

A PRÁXIS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO DA FORMAÇÃO DOCENTE

*THE PRAXIS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION AS THE EPISTEMOLOGICAL
FOUNDATION OF TEACHER TRAINING*

Ronualdo Marques

Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. E-mail: ronualdo.marques@gmail.com

DOI: <https://doi.org/10.46550/amormundi.v3i1.159>

Recebido em: 01.07.2022

Aceito em: 28.07.2022

Resumo: Ao situarmos a Educação Ambiental (EA) na formação docente vê-se que ainda é tratada pelos paradigmas positivista e/ou pragmático em que a EA é suspensa para ser estudada como objeto além do homem. Nesse cenário, é indispensável fomentar o paradigma da práxis em que o homem se aprofunda na natureza para compreendê-la e se transformar por ela e vice-versa. Para responder a problematização desse projeto “Como a práxis da Educação Ambiental no percurso formativo pode contribuir como fundamento epistemológico da formação docente?”, utilizaremos a abordagem qualitativa utilizando-se da técnica de levantamento e análise documental. Os resultados apresentam que a práxis docente é permeada pelas mais diversas experiências constitutivas da pessoa humana e por saberes docentes que são oriundos de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais e possuem as características de serem temporais, plurais, heterogêneos, sincréticos, personalizados, situados e sociais.

Palavras-chave: Práxis. Formação docente. Percurso formativo.

Abstract: When we situate the Environmental Education (EE) in teacher training we see that it is still treated by positivist paradigms and / or pragmatic in which the EE is suspended to be studied as an object beyond man. In this scenario, it is essential to promote the paradigm of praxis in which man delves into nature to understand it and be transformed by it and vice versa. To answer the problematization of this project “How the praxis of Environmental Education in the formative course can contribute as epistemological foundation of teacher training?”, we will use the qualitative approach using the technique of survey and document analysis. The results present that the teaching praxis is permeated by the most diverse constitutive experiences of the human person and by teaching knowledges that come from professional, disciplinary, curricular and experiential knowledges and have the characteristics of being temporal, plural, heterogeneous, syncretic, personalized, situated and social.

Keywords: Praxis. Teacher training. Formative course.



1 Introdução

Debater sobre a Educação Ambiental (EA) na formação docente no atual cenário em que se vive se tornou uma questão de sobrevivência. Em meio a um turbilhão de informações e acontecimentos cotidianos, o modo de ser-e-estar no mundo (HEIDEGGER, 2015) está sofrendo uma ameaça à capacidade de potencializar os sentidos, as experiências e as necessidades do cuidado de si, das outridades e das demais formas de vida que constituem o planeta.

Neste sentido, existem inúmeros desafios no percurso formativo dos/as professores/as ao relacionar a práxis concernente a variável ambiental com intenção de transformação social e humanização. Dessa maneira, temos que a premissa para esses processos requerem o envolvimento e articulação por diferentes áreas do conhecimento, posto que a EA seja legitimada como um processo contínuo e transversal no ensino, como propõem as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012).

Cabe ressaltar que a EA não é [...] uma ‘forma’ de educação (uma ‘educação para...’) entre inúmeras outras; não é simplesmente uma ‘ferramenta’ para a resolução de problemas ou de gestão do meio ambiente. Trata-se de uma “dimensão essencial da educação fundamental que diz respeito a uma esfera de interações que está na base do desenvolvimento pessoal e social” (SAUVÉ, 2005 p. 317).

Contudo, observa-se que no trabalho o que tem ocorrido são ações isoladas e pontuais esbarrando em modelos desconexos, com incursões temáticas marcadas por datas comemorativas ou preestabelecidas, concretizando-se em práticas pedagógicas fragmentadas e descontextualizadas.

Esses modelos desconexos e ações acabam sendo predominantes quando se refere a Educação Ambiental, na qual propagam-se ações mecanicistas e conservadoras, potencializam o pragmatismo e o determinismo impedindo que, no sentido de práxis, o ser humano progrida a partir da realidade, para pensá-la e transformá-la com fins de humanização e ressignificação da relação homem, sociedade e natureza.

Ao considerar a formação docente sob a abordagem transdisciplinar e interdisciplinar da Educação Ambiental (BRASIL, 1999), percebe-se que professores ainda possuem uma grande resistência para enfrentar desafios como, por exemplo, a quebra de paradigmas da racionalidade técnica, da oposição ao trabalho interdisciplinar, da concepção de temáticas da Educação Ambiental.

Desse modo, a abordagem da Educação Ambiental na formação docente implica uma visão complexa e contextualizada da dimensão ambiental. Assim, a formação de educadores ambientais é concebida como um processo contínuo e permanente; ao assumir a *práxis* o educador é capaz de se assumir como formador e formando, simultaneamente.

