

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: Escola e Valores

Environmental Education: Schools and Values

CERDEIRA, Eva¹, & MORGADO, Elsa (Coord.)²

Resumo

Nas últimas décadas espalharam-se pelo mundo discussões e propostas relativas à Educação Ambiental (EA) e aos seus valores. A literatura que trata do assunto tem ressaltado a importância do trabalho com seu conteúdo valorativo, que não pode ser negligenciado. Entretanto, soma-se ao fato da EA ser um tema relativamente recente nos programas de formação docente as dificuldades do professor para trabalhar com valores. Este trabalho apresenta uma reflexão sobre essa questão, a partir de uma pesquisa bibliográfica que foca essencialmente alunos do ensino básico (7 a 10 anos de idade), estendendo-se o estudo nalguns casos até ao 3º ciclo do ensino básico (12 a 15 anos). A conceção de EA na maioria dos casos era desconhecida dos participantes, sendo que as discussões sobre a relação da questão ambiental e o modelo capitalista e consumista de nossa sociedade causou sentimentos de desânimo e ceticismo. Questões relativas à universalidade de valores, neutralidade do professor e dimensão afetiva, mostraram-se complexas, indicando a necessidade de espaços contínuos de formação, em que se considerem tanto conhecimentos a serem construídos e aprofundados, como sentimentos que surgem neste processo.

Abstract

In recent decades, discussions and proposals related to Environmental Education (EE) and its values have spread around the world. The literature dealing with the subject has highlighted the importance of work with its evaluative content, which cannot be neglected. However, in addition to the fact that EE is a relatively recent topic in teacher education programs, the teacher's difficulties in working with values are added. This work presents a reflection on this issue, based on a bibliographical research that focuses essentially on basic education students (7 to 10 years old), extending the study in some cases to the 3rd cycle of basic education (12 to 15 years old). The conception of EE in most cases was unknown to the participants, and the discussions about the relationship between the environmental issue and the capitalist and consumerist model of our society caused feelings of discouragement and skepticism. Issues related to the universality of values, teacher neutrality and affective dimension were complex, indicating the need for continuous training spaces, in which both knowledge to be built and deepened, as well as feelings that arise in this process, are considered.

Palavras-chave: *Educação Ambiental; Educação em valores; Formação de professores.*

Key-words: *Environmental education; Education in values; Teacher training.*

Data de submissão: dezembro de 2020 | **Data de publicação:** junho de 2021.

¹ EVA CERDEIRA – Instituto Politécnico de Bragança. Mestrado em Educação Ambiental). PORTUGAL. E-mail: cerdeira.eva@gmail.com

² ELSA MORGADO - Universidade Católica Portuguesa, Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos, BRAGA. Instituto Politécnico de Bragança, Bragança, PORTUGAL. E-mail: elsa.morgado@ipb.pt

INTRODUÇÃO

Entramos no século XXI envolvidos por uma avalanche diária de informações, que nos alcança de forma cada vez mais rápida e intensa; por descobertas e inovações inimagináveis, resultantes de avanços científicos e tecnológicos; pela oferta crescente de bens de consumo e de um acompanhante e maciço bombardeio de propaganda tentando convencer que representam de fato “bens” que precisam ser consumidos; por uma quantidade igualmente inimaginável de problemas ambientais e sociais, de intensidade e amplitude crescentes, a exigir soluções. “Nunca o homem esteve exposto a mudanças tão rápidas, tão radicais e tão profundas como na contemporaneidade” (Santos, 1999, p. 143). E todo esse conjunto resulta numa mistura complexa e caótica em que nos vemos mergulhados e que nos têm exigido uma série de reflexões sobre o que tem sido e o que queremos das nossas vidas. Estabelecendo uma reflexão a partir dos problemas ambientais, vemos que, apesar da identificação das situações de degradação ambiental não ser considerada um exercício muito difícil, devido a certo “consenso” quanto ao seu reconhecimento, o mesmo não se dá quando se busca identificar suas causas e, a partir delas, as propostas para enfrentá-las (Carvalho, 2000).

