

SATO, Michèle. Formação em educação ambiental - da escola à comunidade. In COEA/MEC (org.) *Panorama da Educação Ambiental no Brasil*. Brasília: MEC, março de 2000, 5-13.

## **Formação em Educação Ambiental – da escola à comunidade**

**Michèle Sato**

### **1. A Ideologia da Nomenclatura**


Para iniciarmos uma discussão sobre a educação d@s<sup>1</sup> professor@s, acreditamos ser de fundamental importância lembrarmos as tendências ideológicas implícitas em determinadas terminologias. Quando um país aprova uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, subdivididos em “Ensino” Fundamental, Médio e Superior, e não “Educação”, pensamos que não há somente um problema de semântica ou interpretação, mas de ideologia<sup>2</sup>. Quando ensinamos, há sempre alguém que aprende. Enfatizar o ensino em detrimento da aprendizagem parece requerer uma análise um pouco mais profunda. Ao considerarmos o processo educativo não neutro, pensamos estar engajad@s numa luta política, onde divers@s atores e atrizes sociais exercem suas funções e seus campos de poder. Assim, iniciamos nosso trabalho considerando algumas nomenclaturas utilizadas referentes ao trabalho docente.

Não muito antigamente, era comum as pessoas utilizarem a terminologia **“Reciclagem de Professor@s”** para referência dos cursos oferecidos em diversas áreas do conhecimento. Talvez porque éramos considerad@s “lixo” e tínhamos que ser renovad@s. Depois virou **“Treinamento”**, porque não tínhamos criatividade, nem critérios, muito menos criticidade. Então éramos adestrados, como animais obedientes que repetem o que os nossos donos “homens<sup>3</sup>” nos mandam. Algum tempo

<sup>1</sup> Acatando a recomendação internacional da Rede de Gênero, utilizaremos a simbologia “@” para evitar a linguagem sexista presente nos textos.

<sup>2</sup> FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. **Medo e ousadia – o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, tradução de Adriana Lopez, 1992, 224 p.

<sup>3</sup> Aqui, a conotação masculina é proposital, desde que a humanidade, cega de um olho, testemunhou um domínio masculino muito forte. Na transição para a Pós-Modernidade, foi possível tirar o tapa-olho, e com os dois olhos bem abertos, foi



depois, falávamos em "**Capacitação**", porque @s professor@s eram incapazes, e necessitavam de mais informação. Recentemente, com a inovação da TV Escola e Salto para o Futuro, houve uma desatenção quase total às/aos professor@s, pois nossos governantes acreditavam que a antena parabólica poderia suprir as necessidades e "incapacidades" d@s professor@s. Algumas pessoas consideram o magistério "desqualificado", e devemos, então, iniciar o processo de "**Qualificação**" do pessoal docente para o trabalho na educação. Também ouvimos sobre a "**Formação** - inicial e continuada", porque todos somos deformad@s, ou porque não temos forma nenhuma. Forma do quê? Uma figura geométrica serviria? Um professor "quadrado" responderia às indagações?

Nesta perspectiva, talvez nunca tenhamos uma nomenclatura ideal. Mas se aceitarmos que o processo educativo é permanente e deve estar sempre ocorrendo num *continuum* do tempo e do espaço, deveríamos considerar a "**educação continuada**". "Continuada" por não ter fim, e "educação", porque consideramos as duas vias do processo, do ensinar e do aprender. Mesmo no debate da educação a distância, que privilegia a autonomia e descentralização, há sempre os dois lados, aliás, alguém pode até aprender sem professor@, mas ninguém ensina se não houver alun@.

Situado o contexto inicial, pensamos ser importante perguntarmos por que uma educação continuada com destaque ao ambiente. Como este adjetivo transforma a educação? Ou, como muit@s indagam, há necessidade de uma outra educação? Na realidade, a educação tradicional negligencia muitos valores importantes, não respondendo às demandas naturais e/ou culturais - se é que é possível fragmentar estas duas dimensões. O sentido amplo do ambientalismo requer maior atenção pela educação, tornando verdadeira a frase do Mauro Grün<sup>4</sup> - "*uma educação que não for ambiental, não poderá ser considerada educação de jeito nenhum*".

