FORMAÇÃO DO(A) EDUCADOR(A) AMBIENTAL NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA E RELACIONAL

João B. A. **Figueiredo** – UFC
Maria Eleni Henrique da **Silva** – UFPB e UFC

Iniciamos este artigo com a denúncia de que, mesmo num processo em evolução, a formação docente ainda se vê atrelada a diretrizes que a caracterizam com marcas dos processos reprodutivistas, centrados na figura do professor como detentor do saber, forjada por metodologias opressoras e subalternizantes. Anunciamos, porém a possibilidade de integração com o presente para avançarmos rumo a um futuro no qual novos caminhos se apresentam para reconfigurar as diretrizes reprodutivistas em uma dinâmica dialógica, relacional e, portanto, contextualiza da; descentralizar a figura do professor e apontar a dinâmica relacional como centro dos processos; sair da lógica opressora e subalterna para vislumbrar uma formação libertadora.

É a partir desta tensão entre a denúncia e o anúncio da formação d@[1] educador(a) e de possibilidades de mudanças para os processos formativos que socializamos este artigo, cujo propósito fundamental é apresentar contributos para pensar a formação d@ educador@ a partir de uma perspectiva dialógica e relacional que @ potencialize e @ qualifique para o trabalho com a educação ambiental, tendo como referência a atualidade do pensamento de Freire para a formação docente.

Nosso intuito é apresentar contributos que nos permitam pensar uma formação docente diferenciada dos modelos tradicionais que, em geral, privilegiam a reprodução, o tecnicismo, a fragmentação do saber, a opressão e a formatação definida a priori e de acordo com o mercado, que deixam de lado às questões socioambientais, políticas. Assim, para superar esta lógica, pensamos na inclusão da ambientalização dos processos educativos no ensino superior, em sua dinâmica relacional, dialógica, crítica, popular, democrática, portanto freireana.

A justificativa de inclusão desta proposta de formação se dá em virtude da urgência em se modificar os paradigmas epistemológicos, geralmente em uso, que não consegue atender adequadamente as dinâmicas societárias contemporâneas. É possível verificar que, em geral, prevalece ainda a lógica cartesiana, mecanicista que não mais responde às atuais demandas, principalmente ao se colocar em pauta a desvinculação das questões ambientais que tanto afetam nossas relações.

[1] Utilizamos este símbolo para levantar a questão política e cultural do sexismo de nossa linguagem, que transforma o masculino no genérico

Desse modo, a nova realidade exige caminhos e diretrizes que implicam em novos olhares para a educação e, consequentemente, para a formação docente, tal como nos informa Imbernón (2006; p.18), quando nos leva a refletir acerca da urgência na redefinição da docência, ao afirmar que:

> "A formação assume um papel que vai além do 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".

Pressupomos que a ambientalização dos processos formativos poderá contribuir para que @s docentes estejam preparad@s para o enfretamento dos dilemas que se apresentam com relação às problemáticas socioambientais do mundo contemporâneo. Destacamos, por exemplo, as conseqüências graves associadas às mudanças climáticas, os exilados ambientais, o agravamento da miséria, da marginalização, da violência social. Nesse sentido, torna-se importante implementar estratégias de práxis formativas nas quais a ambientalização se faça presente.

Defendemos, assim como Guimarães (2001), a necessidade da presença da dimensão ambiental na educação, que segundo Figueiredo (2008), significa incluir nos processos educativos a ambientalização dos mesmos. Dessa forma, consideramos isto um contributo para a formação crítica d@ educador(a), bem como para superar propostas e ações descontextualizadas de educação ambiental - EA, ainda comum, na formação acadêmica.

Contamos também com Reigota (1995) ao propor que a educação vise a participação dos cidadãos nas discussões sobre a questão socioambiental e não apenas acerca da utilização racional dos bens naturais. Isto se coaduna com o pensar de Loureiro (2004) que nos informa acerca da importante associação entre processos educativos formais e atividades sociais de luta pela qualidade de vida e sustentabilidade.

Diante do exposto, consideramos oportuno pensar a formação d@ educador(a) 'ambiental' noutra perspectiva, em virtude da própria crise do paradigma epistemológico-civilizatório moderno, identificado com o cartesianismo, hieraquizante, cientificista, coisificante, bancário e necrófilo (Freire, 1883).