Dentre as diferentes perspectivas de análise da questão ambiental, destaca-se como a mais apropriada a que considera tais problemas como efeito de uma crise civilizacional mais ampla, a qual exige uma reflexão sobre nossa sociedade, fortemente influenciada pelo modelo econômico e industrial, pela ciência e pela tecnologia. A incorporação dessa reflexão na análise da questão ambiental é de fundamental importância, a fim de não reduzirmos tal questão a aspectos dos problemas ambientais nas estruturas de organização de nossa sociedade (Fien, Robottom, Gough & Spork, 1993), direcionarmos esforços no sentido da sua transformação. Isso implica em mudanças profundas nas nossas concepções, valores e ações frente ao mundo, em nossos padrões de consumo e bem-estar, nas nossas relações sociedade-sociedade e sociedade-natureza. Partindo para a contribuição que o campo educativo pode dar para o melhoramento da questão ambiental, nas últimas décadas espalharam-se pelo mundo discussões e propostas a respeito da Educação Ambiental (EA). As recomendações surgidas desde a Primeira Conferência Intergovernamental sobre EA, organizada pela UNESCO em 1977 na cidade de Tbilisi (Geórgia) têm destacado a abrangência dos conteúdos a ela vinculados, que não se devem restringir aos conceituais. Assim, a EA deve constituir-se num trabalho educativo abrangente, articulando tanto conhecimentos de natureza interdisciplinar como concepções

e valores a serem identificados e revistos. Neste sentido, Carvalho (2000) destaca três dimensões que devem ser igualmente consideradas para o desenvolvimento de atividades em EA: a) Conhecimentos – provindos das ciências naturais e sociais, para a compreensão tanto de fatos e conceitos relativos à natureza e à relação sociedade-natureza, como também do próprio processo de produção do conhecimento científico; b) Valores éticos e estéticos - para a construção de novos padrões de relação com o meio natural; c) Participação política - para o desenvolvimento da cidadania e a construção de uma sociedade democrática.

Na dimensão relativa aos valores, verificamos, tanto através de observações da prática pedagógica como de dados da literatura (Vercher, 1992; Manzochi, 1994; Benetti, 1998; Carvalho, Cavalari, Santana & Santos, 1999; Bonotto, 1999) que os professores, quando procuram lidar com valores, deparam-se com muitas dificuldades. Percebendo que um trabalho mais explícito, sobre e com valores, de modo geral não fez parte da formação dos professores.

1. Educação Ambiental: Valores

Caride (1991, p. 10) destaca que “compreender e valorizar o significado de ambiente converteu-se numa preocupação orientada para resolver satisfatoriamente o futuro da Humanidade (...) e que é inevitável para qualquer discurso sobre educação ambiental iniciar as suas formulações fazendo alusão – pelo menos testemunhal – da questão do ambiente”. A partir das reflexões relacionadas à questão ambiental, surgiram discussões a respeito do que se tem denominado de “ética ambiental”. Embora algumas ideias básicas que este assunto contemple – como a interdependência entre todos os seres – seja mais próxima de um consenso, o mesmo não ocorre com boa parte das ideias envolvidas no tema, o que leva Grün (1994, p.172-173) a afirmar que:

Talvez em um futuro próximo possamos encontrar uma (ou várias) Ética(s) que nos ajude(m) a conviver melhor com a natureza. (...) O atual estágio da discussão sugere que vivemos uma busca de portos seguros onde se possam ancorar os barcos, mas parece que eles estão difíceis de ser encontrados - isso é típico de uma fase de transição paradigmática. (...) Teóricos das mais diversas tendências somam esforços no intuito de repensar a nossa cultura, ciência e política – a sobrevivência da nossa civilização pode depender do sucesso desses empreendimentos.

Concordamos com alguns autores, nomeadamente Gudynas (1992); Grün (1994) e Gonçalves (2002), quando ressaltam a necessidade de se pôr em cheque o sistema de valores sobre os quais se assenta a nossa sociedade, apontando para uma visão de mundo a ser superada, e que exige mais do que conservar o meio ambiente: requer um redimensionamento do lugar do homem na natureza.

Grün (1994), ao ressaltar a dimensão educativa da questão dos valores, critica a educação moderna, que atua a partir de um corpo de conhecimentos e valores no qual a natureza é destituída de outro valor que não o utilitário. E destaca, positivamente, os grupos que têm afirmado que a vida – qualquer vida – é um valor, tomada por si mesma e não por sua utilidade aos humanos. A partir desse posicionamento e encaminhando as reflexões para a área educativa, deparamo-nos com a necessidade de pensarmos na contribuição que o processo educativo pode oferecer para a instauração dessa perspectiva ética: que valores a comporiam? Seria possível apontá-los? Como se trabalha com valores? Seria “ético” fazê-lo?

