

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL: POSSÍVEIS ARTICULAÇÕES?

Maira G. Oliveira¹
Luiz Marcelo Carvalho²

Introdução

As diferentes situações de degradação ambiental historicamente acumuladas e sistematizadas por algumas publicações que tiveram grande impacto em vários países expõem os riscos concretos de grandes ameaças não só à espécie humana, mas às diferentes formas de vida. É o planeta Terra que se encontra ameaçado (CARVALHO, 1989). Os problemas ambientais passam a ser vistos por aqueles que se constituíram no que poderíamos chamar de primeiros ambientalistas e por certos setores da intelectualidade como um problema mundial e interdependente, e não mais como fatos isolados e localizados. Guardando características muito particulares e com experiências diferentes em relação às alterações e impactos ambientais experimentados até a primeira década do século passado, a chamada “crise ambiental” vai se configurando como uma crise irreversível e criando condições objetivas para a constituição e futura consolidação do chamado movimento ambientalista.

Assim, a consciência em relação aos riscos da degradação ambiental desencadeia um processo de busca de compreensão das causas e efeitos dos atuais padrões de relação sociedade-natureza e das alternativas para alterar o atual quadro de degradação ambiental. O que nos parece significativo e que merece a atenção cuidadosa dos que buscam compreender de forma mais profunda o chamado “acontecimento ambiental” (Carvalho, 2000) é que, independentemente das compreensões teóricas e dos posicionamentos político-ideológicos em relação à temática ambiental, a educação é sempre vista como um processo fundamental nas buscas de soluções para os problemas relacionados com os impactos ambientais e suas consequências para as diferentes formas de vida, incluindo a humana. É nesse contexto que se consolida desde o final da década dos anos de 1960 perspectivas teórico-metodológicas, propostas e programas de ações concretas, que passaram a ser chamadas de “educação ambiental (EA).

¹ Educadora. Mestre em Educação pelo PPG Educação da UNESP/Rio Claro. Contato: maira_oliva@hotmail.com

² Professor Doutor do PPG Educação da UNESP/Rio Claro. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Instituto de Biociências de Rio Claro, Departamento de Educação. Contato: lmcarcelo@rc.unesp.br

Na experiência brasileira, a institucionalização da EA passa pela articulação de ações e políticas que objetivam inserir a abordagem e a discussão da temática no processo educativo formal e informal. A sistematização de programas e propostas de educação ambiental em diferentes níveis do sistema federativo criou condições contextuais que abriram espaços de articulação política e permitiram a regulamentação da Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA), em 1981, e da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) em 1999 / 2002. Assim, consolida-se, definitivamente, na esfera legislativa, a necessidade da inclusão da EA em todos os níveis de ensino, incluindo, como era de se esperar, o nível superior.

Quando a discussão se volta para a inserção da EA na Universidade, de acordo com a (PNEA), nesse nível de ensino é facultada a criação de disciplinas nas áreas voltadas aos aspectos metodológicos da Educação Ambiental (EA) nos cursos de pós-graduação e de extensão. Para a graduação, além da possibilidade de criação de espaços que trabalhem a EA através da extensão, a indicação da PNEA é a introdução da EA de forma interdisciplinar e transversal. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental apontam opções mais concretas de inserção. Para o ensino superior, esse documento abre a opção para a criação de disciplinas e salienta que elas devem ser criadas também para tratar de “aspectos metodológicos” da EA. O documento orienta que se devem criar também espaços de pesquisa e extensão que levem em conta os contextos socioambientais dos estudantes e que a EA deve ser trabalhada transversalmente nas demais disciplinas do curso.

Se entendermos a EA como uma prática educativa que procura articular os aspectos políticos, sociais, econômicos e ambientais no processo de formação dos sujeitos-cidadãos e a escola como espaço socialmente definido para a concretização dos processos educativos formais, a preparação do professor, visto como mediador desses processos, ganha relevância significativa do ponto de vista social e cultural. Assim, não podemos deixar de considerar que a inclusão da temática ambiental no processo de formação docente é hoje uma das exigências, dentre outras de natureza diversa, para que a escola tenha condições objetivas e concretas de cumprir sua função social.

