a educação ambiental, participando inclusive do GPEA – Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental –, cuja finalidade estava voltada para as discussões e desenvolvimento de pesquisas em educação ambiental nas escolas.

O fato de eu saber que existia uma companheira de trabalho que tinha vínculo direto com os estudos e as pesquisas desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental, criou um terreno fértil para que eu me empenhasse na busca de conquistar um espaço na Pós-Graduação.

A partir desse contato, vislumbrei a possibilidade de concretizar o objetivo de vincular a prática educativa à pesquisa, uma vez que Regina era professora efetiva de matemática na mesma escola em que eu atuava e, além disso, desenvolvia sua pesquisa naquela unidade escolar na mesma linha em que eu pretendia desenvolver meu projeto de mestrado.

No segundo mês em exercício, setembro de 2004, tratei de entrar em contato, por indicação de Regina, com a Profa. Dra. Ana Maria Lombardi Daibem, visto que ela desenvolvia

alguns projetos em educação ambiental vinculado à escola pública. Refiz o ante-projeto que havia entregue em Araraquara, vinculando a geografia à educação ambiental e marquei uma reunião com a professora que me recebeu em sua casa, ocasião na qual entreguei o meu anteprojeto de pesquisa e expus quais os interesses que haviam me levado a procurá-la. No prazo de um mês, ela entrou em contato, dizendo que o projeto tinha relação com a proposta do programa, porém ela estava tirando uma licença para assumir a Secretaria de Educação do Município de Bauru (SP). Diante dessas circunstâncias, ela me sugeriu que entrasse em contato com o Professor Doutor Osmar Cavassan, que trabalhava com ecologia e educação ambiental.

Tendo isso em vista, entrei em contato com o professor, que, na época, ocupava um cargo na coordenação da Faculdade de Ciências de Bauru (SP), e esclareci os motivos que me levavam a procurá-lo. O professor disse que encontrava-se bastante atarefado com o cargo no qual estava atuando e que havia diversos projetos de alunos, sobre os quais precisava dar um retorno, mas que estava se deparando com alguns entraves para fazê-lo. Após mostrar um calhamaço de envelopes, com os projetos de outros alunos, o professor disse que, quando conseguisse um horário, entraria em contato para conversarmos sobre a proposta.

O posicionamento do Professor Cavassan causou-me certo desânimo em relação ao mestrado e, concomitantemente, já imerso no cotidiano escolar, eu procurava me achar no desenvolvimento de minha prática educativa.

Além da perspectiva autoritária, que determinou minha prática naquele momento inicial, eu buscava resgatar a inspiração no comprometimento que construí ao longo de minha formação superior, principalmente o de levar os alunos a refletirem criticamente sobre as causas dos problemas que assolam a realidade humana; sobre o modo de produção capitalista. No entanto, esse processo era desprovido da maturidade que a prática educativa exige, o que me conduzia a incorrer no erro de, muitas vezes, permanecer apenas no discurso, embora o discurso crítico faça parte do processo reflexivo.

As questões relativas aos procedimentos e estratégias para ministrar as aulas, como as que foram tão significativas em minha formação na escola básica, assim como a metodologia utilizada pela professora de geografia do ensino fundamental e as manifestações na câmara de vereadores incitadas pelos professores do ensino médio, nem sequer eram uma questão para mim. Nesse sentido, eu me aproximava aos professores de meu curso de graduação, que passavam a “matéria” na lousa, ditavam e utilizavam o livro didático para transmitir os conteúdos.

Nesse período, eu ainda não tinha o conhecimento que a prática educativa comprometida com a crítica exige, principalmente com a formulação de argumentos que proporcionam uma autoridade necessária para criticar determinados aspectos da sociedade. Assim, muitas vezes, meu

discurso culminava em um ativismo ou na proliferação de práticas superficiais. O maior exemplo disso era o fato de eu preparar as aulas a partir dos conteúdos dos livros didáticos e procurar conceber uma análise crítica a partir de meu entendimento sobre determinado fenômeno.

Durante o mês de outubro de 2004, eu procurava articular essa perspectiva crítica ao ensino de geografia com a educação ambiental, já que Regina havia me indicado algumas leituras e me convidado para participar de um Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da UNESP de Bauru (SP). Eu não tinha qualquer conhecimento no campo da educação ambiental, o que me levou a buscá-los, procurando integrá-lo à prática de ensino em geografia e ao projeto que havia entregue ao Professor Doutor Osmar Cavassan. Embora eu buscasse conhecimento nesses livros, minha prática educativa ainda era marcada pelo autoritarismo, pelas referências do livro didático e pela influência da burocracia e da experiência prática dos outros professores no cotidiano escolar.

Em novembro de 2004, surgiu outra possibilidade de concretizar a busca de uma formação no mestrado. Naquela oportunidade, participei, ainda que indiretamente, de duas pesquisas em nível de mestrado relacionadas à educação ambiental. Essas pesquisas definiram como local de desenvolvimento de suas propostas teóricas, o bairro onde a escola em que eu atuava (e sou efetivo até hoje) está inserida. Cabe ressaltar que, até então, não havia tido qualquer contato com algo que me levasse a uma reflexão mais consistente no campo teórico-metodológico da pesquisa em educação ambiental.

Tive, assim, a oportunidade de iniciar a caminhada rumo à pesquisa nessa área. Esse acontecimento fez com que minha trajetória se direcionasse, da zona periférica em que eu me encontrava anteriormente, às questões epistemológicas da pesquisa em educação ambiental.

O primeiro contato com as pesquisadoras Nadja Janke e Isadora Almeida, que desenvolveram seus projetos de educação ambiental focando a comunidade, também me proporcionou a chance de participar das reuniões do grupo indicado anteriormente por Regina.

Em meio a esse turbulento processo de mudanças e transformações que ocorreram nos últimos meses de 2004, eu me inscrevi no processo seletivo para ingresso ao curso de mestrado no ano de 2005, mas embora eu tenha passado na prova escrita, minha imaturidade e falta de conhecimento teórico-prático em relação à pesquisa não sustentou minha argumentação durante a defesa do projeto de pesquisa, e eu não tive a chance de ter um bom desempenho no processo.

Em fevereiro de 2005 eu tive a oportunidade de participar de outro projeto, também vinculado a uma dissertação de mestrado e envolvendo a educação ambiental na escola, o qual tinha como foco o desenvolvimento de atividades de campo em educação ambiental. Foi quando passei a ter um papel mais direto e participativo na pesquisa e isso só foi possível pelo fato deste

estudo ter se fundamentado em uma das categorias da pesquisa em educação ambiental: a participação. Foi um projeto desenvolvido pela, então, mestranda Rosana Caetano Baldani e envolvia “um professor e seus alunos”, tendo por título “Atividades de campo em educação ambiental: construção coletiva de diretrizes metodológicas” (BALDANI, 2006).

É interessante observar que a perspectiva de articulação entre pesquisa e ensino partiu da universidade em relação à escola. Até então, as dúvidas, inseguranças, angústias e dificuldades, que eu encontrava no desenvolvimento de minha prática pedagógica, eram enfrentadas no plano da prática e a partir da precária formação que tive no curso de graduação, o que me fazia procurar outros professores e coordenadores, além das prescrições do livro didático, entre outros recursos instrumentais e técnicos.

Isso é um indicativo de que as reformas educacionais, que foram implementadas na década de 1990, se verificavam em minha prática pedagógica na forma de não propiciar uma articulação com o conhecimento teórico, que é desenvolvida no âmbito acadêmico, relegando minha reflexão sobre minha prática a partir do que é postulado pelos currículos oficiais, ou seja, a partir de uma dimensão que não prioriza a prática da reflexão teórico-prática.

Assim, o envolvimento e a participação mais efetivos no desenvolvimento do projeto fez com que eu aprofundasse o conhecimento sobre as questões teórico-metodológicas da pesquisa em educação ambiental. Eu começava a me apropriar da linguagem científica e da pesquisa, diferentemente do que ocorreu em meu processo formativo no início da graduação. No entanto, é importante frisar que esse processo se deu de forma fragmentada, pois eu ainda não articulava, diretamente, os estudos que realizava sobre a pesquisa com minha prática educativa.

Nesse ponto, é importante ressaltar uma dicotomia que vejo presente na escola pública de hoje: quando a pesquisa é apresentada ao professor que está imerso na prática educativa do cotidiano escolar, ele não percebe o vínculo das propostas teóricas e dos projetos de pesquisa com a realidade que ele vivencia cotidianamente. O maior exemplo disso é uma frase, a qual não é rara escutarmos nos corredores da escola e nas HTPCs: “Na prática, a teoria é outra!”, ou, “A teoria que é produzida na universidade não tem nada a ver com a prática educativa do professor!”. E, realmente, se eu me mantivesse imerso na prática anterior, eu não conseguiria enxergar as possibilidades que o processo formativo da pesquisa proporciona na prática educativa do professor e, provavelmente, adotaria uma posição imobilista. O cotidiano escolar continuava se impondo à minha trajetória formativa.

Isso tudo indica que quando nós, professores, encontramos-nos imersos na organização – ou desorganização - da escola pública, atuando espontaneamente por meio de práticas adaptativas e buscando o enfrentamento dos problemas da realidade escolar, corremos o risco de ofuscar

nossa visão, impossibilitando a visualização de um horizonte que nos permita realizar abstrações para além da fragmentação, da dicotomia, da massificação, da burocratização e do tecnicismo, que reduzem nossa prática pedagógica à relação entre professor e aluno, sem considerar o processo educativo em sua totalidade. Todos os esforços, nesse sentido, fazem com que as reflexões se tornem práticas e utilitaristas, cuja finalidade é atingir os objetivos que foram oficialmente estabelecidos para o desenvolvimento de nossa prática pedagógica, mas que não têm relação com a realidade concreta do espaço escolar em que os alunos estão inseridos.

O fato é que, com aquele estudo, o qual teve como fundamentação metodológica a pesquisa ação-participativa, surgiu a oportunidade de realizarmos algumas leituras teórico-metodológicas sobre as práticas educativas em educação ambiental, especialmente as que envolvem as atividades de campo. A ideia, proposta por Baldani (2006), era a de que eu poderia desenvolver uma participação efetiva e me posicionar como sujeito do processo de pesquisa, criando a possibilidade de tomar algumas decisões, quanto à elaboração e realização do projeto, a partir de um processo dialógico com a pesquisadora. Considero este um processo importante para o início da superação dos elementos que ofuscam a visão do professor que se encontra imerso na prática educativa.

Passados seis meses de minha atuação como professor na escola pública, eu já conseguia enxergar algumas possibilidades de mudança da realidade que a insegurança e a tensão da estreia ofuscavam em meu olhar sobre a profissão professor. O projeto desenvolvido com Baldani (2006) colocou-me em contato, de fato, com o universo da pesquisa. Considero que essa situação foi essencial para que, hoje, eu me reconheça como um professor e pesquisador, contexto este que propiciou as condições iniciais para que ocorresse um salto qualitativo em minha prática educativa.

Assim, o diálogo e o processo formativo, que o projeto daquela pesquisadora me proporcionou, eram totalmente diferentes do que acontecia no processo formativo das políticas públicas do estado de São Paulo⁴² – que refletiam o formato recomendado pelo Banco Mundial: cursos de curta duração com baixo custo – e nas discussões e estudos que ocorriam nas HTPCs. Inclusive, é oportuno lembrar que eu tinha a anuência de “liberação das HTPCs”, concedida pela Diretora da escola, para participar do desenvolvimento dos estudos e práticas relacionados ao projeto, já que, embora os professores tivessem sido convidados pela pesquisadora para

⁴² Durante o ano de 2005, participei de dois cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e pela Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB, na época CENP). Refiro-me ao Curso “Ensino Médio em Rede – Fase 1 – PEBII”, cuja carga horária era de 90h e objetivava promover a discussão sobre as especificidades do Ensino Médio e aprofundar a capacidade técnica dos professores para diagnosticarem a realidade escolar, e ao Curso “Teia do Saber”, que ocorreu na USC – Universidade do Sagrado Coração de Jesus –, como parte das ações descentralizadas do Programa de Formação Continuada. Esse segundo curso teve carga horária de 80 horas e visava ao aperfeiçoamento de metodologias de ensino de disciplinas da área de ciências humanas e suas tecnologias no Ensino Médio, com enfoque no ensino de Geografia e História.

participarem da proposta, somente eu demonstrei interesse em participar. Esse contexto demonstra o lugar da pesquisa na escola pública: para que o projeto da pesquisadora ocorresse, foi necessária uma série de medidas, negociações e articulações, para nos ajustarmos à organização do trabalho didático na escola pública, colocando o projeto à margem daquilo que era reconhecido como essencial pela escola.

Diferentemente das propostas dos cursos de formação oferecidos pelas políticas públicas estaduais, que enfatizava a sistematização de atividades escritas a serem entregues em prazos determinados e o cumprimento de atividades *on-line*, no projeto de Baldani (2006), eu tive a oportunidade de fazer parte do processo de discussões e tomadas de decisões, para colocá-las em prática no exercício de minha profissão. Esse processo culminou com a elaboração coletiva de duas atividades de campo que visavam à inserção da educação ambiental no currículo escolar: a primeira atividade recebeu o título “*Alunos e Professores Pesquisadores: conhecendo melhor o meio ambiente do Jardim Botânico Municipal de Bauru*” e a segunda, “*Alunos e Professores Pesquisadores: conhecendo melhor o meio ambiente do nosso bairro Nobuji Nagasawa*”.

Minha participação na tomada de decisões, em um primeiro momento, era mais “intuitiva” do que intencional. Minhas opiniões e sugestões reproduziam o ensino tradicional, linear, conteudista e tecnicista que fora “enraizado” no decurso de minha formação e colocado em prática no curto período de exercício da profissão até aquele momento. Todavia, a proposta da pesquisadora – de construir diretrizes metodológicas para a realização de atividades de campo em espaços não formais de ensino – colocava um desafio que rompia com as práticas educativas a que eu estava acostumado a realizar na escola.

Nesse processo, as leituras, propostas por Baldani (2006), foram fundamentais para que eu incorporasse outras abordagens e outras possibilidades de se conceber a prática pedagógica, que não se restringisse ao livro didático e ao ensino tradicional, criando as condições necessárias para ampliar minhas concepções sobre a educação.

A educação ambiental, que, até então, eu entendia como uma forma prático-utilitarista de vincular a geografia ao curso de mestrado, com concentração na área do ensino de ciências, passou a ter outro sentido, especialmente a partir do momento em que trabalhamos alguns textos que discutiam a definição de meio socioambiental. Foi nesse momento que eu pude perceber que a educação ambiental é uma tentativa de suprir a dicotomia entre a sociedade e a natureza, também existente entre a geografia física e a geografia humana. Ao entender a adjetivação “ambiental” como uma resposta histórica da educação a uma crise da cultura ocidental cartesiana, a qual, durante a modernidade, “esqueceu” o nosso vínculo indissociável com o ambiente, negando, assim, a própria história da humanidade (GRÜN, 2007), descobri que a importância de

se discutir o ambiente na educação é uma tentativa de empreender uma análise que considere a necessidade de articulação entre a sociedade e a natureza.

Tal como foi exposto em outro momento de minha formação no curso de graduação, a necessidade histórica de se romper com essa dicotomia já vinha sendo discutida na geografia desde a década de 1970, todavia, até então, eu nunca tinha estabelecido uma relação dessa necessidade com a educação ambiental. Com essa descoberta, percebi que as leituras começaram a fazer mais sentido e ampliaram a compreensão que eu tinha da educação em geral e da educação ambiental em particular.

Com o aprofundamento das leituras e dos estudos propostos pelo trabalho da Baldani (2006), o qual era fundamentado nos pressupostos da educação ambiental crítica, pude associar uma coerência que passou a fazer mais sentido nas reflexões por mim realizadas: como na geografia, a saída encontrada para romper com a dicotomia entre a geografia física e a geografia humana era o “*movimento de renovação da geografia crítica*”, que defendia a necessidade de entender o espaço como uma construção humana, que expressa as múltiplas relações entre o Homem e o ambiente⁴³, logo fiz a associação de que a proposta de rompimento da dicotomia entre o Homem e a natureza na educação ambiental também deveria caminhar pela vertente crítica. Essa conclusão só foi possível com as leituras que eu realizava para o desenvolvimento do projeto.

Do ponto de vista metodológico, tive a oportunidade de conhecer os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa-ação e colocá-los em prática, já que o projeto de Baldani (2006) visava à formação de um grupo de pesquisadores para a realização da pesquisa. Realizei diversas leituras de autores que discutem essa modalidade de pesquisa, dentre os quais destaco Barbier (2002), Brandão (1991), Demo (2000; 2001) e Thiollent (1987). O fragmento abaixo, que faz parte de uma avaliação que realizei sobre a participação na pesquisa de Baldani (2006, p.128), destaca a importância significativa que essas leituras tiveram em minha formação como professor e pesquisador na escola pública:

Este projeto também me fez estudar, ler e pesquisar mais os temas e metodologias educacionais que tinham relações com a pesquisa. Dentre essas pesquisas e leituras eu gostaria de destacar o livro Educar pela Pesquisa do Pedro Demo, que proporcionou o aprimoramento de minhas reflexões sobre a importância da pesquisa na vida do professor e na vida do aluno, estabelecendo a pesquisa como um valioso instrumento de educação em todos os níveis. Além disso, a pesquisa proporciona a descoberta e a

⁴³ De acordo com Moraes (1995, p.122), o movimento da Geografia Crítica defendeu a necessidade de se romper com a dicotomia entre sociedade e natureza, entre homem e ambiente, “assumindo inteiramente um conteúdo político explícito, que aparece de forma cabal na afirmação de Yves Lacoste de que ‘a Geografia é uma prática social em relação à superfície terrestre’, ou na de David Harvey, ‘a questão do espaço não pode ser uma resposta filosófica para problemas filosóficos, mas uma resposta calçada na prática social’; aparece, ainda, na afirmação de Milton. Santos, ‘o espaço é a morada do homem, mas pode ser também sua prisão’”. Vê-se que a renovação geográfica passa a ser pensada, em termos de teoria e prática, como uma práxis revolucionária, naquele sentido de que não basta explicar o mundo, pois cumpre transformá-lo.

construção de novos saberes significativos, possibilitando o aluno e o professor aprimorar sua formação pessoal através do “aprender a aprender” participativo.

Esse fragmento destaca o reconhecimento que eu tive, na época em que elaboramos o projeto, sobre a importância da leitura e do estudo sobre a pesquisa como orientadores da prática educativa.

Sobre esse aspecto do trabalho didático do professor, não posso deixar de destacar a importância das condições que, em minha interpretação, são necessárias para a formação de um professor que tenha compromisso com a pesquisa em sua prática educativa: primeiramente, destaco a necessidade de *querer estudar e pesquisar*. Minha experiência, como professor e pesquisador da escola pública, permite-me afirmar que não é possível conquistar uma formação efetiva como pesquisador se este não tiver interesse e compromisso em estudar conteúdos, preceitos, técnicas e condições que constituem a profissão docente. Essa condição, que deveria ter sido desenvolvida e aprimorada durante o curso de graduação, só veio a ocorrer quatro anos depois, quando eu completava quase um ano de experiência como professor da escola pública.

Esse não foi um processo fácil, exigindo muito empenho para algum resultado conquistar. É nesse sentido que destaco, em segundo lugar, a *importância de ter o compromisso para se criar condições para o desenvolvimento de estudos e leituras sobre pesquisa e educação*. Para desenvolver a pesquisa juntamente com Baldani (2006), tive que realizar diversas leituras e discussões para a elaboração do projeto, isso diante de um cotidiano que não propicia a reflexão sobre o que se faz. Assim, minha participação no desenvolvimento dessa pesquisa ocorreu em meio às 40 horas de aula semanais que não priorizam o trabalho e o desenvolvimento intelectual do professor sobre o aprimoramento e a apropriação do conhecimento didático-pedagógico para o exercício de sua profissão, pois sua função na organização da escola pública se limita a executar tarefas que são pensadas por outros professores na forma de “receitas” expressas em apostilas e livros didáticos, dentre outras tarefas mecânicas e burocráticas que fragmentam suas ações e sua compreensão sobre sua função.

Quando afirmo que é necessário *criar condições para o desenvolvimento de estudos*, quero dizer que, no atual contexto da escola pública, o professor, além de ter que cumprir as atividades que lhe são atribuídas pelo cargo assumido, tem que dedicar o pouco tempo de descanso e de lazer que lhe resta, fora do ambiente de seu trabalho, para desenvolver seus estudos, realizar suas sistematizações e criar a possibilidade de pensar sobre sua função diante do que é produzido no âmbito da pesquisa e da educação, isso sem contar as inúmeras tarefas que ele realiza em casa, tais como preparar e corrigir provas, elaborar aulas e desenvolver seus estudos, entre outras tarefas.

Em terceiro lugar, destaco a importância de um *processo formativo que considere a perspectiva coletiva para a produção de conhecimentos sobre a prática educativa como um ponto de partida para se pensar o trabalho didático na educação básica*. A proposta apresentada por Baldani (2006), nesse sentido, foi de fundamental importância para minha formação enquanto professor da escola pública. Os pressupostos que embasavam sua pesquisa colocaram, como princípios fundamentais, o trabalho coletivo e participativo para o seu desenvolvimento. Esses princípios é que criaram a possibilidade de eu me tornar um professor pesquisador de minha prática educativa, diferentemente das propostas de formação das quais eu participava até aquele momento.

Esses princípios não coadunam com os princípios e valores que eu recebi ao longo de minha trajetória formativa. Desde a educação básica, passando pelo ensino superior e chegando a minha atuação como professor, os princípios da formação para pesquisa e do processo participativo e coletivo de diálogo e discussão nunca foram o foco principal das atividades realizadas, fato que demonstra a individualidade e fragmentação como uma condição hegemônica que se manifesta no plano universal – concepção de mundo – e no plano singular – organização do trabalho didático na educação escolar.

Além do fato de eu não ter sido formado com base nesses pressupostos, é preciso considerar que esses não se coadunam com o cotidiano do professor. Contraditoriamente, e não por acaso, a organização do trabalho didático na escola pública não oferece condições para que o professor estude, leia, discuta, debata coletivamente e proporcione as condições objetivas necessárias ao desenvolvimento do trabalho intelectual, a começar pelo espaço físico em que ocorrem as reuniões para a discussão e formação do trabalho didático: normalmente, as reuniões ocorrem em salas com poucos recursos e carência de infraestrutura necessária para o estudo, com mesas inapropriadas para a elaboração das discussões coletivas, falta de equipamentos de informática e sem um espaço apropriado para o desenvolvimento de uma boa reunião. A título de exemplo, considero que um dos principais problemas que vivenciei na escola estava relacionado à poluição sonora às quais os professores ficavam submetidos durante as reuniões didáticas e as HTPCs, já que elas sempre ocorriam concomitantemente aos intervalos dos alunos e próximas aos espaços em que havia grande circulação de pessoas. Pode parecer uma questão trivial e compreendo que essa não é a condição principal para o desenvolvimento de um compromisso e comprometimento profissional para o exercício da profissão docente, mas entendo que esse é um dos motivos que, contraditoriamente, transforma o ambiente escolar em um espaço inapropriado para o desenvolvimento da formação de um professor. Essa é apenas uma determinação que compreende a síntese de múltiplas determinações que faz da escola um ambiente que não propicia a autonomia do professor. É preciso, nesse sentido, considerar outros

aspectos que já foram apresentados e que vão muito além daqueles relacionados à dimensão de infraestrutura da escola.

Esses aspectos, que se referem às condições para o desenvolvimento do trabalho intelectual do professor na escola pública, configuram um cenário que facilita a compreensão das razões pelas quais somente eu me coloquei à disposição para participar da pesquisa de Baldani (2006) num quadro de mais de 40 professores da Escola Estadual Padre Antônio Jorge Lima. Os entraves e as dificuldades do cotidiano escolar são muitos e, cada vez mais, engessam as ações e as reflexões dos professores. Daí eu afirmar que é necessário *querer estudar e pesquisar* e, a partir disso, *criar condições para enfrentar os entraves e as dificuldades* impostas pela organização do trabalho didático da escola pública como uma das principais condições para que o processo formativo permanente aconteça. E para concluir esse raciocínio, que emergiu de minha experiência na escola pública, é preciso considerar a *importância de projetos de pesquisa que enfatizem a dimensão coletiva e participativa para a produção de conhecimentos sobre a prática educativa na escola pública*. Posso afirmar com segurança que foi minha participação nesta pesquisa que abriu meus olhos, abriu um caminho que propiciou as condições para enfrentar os obstáculos e as dificuldades que encontrava.

É claro que essa conclusão somente foi possível por estar vinculada a um processo de apropriação teórica que me permite agora refletir por abstração, visualizando possibilidades de superação e de conquista da autonomia, como detalho nas análises apresentadas no próximo Capítulo.

Em meio a essas condições, procurei adequar os estudos para o desenvolvimento da pesquisa às atividades que eu tinha que cumprir como professor da escola pública. Em síntese, todo o processo de estudo “ocorreu fora da escola”, à medida em que as discussões, as tomadas de decisões e as execuções das atividades ocorriam durante o exercício da profissão de professor.

Os estudos que realizei para o desenvolvimento dessa pesquisa, durante o ano de 2005, não se limitaram ao âmbito das metodologias, instrumentos e técnicas de pesquisa. Outro aspecto que também considero muito significativo nesse período de descobertas está relacionado às leituras que realizei sobre métodos e propostas didáticas no processo de ensino e aprendizagem, voltado, nesse caso em especial, para o desenvolvimento de atividades de campo. Dentre os autores que foram indicados por Baldani (2006), destaco: leituras sobre o método de alfabetização e os temas geradores de Paulo Freire: Freire (1985), Brandão (1991) e Gadotti (1991); leituras sobre as técnicas e desenvolvimento da proposta didática sobre “aula passeio” (FREINET, 1975); e pressupostos teórico-metodológicos para o desenvolvimento da proposta didática de “mapeamento ambiental”, concebida por Meyer (1991; 1992).

Sobre esse processo, destaco mais uma descoberta: utilizar a estratégia de ir a campo para, a partir das experiências vivenciadas nos espaços educativos – naquela ocasião o Jardim Botânico Municipal de Bauru –, levantar os conteúdos conceituais a serem explorados em sala de aula. Essa estratégia pode parecer uma simples atividade de campo, em que o professor cria a possibilidade de o aluno explorar a realidade para estabelecer “temas geradores” ou explorar alguns conceitos por meio da “aula passeio”, porém, naquele momento, tratava-se de algo totalmente novo para minha prática pedagógica. Do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem, minha experiência, até então, estava associada ao oposto: eu sempre planejava minhas aulas por meio dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula; transmitia-os e “cobrava-os” na forma de “provas”. A pesquisa me fez pensar o processo de ensino e aprendizagem de uma maneira diferente daquela que eu já havia enraizado, abrindo novas perspectivas em relação às mudanças de minha prática pedagógica.

Nessa mesma perspectiva, destaco os estudos da proposta didática de “mapeamento ambiental”. Além da oportunidade de compreender o sentido de uma proposta didática ao colocá-la em prática com os alunos de uma quinta série do ensino fundamental, o estudo dessa proposta teve um sentido que ultrapassou essa finalidade em si. As reflexões que emergiram desse processo veio selar a síntese do sentido que eu construía entre a geografia e a educação ambiental. A proposta, colocada por Meyer (1991; 1992), tinha muito a ver com alguns conceitos que eu trabalhava em geografia sobre o mapeamento do espaço geográfico e a construção dos “sentidos geográficos”. Além disso, a proposta era inspirada em uma das vertentes críticas da educação brasileira, ao se fundamentar nos pressupostos de Freire (1985) e ao considerar a necessidade de trabalhar a educação ambiental não como redentora da degradação ambiental, mas como uma maneira de propiciar a reflexão sobre a relação entre a sociedade e a natureza em uma perspectiva crítica. Dessa forma, essa proposta didática oportunizou a síntese entre pensamento geográfico, geografia crítica, educação ambiental crítica e os conhecimentos didáticos necessários para transposição dos conceitos geográficos no processo de ensino e aprendizagem no processo educativo.

A perspectiva de articulação entre o ensino e a pesquisa, proposta pelo projeto, possibilitou um repensar em minha prática pedagógica, ao tentar cumprir os objetivos de buscar nas atividades de campo um meio para o desenvolvimento da inserção da educação ambiental na escola pública. Assim, contrapondo-me à perspectiva tradicional e tecnicista de ensino, enraizada em minha prática pedagógica, passei a articular os conhecimentos da geografia e da educação ambiental, que tinham como vetor a vertente crítica. Ao transpor essa articulação para o desenvolvimento das atividades de campo com os alunos, passei a considerar outras

possibilidades de se trabalhar o conteúdo, enxergando neles a possibilidade de criar um processo de reflexão crítica nos alunos, a partir das relações que eles poderiam estabelecer entre a prática social e o meio socioambiental. Vejo hoje que eu estava iniciando um processo de superação da transmissão mecânica dos conteúdos curriculares e que minha perspectiva crítica até então tinha se resumido ao plano do discurso.

Os dados sobre minha trajetória formativa indicam que minha formação, em relação tanto à fase do curso de graduação quanto às condições de trabalho docente na escola pública, não se pautou em um modelo que priorizava os conhecimentos científicos – didático-pedagógicos – necessários ao desenvolvimento de uma formação permanente e comprometida com a reflexão teórico-prática sobre o exercício da profissão professor. No entanto, pode-se verificar que vários princípios que, de alguma forma – ingênua ou reflexiva – fizeram parte de minha trajetória formativa, desde a educação básica – tal como a necessidade de empreender uma reflexão crítica sobre a realidade; o sentimento de revolta em relação às desigualdades socioeconômicas; o destaque que a educação teve ao longo de minha trajetória como possibilidade de “resolver” os problemas da humanidade; a tendência de se pautar na leitura de autores que, de alguma forma, sempre tiveram um compromisso com os valores e princípios de esquerda ou marxista; e as decisões que me fizeram optar pela profissão professor –, corroboraram para que, nessa fase de desenvolvimento da pesquisa juntamente com Baldani (2006), eu realizasse a síntese entre a geografia e a educação ambiental. Posso afirmar, dessa forma, que meu despertar para as questões didático-pedagógicas sobre a educação deram-se por meio da pesquisa em educação ambiental na escola pública. A educação ambiental foi, nesse sentido, “a porta de entrada” para a pesquisa e a educação.

Aos poucos, os estudos que eu realizava faziam com que algumas de minhas decisões e opções deixassem de ser intuitivas e passassem a ser objetivadas. Nos primeiros 4 meses do ano letivo de 2005, após aproximadamente 10 meses atuando na educação escolar, eu começava a mudar a prática educativa que estava centrada no livro didático, no ensino tradicional e linear de transmissão do conhecimento e na observação da prática dos outros professores.

Paralelamente a este processo de formação como professor e pesquisador na escola pública, eu realizava as leituras que eram indicadas para as discussões que ocorriam no GPEA, do qual eu já participava desde o final do ano de 2004. Essas leituras complementavam o estudo sobre a educação ambiental que eu realizava no projeto de Baldani (2006), já que as reuniões se constituíam em um espaço formativo, em que alguns livros e capítulos de livros eram discutidos e algumas pesquisas eram socializadas entre os membros do grupo, com o propósito de aprofundarmos os pressupostos teórico-metodológicos que as fundamentavam.

Nesse grupo, do qual participo até hoje, tive a oportunidade de conhecer, estudar e discutir as ideias dos principais autores que têm contribuído para a sedimentação do campo de estudos da educação ambiental no Brasil. Durante o ano de 2005, na condição de “membro especial” deste Grupo de Pesquisa, obtive formação sobre os conhecimentos históricos e epistemológicos que ainda se encontram em construção nesse campo. A avaliação que realizei da participação do projeto de Baldani (2006, p. 127), também revela este fato:

O projeto contribuiu muito para aprimorar/atualizar meus conhecimentos em relação à Educação Ambiental, pois eu, como a maioria dos professores da área de Ciências Naturais e Humanas, tinha uma visão limitada do conceito de meio ambiente, sendo que, quando eu trabalhava este assunto em sala de aula, não refletia sobre sua dinâmica e complexidade e acaba abordando este tema como um espaço que não fazia parte do meio urbano, cultural, social, político. Através de discussões e leituras de textos e livros indicados pela Rosana, pude ter uma melhor fundamentação dos princípios da Educação Ambiental. Outro fato importante que o projeto possibilitou, foi a minha participação no Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental GPEA-Bauru, onde foram realizadas várias leituras e discussões sobre a pesquisa em Educação Ambiental e também sobre os processos educacionais por quais ela perpassa.

Além de contribuir para o rompimento com concepções que foram enraizadas ao longo de minha trajetória formativa, as atividades desenvolvidas nesse período me proporcionaram a oportunidade de consolidar a tendência que eu trazia desde minha formação na educação básica, de “caminhar” pela vertente crítica e histórica. Todavia, nesse momento, a crítica passava a ter um sentido mais histórico e reflexivo do que reivindicativo ou de denúncia como outrora havia sido. Um determinante que contribuiu para reforçar essa compreensão foi o espaço aberto pelo grupo de pesquisa para discutir as questões ambientais. Os estudos empreendidos traziam a perspectiva histórica e crítica de forma contundente, como uma tendência constante, fato que oportunizou o aprofundamento dos estudos na vertente crítica da educação ambiental. As principais leituras, de que me recordo desse período, giravam em torno das questões epistemológicas, históricas e críticas, dentre as quais destaco Grün (2007), Reigota (1996), Loureiro (2004) e Tozoni-Reis (2004).

A interpretação que eu realizava da problemática ambiental passava a ter outra compreensão, a partir desse processo formativo, e a educação ambiental passava a ter mais significado que os conceitos e conteúdos específicos da ciência geográfica. Todo esse processo fez com que eu encontrasse na educação ambiental uma identidade que sintetizava minha trajetória formativa até aquele momento. A relevância que a educação ambiental passou a ter em minha formação me fez participar, durante o segundo semestre do ano de 2005, de um projeto proposto pela Diretoria de Ensino de Bauru, na qual, juntos – orientadores da diretoria de ensino, professores das unidades escolares, alunos e comunidades dos bairros integrantes –

realizamos pesquisas e estudos sobre a bacia hidrográfica do Rio Bauru e sobre os problemas relacionados à ocupação e à degradação do meio ambiente, detectados nas suas microbacias.

Nesse projeto foram realizadas as caracterizações natural e social da microbacia do Córrego Barreirinho, na qual está situada a escola em que leciono, com o objetivo de contribuir para a construção do Plano Diretor Participativo da Cidade de Bauru, a qual ocorreu durante as discussões permanentes e democráticas estabelecidas entre as escolas, as comunidades urbana e rural e a prefeitura municipal.

A pesquisa de Baldani (2006) possibilitou uma apropriação e participação muito significativas no projeto proposto pela Diretoria de Ensino e Prefeitura Municipal, uma vez que as discussões teórico-práticas, acerca da pesquisa-ação, deram suporte para uma compreensão mais oportuna do processo participativo. A palavra participação não se limitava apenas ao significado de um termo ou palavra em si, mas assumia um sentido de participação política na tomada de decisões sobre as discussões e apropriações que decorreram do processo de desenvolvimento do projeto, especialmente pelo fato de ter estabelecido como produto o levantamento dos principais problemas socioambientais enfrentados pela comunidade dos bairros localizados nas margens do Córrego Barrerinho. Há de se considerar, também, que a visão que eu reconstruía da prática pedagógica colocava a compreensão da necessidade de mudança. Todavia, esse processo foi penoso.