É importante ressaltar que o diálogo entre as disciplinas, discussões e reflexões sobre correntes pedagógicas contribuem para a ruptura com o modelo de ensino reprodutivista, que simplifica e reduz os fenômenos da realidade. Além disso, propicia a formação de um cidadão crítico, participativo, analítico e atuante no mundo em que vive, em busca de transformações da realidade cultural, social, ambiental etc.

Assim, a sociedade atual exige, necessariamente, uma educação comprometida com

mudanças e transformações sociais. Na essência dessa sociedade encontra-se uma educação que por ser social e historicamente construída pelo homem, requer uma educação que contribua para a formação de cidadãos críticos e participativos (CACHAPUZ *et al.*, 2005) e atenda os dilemas e potencialidades que se anunciam frente às demandas socioambientais.

Temos que a Educação Ambiental, não raramente, ainda é tratada pelos paradigmas positivista e/ou pragmático, nestes a EA é suspendida para ser estudada como objeto além do homem. Nesse contexto, é indispensável romper com algumas amarras epistemológicas que têm por base a fragmentação entre o ser, o agir e o pensar.

Nesse cenário, é indispensável fomentar o paradigma da práxis em que o homem se aprofunda na natureza para compreendê-la e se transformar por ela e vice-versa, modificando a percepção epistemológica de como trabalhar a EA e assim subsidiando a sua própria formação pela lógica da dialética, tendo assim um aspecto epistemológico de formação humana em sua totalidade.

A formação humanizada constitui um processo que implica em uma autoanálise permanente, com o exercício da racionalidade alça os objetivos e as lógicas que presidem a sua concepção de educador enquanto sujeito que transforma e ao mesmo tempo é transformado pelas próprias contingências da vivência profissional. Com efeito, fundamentam o repertório epistemológico para a formação docente na EA com a sua própria práxis.

Desse modo, esta pesquisa parte da questão central “Como a práxis da Educação Ambiental no percurso formativo pode contribuir como fundamento epistemológico da formação docente?”

2 Metodologia

Partindo desses pressupostos iniciais, esse estudo se configura metodologicamente como uma pesquisa qualitativa bibliográfica, elaborada a partir da análise e interpretação do conteúdo realizada em artigos, livros, teses e dissertações, levando ao pesquisador buscar ideias relevantes ao estudo, com registro confiável de fontes. Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo o que implica numa ênfase sobre as qualidades das entidades, dos processos e significados, o que determina que seus pesquisadores estudem as coisas em seus cenários naturais, tentando entender os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem, evidenciando também as limitações situacionais que influenciam a investigação.

Para cumprimento do objetivo proposto foi adotada estratégia metodológica de abordagem qualitativa, utilizando-se da técnica de levantamento e análise documental (CALADO; FERREIRA, 2015). De acordo com Iglesias e Gómez (2004, p. 2), esse tipo de metodologia de coleta possibilita ao pesquisador “descrever e representar o conteúdo dos documentos de uma forma distinta do original, garantindo a recuperação da informação nele contida e possibilitar seu intercâmbio e uso”. Ainda, para Cellard (2008, p. 295), “os documentos constituem uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador [...] Eles permanecem como os únicos testemunhos de atividades particulares ocorridas num passado longínquo ou recente”.

Dessa forma, a interrelação com a pesquisa qualitativa, segundo Higgs e Cherry (2009) refere-se a avaliações e interpretações críticas e qualitativas, sobre a proposta que nesse artigo

se propõe por refletir “Como a práxis da Educação Ambiental no percurso formativo pode contribuir como fundamento epistemológico da formação docente?”

Nesse contexto Ludke e André (2015) afirmam que o procedimento do pesquisador na abordagem qualitativa é estar atento à multiplicidade de dimensões de uma determinada situação ou problema e após a análise dos dados, ele lança possibilidades de explicação da realidade, tentando encontrar princípios subjacentes ao fenômeno estudado e situar as suas descobertas num contexto mais amplo; trata-se de um esforço de construção ou estruturação de um quadro teórico, dentro do qual o fenômeno possa ser interpretado e compreendido.

3 Resultados e discussão

Como formar um professor? Quais são os saberes necessários para a formação desse professor e quais são os saberes utilizados na sua prática profissional? São perguntas que ainda não possuem respostas satisfatórias que preencham algumas lacunas do processo da formação docente. Dessa forma, a fragmentação entre o conhecimento teórico e a prática tem configurado um dos principais problemas na formação para atuação nas áreas educacionais (ROSSO *et al.*, 2010) o que dificulta a construção dos saberes necessários sobre o que ensinar e como ensinar (MINDAL; GUÉRIOS, 2013).