O ambientalismo surgiu no Brasil tardiamente, e alguns acreditavam que era um romantismo, um modismo de uma

---

possível enxergar melhor e a partir daí, iniciar a construção de uma sociedade mais solidária, que respeita a diversidade e liberta a condição de identidades plurais.

<sup>4</sup> GRÜN, Mauro *Ética e Educação Ambiental – a conexão necessária*. São Paulo: Papyrus, 1996.

época. No limiar do Terceiro Milênio, todavia, é impossível encontrar uma pessoa que não considere o ambiente de suma importância ao desenvolvimento humano, mesmo que as orientações dos movimentos sociais oscile entre a disparidade e o antagonismo. Percebemos que a estrutura e @s educador@s em EA deste cenário explicita a íntima e mútua conexão entre o ambiente e desenvolvimento, reconhecendo os limites e os conflitos. No contexto hermenêutico, pensamos que é preciso compreender a dimensão da EA, entretanto, nosso espaço e tempo não permitirão uma análise mais profunda. Assim, a proposta deste trabalho será limitada por uma breve análise das experiências em Mato Grosso, *locus* de nossa vivência, experimentação e paixão pela Educação Ambiental.

## ***2. Formação de Professor@S em Educação Ambiental***

O debate sobre a formação de professor@s vem com especial furor nos últimos anos, permitindo perceber que a qualidade da educação realmente ancora-se no processo de educação de professor@s. Aliado a isso, as tendências da EA e a urgência em gerenciar os problemas ambientais, fez com que Mato Grosso centralizasse suas políticas em EA, em diversas esferas institucionais, sejam de cunho formal ou não, rompendo com a bifurcação da prática e teoria e, sobremaneira, resgatando o pensamento humanista na construção de uma sociedade mais justa.

Num esforço pertinente, tentaremos uma sistematização de dados em Mato Grosso, iniciando nossa narrativa pela assinatura de um convênio interinstitucional, cujas instituições tentam implementar a EA no estado. Ao mesmo tempo, respondemos a pergunta “quem oferece a formação?”, para uma futura análise do panorama da EA no cenário nacional. O convênio foi firmado no início de 1996, e tem validade até 2001, podendo ser renovado através de termos aditivos. Suas ações, objetivos e metas concentram-se na EA em todos os níveis, idades e contextos. Somam esforços diversas instituições, ou o Grupo Interinstitucional de EA (GIEA), que coletivamente formam a “Rede Mato-grossense de EA (REMTEA)”:

- Universidade Federal de Mato Grosso / UFMT
- Universidade do Estado de Mato Grosso / UNEMAT
- Secretaria de Estado de Educação / SEDUC

- Programa das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura / UNESCO
- Prefeitura Municipal de Cuiabá / PMC
- Instituto Brasileiro de Meio Ambiente / IBAMA
- Fundação Estadual de Meio Ambiente / FEMA
- Associação Mato-grossense de Municípios / AMM

A transversalidade da EA nestas instituições assegura uma melhor qualidade nas atividades, em função do trabalho coletivo, além de evitar a duplicação das ações, como eventos e comemorações em ocasiões especiais. Além disso, algumas organizações não governamentais (ONG) também nos auxiliam nas atividades, conferindo à Mato Grosso, um destaque pela alta capacidade de articulação. No contexto da formação de professor@s, a parceria ocorre através de diversas interfaces - como palestras, cursos, participação em eventos, orientação para os trabalhos de campo, visitas em parques, museus ou horto florestal, além de outras atividades. A troca de informações e materiais também é outro fator que auxilia as atividades no estado. A EA, assim, vai sendo desenhada com contornos regionais firmes, em processo de co-formação, que atravessa departamentos, instituições e áreas do conhecimento, oferecendo um verdadeiro trabalho interdisciplinar.