Com a sistematização de um documento coletivo, descrevendo os problemas urbanos enfrentados pela comunidade, as quatro escolas localizadas na microbacia do Córrego Barreirinho, juntamente com as associações de bairro e a população, reuniram-se para participar das audiências públicas regulamentadas pelo artigo 40 da lei 10.257, de 10 de julho de 2001 (BRASIL, 2001), que instituiu a participação popular e democrática na elaboração dos planos diretores das cidades com mais de 20.000 habitantes no Brasil. As audiências que ocorreram acabaram culminando com a elaboração de um único documento para compor o Plano Diretor participativo do município de Bauru (SP).

Nessa fase do desenvolvimento de minha prática educativa, a principal preocupação recaía sobre o processo de ensino e aprendizagem. As descobertas que eu realizei com o desenvolvimento do projeto de Baldani (2006) fez com que eu buscasse uma maneira diferente de conceber o projeto do Plano Diretor Participativo. Com a finalidade de seguir uma orientação contrária ao processo da pesquisa-ação, e seguindo as orientações do Assistente Técnico Pedagógico (ATP) de geografia, designado pela Diretoria de Ensino e pela arquiteta responsável pela implementação do Plano Diretor Participativo de Bauru (SP), iniciamos este novo projeto. O projeto teve a intenção de, primeiramente, trabalhar os conteúdos no plano teórico e em sala

de aula, através da exposição dos conceitos que foram, em um segundo momento, identificados e caracterizados na microbacia do córrego Barreirinho por meio de um trabalho de campo, em que os alunos observaram e descreveram os principais problemas socioambientais vividos pela comunidade do Núcleo Habitacional Nobuji Nagasawa. Em um último momento, pós-visita de campo, elaboramos um “parecer técnico-pedagógico”, sistematizando um documento que caracterizou a qualidade ambiental da microbacia do córrego Barreirinho. Dessa forma, a execução do projeto foi dividida em três etapas: sala de aula, campo e pós-visita de campo. As atividades foram realizadas com a participação de alunos de três sextas séries do ensino fundamental.

Essa “inversão” na prática pedagógica, em relação ao projeto de Baldani (2006), foi muito interessante. As leituras e discussões que ocorriam no GPEA fizeram com que, ainda que inicialmente, eu tivesse contato com a obra de Saviani (2005) “Pedagogia Histórico-Crítica”. A perspectiva tradicional que, de alguma forma, ainda tinha algum sentido para mim, fez com que eu me interessasse pela obra do autor ao perceber, nas discussões, que sua perspectiva teórica e metodológica sobre a educação escolar dava prioridade ao conteúdo, mesmo sem ter claro qual era a visão que o autor tinha desses conteúdos curriculares. Assim, organizei os objetivos do projeto, a partir de uma prática pedagógica que buscava problematizar a prática social dos alunos, com base nos conteúdos trabalhados em sala de aula – os quais faziam parte do processo de instrumentalização –, para que eles pudessem visualizar tais problemas no córrego do bairro e romper com as concepções que traziam sobre os problemas do córrego. Naquele momento, consegui avançar até esse ponto, no entanto, sem uma compreensão mais aprofundada da Pedagogia Histórico-Crítica, não consegui complementar o processo proposto, esbarrando ainda na transmissão dos conteúdos.

Nessa fase de minha trajetória formativa, todo o processo ocorria de forma muito rápida e em um contexto caótico ante as condições que estavam colocadas no ensino público. No entanto, eu conseguia enxergar algo muito claro: o processo de ensino e aprendizagem que ocorria nesse projeto era diferente daquele proposto por Baldani (2006). Nesse, o processo era pensado e planejado antes, ou seja, pré-concebido e com grande ênfase no conteúdo.

Nesse sentido, os conceitos de erosão, voçoroca, mata ciliar, microbacia, qualidade da água e espaço urbano, o processo histórico de ocupação do bairro e os problemas ambientais urbanos, entre outros conteúdos socioambientais e da educação ambiental, eram trabalhados com os alunos, através de aulas teóricas e expositivas.

Enquanto esses conteúdos eram trabalhados, eu buscava incentivar os alunos a chamarem a comunidade e a associação de moradores para participarem das reuniões propostas pela

Prefeitura por meio da divulgação dos locais em que ocorreram as reuniões do Plano Diretor Participativo.

No plano prático, eu buscava articular o conteúdo trabalhado em sala de aula com o trabalho de campo. Nesse processo, os alunos observavam as características físicas, biológicas, socioambientais e geográficas da microbacia do Córrego Barreirinho, registravam as fotos e preenchiam os relatórios de observação. O fechamento desse processo de ensino e aprendizagem foi a sistematização de um documento coletivo elaborado pelos alunos das três sextas séries sobre a caracterização do processo histórico de apropriação das margens do córrego e da qualidade socioambiental da microbacia observada nas atividades de campo. Vejamos um fragmento do “parecer técnico/pedagógico” produzido para a discussão com o poder público:

Alguns moradores do bairro foram interrogados em relação a esta atitude pelos alunos e professores envolvidos no projeto e a maioria dos moradores disseram que sabiam que suas atitudes não eram corretas, porém, todos reclamaram que o DAE proíbe a poluição destas áreas, mas não oferecem nenhuma alternativa para onde devem ser destinados tais detritos. Além disso, afirmaram que não existe nenhuma fiscalização ou punição para tal prática, apenas as placas proibindo.

Não acreditamos que a punição seja a melhor forma de se estabelecer um nível de conscientização ambiental por parte dos moradores, pois este problema passa, antes, por uma reconquista de valores éticos e educacionais que somente uma educação efetiva pode dar conta de possibilitar alternativas de reversão de tal situação. Mas consideramos importante o planejamento de ações efetivas por parte do DAE – Bauru, no sentido de esclarecer para a população deste bairro a importância de se preservar e conservar a sanidade das margens do Córrego Barreirinho e dos terrenos baldios. Neste sentido seria necessário que o DAE oferecesse um lugar destinado aos entulhos produzidos pela população, ou ainda, oferecer um serviço de coleta destes entulhos.

Acreditamos que o DAE já possua algumas áreas destinadas a entulhos, porém não existe um trabalho de comunicação/informação efetivo para que a população contribua através de suas ações.

Além de ressaltar o problema da poluição e destino do lixo e entulho em terrenos baldios, o documento coletivo também caracterizava outros aspectos da microbacia: as condições de poluição da nascente; as condições urbanas e a necessidade de reinstalação de bueiros; a necessidade da construção de uma via de pedestres, já que o bairro foi planejado segundo interesses imobiliários; a identificação e as condições dos focos de erosão, voçoroca e assoreamento; a situação das matas ciliares; e a poluição das margens.

É preciso considerar que, embora eu estivesse me aprofundando em relação às leituras sobre metodologia, teorias da aprendizagem e educação ambiental, nesse período, eu não tinha clareza teórico-prática sobre esses conhecimentos. Todas essas informações foram recebidas em um curto espaço de tempo e em uma dimensão veloz, fato que comprometeu a apropriação do conhecimento de uma forma consistente.

Além disso, muitas situações aconteciam de forma espontânea na prática, portanto algumas das ações desenvolvidas ao longo do projeto acabaram se esvaziando em sentido e densidade, uma vez que eu não tinha a compreensão concreta do processo.

Já a perspectiva histórica foi bastante explorada em relação ao processo de ocupação do espaço geográfico pela sociedade e a perspectiva crítica também esteve presente no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, esses dois aspectos não estavam ligados a uma perspectiva teórica e de conjunto. Eu tinha vários elementos, diversas perspectivas, bastante discurso, muita vontade e ativismo em levar os alunos a enxergarem e a transformarem os problemas caracterizados no projeto; eu tinha todas as palavras, mas não conseguia fazer com que elas se encaixassem harmoniosamente como em um jogo de palavras cruzadas. Em síntese, fui levado mais pelo contexto do que pela autonomia e mais pela prática do que pela teoria.

Um aspecto da prática educativa, para o qual eu não havia me despertado naquele momento, referia-se à relação entre a teoria e a prática no processo de ensino e aprendizagem. Embora eu estivesse avançando em relação ao início de minha prática, ao compreender a necessidade de articular a teoria e a prática e não trabalhar apenas os conteúdos dos livros didáticos naquela época, eu não conseguia perceber que eu trabalhava os conteúdos em sala de aula de forma desarticulada e linear com o estudo de campo, ou seja, eu estava encarando esse processo de forma dicotômica e fragmentada.

Nesse mesmo sentido, apesar de eu utilizar vários princípios, valores e objetivos, que são propagados em algumas abordagens teórico-práticas da educação ambiental crítica – tais como participação, meio socioambiental, enfoque histórico, reflexão crítica, complexidade, problemática ambiental provocada pelo capitalismo etc. –, muitos deles foram citados mais pela influência de algumas leituras iniciais do que pelo domínio teórico dos termos e conceitos. Em outras palavras, faltava a orientação de um referencial teórico.

Eu me encontrava, dessa forma, inserido na perspectiva de diversos trabalhos de educação ambiental, que estão mais preocupados com a ação e com a prática do que com a fundamentação para a prática e que, contraditoriamente, acabam se pautando mais no verbalismo crítico do que na reflexão da realidade concreta e histórica. Um fato que pode confirmar essa constatação diz respeito à participação. A comunidade do bairro não participou efetivamente do processo de elaboração do parecer técnico pedagógico, ficando restrita a alguns questionamentos realizados pelos alunos aos moradores e à participação nas audiências propostas pela Prefeitura Municipal nas unidades escolares da microbacia. Esse fato limitou uma apropriação mais consistente dos problemas ambientais enfrentados pelos moradores do bairro, ficando a

discussão restrita aos alunos e secundarizando, portanto, o ponto de vista da comunidade a respeito da qualidade socioambiental do bairro.

O meu contato com o Grupo de Pesquisa e com os estudos da pesquisa de Baldani (2006) fez com que a participação no projeto da Prefeitura Municipal e Diretoria de Ensino de Bauru se transformasse em uma pesquisa acadêmica. O resultado foi a elaboração de meu primeiro resumo expandido, aprovado no VI Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental e intitulado *Estudo da qualidade ambiental da microbacia do Córrego Barreirinho: uma contribuição interunidades escolares como ferramenta orientadora para o Plano Diretor Participativo de Bauru – SP* (TEIXEIRA, 2006). A fundamentação teórico-metodológica carecia de um aprofundamento, pois, como foi dito anteriormente, eu ainda não entendia a importância de assumir um referencial teórico e, de uma maneira geral, esse artigo sintetizava a trajetória apresentada até aquele momento.

Além de me proporcionar a oportunidade de produzir um artigo científico e de participar das discussões do Plano Diretor Participativo do município de Bauru, os resultados desse projeto fizeram com que eu despertasse para uma questão para a qual eu não havia dado a devida importância nos primeiros meses como professor efetivo da Escola Estadual Padre Antônio Jorge Lima: a Feira de Trabalhos Escolares (FETESC). Naquele momento, os preparativos para a feira já estavam em andamento e minha participação se baseou naquilo que os outros professores já haviam planejado, fazendo com que eu não me ocupasse em refletir sobre a dimensão pedagógica desse evento na escola e na comunidade.

Essa feira ocorria anualmente e tinha a finalidade de expor à comunidade os trabalhos desenvolvidos pelos alunos no processo de ensino e aprendizagem. A elaboração desses trabalhos tinha o objetivo de apresentar os resultados de trabalhos que os professores das diversas disciplinas desenvolviam com seus alunos acerca de uma temática em comum.

Passados 12 meses de minha atuação na escola, a FETESC passava a ter outro sentido. Nos dois planejamentos que ocorreram durante o ano de 2005, a direção da escola enfatizou a necessidade de incluir e articular o plano de ensino à realização da Feira que naquele ano focou o seguinte tema: “Século XX – Portal para o Futuro”. A Feira teve como objetivo realizar trabalhos com a preocupação de que “aquele que não conhece o que aconteceu antes de nós permanece criança, ou seja, é preciso entender o que existiu e aconteceu antes, só assim compreenderemos o nosso presente e futuro”.

No planejamento que ocorreu em fevereiro de 2005, eu já havia pensado em realizar um projeto no qual os alunos da E. E. Padre Antônio Jorge Lima pudessem compreender como era o passado do bairro e, por meio do estudo de sua história, refletir sobre os resultados e as

consequências da “ação do Homem” na natureza, destacando os impactos no processo de gênese e na formação do Núcleo Habitacional Nobuji Nagasawa. Essa ideia havia surgido da experiência vivenciada indiretamente do projeto desenvolvido por Almeida (2005), cujo resultado se concretizou na produção de um livro sobre a história das transformações ambientais do bairro, como forma de socializar e divulgar a “importância da história para a comunidade do bairro, já que são novos os moradores do lugar e, ainda, a importância da mobilização política popular para a conquista da satisfação de suas necessidades” (ALMEIDA, 2005, p. 121).

Com a participação no projeto de Baldani (2006) e no do Plano Diretor Participativo, tive a ideia de dar continuidade ao que havia pensado no início do ano e reservei uma sala de aula para a exposição dos trabalhos realizados pelos alunos, referentes aos dois projetos, sendo que o livro produzido por Almeida (2005), intitulado “*Bauru 2000: histórias de um lado a outro do rio*”, foi utilizado como conteúdo em ambos. A sala recebeu o nome de “Nosso Bairro – Nossa Gente” e expôs diversos trabalhos elaborados pelos alunos, dentre os quais se pode destacar:

[...] construção de maquetes; produção de texto coletivo sobre as atividades de campo e sobre os aspectos ambientais do bairro; coleta de materiais referentes ao bairro, como fotos da época de sua construção e fotos atuais (material coletado durante a atividade de campo); estudo de um livro sobre a história da construção do bairro que foi exposto durante a FEIRA; e exposição de maquetes construídas por alunos do Curso de Arquitetura da UNESP, referentes à ampliação e modificação das casas do bairro. (BALDANI, p. 55).

Cabe ressaltar que a ideia de expor as maquetes construídas por alunos do curso de Arquitetura da UNESP também originou dos contatos que pude estabelecer durante as pesquisas desenvolvidas por Almeida (2005) e Janke (2005). A execução desses projetos resultou na formação de um Grupo de Pesquisadores Comunitários, em que um dos membros fazia parte da Associação de Moradores do Bairro e tinha muito conhecimento sobre sua história, além de uma importantíssima atuação política em seus acontecimentos. Trocando algumas opiniões sobre o que seria interessante apresentar na FETESC para a comunidade do bairro, Ricardo sugeriu a possibilidade de expor as maquetes que foram produzidas por um projeto desenvolvido pelos alunos do curso de Arquitetura da UNESP. Discutindo tal sugestão, juntamente com Baldani (2006) e os alunos participantes do projeto, pensamos em viabilizar a participação da comunidade e dos demais alunos da escola ao apresentar os projetos arquitetônicos destinados às áreas públicas, a exemplo das praças, áreas de lazer e vielas.

Ao visitar a sala, os alunos explicavam os trabalhos realizados e solicitavam a opinião dos moradores sobre os problemas enfrentados pelo bairro. As opiniões dos próprios moradores foram escritas nas folhas de um bloco de papel e depositadas em uma caixa. Posteriormente à

realização da feira, as reivindicações serviram para reflexão e discussão, juntamente com as atividades realizadas pelos alunos.

Pode-se observar, de maneira geral, que o medo e a insegurança que eu tinha ao “pensar em entrar” em uma sala de aula durante as primeiras semanas de minha prática no ano de 2004, aos poucos, cederam espaço a certa desenvoltura no exercício da profissão durante o ano de 2005. Todavia, as experiências vivenciadas nesse período, embora tenham sido diversas e intensas, nem sempre resultaram de ações intencionalmente definidas e planejadas como hoje eu julgo que deve ser. Elas aconteciam mais “no embalo” das leituras e discussões, das vivências proporcionadas pelos projetos e pelo Grupo de Pesquisa e do engajamento de aprender com a prática. Ademais, é preciso considerar que, no ano de 2005, eu participei de diversas atividades as quais eu nunca havia pensado antes, tudo isto em meio à falta de tempo e à caótica e fragmentada organização do trabalho didático na escola pública, que não contribui para uma ação intencional, teórica e reflexiva da prática.

Nos meses de setembro e outubro de 2005, enquanto se encerrava o desenvolvimento desses projetos, cujo marco foi a realização da FETESC, eu me preparava para prestar o processo seletivo do curso de mestrado em Educação para a Ciência, pela segunda vez. Nesse ano eu estava mais confiante, pois, de certa forma, já havia iniciado minha prática em algumas pesquisas e, baseado nas experiências vividas, reelaborei o projeto de pesquisa com certa fundamentação, cujo foco visava o desenvolvimento de um projeto de pesquisa-ação na microbacia do córrego Barreirinho. Em novembro de 2005, eu recebi a notícia de que havia passado novamente na prova escrita e que a entrevista estava marcada para o início de dezembro.

Cheguei para a entrevista com certa segurança e clareza sobre o que e como iria defender, no que se refere à proposta de meu pré-projeto de pesquisa. Para minha surpresa não fui questionado sobre o projeto. Ao contrário, os professores da banca trataram de desmerecer e julgar minha proposta de pesquisa. O principal ataque foi em relação à metodologia escolhida: a pesquisa-ação. Eu já havia acompanhado, nas reuniões do GPEA, diversas discussões sobre as ressalvas que esse Programa de Pós-Graduação tinha em relação a essa metodologia. As principais resistências estavam relacionadas aos pressupostos da pesquisa qualitativa e etnográfica em educação, pois, no entendimento de alguns professores que possuem uma formação enraizada na área das ciências naturais, quem “utiliza este tipo metodologia não faz ciência”, uma vez que, em sua interpretação, a construção de conhecimento nessa perspectiva supervaloriza a subjetividade, não apresenta um “plano B”, caso as variáveis e os objetivos da pesquisa não atinjam os resultados esperados e não utiliza procedimentos pragmáticos para a execução de uma pesquisa dentro de certo tempo e cronograma estabelecido.

Entre outras caricaturas que os membros da banca realizaram acerca da metodologia em que me baseei para fundamentar meu pré-projeto, também fizeram questão de ir além do objetivo da banca em si e trataram de atacar algumas pesquisas realizadas por membros do GPEA que se utilizaram da mesma metodologia. Ainda tenho a lembrança da fala de um dos membros da banca em relação ao fato de eu ter afirmado que o projeto seria desenvolvido no Núcleo Habitacional Nobuji Nagasawa: “Hum, então você também vai querer fazer a revolução lá no Bairro da Susuky-Kawasaki? Cuidado hem! Faz um plano B!”. O resultado do processo seletivo foi o de mais uma reprova.

Após essa decepção, não me restava outra opção senão esperar pelos acontecimentos que estavam por vir no próximo ano. Em janeiro de 2006, decidi participar de algumas disciplinas do Programa de Pós-Graduação na condição de “aluno especial”. Fiz a matrícula e fui aceito na disciplina “*Energia e Desenvolvimento Humano*”, ministrada pelo Prof. Dr. Washington Luiz Pacheco de Carvalho.

Durante o primeiro semestre de 2006, continuei a exercer a profissão de professor, adequando-me à maneira como está organizada a escola pública, ou seja, cumprindo os objetivos da disciplina de geografia de acordo com o cronograma previsto no plano de ensino e me adaptando ao currículo proposto pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Percebe-se, pois, que a perspectiva adaptativa, de certa forma, ainda estava presente, e as principais referências eram as diretrizes do currículo e o livro didático.

No que diz respeito à pesquisa, destaco os momentos vivenciados em decorrência de um projeto com dois segundos anos do ensino médio, para atender ao critério avaliativo da disciplina do professor Washington. A proposta era desenvolver um projeto sobre ensino de ciências e CTSA – Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. Dentre os critérios colocados, o professor enfatizava a necessidade de desenvolver o projeto na escola pública e que tivesse como pressuposto a interdisciplinaridade.

Minha descoberta, nesse sentido, foi em relação à interdisciplinaridade. Ao longo de minha trajetória formativa eu já havia estudado sobre a temática durante os estudos dos Parâmetros Curriculares Nacionais na graduação e durante os estudos como aluno especial em Araraquara (SP), nas aulas do professor Tamoyo, ocasião em que tive a oportunidade de conhecer os pressupostos que embasaram a produção de Morin. De lá para cá, não havia me debruçado mais sobre essa temática.

Lembro-me de que tive a preocupação inicial de adequar um conteúdo geográfico do segundo ano do ensino médio, de modo a permitir uma abordagem CTSA e que pudesse ser

desenvolvido com outros professores. O tema escolhido foi “*A apropriação técnica, socioambiental e econômica do gás natural na América Latina: a complexidade do processo*”.

No desenvolvimento desse estudo, aprofundei alguns conceitos de Morin (2002) sobre o Paradigma da Disjunção, para fundamentar o trabalho com os dados e os conhecimentos envolvidos na extração, produção e consumo de gás natural em nosso continente. Além de Morin, também busquei aporte nas produções de Fazenda (2002). Naquele momento, a leitura desse livro foi importante para compreender e diferenciar as semelhanças e diferenças entre os conceitos de multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade e fundamentar a concepção e execução do projeto.

A minha preocupação, diante das orientações do professor Washington, era tentar abordar toda a complexidade do processo de apropriação humana do gás natural. Os pressupostos da educação ambiental crítica também foram utilizados como inspiração na elaboração do projeto, através dos conhecimentos que, aos poucos, eu fui me apropriando pela participação no GPEA e na participação nas pesquisas que foram realizadas na escola e no bairro.

Com a temática e os fundamentos definidos, tratei de propor a realização do projeto de forma interdisciplinar durante as HTPCs da escola. Com a adesão dos professores de Física e Matemática, construímos uma proposta de trabalhar o tema em conjunto. É preciso destacar que essa adesão não foi por acaso, já que esses dois professores tinham uma formação e envolvimento com a pesquisa pelo motivo de estarem desenvolvendo seus projetos de doutorado. Os demais professores não se colocaram à disposição, apresentando o argumento de que já estavam realizando outros projetos e não teriam condições de participar de mais um. Houve a manifestação de interesse em participar do professor de química, no entanto ele não ministrava aulas no segundo ano do ensino médio. Diante disso, o professor de Física pontuou que seria importante a participação de professores de outras disciplinas no projeto, já que eles poderiam abordar alguns conceitos sobre o tema, a fim de contemplar os objetivos de forma mais efetiva. Infelizmente, as condições que estavam colocadas não favoreciam a participação dos demais professores, já que uma parte deles não “cumpria” a HTPC em nossa escola, sem contar o fato de a organização da escola pública estar estruturada de uma forma que não favorecia o encontro dos professores, sequer pelos “corredores da escola”. Era comum o fato de não conhecermos todos os professores que ministravam aulas para as classes, visto que vários deles possuíam sua sede em outras escolas e complementavam a carga horária da jornada de trabalho em quatro ou cinco escolas diferentes.

Além desses entraves que comprometiam a participação dos demais professores, há de se destacar que o desenvolvimento do projeto exigia um compromisso por parte dos professores

para além das atividades que fazem parte de sua função enquanto servidores públicos. As exigências colocadas pela interdisciplinaridade fez com que nós assumíssemos o acordo de cumprir uma carga horária além daquela fixada. Colocamo-nos à disposição para ministrarmos aulas juntos com a finalidade de problematizarmos a questão da apropriação do gás natural e trabalharmos os conteúdos que havíamos discutido e planejado anteriormente. Soma-se a esse aspecto a circunstância de termos que buscar uma articulação para burlar a maneira como estavam distribuídas as aulas, pois elas não favoreciam o desenvolvimento do trabalho em conjunto. Tivemos que negociar diversas concessões com outros professores, para atingirmos o objetivo da interdisciplinaridade proposta pelo projeto.

Em síntese, eu, na condição de professor de geografia, abordei a questão da apropriação capitalista dos recursos naturais, focando as consequências dos interesses decorrentes da relação entre a natureza e a sociedade, e tratei da configuração territorial da América Latina, que envolvia a disseminação geográfica dos gasodutos e as condições de exploração socioeconômicas, enfatizando as condições da Bolívia e a influência e exploração que o Brasil exercia nesse processo. O professor de Física, que também possuía formação na área de Química, tratou dos conceitos envolvidos na formação, composição e fenômenos envolvidos no processo de extração e transporte do gás natural, destacando os problemas socioambientais e a dimensão técnicas e humanas envolvidas na questão. A professora de matemática explorou a relação de equivalência, gráficos e proporções sobre as vantagens na utilização do gás natural como uma fonte de energia renovável e menos poluente que as demais fontes fósseis.

Do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem, a experiência vivenciada com as outras pesquisas fizera com que eu pensasse na possibilidade de desenvolver uma prática pedagógica com os alunos na “perspectiva da pesquisa” no processo de ensino e aprendizagem. No decorrer de nossas discussões de planejamento, tratamos de colocar a proposta em prática, para que os alunos realizarem uma pesquisa com os outros alunos da escola acerca da percepção que eles tinham a respeito do gás natural.

Essa ideia ganhou força a partir do momento em que percebemos a motivação dos alunos durante as discussões em sala de aula. Tal motivação ganhava força com a mobilização dos meios de comunicação sobre as notícias relacionadas ao GNV – Gás Natural Veicular, a Petrobrás e a estatização promovida no dia primeiro de maio de 2006, quando o então recém-presidente da Bolívia, Evo Morales, declarou a nacionalização dos hidrocarbonetos, refinarias, postos e distribuidores de petróleo, gás e derivados, e colocou o Estado na condição de sócio majoritário das empresas responsáveis pela extração desses recursos no país ao criar a Yacimientos Petrolíferos Fiscales Bolivianos (YPFB).

Esse contexto dava um novo sentido ao tema e reforçava a necessidade de trazer para a discussão o significado de estatização, exploração e multinacionais e a posição do Governo Lula frente às condições de exploração vivenciadas pela sociedade boliviana, aumentando ainda mais a complexidade dos fatos e conteúdos envolvidos na questão. Por meio das discussões que ocorreram nas aulas durante o primeiro semestre de 2006, o projeto resultou na elaboração de um questionário que foi aplicado por grupos de alunos, sob a orientação dos professores, com os demais alunos da escola. Com os dados nas mãos, passamos para o processo de tabulação e realização das tabelas e gráficos, em que foi verificada a percepção que os alunos tinham sobre a temática, bem como a importância de se discutir a complexidade do tema. A título de encerramento do projeto, os alunos apresentaram os resultados dos estudos por meio de seminários no auditório da escola, cuja finalidade foi contextualizar todo o processo que culminou em sua realização.

O projeto, apresentado ao final da disciplina ministrada pelo professor Washington, foi muito bem avaliado por ter sido um dos poucos desenvolvidos com alunos da escola pública, critério este que havia sido muito cobrado no decurso da disciplina, já que existia uma “certa exigência” da coordenação do programa sobre a necessidade de se produzir conhecimentos na escola pública como alternativa ao distanciamento desta da universidade pública.

Concomitantemente à realização desse projeto, eu participei indiretamente de outra pesquisa que utilizou como procedimento metodológico os pressupostos da pesquisa-ação. Refiro-me à pesquisa realizada por Munhoz (2008), intitulada *Educação Matemática e Educação Ambiental: uma abordagem sobre o Tema "Depredação do Patrimônio Escolar" em uma Escola da Educação Básica da Rede Pública de Ensino*, a qual se propôs a realizar uma proposta de formação a partir de um grupo de professoras de matemática da Escola Estadual Padre Antônio Jorge Lima, cuja temática focou a educação ambiental e a educação matemática.

Eu já vinha participando desse estudo desde o ano de 2005, mas, durante o ano de 2006, minha participação foi mais intensa. Tal participação foi mais do ponto de vista técnico, em relação ao auxílio que eu prestava no manuseio de instrumentos para coleta de dados, tais como câmera de vídeo e gravadores de áudio, bem como nas participações e interferências espontâneas que eu realizava nas discussões, quando cedia o espaço de minhas aulas para que os alunos desenvolvessem os trabalhos que eram propostos pelo grupo de pesquisa-ação.

Esse processo foi uma experiência concreta que possibilitou a oportunidade de conhecer alguns recursos para coletas de dados. Embora eu tivesse participado e desenvolvido vários projetos de pesquisa, ainda não havia me apropriado dos aspectos e procedimento metodológicos de uma pesquisa, sobretudo aos relativos às técnicas e instrumentos para coleta de dados. Esse

foi mais uma oportunidade importante de minha prática como professor pesquisador na escola pública. Esses momentos foram significativos para recuperar a carência de uma trajetória formativa que secundarizou uma formação centrada na pesquisa. Aos poucos, e contraditoriamente, eu ia me apropriando dos processos que compõem uma pesquisa em meio ao exercício da profissão.

Conforme se aproximava o fim do primeiro semestre, eu prosseguia na formulação de alguns planos para o segundo semestre, os quais visavam a apostar todas, para não dizer últimas, as fichas na tentativa de ingressar no processo seletivo do programa. Devido ao fato de eu não ter indicado orientadores nos projetos de pesquisas entregues anteriormente, eu decidi entrar em contato com a professora doutora Jandira, a qual era uma das professoras líderes do GPEA e ministrava disciplina e orientava no Programa. Marcamos uma reunião em que eu esclareci e contextualizei minha trajetória de tentativas de ingressar no programa e solicitei sua orientação na elaboração de meu projeto. Diante da resistência que havia sofrido da banca em relação à pesquisa-ação, tratamos de reelaborar o pré-projeto de pesquisa, buscando a formulação de uma proposta que levasse em conta outros pressupostos da pesquisa em educação. Pelo fato de a professora considerar todas as minhas experiências muito ricas, pensamos em realizar uma análise dos projetos que foram colocados em prática na comunidade onde a Escola Padre Antônio Jorge Lima está inserida.

Enquanto elaborávamos esse pré-projeto, eu fiz a inscrição em mais uma disciplina do programa na condição de aluno especial. A ideia era a de possuir mais elementos para fortalecer as chances de passar no processo de arguição e entrevista do processo seletivo.

Com 27 anos de idade, eu iniciava o mês de agosto de 2006 cursando a disciplina *A educação ambiental e os ecossistemas terrestres*, ministrada pelo Professor Doutor Osmar Cavassan. Com um enfoque centrado na ecologia e na biogeografia, a disciplina visava à integração dos conhecimentos conceituais e técnicos que constituem a complexidade dos ecossistemas terrestres como possibilidade de contribuir no processo de educação ambiental.

Essa foi uma excelente oportunidade para rever os conceitos geográficos que foram estudados durante meu curso de graduação e vivenciar algumas propostas de aulas teórico-práticas que proporcionaram uma experiência a mais em minha formação. Nessa disciplina, também havia a proposta de realizarmos um trabalho que sintetizasse os estudos realizados, fosse na forma de um projeto a ser realizado ou na de um artigo científico que abordasse a temática trabalhada na aula.

Passei a conceber a proposta de um novo projeto a ser realizado com alunos da escola pública. Aproveitei os pressupostos da interdisciplinaridade e complexidade e, a partir de leituras

propostas pelo professor Osmar, pensei na proposta de articular os conceitos geográficos, literatura e educação ambiental, por meio da utilização da obra de João Cabral de Melo Neto, *Morte e Vida Severina*. A proposta também foi realizada durante a HTPC, no entanto apenas a professora de português se dispôs a participar do projeto.

De forma resumida, o objetivo foi o de realizar um trabalho interdisciplinar sobre o livro envolvendo as disciplinas de geografia e português, promover uma leitura mais abrangente e integradora da obra e favorecer a compreensão e interpretação da narração, objetivando um enfoque socioambiental com base nos pressupostos de uma educação ambiental crítica.

Além disso, através da análise desse livro, que retrata a vida dos retirantes do sertão nordestino em direção a Zona da Mata, mais precisamente à capital Recife, buscou-se o estudo dos trechos que descrevem a Caatinga, o Agreste, a Zona da Mata e o Manguezal, para que os alunos tivessem a possibilidade de perceber as diferentes zonas naturais que compreende o Nordeste e desmistificar as definições e distorções de senso comum utilizadas pelos meios de comunicação em geral, os quais relacionam os problemas socioambientais e políticos vivenciados pela população que habita o sertão semiárido à imagem ou definição de miséria, seca, sofrimento e castigo, em decorrência de uma naturalização dos problemas, como se eles fossem obra do destino.

Nesse momento, o desenvolvimento de minha prática pedagógica começava a se pautar pela necessidade de criar nos alunos um processo de reflexão crítica sobre os conteúdos, articulando-os ao modo de produção capitalista como produtor das desigualdades sociais, da miséria humana e dos contrastes regionais brasileiros. Naquele momento, dois anos após minha iniciação no magistério, eu começava a estabelecer relações mais sólidas entre a teoria e a prática no processo pedagógico e didático da profissão professor, o que me dava mais segurança na construção de minha profissão de forma mais autônoma. Até então, eu não via com muita clareza a articulação entre a teoria e prática. Eu percebia a importância das duas, mas transitava entre um polo e outro.

Embora o projeto tenha sido realizado novamente e intencionalmente com os segundos anos do Ensino Médio, o planejamento desse projeto não se deu da forma como ocorrera no primeiro semestre, principalmente pelo fato de não ter ocorrido uma integração e a realização de um trabalho em conjunto, no que diz respeito às discussões e às realizações das aulas em conjunto com os alunos.

De forma geral, no âmbito do conhecimento geográfico, foi abordado alguns trechos do livro, destacando as questões relacionadas aos aspectos socioambientais sob a perspectiva crítica e, no que diz respeito aos conhecimentos literários, a professora de português trabalhou alguns

fragmentos, destacando a riqueza dos símbolos, das metáforas, das antíteses, a musicalidade e as figuras sonoras, as aliterações e assonâncias, que expressam a cultura de um povo que, nessa obra, expressa-se pelo poema narrativo de tradição popular nordestina.

Do ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem, os alunos tiveram uma participação menos ambiciosa que a do projeto anterior. A participação se deu mais pelo estudo dos conteúdos e pelas discussões em relação às questões que foram colocadas para debate. Houve, também, a participação dos alunos, por meio da elaboração de textos e poemas, com o objetivo de realizarem a prática da intertextualidade na obra de João Cabral de Melo Neto, cuja produção enfatizou a reflexão crítica entre o meio socioambiental, a produção literária como denúncia da realidade e os conteúdos específicos de geografia em relação à zona da mata, agreste e do sertão nordestino.

Embora a avaliação realizada na apresentação do projeto tenha sido plenamente satisfatória dentro das expectativas e critérios colocados pela disciplina, faz-se necessário destacar que o projeto deixou a desejar em relação ao conceito de interdisciplinaridade e complexidade na abordagem da temática. No entanto, foi mais um importante momento de aprendizagem, principalmente em relação ao processo de reflexão crítica que foi construído com os alunos a partir da análise da obra literária.