Ao situarmos a formação docente no pós-modernismo a formação docente deixa de se basear na racionalidade técnica e na formação tradicional que atende uma demanda puramente cognitivista para compreender a partir da sua própria existência o seu papel na construção social que emerge com o pós-modernismo que nada é permanente em que cabe o professor buscar a finalidade para a sua ação tendo o fim em si mesmo “ancorado numa visão teleológica da história” (GIROUX, 1993, p. 44), tendo que os conhecimentos escolares são decorrentes de um processo de construção social.

No caso da Educação Ambiental como dimensão do currículo e do currículo escolar, este também é expressão da cultura humana. Nesse sentido, este tema está presente de modo espontâneo, “de forma natural, explícita ou implícita, no fazer escolar desde suas primeiras manifestações, não constituindo em um elemento extraordinário ao cotidiano dos docentes” (TORALES, 2013, p. 2).

Portanto ao considerar a conjuntura social e histórica ambiental temos que a linguagem nasce da necessidade de interação entre os homens, é a consciência da realidade como ação da existência tendo o ambiente escolar como o

espaço de educação do ser ativo, esperançoso, que aprendeu a viver junto aos seus semelhantes, na empreitada da formação e da produção social, da cultura, das relações humanizadas, ou seja, um espaço dotado de características humanas livres, conscientes e responsáveis pelo destino individual e social (SPAGOLLA, 2005, p. 3).

O aspecto mais politicamente carregado da visão pós-moderna do discurso é que ela contesta a razão em seu próprio terreno e demonstra que aquilo que vem a se chamar de razão e conhecimento é simplesmente uma forma particular de organizar a percepção e a comunicação, uma forma de organizar e categorizar a experiência, a qual é social e contingente, mas cuja

natureza e contingência socialmente construída têm sido suprimidas (SILVA, 1993, p. 58).

Nesse contexto, o elemento eminente do pós-modernismo para o rompimento com o pragmatismo/positivismo no campo da Educação Ambiental seja sua ênfase na centralidade da linguagem e da subjetividade como novas frentes a partir das quais se podem repensar as questões do significado, da identidade e da política (SILVA, 1993, p. 58).

Dessa forma, o saber do professor não é resultado apenas da atividade cognitiva, mas está estritamente relacionada com o desenvolvimento do trabalho realizado no cotidiano docente. Sendo assim, o saber pode ser modelado no e pelo processo de trabalho, assim propicia uma formação que é subsidiada sob a epistemologia da práxis. Por isso, temos a práxis como “atividade concreta”, através da qual o sujeito tem sua afirmação no mundo, “modificando a realidade objetiva e sendo modificado, não de modo espontâneo, mecânico e repetitivo, mas reflexivo, pelo autoquestionamento, remetendo a teoria à prática” (LOUREIRO, 2004).

Considera-se também como diversificado o saber docente, pois não é resultado somente da formação profissional e de saberes disciplinares, mas também oriundo de saberes curriculares e de suas experiências. Além de plural, “o saber docente também é temporal, então, relaciona-se com a época e a sociedade na qual está inserido, além de experiências, história de vida e de sua carreira singular” (TARDIF, 2012, p. 20).

O ser humano como parte da natureza assume uma identidade entre sua concepção com os princípios constitutivos da Educação Ambiental, pois está implica uma visão integrada do mundo onde vivem os seres humanos e reafirma os princípios da indissociabilidade entre ser humano e natureza. O ser humano é um ser concreto num lugar concreto, isto é, ele não existe no vazio, mas sempre no mundo, com o mundo e os outros e, nessa condição, atua, cria e transforma.

Nesse sentido, não temos conhecimento sobre todas as coisas, mas, estamos imersos na cultura e, quando o conseguimos fazer a ponte entre a cultura, estabelecendo diálogo para que novos conhecimentos sejam construídos, aos poucos vamos tomando consciência da realidade que os cerca, discutindo-a criticamente. Assim, Sorrentino (2005) diz que ao educar para a cidadania através da Educação Ambiental, pode-se construir a possibilidade da ação política, no sentido de contribuir para formar uma coletividade que é responsável pelo mundo que habita. Nesse sentido Freire (1992) afirma que a Educação é uma prática política tanto quanto qualquer política é pedagógica. Não há Educação neutra. Toda Educação é um ato político.

Neste aspecto, a ciência é existencial, pois é existindo que o homem se faz sujeito no mundo, assim como não pode ser diferente a dialética no ser humano, pois seu caráter “é existencial na medida em que existir implica ao homem questionar os fenômenos do mundo, ao relacionar as particularidades pela lógica da dialética desvenda a natureza para assumir sua característica dialógica de transformação” (VÁZQUEZ, 1986, p. 70).