Embora este trabalho coletivo seja motivo de orgulho do estado, em relação à EA nas escolas, a maioria ainda está limitada nos aspectos conservacionistas, e com ações bastante pontuais. Em 1998, a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC) elabora e lança a sua proposta de "Política de Educação Ambiental" do estado<sup>5</sup>. Nesta política, observa-se os diversos projetos de EA, desenvolvidos no estado a partir de 1987, pioneiramente através do projeto "Inajá", que voltava sua atenção ao laboratório vivencial, garantindo a aprendizagem no meio rural. Somente a partir de 1989, com o projeto "Programa Nossa Natureza" (portaria 6434/89), inicia-se cursos de "Capacitação de Professores", em níveis de extensão e pós-graduação *lato sensu*.

Em 1992, a Universidade Federal de Mato Grosso amplia seus objetivos abrindo uma área de concentração em "Educação e Meio Ambiente", no antigo "Programa de Pós-Graduação em Educação Pública", hoje transformado em

---

<sup>5</sup> MATO GROSSO, SEDUC *Política de Educação Ambiental*. Cuiabá: SEDUC-MT, 1998, 44 p.

“Programa Integrado de Educação”. As diversas dissertações e teses defendidas no interior do programa revelam a tendência da EA na formação de professor@s, em consonância, também, com a lista de discussão da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), que vem debatendo a criação de um grupo de trabalho para o fortalecimento da EA no cenário nacional através da Internet<sup>6</sup>.

### **2.1. Objetivos da política de EA**

A formação d@s docentes de qualquer nível, ou modalidade, deve considerar como meta o disposto no art. 22 da LDB<sup>7</sup>. Ela estipula que a *“educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”*. Este fim, voltado para tod@ e qualquer estudante, seja para evitar discriminações, seja para atender o próprio art. 61 da mesma LDB, é claro a este respeito: *“A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando”*. Assim, os objetivos da formação de professor@s em EA deve visar o preparo de um@ docente voltad@ às exigências formativas para tod@ e qualquer professor@, além daquelas relativas à complexidade diferencial da área do conhecimento. Isso quer dizer que @ profissional do magistério deve ter uma qualificação pela qual el@ seja capaz de interagir empaticamente com @s estudantes estabelecendo o exercício do diálogo. *“Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista, mas sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer”*<sup>8</sup>.

Ainda no campo desta consideração, os objetivos da formação de professor@s em EA não devem ocorrer por um modismo, pelo “verde pelo verde inconseqüente” e pontual. Essencialmente, esta educação deve ser motivada pela

<sup>6</sup> ANPED – Lista de discussão em EA: eapesquisa@bdt.org.br

<sup>7</sup> BRASIL, Ministério da Educação *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

<sup>8</sup> CURY, Jamil *Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: ECA, 2000.

paixão, pela sedução do conhecimento, pelo movimento ético de manutenção da vida, no sentido mais amplo que esta palavra possa expressar.

A EA, em níveis de ensino fundamental e médio, é recomendado como tema transversal. No ensino superior, há controvérsias. Segundo as recomendações internacionais<sup>9</sup>, se existe uma forma de oferecer a formação de estudantes na graduação, o melhor é fazê-lo através de programas, ao invés de disciplinas isoladas no currículo. Neste contexto, a formação inicial de professor@s, dos cursos de licenciaturas, devem entrelaçar os conteúdos das ciências naturais e das humanas, fugindo da tradicional compartimentalização dos departamentos de faculdades e institutos. Para a formação continuada, um leque de oportunidades se abre para subsidiar o trabalho docente, mas fundamentalmente, conceitos do ambiente, do desenvolvimento e da educação, propriamente dita, devem embasar qualquer curso de formação de profissional na área de EA, seja em formação inicial ou continuada. Movimentos como a Agenda 21 e a Carta da Terra são informações que não podem deixar de existir na estrutura curricular da EA.