Nesse contexto, inserida em uma pesquisa mais ampla que vem sendo desenvolvida no âmbito do Projeto Observatório da Educação CAPES/INEP/SECADI, que tem como objetivo geral traçar um panorama da educação ambiental no contexto da educação básica brasileira, desenvolvemos uma pesquisa em nível de mestrado que procura analisar possíveis processos de ambientalização curricular dos cursos de licenciatura em pedagogia de universidades federais brasileiras. O texto que ora apresentamos é um recorte dessa pesquisa de mestrado e

nesse artigo procuramos sistematizar e discutir os dados relativos às análises, por um lado, de documentos oficiais que explicitam políticas públicas de formação de professores atentando-nos de forma especial para possíveis passagens que fizessem referências à educação ambiental. Por outro lado, de documentos que explicitam políticas de educação ambiental e que fazem referências a processos de formação de professores. Objetivamente, as questões que orientaram a estruturação desse artigo podem ser assim sistematizadas: os documentos que explicitam políticas públicas de formação de professores consideram em suas proposições aspectos relativos à educação ambiental? Os documentos que explicitam políticas de educação ambiental estabelecem relações com processos e políticas de formação de professores? Que articulações podemos observar entre esses diferentes níveis de formulação de políticas educacionais?

Procedimentos de pesquisa

A pesquisa que deu origem a esse texto partiu de pressupostos de uma pesquisa qualitativa e caracterizou-se por uma pesquisa documental. Para esse artigo em especial focamos nos dados relativos à análise, de um lado, dos documentos oficiais que explicitam políticas públicas de formação de professores, nos atentando de forma especial para possíveis passagens que fizessem referências à educação ambiental, e de outro, a documentos que explicitam políticas de educação ambiental e que fazem referências a processos de formação de professores.

O processo de análise teve como pressuposto metodológico a busca e sistematização, pela aproximação com os textos, de processos de construção de sentidos e, nessa perspectiva, aproxima-se das proposições de análise que tomam como orientação as propostas de Mikhail Bakhtin (1895-1975). Para Bakhtin (1988), cada pessoa tem um certo horizonte social definido e estabelecido que orienta a sua compreensão e que o coloca diante de seu interlocutor com uma forma própria de relacionamento. A partir dessa situação social, do contexto em que se situa, é que constrói suas deduções, suas motivações e apreciações. Considerando essa perspectiva, entendemos que a criação e a interpretação dos dados é determinada pela relação entre pesquisador e objeto de pesquisa (FREITAS, 2002).

Sendo assim, entendemos que a busca pelos significados e sentidos caracteriza-se por uma significação e ressignificação dos símbolos expressos nos textos, na relação com o sujeito pesquisador. Os sentidos construídos são, em última análise, as próprias respostas criadas pelo sujeito de pesquisa na sua relação com o objeto. O pesquisador, portanto, faz parte da própria

situação de pesquisa, a neutralidade diante do texto é aqui vista como uma impossibilidade metodológica (FREITAS, 2002).

Para a realização da pesquisa, escolhemos, inicialmente, os documentos que seriam analisados, considerando aqueles que relacionavam, de alguma maneira, a temática ambiental com a formação inicial de professores. Os documentos escolhidos apresentam-se de forma distinta. Três deles são voltados especificamente para a temática ambiental, mas incluem questões referentes à inclusão da EA na formação inicial de professores - Política Nacional de Educação Ambiental, Lei 9795/1999 e Decreto n. 4281 / 2002, que regulamenta essa lei; Programa Nacional de Educação Ambiental / 2005; Diretrizes Curriculares de Educação Ambiental. Os outros dois são relacionados, especificamente, à formação de professores, mas incluem referências à temática ambiental: Diretrizes Curriculares para Formação de Professores para a Educação Básica, Modalidade Licenciatura/ Resolução CNE /CP N.1 /02 e Parecer CNE/CP n.9 /01; Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia / Parecer n. 5 de 2005 e Resolução CNE/CP n.1 e 2006.