Pensar nestas questões traz, como problema raiz deste ensaio, apreender quais os contributos do pensamento de Paulo Freire para a formação docente numa perspectiva dialógica e relacional que o qualifique e o potencialize para o trabalho com a EA?

Acreditamos que os pressupostos de Freire são pertinentes para este processo formativo que potencializa o pensar na EA, para além de um recurso de enfrentamento socioambiental, mas na amplitude da ambientalização, vivendo-a no percurso formativo e qualificando para interagir criticamente, desenvolver valores e atitudes constituintes de uma sociedade mais humana e solidária, menos consumista e voltada para a sustentabilidade.

Vale ressaltar que esta proposta reconhece a pertinência e validade de outros projetos de formação docente que vêm refletindo a inclusão da dimensão ambiental. Tais como a que trata da dimensão formadora da pesquisa que envolve a inclusão da dimensão ambiental na educação (Guimarães, 2004); a associação entre os processos formativos e as demandas sociais de luta pela qualidade de vida e sustentabilidade (Loureiro, 2002, 2004); a ambientalização dos processos formativos numa perspectiva eco-relacional (Figueiredo, 2008, 2009); a necessidade de inclusão de uma abordagem ambiental que articule os sistemas naturais e sociais para romper com a estrutura fragmentária da universidade (Tristão, 2002). Enfim, estudos que corroboram para uma formação crítica e ambientalmente responsável.

A opção por fundamentar nossas reflexões tendo como referência os pressupostos de Freire, agrega os contributos das propostas acima listadas, como também leva em conta o amplo cenário de debate que envolve a temática. Nosso propósito é co-laborar com a apresentação de reflexões para ampliar possibilidades e alternativas, tendo a dialógica e a dimensão relacional como essenciais para um processo formativo.

Consoante com este objetivo, optamos pela realização de estudo, com caráter bibliográfico. Desse modo, fizemos um levantamento de algumas das principais obras de Freire, identificadas com a temática formação docente, dentre as quais destacamos: Pedagogia do Oprimido (1983), Medo e Ousadia: o cotidiano do professor (1986), Por uma pedagogia da pergunta (1985), Política e educação (2007), Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar (2008) e Pedagogia da Autonomia (1996).

A pesquisa bibliográfica realizada, numa leitura e explicitação de categorias associadas à temática formação, se deu por meio dos seguintes passos: a) leitura e fichamento das obras de Freire escolhidas, com ênfase nas partes associadas com o tema; b) Identificação das categorias relacionados com a formação docente e que propiciavam defini-la, caracterizá-la e fundamentá-la, com vistas a ambientalização; c) Agrupamento

das diferentes passagens encontradas nas obras às categorias correspondentes e, d) Elaboração do texto.

As categorias definidas, a partir da leitura e estudo dos textos de Freire, foram as seguintes: *humanização e policiticidade* – formação e o sentido de inconclusão de homens e mulheres para intervenção no mundo; *reflexão* – crítica para a trans-formação; *pesquisa* – problematização para apreensão do mundo; *dialogicidade* – como elaboração, socialização e corporificação de saberes na formação; *dinâmica relacional* – com a pretensão de favorecer a superação do paradigma clássico de formação.

Salientamos que adiante retomamos e aprofundamos nosso entendimento dessas categorias. Porém, para contextualizar, apresentamos em seguida um panorama geral de algumas tendências mapeadas no campo da formação docente, bem como uma justificativa da relevância de um projeto freireano que potencialize e qualifique o educador@ para o trabalho com a EA, o que implica em propor uma formação docente ambientalizada, crítica e dialógica, focada na dimensão relacional.

A formação docente se apresenta no campo da educação, como uma questão em destaque, em virtude de ser este um tema amplo e que envolve diferentes aspectos, dentre os quais: os processos de formação de professor@s e as concepções nele envolvidas; os resultados insatisfatórios das práticas docentes frente às complexas demandas sociais da atualidade; as relações entre as práticas pedagógicas e os saberes docentes; a denúncia de que os paradigmas hegemônicos de formação docente não respondem devidamente ás demandas educativas contemporâneas marcada pelas mudanças e incertezas... Estes são alguns aspectos que evidenciam a urgência de estudos que possam contribuir para a melhoria dos processos de formação de educador@s.