Como as questões envolvidas com o meio ambiente dizem respeito à vida e sobrevivência de todos os seres do planeta, tais questões - e os valores a elas associados - abrangem muito mais do que opções pessoais. Neste caso, devem ser explícitas a nossa posição e ação em favor desses valores, que denomino aqui de valores ambientalmente desejáveis, aproximando-me de autores Puig (1998) e Araújo (2001) que apresentam de modo claro a opção pela não neutralidade do educador diante de tais valores. A premissa de que existam valores universalmente desejáveis (tais como os relacionados à justiça, igualdade, etc) implica em que, apesar de que estes valores não devam ser impostos a toda e qualquer cultura do planeta, para nós, na nossa cultura, devem ser desejáveis devido ao caráter de universalização que assumem no contexto social (Araújo, 2001), servindo não somente como um guia de referência para a análise dos conflitos de valor no nosso dia-a-dia, como também para a elaboração de programas educativos.

Partindo dessas considerações, identifico os valores ambientalmente desejáveis junto aos princípios que constam no “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” (Viezzer & Ovalles, 1994), elaborado pela sociedade civil e apresentado no Fórum Global das ONGs durante a Segunda Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Eco-92, ocorrida no Rio de Janeiro (Brasil). Tal documento foi introduzido em políticas públicas em âmbitos locais e nacionais, sendo assumido como referencial pela UNESCO no ano de 2000.

Tendo sido construído diretamente pela sociedade civil, pode ser considerado representativo dos seus anseios e entendimentos.

Os princípios apresentados nesse documento relacionam-se basicamente em duas esferas: uma, da relação dos seres humanos entre si; a outra, da relação dos seres humanos com os outros seres com os quais compartilham o planeta (Manzochi, 1994, p.309) e apontam para elementos, práticas e ideias a serem assumidos como valores e que estão envolvidos com a valorização da vida, da diversidade cultural, de diferentes formas de conhecimento, de uma sociedade sustentável, de uma vida participativa e de qualidade para todos. O conjunto de valores presentes nesses princípios representa nosso grande desafio como cidadãos e educadores interessados em EA, no sentido de sua promoção junto à sociedade. Torna-se, necessário articular a esse conjunto um item importante, sem o qual a EA ficaria incompleta. Paralelamente aos valores referentes basicamente ao campo da ética, as reflexões em torno da questão ambiental têm apontando para as possibilidades que a valorização estética da natureza pode propiciar, em termos de colaborar para a mudança da relação sociedade-natureza. Segundo Aranha e Martins (1991), a palavra estética vem do grego *aisthesis* e tem o significado de “faculdade de sentir”, “compreensão pelos sentidos”, “percepção totalizante”. Embora tradicionalmente associada à arte e às obras artísticas, ela pode, em seu sentido amplo, estar relacionada a outros objetos ou focos de interesse, como elementos naturais, paisagens, o meio ambiente. Frente a eles, podemos ter uma experiência estética, desinteressada, levando-nos a uma “percepção totalizante”, uma outra forma de apreendê-los. Tal experiência “não visa o conhecimento lógico, medido em termos de verdade; não visa a ação imediata e não pode ser julgada em termos de utilidade para determinado fim” (Aranha & Martins, 1991, p.381).

Forquin (1982, p. 27) fornece-nos um reforço a tais ideias, ao analisar a sensibilização ao meio ambiente enquanto um dos objetivos da educação artística a vê como “uma tarefa tanto de ordem política quanto pedagógica, pois se a opinião pública tivesse tido a sua sensibilidade mais bem-educada, jamais aceitaria certas coisas (a destruição do espaço urbano, por exemplo, ou a devastação das paisagens naturais, etc). E é na escola, desde a infância, que pode ser forjada uma sensibilidade ao meio ambiente”. Segundo este autor, tal tarefa não é simples, pois, acostumados pelo imediatismo da vida diária, o nosso olhar dirige-se às utilidades e não às aparências. A sensibilização ao meio ambiente pressupõe um desvio do caminho habitual: “é preciso perceber o mundo como

uma paisagem, como uma soma de estímulos, não como uma série de utensílios” (Forquin, 1991, p.29). Dessa maneira pode-se conceber a experiência estética frente à natureza como uma possibilidade de relação desinteressada, oposta à visão sujeito objeto, de caráter reducionista e utilitário.