## ***2.2. Sustentabilidade da Educação Ambiental***

Em 1998, a SEDUC trabalhava com 6 projetos no estado, sendo 3 propostos pela UFMT. Atualmente, este quadro foi alterado e, lamentavelmente, com o término de projetos por parte da SEDUC, hoje temos somente 3 projetos, frutos da sustentabilidade dessas intervenções, sendo 2 da UFMT. A equipe de EA da SEDUC foi dissolvida, restando apenas uma técnica que hoje participa do grupo de "Ensino Fundamental". Embora o discurso seja a transversalidade, sabemos que a EA não está sendo prioritária, uma vez que testemunhamos uma política de mudanças de secretários sucessivos no interior da pasta. Todavia, devemos sublinhar que a maioria dos projetos brasileiros falham pela ausência de sustentabilidade, com início, meio e fim bastante definidos. Neste contexto, parece importante ressaltar que, embora os projetos em EA estejam reduzidos pela metade, esta porção representa a continuidade das ações no interior do estado, garantindo uma institucionalização sustentável.

---

<sup>9</sup> SATO, Michèle *Educação para o Ambiente Amazônico*. São Carlos: Tese de Doutorado, PPG-ERN/UFSCar, 1997, 235 p.

Pensamos que para a continuidade dos projetos iniciados, há que se pensar novas formas de institucionalização da EA. Uma pergunta prévia deve ser esclarecida quando falamos na institucionalização, ou seja, o que é institucionalizar a EA? Segundo Calvache (1999)<sup>10</sup>, a institucionalização deve permear 5 grandes aspectos que consigam trazer a sustentabilidade das ações no interior de uma instituição. No caso específico da EA, ela deve atender determinadas perspectivas para auxiliar o seu processo evolutivo:

- A) **Ciência:** O envolvimento com a EA deve trazer a sedução para a formação, para a construção do conhecimento, através da pesquisa e do crescimento (pessoal e coletivo);
- B) **Intervenção:** Não estamos aqui, tratando da “educação para a gestão ambiental (EGA), mas a EA deve existir através da análise de um problema ou situação, buscar ação na reflexão com intencionalidade final (práxis). Todavia, consideramos que a EA não é pertinente somente quando tentamos a solução de problemas, mas ela é contextual, existindo por si mesma;
- C) **Grupo:** Para qualquer plano de formação e institucionalização da EA, devemos recorrer a formação de equipe, através da solidariedade, do reconhecimento da liderança, das estratégias e dos objetivos do grupo, com respeito ético às emoções, conhecimento e campo de poder que se estabelece no interior dos grupos;
- D) **Instituição:** Aqui, não só o aparato tecnológico e de infraestrutura é importante, mas também o apoio administrativo, a incorporação dos resultados da pesquisa nos dados da instituição, os recursos e sustentação dos fluxos organizacionais;
- E) **Interlocução:** Finalmente, a formação de profissionais em EA requer, também, o reconhecimento da legitimidade do grupo pelos pares académicos (produtividade), ou no caso da formação de professor@s, pelo grupo social favorecido.

Assim, há que ser considerado que a EA necessita da formação em pesquisa para uma intervenção, com processos avaliativos de acompanhamento durante todo o percurso.

<sup>10</sup> CALVACHE, Salomón Institucionalización de la educación ambiental. In *Taller de Investigación y Formación EDAMAZ*. Montréal: UQAM, proyecto EDAMAZ, 1999.

### 2.3. Materiais em EA

Os materiais são de suma importância ao processo de formação em EA, essencialmente se o curso oferecido, ou a metodologia privilegiada for através da modalidade da educação aberta e a distância. No projeto EDAMAZ (Educação Ambiental na Amazônia), houve a criação de um centro de documentação, lotado na biblioteca setorial do Instituto de Educação da UFMT. Muitas publicações foram adquiridas e @s participantes do projeto tiveram acesso ao acervo, através de empréstimos das publicações. Além disso, o centro de documentação também dispunha de vídeos, CD-ROM educativos, *kit* de reciclagem de papel, máquina fotográfica, quebra cabeças, jogo de memória e outros materiais pedagógicos que foram subsídios importantes na implementação da EA.