A consolidação de políticas públicas e seus contextos sócio – históricos

A tentativa de estabelecer algumas relações entre as políticas públicas educacionais relacionadas à formação de professores e às políticas públicas em educação ambiental, nos coloca como primeiro desafio a necessidade de aproximar do contexto histórico no qual tais políticas foram produzidas e implementadas.

Nessa direção, entendemos como sendo instigantes as proposições de Ball (1992) que, ao considerar os processos de formulação de políticas públicas como um “espaço autorizado de demarcação de valores”, indicando fronteiras e limites e favorecendo o aparecimento de certo conjunto de valores e significações, aponta para a importância de considerarmos os contextos nos quais essas políticas são formuladas e implementadas. Dessa forma, uma análise das políticas educacionais precisa considerar os grupos envolvidos em sua formulação e implementação e os contextos de relações de poder e controle que se relacionam com a validação de valores e com a construção de significados de uma política específica (FARIAS, 2008). Tais contextos de produção evidenciam espaços de disputa entre projetos de sociedade, neste caso, projetos educacionais.

De certa forma, as políticas públicas são propostas em determinados momentos da história de um país, na tentativa de solucionar problemas e otimizar ações e interesses do Estado,

procurando implementar ações sociais com o intuito de garantir melhorias nos processos de organização social. Sguissardi (2002) apresenta algumas considerações sobre a relação histórica entre as crises pelas quais passam os países e a formulação de políticas públicas.

Em relação às políticas educacionais, Ball (2004) considera que, nas últimas décadas do século XX e no início do XXI, houve um avanço de políticas subordinadas à racionalidade econômica, que apresentam forte influência na conversão da educação em “mercadoria” suscetível à cultura empresarial do lucro. Nessa perspectiva, “não é mais possível ver as políticas educacionais apenas do ponto de vista do Estado-Nação: a educação é um assunto de políticas regional e global e cada vez mais um assunto de comércio internacional” (BALL, 2004, p. 1.108).

Para Farias (2008, p. 143), “é preciso reconhecer que, na prática, a educação tornou-se uma ‘oportunidade’ de investimento e de negócio, que pode estar mais ou menos sujeita às inflexões e mediações locais, mas cujo sentido comercial se espalha nas sociedades modernas ocidentalizadas”. Dessa forma, os ideais de existência de uma “sociedade global do conhecimento”, que deve ser construída a qualquer preço, difundem-se por todo o globo e parecem não considerar a existência de diferenças econômicas e sociais abismais entre os países. Esse slogan é reproduzido e acaba alimentando as ideias de privatização da educação, difusão da educação à distância e aligeiramento do ensino. Ball (1998) aponta que, apesar da sua forte influência, essas ideias internacionais encontram resistências nos diferentes países ao se relacionarem com as realidades locais, atravessando as redes sociais e as políticas, que podem ressignificá-las ou não.

Ball (2004) destaca como estratégia arquitetônica na mudança das políticas públicas o fato de existir, agora, um Estado subordinado aos interesses internacionais e que têm suas políticas financiadas pelas agências internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) (agências que visam uma abertura nacional às políticas capitalistas globais). Isso significa que o Estado não é mais o provedor das necessidades sociais, mas “regulador” dos “mercados internos” e “auditor” ou “avaliador” de seus resultados (FARIAS, 2008). Por sua vez, os serviços sociais passam a figurar entre os serviços rentáveis e lucrativos, abrindo brechas para entradas de empresas que atravessam os limites estabelecidos pelas regulações estatais.