A apreciação estética, assim estabelecida, permitiria ampliar nossa apreensão da natureza e da vida, perspectiva valiosa a ser considerada em propostas de EA (Bonotto, 1999). Assim, é na articulação do valor estético da natureza aos éticos, anteriormente identificados, que estrutura o conjunto básico de valores ambientalmente desejáveis a serem trabalhados em EA, buscando subsidiar a construção de uma relação sociedade-natureza mais adequada.

Segundo Rodrigues (2013), a educação deve basear-se em quatro pilares fundamentais: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Desta forma, a educação deve ser concebida como um todo, não privilegiando o conhecimento em detrimento de outras dimensões.

A participação de todos na construção de uma cultura e de sociedade, implica a consciência coletiva de que a ação de todos e de cada um, tem repercussões no todo. Por isso, torna-se importante compreender e preservar o meio ambiente onde todos vivem, sobrevivem e do qual usufruem. A educação ambiental deve ser assim, um dos pontos-chave para a harmonia e a preservação de um habitat comum a todos, alterando comportamento errôneos e inculcando valores de um meio ambiente sustentável, e essencial para todos e qualquer ecossistema” (Rodrigues, 2013, pp.27-28)

2. Educação e Valores

A Educação sempre fez parte da vida do Homem, implícita e explicitamente de forma constante. Desde os processos primitivos de iniciação dos jovens até à instituição social formal com um sistema educativos por base (Morgado, 2007, p. 30).

Anteriormente referidos todos um conjunto de valores para se trabalhar em EA, é preciso discutir também a questão sobre como realizar esse trabalho, ou seja, sobre o modo como se educa em valores. Muitas propostas têm sido apresentadas para a implementação desse trabalho, relacionadas com procedimentos didáticos específicos. Dessa forma, a educação em valores geralmente é considerada ou como processo de socialização, clarificação de valores, desenvolvimento do juízo moral ou como formação de hábitos virtuosos. Diferentes quadros referenciais subsidiam cada uma dessas opções,

e os defensores de uma delas muitas vezes desconsideram as outras propostas, aderindo de forma irrestrita ao quadro teórico específico pelo qual optou.

No entanto, de modo geral tais quadros, ao identificar e se destacar uma dada dimensão humana, desconsidera as demais. Concordamos com Araújo (1999, p. 67) quando afirma que há necessidade de se “estruturar uma teoria moral que contemple a complexidade do ser humano, seu momento histórico e cultural, seus interesses pessoais e suas relações com o mundo”. Como somos seres biológicos, afetivos, sociais e cognitivos ao mesmo tempo, nenhum desses aspectos deve ser desconsiderado em um modelo teórico que busque dar conta da complexidade humana.

Seguindo posição semelhante, diversos autores que lidam com a educação em valores, a destacar Caduto (1984/1985), Iozzi (1989), Puig (1998), e ainda Marques, (1998) têm apontado para os benefícios de se trabalhar com os diferentes procedimentos didáticos, a fim de se realizar um trabalho mais abrangente. Sob essa perspectiva, considero pertinente a proposição de Puig (1998a; 2004), que concebe tal trabalho a partir de uma visão construtivista e interacionista, como um processo de construção da personalidade moral que se dá nas práticas escolares. O seu modelo propõe a formação de indivíduos livres e responsáveis, capazes de enfrentar a indeterminação humana, movendo-se de forma equilibrada nos planos pessoal e coletivo. Isso exige a formação de consciências morais autônomas, percepção e controle de sentimentos e emoções e competência dialógica. Para possibilitar essa construção, esse autor propõe a articulação de vários procedimentos de educação em valores.

Também Marques (1998), ao apresentar as várias propostas de educação em valores, que partem de focos distintos do que chama de reflexão, emoção e conduta moral, sugere que os programas de ação devem procurar integrar os três, apontando que tal educação é produto de todos esses componentes, o que implica na utilização de diferentes estratégias de ensino.