Esta premência continua mesmo diante dos avanços que já se configuram no cenário da formação docente, como se pode ver nos estudos de: Zeichner (2002), acerca da valorização e a autonomia profissional e acadêmica do trabalho docente, incluindo a dimensão sociopolítica e cultural, bem como seus estudos a respeito da formação docente como profissionais reflexivos; Schön (2000) que para além da crítica à racionalidade técnica, propõe a reflexão como parte do processo de formação e de trabalho do professor; Freire (1983) com suas contundentes críticas à educação e formação bancária, opressora, anti-dialógica e a apresentação de uma proposta de formação problematizadora; Pimenta (2002) com a discussão sobre o conceito de professor(a) reflexiv@ com ênfase na contribuição da reflexão para a formação e o

exercício da docência, dos saberes d@s professor@s e do trabalho coletivo na intervenção profissional; os trabalhos de Contreras (2002), Alarcão (2001, 2008), Pereira (1999), Perez-Gómez (1992), Candau (1993), que de modo geral, elaboram suas reflexões em torno das discussões dos paradigmas e modelos de formação docente e questionam suas implicações nos processos educativos e abordam as competências e os saberes relativos a cada um dos modelos de formação analisados.

Mesmo com todos estes aportes, ainda vemos uma predominância de projetos de formação de professor@s que se apóiam na lógica colonializante, conteudística, bancária (Freire, 1983), de transferência de conhecimentos, tendo o professor como único detentor e depositário dos saberes. Modelo este, ainda hegemônico, que se respalda numa perspectiva técnico-instrumental, com ênfase na formatação de professor(a) para adaptar-se à sociedade e manter às demandas do mercado e as regras de mercantilização, com toda a carga de exclusão que a acompanha e a produz, tal como nos propõe os estudos de Frigotto (2001), Kuenzer (2000) e Shiroma (2000). E, neste cenário, nos parece muito pertinente uma alternativa formadora relacional de ambientalização dialógica.

Segundo Tristão (2007; p.37),

> A educação ambiental, com sua abordagem inter e/ou transdisciplinar, contrapõe-se a um pensamento linear na sua formação. O desafio da formação é introduzir a educação ambiental de modo a não perder de vista sua abordagem vivencial, humanística e transformadora, envolvendo todos/as: professores/as, alunos/as, comunidades e meio ambiente, numa dinâmica complexa, que resulta da diversidade no seio da unidade, uma característica fundamental da vida.

Isto reforça a idéia de projetos de formação que superem a lógica técnico-instrumental, uma vez que esta não favorece uma perspectiva formativa capaz de atender a complexa dinâmica que envolve a educação ambiental que, por sua vez, nos qualifica para enfrentar e superar este contexto societário de crise e exclusão ecosocial.

Ainda neste estudo, que trata dos espaços/tempos de formação em EA, Tristão (2007) após uma breve análise que articula leis, documentos que tratam das políticas de EA, das tendências da formação e, de forma mais específica, da formação em EA, afirma que há um descompasso entre as leis que tratam da educação de modo geral e as da EA.

Assim, referenciados por este estudo (Tristão, 2007), retomamos alguns dos destaques e incluímos outras fontes e documentos para ampliar o debate no que se refere a inserção da EA na formação docente no ensino superior.

Começamos por destacar que, desde que a Educação Ambiental se inseriu em âmbito Internacional, através da Conferência Nacional das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano, realizada em Estocolmo, em 1972, ela estabeleceu uma urgente necessidade de se criar instrumentos para tratar dos problemas ambientais.

Com o objetivo de implementar as proposições sugeridas pela Conferência acontece, em 1975, o Seminário Internacional sobre Educação Ambiental, evento no qual se aprova a Carta de Belgrado, com a formulação de princípios e orientações para o Programa de EA. As metas e diretrizes deste programa foram ratificadas na conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental, realizada em Tbilisi, em 1977, e a partir daí foram propostas quarenta e uma recomendações sobre EA.

Dentre estas recomendações, consideramos oportuno para efeito deste estudo, explicitar o que propõe a 13ª, quando atribui a Universidade o papel de transmitir "aos estudantes os conhecimentos básicos essenciais para que suas futuras atividades profissionais redundem em benefícios para o meio ambiente" e recomenda "que se estimule a aplicação de um tratamento interdisciplinar ao problema fundamental da correlação entre o homem e a natureza, em qualquer que seja a disciplina". Vemos explicitado no documento a preocupação de se inserir a EA no âmbito da formação docente.