Nesse sentido, temos que a necessidade da formação docente permanente se posta no reconhecimento do inacabamento humano. “O desenvolvimento profissional docente pressupõe um processo dinâmico, contínuo e contextual e configura-se como busca de respostas às necessidades dos professores, de forma articular a suas práticas cotidianas” (HAGEMeyer *et al.*, 2016, p. 92).

Nessa tessitura Vázquez (1986) afirma que esse processo é pressuposto da práxis humana,

sendo transformadora e fazedora da História, sendo uma questão básica a ser considerada na Educação Ambiental, dado o papel que o ser humano tem como protagonista na construção democrática de sociedades sustentáveis, que garantam qualidade de vida para todos os seres no planeta. Para tanto, a importância de que a educação deve partir de situações problemáticas concentradas aos problemas cotidianos, possibilitando-lhes criar sua própria história e cultura (CARNEIRO e DICKMANN *apud* HAGEMEYER *et al.*, 2016, p. 240).

Dessa forma, Freire (1996) afirma que a formação docente não é imutável, pelo contrário, o ser humano é um ser inacabado que ao se conscientizar deste inacabamento pode intencionar a sua transformação, por isso a realidade humana está além da sua situação imediata. É neste sentido que a essência humana se define pela capacidade de orientar as suas ideias de trabalho para realizar as suas transformações.

Isto posto, temos que formar não se aplica apenas a objetos, o verbo progrediu expressivamente e ocupa, na linguagem, a significação metafórica da inclusão do nome de identificação. Assim, formar carrega a conotação de transformação existencial, pois aquele que estuda organiza a relação da sua história com as suas experiências educativas, forma-se um sujeito capacitado e identificado socialmente pelo trabalho que faz.

Nesse sentido, a academia não é o início formativo, também não é o fim, Freire (2001) afirma que não há data marcada para se tornar um/a professor/a. Ninguém nasce professor/a, ser professor/a é uma construção constante que implica a contradição do cotidiano, a comparação daquilo que se faz, com aquilo que se sabe; assim, a formação é permanente, ela não cessa enquanto houver a intencionalidade pelo conhecimento e pelo saber mais.

Tardif (2012) percebe-se que o saber oriundo dos/as docentes estão atrelados com todos os elementos constitutivos da prática educativa e ao estudo do trabalho realizado por eles próprios. Por isso, Tardif considera a experiência de vida e a história do educador no que diz respeito ao saber docente.

O saber do professor não é apenas a atividade cognitiva dos indivíduos, mas está estritamente relacionada ao trabalho realizado no cotidiano docente. Sendo assim, o saber pode ser modelado no e pelo processo de trabalho. É necessário considerar a ideia de pluralismo do saber docente, por envolver diversas formas de “saber-fazer”, de exercer o trabalho escolar no ato de ensinar, que são resultado de fontes diversas.

Nesse sentido,

[...] ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriormente à formação inicial na aquisição do saber-ensinar (TARDIF, 2012, p. 20).

Dessa forma, aprender a ensinar não se reduz “à mera ampliação de um conjunto de técnicas e destrezas, mas implica também num diálogo permanente com a prática” (HAGEMEYER *et al.*, 2016, p. 87).

Faz-se necessário destacar que os saberes dos professores não são inatos, mas, pelo contrário, resultados da socialização. É, então, “através do processo de imersão dos indivíduos nos diversos mundos socializados (famílias, grupos, amigos, escolas, etc.) nos quais eles constroem, em interação com os outros, sua identidade pessoal e social” (TARDIF, 2012, p.71).

Os saberes que servem de base para o “saber-fazer” são, ao mesmo tempo, pragmáticos, existenciais e sociais. São pragmáticos, pois estão relacionados não somente ao trabalho docente, mas também ao trabalhador docente. Nesse sentido, são práticos, necessitando que as funções dos/as docentes sejam adequadas às diversas situações que podem ocorrer cotidianamente no trabalho.

Os fundamentos do saber são existenciais na medida em que o professor não utiliza somente de aspectos cognitivos para basear sua prática, mas também suas experiências de vida influenciam a ação cotidiana. Dessa forma, o docente não reflete somente a partir do âmbito intelectual, mas também se orienta pelo afetivo, emocional, pessoal e interpessoal. É existencial, então, considerando o/a professor/a como um indivíduo completo, que possui emoções, linguagem, relacionamento com os outros e consigo mesmo.

