

**TEORIA CRÍTICA: UMA REFERÊNCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO NO CAMPO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**CRITICAL THEORY: A REFERENCE TO THE TRAINING OF TEACHERS IN SERVICE IN THE FIELD OF ENVIRONMENTAL EDUCATION**

**TEORÍA CRÍTICA: UNA REFERENCIA A LA FORMACIÓN DE MAESTROS QUE ACTÚAN EN EL ÁREA DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL**

Cristiane Magalhães Bissaco

**RESUMO:** Partindo da concepção de que a educação é “um fenômeno próprio dos seres humanos” (SAVIANI, 2012, p.11) e do entendimento de que o homem, conforme Saviani e Duarte (2010, p.422) é um ser capaz de intervir de maneira individual em diferentes situações, sendo possível que as aceite, rejeite ou transforme. Este “ser livre” mostra-se capaz de “optar e tomar decisões”. Assim, fundamentamos este ensaio em uma perspectiva de formação humanista e crítica, posto que nos pautamos no conceito de emancipação entendido aqui como o aumento do nível de conscientização, bem como da racionalidade. “Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional.” (ADORNO, 2003, p.143).

**Palavras-chave:** formação humanista; formação crítica; formação de professores.

**ABSTRACT:** Starting from the idea that education is "a phenomenon of human beings" (Saviani, 2012, p.11) and understanding that man, as Saviani and Duarte (2010, p.422) is one to be able to intervene individually in different situations, it is possible that the accepted, reject or turn. This "free human being" proven capable of "choose and make decisions." Thus, we base this search in a perspective of humanistic education and critical, since we base on the concept of emancipation understood here as the increased level of awareness and rationality. "This needs to be entered in thought and also in educational practice." (Adorno, 2003, p.143).

**Keywords:** humanistic education; critical education; teacher training.

**RESUMEN:** Partiendo de la concepción de que la educación es “un fenómeno propio de los seres humanos” (SAVIANI, 2012, p.11) y de la comprensión de que el hombre, de acuerdo con Saviani y Duarte (2010, p.422) es un ser capaz de intervenir de manera individual en diferentes situaciones, siendo posible que las acepte, rechace o cambie. Este “ser libre” se muestra capaz de “elegir y tomar decisiones”. Así, fundamentamos este ensaio en una perspectiva de formación humanista y crítica, puesto que nos pautamos en el concepto de emancipación entendido aquí como el incremento del nivel de concientización, bien como de la racionalidad. “Esta precisa ser inserida en el pensamiento y también en la práctica educacional.” (ADORNO, 2003, p.143).

**Palabras Clave:** formación humanista, formación crítica, formación de maestros.



## 1. Introdução

Fazemos parte de uma sociedade que “necessita forjar personalidades autônomas e críticas, capazes de respeitar a opinião dos demais e de defender os seus direitos, ao mesmo tempo” (BUSQUETS et al, 1997, p.36). Além das necessidades apontadas acima não serem inéditas, Pedrini (2001) destaca que sempre houve no mundo pessoas que se preocuparam com questões ambientais, denunciando problemas e alertando para o futuro da humanidade.

Dias (1992) discute que o homem possui caráter de interdependência em relação ao outro, bem como aos demais seres vivos e que é preciso tomar certos cuidados para a não extinção da vida na Terra. Nesse mesmo sentido, Reigota (1994) aponta que o essencial da questão não é somente a sobrevivência da espécie humana, ainda mais, a sua possibilidade de sobreviver sem cair em um estado inútil de existência.

Neste ensaio há o entendimento de que as questões relacionadas ao meio ambiente só podem ser discutidas de uma maneira transdisciplinar; e que a construção de ações interdisciplinares requer uma postura pesquisadora, o desejo de vasculhar o desconhecido, de ousar sobre o incógnito, ou seja, isto é o que fundamenta o ato científico, um permanente redescobrir daquele que ensina, daquele que aprende e da relação que se refaz constantemente. Nesse sentido, Pardo Díaz (2002) argumenta que a educação é a chave para renovar os valores sociais, desenvolvendo uma consciência e um comprometimento que possibilitem a mudança desde as pequenas atitudes individuais até a participação e o envolvimento na resolução dos problemas mundiais. Ainda, Gonçalves (2011) afirma que não há setor do agir humano em que “ocorram lutas e reivindicações que o movimento ecológico não seja capaz de incorporar” (GONÇALVES, 2011, p. 12).

Na época da implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1998), o Brasil estava constituindo um corpo metodológico bastante estruturado em relação à Educação Ambiental, revelando-se em várias instituições educacionais, uma estrutura disciplinar portadora de indagações próprias, de problemáticas particularizadas, de projeção paradigmática (CASCINO, 1999).

Decorre da argumentação acima a ideia da discussão ora proposta que é a da possibilidade de transformação dos indivíduos em seres mais conscientes de suas ações, partindo da formação do professor e chegando às ações concretas da sala de aula, para se pensar em uma Educação que não fique restrita aos muros da escola, mas que os transpasse



e que possibilite aos indivíduos viver em uma sociedade mais harmoniosa. Desse modo, este ensaio trata da discussão teórica da formação em serviço de professores da Educação Infantil, possibilitando a discussão da temática ambiental e a construção de valores com base em uma perspectiva de formação humanista e crítica.