Neste documento há outras recomendações relacionadas a inserção da EA na formação e intervenção docente. Na 17ª e 18ª é proposto, respectivamente, que se "incorporem nos programas, o estudo das ciências ambientais e da educação ambiental" para que os docentes compreendam a necessidade e importância da temática ambiental nos cursos; bem como "que se adotem as medidas necessárias com o objetivo de permitir uma formação de educação ambiental a todo o pessoal docente em exercício".

Dando continuidade a estas proposições, tivemos com a Lei 6938, de 1981, que institui a Política Nacional de Meio Ambiente, o estabelecimento da necessidade de inclusão da EA em todos os níveis de ensino, o que foi referendado pela própria Constituição Federal de 1988, através do Art. 225, Inciso VI que especifica que "cabe ao Poder Público promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente".

Na Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, em 1992, têm-se a aprovação da Carta Brasileira para a Educação ambiental, documento este que recomenda que o MEC, juntamente com as Instituições de ensino Superior,

estabeleça metas para a inserção da dimensão ambiental nos currículos como forma de viabilizar a inserção da EA no nível Superior de ensino.

Tivemos, com a realização destes eventos, o início das proposições que somente foram consolidadas com a Lei nº 9795, de 1999, regulamentada pelo Decreto nº 4281/2002, que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental, quando se deu o Marco Legal que determinou a inclusão da EA nas políticas educacionais do Ministério da Educação. A EA é apresentada nesta Lei como "um componente essencial e permanente da educação nacional", sendo proposto, tal como estabelecido no Art. 9º, seu desenvolvimento "no âmbito escolar dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas", inclusive na educação superior. Tem-se ainda no Art. 11, determinação de que "a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas".

Assim, as políticas públicas que orientam a inserção da temática ambiental no currículo escolar ao invés de ser implementada por meio da dinâmica curricular, vem sendo difundidas através de ações pontuais por meio de programas e projetos.

O Plano Nacional de Educação de 2001 – PNE (2001-2010), Lei 10.172, já recomendava que a EA fosse tratada como tema transversal, a ser desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente", em conformidade com a Lei nº 9795/99 (PNEA). Portanto, reconhecemos a atenção quanto à sua relevância, na Legislação, para inclusão nos diferentes níveis de ensino.

O que representa um paradoxo diante desta temática é que, enquanto surgem aparatos legais determinando sua inclusão no sistema de ensino, o que se vê, no contexto da formação de professor@s, é a ausência de reflexões e de ações de inserção.

Ao referendar esta afirmativa, com o caso das Diretrizes Curriculares para o curso de Graduação em Pedagogia (Resolução CNE/CP nº. 01/2006), destacamos que as mesmas não apontam referências expressas a EA. Apenas recomendam que na formação do pedagogo se inclua os "conhecimentos ambiental-ecológicos"; que @s pedagog@s devem "demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica; e a produção de conhecimentos por meio da realização de pesquisas "sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos". Por fim, que a sustentabilidade, dentre as problemáticas presentes na sociedade contemporânea deve ser contemplada no núcleo de estudos básicos do curso.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP nº 01/2002) sequer fazem referência a EA, nem da necessidade de inclusão da dimensão ambiental e nem de conteúdos relacionados.

Estudo apresentado nos Cadernos da Secad - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, de março de 2007, sob o título: *'Mapeamento da educação Ambiental em Instituições Brasileiras de Educação Superior: elementos para políticas públicas'*, com a contribuição de 22 instituições de ensino superior, distribuídas em 11 Estados, revelou as limitações, contradições e desafios que as instituições acadêmicas enfrentam para a implementação da EA. Dentre as principais dificuldades apresentadas se encontram: a falta de políticas públicas; a ausência de reconhecimento e institucionalização da EA; a dinâmica institucional e organização acadêmica; a qualidade das práticas educativas e a falta de formação de pessoal especializado na área (Henriques & Trajber ET AL, 2007).

Percebemos que a legislação foi insuficiente para a inserção da EA nos currículos, programas e cursos de formação de professor@s. Parece-nos urgente uma reflexão crítica acerca da ambientalização dos processos formativos, para o cumprimento do que já está expresso no corpo da lei, caracterizando um direito público.

Assim, co-laborar para a formação de educadores "ambientais" requer que se pense na formação e educação como processos permanentes, dialogais, críticos, contextualizados, que superem lógicas meramente técnicas e instrumentais. Para tanto vamos em busca dos contributos da proposta de Freire para a formação de educadores(as) ambientais.