Finalmente, são sociais, porque, assim como os saberes profissionais, são também plurais, ou seja, são oriundos de distintas fontes sociais, como família, escola, universidade, entre outros. Além disso, são adquiridos em diferentes tempos sociais, como na infância, na escolha da carreira, durante o curso de graduação etc. Nota-se, então, que os saberes docentes são temporais, não somente na medida em que são adquiridos com o tempo, mas por serem flexíveis, permitindo que novas experiências sejam vivenciadas, remodelando o seu próprio saber-fazer, em função das distintas mudanças de situações de trabalho, às quais o professor está sujeito em seu percurso formativo.

Na visão apresentada por Tardif (2012) os saberes docentes são denominados de saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais e possuem as características de serem temporais, plurais, heterogêneos, sincréticos, personalizados, situados e sociais. Todos esses saberes se materializam no trabalho e na formação docente mediados pelo mundo numa perspectiva de unidade que se (re)desenha na diversidade. A práxis pedagógica é o elemento formativo que mobiliza o (re)aprendizado da docência, espaço de integração teoria e prática desta relação dialética e epistemológica.

Nesse sentido, é possível concluir que os saberes dos/as professores/as são oriundos de diversas fontes, sendo, portanto, plurais e heterogêneos. As instituições de formação de professores, os currículos e as experiências vivenciadas pelos/as professores/as ao longo da sua vida vão definindo os saberes profissionais dos educadores. É importante lembrar que o educador deve ser considerado como um ator individual no processo de ensino e aprendizagem, mas que seus saberes também provêm de saberes sociais, como grupos de professores, universidades, entre outros.

De acordo com Charlot (2005, 2000), existem formas distintas de assegurar ao ser humano o domínio sobre o mundo em que atua, e a aquisição de saberes é, sem dúvidas, a mais importante delas. Ao adquirir saber, o indivíduo também adquire controle sobre alguns aspectos da sociedade em que vive e pode estabelecer variadas relações com outros seres, comunicando e partilhando as diversas experiências. Dessa forma, “a definição do homem enquanto sujeito do saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo” (CHARLOT, 2000, p. 60).

Nesta perspectiva a apropriação do mundo se constrói em um tempo determinado pela história do sujeito, pois como afirma Charlot, “somos sujeitos histórico-sociais, mas somos sujeitos” (CHARLOT, 2005, p.15). Portanto, analisar a relação com o saber implica compreender

o conjunto das relações que um sujeito estabelece com o mundo, com o seu meio cultural e social e que possui, portanto, uma dimensão simbólica; requer também que a consideremos em sua dimensão temporal, pois envolve ações que acontecem em um determinado tempo; e, finalmente, implica também considerá-la como uma atividade do sujeito, pois se trata de uma forma de agir constituída a partir dos sentidos e significados subjetivos construídos pelos sujeitos na sua relação com o mundo, com os outros e consigo mesmo. É neste ponto que o conceito de “relação com o saber” supera a mera “posição” social dos indivíduos, exigindo que se considere o sujeito como dono de uma história pessoal e singular. Em outras palavras, que se considere o sujeito como “sujeito do desejo”.

Nessa contextura, para que a autonomia do/a professor/a não seja uma falácia discursiva é iminente que o/a professor/a compreenda qual deve ser a intenção da sua formação. As condições da formação são sempre sociais, por isso deve o/a professor/a (em formação) superar a condição ingênua e aderir ao senso crítico em que inserido no seu contexto existencial é capaz de compreender a realidade de sua ação, seu processo de desenvolvimento e, portanto, a complexidade social do seu trabalho.

Para Tardif e Lessard (2005) o trabalho é mais do que transformar objetos, trata-se de um envolvimento com a práxis em que o trabalho é transformado pelo trabalho. Há mudança psicológica em que na identificação o trabalhador é fruto de seu próprio trabalho; nesta perspectiva o objeto da educação não é matéria morta, mas é a relação humana entre sujeitos.

Nesse sentido, o sujeito tem [...] a possibilidade de dominar a natureza, transformá-la, adaptá-la às suas necessidades (VIEIRA PINTO, 1985, p. 13). Nesse sentido, Vieira Pinto reitera que a diferença entre a condição de objeto e de sujeito tem, pois, fundamento biológico e irá se manifestar quando “os sujeitos começarem a ser capazes de produzirem em si o reflexo da realidade, tornando-se habilitados a conhecer o mundo” (VIEIRA PINTO, 1985, p. 23).

Dessa maneira, a formação docente, não é aquela que tem um arsenal de saberes, de leituras que memorizou; também, não é aquele que repete a prática que observou um dia ou que criou e não pretende renovar. O/a professor/a não deve ser um ser domesticado, afirma Freire (1996), ele/a é criador/a e investigador/a a partir da realidade que se encontra, sabendo do mundo que o/a cerca, do seu bairro e do seu país, contextualizado em tudo que vive.