Para tanto, fazem parte do escopo teórico aqui apresentado, Severino (2006a, 2006b, 2000), Saviani e Duarte (2010) e Rodrigues (2001) para embasar a discussão sobre a formação humanista e Adorno (2003); Pucci (2003, 1995); Pucci, Zuin & Lastoria (2010); Zuin, Pucci & Ramos-De-Oliveira (2004); Pucci, Lastoria, & Costa (2003); Lastoria, Costa, Pucci (2001); Ramos-De-Oliveira; Zuin & Pucci (2001); Guedes e Depieri (2006) e Loureiro (2007) fundamentando a discussão sobre formação crítica.

Cabe ainda informar que apesar das discussões aqui realizadas serem de ordem teórica o que se pretende em um contexto mais amplo, não retratado neste ensaio, é propor a formação em serviço para um grupo de professores de Educação Infantil e observar as ações diretas desses professores com as crianças, sendo a formação e as ações analisadas em um momento posterior.

A seguir, trago a justificativa da escolha temática discutida neste ensaio.

## **2. Justificativa**

Parte-se do pressuposto de que a criança é um ser histórico, social e político, “que encontra no outro parâmetros e informações que lhe permitem formular, questionar, construir e reconstruir o espaço que a cerca”, sendo a linguagem relevante nesse contexto (SANTOS & LEONOR, 2011, p. 207). Defendo aqui a ideia de que a Educação Ambiental<sup>1</sup> pode estar aliada a “valores éticos e estéticos na Educação Infantil<sup>2</sup>” (ALBERTO, 2007, p. 156). Essa ideia surge de um dos desdobramentos possíveis lançados por Alberto (2007), que afirma que para a criança pequena, na faixa etária de 3 a 6 anos, o contato com a natureza é importante e necessário, principalmente para adquirir conhecimento sobre o seu meio. Nesse sentido, Arruda e Fortkamp (2003) ressaltam que a EA e o contato com a natureza desde a infância são imprescindíveis para a construção de valores e de cidadania, isso porque quanto mais novos forem os aprendizes expostos a esse processo de aprendizagem, maiores as possibilidades de formar com eles o respeito à vida. Desse modo, entende-se que é fundamental que o professor de EI invista em atividades

---

<sup>1</sup> Doravante EA.

<sup>2</sup> Doravante EI.

externas como andar, brincar, explorar gramados, areia, perceber a diferença entre as folhagens das árvores e que além desse contato com o natural ocorram discussões socioambientais, de maneira a propiciar à criança o desenvolvimento de um sentimento positivo em relação ao meio ambiente, o que se tornará evidente em um trabalho que possibilite a abertura para o diálogo entre os educando, já que nas “interações entre os indivíduos” há a construção de novos conhecimentos, bem como de valores e de sentidos (VYGOTSKY, 1987). Ainda nesse sentido, Bonotto (2008) destaca a valorização estética da natureza como um valor a ser construído junto aos educandos, o que poderia contribuir, intensamente, “para a construção de uma nova forma de relação ser humano-natureza” (BONOTTO, 2008, p. 299).

Cabe destacar que as questões relacionadas ao meio ambiente são asseguradas aos cidadãos pela Constituição Federal, art.225, a seguir:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (BRASIL, 1988).

Ora, se compete à “coletividade o dever de defender e preservar o ambiente ecologicamente equilibrado”, é papel da escola promover espaço para a discussão e conscientização dos educadores e dos aprendizes. Essa conscientização, conforme Currie (1998), deve ser crescente, começando com a observação do seu eu, depois contextualizando o eu na família, a família na comunidade e assim por diante, porém percebendo a necessidade da ação individual de cada um, já que o todo engloba cada um. Isto nos remete a aprender a “pensar globalmente enquanto agimos localmente”, algo que se faz necessário durante o processo de conscientização, e que vem sendo discutido por Currie (1998) e Reigota (1994). Advêm dessa ideia dois conceitos-chave discutidos neste ensaio, quais sejam, a autonomia e a cooperação. Isto porque o sujeito atua tanto no próprio âmbito individual como no âmbito coletivo, sabendo situar-se e posicionar-se, mas também se preocupa com as consequências de suas ações, conforme destaca Puig (1998a, p.78) “é impossível falar de sujeito moral sem reconhecer sua autonomia”.

Entretanto, antes de pensar em como essas questões chegarão a nossos educandos é preciso discutir o processo de formação em serviço a fim de fornecer a esses educadores subsídios para uma prática de EA articulada à EI de maneira crítico-reflexiva. Assim, para que isso ocorra é importante que as ações dos professores estejam pautadas em uma formação crítica, o que foi defendido em Bissaco (2004), que compreende o processo de

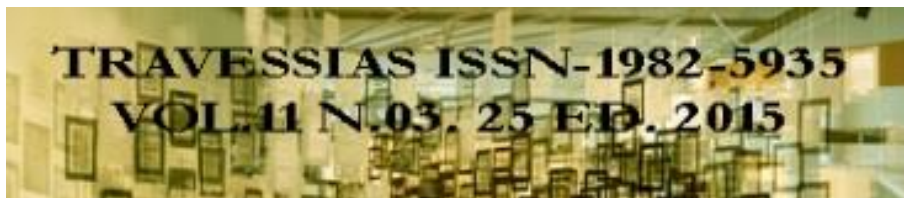
ensino e aprendizagem como uma construção social historicamente determinada, que abre espaço para a interação, mediação e colaboração crítica. Desse modo, por ter tratado em sua pesquisa da questão da formação inicial de professores de segunda língua, este trabalho serve como suporte para esta que ora descrevo, que tem em vista propor a formação em serviço de professores de Educação Infantil na mesma direção, já que se faz imperativo não aceitar que professores sejam meros reprodutores de conhecimentos. Conforme dito anteriormente, este ensaio visa a subsidiar a construção de novas concepções acerca do trabalho educativo na promoção de valores atrelados à autonomia e à cooperação percebendo suas implicações e elaborando estratégias e procedimentos para este fim comum.