Concordando em esses autores, consideramos que uma proposta de educação em valores deve, de fato, procurar lidar com três dimensões, envolvendo procedimentos que, a princípio, são mais voltados a cada uma delas, que seriam: a) Cognição: reflexão sobre as ideias, concepções, sentimentos e valores relativos a um foco de interesse (uma situação específica, um dado assunto ou objeto, os valores a ele associados a esse respeito); b) Afetividade: trabalho de envolvimento, identificação e expressão de sentimentos relacionados ao foco de interesse. Para esse trabalho considero que experiências,

envolvendo a apreciação e/ou expressão estética, seriam altamente significativas, através da apreciação de obras artísticas e/ ou elaboração de exercícios estético-expressivos; c) Ação: concretização de situações relacionadas com o foco de interesse, buscando viver a complexidade dessa experiência.

Ao considerar que os valores são construídos na interação entre um sujeito imbuído de razão e emoções e um mundo constituído de pessoas, objetos e relações (Araújo, 2001), é no conjunto dessas três dimensões que nos aproximamos da riqueza dessa construção. Cabe aqui a ressalva apresentada por Zabalza (1998) com relação aos perigos de uma visão compartimentada do processo educativo. A demarcação dessas dimensões decorre da necessidade de se garantir o trabalho explícito com todas elas, de modo que as atividades de aprendizagem, que são substancialmente diferentes segundo sua natureza, sejam garantidas.

Objetivando o trabalho com essas três dimensões, reconhecemos a possibilidade e necessidade da incorporação de diferentes estratégias, buscando proporcionar não apenas oportunidades de identificar e refletir sobre valores, mas, também, apreciá-los esteticamente, assim como, quando possível, trazê-los para a vida real, através de ações neles incluídas. Logo a articulação desses três tipos de experiências pode ampliar esse trabalho, favorecendo as possibilidades de o indivíduo apreender de maneira mais efetiva um dado valor tendo, então, melhores condições de estabelecê-lo na sua vida.

2.1. Formação de Professores: papel que desempenham no Contexto Escolar

Diante da complexidade e inovação que representa a EA, que inclui uma proposta igualmente complexa que é o trabalho com valores, temos que nos voltar para a figura do professor, fundamental para sua concretização. Em verdade, quando nos depararmos com qualquer proposta inovadora de ensino, não podemos deixar de pensar no professor, um dos elementos essenciais para sua efetiva implementação. E ao se pensar no professor diante de uma proposta inovadora, é preciso pensar também a sua formação (Nóvoa, 1992).

Vivemos atualmente uma fase de reforma com relação ao modelo geral de formação docente. No modelo clássico ou da racionalidade técnica, o professor é concebido como técnico que aplica teorias e regras advindas do conhecimento científico produzido por especialistas. De outro lado, considerando a realidade social caracterizada

pela complexidade, instabilidade, singularidade e conflito de valores, a atividade do professor é encarada como atividade reflexiva, flexível e aberta às interações que se dão na prática. Atualmente despontam propostas que tentam superar o modelo clássico, tendo em conta o que as pesquisas atuais têm apontado. Essas pesquisas têm-se intensificado nos últimos anos e, apesar de apresentarem grande diversidade teórica e metodológica, podem ser reunidas em uma linha de investigação que se volta para as dimensões ocultas do ensino (processos de pensamento, juízo, tomadas de decisão) e outras envolvidas em situações interativas, pré-ativas (planificação) e pós-ativas (reflexão) (Marcelo, 2005).

Desse modo, alargam-se as dimensões de ensino e de aprendizagem que são objeto de estudo e com isso, essas pesquisas têm podido apontar alguns aspetos da aprendizagem docente (Lima & Reali, 2002): a) Seu caráter processual, complexo, contínuo, marcado por oscilações e descontinuidades e não por uma série de eventos e acontecimentos lineares; b) A relevância tanto da experiência pessoal de vida como da prática profissional, consideradas importantes fontes de aprendizagem; c) A construção ativa, por parte dos professores, de seus conhecimentos profissionais.

Assim, reconhece-se atualmente que a formação de professores é um processo amplo de desenvolvimento profissional, em que é preciso levar em conta os pensamentos, juízos e tomadas de decisão dos professores, a sua atuação perante as situações complexas que a prática apresenta, a sua construção de saberes através de um fazer que, segundo Perrenoud (1997, p. 180), não se “limita ao emprego de saberes científicos e de métodos racionais. Se também se ensina com as entranhas, intuições, emoções, experiências, crenças, desejos e medos, então tudo isto é matéria a ter em conta no esforço de formação”.