Esses são pressupostos para conhecer o mundo, na qual os/as professores/as se reinventam, e assim se formam permanentemente. Freire (2001) reitera as viabilizações da sua autonomia formativa ao considerar algumas características do/a professor/a, a saber: é sujeito de sua prática; recria a sua prática por meio da reflexão; sua formação é constante; sua prática requer compreender o processo de conhecer.

A questão da formação permanente se posta no reconhecimento do inacabamento humano. Freire (1979) explica que o homem é um ser do devir, que em seu inacabamento encontra no caráter evolutivo a possibilidade de se transformar, de não aceitar um futuro determinado e nem um presente enraizado, senão uma condição dinâmica e revolucionária de transformação, de reconstrução, que são os fundamentos de uma formação permanente.

A consciência da práxis é a consciência que se volta sobre si mesma, e sobre a atividade material em que se plasma. Assim a consciência prática significaria igualmente: consciência na medida em que traça uma finalidade ou modelo ideal que se trata de realizar, e que ela mesma

vai modificando, no próprio processo de sua realização, atendendo às exigências imprevisíveis do processo prático (VÁZQUEZ, 1986, p. 283).

A consciência histórica é vital para a práxis humana e deve ser concebida como a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal do seu mundo e de si mesmo, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo (GABARDO e MIRANDA *apud* HAGEMEYER *et al.*, 2016, p. 138).

Um dos equívocos dos/as professores/as segundo Vieira Pinto (1982), é acreditar que exista pedagogia pronta, “não existe pedagogia pronta, e se existisse seria imprestável”. O/a professor/a ingênuo pode transformar grandes teorias em dizeres frágeis e sem sentido, consegue transformar práticas fundamentadas em métodos autoritários. Pressupor pedagogias prontas é um modo pragmatista de raciocinar, segundo Pimenta:

não há prática que, como no pragmatismo, tem como critério de verdade o êxito, a eficácia da prática individual. Aqui o prático é reduzido ao utilitário, ou seja, à correspondência de um pensamento com meus interesses. Para o marxismo é a prática social que revela a verdade ou falsidade, isto é, a correspondência ou não de um pensamento com a realidade (PIMENTA, 2010, p. 92).

Nesse sentido, a práxis é ativa, é uma atividade que se produz historicamente, se renova continuamente e se constitui praticamente e é assim que a realidade humano-social é criada. A práxis no sentido geral entra em consonância com a ideia de ampliação da consciência histórica, visando corroborar para o agir intencional na humanidade. Desta maneira, apoiada pela experiência humana no tempo e vislumbrando o presente como campo de ação para alcançar seus horizontes de expectativas no futuro, a intencionalidade humana ganha clareza e consciência por intermédio de uma construção cognitiva que possibilita a compreensão de um *continuum* temporal (GABARDO e MIRANDA *apud* HAGEMEYER *et al.*, 2016, p. 141).

A tendência da práxis, contraditoriamente, é aquela que na própria ação educacional o/a professor/a cria relações e subjetivações capazes de ampliar e modificar a sua prática. Sendo autor/a de sua prática educacional, o/a professor/a inova e por isso reinventa a si próprio/a, no ato formativo. Para Cunha:

a prática e os saberes que podem ser observados no professor é o resultado da apropriação que ele fez da prática e dos saberes histórico-sociais. A apropriação é uma ação recíproca entre os sujeitos e os diversos âmbitos ou integrações sociais. Só que elas são diferentes nos sujeitos, isto é, eles se apropriam de diferentes coisas em função de seus interesses, valores, crenças etc. Isto é demonstrado pelo diferenciamento existente entre o comportamento dos professores que seguem propostas pedagógicas distintas, “refletindo e antecipando sua história” (CUNHA, 2013, p.39).

Nesse contexto, as transformações da vida contemporânea e as rápidas mudanças no contexto social têm provocado uma crise de identidades docentes (WOODWARD, 2000). Entretanto, “a consciência comum pensa os atos práticos, mas não faz da *práxis* – como atividade social transformadora – seu objeto: não produz – nem pode produzir” (VÁZQUEZ, 1986, p. 10).

A práxis permite aproximar um caminho na prática educativa, onde os/as docentes e os/as estudantes estão em patamares semelhantes, uma vez que o conhecimento é construído de forma coletiva. De acordo com Paulo Freire:

Nosso papel como educadores não é falar ao povo sobre nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua situação no mundo em que se constitui (FREIRE, 1987, p. 49).