Entende-se, portanto, que o grande desafio do educador é ajudar a desenvolver nos aprendizes e futuros cidadãos a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, bem como o seu espírito crítico. Decorre dessa afirmação que o professor para desenvolver nos educandos tais capacidades deve também se inserir em uma proposta de formação reflexiva.

Essa proposta de formação reflexiva visa ao desenvolvimento do professor e “não meramente o seu treinamento” (GÓMEZ, 1992), havendo uma concordância de que os professores não podem ser considerados como técnicos que se limitam a cumprir passivamente o que outros lhes ditam fora da sala de aula. Antes, são os próprios professores que devem desempenhar um papel ativo na elaboração dos propósitos e objetivos de seu trabalho, conforme comentado por Zeichner (1993). Nesse mesmo sentido, Perrenoud (1997) afirma que o professor não se constitui unicamente de saberes científicos ou conteúdos, mas sim de suas experiências, de suas representações e intuições. Pennycook (1994) propõe uma ênfase crítico-reflexiva no processo de ensino-aprendizagem, em que professores e aprendizes deixem de ser considerados como simples emissores e receptores, para assumir o papel de verdadeiros interlocutores, construtores de um espaço real de comunicação, em que se desenvolva o complexo processo de significações.

Desse modo, a escolha do tema se justifica pela relevância da discussão sobre a maneira como a formação de professores inserida em uma perspectiva humanista e crítica pode contribuir nas relações professor-aluno em sala de aula. Todavia, antes de aprofundar essas questões, cabe discutir o que a teoria crítica nomeou barbárie e que ainda hoje não foi





superada, assim, a sessão seguinte apresenta uma visão da Educação como instrumento da desbarbarização nas sociedades atuais.

### **3. Desbarbarizar por meio da Educação**

Diante do quadro de degradação que o planeta se insere, é relevante valer-se da discussão feita pelos pesquisadores da Escola de Frankfurt que trazem à luz da Teoria Crítica o conceito de barbárie para logo apresentar as ideias da desbarbarização. Adorno (2003) conceitua a barbárie como algo simples

“(…) estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontram atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização (...) por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir.” (ADORNO, 2003, p. 155)

A passividade humana diante de fatos chocantes como os apresentados em Auschwitz ou como o que agora vemos em relação à destruição desenfreada à natureza que nos cerca, constitui ela própria uma forma de barbárie, “na medida em que está pronta para contemplar o horror e se omitir no momento decisivo.” (ADORNO, 2003, p. 164)

De acordo com Adorno (2003, p.159-160), a barbárie está onde há uma regressão à violência física primitiva, sem que esteja vinculada a objetivos racionais na sociedade. Contudo, existem circunstâncias em que a violência em contextos transparentes conduz a situações que visem à geração de condições humanas mais dignas, nessas circunstâncias a violência não pode ser considerada como barbárie. Impor a resistência contra a barbárie por meio da educação possibilitará, segundo Rondon (2001, p. 224) “a formação de sujeitos que, amparados pelos fundamentos éticos, sejam realmente livres e autônomos.”

Diante do exposto, “(...) a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade” (ADORNO, 2003, p. 156). Decorre dessa afirmação a ideia de que por meio de uma formação crítica tanto professores e conseqüentemente os educandos inseridos no contexto escolar possam alcançar a desbarbarização por meio da transformação concreta da situação escolar, possibilitando ao educando escolhas em vez da subordinação. Assim, Adorno (2003, p.165) entende que por meio do sistema educacional as pessoas comecem a ser inteiramente tomadas pela aversão à violência. Entenda-se aqui



violência como a falta de fraternidade entre as pessoas, a falta de preocupação com o outro e com as gerações futuras, enfim o egoísmo que impera na sociedade atual.

Diante das conjecturas apresentadas pela Teoria Crítica, Pucci (1994, p.46) apresenta a possibilidade de um desdobramento da teoria em uma Teoria Pedagógica e cita estudiosos como Giroux, Freitag, Maar, Markert, Schmied-Kowarzik e Zuin por desenvolverem elementos que apontam para tal possibilidade, tais como:

“a) a função educativa do refletir; b) o resgate da formação cultural como postulado pedagógico da emancipação; c) a importância da educação e a responsabilidade da escola no processo de ‘desbarbarização’; d) a assimilação do passado como esclarecimento: a dimensão da hermenêutica e e) o papel dos intelectuais coletivos no processo de ‘desbarbarização’”. (PUCCL, 1994, p. 55)

A ideia de desbarbarizar subjaz uma discussão sobre a formação dos professores como agentes multiplicadores do pensamento crítico, conforme exposto a seguir.