A formação de professores deve, pois, favorecer-lhes o processo de construção e reconstrução de saberes e práticas em busca do seu aperfeiçoamento profissional. Esse processo é altamente complexo, não existindo uma teoria geral de aprendizagem da docência que possa orientar de maneira geral a formação de professores. Desse modo, a formação tem-se estruturado também enquanto linha de investigação, buscando elucidar os diferentes aspetos envolvidos neste processo.

O quadro apresentado conduziu à investigação do processo de aprendizagem docente de um conteúdo de ensino altamente relevante, o valorativo, presente em uma temática igualmente importante e recente - a temática ambiental. Considerando os valores como um conteúdo primordial a ser trabalhado na Educação Ambiental, é urgente analisar

a questão da formação de professores para lidar com esse conteúdo, o que, de acordo com o referencial apresentado, não pode ser compreendido apenas enquanto pensado por especialistas e pesquisadores, mas pensado, sentido e vivenciado junto aos professores.

Logo, tentamos identificar e analisar as compreensões, ações e reações manifestas pelos professores ao lidarem com o conteúdo do curso que frequentaram para obter conhecimento na área e procurarem incorporá-lo em suas práticas pedagógicas, apontando a partir daí aspectos relevantes envolvidos nessa apreensão e incorporação. Além das ações pedagógicas: ações de caráter pessoal, manifestações de repulsa, indiferença ou acolhimento, expressões de sentimentos variados, aspectos menos tangíveis que pudessem emergir das experiências vividas pelos professores e que, somadas às suas reflexões, permitissem ampliar a compreensão do processo ocorrido.

Então, deparámo-nos com várias opiniões, mas todas elas enveredavam no mesmo sentido. Bizerril e Faria (2000) diz que atualmente só é possível imaginar a Educação Ambiental em um contexto interdisciplinar, porém há vários empecilhos que impedem os educadores de promover a mesma no ambiente escolar. Os planos curriculares fornecem algumas indicações da importância da temática ambiental na escola, porém os professores deixam claro que há uma dificuldade em compreender o mesmo e até tem dificuldades em compreender o próprio conceito e os objetivos da EA. Bizerril e Faria (2000) também discute a dificuldade de se trabalhar com a interdisciplinaridade, por que, na maioria dos casos, os assuntos abordados estão limitadamente relacionados às drogas ou a sexualidade. Já os assuntos ligados ao meio ambiente, que normalmente trata do desperdício de água ou reciclagem dos resíduos, ficam com a responsabilidade quase exclusiva do professor de Ciências ou de Geografia. Na maioria dos casos, as escolas costumam trabalhar Educação ambiental na forma de uma feira de ciências ou até mesmo uma atividade extraclasse, e depois disso não continuam o assunto em sala de aula. E são vários os motivos da dificuldade de se trabalhar um assunto interdisciplinar, dentre eles: 1) O medo de atrasar o conteúdo regular; 2) Falta de envolvimento do grupo de professores; 3) Dificuldade em se trabalhar um tema considerado “diferente” da disciplina em questão; 4) Os alunos estão acostumados somente com aulas tradicionais, quando o professor propõe algo diferente, eles dizem que o professor está com preguiça de dar aula; 5) Falta de incentivo financeiro; 6) Falta de planejamento e de recursos da escola.

Oliveira (2000) sugere alguns passos como alternativa para o planejamento escolar, como a formulação de um projeto político pedagógico, no qual faça um levantamento do ambiente físico escolar e de situações problema da mesma, além de seminários, encontros e debates a fim de preparar os professores para projetos interdisciplinares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como era de certa forma esperado, tanto a EA, como o trabalho com valores, constituem-se como um desafio para os professores. Isso indica, antes de qualquer coisa, a necessidade da introdução urgente desses temas nos programas de formação docente, uma vez reconhecida a pertinência social e educacional dos mesmos. Para os professores participantes das investigações acima estudadas, esses assuntos apresentaram-se como um grande desafio. Se, por um lado, demonstraram maior domínio do tema quando frequentam as formações para docentes, por outro lado eles próprios sentem a necessidade de continuidade dos estudos e uma busca por maior conhecimento. Quanto à prática pedagógica, evidenciou-se o quanto deixaram de incorporar, em termos de novas propostas educativas.