Neste intuito, materializar uma formação de educadores(as) ambientais, numa perspectiva transformadora, voltada para a liberdade, precisa ser considerada e potencializada em articulação com aspectos políticos, socioculturais, econômicos, históricos, eco-ambientais, de forma integrada, numa dinâmica que contemple os saberes populares, favorecida por relações dialógicas, pela dimensão afetiva e relacional, pela busca da autonomia e da humanização, pressupostos que se fazem evidenciados na proposta de Freire.

Com isto, apresentamos algumas reflexões voltadas para formação de educadores(as), a partir do pensamento de Freire. Para tanto, retomamos as categorias apresentadas na introdução. Com elas propomos outra leitura possível para qualificar a formação docente que contemple a ambientalização dos processos educativos e uma interação dialógica e democrática que fomente uma práxis política transformadora.

Retomamos assim a denúncia de processos formativos reprodutivistas, tecnicistas, disciplinadores, opressores, que deixam de lado os dilemas socioambientais. Reapresentamos o anúncio de re-aprender a formação como um processo de trans-form-Ação permanente.

Freire (2002; p.23) dialoga conosco e mostra que:

> "A educação é permanente na razão de um lado, da finitude do ser humano, de outro, da consciência que ele tem de sua finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia, mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam ai".

Assim, ao compreender a formação e a educação como processos permanentes, isto se dá em consonância com a *humanização e politicidade*. A formação apresenta uma condição histórico-social, o que implica pensar o humano como um Ser em processo, na escrita de sua própria história. Como afirma Freire (1996; p. 58): "É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram como inacabados".

Dessa maneira, entender o humano como ser em evolução implica ainda na compreensão de que o percurso formativo se dá de forma compartilhada, numa aprendizagem em comunhão, e não de maneira imposta, na qual alguém é depositário de outro. Freire (1996; p.22) nos convida a esta reflexão quando nos diz que: "... ensinar *não é transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção".

Isto nos leva a compreender que as relações, num processo formativo, podem ocorrer sob outra lógica, e reconhece a capacidade epistêmica do humano de produzir e compartilhar saberes, sua capacidade ontológica de *'ser mais'*, ao ressaltar que: "... quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (Freire, 1996; p. 23).

Partindo disto, avançamos rumo a uma nova lógica de formação na qual se supera a inculcação de informações, em síntese a concepção bancária de educação, reconhecemos que "é por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no ato educativo: o seu caráter formador". Isto porque: "Educar é substantivamente formar" (Freire, 1996, p.33).

Nesta lógica afirmamos que uma educação e formação para aprender a 'ser mais', implica, como Freire coloca, numa carga de *politicidade* integrada a esta lógica da humanização. Na busca do 'ser mais', a educação como práxis libertadora volta-se para a superação de processos desumanizantes e opressores; requer uma compreensão da formação em sua relação entre humanização e politicidade, com a compreensão e o comprometimento de que a educação é uma form-ação interventiva no mundo. Formar-educar-se para a transformação do mundo significa uma opção política.

Em Medo e ousadia, Freire (1986; p.77), ao apresentar a relação entre política e educação, afirma que: "Agora eu digo que, para mim, a educação é política. Hoje, digo que a educação tem a qualidade de ser política, o que modela o processo de aprendizagem. A educação é política e a política tem educabilidade". Freire avança ao comparar com o citado na Pedagogia do oprimido, na qual afirmava a politicidade do ato educativo. Evidente que já trazia a educação como prática da liberdade, construída no diálogo e na luta pela transformação social e, por isso mesmo não poderia a educação ser neutra, o que o levou a firmar a politicidade do ato educativo-formativo, mas ainda como uma dimensão educativa.

Freire (2007), em Política e Educação, trata amplamente desse tema. Nos leva a refletir sobre a impossibilidade de uma educação e prática formativa neutra. "A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade" (p.40). Afirma ainda que a boniteza da práxis educativa está no reconhecimento de sua politicidade, que implica num respeito verdadeiro e autêntico para com educand@s.

A *humanização e politicidade* traz, para a formação, o sentido de inconclusão e potencialidade humana para intervenção no mundo. Ela permeia a proposta educativa-formativa de Freire, mas apenas seu reconhecimento é insuficiente para a concretização da práxis transformadora. Elementos como a ética, a competência técnica, compromisso com a problematização dos conteúdos, opção pela relação dialógica no processo formativo, rigorosidade metódica, autoridade coerente e democrática, a reflexão crítica, entre outros, são essenciais para esta proposta político/educativa.