É preciso realizar uma ressalva em relação aos aspectos mais significativos que venho apresentando como resultados de minha trajetória ao longo do ano de 2006. Ao destacar as experiências vividas no desenvolvimento desses dois projetos, é importante esclarecer que, de uma forma ou de outra, eles representam um momento de crescimento e aprendizagem em minha trajetória formativa, excepcionalmente no que diz respeito ao exercício de minha profissão e ao panorama da pesquisa. Eles representam, dessa forma, exemplos de uma prática educativa que destaca aspectos importantes e que interessam aos objetivos desse estudo. Com efeito, essa opção silencia alguns aspectos concretos da realidade por mim vivenciada no desenvolvimento de meu trabalho educativo na escola pública.

Exemplo disso é fato de esses dois projetos terem sido realizados com dois segundos anos do Ensino Médio. Ora, desse fato pode suscitar algumas problematizações pertinentes: E as outras classes? Por que apenas os segundos anos? Como fica o Ensino Fundamental nesse processo, já que eu tinha 12 turmas assumidas no ano de 2006? Como era minha prática nas outras classes? Essas são questões interessantes para discutir nessa trajetória formativa, pois as escolhas das salas envolviam articulações e condições objetivas diante da presente organização curricular da escola pública.

Essas questões me levam a refletir sobre minha prática nas demais turmas em que eu ministrava aulas durante o ano de 2006. De acordo com as condições que estavam colocadas, não tinha como manter o mesmo projeto com todas as turmas. Posso afirmar concretamente que é impossível desenvolver um projeto (não que eles estivessem em um patamar considerado satisfatório) dos que acabam de ser descritos em meio às condições de trabalho de 40 horas/aula de geografia por semana, ainda mais se levarmos em consideração as articulações que fizemos para “adaptar” a organização da escola pública.

Cumpra dizer, nesse sentido, que nas outras salas de aula o processo de ensino e aprendizagem era pautado na execução de tarefas que eram preestabelecidas no plano de ensino e, basicamente, o principal recurso utilizado como apoio continuava sendo o livro didático, tal como vinha ocorrendo desde o momento em que assumi o cargo de professor na escola pública. A falta de tempo era tamanha, tanto que, em muitas situações, as aulas não eram preparadas com o rigor e a fundamentação que se espera, tal como ocorrera nos projetos. O que ocorria reiteradamente era o desenvolvimento de aulas a toque de caixa, no embalo daquilo que havia sido preestabelecido anteriormente e adequado conforme as condições que iam direcionando as tomadas de decisões espontâneas. Além disto, em alguns momentos a fundamentação ocorria de acordo com o que era indicado ou preestabelecido no livro didático, e as especificidades de cada turma, no processo de ensino e aprendizagem, eram detectadas espontaneamente ao longo do trabalho didático.

A partir desses esclarecimentos, fica evidente que a escolha em desenvolver os projetos com os segundos anos não se limitou à questão de apenas contemplar um conteúdo programático. É preciso considerar que existem outros fatores objetivos que influenciam e determinam tal escolha. Há de se considerar, nesse caso, que se tratava de duas salas de aula com cerca de 20 alunos, o que pode ser considerado “uma raridade” em termos do número de alunos por sala de aula na escola pública. As demais salas do ensino médio daquele ano, por exemplo, possuíam mais de 45 alunos por sala, situação que exigia um esforço além do planejado para o desenvolvimento do projeto, pois a organização da escola pública faz com que vários alunos cheguem nesse nível de ensino semialfabetizados, fato que acaba dificultando o trabalho educativo do professor nessas condições.

Assim, fica claro que as condições de exploração do trabalho do professor e a forma de organização da escola pública colocam duas questões importantes para se pensar sobre o desenvolvimento do trabalho educativo do professor da escola pública: a primeira é que, tal como Alves (2004) nos esclarece, o livro didático é um instrumento didático que faz sentido e “tem muita importância” dentro de uma organização manufatureira da educação escolar, fato que,

inevitavelmente, coloca o professor em uma condição de refém da situação, e a segunda é a de que o enfrentamento das condições de exploração do trabalho educativo na escola pública exige o enfrentamento dessas condições. Pretende-se aprofundar essa discussão nas análises.

Mais um ano se passava e mais uma FETESC se aproximava. No ano de 2006, eu pude perceber com mais atenção que a realização dessa feira era tida como um “grande tormento” para os professores em geral. No ano de 2005, essa observação não ficou muito evidente pelo fato de eu ter assumido a exposição de uma sala para a apresentação das pesquisas de Baldani (2006) e do Plano Diretor Participativo, portanto, não tive tanto contato e interação com os demais professores sobre o processo de desenvolvimento da feira, ou seja, trabalhei de forma isolada. Nessa nova ocasião, pelo fato de eu ter trabalhado com projetos interdisciplinares com os demais professores na sala de aula, pude perceber em suas falas que a feira significava, “mais trabalho, mais enchimento de saco”. A resistência dos professores, portanto, expressava-se em uma grande lamúria durante as reuniões que ocorriam nos momentos das HTPCs e nos encontros de intervalos na sala de professores.

Contudo, a Diretora da Escola fazia questão de que essa Feira acontecesse, pois, em sua interpretação, valorizava o processo pedagógico. Naquele ano de 2006, a proposta da Diretora foi um agrupamento dos professores por área para que, por meio de um trabalho interdisciplinar, as produções dos alunos pudessem ser expostas à comunidade. Dessa maneira, como nós, professores, já havíamos nos programado no planejamento anual, participamos com a exposição da produção dos alunos nos dois trabalhos que decorreram de minha participação como aluno especial nas disciplinas da pós-graduação.

É oportuno destacar a falta de perspectivas do professor em relação às condições de exploração que estão colocadas na organização da escola pública. A Feira se constituía em uma excelente oportunidade para os professores romperem, embora pontualmente, com a organização tarefaira da escola, já que ela modificava a relação entre os próprios professores e desses com os alunos, bem como a organização da prática pedagógica. No entanto, a resistência e a perspectiva de adequação ao que está colocado é bem maior. Eu ouvia os professores dizendo: “Ah, isto é assim mesmo, não adianta mudar.”, “Pra que essa Feira, isso só traz dor de cabeça para a gente?”, “Esses alunos ficam ansiosos com a Feira e nós temos que aguentar essa bagunça. “Essa Feira só traz trabalho para nós, prefiro dar aulas normalmente, pois temos menos indisciplina.”. Entre esses e outros lamentos eu pensava: “Essa Feira é um sinal de que algo pode ser feito!”. Eu enxergava a possibilidade de mudança, mesmo considerando os processos de manipulação e de controle que éramos submetidos. Nesse momento, uma questão passou a fazer parte de minhas reflexões como professor da escola pública: “É possível o professor ter “autonomia” na escola

pública?”. Essa questão permanece, agora orientando as análises que serão realizadas por este estudo.

Mais uma FETESC se passava e junto a ela chegava mais um processo seletivo para o mestrado. Naquele momento, eu me sentia mais preparado perante minha prática educativa na escola pública. Aos poucos, eu ia amadurecendo, perdendo o medo e a insegurança e adquirindo experiência, vivências, que fortaleciam meu desempenho na educação escolar.

Já, em relação ao processo seletivo, embora eu tivesse tido um bom desempenho durante a participação como aluno especial em duas disciplinas do Programa de Pós-Graduação, o sentimento era o de descrença e falta de entusiasmo, pois era a terceira vez que eu tentaria ingressar diante de duas experiências que não foram tão gratificantes. A primeira foi compreensiva pela falta de experiência e conhecimento, mas a segunda colocava alguns obstáculos que me desanimava. Além disso, aos poucos eu percebia que, embora o programa colocasse uma linha de pesquisa que priorizava a interdisciplinaridade, ao enfatizar e defender a necessidade de uma educação ambiental, cada vez mais ficava nítido que o Programa “priorizava” em seu edital de processo seletivo o ingresso de professores da área de ciências naturais. O meu contato como aluno especial no ano de 2006 me fez perceber que era rara a presença de alunos formados em outras áreas do conhecimento. Era um fato extraordinário encontrar um aluno licenciado em filosofia, história, pedagogia ou letras, por exemplo. Essa situação fez com que eu, na condição de um licenciado em geografia, ficasse receoso em relação ao processo seletivo.

Todavia, como disse anteriormente, apostei todas as minhas fichas e, certamente, não seria o caso de desistir do objetivo que outrora me fez escolher o cargo de professor da escola pública em Bauru (SP). Soma-se a isso as modificações que eu havia feito no pré-projeto de pesquisa, sob orientação da professora Janda, para adequar a pesquisa aos valores e princípios daquilo que a coordenação do programa entendia como pressupostos válidos para o desenvolvimento de uma pesquisa em educação para a ciência.

Em novembro de 2006, eu tive a notícia que passava pela terceira vez na prova escrita, fato que proporcionou o direito de defender meu pré-projeto em dezembro e ser, finalmente, aprovado como aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência. Um caso curioso que ocorreu ao final do processo seletivo e me foi contado pela professora Janda, aquela que viria a ser a minha orientadora, foi o fato de alguns professores do Programa terem entrado em contato com ela para ver se era possível me orientar, já que, naquele ano, o aluno não indicava um orientador ao entregar o pré-projeto de pesquisa. Certamente, a professora Janda não abriu mão de me orientar, por todo o histórico que ela havia acompanhado, no entanto, na fala da própria professora, esse acontecimento revelou o reconhecimento de meu desempenho

enquanto aluno especial no programa. Dessa forma, sob orientação da Professora Janda, no ano de 2007, aos 27 anos, eu ingressava como aluno regular do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências, UNESP – Campus Bauru.

Minha preocupação inicial era sobre como eu iria conciliar os estudos e cumprir os créditos das disciplinas com uma carga horária de 40 horas/aula semanais, algo que eu considerava impossível. Tratei de buscar alguns meios de manter o nível salarial necessário para manter minhas necessidades básicas, que passaram a ser de minha responsabilidade a partir do momento em que decidi seguir a carreira profissional de professor.

Uma das alternativas que eu poderia tentar era a de solicitar ou aguardar uma bolsa de estudos para mestrado, junto aos órgãos financiadores do programa e do estado de São Paulo. No entanto, eu não tinha o interesse de deixar de trabalhar na escola enquanto realizava o mestrado, pois minha trajetória até o momento indicava a necessidade da prática pedagógica no processo de formação do professor. O fato de eu ter vivenciado uma série de condições relativas ao exercício da profissão professor me possibilitou entender múltiplos fatores que estão colocados na dinâmica e organização da escola pública, situação que gerou diversas reflexões sobre o que caracteriza ser professor, e existia também a possibilidade de eu desenvolver o projeto de mestrado relacionado a meu trabalho educativo na escola pública. Essa perspectiva me fez optar por uma alternativa que contemplasse essas duas condições. Dessa forma, dei entrada à solicitação da chamada “Bolsa Mestrado”, instituída pelo Governo do Estado de São Paulo por meio do decreto Nº 48.298, de 3 de dezembro de 2003, e que visava fomentar o Programa de Formação Continuada de Educadores da Secretaria da Educação, cuja finalidade era a de propiciar aos profissionais da educação a continuidade de estudos em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Com essa bolsa eu poderia abrir mão de 16 aulas e reduzir a carga horária para 24 horas aulas semanais no ensino público, já que a bolsa “cobria” parte dessas aulas, com um vencimento no valor de R\$ 720,00 reais por mês. O pré-requisito exigido era ser professor em exercício na escola pública do Estado de São Paulo e uma das exigências colocadas pelo decreto era o compromisso de permanecer no magistério público estadual, após a conclusão do curso, pelo prazo mínimo de dois anos.

Após o acerto dessas condições, assumi 9 salas de aula na escola pública e fiz inscrição em três disciplinas do mestrado para o primeiro semestre de 2007. Esse contexto colocou a necessidade de negociar com a escola os dias em que eu ministrava aulas em articulação com os dias para cursar as disciplinas. Além disso, tinha que buscar tempo para desenvolver os estudos que o mestrado exigia e para planejar o trabalho didático na escola pública.

E, nesse ritmo, começava o ano de 2007. Dentre as três disciplinas cursadas, destaco a que foi ministrada por minha orientadora no mestrado, Professora Janda, que naquele ano ofereceu a disciplina, *Educação Ambiental e Recursos Hídricos*. O objetivo dessa disciplina foi a realização de estudos, leituras, reflexões, apresentações de seminários e visitas a campo, relacionados a Educação Ambiental e os Recursos Hídricos. Pode-se dizer que a proposta dessa disciplina consistia em uma extensão dos estudos que ocorriam no GPEA, porém com um enfoque centrado na problemática de tratar a ecologia e os elementos da natureza como recursos, sendo essa a temática que gerou maior discussão ao longo da disciplina.

A partir dessa problematização, a abordagem focou a questão das tendências observadas nas pesquisas que desenvolviam no campo da educação ambiental. Nesse sentido, destaco o estudo dos artigos de Sato (2003) e de Sauvé (2006), nos quais tive a oportunidade de conhecer e estudar a diversidade de propostas teórico-metodológicas no âmbito da educação ambiental. A título de exemplo, pode-se destacar algumas concepções, por meio das seguintes “correntes”: *holística; biorregionalista, praxica, crítica, feminista, etnográfica, da ecoeducação e da sustentabilidade* (SAUVÉ, 2006, p. 16).

Essa foi a grande contribuição dos estudos e reflexões realizados na disciplina, já que ela proporcionou um aprofundamento das concepções de educação ambiental. Meu objetivo e preocupação, naquele momento, era tentar “me achar” diante dessas concepções para a elaboração de meu projeto de mestrado. Até aquele momento, desde que havia assumido o exercício da profissão na escola pública, eu não tinha a preocupação em assumir determinada concepção de educação ambiental, pois minha preocupação estava voltada para a aquisição de uma experiência em minha prática educativa. Portanto, eu não tinha essa preocupação teórica, algo que começava a mudar no momento em que eu comecei a cursar essas disciplinas do mestrado. Como não poderia ser diferente diante da trajetória formativa que descrevi até agora, minha tendência era a de me “simpatizar” com as vertentes ou correntes mais críticas da educação, embora eu ainda não tivesse assumido plenamente essa concepção.

Embora a disciplina contemplasse diversas abordagens e temáticas que eu pretendia abordar em minha dissertação, algumas questões, relacionadas especificamente ao campo educacional e pedagógico-didático, não eram abordadas, fato que levou minha orientadora a propor a solicitação de co-orientação da Professora Doutora Marília de Freitas Campos Tozoni-Reis, junto à Comissão do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, apresentando como justificativa a ampla experiência dessa pesquisadora no campo da educação ambiental e, sobretudo, pedagógico, posto que ela ocupa grande expressividade entre as grandes referências em relação à educação ambiental crítica, na qual meu projeto de pesquisa se

fundamentaria. Dessa maneira, chegamos à conclusão de que essa proposta de co-orientação poderia contribuir consideravelmente para a coerência teórico-metodológica, assim como para o esclarecimento e a orientação de eventuais dúvidas ou impasses do projeto, visto que a formação de pedagoga da professora contribuiria e complementaria as orientações da Professora Janda, cuja formação inicial estava relacionada ao campo das ciências naturais.

A partir daquele momento, essa situação em relação ao referencial teórico passou a fazer parte de minhas preocupações e reflexões nesse primeiro semestre de 2007. Ela ganhou corpo ao passo em que eu cursava outra disciplina, intitulada, *Ensino de Ciências: Prática Pedagógica e Seus Pressupostos*. Nessa disciplina, tive a oportunidade de estudar e conhecer alguns referenciais teórico-metodológicos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem no ensino de ciências, principalmente em relação à perspectiva construtivista. A primeira sensação que eu tive, em relação ao estudo dos textos da disciplina, foi a de que tudo o que se discutia na disciplina não tinha qualquer vínculo com a realidade da escola pública. Depois do estudo e das discussões de cada texto, que ocorriam semanalmente na disciplina, eu me encontrava dentro da sala de aula tentando fazer alguma relação com minha prática educativa.

Recordo-me, como se fosse hoje, das várias vezes em que, no caminho de retorno para casa, após a jornada de trabalho na escola pública, eu me pegava a refletir sobre quais as relações que os textos estudados na disciplina tinham com o que eu acabara de vivenciar dentro da sala de aula; todavia, naquele momento eu não conseguia chegar a uma resposta clara. A impressão confusa que eu tinha era a de que todos os pressupostos que embasavam as discussões não levavam em conta a realidade em que estava colocada a escola pública. A sensação que eu tinha era muito estranha, quase que a de um vazio; uma falta de sentido para aquilo que estudava e vivenciava. Para ser mais exato, o sentimento que eu tinha era o de incompetência, pois eu não conseguia enxergar uma relação entre uma coisa e outra.

Embora eu não tenha feito, naquele momento, uma relação entre os estudos e a minha prática na escola pública, considero que essa disciplina foi fundamental para que eu entendesse a importância de “me encontrar” e assumir um referencial teórico para a pesquisa em educação. Durante as discussões que ocorriam e que tendiam a seguir a linha do construtivismo, eu pude observar, nas reflexões com os demais professores que cursavam a disciplina, a importância de assumir, de fato, um referencial teórico para se pensar sobre a prática educativa, embora eu ainda não tivesse certeza sobre qual deveria ser. Nesse sentido, considero que a disciplina contribuiu para que eu aumentasse meu espectro de conhecimento sobre as estratégias educacionais relacionadas com o ensino de ciências, especialmente pelo fato de ela ter colocado uma questão

que não deixava de me “atormentar”: Qual será o referencial teórico que vou assumir para desenvolver e sustentar meu projeto de mestrado?

Essa questão também me acompanhou em outra disciplina que eu realizava naquele primeiro semestre de 2007; tratava-se da disciplina, *Introdução à Pesquisa em Educação em Ciências*. O principal objetivo dessa disciplina foi traçar os principais referenciais, os eventos, e as produções científicas, relacionados à prática de ensino em ciências. Através da apresentação de seminários de outros projetos de pesquisas relevantes para a área de ensino em ciências, foi possível uma melhor reflexão sobre as principais tendências das vertentes teóricas e dos processos metodológicos, estruturais e procedimentais envolvidos na elaboração de uma pesquisa.

Todavia, a disciplina não focava diretamente o campo da pesquisa em educação ambiental, fato que comprometia, até certo ponto, o esclarecimento ou estudo de um referencial mais próximo aos objetivos de minha pesquisa, visto que um dos referenciais predominantes no ensino de ciências era o construtivismo. Em contrapartida, a proposta de trabalho oferecida pelo professor dessa disciplina abriu a possibilidade de realizar um trabalho que viria contribuir, sobremaneira, com os estudos dos referenciais teóricos no campo da educação ambiental.

Assim, com base nas orientações da minha co-orientadora, professora Marília, e a partir da constituição de um grupo de alunos cuja pesquisa se inseria no campo da educação ambiental, desenvolvemos um trabalho que buscou identificar os principais referenciais teóricos das pesquisas produzidas na área da educação ambiental pelo levantamento dos autores citados nos trabalhos apresentados no EPEA – Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental – e no ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Por meio das análises apresentadas, objetivamos contribuir para o debate sobre as pesquisas em educação ambiental, caracterizada por uma pluralidade e diversidade de propostas teórico-metodológicas.

A elaboração desse trabalho também nos deu a oportunidade de ter um trabalho completo publicado nos Anais do VI ENPEC – Encontro Nacional em Pesquisa em Educação em Ciências –, que recebeu o título *Referenciais Teóricos da Pesquisa em Educação Ambiental em Trabalhos Acadêmicos*, (TEIXEIRA *et al.*, 2007). Embora o trabalho não apresentasse uma profundidade analítica, mas uma identificação e caracterização das principais tendências teóricas no campo da pesquisa em educação ambiental, o estudo contribuiu para que eu compreendesse a diversidade das propostas de educação ambiental, fato que reforçava ainda mais a necessidade de um posicionamento teórico em minha pesquisa.

Além dessas três disciplinas cursadas no primeiro semestre de 2007, é importante destacar o processo de formação oportunizado pela participação GPEA, ocasião em que elaboramos estudos sobre a pesquisa qualitativa em educação e a formação de professores, com o objetivo de

elaborarmos um projeto de pesquisa coletivo a ser enviado à FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo –, cuja finalidade destinava-se a realizar um levantamento das fontes de informação sobre Educação Ambiental dos professores do ensino básico das cidades que compreendem a margem esquerda da bacia hidrográfica do Tietê-Jacaré, na qual se localiza a cidade de Bauru (SP), que se destaca como uma cidade polo.

Os estudos para a elaboração desse projeto de pesquisa continuaram ao longo do segundo semestre de 2007 e, concomitantemente a ele, cursei mais duas disciplinas para cumprir os créditos exigidos no mestrado. Uma delas foi a disciplina oferecida pela minha co-orientadora, *Fundamentos da educação ambiental*.

Os objetivos dessa disciplina tinham relação direta com o trabalho que eu pretendia desenvolver no projeto de mestrado, uma vez que ela objetivou o estudo dos principais autores que fundamentam a educação ambiental e que contribuíam na constituição de seu campo de pesquisa no Brasil. Durante os estudos e reflexões proporcionados por essa disciplina, além de confirmar a constatação realizada no trabalho sobre os referenciais teóricos em trabalhos acadêmicos (TEIXEIRA, *et al.*, 2007), de que a educação ambiental é marcada por uma grande diversidade de proposições teórico-metodológicas, ela me proporcionou o entendimento de que a falta de um estudo mais rigoroso sobre seus fundamentos pode nos levar por caminhos um tanto equivocados, induzindo a alguns erros, como a superficialidade ou a incoerência teórica, frequentes em trabalhos que vêm sendo desenvolvidos em educação ambiental.

Além daquelas correntes trabalhadas por Sauvé (2006), os estudos dessa disciplina ampliaram minha compreensão desse campo, por meio dos estudos das principais referências da educa  o ambiental no Brasil. Nesse sentido, sua media  o foi de fundamental importância ao trabalhar sobre essas obras, pois além de tom  -las como base para a discussão, ela pode contribuir para o campo ao destacar várias abordagens na compreensão da educa  o ambiental, classificadas e denominadas em diferentes categorias e que resultam em diferentes práticas educativas ambientais, podendo ser sintetizadas em alguns grandes grupos:

[...] a educa  o ambiental como promotora das mudanças de comportamentos ambientalmente inadequados – de fundo disciplinatório e moralista; a educa  o ambiental para a sensibiliza  o ambiental – de fundo ing  nuo e imobilista; a educa  o ambiental centrada na a  o para a diminui  o dos efeitos predatórios das rela  es dos sujeitos com a natureza – de caráter ativista e imediatista; a educa  o ambiental centrada na transmissão de conhecimentos técnico-científicos sobre os processos ambientais que teriam como consequência uma rela  o mais adequada com o ambiente – de caráter racionalista e instrumental; e a educa  o ambiental como um processo político de apropria  o crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos que tem como objetivo a constru  o de uma sociedade sustentável do ponto de vista ambiental e social – a educa  o ambiental transformadora e emancipatória. (TOZONI-REIS, 2007, p. 179).

É importante destacar que essas diferentes concepções se fundamentavam em diferentes abordagens teóricas e foram muito importantes para minha formação como pesquisador no campo da educação ambiental: *a perspectiva história e crítica*. Dessa forma, ao abordar as temáticas pertinentes da educação ambiental, cada vez ficava mais nítido que ela poderia ser apropriada “a partir das diferentes abordagens teórico-práticas, formuladas e praticadas por diferentes grupos sociais, com interesses contraditórios histórica, social e politicamente determinados” (TOZONI-REIS, 2007, p. 185). É nesse sentido que afirmo que a principal contribuição da disciplina foi *a necessidade de uma reflexão mais elaborada e rigorosa, por parte dos educadores, no modo de se conceber a educação ambiental*.

Outra descoberta oportunizada nessa disciplina, que considero de extrema importância, foi o entendimento histórico de que a “educação ambiental é antes de tudo educação” (GRÜN, 2007, LOUREIRO 2004, TOZONI-REIS, 2004). Essa compreensão foi esclarecida com muita propriedade pelo fato de a professora Marília propiciar o entendimento, por meio de sua mediação, de que o enfrentamento da questão ambiental se dá pelo meio pedagógico, ou seja, passa pela educação.

Com efeito, se por um lado eu havia percebido a necessidade de um posicionamento claro dentro da vertente crítica, na forma de se conceber a educação ambiental, ao mesmo tempo abria-se a necessidade de um posicionamento no âmbito da educação, da pedagogia. E foi justamente nesse sentido que a própria professora Marília indicou outra disciplina, cursada naquele segundo semestre de 2007. Tratava-se da disciplina *Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a fundamentação da prática docente*.

Essa disciplina, ministrada pelo Prof. Dr. José Roberto Boettger Giardinetto, tinha como objeto de estudo o referencial teórico que, diante de minha trajetória formativa, selaria a perspectiva histórica e crítica construída na geografia e, posteriormente, assumida na educação ambiental com os conhecimentos didático-pedagógicos da educação: os fundamentos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, a qual vêm sendo formulada dialeticamente e coletivamente e liderada por Demerval Saviani (2005). A descoberta desse referencial teórico encerra um ciclo e iniciava outro em si mesmo, como se fosse uma descoberta que tornava as coisas mais claras, dando compreensão ao passado e sentido ao que estava por vir.

Eu já havia estudado alguns fragmentos de textos da obra do Professor Saviani no curso de graduação e, durante a leitura de alguns trabalhos para a discussão no GPEA, ainda que vagamente naquela época, a leitura do texto me agradava, por conta da abordagem histórica, mas não me aprofundei no sentido de conhecer a que linha teórica o texto se inseria no campo educacional, sem contar que essa não era uma preocupação dos professores e das disciplinas que

utilizam o texto, fato que contribuía para que eu nem soubesse do que se tratava o chamado referencial teórico. O texto mais significativo dessa época foi o estudo de algumas passagens do livro *Escola e Democracia* (2006).

Durante a especialização e as aulas como aluno especial no Programa de Pós-graduação da UNESP de Araraquara (SP), não tive a oportunidade de retomar essas leituras. Apenas quando assumi o cargo de professor da rede pública e comecei a participar de algumas pesquisas, é que fui ter um contato mais próximo com os textos da área educacional. O primeiro contato com um autor renomado da perspectiva crítica em educação foi Paulo Freire no estudo de Baldani (2006). Posteriormente, por influência de estudos que foram realizados no GPEA, acabei por adquirir o livro *Pedagogia Histórico Crítica* (SAVIANI, 2005) e passei a ter um contato maior com seus fundamentos, mas a questão do referencial teórico ainda não estava clara. Em termos teórico-práticos, a única vez em que eu me “inspirei” na Pedagogia Histórico-Crítica foi naquele projeto proposto pela Diretoria de Ensino de Bauru em conjunto com a Prefeitura Municipal. Todavia, como vimos anteriormente, o desenvolvimento daquela prática pedagógica não tinha qualquer vínculo com os estudos relativos à matriz teórica ou à teoria do conhecimento, que fundamentava os pressupostos dessa pedagogia.

Durante o desenvolvimento dessa disciplina, oferecida pelo professor Giardinetto, tive a oportunidade de ler, estudar, refletir e discutir as principais obras dos autores que vêm fundamentando a formulação da Pedagogia Histórico-Crítica, ou seja, a disciplina propiciou o contato com os autores nos quais o professor Dermeval Saviani fundamentou seus estudos. Nessa ocasião, foi possível estudar os autores da chamada *escola soviética*, que se debruça sobre a corrente Histórico-Cultural da Psicologia soviética: Luria, Leontiev, Davydov e Vygostky. Estudamos também os autores da chamada Escola Filosófica de Budapeste: Agnes Heller, FÉRENC FÉHER, Maria Markus e Gyorgy Markus, cujas produções giram em torno de György Lukács. Além do estudo dos autores que compõem a formação dessas duas escolas, aprofundamos o estudo de algumas categorias conceituais de Marx e também tivemos contato com a proposta formulada por Gramsci sobre a Filosofia da Práxis. Dentre os autores brasileiros que se ocupam desse referencial teórico na educação, destaco o estudo de Newton Duarte, Betty Oliveira e do próprio professor Giardinetto (1999).

Dessa maneira, considero que essa disciplina, juntamente com a disciplina Fundamentos da Educação Ambiental, foi de fundamental importância para que eu entendesse a necessidade de um posicionamento teórico no âmbito da produção de uma pesquisa educacional e me atentasse para não enveredar por caminhos obscuros e superficiais, já que elas proporcionaram a

oportunidade de eu aprofundar a compreensão com mais rigor sobre os referenciais teóricos e metodológicos sobre a educação ambiental e a educação.

Além disso, as reflexões geradas nessas disciplinas levaram-me a repensar a proposta inicial do projeto de pesquisa, ocasionando uma pequena e importante reformulação no que diz respeito ao universo da pesquisa. Os estudos e as discussões com minha orientadora e co-orientadora, nos levaram à conclusão de que o estudo da microbacia do Córrego Barreirinho, previsto no pré-projeto de pesquisa, era um universo muito amplo para uma pesquisa de mestrado. Decidimos, dessa forma, que o universo da pesquisa poderia se concentrar nos limites do bairro em que a Escola Estadual Padre Antônio Jorge Lima está inserida. Ainda em relação às reformulações que ocorreram no projeto de mestrado, pode-se destacar a possibilidade de analisar as diferentes propostas de educação ambiental que foram executadas no bairro por meio da análise dos projetos ambientais que foram desenvolvidos na comunidade, com o objetivo de traçarmos possíveis indicadores qualitativos desses trabalhos sob a perspectiva educativa.

O fechamento do ano, em relação aos estudos do mestrado, culminou com a finalização da proposta de pesquisa elaborada coletivamente pelo GPEA e o seu envio à FAPESP, cujo título ficou definido como *Fontes de informação dos professores da educação básica: subsídios para divulgação dos conhecimentos acadêmicos e científicos sobre educação ambiental*. A pesquisa tinha a finalidade de identificar e compreender as diferentes fontes de informação dos professores da educação básica sobre educação ambiental, para sugerir diretrizes para publicações mais adequadas a esses professores e, de acordo com o cronograma realizado, estava prevista para ser colocada em prática durante os anos de 2008 e 2009.

Ainda no que diz respeito às atividades acadêmicas do mestrado, é preciso destacar a participação que tive no “Ciclo de Seminários”, promovido pelo Programa de Pós-Graduação, ocasião em que tive a oportunidade de conhecer, por meio de apresentações orais (seminários) e diversas pesquisas de mestrado e doutorado relacionadas com o Ensino de Ciências e a Educação Ambiental, o que contribuiu muito para a estruturação e fundamentação de minha pesquisa.

Dessa forma, eu encerrava o ano de 2007, o primeiro ano de mestrado. Como pôde ser observado, nesse ano eu centrei todos os meus esforços e minha dedicação nos estudos teóricos propostos pelas disciplinas do mestrado, na elaboração da proposta de pesquisa do GPEA que foi aprovada pela FAPESP, nas participações de congressos e no ciclo de seminários.

Em relação à prática educativa, ela não teve grandes mudanças no primeiro semestre de 2007. No geral, ela se manteve da forma como eu vinha trabalhando, pois o tempo dedicado ao mestrado consumia toda a possibilidade ou alternativa de me empenhar em outros projetos, inclusive, durante o ano de 2007 não tive participação efetiva na FETESC, pois, justamente no

período em que ela ocorreu, eu estava participando e apresentando um trabalho no IV ENPEC, em Florianópolis (SC). Todavia, não posso afirmar que não houve mudança alguma em minha prática educativa durante o segundo semestre. As disciplinas cursadas me despertaram para a questão do referencial teórico e os estudos faziam com que eu repensasse sobre minha prática educativa na sala de aula, embora sem sistematizar esse processo por meio da escrita. Eram muitos os questionamentos, mas ainda estavam na fase de assimilação e reflexão inicial. Tudo era muito novo e acontecia muito rápido.

Diferentemente das condições que estavam colocadas no início do meu ingresso na escola pública, nesse momento a prática não se limitava à reflexão da e na própria prática, ou seja, eu não me adaptava às diretrizes curriculares e ao livro didático de uma forma prático-utilitarista, pois buscava realizar reflexões da prática articulando as elaborações teóricas que o ingresso no mestrado possibilitou. No início do ano de 2008, com 28 anos de idade, eu iniciava o segundo ano do mestrado, com novas perspectivas e com a responsabilidade e compromisso de produzir o projeto de mestrado. Na escola pública, eu assumia 26 horas/aula da disciplina de geografia e procurava utilizar o tempo que era destinado ao cumprimento dos créditos do mestrado ao aprofundamento dos estudos e na sistematização das idéias por meio da elaboração da dissertação.

Resgatando as definições que decorreram do primeiro ano do mestrado e das discussões com minha orientadora e co-orientadora, o que nos estimulou a desenvolver o projeto de mestrado foi minha vivência enquanto professor de geografia na escola pública e no bairro Nobuji Nagasawa. O meu envolvimento com alguns dos projetos ambientais, que foram mencionados ao longo de minha trajetória formativa, e o despertar para um referencial teórico, inserido na vertente do Materialismo, ou seja, os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI 2005), colocou a necessidade de tentar compreender por que a problemática ambiental não diminuiu ao longo desse tempo, apesar das iniciativas e esforços empreendidos. Incomodados com essa questão, decidimos analisar tais projetos, objetivando aprofundar o entendimento dos procedimentos e das concepções que os nortearam e os resultados obtidos e, a partir da reflexão sobre a minha prática educativa, elaborar conhecimentos que pudessem contribuir para o enfrentamento da realidade objetiva.

Dessa maneira, pode-se observar que o desenvolvimento do projeto de mestrado partiu da necessidade latente de analisar os projetos ambientais desenvolvidos por diversos segmentos da sociedade sob a perspectiva educativa, o que se tornou mais evidente a partir de minha participação em tais projetos e da necessidade de compreendê-la a partir de um posicionamento teórico.

Assim, o contato com a pesquisa acadêmica proporcionou o aprofundamento de meus estudos em relação à prática docente. Aos poucos, meus pensamentos, minhas decisões e minha prática educativa na escola pública não emergiam de forma imediata, mas por meio de um processo reflexivo que me permitia compreender com mais clareza o mérito que possuía a teoria para a interpretação da realidade aparente.

Se antes eu estava sujeito ao erro de me render às evidências dessa realidade, nesse ano de 2008, todo meu esforço foi procurar uma maneira de não enxergar apenas a realidade aparente, mas buscar, gradualmente, o que está além dessa, pois a grande descoberta do mestrado me fazia perceber a importância que a teoria assume ao orientar o olhar para uma aproximação do real.

Aqui é importante destacar outra importante descoberta proporcionada pelos estudos e pelos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2005): a importância de organizar uma sistematização do processo de reflexão. Conforme foi dito anteriormente, ao final do segundo semestre de 2007, passei a refletir sobre diversos aspectos e a questioná-los enquanto exercia a profissão docente na escola pública. Isso ocorria em decorrência dos estudos realizados nas disciplinas, no entanto eles ficavam no vazio, pois eu não sistematizava o processo, não registrava e não me debruçava sobre ele.

No ano de 2008, quando eu tive tempo para organizar tudo o que foi estudado e aprofundar os estudos do referencial teórico, passei a refletir sobre as minhas ações por meio de reflexões de minha prática aos olhos da teoria e, desta forma, a prática tomava outro sentido. Tudo se tornava mais claro: os erros, as falhas, os acertos, as distorções, o autoritarismo, a exclusão, a falta de conhecimento, enfim, todo o processo que até então me deixava confiante de que eu estava fazendo a coisa certa, foi colocado sobre o questionamento de uma teoria a partir de uma perspectiva histórica e crítica.