A experiência investigada nestas pesquisas demonstrou a importância da continuidade dos contatos para apreensão progressiva dos assuntos apresentados, troca de experiências e apoio. Vários professores sentem necessidade de prosseguirem os estudos, mas eles próprios apontam para a dificuldade que representaria o aumento da carga horária do curso. A conclusão a que se chega é a de que, para promover o desenvolvimento profissional dos professores, não basta oferecer cursos e outras experiências pontuais, por melhores que sejam, se não se oferecerem condições para a continuidade do processo formativo, a ocorrer ao longo da carreira. Ao refletirmos sobre a questão do exercício profissional, Pimenta (2002, p. 44), enfatiza a necessidade de caminhar-se, no desenvolvimento profissional dos professores, para o reforço da escola e do coletivo, oferecendo-se “condições de trabalho para que a escola reflita e pesquise, constituindo-se num espaço de análise crítica permanente de suas práticas”. Nesse sentido cabe destacar aqui, a partir da experiência de formação investigada, os limites de qualquer programa de formação docente, sem que outros aspectos da profissão sejam considerados. Situação análoga a essa foi analisada por André (1998) que chega a conclusões

semelhantes, indicando o caráter processual da formação docente e a necessidade de que ela se estenda ao longo do tempo e tenha monitorização contínua, o que reflete a indicação que faço nestas considerações finais, ressaltando a necessidade de articulação contínua, nas propostas de formação, entre reflexão e ação docente.

Quanto à dificuldade em se lidar com a dimensão afetiva do trabalho com valores, articulando-a as demais dimensões, retomo essa questão como um desafio a ser enfrentado, cujas raízes não se limitam apenas ao campo educativo, mas, apoiando-me na perspectiva moriniana, envolve nossa sociedade como um todo, em sua incapacidade de conceber a complexidade dos fenômenos. Estes são assim reduzidos a uma de suas partes, com consequências funestas para o mundo das relações humanas (Morin, 2001). Finalizando, ao considerarmos que o aprender a ensinar é um processo de construção complexo e pessoal, construído ao longo da vida do professor (Mizukami et al, 1998), não se pode esperar que um único curso possibilite mudar substancialmente concepções e práticas. No entanto, admitindo que os cursos de formação devam significar uma oportunidade mais efetiva para essa construção, penso que isso pode ser otimizado na medida em que atentarmos para essa característica processual. Isso implica no acompanhamento e trabalho sistemáticos tanto com os conhecimentos e práticas a serem construídos, reconstruídos e ampliados, como com os sentimentos de alegria, ansiedade e frustrações que forem surgindo durante essa construção. Ampliando essas considerações, as propostas de mudança que se apresentam, para a construção de uma sociedade com novo padrão de relação sociedade-sociedade e sociedade-natureza também constituem um processo pessoal e coletivo de longo prazo.