Assim, a *reflexão* também aparece como aspecto fundante da formação, nos estudos de Freire. Ao tratar do *processo reflexivo*, constituinte da práxis, entendemos que a relação teoria e prática, ou seja, a coerência entre o discurso e prática, passa pela necessária *reflexão* que se deve fazer sobre o ensinar-educar-formar.

Para ele, a reflexão implica numa dinâmica integrativa entre o agir e o pensar crítico acerca do agir, entre o pensar decorrente que re-elabora o agir, num movimento que pretende a conscientização acerca do que se faz criticamente, que visa a trans-form-ação, ou seja, um processo em permanente evolução.

Neste sentido, a reflexão advém da necessidade de conhecer a própria prática, da curiosidade que surge acerca do que se faz, no reconhecimento da capacidade de fazê-la melhor ao avaliá-la por meio deste voltar a mirá-la. Para Freire (1996), neste processo reflexivo, a curiosidade ingênua se aprofunda, no refletir na própria experiência formativa, se tornando curiosidade crítica.

Percebemos então que, para Freire (1996), o processo reflexivo constitui aspecto fundamental da educação-formação, na qual a reflexão sobre a prática é o caminho através do qual se pode qualificar o que já se faz para que o fazer seja ainda melhor.

Refletir a prática, seus diferentes condicionantes, reconhecer os elementos naturalizados em nossas ações, em nossa leitura de mundo, é algo de que @ educador(a), comprometid@ com a educação libertadora, deve assumir e incluir no seu processo de formação, no "uso mais sistemático de nossa curiosidade epistemológica" (Freire, 2008, p. 104).

Salientamos, ainda, que o reconhecimento da importância fundamental da reflexão para a formação-educação, implica também na busca investigativa, um questionar-se constante e permanente acerca do que se vive, do que se faz e dos modos como se dão as relações. Desta forma, a pesquisa é considerada uma problematização para apreensão do mundo, indissociável do percurso formativo. Esta se apresenta como uma dimensão que completa e qualifica a práxis educativa-formativa dialógica.

A pesquisa nos instiga a conhecer o desconhecido, a aprofundar o conhecido, reconhecer o que se conhece, a compartilhar o que sabemos, a ampliar o que já sabemos para fazer melhor. E é na busca de respostas que o humano se transforma e possibilita o transformar da sua própria realidade. E, nesta ação passa a encontrar novos problemas, novas indagações e assim sucessivamente, pois que ensino e pesquisa, estes "que-fazeres se encontram um no corpo do outro" (Freire, 1996; p.29).

No percurso formativo-educativo, a aprendizagem deve aliar-se a pesquisa, ao ato de questionar. A produção de conhecimentos deriva da busca por respostas para atender nossa curiosidade na direção do ser-mais. É a partir da pesquisa que temos a constituição de novos saberes que atendem nossos anseios. Pesquisar implica ir atrás de verdades relativas, transitórias, em viabilizar a contestação de nossas próprias verdades

já internalizadas rumo a novas possibilidades e incertezas. Nesta proposta, "o que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas" (Freire, 1992; p. 98).

A educação-formação de Freire demonstra a importância do reconhecimento de nossa inconclusão que implica na busca desafiadora como pressuposto importante para fundamentar o percurso d@ educador(a) dialógico.

Em resumo, a educação-formação como parte da própria existência humana, histórica e social, se faz, se amplia e se refaz em sua *humanização e politicidade* para a constituição de um mundo mais solidário em que humanos se humanizam nas relações, através da *reflexão*, da *pesquisa*, da busca constante pelo nosso 'ser mais'. Para nós, estes fundamentos são relevantes na formação de educador@s 'ambientais' integrados com o contexto, com o local.

Estas categorias apresentadas ajudam a compreender melhor uma Formação para qualificar educadores para o trabalho com a *ambientalização* e para incorporação da leitura sócio-ecológico-ambiental, que traz como foco a *dinâmica relacional* e a *dialogicidade* como princípio, meio e fim.

Assim, os pressupostos de Freire delineados nos levam a fazer opção por uma Formação Dialógica e Relacional que, como explica o próprio termo, traz em si seu significado. As categorias utilizadas para demarcar nossa opção refletem esta idéia de um processo integrado. Trazem como princípio a constante busca pelo nosso *ser-mais* e a opção política pelos excluídos socialmente. Esta se estabelece subsidiada pela reflexão e pesquisa que nos levam para dentro, para fora, conosco e para além de nós mesmos e que integra estas jornadas na constante re-elaboração desse nós na sua relação dialógica com @s outr@s.