No contexto deste tipo de subsídio, acreditamos que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>11</sup> possam ser um bom subsídio à implementação da EA. Não acreditamos que os PCN devam ser seguidos fielmente, pelo contrário, incentivamos @s professor@s a serem críticos com os documentos lidos, principalmente aqueles que vêm em forma de pacote, e com propostas generalizadas à toda nação, negligenciando a diversidade local. Perguntas críticas que convidem @ leitor@ a compreender a proposta e ter uma leitura mais elaborada faz-se fundamental. Assim, é possível *"deixar emergir n@s educador@s suas próprias temporalidades, com sotaques culturais próprios, liberados da forma massificadora e repressiva da sociedade dominante que tenta via indústria cultural de massa impor modelos estereotipados duma cultura popular genérica e disforme para todos. Isso construiria uma escola, mediada por relações de respeito e interesse por modos culturais diferenciados entre as pessoas, plural e solidária, que identifique tod@s e cada um/a como pessoas de direitos iguais (...)*

*Há que construir e permitir emergir uma temporalidade educativa, onde o âmbito da ação privilegiada contagie a cultura escolar pelo cotidiano. E a escola seja o espaço da vivência temporal não totalitária, em que alun@s, servidores/as do ensino e toda a comunidade estabeleçam no debate, com vozes diferenciadas e plurais, uma*

<sup>11</sup> BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1996.

*pedagogização do discurso que permita a todos dizerem sua palavra no projeto em processo. Há que se superar a fragmentação do tempo e a produtividade, para compreender a indissolubilidade desta dimensão emancipatória para o ser humano. Há que impor uma derrota às grades de curriculares, principalmente quando estas migram de necessárias diretrizes gerais, para compor parâmetros generalistas e etnocêntricos como estes que nos deram, que vem de fora e por cima - não servem a educação e à democracia<sup>12</sup>.*

Assim, os PCN representam um subsídio a mais, que devem ser cuidadosamente lidos e compreendidos, para gerar posturas críticas e reflexão, para um debate no interior das escolas, e fundamentalmente, para subsidiar o processo da elaboração de uma proposta curricular da própria escola, frente à diversidade e cultura local, adequada ao cotidiano escolar.

## **2.5. Avaliação em EA**

Quanto à avaliação, embora este assunto não consiga ser encerrado neste texto, é fundamental “pincelar” alguns aspectos que temos tido no processo da formação de professor@s em EA. Em Mato Grosso, a maior parte dos projetos executados são ancorados na perspectiva da pesquisa. Em outras palavras, incentivamos para que @s professor@s sejam sujeitos de sua própria investigação e ação, ao invés de serem passiv@s estudantes de um curso de licenciatura, ou de um curso qualquer de capacitação. Assim, a avaliação utilizada deve ser processual, iluminativa e contextual, podendo ser ancorada em duas grandes tendências, chamadas de “avaliação naturalista” e “avaliação positivista”.

A avaliação positivista é determinada por início, meio e fim, visando uma análise dos resultados obtidos. Há uma consideração institucional e caminhos metodológicos traçados, mas fundamentalmente, os produtos finais são verificados em consonância com os objetivos propostos. Uma outra vertente, intitulada “naturalista”, vem a desafiar a primeira, num enfoque mais natural da situação - daí a razão do nome “naturalista”.

---

<sup>12</sup> PASSOS, Luiz Augusto *Viagem no/s tempo/s da escola – da escola seriada à escola de ciclos*. Cuiabá: Instituto de Educação / UFMT, 2000 (não publicado).