Segundo Raimundo (2017) “a práxis que o/a professor/a desenvolve na escola só pode sê-la enquanto coletiva, a escola demanda está coletividade, que tem como efeito a formação docente que parte do coletivo para o individual e vice-versa, na complexidade do processo formativo dialeticamente permanente” (RAIMUNDO, 2017, p. 29).

Dessa forma, Gadotti (2000) aponta que a Educação Ambiental ganha uma dimensão pedagógica no momento em que instituem espaços efetivos de questionamentos, encontros, confronto e negociação entre projeto político, universo cultural e interesses sociais diferentes. Considerando a EA como prática social, que detém teoria e prática pautadas na dialética (ser biológico-ser social), este exercício permanente pauta sua discussão na práxis, entendida como a ação e a reflexão do ser humano sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987).

Dessa forma, o/a professor/a é o/a responsável pela execução da Educação Ambiental voltada a conquista da consciência crítica, que visa concretizar ações transformadoras, humanizar e emancipar os indivíduos envolvidos “e o faz a partir de seus conhecimentos, representações e intencionalidades no que se refere à educação e à problemática socioambiental” (TORALES, 2013).

À vista disso, a Educação Ambiental na formação docente assume o desafio de provocar mudanças na vida cotidiana dos indivíduos, dando ressignificação a relação do homem com sociedade e a natureza e ao seu modo de vida (LEFF, 2010). Dessa forma, compreender a práxis a partir da vivência dos/as educadores, possibilita-se a constituição da identidade socioambiental e política que consolidam as reflexões cotidianas, de modo que é necessário que o/a educador/a compreenda a EA em sua complexidade para a transformação das relações entre homem, sociedade e natureza apoderando-se de um “entendimento dialético dos processos históricos e que a participação social e o exercício da cidadania são práticas indissociáveis da Educação Ambiental” (LOUREIRO, 2006).

Dessa forma, o trabalho é a possibilidade humana de melhorar a sua existência e expandir a plenitude do seu ser, contribui Vieira Pinto (1985). A sua consciência não é apenas conhecimento do mundo, é igualmente conhecimento de si, assim como a práxis não é apenas atividade no mundo, é intencionalidade desta atividade. Com efeito, “o homem forma-se a si próprio, resultando da ação cognoscitiva da realidade”, disse Vieira Pinto (1985, p. 361).

Localizado em seu tempo e espaço, o homem é influenciado tanto quanto influencia neste meio. Na medida em que são desafiados a atuar nesta realidade, são, também, desafiados a refletir sobre esta, reforça Freire (1979). Nesse interim, a subjetivação que diz respeito a formas de estar, pensar e sentir o mundo, abarcadas por questões econômicas, políticas, sociais, é pressuposto para a práxis e, portanto, nesta perspectiva, quanto mais subjetivar, mais humanizado o homem será, que é uma ação crítica em que diante da sua realidade intenta transformá-la para que sua essência seja mais humana.

4 Considerações finais

Diante dos desafios da pós-modernidade, que apresenta um cenário de incertezas e mutabilidades constantes. Temos que a formação docente pelo paradigma da práxis é a condição sócio existencial em que o ser humano evolui para diante da realidade, para pensá-la e transformá-la com fins de humanização. A práxis, como ação transformadora do homem e da natureza, imprime na realidade as características humanas. As percepções destas características desdobram a história de transformação que posiciona o homem no tempo, o tempo de sua transformação.

Inicialmente, a realidade humana não é imutável, pelo contrário, o ser humano é um ser inacabado que ao se conscientizar deste inacabamento pode intencionar a sua transformação, por isso a realidade humana está além da sua situação imediata. Por isso, a formação é um ato de se formar num processo contínuo e permanente na qual o sujeito age para sua formação, e além disso, ao ser formador ele também se forma.

Dessa forma, o trabalho docente é capaz de gerar autoconsciência, pois na essência do trabalho o ser humano reconhece a intencionalidade da ação, e nesta se reconhece como um sujeito autor. A ação é uma posição do sujeito mediante ao coletivo, porque a consciência sempre é social, é parte da práxis. O homem propõe a finalidade da realidade em que deseja existir, contribui Vieira Pinto (1985), pois ao transformar a sua realidade, transforma as suas condições de existência, e, por isto, transforma a si próprio.

Sendo assim, a práxis tem em si um efeito retroativo, a intenção se concretiza na ação, a ação realiza a transformação, que na transformação da realidade modifica o próprio sujeito da ação. Ainda, a contradição entre a intenção e a realização da ação é recursiva por via da identificação, que o homem se vê sujeito na construção da sua realidade e de si mesmo.