Como ponto de partida, trazemos à tona a dinâmica relacional com a pretensão de favorecer a superação do paradigma clássico de formação. Isto é fundamental para compreender outra lógica capaz de pautar a formação docente voltada para o trabalho com a EA. Ela difere daquela que concebe formação como repasse de informações para transmitir e impor aos educandos, de forma a designar comportamentos e reações desejáveis.

A formação docente, em sua *dinâmica relacional,* materializa-se no compartilhamento, nos conflitos e acordos, convencimentos que se dão nas relações parceiras, democráticas, que se revestem de integralidade, de superação dos modelos que oprimem os humanos em sua caminhada na direção do seu *ser mais*.

Por ser relacional privilegia a constituição de grupos de aprendizagens, no qual todos são autor@s de seus próprios saberes, ensinantes e aprendentes simultaneamente. Este aspecto é essencial para o trabalho com a EA que se reveste de uma dinâmica comprometida com as classes populares, em virtude das características que lhe são próprias, de romper com a lógica moderna, capitalista, excludente em vigor. Não há hierarquização de quem sabe mais ou menos. Há a valorização de todos os saberes, no reconhecimento de que são diferentes entre si e, por isto mesmo, se enriquecem mutuamente.

A formação docente voltada para qualificar a intervenção em EA, quando tecida de forma relacional e contextualizada, privilegia movimentos que se estabelecem por meio da *dialogicidade,* do compartilhamento de experiências, em todos os níveis de socialização, produção e corporificação de conhecimentos e saberes. Através de relações dialógicas tem-se o reconhecimento de que cada ser é único, percebe de um jeito que lhe é próprio e há aprendizagem no respeito mútuo para a convivência solidária.

Como afirma Freire (1983), o diálogo constitui a própria intersubjetividade humana, sendo ela relacional e consubstanciadora da democracia, da alteridade, no afeto, na fé, na humildade de saber-se inacabado e histórico. Ente de relações, o ser humano constrói sua transcendência na interação com o mundo, com os múltiplos outros.

Lembremos que: "A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando bláblábla e a prática, ativismo" (Freire, 1996; p. 24). Esta constatação impõe uma necessidade constante de atenção sobre a nossa práxis epistêmica. Isto se faz ainda mais forte diante do fato de compreendermos esse trabalho em seu contexto de interface com a intervenção educativa. Parece-nos essencial considerar a formação de educador@s 'ambientais' vinculados a pretensão pedagógica transformadora das condições de opressão, em sintonia contextual com o seu entorno, com a realidade concreta que o cenário socioambiental nos apresenta.

Isso exige especificidades, já que toda e qualquer atividade que envolva docência legítima, autêntica, implica necessariamente práxis epistêmico-pedagógica o que significa a necessidade fundamental de vincular ação e reflexão educativa.

Freire (1983) afirma o ser humano como um ser de relações plurais, capaz de, na organização reflexiva do pensamento, renunciar à condição de simples objeto,

exigindo o que por vocação é: autor de sua história. Para isto precisa desvelar o mundo de opressão mediante um caminho dialógico, por isso ativo e crítico.

Freire compreende o diálogo como um processo que se dá numa relação horizontal, fundado por uma matriz crítica, que precisa nutrir-se de amor, humildade, esperança, fé e disciplina. Ele acredita que, no "*que-fazer*" educativo dialógico, acontece a potencialização da característica ontológica do humano de ser "*ser mais*".

Nos caracteres de sua teoria dialógica da ação, Freire (1983) enfatiza que a co-laboração se opõe à conquista, peculiar a uma teoria antidialógica; a união rompe com a lógica do dividir para dominar, próprio de uma abordagem individualista; a organização dos grupos-aprendentes impede a manipulação que se dá em processos deshumanizantes; a síntese cultural se contrapõe à invasão cultural intrínseca de opressores.

Dialogicidade é viver intensamente o diálogo, entendê-lo como relação entre seres humanos, mediatizados pelo mundo, para compreendê-lo. Diálogo no qual a reflexão e a ação são inseparáveis daqueles que dialogam. O verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometem com o pensamento crítico e uma inquebrantável solidariedade. É inseparável efetivamente o diálogo autêntico da práxis revolucionária (Freire, 1983; 1986).