Em outras palavras, nesta segunda análise, os processos e os meios são considerados com mais veemência, dando créditos ao litígio, do que ao produto em si. No caso da formação de professor@s através da pesquisa, a melhor avaliação parece ser a junção destas duas vertentes, que através de avanços e recuos, possibilita uma melhor avaliação do estado da arte dos projetos em execução pelas escolas e suas comunidades.

Na proximidade do nosso desfecho, lembramos que a crise d@s professor@s inicia no fenômeno mundial conhecido como "*banheira de Costanza*"<sup>13</sup>, que assola todos @s professor@s: o primeiro passo ocorre na universidade, quando há um forte desmonte do conservadorismo político e social, com incremento liberal progressivo para @s futur@s professor@s. O segundo passo, durante a práxis profissional (já nas escolas), produz um efeito contrário, conduzindo @ licenciad@ a retornar ao nível anterior da sua carreira, perdendo o "idealismo dos tempos de estudante". Considerando que o cerne do problema educativo está na profissionalização d@s professor@s, compreendemos que devemos romper com a prática desvinculada da teoria, promovendo a possibilidade da ação-reflexão-ação dentro do próprio programa de formação<sup>14</sup>. Assim, há necessidade de se buscar um elo entre a teoria educativa e a prática pedagógica. Se @ professor@ quiser romper com as meras convenções e experiências fortuitas de seu cotidiano, necessita também de uma reflexão científica e crítica sobre a educação. Nesse sentido, a formação permanente de professor@s, além de ser uma exigência da sociedade, torna-se uma obrigação.

O debate de qualquer modelo para a formação de professor@s deverá enfrentar as questões verificadas pelas pesquisas e suas implicações políticas, especialmente no que diz respeito à "*liberdade, equidade e solidariedade*" expressos na nossa LDB. É nesse contexto que temos o compromisso com a EA, na formação e na qualificação de profissionais, na continuidade dessa formação e na ousadia de incorporar a EA como um dos grandes temas das nossas

<sup>13</sup> Do espanhol, *bañera de Costanza*  
BRINKMANN, W. El profesor entre teoría y praxis. *In Educación*, v. 28, 7 - 17, 1983.

<sup>14</sup> SATO, Michèle Educação Ambiental no Ensino Superior. Palestra proferida no *Encontro Temático Educação Ambiental na UFPB*. João Pessoa: PRODEMA & REA/PB, 16 e 17 de Setembro de 1999 (a ser publicado em anais do evento).

políticas educacionais. Acreditamos que já lançamos a estrela, e para quem souber enxergar, poderá viver abraçad@ nela<sup>15</sup>.

### ***Bibliografia***

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, 1996.

BRINKMANN, W. El profesor entre teoría y praxis. *In Educación*, v. 28, 7 - 17, 1983.

CALVACHE, Salomón. Institucionalización de la educación ambiental. *In Taller de Investigación y Formación EDAMAZ*. Montréal: UQÀM, projecto EDAMAZ, 1999.

CURY, Jamil. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: AEC, 2000.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e ousadia - o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, tradução de Adriana Lopez, 1992, 224 p.

GRÜN, Mauro. *Ética e Educação Ambiental - a conexão necessária*. São Paulo: Papyrus, 1996.

MATO GROSSO, SEDUC. *Política de Educação Ambiental*. Cuiabá: SEDUC-MT, 1998, 44 p.

PASSOS, Luiz Augusto. *Viagem no/s tempo/s da escola - da escola seriada à escola de ciclos*. Cuiabá: Instituto de Educação / UFMT, 2000 (não publicado).

SATO, Michèle. *Educação para o Ambiente Amazônico*. São Carlos: Tese de Doutorado, PPG-ERN/UFSCar, 1997, 235 p.

SATO, Michèle. Educação Ambiental no Ensino Superior. Palestra proferida no *Encontro Temático Educação Ambiental na UFPB*. João Pessoa: PRODEMA & REA/PB, 16 e 17 de Setembro de 1999 (a ser publicada em anais do evento).

---

<sup>15</sup> Pablo Milanês & Chico Buarque de Holanda: Canción por la Unidad Latino América.