Todos os projetos que foram relatados nessa minha trajetória formativa fizeram parte de uma reflexão crítica sobre a minha prática. Por meio de uma sistematização desta reflexão eu ia analisando e refletindo sobre os projetos. A título de exemplo, destaco uma reflexão sobre o projeto em que participei juntamente com a Baldani (2006):

Podemos observar no trecho abaixo, que Baldani (2006) entende que a fundamentação teórica, antes da elaboração de uma atividade de campo, dificulta o processo de sua execução [...] Hoje, refletindo sobre essa passagem, agora embasados teoricamente, reafirmamos nosso posicionamento. Acreditamos que “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005b, p.13). Desta maneira, entendemos que o processo educativo deve ser intencional e sistematizado e isto coloca a necessidade de se fundamentar as atividades, sejam elas de campo ou não, com base nos conteúdos envolvidos em determinada proposta.

Em relação à pesquisa de campo, podemos até adotar estratégias de não se trabalhar o conteúdo previamente em sala de aula, podendo abordá-lo durante a execução da atividade e retomando-o em um momento posterior, entretanto, se faz necessária a elaboração e reflexão dos procedimentos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem para que, no decorrer da

atividade, os sujeitos se apropriem criticamente dos conteúdos culturais como estratégia política de instrumentalização para a prática social transformadora (SAVIANI, 2005b). (TEIXEIRA, 2009, pp. 115-116)

Fica evidente que no projeto de mestrado o fato de eu ter assumido uma teoria para análise da prática deu outro sentido ao trabalho didático que eu desempenhava na escola pública. Neste trecho pode ser constatado que a espontaneidade era uma das marcas de minha prática educativa. Embora a teoria viesse confirmar o meu posicionamento, fica claro que a opção em trabalhar os conteúdos previamente não havia sido objetivada teoricamente. Trava-se mais de uma prática que estava enraizada pelo ensino tradicional do que uma escolha consciente e intencional.

Outro trecho ilustrativo desse processo de reflexão sobre a prática pode ser observado no fragmento em que foi realizada uma análise do projeto do Plano Diretor Participativo:

Fomos levados mais pelo contexto do que pela autonomia e mais pela prática do que pela teoria. Este fato torna-se evidente ao analisarmos a fundamentação teórica do projeto, como ilustrado neste trecho [...]Esta passagem ilustra bem a falta de clareza teórica para a fundamentação do projeto. Aliás, poderíamos afirmar, em última instância, que a teoria passa ao largo das fundamentações. Qualquer leitor mais atento poderia perguntar: Onde está a teoria? Na verdade, podemos observar que foram mencionados vários princípios e objetivos, propagados nas diversas abordagens teórico-práticas da educação ambiental; no entanto, foram citados mais pela influência de algumas leituras iniciais do que pelo domínio teórico dos termos ou, ainda, pela orientação de algum referencial teórico. (TEIXEIRA, 2009, pp. 162-163).

Embora o objetivo do projeto de mestrado tenha sido a identificação dos indicadores de impacto qualitativos sob o ponto de vista educativo, grande parte das análises recaiu sobre a minha própria prática.

E desta forma, ao longo deste ano de 2008 eu foquei toda a minha produção no projeto de mestrado. As reflexões que antes se davam de forma espontânea sobre a minha prática na sala de aula e na escola pública, agora eram sistematizadas. Foi um ano de imensas descobertas. O processo de pesquisa ganhava mais significado do que a participação ou elaboração dos projetos em que eu me entregava de forma espontânea. A minha visão prático-utilitarista e imediatista de querer enxergar o resultado das ações ambientais no bairro era desconstruída por meio da reflexão histórica que eu empreendia sobre a minha prática.

Ao final do estudo eu tive plena certeza de que algo que havia começado lá na educação básica se consolidava e dava um sentido em toda a minha trajetória formativa diante dos desafios que a cada dia eu encontrava no exercício de minha função na escola pública:

Estes desafios colocam para o professor da escola pública a exigência de um posicionamento e de um compromisso político crítico com relação à sua função diante da sociedade. Neste caso, a função do professor está em enfrentar o fardo do seu tempo histórico (MÉSZÁROS, 2007), assumindo a responsabilidade de combater os fatores que determinam a miséria humana de seu tempo.

Muitas vezes, o professor não tem noção do seu compromisso para com a sociedade, o que aponta para a exigência de uma formação que coloque como essencial, em seu horizonte, a necessidade de pensar a sua prática por meio de teorias que lhe possibilitem, não apenas suportar o fardo de seu tempo histórico, mas enfrentá-lo. (TEIXEIRA, 2009, p. 211).

Neste sentido, cumpre dizer que uma das mais importantes contribuições oportunizadas pelo processo formativo do mestrado foi a importância de reconhecer que o meu trabalho como professor exige um compromisso político no enfrentamento das contradições impostas pelo seu tempo histórico.

Ao final deste processo eu terminava o mestrado com novas questões e reflexões que me faziam continuar no desenvolvimento meus estudos futuros estudos: Como contribuir com a formação de professores da escola pública, no sentido de promover o acesso para a tomada de consciência e romper com o parasitismo da organização do trabalho didático na escola pública?

Pensar nestas possibilidades foi o desafio que a produção de conhecimentos elaborados no mestrado colocou para mim e que passou a se tornar uma realidade a partir do momento em que no final do ano de 2008 eu tive a notícia de que passara no doutorado, motivo pelo qual me levou a descrever toda a minha trajetória formativa a fim de buscar uma fundamentação e propor diretrizes para se pensar a formação de professor que coloque a prática do professor como objeto de reflexão histórico crítica objetivando a importância do desenvolvimento de um compromisso político e competência técnica para o desenvolvido do trabalho educativo na escola pública.

Com essas considerações, entendo que o processo formativo aqui descrito oferece elementos suficientes para projetar a minha prática como objeto de reflexão crítico-dialética com o objetivo de pensar as condições de trabalho e a formação do educador ambiental na escola pública, o qual será realizado no próximo Capítulo.

5 ANÁLISES E DISCUSSÃO

5.1 A trajetória formativa como objeto de reflexão crítico-dialética: as contradições do trabalho educativo na escola pública

Partindo do objetivo principal de tomar a minha trajetória formativa como objeto de reflexão crítico-dialética, para projetá-la como possibilidade para pensar a prática educativa do educador ambiental, foi necessário realizar as análises sobre os dados apresentados no Capítulo 2. Para tanto e tendo como referência os pressupostos gramscianos, defini a autonomia do professor da e na escola pública como categoria importante para contribuir no processo de tomada de consciência na inserção da educação ambiental na escola, e o trabalho educativo como categoria síntese de múltiplas determinações orientada pelo materialismo histórico-dialético. Essas análises resultaram na construção de princípios e diretrizes para a formação do educador ambiental.

Neste mesmo sentido, as análises são fundamentadas pelo que foi apresentado no Capítulo 1, sobre os aportes teóricos com o objetivo de refletir sobre os temas que decorrem do problema de pesquisa: as tendências sobre a formação de professores, a educação ambiental e as condições de trabalho do professor na escola pública. A expectativa agora, neste Capítulo 3, é aprofundar a compreensão dos conceitos de formação de professores na perspectiva do professor como intelectual crítico, articulando com os pressupostos da educação ambiental sócio-histórica.

Isso significa apresentar o processo que me tornou um profissional professor: que descobertas me levaram a procurar compreender o trabalho educativo para além da prática cotidiana? Neste sentido seria oportuno destacar que a primeira descoberta pode ser identificada já na apresentação dos dados e que foi fundamental para que eu me tornasse professor: *a abordagem e a atitude crítica e histórica que os professores da minha formação básica expressavam e estimularam, foram fatores decisivos que influenciaram e contribuíram para o questionamento, num primeiro momento, da concepção de mundo existente em minha educação básica, para num segundo momento, à luz de um referencial teórico, possibilitar a compreensão de que o trabalho é o princípio educativo que exige a relação entre teoria e prática.*

Ao descrever os fatos e acontecimentos mais significativos desta trajetória, ficou evidente que a atuação dos meus professores da área de ciências humanas, tanto no ginásio (hoje séries finais do ensino fundamental) quanto no colegial (hoje ensino médio) foram importantes para

que, como ponto de partida, eu fosse construindo e elaborando uma determinada maneira de perceber a realidade social na qual estava – e estou - inserido.

A atuação desses professores expressava para mim já naquele momento um conteúdo crítico, tanto na forma de abordar os conhecimentos específicos das disciplinas quanto pela postura aberta ao diálogo e a participação dos alunos. Considero, assim, que tudo isso garantia qualidade de suas aulas para além dos conteúdos formais e das técnicas e procedimentos necessários.

O que se destaca nesta primeira descoberta não se reduz aos aspectos específicos que caracterizam o trabalho educativo e a formação de professores, embora não se possa afirmar que não existam especificidades quando se pensa o processo de formação de forma ampla e complexa, seja em uma direção ou em outra. Esta descoberta inicial, portanto, faz parte de um conjunto integrado e mais amplo que compõe o processo permanente da formação de professores, portanto, parte de um processo de tomada de consciência e permite resgatar a epígrafe deste estudo:

Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la até o ponto atingido pelo pensamento mundial mais evoluído. Significa também, portanto, criticar toda filosofia até hoje existente, na medida em que ela deixou estratificações consolidadas na filosofia popular. O início da elaboração crítica e a consciência daquilo que é realmente, isto é, um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica. Deve-se fazer inicialmente essa análise. (GRAMSCI, 2006, v.1, p. 94).

A atitude crítica dos meus professores da educação básica não parecia ter relação direta com a perspectiva teórica do autor italiano, ou seja, as provocações que eles faziam não parecia ser intencionalmente voltada para nossa “crítica a própria concepção de mundo”, nem a perspectiva de “criticar toda a filosofia até aquele momento existente”. Todavia, o conteúdo crítico da postura dos professores contribuiu para que, naquele momento, eu questionasse – da forma como então foi possível - alguns aspectos da concepção de mundo - filosofia popular - que se manifestava na realidade que eu vivia, por exemplo as questões religiosas e as das desigualdades sociais.

Isso não significa que a postura daqueles professores garantiu o desenvolvimento crítico nos alunos, o desenvolvimento da consciência crítica que realizaria as análises do mundo que me cercava; muito menos para que eu entendesse que a formação do professor como intelectual crítico exige um processo crítico “unitário e coerente” para a compreensão de mundo e da sua prática pedagógica. Os dados apresentados no Capítulo 2 expressam uma trajetória na educação básica e no curso de graduação acompanhada de uma concepção ingênua de mundo, cuja tendência era a de me adaptar à hegemonia que tomava conta do bloco histórico que ainda hoje

vivenciamos em sua forma mais avançada, o neoliberalismo. Isso se expressa particularmente na prática pedagógica que eu desenvolvia no início do meu ingresso como professor na escola pública.

Mas, o que quero destacar é a importância do conteúdo crítico desses professores e a atitude na forma de abordá-lo como *ponto de partida* para pensar todo o processo da minha trajetória formativa, que mais tarde, à luz de um referencial teórico, possibilitou entender que, o processo de reflexão crítica sobre a concepção de mundo que se impõe à realidade, requer o entendimento de que o conteúdo e a atitude/discurso crítico refere-se ao “trabalho como princípio educativo” (GRAMSCI, 2011). Este processo abre precedentes para que o professor entenda, por meio de um processo reflexivo crítico “unitário e coerente”, os elementos que caracterizam a sua atividade como uma profissão. Este processo reflexivo pode contribuir para introjetar, no processo formativo do professor, uma perspectiva contestatória da concepção de mundo que se impõe ao exercício de sua profissão, tendo como referência uma formação humanística na forma como coloca Gramsci.

O conteúdo e a atitude crítica daqueles professores, obviamente, não foram responsáveis pelo processo formativo do vir a ser professor, mas ao considerar essas características por meio de uma reflexão crítica e dialética de minha trajetória formativa, esses elementos se mostram fecundos para resgatarmos a defesa que Gramsci (2011) fazia da implantação de uma escola *única e desinteressada*: inicial, de cultura geral humanística e formativa, que desenvolvesse tanto a capacidade de elaboração do trabalho manual e instrumental como intelectual e dirigida a toda a população (todos os membros da sociedade, já que, para o autor, todos são intelectuais).

Para Gramsci (*idem*), somente após esta formação inicial geral dar-se-ia ingresso nas escolas profissionais especializadas e no mercado de trabalho. Portanto, a formação inicial seria responsabilidade da escola primária básica:

Nas escolas primárias, dois elementos se prestavam à educação e à formação das crianças: as primeiras noções de ciência naturais e as noções dos direitos e deveres do cidadão. As noções científicas deviam servir para introduzir a criança na *societas rerum*; os direitos e deveres, na vida estatal e na sociedade civil. As noções científicas entravam em luta com a concepção mágica de mundo e da natureza, que a criança absorve do ambiente impregnado de folclore, enquanto as noções de direito e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista, que é também um aspecto do folclore. Com seu ensino, a escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepção do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista o seu desenvolvimento coletivo. (GRAMSCI, 2011, C. 12, §2, pp. 42-43).

Este fragmento é importante para entendermos que o conteúdo e a atitude/discurso crítico são importantes para se romper com o “folclore” que está enraizado em nossa concepção

de mundo. No entanto, o autor advoga que, para tanto, a escola tem que deixar clara a distinção que existe entre as “leis naturais” e as “leis humanas”. Há uma diferença evidente entre essas duas dimensões que é “fruto da atividade humana”: o trabalho.

Isto reforça a necessidade de se relacionar o conteúdo e a atitude/discurso crítica ao trabalho como um princípio educativo. O trabalho, tanto para Marx como para Gramsci, é a atividade teórico-prática pela qual o homem transforma a si mesmo e a natureza. Desta forma, para que o Homem realize todo o seu poder de expansão e produtividade, é preciso que ele tenha conhecimento das leis naturais e do conjunto das leis que regulam e organizam a vida e o conjunto das relações dos homens entre si (GRAMSCI, 2011). Nesse sentido, a escola primária, por se centrar no ensino das ciências naturais e das leis civis, leva em seu interior o trabalho como princípio educativo:

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de todas magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. É este o fundamento da escola primária; que ele tenha dados todos os seus frutos, que no corpo de professores tenha existido a consciência de seu dever e do conteúdo filosófico deste dever, é um outro problema, ligado à crítica do grau de consciência civil de toda a nação, da qual o corpo docente era apenas uma expressão, ainda que amesquinhada, e não certamente uma vanguarda. (GRAMSCI, 2011, C. 12, § 2, p. 43).

Podemos compreender que, para Gramsci (2001), a função da escola primária (período inicial da escola unitária, que por sua vez, compreende as escolas primárias e médias; corresponde à formação básica no Brasil) não tem o objetivo de adaptar os alunos à sociedade, concebida da forma hegemônica sob o modo capitalista de produção, adaptá-los para garantir sua inserção no mercado de trabalho, para a execução do trabalho manual: a “escola interessada”, prático-utilitarista.

Assim, a relação entre escola e trabalho, entre trabalho e educação na formação básica dos sujeitos no mundo pode ser compreendida pela mediação do professor no processo de formação científica do educando como possibilidade de superação da concepção de mundo existente, do que Gramsci (2011) chamou de folclore. A perspectiva presente em minha formação básica, de forma geral, contribuiu para que a relação entre trabalho e educação fosse permeada de senso comum, de folclore, ou seja, uma formação unilateral para o trabalho.

Neste sentido, compreendo hoje que o trabalho que eu exercia na marcenaria e minha formação escolar implicavam numa interpretação alienada que contribuía para a reprodução da

concepção de mundo que interessava às forças hegemônicas da sociedade. Minha escolha profissional foi permeada por indecisões: eu transitava entre a ideia de ser professor e a ideia de ser marceneiro, continuando os “negócios da família”. Minha interpretação sobre os desafios da vida cotidiana era permeada pelo senso comum resultando em uma formação unilateral: interessada, prático-utilitarista, reprodutivista, limitada.

Por outro lado, hoje eu sei que as relações entre trabalho e educação na escola unitária defendida por Gramsci (2011) coloca o trabalho como fundamento, como princípio educativo, concebido como uma realidade que é, ao mesmo tempo, teórica e prática, possibilitando o processo de formação omnilateral. O trabalho educativo que garante a relação adequada entre forma e conteúdo como possibilidade de se empreender uma reflexão crítica sobre a concepção de mundo, é fundamental para Pedagogia Histórico-Crítica. Lembremos que, no processo de democratização da escola como um espaço de socialização do saber elaborado pela cultura, os conteúdos escolares são elementos dos mais importantes para esta teoria pedagógica, como elabora Saviani (2005, p. 13):

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Tendo como referência o princípio da contradição, considero que o papel de meus professores no processo inicial de formação da minha concepção de mundo, foi importante para despertar meu interesse, ainda que inicial e inconsistente, pela crítica e pela compreensão histórica do mundo, hoje concebida como forma de atingir o objetivo de uma pedagogia que tem como pressuposto a transformação da sociedade pelo processo de humanização dos sujeitos. Sobre isso, nos ensina Duarte (1998, pp. 86-87):

[...] o trabalho educativo posiciona-se, em primeiro lugar, em relação à cultura humana, em relação às objetivações produzidas historicamente. Esse posicionamento, por sua vez, requer também um posicionamento sobre o processo de formação dos indivíduos, sobre o que seja a humanização dos indivíduos. A questão da historicidade faz-se presente nesses dois posicionamentos. Afinal, uma concepção historicizadora da cultura humana não se posiciona sobre aquilo que considera as conquistas mais significativas e duradouras para a humanidade? Igualmente, uma postura historicizadora do indivíduo não estabelece como referência maior a que historicamente já existe como possibilidades de vida humana, para fazer a crítica as condições concretas da vida às condições concretas da vida nos indivíduos e estabelecer diretrizes para o processo educativo desses indivíduos?

Neste sentido, é importante considerar que o trabalho educativo transformador que dá ênfase aos conteúdos exige igualmente uma atitude transformadora do professor em sua abordagem. Esta postura pode ser entendida como uma atitude crítica e historicizadora e não neutra frente às escolhas e às formas dos conteúdos. Isto implica em considerar as relações de

poder que se estabelecem com determinados conteúdos no desenvolvimento histórico da “sociedade global” (SAVIANI, 2005).

Sob este aspecto, cabe trazer para a discussão aquela que Gramsci (2011) faz sobre o *princípio educativo*. Ao discutir o ensino das línguas, esse pensador italiano dá ênfase à necessidade de se reviver os elementos históricos que contribuem para se formar uma concepção histórica do mundo:

Estuda-se a história literária, dos livros escritos naquela língua, a história política, a gesta dos homens que falaram aquela língua. A educação do jovem é determinada por todo este complexo orgânico, pelo fato de que, ainda que só materialmente, ele percorreu todo aquele itinerário, com suas etapas etc. Ele mergulhou na história, adquiriu por intuição historicista do mundo e da vida, que se torna uma segunda natureza, quase uma espontaneidade, já que não pedantemente inculcada pela “vontade” exteriormente educativa. Este estudo educava sem que tivesse vontade expressamente declarada de fazê-lo, com uma mínima intervenção “educativa” do professor: educava porque instruía. (GRAMSCI, 2011, C. 12, §2, p. 48. Grifos do autor).

Essa é a educação *desinteressada* (aquela que não tem um interesse imediato como a escola técnica ou profissionalizante, voltada para a formação do trabalhador) que têm como objetivo criar uma concepção de mundo humanista e formativa (não imediatamente interessada) que se torne uma segunda natureza nos sujeitos. Neste sentido, pode-se afirmar que o ensino dos conteúdos escolares, se intencionalmente abordados pelos professores como um saber *desinteressado*, pode superar as formas hegemônicas que encontramos no tratamento dos conteúdos escolares sob a abordagem prático-utilitarista.

Esta atitude didático-metodológica garante uma relação crítica do professor frente aos conteúdos superando a postura neutra, simplificadora, pragmática, ingênua, acrítica e aistórica que encontramos no trabalho educativo dos professores nas escolas. A forma, a atitude e a postura do professor são importantes elementos para se considerar no trabalho educativo na perspectiva crítica discutida neste estudo. Isto é, além dos aspectos relacionados à forma de ensinar e aprender, é preciso salientar que os conteúdos tem que ser considerados no desenvolvimento do trabalho educativo do professor, a “natureza” crítica e reflexiva dos conteúdos.

Os princípios e as concepções de mundo que fundamentam os conteúdos de ensino são fundamentais quando pensamos no trabalho educativo sob uma perspectiva crítica. Em minha trajetória educativa posso perceber isso quando identifico o professor de geografia abordando a questão do Conselho de Segurança da ONU⁴⁴ sob o ponto de vista de seus opositores, no caso

⁴⁴ Um levantamento feito pela Anistia Internacional do Canadá revelou alguns dados sobre a fabricação de armas no mundo. Apenas seis países produzem 74% das armas utilizadas no planeta. Os EUA produzem 34,8% das armas utilizadas no mundo, com valor estimado em US\$ 12,2 bilhões (R\$ 25 bilhões). Em segundo lugar vem a Rússia, com 14,8% da produção mundial de armas, ao custo de US\$ 5,2 bilhões (R\$ 10,6 bilhões). Em terceiro lugar vem a Alemanha, responsável por 7,4% das armas

do líder cubano Fidel Castro. Essa outra abordagem dos conteúdos também pode ser observada na literatura que os professores traziam para as aulas, cujos autores são considerados intelectuais que produziram um conhecimento contestatório, interpretativo e crítico da concepção de mundo hegemônica.

Desta forma, ao selecionar um determinado conteúdo para o desenvolvimento do trabalho educativo, o professor precisa empreender esforços para superar a pseudo neutralidade com que eles são tratados na educação escolar, desvendando os elementos presentes na concepção de quem o concebeu. Se o processo educativo tem como objetivo desenvolver plenamente o educando para que ele tenha posicionamentos críticos em sua prática social global, é preciso pensar sobre a “natureza” – social, política e cultural -, desses conteúdos. Vejamos o que dizem Duarte *et al.* (2012, p. 35), quando apresentam uma análise do romance *A mãe*, de Máximo Gorki (1979), no qual uma heroína passa por uma total transformação de sua visão de mundo:

Nesse sentido, reconhecer que a arte, bem como a ciência e a filosofia, só poderão desenvolver todo seu potencial humanizador numa sociedade que não seja regida pela lógica do capital, o que demanda a transformação social radical, não é a mesma coisa que admitir a impossibilidade das objetivações artísticas, científicas e filosóficas contribuírem, ainda nesta sociedade, para a mudança da visão de mundo, talvez não com a intensidade e a radicalidade com que ela acontece no mencionado romance, mas, de alguma maneira, movendo a consciência para além do imediatismo da vida cotidiana alienada.

Essas ideias já tinham sido defendidas por Gramsci (2011), que se colocava contra qualquer tipo de “folclore” dentre os elementos que caracterizam o *princípio educativo* defendido por ele para a escola unitária, pois, segundo suas análises, esse conteúdo contribui para a alienação por não ser tratado numa abordagem científica. Nesse sentido, é importante que o professor, além da postura e atitude crítica, tenha um posicionamento claro em relação a “natureza” dos conteúdos curriculares. Então, podemos concluir que o saber escolar refere-se à inserção dos aspectos filosóficos, históricos e críticos - em detrimento do senso-comum, da vida cotidiana e do folclore – nos conteúdos escolares. Ou seja, a seleção de determinados conteúdos, podem – ou não - criar um terreno fértil para que o sujeito reflita historicamente sobre isso, mesmo que esteja muito distante do que lhe é familiar, no tempo e no espaço. Ao relacionar o conteúdo a uma atitude que incite a crítica e a reflexão no aluno sobre a sua prática social, cria-se a possibilidade de trazer para a vida do sujeito, situações nas quais “decisivas experiências huma-

mundiais, faturando US\$ 2,6 bilhões (R\$ 5,3 bilhões) com a venda desses artefatos. Os outros países na lista são Reino Unido (6,5%), China (6,2%) e França (4,0%); O comércio de armas movimentou US\$ 35 bilhões (R\$ 71,8 bilhões) só em 2011. Fora a Alemanha, os outros cinco países na lista são membros permanentes do Conselho de Segurança da ONU. Fonte: <http://br.noticias.yahoo.com/blogs/vi-na-internet/seis-pa%C3%ADses-exportam-74-das-armas-mundo-061601372.html> Acesso em: 08 mar. 2013.

nas aparecem intensificadas e configuradas de tal maneira que mobilizam a subjetividade para muito além da cotidianidade, num movimento em direção tanto ao núcleo da própria personalidade como da realidade social” (DUARTE, *et al.*, 2012, pp. 35-36).

Desta forma, podemos afirmar que o caminho metodológico para a educação crítica, no sentido que nos orientamos neste estudo, é a identificação das relações de poder e de concepção de mundo que aparecem como pano de fundo na realização do trabalho educativo. Este espírito crítico que me atraía nos professores de história e geografia em minha formação escolarizada elementar, foi um dos principais motivos que me aproximaram do curso de licenciatura em geografia. No entanto, é importante identificar que esta aproximação não tinha qualquer ligação com a profissão professor, professor de geografia. Ao contrário, os conflitos envolvidos na escolha por ela estavam relacionados ao *status* – ou a falta dele – que a profissão professor assume na sociedade brasileira atual: isso me distanciava do curso de licenciatura. Agora entendo que, longe de ser reconhecida como uma profissão, o trabalho do professor é tido, no modelo econômico social vigente, como uma ocupação:

Sob a égide do modelo econômico social vigente não podemos preterir a análise dos condicionantes que se estabelecem entre a formação para determinado tipo de *ocupação profissional* (o ideal seria que pudéssemos dizer *trabalho*!) e as demandas hegemônicas dessa sociedade acerca de quais devam ser os produtos dessa ocupação, ou seja, os resultados. (MARTINS, 2010, p. 15. Grifos da autora).

Neste sentido, aquilo que eu buscava como *trabalho*, que na concepção marxiana assume o sentido filosófico e onto-genético de humanização plena do Homem, se apresentava como *emprego*, isto é, “um trabalho alienado, e que, em detrimento do pleno desenvolvimento dos indivíduos, encontra no vetor econômico o eixo nuclear de sua estruturação” (*idem, ibidem*), daí a afirmação do trabalho educativo ser considerado na sociedade atual, uma *ocupação*.

Este *status* é expresso pelo senso comum até em forma de caricatura, quando se afirma que a profissão professor “não traz futuro”, pois além dos baixos salários é preciso ter paciência, “amor” e “dom” para assumir essa “vocação”. Parece que isso leva às representações do trabalho de professor para aqueles que “gostam de ser professores”, ou como ouvimos frequentemente dos próprios professores, o “gosto pelo sofrer”, como se a profissão professor fosse um sacerdócio.

Foram as representações da desvalorização social do “ser professor” que se disseminaram em minha família que contribuíram para que se estabelecesse um grande conflito nas minhas decisões: ser professor ou marceneiro? Lembremos que essas representações não foram suficientes para derrubar o meu espírito crítico e a busca por uma concepção de mundo que, de alguma forma, direcionou o caminho da minha história.

Dois aspectos importantes do trabalho educativo concebidos por Saviani (2005, p. 13) referem-se aos conteúdos críticos, historicizadores e contestatórios da educação escolar. Neste sentido, os professores têm a função de “identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos” e, por outro lado descobrir “as formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (*idem, ibidem, p. 13*). Considerar as formas mais adequadas para se atingir os objetivos de criar um processo de humanização que é produzido historicamente no indivíduo impõe a condição de entender que o “trabalho educativo é uma atividade intencional, dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigida por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo” (DUARTE, 1998, p. 88). Temos aqui, então, a gênese do trabalho educativo.

Embora de forma muito tênue e pouco sistematizada, o impacto que a prática educativa de meus professores causou em minha trajetória rumo a formação de professor me permite afirmar, numa análise crítico-dialética, que eles proporcionaram o entendimento de que o conteúdo e a atitude/discurso crítico tem que estar atrelados aos princípios do trabalho educativo voltados para a formação humanística e desinteressada dos sujeitos educandos.

É oportuno trazer para discussão uma categoria importante para se pensar o trabalho educativo: *a relação entre teoria e prática*. Refletindo sobre este aspecto nos deparamos com uma nova descoberta proporcionada pelo processo crítico-dialético de reflexão da minha trajetória formativa: *a dicotomia na relação entre teoria e prática identificada ao longo de minha trajetória educativa indica um esvaziamento do trabalho do professor na escola pública e de sua dimensão profissional, que reproduz as políticas hegemônicas da educação, cujo enfrentamento exige a emergência de uma pedagogia que busque a unidade entre teoria e prática*.

Retomando a análise sobre o meu processo formativo, observo que a mesma perspectiva que estava colocada na minha formação básica era reproduzida no Curso de Licenciatura, ou seja, de uma forma superficial e diversificada, a pedagogia tradicional, a abordagem tecnicista e os métodos ativos estavam presente na prática pedagógica dos professores do curso de graduação. Pensando sobre isso, chego a identificar nos professores desse curso a superficialidade com que tratavam o “ser professor” como uma profissão. É interessante observar que, contraditoriamente, a minha trajetória de trabalhador na marcenaria criou condições para que eu desenvolvesse conhecimentos sobre os elementos e princípios que o exercício de uma profissão requer. O fato de eu trabalhar desde criança na marcenaria, cumprindo rigorosamente os horários de trabalho, desenvolvendo a capacidade de entender todo o processo de concepção e execução dos móveis, criou em mim o compromisso e a competência para o desenvolvimento deste trabalho.

Paradoxalmente eu não conseguia estabelecer essa relação entre concepção e execução, entre teoria e prática durante a formação inicial de professor de geografia no curso superior.

A contradição no processo de análise crítico-dialético dos dados que representam a minha trajetória formativa como professor nos permite entender que, contraditoriamente, o fato de meu primeiro trabalho proporcionar a oportunidade de me apropriar de conhecimentos - teórico-práticos - que são necessários para exercício de uma profissão, visto que eu era um trabalhador assalariado, esse mesmo trabalho não me permitia entender que o curso de graduação em sua modalidade licenciatura deveria ser encarado como preparação inicial para uma profissão, e ao mesmo tempo e sob as mesmas condições, o curso legitimava esta condição pela sua perspectiva adaptativa – aligeirando essa formação - às condições de seus alunos.

O fato de eu trabalhar o dia todo como marceneiro e me deslocar cerca de 50 quilômetros para realizar o curso de licenciatura em outra cidade fazia com que eu encarasse a futura profissão docente como uma ocupação, ou seja, como uma formação a mais que, eventualmente, poderia ser utilizada como recurso caso eu necessitasse de uma alternativa de trabalho. No momento em que fiz a opção por realizar o curso de Licenciatura em Geografia, ainda que em detrimento do espírito crítico e da concepção de mundo que, de alguma forma, fazia com que eu entendesse que era necessário lutar por uma sociedade mais justa e igualitária, o modelo econômico e social determinava as minhas escolhas.

Neste mesmo sentido, minha trajetória de formação inicial no curso de graduação traz indicativos de que ele era destinado aos trabalhadores assalariados e, por esta razão a formação centrada nos conteúdos clássicos da cultura humana, dos conhecimentos da ciência pedagógica e nos conteúdos específicos da área de geografia eram secundarizados; a abordagem “manualista” do ensino como alternativa didático metodológica tinha como objetivo adaptar-se às condições, ao perfil e expectativas – limitadas - de seus alunos, segundo a concepção dos organizadores do curso, que se afinavam com a ideia de que o licenciado é um "profissional menor". Tudo isso redundou na fragmentação da relação entre a teoria e a prática em minha formação inicial para ser professor.

Sob este aspecto, convém buscar elementos de análise num estudo realizado por Monfredini e Silva (2011), que discutiu a *Formação Inicial de Professores para a Educação Básica no Ensino Superior do Estado de São Paulo*. Este estudo constatou que “no Estado de São Paulo a oferta de licenciaturas se apresenta da seguinte forma: 94% da IES são privadas e 6% públicas. 41% da oferta em licenciaturas estão nas faculdades, 37% nas universidades e 21% nos centros universitários” (*idem, ibidem* p. 61). O estudo concluiu que a “formação de professores no estado de São Paulo se realiza em cursos privados oferecidos em faculdades de qualidade duvidosa”

(MONFREDINI; SILVA p. 62). O estudo apresenta também uma crítica à gestão das IES que, em sua maioria, tendem a flexibilizar seus currículos para se adaptarem às “exigências do mercado”, para acompanharem as rápidas mudanças nas demandas do mercado de trabalho com a finalidade de formarem “profissionais dinâmicos e adaptáveis”, vejamos:

No cotidiano das IES, onde este currículo deveria se realizar, a flexibilização exigiria a gestão — flexível do corpo docente e, ao mesmo tempo, dos projetos pedagógicos, articulados com as necessidades — do mercado. Nesse sentido deveriam ser constantemente avaliados a partir dessa demanda. Por outro lado, a flexibilização poderia ser orientada diretamente pelas necessidades do alunado. Num e noutro caso os resultados concretos em termos de qualidade da formação do professor podem ser duvidosos uma vez que nas IES, especialmente as privadas, a gestão flexível dos currículos, programadas e cursos pode ser realizada muito mais pela necessidade de garantir a competitividade da IES diante dos concorrentes. (MONFREDINI; SILVA 2011, p. 65).

A crítica denúncia dos autores vai também em direção aos procedimentos de ensino que sugerem o uso de manuais de “fácil leitura” para os estudantes, explicitando a lógica da organização *interessada* da formação de profissionais professores em nível superior:

Na lógica de mercado que orienta as organizações lucrativas, a docência pode se constituir em — transmissão rápida de conhecimentos, consignado em manuais de fácil leitura para os estudantes, desaparecendo o essencial da docência no ensino superior que é a formação e a pesquisa, reduzindo efetivamente a possibilidade de formação ampla. Nesse sentido, ser investigativo, criativo, flexível, apenas coloca os futuros professores como profissionais para o mercado, porém outras competências, tais como: reflexão crítica e epistemológica, visão crítico-política e sociocultural ficam minimizados na proposta e na sua formação, devido às condições em que esta é realizada. (MONFREDINI; SILVA 2011, p. 65).

Embora a instituição de ensino superior em que eu realizei o curso de graduação em licenciatura fosse uma Autarquia Municipal que em tese é uma instituição pública, embora não gratuita, minha experiência como aluno desta instituição mostra que existe uma aproximação muito grande desta instituição com a lógica mercadológica das instituições privadas de ensino. Os cursos eram ofertados no período noturno, já que em sua grande maioria os alunos se deslocavam de outras cidades após a jornada de trabalho.

Esse processo formativo inicial, sob esta análise permite afirmar que, em linhas gerais, a minha formação inicial se deu de forma precária, por meio de um ensino manualesco, intencionalmente aligeirado por ser voltado para a classe trabalhadora. Isto significa dizer que esta formação estava longe de priorizar uma reflexão epistemológica e filosófica que desse importância para a articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Daí a afirmação inicial de que as IES que frequentei priorizavam o ensino, mas de forma adaptativa, tradicional e linear.