Na *dinâmica relacional* o diálogo se faz existencial, pois que é produzido pela práxis e se produz nela, práxis solidária e compartilhada, portanto dialógica. Nesta dinâmica das relações, o humano consolida sua humanização ao humanizar o mundo por meio da cultura. Faz-se criador e recriador, movimenta-se objetivando a compreensão, a razão de ser das coisas, dos seres, dos fatos, dos eventos, dos fenômenos.

Numa proposição de encaminhamentos, para que novos debates possam emergir, diante do que foi apresentado neste cenário, com marcas de novas tendências, para a formação de educador@s, acreditamos na essencialidade de incluir a ambientalização como marco. Cremos ainda que uma formação dialógica e relacional potencialize uma releitura de valores imprescindíveis, no tocante a uma qualificação da práxis docente, ao carrear aportes essenciais ao mundo contemporâneo. Destaque-se nossa compreensão da necessidade de inserir, neste campo de debate, a *ambientalização* dos processos educativos, diante da crise eco-sócio-ambiental global.

Vários são os motivos que estimulam uma nova práxis educativa nos tempos de hoje, ambiente de desempregos, misérias, conflitos sociais contundentes, múltiplas

culturas convivendo, diferentes interesses se chocando, disputas de poder, sem contar na estrutura controladora e subalternizante ainda predominante nos espaços formativos.

Lembramos ainda, que atualmente está em jogo a própria sobrevivência humana na Terra. Uma nova organicidade planetária necessita surgir. À educação, cabe o papel de contribuir para que ela se dê. A formação docente é um caminho essencial para que esta realidade se corporifique. Com esta perspectiva, consideramos que novos lugares precisam surgir. Lugares de parcerias, solidariedade, amorosidade Lugares que frutificam nas relações, nas formações relacionais.

Assim, após a denúncia, vislumbramos o anúncio, e que este nos anuncie mudanças e novas perspectivas, esperança, novos sonhos. Esperança que não é a espera na pura espera, como dizia Freire (1984), mas uma esperança esperançosa e atuante. Porque sonhar é preciso. Mudar é preciso. Bem sabemos que "a mudança é difícil, mas é possível" (Freire,1996, p.79).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel (Org.) **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002

FIGUEREIDO, J. B. A. **Educação Ambiental para a convivência com o semi-árido**. In: 32ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2009.

FIGUEIREDO, J. B. A. **A educação ambiental popular e educação intercultural no contexto da formação docente.** In: 31ª. Reunião Anual da ANPEd, 2008, Caxambu - MG. Anais da 31ª. Reunião Anual da ANPEd, 2008. v. 1. p. 1-17.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: em reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação.** Indaiatuba, SP, Villa das Letras. 8ª Ed. 2007.

FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Editora olho d,água. 19ª Ed. 2008

FREIRE, Paulo e SCHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 10ª Ed. 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Prefácio. In: RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação.** São Paulo: Cortez, 2001.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

HENRIQUES, Ricardo & TRAJBER, Raquel ET AL (orgs). **Educação Ambiental: aprendizes de sustentabilidade.** Cadernos SECAD 1, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, março de 2007.

IMBERNÓN, Francisco**. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida,(org.) **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2000.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, C. F. B. **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania.** São Paulo: Cortez, 2002.

PEREIRA, J. **Formação de profissionais da educação.** Revista Educação e sociedade, Campinas, nº 68, 2ª edição, 1999.

PEREZ GÓMEZ, A. **O pensamento prática do professor.** A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). Os professores e sua formação: Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIMENTA, S. G.; GHEDIMN, E (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez, 2002.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social.** São Paulo: Cortez, n.41, 1995 (Questões da Nossa Época).

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo desing para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto et al. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&S, 2000.

TRISTÃO, Martha. As dimensões e os desafios da educação ambiental na sociedade do conhecimento. In: RUSCHEINSKY, A. (org). **Educação ambiental: abordagens múltiplas.** Porto Aegre: Artmed, 2002.

TRISTÃO, Martha. Espaços/tempos de formação em educação ambiental. In: GUERRA, Antonio F. S. & TAGLIEBER, José E. (orgs.). **Educação Ambiental: fundamentos, práticas e desafios.** Itajaí: Univerisidade do Vale do Itajaí, 2007

ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo horizonte: Autêntica, 2002.