#### **4. Formação docente**

Segundo Tabanez et al (2009) a base de conhecimento para a docência consiste em conhecimento específico e conhecimento pedagógico. Os autores defendem que a reelaboração dos quadros referenciais dos professores constitui “a mediação entre teoria e prática, revelando significados apreendidos da teoria e novas estratégias para a prática”. (TABANEZ et al, 2009, p.143)

No contexto atual, a formação docente deve assumir

“um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza”. (IMBERNÓN, 2011, p. 15)

A reflexão, conforme Tabanez et al (2009, p.142-143), oferece aos professores a possibilidade de se tornarem conscientes dos fatores que influenciam suas práticas, tais como representações, teorias e forças institucionais; é por meio da reflexão que os professores podem articular suas próprias compreensões e analisar de maneira crítica sua ação profissional, ou seja, “em sua tarefa de mediação dos saberes escolares para os estudantes”.

Desse modo, o que se espera dos professores, de acordo com André (2012, p.58), é que assumam “de forma competente e responsável” a tarefa de ensinar, visando desenvolver



em seus alunos “uma atividade individual significativa”, isto é, criando condições para que se apropriem de “conhecimentos fundamentais para uma inserção comprometida e ativa na sociedade”.

Considerando que, questões de fundo como ‘que educação quer-se promover?’ e ‘para qual sociedade?’ não podem, segundo Candau (1996, p.152), estar ausentes nem na formação continuada, nem no debate cotidiano dos professores. Isto é, por meio da formação de professores, estes buscam tornar suas práticas pedagógicas mais consistentes e qualificadas, conforme destacado por Santana (2012, p. 11).

A seguir, discuto essa formação docente em serviço dentro de duas perspectivas fundamentais, a saber: a) a formação humanista e b) a formação crítica.

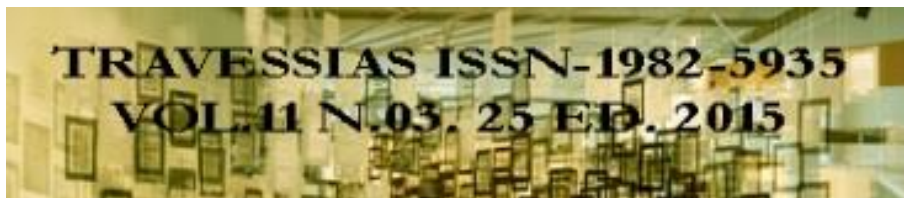
#### **4.1. Formação humanista**

O homem não se constitui como homem de maneira natural. De acordo com Saviani (2012, p. 7), para que o homem seja capaz de “pensar e sentir; querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo”, pressupondo ainda “uma memória cultural” (SEVERINO, 2006a, p. 289). Desse modo, o saber que interessa à educação é o que deriva do processo de aprendizagem, o resultado de um trabalho educativo. Assim, a educação é “um fenômeno próprio dos seres humanos” (SAVIANI, 2012, p.11), entendendo o homem, conforme Saviani e Duarte (2010, p.422) como um ser capaz de intervir de maneira individual em diferentes situações, sendo possível que as aceite, rejeite ou transforme. Este “ser livre” mostra-se capaz de “optar e tomar decisões”.

Severino (2006a, p.289) afirma que com a “complexificação” da vida social, efetivaram-se “práticas sistemáticas e intencionais destinadas a cuidar especificamente desse processo”, instaurando-se assim instituições encarregadas de agir “de modo formal e explícito na inserção dos novos membros no tecido sociocultural”, desse modo, surgem as escolas, locais em que as atividades humanas devem, acima de tudo, ser “intencionalmente planejadas”. A formação humana, discutida por Saviani e Duarte (2010, p.423), coincide “com o processo de promoção humana levado a efeito pela educação”.

O objetivo da educação, conforme Saviani (2012, p. 13), se refere à identificação dos elementos culturais fundamentais e essenciais que precisam ser compreendidos pelos indivíduos da espécie humana para que eles se humanizem, bem como, à descoberta de meios mais adequados para alcançar esse objetivo, isto é, que cada indivíduo realize “a





humanidade produzida historicamente”. Nessa esteira, Severino (2006b, p. 269), também entendendo educação como formação humana, aponta que a razão deva ser vista como instância de libertação para o homem.

Rodrigues (2001) traz uma definição bastante pertinente sobre ação educativa como sendo

“(…) um processo regular desenvolvido em todas as sociedades humanas, que tem por objetivos preparar os indivíduos em crescimento (crianças e adolescentes) para assumirem papéis sociais relacionados à vida coletiva, à reprodução das condições de existência (trabalho), ao comportamento justo na vida pública e ao uso adequado e responsável de conhecimentos e habilidades disponíveis no tempo e nos espaços onde a vida dos indivíduos se realiza. Ao redor desses aspectos se desdobra o conjunto das ações educativas a serem desempenhadas pelos sujeitos educadores, entre eles a escola”. (RODRIGUES, 2001, p.235)

Desse modo, o homem é especificamente humano porque é, conforme Severino (2000, p. 68), um ser em “permanente processo de construção”, nunca estando pronto e acabado seja no plano individual, seja no plano coletivo – como espécie. Da mesma forma o professor nesta perspectiva humanista precisa ir se constituindo, articulando teoria e prática, porque nunca pode ser entendido como um ser acabado.