Esse caráter processual de formação geral – que diz respeito a cada cidadão e à sociedade como um todo - e de formação docente em particular, deve ser esclarecido a todos que se envolverem com esses processos, auxiliando-os a reverem suas expectativas. Se em um primeiro momento se evidencia um longo caminho a percorrer, o que pode gerar desalento, é preciso evidenciar-se então o valor de cada passo dado. Essa perspectiva alivia a angústia do olhar para um distante ponto de chegada, trazendo o olhar para a caminhada. Afinal, o “caminho faz-se caminhando”. E ao longo das últimas décadas muito tem melhorado, tanto nas escolas como na sociedade em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranha, M. L. A. A., & Martins, M.H.P. (1991). *Filosofando: introdução à Filosofia*. São Paulo: Ed. Moderna.
- Araújo, U. F. (1999). *Conto de escola: a vergonha como um regulador moral*. Campinas: Ed. da UNICAMP e Ed. Moderna.
- Araújo, U. F. (2001). *Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal*. São Paulo: Moderna.
- Benetti, B. A. (1998). *Temática ambiental e a perspectiva do professor de Ciências*. (Dissertação de Mestrado em Educação Brasileira). Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP.
- Bizerril, M. X. A., & Faria, D. S. (2001). Percepção de professores sobre a Educação Ambiental no Ensino Fundamental. *Revista Brasileira Estudos Pedagógicos*, 82, 57-69.
- Bonotto, D. M. B. (1999). A temática ambiental e a escola pública de ensino médio: conhecendo e apreciando a natureza. (Dissertação de Mestrado em Conservação e Manejo de Recursos). Centro de Estudos Ambientais, UNESP.
- Caduto, M. J. (1984/85). A teacher Training Model and Educational Guidelines for Environmental Values Education. *The Journal of Environmental Education*, 16 (2), 30-34.
- Caride, J, A. (1991). *La educacion Ambiental: concepto, história y perspectivas*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.
- Carvalho, L. M. (2000). *Educação Ambiental e a formação de professores*. Brasília: Coordenação Geral de Educação Ambiental, COEA – MEC, 51-58.
- Fien J., Robottom, I., Gough, A.G., & Spork, H. (1993). The Deakin-Griffith Environmental Education Project (Foreword). In: J. Fin (ed.), *Environmental Education: a pathway to sustainability (p.vii-xii)*. Deakin University: Geelong.
- Forquin, J. C. (1982). A educação artística – para quê? In L. Porcher (Ed.), *Educação artística – luxo ou necessidade?* (pp.25-48). São Paulo: Summus Editorial.
- Grün, M. (1994). Uma discussão sobre valores éticos em Educação Ambiental. *Educação & Sociedade*, 19 (2), 171-195.

Iozzi, L.A. (1989). What research says to educator. Part one: Environmental education and the affective domain. *Journal of Environmental Education*, 20 (3), 3-9.

Lima, S., & Reali, A.M.M.R. (2002). O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência (Aprende-se a ensinar no curso de formação básica?). In A. M. M. R. Reali & M. G. N. Mizukami, (Eds.), *Formação de professores, práticas pedagógicas e escolas* (pp.217-235). São Carlos: EdUSFCar, INEP e COMPEd.

Manzochi, L.H. (1994). *Participação do ensino de Ecologia em uma Educação Ambiental voltada para a formação da cidadania: a situação das escolas de 2º grau no município de Campinas*. (Dissertação de Mestrado em Ecologia). Instituto de Biociências, UNICAMP.

Marcelo, C. (2005). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

Mizukami, M. G. N. (2000). Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In A. Abramowicz & R. R. Mello, (Eds), *Educação: pesquisas e práticas* (p.139-161). Campinas: Papirus.

Mizukami, M. G. N., Reali, A. M. M. R., Reyes, C. R., Lima, E. F., Martucci, E. M., Abib, M. L. V. S., Mello, R. R., & Tancredi, R. M. S. P. (1998). A reflexão sobre a ação pedagógica como estratégia de modificação da escola pública elementar numa perspectiva de formação continuada no local de trabalho. *ENDIPE, IX, Lindóia, Anais*, 490-509.

Morgado, E. M. G. (2007). *A Educação Ambiental nos Manuais Escolares: um estudo com manuais do 8º ano de escolaridade*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro. Vila Real.

Morin, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.

Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Ed.), *Os professores e sua formação* (pp.15-33). Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Oliveira, E. M (2000). O Que fazer Interdisciplinar. In *A Educação Ambiental uma possível abordagem*. Brasília: Edições IBAMA.

Perrenoud, P. (1997). Práticas pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Puig, J. M. (1998). *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Rodrigues, S. (2013). *Eco-projeto, clube escolar nas atividades extracurriculares, promovendo inovação pedagógica*. Madeira: Universidade da Madeira.

Santos, M. E. M. (1999). *Desafios pedagógicos para o século XXI: suas raízes em forças de mudança de natureza científica, tecnológica e social*. Lisboa: Livros Horizonte.

Vercher, M. R. (1992). *El aprendizaje de valores en educación ambiental*. Madrid: Centro de Publicaciones de Secretaria General Técnica, Ministerio de Obras Públicas y Transportes.

Viezer, M., & Ovalles, O. (1994). *Manual Latino-americano de Educação ambiental*. São Paulo: Editora Gaia.

Zabalza, A. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Zabalza, M.B. (2000). O discurso didático sobre atitudes e valores no ensino. In F. Trillo (Ed.), *Atitudes e valores no ensino* (pp. 19-97). Lisboa: Instituto Piaget.