Este modelo de formação encontra fundamentos nas diretrizes e recomendações que emergiram da reforma educacional deflagrada na década de 1990, cuja finalidade foi a de:

[...] adequá-los à oferta de conhecimentos e habilidades específicos à reestruturação do sistema produtivo, dentre os quais se destacam: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptação a novas tarefas e habilidades. (MAZZEU, 2011, p. 150).

Assim, as características de minha formação inicial, que se configurava como uma extensão do que ocorria no ensino básico, tenderam a simplificar e fragmentar a relação entre teoria e prática, ao incorporar o “conceito de educação, cujas bases são consideradas mais eficazes à adaptação autônoma dos indivíduos em um mundo em constante mudança” (*idem, ibidem*, p. 153), centrando o foco nas limitadas condições e perfil dos alunos, segundo a concepção dos gestores do “serviço oferecido pelo mercado”, descaracterizando o trabalho como princípio educativo e contribuindo para a diluição dos elementos que caracterizam a profissão professor.

Ora, se a tendência da formação inicial de professores é a de adaptação às limitadas condições dos alunos, a tendência será a de formar um limitado profissional, cujas práticas estarão voltadas para a concepção hegemônica de mundo e, desta forma, o professor aí formado tenderá a “realizar sua prática profissional imerso na cotidianidade da escola, considerando e analisando os problemas que se apresentam na sua imediatez” (MONFREDINI; SILVA 2011, p. 68). Assim, a dimensão teórica e o entendimento de que a atuação dos professores na educação básica tem que ter como horizonte o processo de humanização dos sujeitos sociais no que cabe à escola, é relegada. Os poucos conhecimentos teóricos ali veiculados têm como fim a ação prática do professor voltada para a resolução dos problemas imediatos que se apresentam no cotidiano escolar, ou seja, o conhecimento teórico – limitadamente transmitido - tem um fim prático-utilitarista, simplificando a relação com a prática:

A relação entre teoria e prática se realizaria, desta forma, pela apropriação e objetivação do sujeito na sua singularidade, tomando a realidade pelo que se apresenta imediatamente: na sua heterogeneidade, diversidade, multidimensionalidade e fragmentação. Uma realidade na qual convivem diversas culturas e visões de mundo, como tem indicado os autores filiados às correntes pós-modernas na compreensão dos processos escolares. Por isso os conteúdos a serem veiculados nas escolas não precisam e não podem ser universais. Devem ser articulados às singularidades dos alunos ou da comunidade, respeitando a multiculturalidade e a fragmentação que caracterizam a realidade cotidiana. (MONFREDINI; SILVA 2011, p. 65).

Assim, considerando as observações dessas autoras e as demais discussões que foram realizadas, podemos dizer que o modelo de formação inicial identificado em minha trajetória formativa indica que a organização das IES voltadas para a classe trabalhadora é guiada pelo senso comum e concretizada pela super utilização de manuais didáticos. A palavra de ordem no

curso de licenciatura que realizei parece ser simplificar e facilitar o aprendizado⁴⁵ - que podemos entender como aligeirar a formação dos professores -, distanciando-se dos conhecimentos historicamente acumulados e se aproximando das práticas escolares cotidianas, processo pelo qual se dilui a relação entre teoria e prática.

Esta mesma perspectiva formativa se estendeu após a conclusão do curso de graduação na pós-graduação *lato sensu*. Aqui também a formação baseava-se num conteúdo tratado de forma manualesca, organizado na forma de ensino a distância. Neste sentido, pode-se afirmar que essa formação nos moldes da sociedade da informação ou do “conhecimento”, secundariza ainda mais os conteúdos clássicos ao recorrer aos recursos tecnológicos como “mediadores” entre o saber historicamente elaborado e as formas mais adequadas para a realização de sua apropriação.

Minha precária formação inicial em relação à prática pedagógica teve um peso muito grande quando me matriculei como aluno especial no Mestrado na UNESP de Araraquara (SP). Ali ficou evidente que eu não possuía formação teórico-prática que me sustentasse nos debates que aconteciam nas aulas, o que por um lado me colocou a perspectiva do estudo de autores do campo educacional, já que nos outros cursos essa leitura foi superficial, e por outro, me fez optar pela escolha de me tornar professor da escola pública.

Contudo, posso identificar a dicotomia entre teoria e prática como resultado de minha formação inicial como professor no momento em que assumi o exercício da profissão professor como efetivo da disciplina de geografia numa escola pública do Estado de São Paulo. Analisando os dados, fica muito claro para mim o modelo de formação de professores que reproduz as políticas neoliberais difundidas, intensificadas e implementadas, na educação em geral e na formação de professores em particular, no Brasil e na América Latina, a partir da década de 1990, cuja finalidade consiste na adaptação dos indivíduos às exigências do mercado nesta nova etapa do capitalismo.

Sem a preocupação de estabelecer objetivos gerais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e pressionado pelo imediatismo de querer responder a questão “do que fazer e como fazer”, sem reflexão sobre os aspectos que definem o “trabalho como um princípio educativo” (GRAMSCI, 2011; SAVIANI 2005), não me restou outra alternativa – considerando a qualidade de minha formação inicial - a não ser reproduzir o modelo de educação e ensino que eu recebera: “*passar o conteúdo do livro didático na lousa; cobrar a cópia do aluno; passar visto no caderno;*

⁴⁵ É interessante perceber que no atual discurso de grande parte dos eventos da educação e das discussões em torno da prática do professor no cotidiano escolar permanece o ideário hegemônico de que o “bom professor” é aquele que “simplifica e facilita o aprendizado do aluno”, tornando o ensino mais “atraente”, mais “motivador, inovador e prazeroso”, como se o trabalho educativo fosse um *marketing* que precisa vender seu peixe para uma clientela mais ativa, criadora, espontânea, diversificada e dinâmica. Neste mesmo sentido caminha o discurso das Universidades que oferecem cursos aos futuros profissionais da educação, ou não.

exigir o cumprimento das tarefas; manter a ordem e a disciplina por meio de atitudes autoritárias e de opressão; cobrar o conteúdo na prova”; enfim, uma mescla superficial de aspectos da pedagogia tradicional, behaviorista e tecnicista sem planejamento claro entre os processos de concepção e execução, cuja finalidade principal era transmitir o conteúdo da disciplina de geografia para os alunos.

Esse processo de reprodução em minha prática pedagógica se apresentava de forma tão idêntica ao processo formativo vivenciado até então, que a opressão, o autoritarismo, o preconceito e até as medidas de exclusão dos alunos se manifestavam de forma semelhante as dos professores que já atuavam naquela escola há alguns anos.

No tocante à relação entre teoria e prática no processo pedagógico, é preciso destacar que foi o livro didático que determinou o início de minhas atividades como professor da educação básica. Reportando-nos a Alves (2004), a relação teoria e prática depende dos processos de concepção e execução do trabalho didático. Desta forma, pode-se afirmar que a reprodução de práticas educativas que eu realizava não se relacionava às concepções pedagógicas conscientemente elaboradas, mas com a “organização manufatureira do trabalho didático” que coloca o livro didático como o principal instrumento de reprodução e simplificação do trabalho didático (ALVES, 2004). Essencialmente, eu era apenas um executor do processo de ensino, já que o livro didático determinava o processo de concepção e execução da prática pedagógica. Ou seja, como eu não pensava e refletia sobre o processo, não posso afirmar que adotava, naquela fase inicial, uma determinada concepção pedagógica, mas reproduzia aquelas que fundamentavam o livro didático. Esta análise encontra respaldo em uma das principais teses defendida por Alves (2004), cuja discussão aponta que para a relação educativa na organização do trabalho didático da escola moderna, a centralidade sempre esteve colocada no instrumento de trabalho. Assim, a referência do autor é a organização do trabalho didático e não, prioritariamente, o eixo da relação pedagógica centrada no aluno ou no professor.

Neste momento inicial de minha prática pedagógica, a relação entre teoria e prática tinha como foco a reflexão sobre a prática, ou seja, estava centrada em “como ensinar”, centrada na ação reflexiva, que “envolve intuição, emoção e não somente um conjunto de técnicas que podem ser ensinadas aos professores” (FACCI, 2004, p. 47). De acordo com essa autora, não existem evidências de que este processo reflexivo demanda a apropriação de conhecimentos teóricos para nortear a prática do professor, ou seja, a própria experiência do professor é a fonte de seu saber.

Se tomarmos como base o processo formativo vivenciado em minha graduação, que tinha como eixo organizador a adaptação do currículo às limitadas condições dos alunos, portanto,

guiadas pelo senso comum e pela utilização dos livros didáticos que simplificavam a relação entre teoria e prática se aproximando das práticas escolares cotidianas, e compararmos com o início de minha prática pedagógica na escola pública, veremos que a lógica que está colocada é a reprodução da concepção hegemônica das políticas educacionais que se expressam por meio da pedagogia do “aprender a aprender” (SAVIANI, 2008), cujos pressupostos para a reflexão para o desenvolvimento da prática pedagógica estão pautados na “racionalidade prática” do professor, ou seja, a desvalorização dos conteúdos culturais como instrumentos de formação humana.

Assim, passado o processo inicial de minha prática educativa na escola pública, um pouco mais tarde podemos identificar o ideário da escola nova e do construtivismo na forma como eu desenvolvia minha prática pedagógica. Isto permite dizer que o desenvolvimento do trabalho educativo, cujo processo de humanização se dá por meio da apropriação das objetivações humanas (DUARTE, 1993), tinha como foco o “como aprender” e a adaptação do professor às condições de aprendizagem dos alunos, sejam elas limitadas ou não pelas experiências sócio históricas vividas por eles. Assim, a relação entre teoria e prática expressava-se, neste momento, pela forma em detrimento do conteúdo, em consonância com o discurso construtivista presente nas propostas pedagógicas oficiais no Brasil. Tudo isto acontecia ao “sabor e gosto” das reflexões sobre a égide da racionalidade prática, ou seja, pelo imediatismo, pelo espontaneísmo somados à reprodução das concepções que se manifestam na escola pública e que estão muito próximas das abordagens construtivistas, tal como nos esclarece Facci (2004, pp. 130-131):

O que é possível constatar é que, no construtivismo, o professor acabou ocupando uma posição “descartável” ou, no mínimo, sem uma atuação definida no processo de apropriação do conhecimento. Parto da compreensão de que o indivíduo e sociedade estão intimamente relacionados e que, embora tenham suas especificidades, não podem ser tratados de forma dicotomizada. [...] o que está claro é que essas perspectivas que estão sendo amplamente difundidas no campo educacional, no tocante à formação ou atuação do professor, promovem ou permitem um esvaziamento do trabalho docente.

Desta forma, pode-se afirmar que o esvaziamento do trabalho educativo do professor e de sua dimensão profissional, identificados aqui, foi legitimado e reproduzido pelas políticas públicas hegemônicas que tendem a fragmentar e dicotomizar a relação entre teoria e prática, deslocando o foco do conteúdo (conhecimento historicamente acumulado) para as formas (o que e como fazer), bem como da reflexão teórica para a prática, desvinculando o trabalho educativo do professor da perspectiva da totalidade e distanciando o aluno dos conteúdos no processo de apropriação das objetivações humanas para se adequar às suas condições, ou seja, à concepção de mundo vigente.

Os dados empíricos agora em análise nos mostram que a superação da dicotomia teoria e prática não foi um processo simples e rápido, pois a imersão no cotidiano escolar não me

permitia entender a importância de tomar a prática como objeto de reflexão crítico-dialética para poder entender as múltiplas determinações envolvidas nessa prática. O processo de superação somente iniciou-se com a perspectiva da pesquisa para o desenvolvimento da prática pedagógica e do ensino. Como vimos, o trabalho proposto por Baldani (2006), cujos fundamentos se pautavam na pesquisa-ação, criou a possibilidade do desenvolvimento de um processo formativo, na medida em que essa metodologia implica numa ação formativa participativa. Meu envolvimento no projeto proporcionou oportunidades de estudo de propostas didáticas em que o eixo da prática pedagógica se deslocava do professor para o estudante, principalmente pelo fato de utilizarmos a ideia de “temas geradores” de Freire (1985), aula passeio de Freinet (1975) e a proposta didática de mapeamento ambiental de Meyer (1991, 1992) no desenvolvimento de atividades de campo em educação ambiental.

O desenvolvimento deste estudo permitiu o entendimento, num primeiro momento, de que a prática pedagógica poderia se centrar no aluno ou no professor, o que até então nem era uma questão para mim. Assim, a perspectiva de elaborar as atividades de campo em educação ambiental centrava o foco no aluno e deslocava o processo de planejamento teórico e trabalho com conteúdos para a prática vivenciada no campo como ponto de partida para se pensar o processo pedagógico. Outra perspectiva que, de alguma forma estava colocada, era a perspectiva dos métodos ativos, onde os alunos tinham um papel importante no processo de elaboração das atividades de campo.

Neste sentido, os dados da pesquisa comprovam a perspectiva anunciada na Introdução deste estudo de que o desenvolvimento de pesquisas na escola pública com base nos pressupostos da pesquisa-ação é uma possibilidade de inserção da educação ambiental no currículo escolar e, também, coloca o desenvolvimento da prática pedagógica com a pesquisa e a possibilidade de articulação entre teoria e prática. Esta compreensão também é defendida por Tozoni-Reis (2009, pp. 144-145):

Se as análises empreendidas sobre a educação ambiental crítica e transformadora, concluem por considerá-la uma forma específica de práxis, preocupe-me também em analisar a metodologia da pesquisa-ação-participativa e seu potencial investigativo e educativo ambiental. A pesquisa, como forma concreta da produção do conhecimento, do “fazer ciência” não é uma tarefa que exige uma ruptura com o mundo real, com as práticas sociais. Ao contrário, está inserida no mundo real, nas relações sociais. Esse “fazer ciência” vêm buscando, como parte da educação ambiental crítica, a superação dos paradigmas tradicionais da ciência moderna.

Temos, portanto, a perspectiva de inserção da educação ambiental na escola pública por meio da pesquisa, cuja concepção tende a romper com a manifestação dos paradigmas tradicionais e positivistas no campo educacional ao entender que sua finalidade é a produção de conhecimento a partir da práxis. Assim, ao compreender o “ambiente como categoria social,

conteúdo” específico da prática educativa ambiental, temos que nele reconhecer as tensões que explicitam os conflitos e as contradições entre diferentes grupos e suas formas de relacionar-se com a natureza” (TOZONI-REIS, 2009, p. 144). A perspectiva defendida pela autora considera a educação ambiental como uma forma específica de práxis. Neste mesmo sentido, Maia (2011, p. 12) defende a tese de que “a escola e o trabalho educativo são os elementos ideais para forjar o campo teórico necessário para construção da educação ambiental crítica na formação dos educadores ambientais”.

Se utilizarmos essas duas teses para analisarmos os dados de minha trajetória formativa, podemos chegar a duas constatações: a primeira é a de que a escola pública é, por excelência, o espaço mais adequado para a inserção da educação ambiental entendida como uma forma específica de práxis que possibilita a inserção da tematização do ambiente no currículo escolar por meio do trabalho educativo e da pesquisa. A segunda é a de a organização manufatureira da escola pública e as políticas públicas educacionais pautadas pelo neoliberalismo, cuja tendência é a de proporcionar uma formação e uma prática pedagógica que supervaloriza a prática reflexiva (no sentido de um ativismo vazio), a fragmentação, a dicotomia entre teoria e prática por meio da reprodução da concepção hegemônica de mundo, dificultando o desenvolvimento de uma perspectiva formativa que tem como pressuposto o enfrentamento das contradições da realidade educacional em geral, e das questões socioambientais em particular, cuja referência é o conhecimento e a unidade entre teoria e prática para a inserção da educação ambiental na escola pública.

Os dados de Maia (2011) também indicam uma série de dificuldades para o desenvolvimento desta modalidade de pesquisa na escola pública, analisando uma série de problemas relacionados aos entraves que obstaculizam o professor no desenvolvimento de sua prática formativa em decorrência da organização da escola pública que reproduz o modo de produção capitalista.

Assim, para concluir as discussões sobre a relação entre teoria e prática no desenvolvimento de minha prática pedagógica na escola pública ao longo de minha trajetória formativa, destaca-se o esvaziamento do trabalho do professor (FACCI, 2008). Mesmo com a perspectiva inserida pelo desenvolvimento da pesquisa proposta por Baldani (2006), cujo processo possibilitou o entendimento de que existem especificidades didático-pedagógicas que tendem a considerar o deslocamento do eixo professor-aluno e da relação forma-conteúdo no desenvolvimento da prática pedagógica, bem como a perspectiva de que a organização dos objetivos educacionais pode tomar como ponto de partida a prática com os alunos, os dados indicam que a compreensão desta relação não estava clara para mim, fazendo com que eu

reproduzisse as tendências hegemônicas que determinam de forma agressiva grande parte da prática pedagógica desenvolvida pelos professores nas escolas.

As discussões sobre o esvaziamento do trabalho educativo dos professores na escola pública, nos leva a outra descoberta no processo de formação que agora analiso e cujos elementos estão expressos no problema de pesquisa anunciado: *a reprodução das formas hegemônicas de organização do trabalho educativo, que marca grande parte da minha trajetória formativa, se manifesta nas formas hegemônicas de inserção da educação ambiental da escola pública no Brasil pelo desenvolvimento de projetos, propostas e práticas educativas ambientais que não garantem o rigor teórico-metodológico necessário para o enfrentamento e transformação do atual modelo de sociedade, gerador da crise socioambiental vigente.*

As formas hegemônicas que reproduzem práticas adaptativas ao modelo de sociedade vigente, impossibilitando o professor de enxergar para além de sua imersão no cotidiano escolar, fizeram com que eu transitasse no desenvolvimento das práticas pedagógicas de educação ambiental na escola pública ora pela prática, ora pela a teoria. Soma-se a isto, o fato de minha trajetória formativa ter sido centrada nos conteúdos específicos da geografia sem uma articulação com os conhecimentos da ciência pedagógica como possibilidade de articular tais conteúdos com as relações sociais decorrentes da relação entre o Homem e a natureza.

Isto fazia com que minha prática educativa ambiental desconsiderasse uma articulação mais ampla entre os conteúdos que eu trabalhava em sala de aula com a prática social dos alunos e a totalidade da educação escolar. Assim, a minha prática pedagógica voltada para o desenvolvimento de uma educação ambiental escolar era marcada pela preocupação em trabalhar os conteúdos ambientais do ensino de geografia, tais como: microbacia, erosão, voçoroca, mata ciliar, geografia urbana, problemas ambientais urbanos e rurais, poluição, degradação da natureza, aquecimento global, processo de ocupação urbana, entre vários outros. Em que pese toda a importância desses conteúdos para a formação ambiental dos alunos, o foco que eu podia dar a eles resumia-se no ensino do conteúdo pelo conteúdo, sem me preocupar com a relação da teoria com a prática.

Esta é uma fragilidade que encontramos também em diversos estudos no campo da educação ambiental: a confusão entre ensino de geografia, biologia e ciências e a educação ambiental. A título de exemplo, podemos resgatar os resultados e análises realizadas pelo estudo, *O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental*, realizado pelo MEC/INEP (TRAJBER; MENDONÇA, 2006) em escolas de ensino fundamental e médio de todo o país. De acordo com o estudo, grande parte das práticas educativas ambientais são desenvolvidas na escola pública na forma de *projetos* ou através da *inserção* de alguns temas ambientais em disciplinas específicas, em geral as de ciências, geografia ou biologia.

Outro estudo que cabe recuperar para indicar esta confusão é a pesquisa FAPESP realizada pelo GPEA, *Fontes de informação dos professores da educação básica: subsídios para divulgação dos conhecimentos acadêmicos e científicos sobre educação ambiental*, cujos resultados e análises reforçam esta perspectiva, vejamos:

[...] temos que considerar a tendência de tratar a educação ambiental como ensino de ciências entre os(as) professores(as). Neste sentido, o trabalho com os *temas ambientais* aparece com destaque quando analisamos a atividade de leitura e produção de textos. Os temas ambientais mais citados nas entrevistas são aqueles mais presentes nos meios de comunicação como coleta e reciclagem de lixo, poluição do ar, água, reflorestamento, queimadas, energia, aquecimento global, estudos sobre a fauna e flora. Observamos também, no resultado de nosso estudo, que esses temas ambientais são tratados, de forma geral, com “fim em si mesmos”, ou seja, o estudo dos temas ambientais esgota-se no estudo do próprio tema, não sendo tratados como temas geradores de reflexões mais amplas acerca das relações das sociedades com o ambiente, tendência consolidada na literatura em educação ambiental. (TOZONI-REIS, 2010, pp. 34-35).

Os dados da minha trajetória formativa indicam, portanto, que a tendência em trabalhar os conteúdos da geografia com “um fim em si mesmos” está muito presente na escola, embora o objetivo fosse inserir a educação ambiental por meio dos projetos que desenvolvíamos. Por outro lado e neste mesmo sentido, a tendência de me inspirar em uma perspectiva crítica, fazia com que eu abordasse as questões socioambientais com certo discurso crítico e articulasse as questões ambientais com as relações sociais. No entanto, tal perspectiva encontrava limites no desenvolvimento da prática educativa ambiental por uma mescla entre a perspectiva “conteudista-racionalista” – que orienta o processo educativo para a transmissão de conhecimentos técnicos científicos sobre o ambiente, considerando que essa transmissão/assimilação tem como consequência uma relação mais adequada dos sujeitos com o ambiente - e a perspectiva “ativista-imediatista” - que supervaloriza a ação imediata sobre o ambiente, substituindo o processo de ação-reflexão-ação pelo ativismo ambientalista (TOZONI-REIS, 2010, p. 17).

Em síntese, sem a reflexão teórico-metodológica rigorosa na produção do conhecimento no campo da educação ambiental, sobretudo da vertente crítica, a ingenuidade crítica, o “discurso” (verbalismo) de indignação com os problemas socioambientais e a “vontade” (ativismo) pela mudança, que teve sua origem ainda na educação básica e percorreu grande parte de minha trajetória inicial como professor, possibilitava uma prática educativa ativista, superficial e prático-utilitarista que desconhecia a importância da teoria para refletir sobre a prática, resultando em prática pedagógica vazia de significados educativos mais elaborados. Saviani (2012) nos ajuda a esclarecer como este ativismo e verbalismo se opõem e diluem a relação entre teoria e prática:

Percebemos, então, que o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo, do mesmo modo que o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a “prática” sem teoria e o verbalismo é a “teoria” sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivos. (SAVIANI, 2012, pp. 109-110).

A necessidade de superação deste ativismo e verbalismo nas iniciativas do trabalho educativo que exige a educação ambiental na escola pública, também se manifesta nos conhecimentos produzidos no âmbito da pesquisa em educação ambiental no Brasil. Isto coloca-nos a necessidade de professores mais bem preparados do ponto de vista teórico-metodológico para a inserção da educação ambiental na educação escolar.

A possibilidade de superação desse esvaziamento das práticas educativas ambientais que se manifestam nas diferentes formas de inserir a educação ambiental na escola pública tiveram, em minha trajetória profissional, como ponto de partida a participação no projeto de Baldani (2006) num período que eu ainda transitava pelas preocupações relativas à forma e ao conteúdo. No entanto, a falta de conhecimentos mais elaborados sobre a relação entre teoria e prática somente começou a ficar mais clara a partir do momento em que, efetivamente, ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência como aluno regular do curso de mestrado. Foi a partir deste momento que comecei a me ocupar dos pressupostos históricos e epistemológicos na pesquisa e no trabalho educativo no campo da educação ambiental.

Neste sentido, pode-se afirmar que a relação entre ensino e pesquisa para o desenvolvimento da educação ambiental na educação escolar foi a “porta de entrada” para que eu refletisse de forma mais aprofundada sobre o próprio trabalho educativo que eu desenvolvia como professor na escola pública. Assim, a perspectiva da pesquisa no desenvolvimento de minha prática pedagógica em educação ambiental permitiu o acesso aos conhecimentos – sobretudo os epistemológicos e da teoria do conhecimento –, os quais me possibilitaram detectar o que não era conhecido por meio do processo de pesquisa, fazendo assim com que o conhecido – minha prática na escola pública – se tornasse objeto de reflexão crítica para apreender o que estava desconhecido, obscurecido e ofuscado por me encontrar imerso no cotidiano escolar, como me ensinou Saviani (2006).

O acesso aos conhecimentos epistemológicos e históricos que eram produzidos no campo da pesquisa em educação ambiental me permitiu entender que, para interpretar a relação entre Homem e natureza - dicotomia que eu ainda não havia superado no âmbito da geografia física e humana – se faz necessário o acesso a um tipo de conhecimento que permita o entendimento de que:

[...] o desconhecido não pode ser definido em termos individuais, mas em termos sociais, isto é, trata-se daquilo que a sociedade e, no limite, a humanidade em seu

conjunto desconhece. Só assim seria possível encontrar-se um critério aceitável para distinguir as pesquisas relevantes das que não são, isto é, para se distinguir a pesquisa da pseudopesquisa, da pesquisa de “mentirinha”, da pesquisa de brincadeira, que, em boa parte, me parece, constitui o manancial dos processos novos do ensino. (SAVIANI, 2006, p. 47).

O acesso aos conhecimentos em educação ambiental possibilitou a articulação da construção conceitual que foi apropriada de forma fragmentada durante minha formação inicial no curso de graduação, possibilitando uma síntese entre o pensamento geográfico, a geografia crítica e a educação ambiental crítica. Conforme eu me apropriava de conhecimentos nas disciplinas que cursava no programa de mestrado, criava-se a oportunidade de repensar a minha prática pedagógica que visava o desenvolvimento das práticas educativas ambientais. Este processo fez com que, por um lado, eu questionasse as práticas hegemônicas e imediatistas que se manifestavam em minha prática, e por outro, que eu articulasse os conhecimentos da geografia e da educação ambiental que tinham como vetor a vertente crítica que postula o rompimento da dicotomia entre a sociedade e a natureza. Esta vertente começava a se configurar no entendimento de que, para tais reflexões, era necessário um teoria do conhecimento que desse conta de conhecer o desconhecido em termos sociais.

Isso tudo me trouxe a compreensão de que os conteúdos geográficos que anteriormente eram trabalhados como um fim em si mesmos, inclusive nos projetos e práticas educativas ambientais, necessitavam de revisão identificando outras possibilidades que imprimiram à educação ambiental a perspectiva crítica que eu buscava. Assim, tonava-se claro que o “caráter político e pedagógico da educação ambiental crítica necessita de uma reflexão teórica, constituindo-se numa práxis educativa onde os paradigmas de organização da ciência moderna e da sociedade desigual, são conteúdos de reflexão crítica na e sobre a ação educativa” (TOZONI-REIS, 2009, p. 50).

Neste mesmo sentido, a necessidade de superar as formas não críticas da prática de educação ambiental na escola pública, exigia a superação das formas tradicionais, imediatistas, prático-utilitaristas, espontâneas, ativistas e verbalistas de transmissão e assimilação linear dos conteúdos curriculares por meio da compreensão histórica da relação das sociedades com o ambiente, processo que exige:

[...] definir a reflexão e a prática educativa ambiental muito mais como uma filosofia, um princípio educativo, do que um conteúdo específico, pragmático, de caráter curricular na educação escolarizada ou em outros espaços educativos. Trata-se, portanto, da tematização do ambiente na prática educativa. A prática educativa ambiental, nesta abordagem, é reflexão teórico-prática para a compreensão das relações das sociedades com a natureza, e preocupa-se, fundamentalmente, em promover o processo de conscientização dessas relações em busca de uma prática transformadora das relações sócio-ambientais. (*idem, ibidem*, pp. 143-144).

A compreensão de que o conteúdo da educação ambiental diz respeito à compreensão histórica das relações que se estabelecem entre sociedade e ambiente, entre o Homem e a natureza, permitiu o entendimento de que o processo pedagógico da educação ambiental na perspectiva crítica pode criar condições para a realização do processo de reflexão crítica dos alunos, tendo como ponto de partida sua prática social no meio socioambiental, cujo processo permite o desenvolvimento de um trabalho educativo com o objetivo de levar os alunos a se apropriarem dos conhecimentos já acumulados pela humanidade. Este processo exige o desenvolvimento de um trabalho educativo *desinteressado* (GRAMSCI, 2011) como possibilidade de propiciar ao aluno o desenvolvimento de uma formação omnilateral, “que na educação ambiental crítica toma a ideia de formação humana plena pela tematização, radical, das relações sócio-históricas dos sujeitos com a natureza, é a forma histórica e política de superação da alienação” (TOZONI-REIS, 2009, p. 69).

O processo de acesso aos conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico decorrente de meu ingresso no mestrado, permitiu o entendimento de que o enfrentamento das formas não críticas de inserção das práticas pedagógicas ambientais na escola pública impõem a necessidade de entender que a tematização do ambiente exige reflexão teórico-prática para a compreensão das relações sócio-históricas decorrentes da relação entre Homem e natureza. Isso nos remete à concepção do trabalho como princípio educativo, cuja relação entre trabalho e educação na formação básica é compreendida pela mediação do professor que pode propiciar a formação científica do educando como possibilidade de mudança da forma prático-utilitarista (interessada) de se perceber e relacionar com o meio socioambiental.

A formação desinteressada na forma como o educando se relaciona com meio socioambiental exige a compreensão de que as propostas, projetos e práticas educativas que tematizam o ambiente não podem se resumir ao desenvolvimento de ações pontuais, imediatistas e fragmentadas do currículo, geralmente praticadas por meio de “comemorações” como o dia da árvore, dia do índio, dia do meio ambiente, dia da água etc.. Esta prática descaracteriza os processos pedagógicos mais efetivos que permitem o acesso aos conhecimentos mais elaborados para propiciar formação científica, de abordagem crítica, ao educando em formação.

Saviani (2005), ao defender que a atividade básica da escola é propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber mais elaborado, nos permite compreender que a inserção da educação ambiental na escola pública se dá na forma de “atividades nucleares do currículo” (SAVIANI, 2005), do contrário sua inserção perde em densidade e sentido,

transformando-se em ações pontuais, ou, na forma como identificou Gramsci (2011), interessadas. Assim,

Não é demais lembrar que esse fenômeno pode ser facilmente observado no dia a dia das escolas. Dou apenas um exemplo: o ano letivo começa na segunda quinzena de fevereiro e já em março temos a Semana da Revolução; em seguida a Semana Santa; depois a Semana das Mães, as Festas Juninas, a Semana do Soldado, Semana do Folclore, Semana da Pátria, Jogos da Primavera, Semana da Criança, Semana do Índio, Semana da Asa etc., e nesse momento já estamos em novembro. O ano letivo encerra-se e estamos diante da seguinte constatação: fez-se de tudo na escola; encontrou-se tempo para toda espécie de comemoração, mas muito pouco tempo foi destinado ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos sistematizados. Isto quer dizer que se perdeu a atividade nuclear da escola, isto é, a transmissão dos instrumentos de acesso ao saber elaborado. (SAVIANI, 2005, p. 16).

Concluindo, a relação da prática pedagógica com o conteúdo da educação ambiental, entendido como compreensão histórica das relações de trabalho que se estabelecem entre sociedade e natureza, é importante para se pensar a inserção da educação ambiental no currículo escolar como uma concepção nuclear do currículo, criando a possibilidade de enfrentamento das formas não críticas de inserção da educação ambiental na escola pública, e propiciando o processo de tomada de consciência sobre o modo de produção que produz a vida nesta sociedade em busca de uma prática social transformadora das relações sociais.

Esta compreensão da prática pedagógica ambiental na perspectiva crítica que foi construída ao longo do curso de mestrado colocou a necessidade de buscar uma pedagogia que contemplasse os pressupostos até aqui discutidos, despontando neste estudo como uma nova descoberta: *o enfrentamento das formas hegemônicas de inserção da educação ambiental na escola pública exige um processo pedagógico que tenha como referência uma teoria do conhecimento que se apresente na forma de uma pedagogia crítica e transformadora como possibilidade de superação das relações fragmentadas, alienadas e de exploração entre a sociedade e o ambiente, cujos pressupostos podem ser encontrados na Pedagogia Histórico-Crítica.*

No momento em que essa compreensão era elaborada a partir dos estudos epistemológicos e históricos da educação ambiental, a disciplina do Professor Giardinetto, *Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a fundamentação da prática docente*, criou condições para que eu entendesse que os fundamentos para o desenvolvimento do trabalho educativo que tenha como princípio a unidade entre teoria e prática exige a apropriação do Método, compreendido como teoria do conhecimento, que esclareça o processo de apropriação das objetivações humanas pelo sujeito (DUARTE, 1993; GIARDINETTO, 1999), que é o Materialismo Histórico-Dialético.

Os estudos realizados nessa disciplina permitiram estabelecer uma relação entre o esvaziamento das práticas educativas ambientais e a forma como as atividades realizadas na escola

tendem a supervalorizar a vida cotidiana do aluno. As discussões realizadas revelaram os equívocos teóricos e metodológicos das práticas educativas do contexto escolar que se pautam no conhecimento imediato da vida cotidiana, ou seja, do dia a dia dos alunos.

Ao supervalorizar o cotidiano dos alunos, o professor imagina-se estudando a realidade humanizada. Entretanto, as análises pautadas no Materialismo Histórico-Dialético mostram que esta realidade é alienada, pois as relações entre objetivação e apropriação ocorrem no interior das relações sociais de dominação sob o modo capitalista de produção. Assim, as discussões que empreendemos na disciplina mostraram-me como o processo de humanização é realizado por meio das relações alienadas e que a atividade pedagógica que se reduz ao conhecimento da vida cotidiana cria um ambiente propício para a alienação e não propicia condições para que o aluno compreenda efetivamente a realidade humanizada. A escola, neste sentido, reitera a alienação.

Com as apropriações que foram realizadas em decorrência dos estudos do conhecimento epistemológico e histórico da educação ambiental crítica, eu estabelecia relações com os estudos dos conceitos do Método que a disciplina proporcionava, tais como: totalidade, contradição, historicidade, materialismo, idealismo, alienação, luta de classes, gênero humano, cotidiano e não cotidiano, prática social, trabalho educativo, especificidade da educação escolar, entre outros interessantes e importantes temas. Desta maneira, eu pude compreender de forma mais clara que as práticas educativas ambientais não poderiam ficar no nível do conhecimento da prática social e cotidiana dos alunos, tais como as atividades pontuais e comemorativas que marcavam as práticas ambientais dos professores em grande parte das escolas públicas. O mesmo ocorreu com os conceitos do Método Materialista Histórico-Dialético e a Pedagogia Histórico-Crítica. Com eles eu repensava, a todo momento, a prática que eu desenvolvia nos projetos de educação ambiental até então realizados.

Neste sentido, percebi as limitações e fragilidades da tentativa que eu havia realizado para desenvolver o projeto proposto pela Diretoria de Ensino e Prefeitura Municipal para o estudo e caracterização da microbacia do Córrego Barrerinho, sob a orientação da Pedagogia Histórico Crítica. Com os estudos na disciplina que discutia esta proposta pedagógica, a compreensão sobre a prática social como ponto de partida do processo educativo se esclarecia: para que o indivíduo compreenda a realidade humanizada é necessário que as práticas pedagógicas criem condições para que ele interprete a sua realidade a partir da contradição, ou seja, é preciso pensar a realidade humanizada por contradição, a partir da *problematização* da prática social (SAVIANI, 2005).