A educação é, portanto, uma “prática histórico-social” marcada por uma “intenção interventiva, intencionando mudar situações individuais ou sociais previamente dadas” (SEVERINO, 2006a, p. 291). Tal prática é constituída de ações que visam criar condições para que as transformações ocorram nas pessoas e na sociedade. Nessa mesma direção, na perspectiva adorniana, a educação deve ser entendida como a produção de uma consciência verdadeira e não como modelagem de pessoas, nem tampouco como a mera transmissão de conhecimentos. A educação deve objetivar a adaptação, bem como deve preparar os homens para se orientarem no mundo, destacando que a adaptação não deve conduzir para a perda da individualidade, não se restringe ao conformismo uniformizador, sendo preciso superar a alienação. Assim, educar transcende a uma “produção de uma consciência verdadeira.” (ADORNO, 2003, p.141)

## **4.2. Formação Crítica**

Pucci, Zuin e Lastória (2010, p.2) explicam que os pesquisadores do Instituto de Pesquisa Social primaram “pela investigação da identidade dos movimentos operários europeus”. Os pensadores da Teoria Crítica, em destaque os da primeira geração de Frankfurt – Theodor W. Adorno, Max Horkheimer, Walter Benamin e Hebert Marcuse apresentam princípios comuns no que diz respeito à luta “por uma humanidade melhor”. (ZUIN, PUCCI, RAMOS-DE-OLIVEIRA, 2004)

Com base nos pressupostos da Escola de Frankfurt, em especial, nos de Adorno (2003) que embasam a Teoria Crítica, a ideia de emancipação é destacada e está relacionada ao aumento do nível de conscientização, bem como da racionalidade. “Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional.” (ADORNO, 2003, p.143)

Já Rondon (2001, p.217) afirma que o capitalismo escravizou o próprio homem, “destruindo sua autonomia e a consciência da subjetividade”. Enquanto Loureiro (2007, p. 537), ainda em relação ao capitalismo, afirma que “a sociedade capitalista atrofia o pensar autônomo, mas, contraditoriamente, cria a possibilidade de um pensamento de resistência”. Nesse contexto a educação parece estar frágil para a tarefa de fazer o homem autor da sua própria história, ao mesmo tempo em que se anuncia a preocupação em formar cidadãos, se abandona a preocupação com a formação humanista, chamada pejorativamente na atualidade por muitos como “enciclopedista”. À luz dessa discussão, é possível observar o importante papel da Educação, atrelando a transmissão de conhecimentos sistematizados e a mediação para a contradição, a resistência e a utopia, é preciso que a educação traga os conteúdos aos educandos, entendendo que “o desenvolvimento científico não conduz necessariamente à emancipação” (ADORNO, 2003, p.15). Emancipar-se não é tarefa fácil, constituir-se como ser que obedece unicamente à sua consciência e à sua vontade racional, como propõe Chauí (1994, p.342).

É preciso entender que só a Educação que cria condições para a emancipação dos sujeitos historicamente constituídos possibilitará a transformação dos moldes em que nossas sociedades se inserem. Adorno afirma que é preciso emancipar-se em todos os campos da vida:

“(…) diria que a figura em que a emancipação se concretiza hoje em dia, e que não pode ser pressuposta sem mais nem menos, uma vez que ainda precisa ser elaborada em todos, mas realmente em todos os planos de nossa vida, e que, portanto, a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção



orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.” (ADORNO, 2003, p.182-183)

A formação, conforme Adorno (2010, p.21), “tem como condições a autonomia e a liberdade”. Pucci (2010, p.47), com base nas discussões adornianas, complementa como objetivo da Teoria Crítica “o direito de ser e permanecer diferente” e coloca a questão da emancipação nos dias de hoje como sinônimo de “cultivar o inconformismo” e de “desenvolver a arte de pensar.” (PUCCI, 2010, p.54)

Embora seja o enfoque deste ensaio a formação de professores, e vislumbrando que as discussões aqui levantadas alcançarão de alguma maneira as crianças beneficiadas com esse tipo de formação, é preciso salientar que Guedes e Depieri (2006) pensam que aquilo que se pode fazer em se tratando de um sujeito em formação, no que diz respeito à emancipação, faz-se pela tentativa de contribuir para “a formação de um sujeito capaz de, minimamente, suportar a violência do real, de agir, de resistir, o quanto possível, aos convites à regressão, à participação na barbárie geral e que principalmente seja capaz de se recusar a dominar, a subjugar o outro”.

## **5. A Educação Ambiental e a Construção de Valores**

Assim, conforme dito anteriormente o que se propõe com este ensaio é entrelaçar o arcabouço teórico da Educação Ambiental e da Educação Infantil, inseridas em uma perspectiva crítico-humanista, mesmo porque com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 em seu artigo 3º concebe “o Currículo da Educação Infantil como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”, de forma que se promova seu desenvolvimento integral (BRASIL, 2009). Isto é, por meio deste documento que possui caráter mandatório há uma orientação para que o patrimônio ambiental seja articulado com as crianças da Educação Infantil. Cabe ressaltar ainda que o documento citado acima orienta a política de formação de professores e a política de planejamento e avaliação na Educação Infantil e é isso que se pretende com este embasamento teórico, verificar práticas educacionais organizadas, intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas, o que também é proposto por Carvalho (2006), pois a Educação Ambiental deve ser uma “prática intencionalizada e coerente”.