Nesse sentido, a formação docente, tanto a inicial quanto a contínua pela epistemologia da práxis, precisa ser consistente, crítica e reflexiva, capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do fazer docente, direcionando-o ao seu fazer pedagógico pois o/a professor/a exerce um papel imprescindível e insubstituível para a construção e socialização dos saberes docentes que são intrínsecos à construção do conhecimento para fins de humanização e transformação no que tange as relações sociais, culturais, política, ambientais etc.

Referências

BRASIL. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 15 DE JUNHO DE 2012, que estabelece as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. DOU nº 116, Seção 1, págs. 70-71 de 18/06/2012.

BRASIL. **Lei n. 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 28 abril de 1999.

CACHAPUZ, António et al. A necessária renovação do ensino das ciências. 2005.

CALADO, Silvia dos Santos; FERREIRA, Silvia Cristina dos Reis. **Análise de Documentos:**

- método de Recolha e Análise de Dados.** Metodologia de Investigação I. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2005.
- CARNEIRO, Sonia Maria Marchiorato; DICKMANN, Ivo. Educação Ambiental na escola a partir de Paulo Freire. HAGEMEYER, RCC; SÁ, RA de; GABARDO, CV (Orgs.) **Diálogos epistemológicos e culturais.** Curitiba: W&A Editores, p. 233-252, 2016.
- CELLARD, André et al. A análise documental. **POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis, Vozes, v. 295, p. 2010-2013, 2008.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Papirus Editora, 2013.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes. Médicas, 2000.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber.** Formação dos Professores e Globalização – Questões para a educação hoje. Tradução Sandra Loguercio. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** Artmed, 2006.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização:** teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade.** 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança.** 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GABARDO, Cleusa Valério; MIRANDA, Thiago de Carvalho. Diálogos entre formação de professores e consciência histórica: espaços culturais e artefatos artísticos enquanto fontes propulsoras de conhecimento. *In:* Regina Cely de C. Hagemeyer; Ricardo A. Sá; Cleusa Valério Gabardo. (Org.). **Diálogos Epistemológicos e Culturais.** 1. ed. Curitiba: W.A. Editores, v. 1, p. 5-278. 2016.
- GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da terra.** 1. ed. São Paulo: Petrópolis, 2000.
- GIROUX, Henry. O Pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. *In:* SILVA, Tomaz. T. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- HAGEMEYER, Regina Cely de C.; SÁ, Ricardo. A.; GABARDO, Cleusa Valério. (orgs.) **Diálogos epistemológicos e culturais.** Curitiba: W&A Editores, 2016.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo** .10ª ed. Petrópolis, São Paulo: Vozes, Editora Universitária São Francisco, 2015.
- HIGGS, Joy; CHERRY, Nita. Doing qualitative research on practice. *In:* Higgs, J., Horsfall, D., Grace, S. (Eds.). **Writing Qualitative Research on Practice.** Rotterdam (NE): Sense Publishers, p. 3-12, 2019.

IGLESIAS, María Elinor Dulzaides; GÓMEZ, Ana María Molina. Análisis documental y de información: dos componentes de un mismo proceso. **ACIMED**, Ciudad de La Habana, v. 12, n. 2, p. 1-5, mar. /abr. 2004.

LEFF, Enrique. **Discursos sustentáveis**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. E.P.U. 2015.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e Fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. “**Complexidade e dialética**: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental”, *Educação e Sociedade*, v. 27, n. 94, p. 131152. 2006.

MINDAL, Clara Brener; GUÉRIOS, Ettiène Cordeiro. **Formação de professores em instituições públicas de ensino superior no Brasil**: diversidade de problemas, impasses, dilemas e pontos de tensão. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 21-33, out./dez. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: Unidade teoria e prática? 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RAIMUNDO, Jerry. Adriano. **A práxis como fenômeno formador do/a docente**. 2018. 118 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Defesa: Curitiba, 2017.

ROSSO, Ademir José *et al.* Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 18, n. 69, p. 821-841, 2010.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, 2005.

SPAGOLLA, Rosimeiri de Paula. Afetividade: por uma educação humanizada e humanizadora. **Jacarezinho: UENP**, p. 2343-8, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SORRENTINO, Marcos. *et al.* **Educação ambiental como política pública**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TORALES, Marília Andrade Campos. **A inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores**: da ação escolar à ação educativo-comunitária como compromisso político-pedagógico. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*,

Rio Grande/RS, v. especial, p. 1-17, 2013.

VÀZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Praxis**; Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre a educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1982.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In T. T. Silva (Org.), **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 7. ed, p. 7-72. Petrópolis, RJ: Vozes. 2007.