O processo pedagógico da Pedagogia Histórico-Crítica vai em direção ao desenvolvimento da autonomia (GRAMSCI, 2011) no processo pedagógico, que neste caso, se apresenta tanto para os professores como para os alunos, e elege como ponto central o

desenvolvimento da criticidade e da historicidade no processo de apropriação do saber. Estes dois aspectos são importantes no processo de problematização da prática social. Neste sentido, a educação ambiental crítica na perspectiva sócio-histórica deve problematizar o modo de produção capitalista, organizador das relações estabelecidas entre sociedade e natureza, ao tematizar o ambiente em toda sua complexidade no processo educativo.

As práticas educativas eminentemente intencionais superam as espontâneas, realizando a natureza da educação como um processo de propiciar condições para que o indivíduo se aproprie das objetivações humanas construídas historicamente. Esta questão coloca a necessidade de refletirmos sobre os conceitos de objetivações genéricas *em-si* e objetivações genéricas *para-si*, formulados por Ágnes Heller (2002). Assim, as discussões realizadas pelo grupo de alunos na disciplina, com a mediação do professor, mostrou-nos que a prática pedagógica tem que objetivar-se na superação das objetivações genéricas *em-si* (a linguagem, os costumes, os utensílios, o espontaneísmo) na direção da incorporação por contradição das objetivações genéricas *para-si* (a ciência, a filosofia, a arte, a moral, ou seja as formas mais elaboradas de conhecimento), portanto, a natureza da educação revela-se na necessidade de superar o caráter espontâneo, não intencional, presente na apropriação das *objetivações genéricas em-si* (GIARDINETTO, 1999, p. 20).

Nesta ótica, Martins (2004, p. 56) salienta que a educação voltada para a formação humana tem como objetivo “propiciar o pleno desenvolvimento do gênero humano, o que demanda a superação da generecidade em-si pela generecidade para-si, que pressupõe o homem como ser universal e livre” (2004, p. 56). Isto coloca o entendimento de que as práticas pedagógicas que se pautam nas necessidades espontâneas da vida cotidiana dos alunos, constituem-se numa atividade não intencional, recaindo sobre a prática utilitarista do saber não elaborado, limitando as condições para que o indivíduo supere as objetivações genéricas em-si, legitimando as contradições e a alienação decorrentes da forma de organização de nossas sociedades.

As reflexões que suscitavam desse conteúdo tornaram mais clara a compreensão dos elementos teóricos que são necessários para entender o que está em jogo quando se fala em autonomia do professor no desenvolvimento do trabalho educativo. Essas reflexões permitiram entender que a autonomia do professor não se resume ao exercício de sua prática com segurança, autodomínio, desenvoltura, autogestão, autodeterminação, entre outras características individuais, como querem impor os preceitos que se deflagraram com as políticas neoliberais do início da década de 1990.

Essencialmente, importa destacar que a conquista da autonomia na perspectiva gramsciana pressupõe a tomada de consciência por meio práxis. Isso significa dizer que este

processo de desenvolvimento da autonomia na ação educativa impõe a superação das objetivações genéricas *em-si* para as objetivações genéricas *para-si*, exigindo que as práticas pedagógicas priorizem o saber mais elaborado, num processo intencional, deliberado e sistematizado, na construção de um saber não espontâneo. Neste sentido, Saviani (1987) aponta a prática pedagógica articulada com os interesses populares como forma de contribuir para a “superação por incorporação” das objetivações humanas:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre no seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em métodos de ensino eficazes. Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando, por incorporação as contribuições de uns e de outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 1987, p.72-73).

A prática pedagógica que prioriza a formação humana não pode se pautar pela lógica prático-utilitarista que prioriza a prática cotidiana. A mediação escolar tem que *instrumentalizar* a prática social do aluno para o enfrentamento das contradições no sentido de propiciar a transformação dos valores da sociedade na direção de uma ética mais humana e menos desigual. Assim, a instrumentalização pela apropriação de conteúdos científicos, sendo esse um processo teórico-prático, se coloca como um desafio para professores e alunos, pois ele “consiste em levar o sujeito a elaborar seus próprios instrumentos e seu discurso, através da apropriação da produção de outros” (MAZZEU, 1998). No caso da educação ambiental crítica na perspectiva sócio-histórica, cabe uma análise da “natureza do conteúdo” que exige do professor um vasto e profundo conhecimento teórico-prático da totalidade histórica do contexto em que está, tanto do ponto de vista do modo de produção do qual decorre a crise ambiental quanto da organização do trabalho didático que desqualifica e explora as condições de trabalho do professor, além dos elementos teóricos e práticos da crise ambiental.

As discussões da disciplina, agora em análise como parte de minha trajetória formativa como professor, recaiam sobre as práticas pedagógicas que ressaltam a necessidade de se respeitar as condições do aluno, colocando para o debate as situações “corriqueiras” do cotidiano escolar. Neste sentido, as discussões levavam-nos a identificar a importância da natureza da educação, da sua especificidade, e da sua intencionalidade (GARDINETTO, 1999). Se partirmos do pressuposto que a função da educação é o respeito *imediato* ao aluno, isso significa que a função da educação é justificar a condição social em que o aluno se encontra, ou seja, é legitimar as

condições objetivas da realidade humana alienada e alienante, geradas pelas contradições socialmente determinadas. Por outro lado, para a pedagogia que tenha como pressuposto a transformação das relações sociais hegemônicas, não tem sentido “respeitarmos” as condições subumanas em que se encontra grande parte da população mundial. Trata-se, portanto, de sua superação.

A Pedagogia Histórico-Crítica se mostra como uma proposta pedagógica transformadora que possibilita a superação dessas formas hegemônicas de organização da sociedade, formas estas que se manifestam nas políticas neoliberais e nas formas de inserir a educação ambiental no currículo da escola pública. Essa perspectiva educativa não se insere no campo das ações reprodutivistas que consideram a adaptação do currículo à realidade do aluno. Ao buscar fundamentação no pensamento gramsciano, Saviani (2005) propõe uma pedagogia cujo processo toma a filosofia da práxis – atividade histórico-cultural e teórico-política - para pensar uma pedagogia para os grupos subalternos como possibilidade de superar e ampliar a visão e ação destes na sociedade global, visando a construção de outra hegemonia. Neste sentido, a proposta desta pedagogia coloca a superação das relações fragmentadas, alienadas e de exploração dos homens pelos homens e do Homem sobre a natureza.

Assim, os estudos empreendidos nessa disciplina trouxeram a compreensão de que a prática pedagógica está eminentemente relacionada com o cotidiano do aluno, mas como possibilidade de superação, interpretação, análise crítica, questionamento, contestação, ação-reflexão-ação, ou seja, como ponto de partida para uma pedagogia da práxis. Estas características se contrapõem à perspectiva da racionalidade prática e reflexiva sobre a utilidade adaptativa e pragmática ao dia a dia do aluno, pois compreende a ação do professor como uma mediação escolar que objetiva a sistematização do saber elaborado (objetivações genéricas para-si), o que implica em atividades de estudo que não sejam baseadas na motivação espontânea desse saber.

Ao estudarmos o processo da *catarse*, a compreensão da problematização e da instrumentalização ganharam outro sentido. Antes, instrumentalizar significava executar, no processo de ensino e aprendizagem, a transmissão do conteúdo pelo conteúdo. Com os estudos do Método, instrumentalizar passou a ter uma dimensão dialética e contraditória atrelada a um processo mais amplo e complexo do “movimento do pensamento”. Isso refere-se ao principal pressuposto do Método Materialista Histórico Dialético que fundamenta a Pedagogia Histórico-Crítica: “o movimento do conhecimento como a passagem do empírico ao concreto, pela mediação do abstrato. Ou a passagem da síncrese à síntese, pela mediação da análise. Procurei, de algum modo, compreender o método pedagógico com base nesses pressupostos”, diz Saviani (2005, p. 142).

O estudo do Método e dessa Pedagogia fez com que eu compreendesse que os conteúdos da educação ambiental crítica na perspectiva sócio-histórica não partem dos conteúdos específicos da geografia (mata ciliar, microbacia, poluição, ocupação do território etc.), pois estes conteúdos fazem parte de um processo mais amplo de ensino e aprendizagem, cuja finalidade pedagógica é propiciar ao aluno a tomada de consciência sobre a problemática ambiental decorrente da crise gerada pelo modo de produção capitalista que se manifesta em sua prática social. Neste sentido, outros conteúdos relacionados ao processo de reflexão crítica são necessários para se abordar e relacionar com os conhecimentos científicos específicos, tais como o conteúdo histórico, crítico e dialético. Esta abordagem tem a finalidade de levar o aluno a se apropriar, por contradição, da humanidade que é construída pela própria humanidade e estabelecer relação, no processo de ensino e aprendizagem, entre os conteúdos científicos e a forma como ele interpreta, analisa, se percebe e atua em sua relação com o ambiente, sendo este um processo que pode proporcionar a tomada de consciência sobre totalidade que envolve a crise ambiental em nossa sociedade.

Assim o processo da catarse requer a compreensão de que o trabalho com os conteúdos – instrumentalização – está muito além da transmissão linear do conhecimento, pois pressupõe o desenvolvimento de um processo de internalização dos conhecimentos acumulados historicamente que, neste caso, se manifesta como uma segunda natureza, o que exige um longo processo formativo de objetivação e apropriação por meio de um processo dialético de ação-reflexão-ação, ou seja, por meio de uma filosofia da práxis.

Eis aqui uma dimensão essencial do trabalho educativo: a necessidade uma teoria da aprendizagem para conceber o processo de ensino e aprendizagem no processo de apropriação de conhecimentos. Este é um assunto de extrema importância para a Pedagogia Histórico-Crítica, que busca as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural expressas nos trabalhos de Davidov, Leontiev, Luria e Vygotsky para responder a essa necessidade. Ao longo da minha trajetória pude empreender alguns estudos neste campo do conhecimento, inclusive na própria disciplina do professor Giardinetto, mas não a ponto de dominar aspectos fundamentais da Psicologia Histórico-Cultural.

No entanto, posso compreender que o educando completa o movimento do pensamento chegando ao concreto, agora em um nível qualitativamente superior, cuja ascensão se dá por meio da mediação do professor. Atingido este nível, o aluno chega ao ponto de chegada da prática educativa, que é a prática social modificada, momento em que o educando adquire condições de análise crítica para atingir ou atuar com objetivos transformadores. Assim, a prática social que, como ponto de partida se apresentava como um “todo caótico” (síncrise), neste novo

momento pode se apresentar na forma do “concreto pensado” (síntese). Neste novo momento, a prática social é compreendida em toda a sua complexidade (SAVIANI, 1991).

Ao final da disciplina, compreendi que o processo de ação-reflexão-ação que pressupõe a concepção dialética do processo educativo como promoção da ação e a reflexão no processo formativo do sujeito, oportuniza autonomia crítica diante da prática social. Ao associar as reflexões que emergiram desta disciplina com os estudos acerca dos conhecimentos históricos e epistemológicos da educação ambiental, pude, ao final do primeiro ano do mestrado, entender as contribuições da pedagogia crítica para a fundamentação das práticas educativas ambientais numa perspectiva sócio-histórica, cujos pressupostos são expressos por Tozoni-Reis (2007, p. 213-214):

[...] o processo educativo ambiental diz respeito à relação entre sociedade e ambiente, às formas históricas com que a humanidade se relaciona com o ambiente assim como as formas históricas das relações entre os sujeitos e destes com o ambiente, priorizando a necessidade de participação política dos sujeitos sociais.

A pedagogia crítica na educação ambiental, partindo do princípio que a relação homem-natureza é construída pela história social, confere a educação, a função de instrumentalizar os sujeitos para uma prática social ecológica e democrática. A educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória, portanto, é formulada a partir da idéia de que a educação é prática social construída e construtora da humanidade, que, não podendo inventar uma realidade supra-histórica é construída no interior das relações sociais concretas de produção da vida social, contribuindo na construção dessas mesmas relações. A formação humana plena na perspectiva de superação radical da alienação, da exploração do homem pelo homem e da exploração da natureza pelos seres humanos, exige um processo educativo ambiental que instrumentalize os sujeitos para uma prática social ambiental.

Ao final do primeiro ano de mestrado entendi que a Pedagogia Histórico-Crítica, por se pautar numa teoria do conhecimento – o Método Materialista Histórico-Dialético –, se apresenta como a pedagogia que responde às minhas necessidades de compreender o processo educativo ambiental crítico na perspectiva sócio-histórica, pois compartilham da mesma matriz teórica que concebe a educação como elemento de transformação social. É importante esclarecer que este processo de apropriação de conhecimentos que vivi no decurso do curso de mestrado ainda não se concretizaram em minha prática educativa. Como me encontro mais próximo da pesquisa, repenso agora o processo percorrido e a maneira como está organizada a escola pública. No entanto, como continuo a desenvolver um trabalho educativo na escola e, na medida do possível, consigo estabelecer relação entre esse o processo formativo e minha prática educativa, é preciso dizer que essa reflexão da ação tem sido penosa; não é fácil articular a atividade de pesquisa no curso de pós-graduação com as aulas pelas quais sou responsável na escola, pois sabemos que as condições que estão colocadas, por um lado de exploração do trabalho na escola e de outro o produtivismo na Universidade, tendem a fragmentar, massificar e dicotomizar o desenvolvimento teórico-prático que o trabalho educativo exige.

O resultado das análises da minha dissertação de mestrado sobre os diversos Projetos Ambientais que foram desenvolvidos no Bairro em que minha escola está inserida (TEIXEIRA, 2009), cujo processo me remeteu à reflexão sobre a minha prática pedagógica na escola pública, fizeram com que chegasse a uma conclusão: as condições de organização do trabalho didático na escola pública não permitem que o professor compreenda os processos teórico-práticos envolvidos no trabalho educativo, fazendo com que ele fique imerso em uma prática que impede o desenvolvimento de uma reflexão teórico-crítica dos aspectos estruturais, políticos e históricos que caracterizam a escola pública em sua totalidade. A formação precária do professor aliada ao imediatismo prático imposto pela ideologia neoliberal que orienta as políticas públicas no Brasil, inclusive as educacionais, colocam os professores no redemoinho reprodutivista e imobilista, impossibilitando que se organizarem teoricamente para o desenvolvimento de ações contra esta lógica de organização.

Foi a partir destas condições que consolidou-se a necessidade de pensar o processo formativo do professor educador ambiental, tendo a dialética como Método e a filosofia da práxis como fundamento, como alternativa às formas até agora predominantes de inserção da educação ambiental na escola pública. Isto fez com que eu tomasse a minha própria prática como objeto de reflexão crítico e dialético para se pensar a formação do professor na escola pública.

5.2 A formação do professor intelectual crítico como possibilidade de o educador ambiental interpretar a condições de proletarização do trabalho docente e superar a forma prático-utilitária de perceber a realidade socioambiental no currículo da escola pública

O esvaziamento do trabalho educativo do professor e o processo de proletarização da profissão professor

Imerso no universo de contradições da totalidade escolar, vimos que no início de minha prática pedagógica meu trabalho educativo resumia-se à uma abordagem prático-utilitarista que orbitava em torno da preocupação de “como ensinar”. Vimos também que, apesar desta preocupação, que pressupõe algum estudo teórico sobre o ato de ensinar, os dados indicam que eu não recorria a conhecimentos teórico-práticos para superar esses obstáculos, pois quem me guiava era o manual didático.

Esta mesma situação foi constatada na Pesquisa realizada pelo GPEA, cujo objetivo era identificar e analisar as diferentes fontes de informação dos professores da educação básica sobre educação ambiental. O processo de análise indicou um resultado bastante preocupante, qual seja: “um número bastante significativo dos(as) professores(as) obtém informações para a inserção da

educação ambiental na prática educativa escolar no próprio material didático trabalhado com os alunos” (TOZONI-REIS, 2010, p. 69).

Semelhante aos resultados do Relatório, o processo de análise dos dados percorrido até aqui permite afirmar que a minha prática inicial no magistério era bastante precária. No entanto, os pressupostos que fundamentam as discussões desse trabalho conferem a necessidade de analisar esta afirmação com base na categoria de totalidade. Seria um erro atribuir toda a responsabilidade dessa precariedade à dimensão individual do professor, uma vez que os fatores que estão envolvidos no exercício de sua profissão são complexos e abrangem diversos segmentos e estruturas da sociedade.

O primeiro aspecto a ser considerado é a importância dada ao livro didático na organização do ensino brasileiro. Este instrumento didático é considerado tão importante em nosso país que o Ministério da Educação tem um Programa Nacional do Livro Didático (BRASIL, 2007) que implica em diferentes ações para a consolidação de uma política nacional do livro didático. A crítica mais encontrada nos espaços de discussão acadêmica e científica da educação, em especial da educação no Brasil, diz respeito ao caráter de simplificação – e até banalização – dos conteúdos e das propostas didático-metodológicas memorizadoras que eles contêm (ALVES, 2004).

Assim, o primeiro aspecto a ser apontado diz respeito ao Estado como instaurador e defensor do livro didático como principal instrumento didático na escola pública. Pode-se somar a este aspecto outra questão: a financeira, já que quatro empresas (Moderna, FTD, Ática e Saraiva) dominam 75 % do mercado de livros didáticos destinados a Rede Pública de Ensino, segundo os números do MEC. De acordo com a Abrelivros (Associação Brasileira de Editores de Livros) a movimentação financeira entre os anos de 2007 e 2008 com a venda de livros didáticos foi de R\$ 523 milhões. Embora a cifra possa ser considerada alta, é preciso se atentar para o fato de que o investimento da educação está sendo empregado no instrumento didático, e não propriamente na formação do professor, principal mediador no processo de ensino e aprendizagem por meio dos elementos que caracterizam seu trabalho educativo.

Neste mesmo sentido, é interessante observar que os sistemas apostilados vêm ganhando espaço no mercado editorial de livros, visto que as próprias editoras tradicionais estão investindo na criação dos chamados sistemas de ensino. Um exemplo disso foi a criação do Sistema UNO pela Editora Moderna e o Sistema SER pelas editoras “irmãs” Ática-Scipione, indicando uma tendência que, determinada pelo mercado, acaba comprometendo a autonomia do trabalho educativo do professor em relação ao desenvolvimento de uma práxis crítica e reflexiva. Esta

tendência tem se manifestado em diversos municípios na esteira da municipalização do Ensino Fundamental assumido pelas Secretarias Municipais e despertando grande interesse das editoras.

Outra iniciativa de âmbito estadual que revela esse processo de perda e diluição de conteúdos mais elaborados para a realização de uma práxis crítica e reflexiva dos professores é o “Currículo do Estado de São Paulo”, implementado a partir do ano de 2008 pela a Secretaria Estadual de Educação e oficializado no ano de 2009 para todas as escolas de sua Rede. Este Currículo tem uma pedagogia centrada no desenvolvimento de “competências e habilidades” e nos “quatro pilares da educação”⁴⁶, cujos procedimentos didáticos são organizados de forma técnica, pragmática e conceitual por meio de “apostilas”, tendo como foco a adaptação autônoma dos indivíduos em um mundo em constante mudança.

Trata-se de um material utilizado pelos professores que mais se assemelha a uma cartilha, com aproximadamente 40 páginas, organizadas por bimestres, anos/séries e por disciplinas (SEE/SP, 2008). Além destas cartilhas, que receberam a designação de “Caderno do Aluno”, foram distribuídos, também, materiais para dar “suporte” Curricular, como por exemplo, as “Orientações para a Gestão do Currículo na Escola” dirigido à equipe gestora, e os “Cadernos do Professor” dirigido aos professores.

A implementação deste Currículo causou grande impacto na organização da escola pública do Estado de São Paulo. Embora os dados da minha trajetória não revelem isto por conta da delimitação do período que estipulei para a descrição dos dados - que foi até o ingresso no doutorado -, minha experiência na escola pública permite dizer que a utilização desse material trouxe de volta, de forma ainda mais radical, o tecnicismo e a perspectiva do professor como um executor de tarefas (tarefeiro) que não pensa o processo de concepção e execução do trabalho didático na escola pública. Neste sentido as políticas públicas determinam a forma de organização do trabalho didático dos professores na escola pública, sobretudo ao centrar grande parte dos investimentos no instrumento didático, que por sua vez, expressa a concepção de educação reprodutora e adaptativa às concepções hegemônicas de mundo. Se tomarmos como referência a precária formação inicial por mim vivenciada, podemos identificar que essa formação encaixa-se perfeitamente na organização social perversa que aprendemos a conviver em nossas sociedades.

Não obstante, as formas de coerção e organização do trabalho didático na escola pública impostas pelas políticas públicas de inspiração neoliberais vão além desses aspectos. Somada à política dos livros didáticos, observa-se outros procedimentos e estratégias como as que visam

⁴⁶ De acordo com Mazzeu (2011, pp. 152-153), “trata-se das bases que fundamentam o relatório para a UNESCO, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, sob coordenação do economista francês Jacques Delors. A comissão propõe o conceito de educação como um *continuum*: o aprender a aprender, edificado sobre os quatro pilares que sintetizam o caráter de prontidão que deve ser formado nos educandos. São eles: *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a viver juntos, e aprender a ser*”.

avaliar o rendimento e a qualidade da educação básica por meio de indicadores quantitativos, sustentando argumentos que valorizam os avanços qualitativos na educação brasileira. Tais políticas são objetivadas na elaboração das chamadas “matrizes de referência para a avaliação”.

No Estado de São Paulo pode-se indicar, a título de exemplo, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo (SARESP). Este sistema objetiva avaliar a evolução da qualidade do sistema estadual de ensino básico ao longo dos anos. Na apresentação do documento elaborado pela Secretaria da Educação de São Paulo que organiza esta proposta, observa-se o destaque que se dá às mudanças que foram instituídas para torná-lo “cada vez mais adequado tecnicamente às características de um sistema de avaliação em larga escala” (SÃO PAULO, 2008, p. 7). Dentre as mudanças observadas temos que “os itens das provas foram pré-testados, o que resultou em instrumentos dotados de mais qualidade métrica” (*idem, ibidem*, 2008, p. 7).

O referido documento indica que “houve uma adequação das habilidades avaliadas no SARESP às do Sistema de Avaliação da Educação Básica nacional (SAEB/Prova Brasil)”. Esta adequação visou uniformizar as “escalas métricas” destes sistemas, manifestando as prescrições das políticas públicas educacionais em âmbito nacional (SÃO PAULO, 2008, p. 7). Uma leitura atenta deste material revela que este sistema tende a avaliar o que o aluno aprendeu por meio de escalas que pretendem mensurar, quantitativamente, as competências e as habilidades que foram conquistadas ao longo do ano. Fica evidente, neste sentido, que o objetivo das avaliações é medir as “competências e habilidades” dos alunos e não o processo pelo qual foi permitido ao aluno se apropriar do “conhecimento”. Contudo, a busca de índices numéricos sobre as competências e as habilidades dos alunos é priorizada em detrimento da qualidade do ensino e do processo de apropriação de conhecimentos que pode ser praticado nas escolas públicas.

A função do professor neste contexto é desenvolver as competências e habilidades nos alunos com a finalidade de prepará-los para atingirem as metas estabelecidas pelas matrizes de referências instituídas pelos sistemas de avaliação, cujos pressupostos estão nas apostilas que ele deve seguir, portanto, executar. Neste contexto, as políticas públicas excluem o professor de um processo formativo que promova o acesso aos conhecimentos mais elaborados para o desenvolvimento de reflexão teórica e crítica sobre sua prática pedagógica, privando-o de sua autonomia. É neste sentido que os manuais, livros didáticos, apostilas e demais fontes de informação do professor tornam-se excludentes, pois não oferecem opções para que o professor reflita sobre sua prática em uma dimensão mais ampla, estrutural, pedagógica, política e estrutural.

Desta forma, o trabalho educativo dos professores fica submetido à Direção e Coordenação das escolas, que por sua vez fazem cumprir as determinações das Diretorias de Ensino – tanto no nível estadual quanto no municipal. Observa-se nas escolas a pressão pelo uso de “apostilas e livros didáticos” que fazem estes gestores, a exemplo da própria orientação curricular da escola pública do Estado de São Paulo (SEE/2008).

Moura (2008, pp. 8-9), ao refletir sobre a aproximação entre as reformas educacionais brasileiras e o Currículo do Estado de São Paulo denuncia o esvaziamento do papel do professor no trabalho educativo:

[...] tenta demonstrar a relação existente entre as reformas educacionais ocorridas na década de 90 do Século passado que atendem aos interesses de organismo internacionais como o Banco Mundial, a CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe –, FMI – Fundo Monetário Internacional –, OREALC – Oficina Regional de Educação para a América Latina e o Caribe –, e UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura, à intervenção do capital para a legitimação da ideologia neoliberal dentro da unidade escolar por meio de pacotes pedagógicos que por fim, alteram drasticamente a atuação do professor, que sem autonomia para desenvolver seu trabalho passa a reproduzir conteúdos pré-determinados.

Neste sentido, pode-se afirmar que as competências e habilidades que foram pré-determinadas e consolidadas nas orientações estruturadas no Currículo Oficial da Educação Básica de São Paulo (SEE, 2008), implantado no ano de 2008, é a expressão atual da ideologia neoliberal. Embora o discurso dê ênfase à qualidade do ensino, trata-se de retórica vazia, na medida em que vulgariza o trabalho didático do professor resumindo-o a reprodução de um “manual didático”, como se esse fosse o principal instrumento de trabalho na relação educativa.

Observa-se, desta forma, uma estreita relação entre a formação de professores e as políticas públicas que preconizam a diluição do conhecimento por meio da disseminação de avaliações institucionais como ENEM, SARESP, ENADE, entre outros sistemas que foram discutidos, que avaliam *competências* em detrimento do *conhecimento*. Sem contar as políticas de incentivos financeiros por meio da “política de bônus” para o professor.

Em termos concretos, toda essa forma de organização do trabalho didático que é preconizado pelas políticas públicas educacionais brasileiras determina e influencia grande parte das práticas educativas ambientais na escola pública. Assim, toda a discussão sobre as políticas públicas e os aspectos da organização da escola pública, indicam as condições de precarização e exploração do trabalho educativo e a banalização do conhecimento histórico, político, crítico e pedagógico para o desenvolvimento do trabalho docente, o que coloca a necessidade de discutirmos sobre o processo de proletarianização da profissão professor.

As contribuições de Costa (2009) no ajudam a compreender o processo de proletarização da profissão professor, cuja ação pedagógica se caracteriza pela elaboração e sistematização do saber no processo de mediação com os educandos, a autora destaca:

O que o professor adquire no processo de preparação de aulas, ensino e outras atividades relacionadas à vida escolar só se lhe apresentará como algo estranho na medida em que ele for forjado pelas circunstâncias do seu próprio trabalho a se tornar um mero repetidor de informações e de hábitos decorrentes de uma formação pragmática e, em trajetória profissional, subordinar-se aos conteúdos dos livros didáticos, das diretrizes curriculares mecanicamente.

Assim, o processo de alienação do trabalho do professor, em que se constrói uma relação estranha entre ele e os conhecimentos, só pode se efetivar pela formação esvaziada e pela destituição da prerrogativa do professor de seleção e organização dos conteúdos e da avaliação do rendimento escolar dos alunos, retirando o controle sobre seu trabalho, ao lhe retirarem a autonomia. (COSTA, 2009, p. 72).

Foi justamente em decorrência deste processo de perda da autonomia do professor frente ao desenvolvimento do trabalho educativo, que caracterizou a prática educativa, até certo ponto opressora, que desenvolvi nos primeiros tempos de ser professor. Vejamos alguns elementos que a explicam:

Essa alienação produz um efeito até mesmo nas relações entre professores e alunos: os professores passam a não reconhecer os alunos como uma das “matérias-primas” de seu trabalho, ao lado do conhecimento, e os alunos passam a não reconhecer os professores como os mediadores entre eles e os conhecimentos, resultando num falso antagonismo, que interessa ao Estado burguês, ao converter o professor em seu representante direto na sala de aula, reproduzindo o monopólio da violência do Estado nas relações entre professor e aluno. (COSTA, 2009, p. 72).

Ao centrar a minha prática educativa no livro didático, eu não tinha dimensão e conhecimento dos processos de concepção e execução do trabalho educativo, fruto do processo de proletarização da profissão docente, cuja principal característica é a perda de sua autonomia no desenvolvimento de sua atividade. Eu era um mero executor no processo.

Como vimos no Capítulo 1, este esvaziamento e simplificação do trabalho educativo foi discutido, do ponto de vista histórico, por Alves (2004) ao considerar o “manual didático” o principal instrumento de trabalho do professor já na fase de universalização da escola burguesa no início do século XIX. Considerando a ideia central preconizada por Comenius na Didática Magna de “ensinar tudo a todos”, o autor considera que, ao reivindicar uma “escola para todos”, este pensador desenvolveu a tecnologia fundamental que deveria mediar a relação entre o professor e o aluno: o manual didático. Desta forma, inspirado pela razão instrumental da emergente modernidade, o trabalho didático foi simplificado de tal maneira que qualquer pessoa poderia ensinar.

Não obstante, outro aspecto foi suprimido com a centralização no manual didático na prática educativa: as obras clássicas e a produção de textos e conhecimentos pelos próprios professores. Desta maneira, “o professor deixou de ser um sábio na transição da escola artesanal para a escola manufatureira, as obras dos sábios deixaram de ser referência no âmbito do trabalho didático, sendo substituídas por elaborações de novos especialistas, os compendiadores” (ALVES, 2004, p. 182).

Os compêndios acabaram fragmentando os conhecimentos e os textos clássicos, descontextualizando a época e o contexto de sua produção. Esta perspectiva acabou distanciando os professores dos conhecimentos específicos e do processo de elaboração dos estudos sobre conceitos, conteúdos e valores trabalhados em sala de aula, resumindo sua função apenas à transmissão mecânica de conhecimentos e informações para os alunos, caracterizando o aviltamento do trabalho educativo na perspectiva formativa.

Sobre este aspecto, Alves (2004, p. 130) destaca que o movimento da produção capitalista na sociedade contemporânea tende a aprofundar a especialização profissional, guardando, assim, “relação direta com a crescente simplificação e objetivação do trabalho”. Desta forma, pode-se afirmar que os cursos de especialização em educação que se assemelham ao formato do curso de especialização que realizei sobre a Prática de Ensino em Geografia resumem-se a sintetizar em duas ou três páginas os conhecimentos teóricos de pensadores que dedicaram uma vida toda aos estudos de sua elaboração. Este processo de simplificação por meio de um estudo manualesco, traz uma questão importante sobre a formação de professores para na sociedade atual, pois, em resumo:

[...] os trabalhadores vêem-se limitados na época contemporânea não pela especialização profissional, mas, sim, pela falta do domínio teórico que lhes permita apreender a *totalidade* em pensamento. Nem sempre se percebe o quanto Marx insistiu nessa questão. Ao discutir a necessidade histórica de o proletariado transformar-se em classe para si, através da consciência de classe, o pensador alemão não estava falando de outra coisa senão do caráter imprescindível de que se reveste o domínio da totalidade pelo trabalhador. (*idem, ibidem* p. 136. Grifos do autor).

Ao associar o meu processo de formação inicial com o desenvolvimento também inicial de minha prática pedagógica na escola pública, é possível perceber a falta de domínio teórico no processo de apropriação do conhecimento para se pensar a realidade educacional na sua totalidade. Assim, posso afirmar que embora tivesse uma concepção de mundo que, de certa forma contestava a sociedade organizada sob o modo capitalista de produção, o sentimento de revolta e indignação que foi incitado pela mediação de meus professores na educação básica não amadureceu suficientemente por falta dos conhecimentos mais elaborados do ponto de vista teórico para refletir e interpretar a realidade da sociedade que eu queria transformar.

Por outro lado e neste mesmo sentido, as condições de proletarização que estão colocadas na organização manufatureira do trabalho didático, em que o professor é apenas um executor do processo de transmissão de conhecimentos que não pensa o processo de concepção e execução do trabalho didático, deflagra-se, então, numa prática que reproduz a violência, o autoritarismo e a opressão. Todos esses elementos caracterizaram o início de minha prática educativa e foram legitimados pelas condições de trabalho que na realidade da escola pública do Estado de São Paulo foi por mim vivenciada. A organização do trabalho didático nessa instituição, que segue a mesma lógica de esvaziamento do conhecimento que foi analisada por Alves (2004) como uma “organização manufatureira do trabalho didático”, me colocou, contraditoriamente, como um executor de tarefas, implicando na perda de autonomia teórico-prática no desenvolvimento do trabalho didático.

A lógica da racionalidade técnica que coloca o professor numa condição de resumir o trabalho educativo de forma prática e utilitária para cumprir o conteúdo dentro de uma organização fragmentada do currículo, fez com que eu centrasse todo o desenvolvimento de minha prática educativa no manual didático e na transmissão linear de conteúdos específicos da geografia, sem que eu me atentasse para os conhecimentos da ciência pedagógica para conceber as formas e abordagens que eu poderia utilizar para desenvolver o meu trabalho educativo.

Assim, entende-se que o processo de proletarização da profissão docente exige uma análise com base na categoria de historicidade para compreendermos como o manual didático concebido por Comenius, na passagem da sociedade feudal para a sociedade burguesa na sociedade moderna, se distinguia dos conhecimentos clássicos:

[...] A *Didática Magma* é o registro clássico de uma época que postulava transição análoga no domínio da educação; que reconhecia a necessidade histórica de superação do mestre artesanal pelo professor manufatureiro. O primeiro, um sábio que, na condição de preceptor, realizava um trabalho complexo, desde operações correspondentes à alfabetização até a transmissão das noções humanísticas e científicas mais elaboradas, cedia lugar ao professor manufatureiro, que passava a ocupar-se de uma pequena parte desse extenso e complexo processo. (ALVES, 2004, p. 80).

Neste sentido, a análise do autor considera que o “manual didático surgiu com a pretensão de consubstanciar uma síntese dos conhecimentos humanos de uma forma mais adequada ao desenvolvimento e à assimilação da criança e do jovem” (ALVES, 2004, p. 80). Desta forma, a organização manufatureira do trabalho didático buscava um novo tipo de trabalhador. No início do século XVII, foram criadas novas condições de produção, pois com o objetivo de ensinar tudo a todos, era necessário o barateamento dos serviços:

O barateamento dos serviços escolares só poderia decorrer, em grande medida, da simplificação e da objetivação do trabalho didático, daí o esforço renovador ter convergido para instauração da divisão do trabalho no ensino para transformação dos instrumentos de

trabalho do professor. Dessa forma, a escola ajustava-se à nova época e o trabalho se objetivava por força de mediação de instrumentos. (ALVES, 2004, p. 86-88).

As necessidades históricas desse período colocaram a exigência de um novo tipo de trabalho, manufatureiro, caracterizado pelo trabalho parcial, que perdeu, em grande parte, o domínio do processo de trabalho como um todo, tanto do ponto de vista prático quanto teórico. Este processo culminou na superação do trabalhador artesanal pelo trabalhador manufatureiro (ALVES, 2004).

Com essa discussão, o autor defende a tese de que a organização do trabalho didático da escola pública contemporânea ainda se encontra estruturado segundo os preceitos da escola moderna, dentre os quais o trabalho educativo está centrado no manual didático. Neste sentido, não é necessário que o professor tenha um amplo domínio dos conhecimentos, como tinha o sábio medieval; bastava-lhe um método adequado e um livro didático a servir-lhe de guia. Por meio dessa análise pode-se considerar que o manual didático tem espaço garantido na atualidade, à medida que, sendo o Estado o mantenedor básico de uma atividade improdutiva, a educação escolar é o único comprador monopolista dos produtos das editoras de livros didáticos (ALVES, 2004).