Carvalho (2006) afirma que o trabalho com a Educação Ambiental deve contemplar três dimensões: conhecimento, valores éticos e estéticos e a participação política, o que comunga diretamente com as Diretrizes, já que em seu artigo 6º ficam evidentes os princípios norteadores das propostas pedagógicas de Educação Infantil, sendo eles: a) éticos - autonomia, responsabilidade, cooperação, respeito ao bem comum, ao meio ambiente, às diferentes culturas, identidades e singularidades, b) políticos - direitos de cidadania, exercício da criticidade, respeito à ordem democrática e c) estéticos - sensibilidade, criatividade, liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2009). Neste ensaio os princípios apontados em Brasil (2009) estão associados diretamente aos valores que queremos construir junto a essas crianças, em especial os princípios éticos de Autonomia, Cooperação e Respeito ao Meio Ambiente.

A Educação que se propõe aqui é permeada pelo diálogo e visa à autonomia do educando em relação a princípios, valores e normas, ou seja, cria condições para que o sujeito saiba julgar criticamente a realidade, sendo o diálogo e a autonomia “condições básicas para construir formas de convivência pessoal e coletiva mais justas” (PUIG, 1998b, p.21). Cabe ainda destacar, que uma proposta dialógica de ensinar-aprender traz consigo a prática do respeito mútuo, da cooperação e, principalmente, da reflexão crítica. Tal processo educativo articulado encontra respaldo em Jacobi (2005, p. 246) que privilegia o diálogo e a interdependência de distintas áreas do saber, já que, o exercício da cidadania se baseia em práticas interativas e dialógicas visando à construção da autonomia e da liberdade responsável e desenvolvendo “ações de integração social, conservação do ambiente, justiça social, solidariedade, segurança e tolerância, as quais constituem preocupações da sociedade atual”.

Nesse sentido, Bonotto (2008) apresenta valores ambientalmente desejáveis, que implicam a relação dos indivíduos entre si e com os outros seres com os quais compartilham o planeta, entre eles: a) a valorização da vida; b) a valorização da diversidade cultural; c) a valorização de diferentes formas do conhecimento; d) a valorização de uma sociedade sustentável; e e) a valorização de uma vida participativa. Este ensaio está intimamente ligado ao quinto valor apresentado pela autora, já que entende a necessidade da construção de uma sociedade mais justa no que diz respeito aos aspectos sociais e ambientais, despontando “valores como responsabilidade, solidariedade, cooperação e



diálogo, possibilitando a todos a participação em um processo democrático e autônomo, nessa construção” (BONOTTO, 2008, p. 299).

Bonotto (2008) apresenta três dimensões a serem articuladas em uma proposta de educação em valores: a cognição (concepções), a afetividade (envolvimento) e a ação (vivência em situações reais). Tais dimensões serão levadas em consideração nos momentos de formação em serviço, bem como, observadas na ação direta do educador com a criança, pois é por meio dessas dimensões que os valores não serão somente identificados, mas sim trazidos para a vida real.

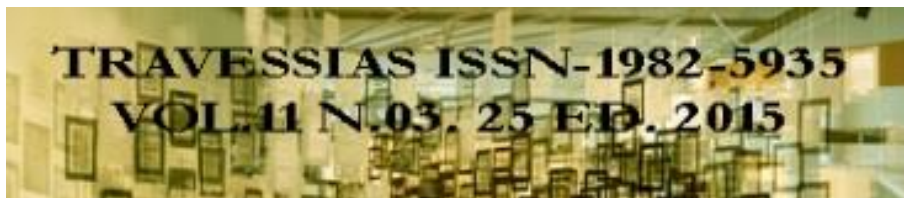
A questão ambiental deve, portanto, abarcar diversos campos do saber, já que diz respeito ao “modo como a sociedade se relaciona com a natureza” (GONÇALVES, 2011, p. 139) e é preciso entender que as relações sociais são mediadas simbolicamente por meio de “normas, valores e objetivos histórico-culturalmente instituídos e instituintes” (GONÇALVES, 2011, p. 138). Ainda no que se refere às relações sociais, Currie (1998) propõe que a construção do entendimento ambiental parte de nós mesmos, para que logo nos insiramos na comunidade e no mundo.

Desse modo, os conceitos de interação e mediação também merecem atenção neste ensaio e conforme discutidos por Bissaco (2010), visto que o sociointeracionismo vygotskyano concebe a linguagem como algo criado pela sociedade ao longo do curso da história humana que estabelece a mediação do homem com o ambiente, mudando a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural (VYGOTSKY, 1984).

Dentro desta concepção vygotskyana do desenvolvimento Scheneuwly (1994) discute que a aprendizagem de algo novo só se dá a partir de elementos já existentes. Além disso, aponta para o fato de que o desenvolvimento consiste em um aumento de capacidades já existentes, considerando que a aprendizagem se dá por meio dos incrementos dos conhecimentos construídos. Entretanto, não basta que se propicie a interação, esta interação deve ser intencional, provocando o educando à construção de conhecimento e valores.

Neste sentido, Feuerstein (1980, p. 3), salienta que somente ao proporcionar uma experiência de aprendizagem mediada, conseguiremos a realização das metas socioculturais da educação, bem como a preparação para que o sujeito se transforme em um aprendiz independente, ou seja, a autonomia do aprendiz não se constrói no isolamento, mas sim na troca de informações com o outro. O que o autor defende é que as interações entre o professor e o educando são fatores determinantes no desenvolvimento cognitivo do





sujeito, assumindo a relação professor-aluno um caráter dialógico, que supera o mecanismo tradicional do ensino.

Finalmente, as discussões aqui apresentadas apoiam-se também em Grun (1996) que afirma que deveria ser “parte de uma Educação Ambiental proceder a uma tematização a respeito dos valores que regem o agir humano em sua relação com a natureza”, bem como, “estudar o processo de afirmação e legitimação de tais valores” (GRUN, 1996, p.22). Desse modo, a discussão apresentada aqui se caracteriza como o primeiro passo em direção a um contexto macro que visa à construção de valores com crianças de faixa etária pré-escolar. Futuramente, pretende-se verificar nesse mesmo processo, a formação em serviço e as ações da equipe docente junto às crianças de uma determinada escola de Educação Infantil do noroeste paulista.

## **6. Considerações Finais**

Partindo dos pressupostos elencados, este ensaio apresenta uma discussão inicial sobre o papel dos professores não como meros seres passivos, reprodutores de informações, simples aplicadores, mas sim como produtores de saberes que advém do entrelaçamento entre a teoria e a prática, que os transformam pela ação cotidiana nas escolas. Portanto, espero que este trabalho tenha atingido o objetivo de despertar a discussão sobre a formação do educador numa dimensão ambiental, a qual precisa se dar de forma crítica, justamente porque, diante dessa dimensão, o olhar do professor deve repousar sobre as práticas cotidianas da vida na Terra e sobre suas condições sociais, primando por mais equidade entre os homens “humanos”.

## **REFERÊNCIAS**

ADORNO, T. W. Teoria da Semiformação. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S. & LASTORIA, L. A. C. N. (orgs.) *Teoria crítica e inconformismo – novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010, pp. 7-40.

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ALBERTO, P. G. *Educação Ambiental e Educação Infantil numa área de proteção ambiental: concepções e práticas*. Dissertação de Mestrado. UNESP – Rio Claro, 2007.



ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12ª ed. Campinas: Papirus, 2012, pp. 55-69.

ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia da Prática Escolar*. 5ª ed. Campinas: Papirus, 1995.

ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica de valores. In: ARANTES, V. A. (org.) *Educação e valores – pontos e contrapontos*. 2ª Ed. São Paulo: Summus, 2007. pp.17-64.

ARRUDA, V.L.V.; FORTKAMP, E.H.P. Educação Ambiental na Educação Infantil: alegrias e desafios. In: GUIMARÃES, L.B.; BRÜGGER, P.; SOUZA, S.C.; ARRUDA, V.L.V. (org.). *Tecendo subjetividades em educação e meio ambiente*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003, p. 141-158.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Laud e Yara Frateschi Vieira. 6ª ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1988.

BISSACO, C. M. *Ensinando Com Corpora: Mediação e Interação em Aulas de Espanhol como Língua Estrangeira*. Tese de doutorado. PUC-SP, 2010

\_\_\_\_\_. *A constituição do professor em formação: um trabalho colaborativo*. Dissertação de Mestrado LAEL – PUC/SP – São Paulo, 2004.

BONOTTO, D. M. B. Contribuições para o trabalho com valores em Educação Ambiental. *Ciência e Educação*, Bauru, v. 14, n. 2, 2008, pp. 295-306.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei Federal Nº 4.771, de 15 de setembro de 1965. Estabelece o Código Florestal Brasileiro. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF. 16 Set. 1965.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* – Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, CNE/CEB, 2009.

\_\_\_\_\_. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental (SEF)/ Ministério da Educação e do Desporto (MEC), 1998.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)*. Brasília: (MEC/SEF), 1998.



\_\_\_\_\_. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BUSQUETS, M. D., et al. *Temas transversais em educação – bases para uma formação integral*. Série Fundamentos, 138. São Paulo: Editora Ática, 1997.

CANDAU, V. M. F. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: REALI, A.M. de M. R. & MIZUKAMI, M. da G. N. (orgs.) *Formação de professores: Tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCar, 1996, pp. 139-152.

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

CASCINO, F. *Educação ambiental: princípios, história e formação de professores*. São Paulo: Ed. SENAC, 1999.

CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.

CURRIE, K. L. *Meio ambiente: interdisciplinaridade na prática*. Campinas: Papirus Ed, 1998.

DIAS, G. F. *Educação ambiental princípios e práticas*. São Paulo: Ed. Gaia Ltda, 1992.

DUHN, I. Making 'place' for ecological sustainability in early childhood education. In: *Environmental Education Research*, 18:1, February, 2012, pp. 19-29.

FEUERSTEIN, R. *Instrumental Enrichment: an intervention program for cognitive modifiability*. Scott Foresman and Company: Glenview, 1980.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: Nóvoa, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992, pp.93-114.

GONÇALVES, C. W. *Os (Des)Caminhos do Meio Ambiente*. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

GRÜN, M. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. Campinas: Papirus Ed, 1996.



GUEDES, L. and DEPIERI, A. **Educação e resistência: relato de experiência.** *Educ. Pesqui.* [online]. 2006, vol.32, n.2, pp. 311-324. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n2/a07v32n2.pdf>, acesso em 18/03/2013.