Se fizermos uma relação entre as condições que estavam colocadas nos cursos de graduação e especialização, de perspectiva manualesca e enciclopédica (inclusive para o barateamento dos serviços), com as condições do trabalho educativo inserido na atual organização da escola pública contemporânea, veremos que a relação entre concepção e execução está centrada no livro didático e não no domínio teórico que o trabalho educativo exige no exercício da função do profissional professor. Acredita-se, pois, que essas reflexões históricas nos auxiliam a entender o processo de perda da autonomia do professor pela diluição da práxis no desenvolvimento do trabalho educativo, sendo esta a essência do processo de proletarianização do trabalho docente.

Certamente, essa análise não fazia parte do meu conhecimento teórico-prático no início de minha prática educativa na escola pública. Ao assumir o cargo de professor, me submeti à realizar o trabalho sem ter claro os elementos que caracterizam o desenvolvimento do trabalho educativo no que diz respeito ao currículo escolar. Os dados apresentados indicam que a minha única preocupação era a de “dominar” os alunos dentro da sala de aula ao invés de “dominar” os conhecimentos necessários para que pudesse desenvolver um bom trabalho educativo. Em decorrência disto, a minha prática educativa era marcada pela opressão, pois desta forma eu coagia os alunos no sentido de discipliná-los para contemplar a orientação da direção da escola de “manter a ordem dentro da sala de aula”. Lembremos que para a direção da escola, um bom

professor era aquele que mantinha a “disciplina na sala de aula”. Agora posso entender que essas ações decorrem do processo de proletarização da profissão docente.

A formação do professor intelectual crítico como possibilidade de superação do processo de proletarização do trabalho docente e da forma prático-utilitarista do educador ambiental perceber a realidade socioambiental na escola pública

Para finalizar as análises, é importante realizar discussões sobre o processo formativo do professor que se encontra imerso nas contradições da totalidade educacional. Portanto, o processo de formação para o qual estarão voltadas as reflexões aqui apresentadas diz respeito ao professor da escola pública e, particularmente ao professor como educador ambiental.

Para isto é importante pensarmos na formação permanente e integral centrada no “domínio do conhecimento”. Isto nos remete a pensar este processo não apenas do ponto de vista da formação inicial ou continuada, mas como uma formação mais ampla, que se articula com amplos aspectos – políticos, sociais e culturais - como parte do processo de formação humana:

Adiantamos que concebemos a formação de qualquer profissional, aqui em especial os professores, como uma trajetória de formação de indivíduos, intencionalmente planejada, para a efetivação de determinada prática social. Assim sendo, nenhuma formação pode ser analisada senão na complexa trama social da qual faz parte. Ao assumirmos as referida prática como objeto de análise, observando que não estamos nos referindo à “prática” de sujeitos isolados, mas à prática do conjunto dos homens num dado momento histórico, deparamos com uma tensão crucial: a contradição entre o *dever ser* da referida formação e as possibilidades concretas para sua efetivação. Portanto, a materialização do referido *dever ser* não pode prescindir da luta pela superação das condições que lhe impõem obstáculos. (MARTINS, 2010, p. 14).

Partindo desta necessidade, as análises até aqui empreendidas nos permitem afirmar que, seja qual for o âmbito da formação – básica, inicial ou continuada –, o que se revela em minha trajetória é, por um lado, a desvalorização e o esvaziamento do domínio do conhecimento – específico e pedagógico - no trabalho educativo (atividade teórico-prática), e de outro, a reprodução do modo hegemônico de se produzir a vida nesta sociedade. Essas são as condições concretas que estiveram presentes na minha formação e que parece ocorrer em grande parte das escolas brasileiras como parte de uma hegemonia neoliberal.

Isto aparece de forma mais clara quando analisamos as condições que estavam colocadas na minha formação inicial, sobretudo em relação à formação manualesca, simplificadora, reprodutora e de adaptação à vida cotidiana dos alunos, cuja organização parece prevalecer em grande parte dos cursos oferecidos pelas IES privadas do estado de São Paulo.

Neste momento, cabe destacar as políticas públicas que reforçam o modelo de formação continuada de professores que se observa no âmbito estadual e que de alguma forma esteve presente em minha trajetória formativa. Os cursos de formação continuada oferecidos pelo poder público no Estado de São Paulo que participei não consideram as contradições vividas pelo professor. Em geral, esses cursos não procuram identificar o que os professores pensam ou como pensam, quais suas crenças e dificuldades, quais as condições de relação profissional ou com o trabalho, quais suas histórias formativas e quais os aspectos que são necessários para a constituição profissional de sua carreira.

Pode-se considerar que o modelo de formação continuada oferecido se pauta nas diretrizes que fundamentam os currículos escolares, a exemplo do Currículo do Estado de São Paulo (SEE, 2008) e dos cursos de curta duração⁴⁷. Embora com o discurso de diagnosticar e atuar na realidade escolar (racionalidade prática e reflexiva), as propostas são pautadas pela lógica da racionalidade técnica, pois estabelecem conjunto de atividades em forma de um cronograma fechado a ser cumprido, realizadas à distância e entregues por meio da Internet num espaço de tempo insuficiente para reflexões mais aprofundadas. Tudo isso indica que seu principal objetivo é o oferecimento do certificado de especialização. No entanto, é preciso considerar que estamos vendo uma readequação do formato desses cursos de formação mais recentemente. Temos hoje no estado de São Paulo o Programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR), que teve seu início no ano de 2010 e busca uma associação com as três Universidades Públicas de São Paulo - USP, UNESP e UNICAMP, ampliando a carga horária para 360h, com 40h de atividades presenciais e 320h a distância, além de reformular a utilização das plataformas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para a inserção do conteúdo na Internet.

Contudo, mesmo com o aprimoramento destes cursos, sua concepção não leva em conta as condições de exploração e precarização do trabalho docente, pois não criam condições objetivas de debate, reflexão e pesquisa que considerem a realidade da escola pública; trata-se de iniciativas pautadas no produtivismo e na racionalização do trabalho educativo do professor como um executor dos programas de ensino, não oferecendo condições de superação das atuais formas de organização do trabalho educativo na escola pública. Nesse contexto, percebemos que o professor é concebido como técnico e entendido como um realizador de tarefas práticas, o que leva os currículos e os cursos de formação voltados para o *treinamento* do professor, que neste caso deve resolver problemas relacionados à prática docente. Esta concepção de formação do

⁴⁷ Trata-se dos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e pela Coordenadoria da Educação Básica (CENP). Citamos como exemplo os cursos “Ensino Médio em Rede” e “Teia do Saber”, oferecidos aos professores da educação básica a partir do ano de 2005, com carga horária que girava em torno de 90h e 120h, cuja finalidade era promover a discussão sobre as especificidades da educação básica e aprofundar a capacidade técnica dos professores para diagnosticarem a realidade escolar.

professor também está estritamente vinculada à racionalidade técnica, que assume uma perspectiva prático-utilitarista, expressa por meio de expressões do saber-aprender e saber-fazer, que por sua vez está articulada com a perspectiva do professor reflexivo.

Ainda no que diz respeito à racionalidade técnica, cabe recuperar nesse processo de análise as diretrizes nacionais para a formação de professores postulam a importância do desenvolvimento de competências e habilidades, como se pode observar no artigo 3 da Resolução CNE/CP N° 1, de fevereiro de 2002:

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;

b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;

d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. (BRASIL, 2002).

Temos aqui o processo formativo dos professores pautado pela competência como uma concepção nuclear. Tal como discutimos no Capítulo 1, essa afirmação nos remete à Perrenoud (2000), que lista competências e as entende como “capacidade de utilizar os saberes para agir em situação, constituindo-se assim como uma mais valia relativamente aos saberes. Ter competência é saber mobilizar os saberes”.

Neste sentido, os professores ou as propostas de formação de professores que se pautam na Resolução citada, a exemplo das diretrizes para formação de professores, tal como ocorre no Estado de São Paulo, não se revelam adequadas para que os professores pensem e reflitam sobre as contradições presentes na realidade concreta de sua prática, tais como: precarização, esvaziamento e simplificação do trabalho educativo. Essas propostas não fornecem elementos consistentes para fundamentar reflexões consistentes, análises e ações educativas. Em última instância, pode-se dizer que as propostas tem fundamento em concepções que vulgarizam e generalizam os conhecimentos teóricos, específicos e práticos, necessários ao trabalho educativo do professor.

Pensando nos modelos de formação de professores discutidos ao longo deste estudo, acredita-se que foram apresentadas discussões suficientes para indicar que os modelos hegemônicos da racionalidade técnica, prática, reflexiva e crítica não apresentam elementos suficientes para a superação das condições de proletarização do professor da escola pública. A discussão apresentada no Capítulo 1, indica que os modelos críticos reflexivos tendem a considerar as contradições da profissão docente para além da prática cotidiana dos professores, oferecendo alternativas mais promissoras de enfrentamento dessas condições concretas, pois defendem um conteúdo teórico histórico e crítico que amplia as discussões coletivas ao considerar os aspectos econômicos, políticos e sócias que se manifestam na escola. No entanto,

É necessário que se atente para os riscos de que, em um contexto em que se discute tanto o professor como sujeito, em um processo contraditório, se obtenha um professor ainda mais alienado (Palhano, 1995). Nesse aspecto, ganha evidência, de um lado, o problema do lugar da teoria na formação e no trabalho docente e, de outro, o problema de que a formação profissional — inicial e contínua —, a participação nas decisões que afetam as escolas e as condições objetivas de trabalho ainda são enormes desafios para os professores brasileiros. (ALVES, 2007, p. 167).

O esforço de análise empreendido ao longo deste estudo pautou-se na crítica aos modelos de formação de professores que destacam a importância de diferentes saberes e conhecimentos para o exercício da docência, sobretudo àqueles que dão ênfase aos saberes da prática. De acordo com Alves (2008, p. 109), “Um tecnicismo estreito e rudimentar, centrado no “como ensinar”, ainda dominante nos cursos de formação e treinamento de professores, deve ceder lugar ao próprio domínio do conhecimento”. Neste mesmo sentido, Mianutti (2010, pp. 35-36) afirma:

[...] que o professor elabora saberes no exercício da docência, não resta dúvida, entretanto, quando a ênfase recai sobre tais saberes, corre-se o risco de negligenciar a importância da formação acadêmica, dos conhecimentos adquiridos, ou que deveriam ter sido adquiridos, durante a formação inicial. É preciso analisar a situação de forma cuidadosa, pois pesquisas têm apontado a precariedade da formação, seja no âmbito do domínio de conhecimentos específicos ou das disciplinas pedagógicas.

Considerando o conjunto de conhecimentos que se tem produzido no campo da pesquisa em formação de professores, é importante destacar que grande parte desses estudos, inclusive os que defendem a “racionalidade prática” (professor reflexivo) e a “racionalidade crítica” (professor como intelectual crítico), tem em comum o enfrentamento da racionalidade técnica (professor como técnico), como nos ensina Mianutti (2010). Mas, cumpre dizer que, embora esses estudos denunciem a condição de exploração e proletarização do trabalho educativo por meio da racionalização, do produtivismo, da fragmentação, da mercantilização da educação, da burocratização, da técnica, entre outras formas de alienação ideológica que se manifestam na organização da escola pública, pode-se observar que suas análises não dão centralidade às categorias de historicidade, totalidade e contradição a partir de um referencial claramente

definido, bem como não dão destaque às tendências pedagógicas que essas perspectivas constroem. É este o sentido do enfrentamento teórico que está em discussão e não os diferentes modelos de formação de professores.

Este quadro coloca como necessidade para o campo da formação de professores de se combater as condições de proletarização da profissão docente, pois,

Os efeitos cerceadores da divisão do trabalho, promovidos pelo capital, não atingem exclusivamente aos trabalhadores produtivos. Eles se estendem, também, aos trabalhadores que desenvolvem atividades intelectuais. Da mesma forma, os homens devotados ao trabalho intelectual, submetidos pela especialização do saber, necessitam ter acesso à totalidade para recuperar em pensamento a unidade do real, possibilidade inviabilizada pelos fragmentados conhecimentos que dominam. (ALVES, 2004a, p. 137).

Diante dessas condições, o processo formativo concebido neste estudo defende que a conquista da autonomia pelo professor requer o domínio de um conhecimento que dê conta de apreender a totalidade social para combater o processo de proletarização docente que tende a fragmentar e dicotomizar os processos de concepção e execução do trabalho educativo. Assim,

O rumo para a superação dos limites concretos postos pela sociedade capitalista, presentemente, deve ser dado pela combinação da teoria com o exercício de prática política consequente. De imediato, afirma-se que a superação da divisão do trabalho e da especialização do saber pode e deve se iniciar através do estudo, dirigido no sentido de possibilitar a apreensão da totalidade em pensamento. O domínio da teoria se constitui em frente de ação privilegiada para iluminar e direcionar a prática política, configurando-a estrategicamente e definindo-a taticamente, além de já representar o seu desencadeamento. (ALVES, 2004a, p. 137).

É numa perspectiva de enfrentamento teórico associado à prática política de contestação destas condições, que este estudo defende a centralidade no domínio do conhecimento do Método, cujos pressupostos podem ser encontrados na filosofia da práxis. A conquista da autonomia pelo professor passa pelo resgate dos processos de concepção e execução do trabalho educativo e pela relação entre a formação dos professores e a sua atividade produtiva, ou seja, a “formação do professor na relação com o processo e produto do seu trabalho” (MARTINS, 2010, p. 8). No entanto, assistimos hoje tentativas de inserção da educação ambiental na escola pública acompanhadas de modelos de formação de professores se inserem em um dos maiores legados do século XX para o campo da educação brasileira: “o acirramento de sua subserviência às demandas hegemônicas do capital” (*idem, ibidem*, p. 8).

Nesse sentido, questões significativas sobre o conhecimento epistemológico e histórico do campo da educação ambiental, necessários para a sua inserção na escola pública, têm pouco espaço no trabalho educativo, que valoriza as datas comemorativas como dia da árvore, do índio, do meio ambiente, levando a compreensão por parte dos professores, gestores e estudantes, que

tais práticas são elementos secundários no currículo escolar. Soma-se a esta concepção de educação ambiental, as práticas educativas ambientais que tratam as questões socioambientais de forma pontual e fragmentada, bem como as muitas iniciativas de agentes externos à escola, cujos pressupostos tendem a tratar desta temática por meio de propostas de empresas privadas e do terceiro setor, inclusive com fins lucrativos, como promoção de ações responsáveis e sustentáveis.

Ao se considerar essa tendência, identifica-se que na formação de professores essa temática também é negligenciada, apesar das muitas e ricas pesquisas desenvolvidas no Brasil nos últimos anos. Não há formação inicial e continuada de professores como educadores ambientais em condições de enfrentar os problemas presentes na escola, tão pouco de converter esta instituição e seus profissionais em agentes disseminadores de ideias que permitam a construção de uma nova sociedade formada por indivíduos emancipados. É neste sentido que apresento como alternativa de enfrentamento às contradições e as formas até agora mais conhecidas de inserção da educação ambiental na escola pública a concepção do professor como intelectual crítico na perspectiva gramsciana.

Esta perspectiva de formação enfrenta a secundarização ou substituição do conhecimento teórico em detrimento da prática e a supervalorização do conhecimento espontâneo e cotidiano em detrimento da teoria, pois tem como principal fundamento para a superação desta dicotomia a filosofia da práxis, que postula a unidade entre teoria e prática para a transformação social como possibilidade de formação crítica, histórica e política dos professores. Uma concepção de formação neste sentido impõe a necessidade de pensar o professor como um intelectual orgânico que exerce o seu trabalho no conjunto geral do sistema das relações sociais (GRAMSCI, 2011). Assim, “A formação política é um constante desafio para os professores e deve ser pautada em valores sociais do paradigma humanista, da produção do conhecimento e da produção da cultura, e não centrados na recompensa econômica” (VIEIRA, 2008, p. 161).

A formação política do professor, neste sentido, implica na tomada de consciência por meio de um processo de reflexão crítica “unitário e coerente”, que faça com que ele perceba que faz parte de uma determinada força social, possibilitando a formação de uma “consciência política”: primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, onde teoria e prática finalmente se unificam (GRAMSCI, 2006, p. 103). Assim, penso ter evidenciado ao longo deste estudo que as condições hegemônicas do capital são agressivas a ponto de preenchem todos os espaços da vida nesta sociedade. Isto coloca diversos obstáculos para o desenvolvimento de uma educação que esteja comprometida com a transformação social,

[...] produzindo toda uma ordem de reducionismos e dificuldades no que se refere a dois aspectos, necessariamente interligado: a formação dos educadores (inicial e continuada) e a produção das condições objetivas em que se realiza o magistério. Utiliza-se dessa forma da educação para a difusão da ideologia dominante, contando para tal intento, de intelectuais de mais baixo nível. Desse modo, a real subordinação da educação à política, em seu sentido mais amplo. (VIEIRA, 2008, p. 161)

O processo de formação de professores para o enfrentamento dessa situação exige, “por um lado, via de formação profissional, determinante da aprendizagem de um conjunto de conhecimentos e domínios teóricos, metodológicos e técnicos (MARTINS, 2009, p. 455), que tem a ver com o “saber fazer” do professor, ou seja, com “competência técnica” própria de seu trabalho e, por outro, “via de recursos afetivo-cognitivos para que possam conhecer com rigor, cientificidade e criticidade não apenas as dimensões técnicas próprias ao exercício da profissional, mas, as condições histórico-sociais nas quais esse exercício ocorrerá e que precisam ser transformadas” (MARTINS, 2009, p. 455), que tem a ver com a ação do professor, ou seja, com o seu “compromisso político”.

Assim, pensar a formação do professor como possibilidade na qual ele possa refletir o processo de seu trabalho educativo “no seio da sociedade global” (SAVIANI, 2005) requer o resgate da autonomia política, técnica e intelectual como possibilidade de transformação das condições que alienam o desenvolvimento do "homem omnilateral" (GRAMSCI, 2011). Neste caso, o distanciamento dos processos de concepção e execução do trabalho educativo implica no desenvolvimento da “competência técnica e do compromisso político” (SAVIANI, 2005).

Compromisso político significa a necessidade de o professor buscar conhecimentos para elaborar uma leitura crítica do cotidiano escolar, embora somente este compromisso não seja suficiente. Sobre este aspecto, Saviani (2005, p. 36), chama a atenção para uma questão que tem passado despercebida aos professores, “a distinção entre sentido político *em si* e sentido político *para si*”. O compromisso do professor tem tido um sentido político em si, isto é, o professor assume o compromisso político apenas no nível do discurso. Entretanto, para que o professor tenha a reflexão sobre o seu papel diante de uma sociedade e em uma escola que é determinada (e não a sua consciência possível), é fundamental assumir um compromisso político para si, ou seja, para ele mesmo enquanto sujeito do processo histórico, assumindo-o em sua prática educativa transformadora com a sociedade (SAVIANI, 2005).

Neste sentido, a superação das condições hegemônicas impostas pelo capital que preconizam a adaptação do sujeito à essa concepção de mundo não pode passar distante de uma reflexão crítica e dialética sobre o processo e o produto do trabalho educativo do professor, daí o motivo de projetar a minha trajetória como objeto de reflexão crítica e dialética para se pensar a formação do educador ambiental, pois “colocar em questão a autoformação em sua

concreticidade determina sabê-la síntese de múltiplas determinações, pressuposto do homem unido a outros homens, fundando-se em relações sociais objetivas mediadas por apropriações e objetivações que lhes são disponibilizadas” (MARTINS, 2009, p. 458).

O enfrentamento das formas prático-utilitaristas na forma de tematizar a relação entre sociedade e natureza na educação ambiental impõe a busca de condições teóricas para fundamentar e orientar a prática dos professores no desenvolvimento do seu trabalho educativo por meio do entendimento de que sua atividade e identidade profissional têm caráter político, o que exige uma formação do professor na perspectiva do intelectual crítico, ou seja, exige a postura autêntica de um “intelectual orgânico” (GRAMSCI, 2011), pois,

Vivemos em uma sociedade de classe, dividida entre a classe de detentores e a classe dos espoliados dos meios de produção, dados que culminarão, seguramente, na existência de dois tipos de demandas, que a tais classes correspondem. E como assinalado por Gramsci (1982, p. 19), uma das características mais decisivas da classe dominante se revela na luta pela conquista ideológica dos intelectuais, dos formadores de opinião (dentre os quais incluem o professor), num processo velado de assimilação pelo qual os tornam seus próprios intelectuais orgânicos. (MARTINS, 2009, p. 460).

Ao tomar a prática como objeto de reflexão nesta perspectiva, deve-se empreender uma análise histórica e contraditória sobre os aspectos estruturais, políticos e históricos que caracterizam a escola pública na sociedade atual e a formação precária do professor aliada ao imediatismo imposto pelo neoliberalismo, processo este que coloca os professores numa situação imobilista, impossibilitando-os de agirem contra ela.

Neste processo de formação, o professor pode se apropriar de elementos consistentes por meio do domínio do conhecimento necessário para que desenvolva uma

[...] inteligência política (“práxis”) e a construção da hegemonia popular “o aspecto essencial da mais moderna filosofia da práxis” (GRAMSCI, 1996, p. 570). Só assim a educação entrelaça em unidade “filosófica-política-econômica”, não para harmonizar, mas para superar as divisões existentes, de modo a preparar os “subalternos” a sair da adaptação para tornarem-se “dirigentes”, educando a si mesmos na arte de governar. (SEMERARO, 2009, p. 148. Grifos do autor).

No âmbito da educação ambiental crítica, pensar numa forma de educação e emancipação que não coloque os sujeitos do processo educativo numa condição de adaptação às concepções hegemônicas de mundo pressupõe a exigência de pensar em que tipo de crítica estamos falando, ou como questionou Trein (2012): “Crítica de quê?”

Neste sentido, as reflexões empreendidas neste estudo nos autorizam a defender a necessidade de um enfrentamento crítico teórico radicalizado no Método dialético e nos fundamentos da filosofia da práxis, cujos pressupostos postulam a crítica na perspectiva da educação ambiental sócio-histórica (MAIA; TEIXEIRA, 2012), voltada para o processo de

conscientização do sujeito, que serve aos grupos excluídos e mais vulneráveis aos problemas socioambientais e necessitam compreender que esses problemas são decorrentes das relações de poder e dos conflitos de interesses que geram a desigualdade social. Todavia, é importante deixar claro que esta concepção de educação ambiental na perspectiva sócio-histórico foi concebida a partir dos estudos da concepção de educação ambiental crítica “transformadora e emancipatória” formulada por Tozoni-Reis (2004, 2007, 2009), cujos pressupostos também derivam do Método Materialista Histórico-Dialético.

Para finalizar, o desenvolvimento de uma educação ambiental crítica na perspectiva histórico-crítica está alinhada a dois pressupostos: do ponto vista da formação do professor, aos pressupostos do professor como intelectual crítico na perspectiva gramsciana, e do ponto de vista do processo pedagógico, aos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, ou seja, a formação do educador ambiental na perspectiva sócio-histórica implica na perspectiva do professor como intelectual crítico e no processo pedagógico que propõe a Pedagogia Histórico-crítica.

Essas são as condições que considero necessárias para o enfrentamento da proletarianização do trabalho educativo na escola pública, cujo processo de conquista da autonomia pode ser buscado por meio da filosofia da práxis para se pensar o trabalho educativo – atividade essencialmente humana que pressupõe ação material, consciente e objetiva (MARTINS, 2009, p. 458). Este processo pode possibilitar a conquista da autonomia pelo professor educador ambiental no processo de concepção e execução do trabalho educativo, contribuindo, desta forma, para a superação, por incorporação, do distanciamento existente entre a produção do conhecimento expressa nas publicações acadêmicas e científicas em educação ambiental e as necessidades e contradições presentes no trabalho educativo dos professores nas escolas de educação básica.

6 CONCLUSÃO

A discussão apresentada neste estudo buscou refletir sobre o processo formativo do educador ambiental a partir de uma matriz teórica que entende a educação para a transformação social que contribui no enfrentamento da degradação ambiental resultante do modo de produção capitalista.

Com esses pressupostos, o estudo realizado centrou-se sobre três aspectos: a formação de professores, a educação ambiental e o trabalho educativo da e na educação escolar. Com o objetivo de contribuir com a formação do educador ambiental para o processo de inserção da educação ambiental na escola pública, contextualizou-se as práticas educativas ambientais na escola para relacioná-las ao que se tem produzido acerca da formação de professores e da pesquisa em educação ambiental.

Os procedimentos teórico-metodológicos do estudo foram fundamentados no Método Materialista Histórico-Dialético, cujos pressupostos permitiram tomar a minha própria prática como objeto de reflexão crítica e dialética, isto é, tomar minha trajetória formativa como professor, pesquisador e educador ambiental da e na escola pública do Estado de São Paulo, configurando-a como dados empíricos neste estudo.

Assim, o processo de pesquisa trouxe a necessidade de refletir teoricamente sobre a prática de ser professor tendo como fonte de investigação a própria prática profissional. Ao tomá-la como objeto de reflexão crítica, fundamentada pelo Método Materialista Histórico-Dialético, revelou-se a necessidade de refletir sobre fundamentação teórico-metodológica na produção acadêmica relativas à educação ambiental e suas contradições para a inserção da educação ambiental na escola pública.

Neste sentido, optei por investir na apresentação de um grande período e quantidade de detalhes referentes a minha trajetória formativa, tendo como referência a totalidade do trabalho educativo na educação escolar e a perspectiva colocada por Gramsci (2011), o qual entende que a recordação sobre a histórica só tem sentido se for para a atuar e transformar na realidade.

O estudo teve como questão norteadora a necessidade de pensar o processo formativo dos professores de forma alternativa às formas hegemônicas de inserção da educação ambiental no currículo escolar da escola pública no Brasil. Dentre essas formas hegemônicas destacam-se as práticas formativas do chamado “professor reflexivo”. Neste sentido, este estudo tenta superá-la, garantindo a reflexão do trabalho educativo como um processo sistemático e permanente de reflexão dialética do professor educador ambiental como um “intelectual crítico”.

O caminho percorrido pelo estudo me permite apresentar como resposta a este problema de pesquisa a seguinte tese: *a trajetória formativa concebida na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, que implica na perspectiva do professor como “intelectual crítico”, cria possibilidades para que o professor, ao tomar a sua própria prática como objeto de reflexão crítica e dialética, desenvolva e amplie sua autonomia por meio da apropriação de um Método que lhe possibilite interpretar a realidade para além da forma prático-utilitária de se conceber a inserção do trabalho educativo ambiental na escola pública, fruto do processo de proletarização do trabalho docente e da organização da escola pública.*

Acredito que esta tese, demonstrada no decorrer do estudo, poderá contribuir para que os professores em formação permanente torne-se sujeito do conhecimento, processo que se dá pela práxis e cria condições objetivas de refletir teoricamente sobre o sentido da prática para reconstruir sua própria concepção de realidade socioambiental para a inserção da educação ambiental na escola pública. Contribuindo, desta forma, para superar as formas mais presentes de formação continuada que se dão à margem do processo de reflexão crítica e autônoma dos professores da educação básica.

Assim, considero que o processo de reflexão crítica e dialética da minha própria prática como professor e pesquisador da e na escola pública, empreendido no decorrer desse estudo, me permite atingir o objetivo geral desse estudo, qual seja produzir conhecimentos por meio da elaboração de diretrizes e princípios para o desenvolvimento de propostas metodológicas que buscam a inserção da educação ambiental na escola pública e a formação do educador ambiental. É com essa finalidade, portanto, que concluo a produção de conhecimento revelada no processo de análise desse estudo.

Primeira diretriz: é preciso compreender que, dentre as diversas tendências críticas que se manifestam no campo da educação ambiental, existem diferenças epistemológicas que as distanciam e colocam a necessidade de refletirmos sobre qual o tipo de crítica que estamos falando. Esta mesma reflexão também é necessária dentre as tendências que “bebem da mesma fonte” na corrente epistemológica do marxismo, pois existem apropriações que as distanciam em relação à compreensão que se faz ou se tem do Método Materialista Histórico-Dialético. Esta diretriz coloca a necessidade de um posicionamento teórico-metodológico claro e muito bem definido frente às diferenças que, em alguma medida, relativizam os pressupostos do Método Dialético.

Vimos que esta diretriz é objeto da problematização apontada por Trein (2012), num recente artigo intitulado, *A educação ambiental crítica: crítica de que?*, no qual a autora questiona o compromisso das práticas educativas ambientais ao considerar a necessidade de se analisar o compromisso social de que se revestem, abrindo uma discussão importante para o campo, qual

seja a necessidade de um posicionamento a partir de uma corrente filosófica clara: o Materialismo Histórico-Dialético.

Esta problematização é muito importante para o posicionamento que defendo neste estudo, os quais derivam das reflexões sobre a XI tese de Marx sobre Feuerbach (MARX, 1984), cujo fundamento defende uma filosofia que pressupõe a unidade entre teoria e prática voltada para a transformação.

O que se defende é unidade entre o compromisso ético e político do pensamento crítico com a produção do conhecimento para práticas sociais sustentáveis e o compromisso com a transformação da sociedade, que, necessariamente, passa pela luta de classes (GRAMSCI, 1981).

Esta defesa pressupõe a filosofia da práxis como fundamento para uma educação ambiental numa perspectiva sócio-histórica, que visa a transformação da sociedade e tem na educação escolar uma importante estratégia que requer o entendimento de que o professor cumpre uma função política de socialização dos conhecimentos socioambientais que “rompam com as pedagogias escolares articuladoras dos interesses da burguesia e vincule sua concepção e sua prática a uma perspectiva revolucionária de homem e de mundo” (LOMBARDI; SAVIANI, 2008, pp. 33-34).

Entendo, assim, que é preciso tomar posição radical, tanto do ponto de vista do rigor científico como do posicionamento político, no modo de interpretar e agir sobre as raízes da problemática ambiental para não reforçarmos os valores que sustentam as contradições geradas pelo modo de produção capitalista. Os esforços investidos nesta tentativa são fundamentais na luta por uma outra hegemonia na forma de se produzir a relação entre a sociedade e a natureza.

Segunda diretriz: a inserção da educação ambiental na escola pública por meio de propostas, projetos e práticas pedagógicas na perspectiva sócio-histórica tem como referência para a formação do aluno e do próprio professor o trabalho como princípio educativo, da forma como defendem Gramsci (2011) e Saviani (2005). Neste sentido, o trabalho educativo tem foco no desenvolvimento de propostas que tenham como referência os pressupostos de uma concepção crítica de mundo, na forma de interpretar a relação entre homem e natureza, entre sociedade e ambiente. Isto requer o desenvolvimento de um processo reflexivo que tenha como pressuposto a formação humanística, compreendida pela mediação entre a formação científica (acesso aos conteúdos historicamente elaborados pela humanidade) do educando como possibilidade de identificar e analisar as contradições do modo de produção que determina o meio pelo qual o homem organiza a sua vida e a relação com a natureza: o trabalho.

Ao tomar o trabalho como forma dos Homens produzirem-se a si mesmos (atividade teórico-prática) e a natureza (GRAMSCI, 2011), desenvolve-se, tanto no professor como no

educando, um processo de tomada de consciência da relação que ele estabelece com o meio socioambiental. Assim, as práticas pedagógicas de inserção da educação ambiental na escola pública nesta perspectiva teórica oferece instrumentos, por meio da formação científica, que permitam o educando interpretar o modo de produção que organiza o desenvolvimento e a organização do Homem no mundo.

Este processo de tomada de consciência pode desenvolver uma relação adequada na forma como o educando se percebe no meio socioambiental, propiciando, portanto, uma formação unitária e coerente na relação que ele estabelece com o mundo. No entanto, ele requer um processo pedagógico que tenha como referência a formação de uma concepção de mundo humanista em detrimento de uma formação imediatamente interessada (prático-utilitarista) que reproduza a concepção de mundo hegemônica. Uma formação desinteressada, da forma como coloca Gramsci (2011), pode gerar no educando a reflexão e a ação contestatória dessas formas hegemônicas que foram historicamente estabelecidas na relação de apropriação que o homem desenvolve sobre a natureza por meio do trabalho.

Terceira Diretriz: a inserção da educação ambiental na escola pública na perspectiva sócio-histórica requer a formação teórico-prática do professor que lhe permita refletir sobre a natureza dos conteúdos para o desenvolvimento das práticas educativa ambientais. O processo de organização e seleção dos conteúdos necessários para a tematização do ambiente impõe a necessidade de o professor refletir sobre a natureza social, política e cultural que reflete, concretamente, uma determinada concepção de mundo.

Assim, esse processo de organização e seleção de conteúdos é reflexão epistemológica e histórica das formas utilitaristas, pragmáticas, ingênuas, acríticas e aistóricas de se interpretar a relação que se estabelece entre a sociedade e o ambiente pelo trabalho humano. Sendo o trabalho na sociedade capitalista alienado, podemos dizer que é alienada também a interpretação desta relação. Neste sentido, é preciso considerar que os conteúdos socioambientais refletem uma determinada concepção que passa, necessariamente, pela divisão de classes decorrente do modo de produção capitalista.

O desenvolvimento de um processo de reflexão histórico-crítico que desvele os elementos que compõem a natureza desses conteúdos, bem como da concepção de mundo dos grupos sociais que produzem e reproduzem esses conteúdos, é o processo educativo. Este processo de reflexão sobre os conteúdos socioambientais é a perspectiva da educação ambiental sócio-histórica. Voltada para o processo de conscientização do sujeito alinhado com os grupos dos excluídos e mais vulneráveis aos problemas ambientais – o professor nesta perspectiva -, pelo processo educativo podem compreender que esses problemas são decorrentes das relações de

poder e dos conflitos de interesses que geram a desigualdade social, inerente ao modo de produção capitalista.

É neste sentido que Tozoni-Reis (2009, p. 143) afirma que é necessário “definir a reflexão e a prática educativa ambiental muito mais como uma filosofia, um princípio educativo, do que um conteúdo específico, pragmático, de caráter curricular na educação escolarizada ou em outros espaços educativos”. Desta forma, entendo que uma reflexão filosófica sobre a natureza do conteúdo no seu processo de seleção, cuja finalidade é a tematização do ambiente, pode superar as formas hegemônicas - formas tradicionais, imediatistas, prático-utilitaristas, espontâneas, ativistas e verbalistas - de transmissão e assimilação linear dos conteúdos culturais por meio da compreensão histórica da relação das sociedades com o ambiente.

Quarta Diretriz: A formação do professor que visa o enfrentamento das condições de proletarianização da profissão docente é centrada no “domínio do conhecimento” histórico, cujo processo reflexivo crítico e dialético contribui para a compreensão dos processos de concepção e execução do trabalho educativo como possibilidade de conquista de sua autonomia.

A formação de professores visando o enfrentamento do processo de esvaziamento, precarização e simplificação do trabalho didático na escola pública, resultante de muitos determinantes, inclusive do processo de proletarianização da profissão docente, pode superar os pressupostos da racionalidade prática do professor-reflexivo. Essa proposta supervaloriza a reflexão prática em detrimento do conhecimento teórico, evidenciando as práticas adaptativas ao cotidiano e ao senso comum com o “discurso” de que o professor pode se tornar um sujeito do seu processo formativo ao mobilizar os saberes docentes para uma reflexão da própria prática.