JACOBI, P. R. Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.31, n.2, p. 233-250, maio/ago, 2005.

LOUREIRO, C. F. B. *Trajatória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, R. **Aversão à teoria e indigência da prática: crítica a partir da filosofia de Adorno.** *Educ. Soc.* [online]. 2007, vol.28, n.99, pp. 522-541. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a12v2899.pdf>, acesso em 18/03/2013.

PARDO DÍAZ, A. *Educação ambiental como projeto*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PEDRINI, A. de G. *Educação ambiental: reflexões e práticas contemporâneas*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2001.

PENNYCOOK, A. *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman, 1994.

PERRENOUD, P. *Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PUCCI, B. Theodor Adorno, Educação e Inconformismo: Ontem e Hoje. In: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S. & LASTORIA, L. A. C. N. (orgs.) *Teoria crítica e inconformismo – novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010, pp. 41-55.

\_\_\_\_\_. Teoria Crítica e Educação. In: PUCCI, B. (org.) *Teoria crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*. 2. ed. Petrópolis, R.J.: Vozes; São Carlos, SP: EDUFISCAR, 1994, pp. 11-58.

PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S. & LASTORIA, L. A. C. N. (orgs.) *Teoria crítica e inconformismo – novas perspectivas de pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2010.

PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998a.

\_\_\_\_\_. *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.



REIGOTA, M. Coleção primeiros passos nº 292; *O que é educação ambiental*. 1. ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.

RODRIGUES, N. Educação: da formação humano à construção do sujeito ético. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 22, n. 76, out. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a13v2276.pdf>, acesso em 15/03/2013.

RONDON, R. Os desafios da emancipação no atual momento da educação brasileira. In: LASTORIA, L. A. C. N.; COSTA, B. C. G. da; PUCCI, B (orgs). *TEORIA CRÍTICA, ÉTICA E EDUCAÇÃO*. Piracicaba/ Campinas: Editora UNIMESP/ Editora Autores Associados, 2001, pp. 217-225.

SANTANA, L. C. Prefácio. In: BONOTTO, D. M. B. & CARVALHO, M. B. S. da S. (orgs.). *Educação Ambiental e o trabalho com valores – reflexões, práticas e formação docente*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, pp. 9-11.

SANTOS, A. P. dos & LEONOR, M. F. F. Recreação/Educação Infantil: transição e frutos. In: KRAMER, S. et al (orgs.) *Infância e Educação Infantil*. 11ª Ed. São Paulo: Papyrus, 2011, pp. 203-223.

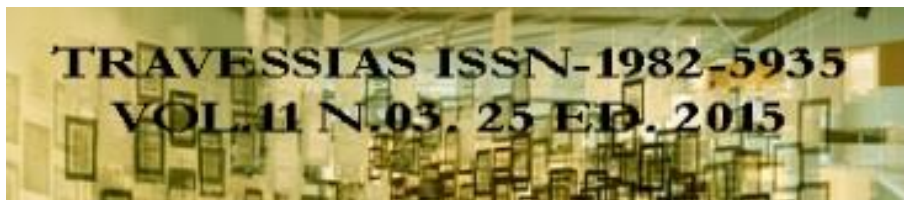
SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica – primeiras aproximações*. 11ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, D. e DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: *Revista Brasileira de Educação*, ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Campinas: Editora Autores Associados Ltda. Set./Dez., v. 15, n. 45, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/02.pdf>, acesso em 15/03/2013.

SCHENEWLY, B. Contradiction and Development: Vygotsky and Paedology. *European Journal of Psychology of Education* 9:4, 1994, pp. 281-291.

SEVERINO, A. J. Fundamentos Ético-Políticos da Educação no Brasil de hoje. In: LIMA, J. C. F. (org.) *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz/EPSJV, 2006a. Disponível em: <http://www.fiocruz.br/editora/media/Capitulo%208%20Fundamentos%20Educacao%20Escolar.pdf>, acesso em 08/03/2013.





\_\_\_\_\_. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. In: *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 619-634, Set./Dez. 2006b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n3/a13v32n3>, acesso em 15/03/2013.

\_\_\_\_\_. EDUCAÇÃO, TRABALHO E CIDADANIA: a educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. In: *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, vol 14, n. 2. Abr./Jun. 2000. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9790.pdf](http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9790.pdf), acesso em 15/03/2013.

SMOLKA, A. L. B. Construção de conhecimento e produção de sentido: significação e processos dialógicos. *Temas psicol.* [online]. 1993, vol.1, n.1, pp. 7-15. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v1n1/v1n1a03.pdf>> Acesso em 10 de setembro de 2012.

TABANEZ, M. F. et al. Formação continuada de professores de ensino fundamental em educação ambiental: contribuições para políticas públicas. In: REALI, A.M. de M. R. & MIZUKAMI, M. da G. N. (orgs.) *Complexidade da docência e formação continuada de professores*. São Carlos: EdUFSCar, 2009, pp. 139-180.

VYGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

\_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

ZEICHNER, K.M. *A Formação Reflexiva de Professores: Idéias e Práticas*. Trad. A.J.

Carmona Teixeira, M. J. Carvalho e M. Nóvoa. Lisboa: Educa, 1993.

ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B & RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. (orgs.) *Ensaio Frankfurtianos*. São Paulo: Cortez, 2004.