Esses pressupostos tendem a reforçar a dicotomia entre teoria e prática ao tomar o processo de reflexão do professor imerso em sua prática educativa, reforçando as concepções hegemônicas que se expressam na forma das políticas educacionais neoliberais, tal como revelaram os dados deste estudo. Por outro lado, esta perspectiva “tende à “culpabilização” dos professores sobre o fracasso escolar em termos individuais (ora o aluno, ora o professor, ora a escola), transportando a responsabilidade do nível social para o individual” (FACCI, 2004, p. 67).

De acordo com essa autora, o processo formativo coloca para o professor a necessidade de aprender a regular suas próprias atividades de pensamento por meio da apropriação do conhecimento que ultrapassa o senso comum, ou seja, dos conhecimentos produzidos e acumulados na relação dos homens com a humanidade.

Desta forma, tal como nos adverte Alves (2008, p. 109), um processo formativo que vise o enfrentamento da simplificação do trabalho didático na escola pública não pode se centrar num “tecnicismo estreito e rudimentar, centrado no “como ensinar”, ainda dominante nos cursos de

formação e “treinamento” de professores, em especial os conhecidos como educação continuada, mas deve ceder lugar ao próprio domínio do conhecimento”. Esta defesa coloca a necessidade de entender que o processo de formação do professor centrado no “domínio do conhecimento” necessário à compreensão dos processos de concepção e execução do trabalho educativo, tanto no que diz respeito aos conhecimentos pedagógicos quanto aos conhecimentos específicos.

Esta diretriz tem uma relação direta com a minha trajetória formativa enquanto professor educador ambiental da e na escola pública. Ela indica o caminho que percorri para romper com as práticas educativas ambientais hegemônicas: a busca constante por apropriação de conteúdos historicamente produzidos pelos Homens para a compreensão da totalidade histórico-social. Esta apropriação implica em assumir o Método Materialista Histórico-Dialético como um processo formativo do educador ambiental, pois ele permite colocar a questão ambiental como decorrência da maneira como o modo de produção capitalista se apropria do Homem e da natureza, possibilitando o professor interpretar as contradições desse processo.

Isto coloca a necessidade de um enfrentamento teórico na formação permanente de professores, no qual o domínio do conhecimento recorre às categorias de historicidade, contradição e totalidade, como possibilidade de se questionar a forma como se organiza o trabalho educativo na escola. Esta perspectiva contribui para criar no professor a consciência histórica (GRAMSCI, 2011), superando as formas hegemônicas de se fazer ensino e educação na escola, trazendo a necessidade de repensar as necessidades sociais de nosso tempo (ALVES, 2008).

Isto implica, também, em pensar nos conteúdos que são orientadores desse processo formativo, os quais requerem um Método que oriente o ensino de forma sistematizada por meio dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, que pressupõe: prática social como ponto de partida, problematização, instrumentalização, catarse e prática social transformadora. Esses pressupostos são orientadores do conteúdo a ser apropriado e ensinado, cujas possibilidades decorrem do Método Materialista Histórico-Dialético.

Quinta diretriz: a perspectiva de enfrentamento teórico para a conquista da autonomia coloca para a formação do educador ambiental a necessidade de enfrentamento das formas hegemônicas de inserção da educação ambiental na escola pública que cumprem a tendência de reproduzir as demandas do capital por meio de práticas educativas que tratam a questão socioambiental majoritariamente por Projetos externos à escola, revelando formas pontuais, fragmentadas, acríticas, aistóricas, manipulativas, moralistas, entre outras concepções que não consideram o conhecimento histórico e epistemológico do campo da educação ambiental.

O processo formativo do educador ambiental que assume o compromisso político de enfrentamento dessas práticas numa perspectiva sócio-histórica encontra na concepção do

professor como intelectual crítico a possibilidade de superação dessas práticas. O principal fundamento dessa perspectiva é a filosofia da práxis, cuja unidade entre teoria e prática para a transformação social, traz a possibilidade de formação crítica, histórica e política do professor. Isto nos possibilita pensar o professor como um intelectual crítico, orgânico, que exerce o seu trabalho no conjunto geral do sistema das relações sociais (GRAMSCI, 2011).

A formação política do professor, portanto, implica na tomada de consciência histórica sobre o trabalho educativo por meio de um processo de reflexão crítica e unitária, possibilitando a análise rigorosa e de conjunto sobre as relações sociais que determinam as forças hegemônicas de sua prática, e que colocam obstáculos ao desenvolvimento de uma práxis transformadora.

A superação dessas forças hegemônicas impostas pelo capital, que preconizam a adaptação do sujeito à concepção de mundo vigente, podem passar pela reflexão crítica e dialética sobre o processo e o produto do trabalho educativo do educador ambiental. Isto implica em criar condições para que o professor, na condição de um intelectual orgânico, possa tomar a sua própria prática como objeto de reflexão crítica e dialética, como possibilidade de desenvolver e ampliar sua autonomia por meio da apropriação, por ele, de um método que lhe possibilite interpretar a realidade para além da forma prático-utilitária e das formas hegemônicas de se conceber a inserção do trabalho educativo ambiental na escola pública.

Esse processo se dá por meio da busca de condições teóricas para fundamentar e orientar a prática dos professores no desenvolvimento do seu trabalho educativo com competência técnica e compromisso político (SAVIANI, 2005). Isto cria a possibilidade de superar formas prático-utilitaristas de tematizar a relação entre sociedade e natureza na educação ambiental, pois cria possibilidades concretas para a realização de um processo de conscientização dos grupos excluídos e mais vulneráveis aos problemas ambientais. Esses grupos, nesta perspectiva educativa, podem se apropriar dos conhecimentos mais elaborados para contestarem e lutarem contra as relações de poder e de conflitos de interesses inerentes à desigualdade social decorrente modo de produção capitalista. Cumpre dizer que este processo, nestas sociedades desiguais, somente tem perspectiva de ser realizado na escola pública, sob a orientação da filosofia da práxis que forma o professor como intelectual crítico.

Concluindo, entendo que as discussões que foram apresentadas ao longo deste estudo apresentam elementos que contribuem, em alguma medida, para o desenvolvimento de um processo formativo do educador ambiental que possibilite o desenvolvimento de autonomia no decorrer de seu trabalho educativo como um intelectual crítico. Assim, para o enfrentamento das condições presentes no trabalho educativo do professor na escola pública, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de práticas educativas que visam à tematização do ambiente,

sugerimos sua formação teórico-prática como concebe a filosofia da práxis e a Pedagogia Histórico-Crítica. Esta contribuição pode ser possível com a compreensão e defesa de um Método que possibilite a autonomia do professor por meio da reflexão crítico-dialética de sua própria prática privando-o de um trabalho educativo que se pautasse pelas concepções hegemônicas de formação de professores e de práticas educativas ambientais.

Eis que neste ponto surge o grande desafio que a formação do educador ambiental precisa enfrentar: seus princípios não podem ser pautados em ações que reforcem o modo de produção capitalista, causadores da problemática socioambiental.

REFERÊNCIAS

- AB`SABER, Aziz. *Os Domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALMEIDA, Isadora Puntel. *Recolorir o presente pela aquarela da memória ambiental: pesquisação-participativa em um bairro de Bauru*. 2005. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciências) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2005.
- ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas, SP: Autores Associados; Campo Grande, MS: Ed UFMS, 2004.
- ALVES, Gilberto Luiz. Apresentação. In: Klein, Lígia Regina. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1996.
- ALVES, Gilberto Luiz. As funções da escola pública de educação geral sob o imperialismo. *Revista Novos Rumos*, São Paulo, 16:112, 1990.
- ALVES, Gilberto Luiz. Colóquio internacional trabalho e trabalhador no século XXI : repensando a questão da qualificação profissional. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.16, p. 129 - 139, dez. 2004a.
- ALVES, Gilberto Luiz. Formação de Professores: uma necessidade do nosso tempo? *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 31, p. 102-112, set. 2008.
- ALVES, Gilberto Luiz. *O pensamento burguês no seminário de Olinda: 1800-1836*. Ibitinga, SP: Humanidades, 1993.
- ALVES, Gilberto Luiz. *O trabalho didático na escola moderna: formas históricas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- ALVES, Gilberto Luiz. *Mato Grosso do Sul: o universal e o singular*. Campo Grande: UNIDERP, 2003.
- ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*. [online]. 2007, vol.33, n.2, pp. 263-280. ISSN 1517-9702. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022007000200006>>. Acesso em: 16 out. 2012.
- AMATUZZI, Mauro Martins. A subjetividade e sua pesquisa. *Memorandum*. 2006, N° 10, pp. 93-97. Belo Horizonte: UFMG; Ribeirão Preto: USP. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a10/amatuzzi03.pdf>>. Acesso em 10 jan 2009.
- ANDRÉ, Marli. (org.) *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/ Inep/Comped, 2002.
- ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H.S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n. 68, dez., 1999.
- ARONOWITZ, Stanley; GIROUX, Henry Armand. *Education still under siege*. Critical studies in education and culture. Westport, Conn: Bergin & Garvey, 1985.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de mestre*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BALDANI, Rosana Caetano. *Atividades de campo em educação ambiental: construção coletiva de diretrizes metodológicas*. 2006. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciências) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2006.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BEYER, Landon Edward. *Critical reflection and the culture of teaching: empowering teachers*. Victoria: Keakin University Press, 1989.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador*. São Paulo: Cortez, 2003. 318p. (Série saber com o outro; v.1)

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o método Paulo Freire*. 17.ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. 113p.

BRASIL, Resolução CNE/CP 2 de 19 de fevereiro de 2002 – Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Acesso em: 25 de Março de 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Contribuição da Pós-Graduação Brasileira para o Desenvolvimento Sustentável: Capes na Rio+20 /Coordenação de Pessoal de Nível Superior*. Brasília, DF: CAPES, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos - Programa Nacional do Livro Didático. PNLD 2008*. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília: MEC/SEF, 1998, 177 p.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais : geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998^a, 156 p.

BRAVERMAN, Harry. *Labor and monopoly capital: the degradation of work in 20th century*. Nova York: Monthly Review Press, 1974.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, violência e cotidiano escolar. In: *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 137-166.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. *A geografia na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1999.

CARVALHO, Janete Magalhães; SIMÕES, Regina Helena Silva. O processo de formação continuada de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, M. (org.) *Formação de professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: MEC/ Inep/Comped, 2002.

CARVALHO, Luiz Marcelo; TOMAZELLO, Maria Guiomar Carneiro; OLVEIRA, Haydeé Torres de. Pesquisa em educação Ambiental: panorama da produção brasileira e alguns de seus dilemas. In: *Cadernos do Cedes - Centro de Estudos de Educação e sociedade*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP, Cedes, 2012, vol.29, n.77, pp. 13-27.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura Carvalh; FARIAS, Carmen Roselaine de Oliveira. Um balanço da produção científica em educação ambiental de 2001 a 2009 (ANPEd, ANPPAS e EPEA). *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 46 jan. | abr. 2011.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Alfabetização em geografia. In: *Revista Espaços da Escola*. Ano 10, nº37. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. p.29-46.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia: escola e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.

CHIZZOTTI, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2006.

CODATO Adriano Nervo. Uma história política da transição brasileira: da ditadura militar à democracia. *Rev. Sociol. Polít.*, Curitiba, 25, p. 83-106, nov. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-44782005000200008&script=sci_arttext. Acesso em: 10. fev. 2013.

COHN, Gabriel. Clássicos da sociologia: Karl Marx. *Videoaula On-line*. São Paulo: UNIVESP TV, Bloco 1, Módulo 2, Disciplina 9 – Sociologia da Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=2DmlHFtTplA>>. Acesso em: 10 fev. 2012.

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

COSTA, Áurea. Entre a dilapidação moral e a missão redentorista: o processo de alienação no trabalho dos professores do ensino básico brasileiro. In: COSTA, Áurea; NETO, Edgar; SOUZA, Gilberto.(Orgs.). *A Proletarização do Professor:neoliberalismo na Educação*. São Paulo: Editora Instituto José e Rosa Sundermann, 2009.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 1999.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000, 120p. (Coleção educação contemporânea).

DEMO, Pedro. *Participação é conquista: noções de política social participativa*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Modelos críticos de formação docente: a experiência do MST. In: ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (Orgs.). *Justiça social: desafio para a formação de professores*. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

DUARTE, Newton. A filosofia da práxis em Gramsci e Vigotski. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandeí Pinto da; MILLER, Stela (Orgs.). *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araraquara: Junqueira & Marin;Marília: Cultura Acadêmica, 2009.

DUARTE, Newton. *A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas/SP: Autores Associados, 1993.

DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em educação. IN: DUARTE, Newton; FONTE, Sandra Soares Della. *Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, pp. 59-99 (Coleção educação contemporânea).

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos Cedes*, v.19 n. 44, Campinas, SP, Abr. de 1998.

DUARTE, Newton. *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor* (por que Donald Schön não entendeu Luria). Educação e Sociedade Campinas, vol. 24, n. 83 p. 601 – 625, agosto, 2003.

DUARTE, Newton. Lukács e Saviani: a ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, pp. 167-182 (Coleção polêmicas do nosso tempo).

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márica; DUARTE, Newton (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios críticos-dialéticos em filosofia da educação*. 1ª ed., 1º reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 86).

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “Aprender a Aprender”*: Crítica às Apropriações Neoliberais e Pós-Modernas da Teoria Vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

DUARTE, Newton.(org.) *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DUARTE, Newton; FERREIRA, Nathália Botura de Paula; SACCOMANI, Maria Cláudia da Silva; ASSUMPÇÃO, Mariana de Cássia O ensino da recepção estético-literária e a formação humana. *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 28, p. 31-48, maio/ago. 2012.

DUAYER, Mario. Apresentação. In: MARX, Karl. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política* São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

FACCI, Márcia Gonçalves Dias. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas,SP: Autores Associados, 2004.

FARIA, Ana Lucia Goulart de. *Ideologia do livro didático*. São Paulo: Cortez, 1989.

FERRARO-JUNIOR, Luiz Antonio. (coord.) *Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

FERREIRA, Leda Leal; IGUTI, Aparecida Mari; DONATELLI, Sandra; LIMA, Cristiane Queiroz Barbeiro. *O trabalho de professores na educação básica em São Paulo*. São Paulo: Fundacentro, 2009.

FISCARELLI, Rosilene Bastista de Oliveira. *Material didático: discursos e saberes*. Araraquara: Junqueira&Marins Editores, 2008.

FREINET, Celestin. *As técnicas Freinet na Escola Moderna*. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

FREITAG, Bárbara. *O Livro Didático em Questão*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, 159p. (Coleção Educação Contemporânea).

FREITAS, Luis Carlos de. O método científico e a luta de classes a questão da verdade na perspectiva do positivismo e do materialismo histórico-dialético. In: V Encontro Brasileiro de

Educação e Marxismo: Marxismo, Educação e Emancipação humana. *Anais...* abril de 2011, UFSC – Florianópolis – SC – Brasil.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 15 ed. São Paulo: Cortez, 1991.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, 1999.

GIARDINETTO, José Roberto Boettger. Matemática escolar e matemática da vida cotidiana. Campinas: Autores Associados, 1999 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, nº 65).

GIROUX, Henry. *Los profesores como intelectuales*. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje. Barcelona/Madri: Paidós/MEC, 1990.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOERGEN, Pedro Laudinor. *Pesquisa em educação: sua função crítica*. Faculdade de Educação, Unicamp (mimeo), s/d.

GOERGEN, Pedro Laudinor. Teoria e ação no GT educação ambiental da ANPED: partilhando algumas suspeitas epistemológicas. *Pesquisa em educação ambiental*, vol. 5, n. 2. P. 9-30, 2010.

GOODMAN, Jesse. The disenfranchisement of elementary teacher's and strategies for resistance. *Journal of Curriculum and Supervision*, v. 3, n. 3, p. 201-220, 1988.

GORKI, Máximo. *Pequenos burgueses*; Mãe. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

GOTO, Roberto. A letra na vida (sobre as palavras). *Educação e Filosofia*, Uberlândia, Vol.6(12), jan./dez., 1992, pp. 95-105.

GRAMSCI, Antônio. *Cadernos do cárcere*: Introdução ao estudo da Filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. **Volume 1**. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luis Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*: Os intelectuais. O princípio Educativo. Jornalismo. **Volume 2**. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luis Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

GRAMSCI, Antonio. Uma Antologia dos textos A: Caderno 4 (1930-1932). In: GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*: Literatura. Folclore. Gramática. **Volume 2**. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luis Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011, Vol. 6, pp. 354-356.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. **Volume 3**. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luis Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 1º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*: Temas de Cultura. Ação Católica. Americanismo e Fordismo. **Volume 4**. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luis Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 1º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*: Literatura. Folclore. Gramática. **Volume 6**. Edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co-edição Luis Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2º ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Tradução, Carlos Nelson Coutinho, 4 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995. 252p.
- GRÜN, Mauro. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.
- GRUNDY, Shirley. *Curriculum: product or praxis?* Lewes: Falmer Press, 1987.
- GUIMARÃES, Mauro. *A formação de educadores ambientais*. Campinas: Papirus, 2004.
- GUIMARÃES, Mauro. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006. Cap. 1, p. 15-29.
- GUIMARÃES, Mauro. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, Phillipe. Pomier.(org). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília, MMA. Diretoria de Educação Ambiental, 2004a. p. 25-35.
- GUIMARÃES, Mauro. Intervenção Educacional. In: FERRARO-JUNIOR, Luis Antonio (Coord.). *Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 189-199.
- HABERMAS, Jürgen. *Teoria y práctica*. Estudios de folosofia social. Madri: Tecnos, 1987.
- HELLER, Agnes. *Sociologia de la vida cotidiana*. Trad. José Francisco Ivars e Enric Pérez Nadal. Barcelona - Espanha: Península, 2002.
- INFORSATO, Edson do Carmo. As dificuldades e dilemas do professor iniciante. In: ALMEIDA, Jane Soares de (Org.). *Estudos sobre a profissão docente*. Araraquara: FCL/Laboratório Editorial/ Unesp: São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001.
- JANKE, Nadja. *Pesquisa-ação-participativa: compartilhando conhecimentos*. 2005. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação para Ciências) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2005.
- JIMÉNEZ JAÉN, Marta. Los enseñantes y la racionalización Del trabajo em educación. Elementos para una crítica de la teoria de la proletarización de los enseñantes. *Revista de Educación*, n.285, p. 231-245, 1988.
- KEMMIS, Stephen. *Some ambiguities of Stenhouses's notion of the teacher as researcher*. Towards a new resolution. Conferência pronunciada na reunião anual da BERA, University of Newcastle Upon Tyne, 30/ago. – 2 set. University of East Anglia, 1989.
- KONDER, Leandro. *Marx: vida e obra*. 7.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 3ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976.
- LAWN, Martin. *Being caught in schoolwork: the possibilities of research in teachers' work*. En: CARR, Wilfred (org). *Quality in teaching*. Lewes: Falmer, 1989, pp.147-161.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier. O cinismo da reciclagem: o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Phillipe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de.

(Orgs.). Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002, p. 179-220.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. *Repensar e educação ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortez, 2009.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Sistemas de gerenciamento ambiental, tecnologia limpa e consumidor verde: a delicada relação empresa-meio ambiente no ecocapitalismo. *RAE - Revista de Administração de Empresas*. V. 40, n. 2, Abr./Jun. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v40n2/v40n2a09.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2013.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Phillipe Pomier; CASTRO, Ronaldo de Souza (orgs.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006 (pp71-103).

LAYRARGUES, Phillipe Pomier. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Phillipe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de. (Orgs.). *Repensar a educação ambiental: um olhar crítico*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 11-31.

LAYRARGUES, Phillipe Pomier (org). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília, MMA. Diretoria de Educação Ambiental, 2004. p. 25-35.

LENIN, Vladimir Ilich. *O Imperialismo: etapa superior do capitalismo*. Campinas-SP: FE-Unicamp (Navegando publicações), 2011.

LÉVY-STRAUSS, Claude. Aula Inaugural. In: Alba Zaluar (org.) *Desvendando Máscaras Sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975, p. 211-244.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 21 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2008

LOUREIRO, Carlos Fredeiro Bernardo. *Teoria Crítica*. In: FERRARO JÚNIOR, Luis Antonio. (Org.) *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*, Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. p. 323-332.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Problematizando conceitos: contribuições à práxis em educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo Souza de (Orgs.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006. Cap. 4, p. 104-161.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Trajatória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; AMORIM, Érica Pereira; AZEVEDO, Luísa; COSSÍO, Maurício Blanco. Análise nacional: Conteúdos, gestão e percepção da educação ambiental nas escolas. In: TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia Ramos (Orgs.). *Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006a. p. 33-77.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; JANKE, Nádja.; LIMA, Maira Jacqueline Girão Soares de; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; MARONI, Beatriz Castro; MICHELINI, Janaína. Análise regional: Região Sudeste. In: TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia Ramos (Orgs.). *Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental*. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006b. p. 169-208.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; TREIN, Eunice; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; NOVICKI, Victor. Contribuições da teoria marxista para a educação ambiental crítica. In: *Cadernos do Cedes* - Centro de Estudos de Educação e sociedade. São Paulo: Cortez; Campinas, SP, Cedes, 2012, vol.29, n.77, pp. 81-97.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1997.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, Brasiliense, 1991, pp.13-58

LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis; VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Psicologia e pedagogia: as bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes, 1991.

MAIA, Jorge Sobral da Silva. *Educação ambiental crítica e formação de professores: construção coletiva de uma proposta na escola pública*. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2011.

MAIA, Jorge Sobral da Silva; TEIXEIRA, Lucas André. Concepções epistemológicas para pensar a educação ambiental sócio histórica: algumas aproximações. IN: GABRIEL, Fábio Antônio; GAVA, Gustavo Luiz. *Ensaio filosóficos: antropologia, neurociência, linguagem e educação*. Rio de Janeiro: Multifoco, 2012, pp. 229-247.

MAIA, Jorge Sobral da Silva; TEIXEIRA, Lucas André; NEVES, Juliana Pereira; FESTOZO, Marina Battistetti; SIERRA, Diana Fabiola Moreno. Construindo a cidadania na integração universidade e escola através da Educação Ambiental crítica. In: *Anais... VI Congresso Iberoamericano de Educación Ambiental*, N° VI, 2009, San Clemente de Tuyú – Argentina (1 CD-ROM).

MAIA, Jorge Sobral da Silva; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; TEIXEIRA, Lucas André. Reflexão-ação-reflexão na escola pública: o trabalho docente na construção da educação ambiental socio-histórica. In: XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. *Anais...* 2010: Belo Horizonte - MG. v. Único.

MARTÍ, José. *Nossa América*. São Paulo: Hucitec; Associação Cultural José Martí, 1983.

MARTINS, Lígia Márcia. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, Newton (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, pp. 54-73.

MARTINS, Lígia Márcia. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima Mendonça; SILVA, Vandei Pinto da;

MILLER, Stela (Orgs.). *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009.

MARTINS, Lígia Márcia. O legado do século XX para a formação de professores. IN: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

MARX, Karl. Crítica ao programa de Gotha. In: MARX, Karl. e Engels, Friedrich. *Textos*. V. 1. São Paulo: Edições Sociais, 1977.

MARX, Karl. *Grundrisse: manuscritos econômicos de 1857-1858: esboços da crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2011.

MARX, Karl. Karl Marx (1863 a 1894) *O Capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. 6 volumes.

MARX, Karl. *O Capital*, livro III, Cap. I. São Paulo: Difel, 1984b.

MARX, Karl. *O capital*. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Volume 1, 1968.

MARX, Karl. *Para a crítica da economia política*. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Os economistas.)

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã* (I – Feuerbach). Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed, São Paulo: Hucitec, 1984, pp. 125-128 (versão editada por Engels em 1888).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã* (I – Feuerbach). Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed, São Paulo: Hucitec, 1984a (versão editada por Engels em 1888).

MAZZEU, Francisco José Carvalho. Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 44, Abr. 1998 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 Jan. 2009.

MAZZEU, Lidiane Teixeira Brasil. A política educacional e a formação de professores: reflexões sobre os fundamentos teóricos e epistemológicos da reforma. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011, pp. 147-167 (Coleção memória da educação).

McLAREN, Peter. Prefácio: teoria crítica e o significado da Esperança. In: GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MELLO, Maria Guiomar. *Magistério de 1º grau. Da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez, 1982. 151p.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandeí Pinto da; MILLER, Stela (Orgs.). *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araraquara: Junqueira & Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2009.

MEYER, Mônica Ângela Azevedo. *A Educação ambiental: uma proposta pedagógica*. *Em Aberto*, Brasília, v.10, n.49. p.41-46. Jan;mar 1991.

MEYER, Mônica Ângela Azevedo. *Ecologia faz parte do espaço cotidiano*. Revista *Amae Educando*, Belo Horizonte, n. 225, p.13-20, março 1992.

MÉSZAROS, István. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. Tradução de Ana Cotrin e Vera Cotrin. São Paulo: Boitempo 2007.

MIANUTTI, João. *Uma proposta de formação continuada de professores de Biologia em Mato Grosso do Sul: de manuais didáticos a obras clássicas no estudo da evolução biológica*. Tese [Doutorado em Educação para a Ciência]. Faculdade de Ciências / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONFREDINI, Ivanise; SILVA, Adriana. A formação inicial de professores da educação básica no ensino superior: *Notandum* 26 mai-ago 2011 CEMOrOC-Feusp / IJI-Universidade do Porto. Disponível em <<http://www.hottopos.com/notand26/N-61-70Ivanise.pdf>> Acesso 05 nov. 2012.

MONTERO, Lourdes. *A construção do conhecimento profissional docente*. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2001 (Coleção horizontes pedagógicos).

MORAES, Antonio Carlos Robert de. *Geografia: pequena história crítica*. 14ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

MOURA, Marcilene Rosa Leandro. Reformas educacionais e a Proposta Curricular do Estado de São Paulo: primeiras aproximações. In: VI Seminário do Trabalho: Trabalho, Economia e Educação no Século XXI. N° VI, 2008, Marília. *Anais...* UNESP. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/marcilenemoura.pdf>> Acesso em: 25 março 2010.

MUNHOZ, Regina Helena. *Educação Matemática e Educação Ambiental: uma abordagem sobre o tema “Depredação do Patrimônio Escolar” em uma Instituição de Ensino Público de Bauru-SP*. Tese [Doutorado em Educação para a Ciência]. Faculdade de Ciências / Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2008.

NAGEL, Lizia Helena. A Sociedade do Conhecimento no conhecimento dos educadores. *Revista Acadêmica Multidisciplinar Urutágua*, Maringá, ano I, n. 04, maio de 2002. Disponível em: <http://www.uem.br/~urutagua/04edu_lizia.htm>. Acesso em 11 fev. 2011.

NOSELLA, Paolo. Compromisso político como horizonte da competência técnica. *Educação & Sociedade* n° 14, São Paulo: Cortez/Cedes, 1983, p. 91-97.

NOVICKI, Victor. Abordagens teórico-metodológicas na pesquisa discente em educação ambiental: programas de pós-graduação em educação do Rio de Janeiro (1981-2002). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas: ANPED, 2003. (CD-ROM).

NOVICKI, Victor. Práxis: problematizando consciência e participação na educação ambiental brasileira. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007. p. 135-175.

PATO, Claudia; SÁ, Lais Mourão; CATALÃO, Vera Lessa. Mapeamento de tendências sobre educação ambiental. *Educação em Revista*, v. 25, n. 3, p. 213-233, 2009.

- PAULO NETTO, José. *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- PAULO NETTO, José. Introdução ao método da teoria social. In: *SERVIÇO SOCIAL: direitos sociais e competências profissionais*. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.
- PERRENOUD, Philipe. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação à edição brasileira. In: CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002. pp. 11-21.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a educação. In: *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*. Agosto/1997.
- REIGOTA, Marcos. *Meio Ambiente e Representação Social*. São Paulo: Cortez, 1995.
- REIGOTA, Marcos. *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- RIOS, Terezinha Azeredo. *Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. São Paulo: Cortez, 2001.
- ROSS, Jurandyr Luciano Sanches (org.). *Geografia do Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1996.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção*. São Paulo: EDUSP, 2002.
- SANTOS, Milton. *O espaço dividido*. Os dois circuitos da economia urbana dos países subdesenvolvidos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.
- SANTOS, Milton. *Por uma Geografia nova*. Da crítica da Geografia a uma Geografia crítica. São Paulo: EDUSP, 2002a.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal*, Record, São Paulo, 2000.
- SANTOS, Milton. *Técnica. Espaço. Tempo. Globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo: HUCITEC, 1994.
- SANTOS, Milton. 1992: a redescoberta da Natureza. *Estud. av.* [online]. 1992, vol.6, n.14, pp. 95-106. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v6n14/v6n14a07.pdf>>. Acesso em 10 fev. 2013.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 2 ed. São Paulo: Ed. Hucitec, 1997.
- SATO, Michèle; SANTOS, José Eduardo. Tendências nas pesquisas em educação ambiental. In NOAL, Fernando Oliveira.; BARCELOS, Valdo Hermes de Lima. (Orgs.) *Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros*. SantaCruz do Sul: Edunisc, 2003, p. 253-283.
- SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michele; CARVALHO, Isabel. (Orgs.) *A Educação Ambiental – Pesquisas e Desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012a. 224 p.

SAVIANI, Dermeval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval. (org). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2005a.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas, SP: Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 17 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. 19 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, pp. 167-182 (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7. ed, Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

SCHÖN, Donald. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: Nóvoa, Antonio. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1997.

SEE/SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Saesp 2008: *matrizes de referência para a avaliação: Ciências Humanas; Geografia e história; ensinos fundamental e médio/ Secretaria da Educação; coordenadoria geral*, Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008a.

SEE/SÃO PAULO (Estado) Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Edição Especial da Proposta Curricular. *Revista do Professor*. São Paulo: IMESP, 2008.

SEMERARO, Giovanni. A filosofia da práxis e o (neo)pragmatismo de R. Rorty. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, n. 29, p. 95-104, 2005.

SEMERARO, Giovanni. *Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis*. Aparecida/SP: Idéias e Letras, 2006.

SEMERARO, Giovanni. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006.

SIMIONATTO, Ivete. O Brasil e as idéias de Gramsci. In: SIMIONATTO, Ivete. *Gramsci: Sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social*. 3 ed. Edição. Florianópolis: UFSC; São Paulo: Cortez, 2004.

SMYTH, Jhon. *A rationale for teachers' critical pedagogy: a handbook*. Victoria: Deakin, 1987.

SMYTH, Jhon. *Teachers as collaborative learners*. Buckingham: Open University Press, 1991.

STENHOUSE, Lawrence. El professor como tema de investigación y desarrollo. *Revista de Educación*, n. 277, p. 43-53, 1985.

TEIXEIRA, Lucas André. *Análise dos Projetos Ambientais desenvolvidos em um bairro de Bauru (SP) sob a perspectiva educativa*. 2009. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2009.

TEIXEIRA, Lucas André. Estudo da qualidade ambiental da microbacia do Córrego Barreirinho: uma contribuição interunidades escolares como ferramenta orientadora para o Plano Diretor Participativo de Bauru – sp. In: *Anais... V Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental*. Nº V, 2006, Joinville, SC.

TEIXEIRA, Lucas André; NEVES, Juliana Pereira; SILVA, Fabiane de Paula; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos; NARDI, Roberto. Referenciais teóricos da pesquisa em educação ambiental em trabalhos acadêmicos. In: Encontro Nacional de Pesquisa em educação para a Ciência. nº VI, 2007, Florianópolis. *Anais...* São Paulo: ABRAPEC, 2007. (1 CD-ROM).

THIOLLENT, Michel. *Repensando a pesquisa participante*. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

TOZONI-REIS, José Roberto. Ação coletiva na produção dos conhecimentos: compreendendo o processo grupal. In: TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas*. São Paulo: Annablume; Fapesp; Botucatu: Fundibio, 2007, p. 83-121.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. A pesquisa-ação-participativa e a educação ambiental: uma parceria construída pela identificação teórica e metodológica. In: TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental: reflexões teóricas*. São Paulo: Annablume; Fapesp; Botucatu: Fundibio, 2007b, p. 121-161.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental como prática investigativa e educativa*. Tese de livre-docência. [Livre-docência em Educação]. Departamento de Educação / Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Botucatu, SP, 2009.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007, p. 177-221.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Contribuições para uma pedagogia crítica na educação ambiental: reflexões teóricas. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007a, p. 177-221.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Educação ambiental na escola básica: reflexões sobre as práticas dos professores. *Revista Contemporânea de Educação*, n. 14, ago/dez, 2012.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Educação ambiental: natureza, razão e história*. Campinas-SP: Autores Associados, 2004.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Educação ambiental: natureza, razão e história*. 2. Ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção educação contemporânea).

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Fontes de informação dos professores da educação básica: subsídios para divulgação dos conhecimentos acadêmicos e científicos sobre educação ambiental*. Relatório Final - Processo FAPESP no 2007/56374-5, Botucatu, SP, 2010.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Pesquisa-ação: compartilhando saberes – Pesquisa e ação educativa ambiental. In: FERRARO-JR., Luis Antonio. *Encontros e caminhos: formação de educadores(as) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA/DEA. 2005, p. 269-276.

TRAJBER, Rachel; MENDONÇA, Patrícia Ramos (orgs.). *O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental*. Brasília: MEC/Secad, 2006.

TREIN, Eunice Schilling. A educação ambiental crítica: crítica de que? *Revista Contemporânea de Educação* N° 14 – agosto/dezembro de 2012. Disponível em: <<http://www.revistacontemporanea.fe.ufri.br/index.php/contemporanea/article/view/295/183>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

TREIN, Eunice. A contribuição do pensamento marxista à educação ambiental. In: LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. (org.). *A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007, p. 113 – 134.

TREIN, Eunice. Desafios à educação ambiental: entre o legado da modernidade e a crítica pós-moderna. *Pesq. Educ. Ambient.* [online]. 2008, vol.3, n.1, pp. 119-128.

TRISTÃO, Marta; CARVALHO, Luis Marcelo de. Grupos de pesquisa e GT 22 – Educação ambiental na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd): uma síntese interpretativa. *Ambiente & Educação*, v. 14, n. 2, p. 13-26, 2009.

VASQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: CLASCO; São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

VIEIRA, Antonio Rufino. A filosofia Marxiana: uma análise das teses de Marx sobre Feuerbach. *Princípios – Revista de Filosofia*. Vol. 3, n.4, Jan./Dez. 1996. Disponível em: <<http://www.principios.cchla.ufrn.br/04P-27-50.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2013.

VIEIRA, Emilia Peixoto. Gramsci e suas contribuições para a compreensão do trabalho docente. *Trabalho & Educação* – vol.17, nº 1 – jan./abr. – 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. Formação de professores para a justiça social em tempos de incerteza e desigualdades crescentes. In: ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio (Orgs.). *Justiça social: desafio para a formação de professores*. Tradução: Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008a.

ZEICHNER, Kenneth M.; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n125/a0535125.pdf>>. Acesso em: 02 jan. 2013.