Esse, sem dúvida, parece ser o contexto e a atmosfera nos quais foram formuladas as políticas educacionais no país no final dos 1900 e na primeira década dos 2000, incluindo, nesse

conjunto, as políticas de formação de professores e as políticas relacionadas com a educação ambiental. É, nesse sentido, que Carvalho (2010) insiste na necessidade de que as análises sobre as políticas de educação ambiental não podem ser realizadas desconsiderando o contexto de formulação das políticas educacionais no país.

Sendo assim, a busca que fazemos nos itens que seguem é uma tentativa de sistematizar as análises de documentos que explicitam políticas públicas que envolvem processos de formação de professores para o trabalho com a temática ambiental, considerando, nessa análise, o contexto de formulação destas pesquisas.

As diretrizes curriculares de formação de professores e as diretrizes curriculares para os cursos de pedagogia: contextos de formulação

Entendemos que algumas considerações iniciais se fazem necessárias para que possamos compreender a formulação das políticas para a formação de professores, a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Lei 9394/96).

É nessa década que se vivencia o aprofundamento das políticas neoliberais, com o enxugamento dos recursos do Estado para a educação e para as políticas sociais. No âmbito das políticas de formação de professores, mudanças significativas foram implementadas, objetivando a construção de um professor com habilidades e competências capazes de torná-lo o veículo de transmissão, na escola e na sala de aula, das novas formas de laboralidade demandadas pelo nível de desenvolvimento do capitalismo na atualidade (FREITAS, 2003). Nessa década, as polêmicas em torno dos programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior, a criação dos Institutos Superiores de Educação, o Curso Normal Superior, a profissionalização docente e a questão de uma base comum nacional derivada também das discussões sobre a LDB/96, intensificaram-se (FARIAS, 2008).

Nesse contexto, e longe de constituir um documento consensual, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação de Educação as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica” (BRASIL, 2002). Apesar dos esforços de valorização do processo de formação do professor, Gatti (2010) chama a atenção para a prevalência, na proposta, da histórica ideia de oferecimento de formação com foco na área disciplinar específica, com pequeno espaço para a formação pedagógica e perspectivas interdisciplinares.

Foram grandes os esforços de grupos articulados de pesquisadores e profissionais da educação - representados, por exemplo, pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação (ANPEd), Associação Nacional de Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE) – para o diálogo com esferas do governo no processo de elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores. Farias (2008) aponta que, nos documentos produzidos no âmbito dessas discussões, há um nítido engajamento dessas instituições com a definição dos que deveriam ser os “marcos referenciais de uma política de formação em nível superior dos professores da educação básica”, os quais atribuem ser resultado do histórico movimento nacional dos educadores. Essa política deveria abranger a formação inicial e continuada de todos os professores; assegurar condições salariais e de trabalho adequadas; indicar ações estratégicas, visando favorecer o domínio teórico-prático de conhecimentos considerados imprescindíveis ao mundo contemporâneo e ao exercício profissional, orientado pela dimensão ética (ANPED et al., 2001). Defendendo o princípio de uma base comum nacional para os cursos, essas entidades definem como prioridade a incorporação de princípios para uma “formação unitária” que servisse de suporte às múltiplas experiências e situações de atuação.

No entanto, retomando os pressupostos com os quais temos trabalhado para a interpretação desses processos de formulação das políticas educacionais, o contexto concreto é de movimento e de luta política entre diferentes interesses de grupos pela definição de espaços de demarcação de valores. É nessa direção que Freitas (2002) chama a atenção para a necessidade de reconhecermos que o processo de elaboração e concretização de um documento que procura definir diretrizes para a formação de professores no país não está isolado, mas sim, faz parte de um conjunto de orientações oficiais sobre ajustes curriculares nos cursos de formação profissional, que se desenvolvem desde 1997 quando o CNE aprova as orientações gerais para os cursos de graduação. Para a autora, tais documentos evidenciam,

[...] o processo de flexibilização curricular em curso tendo em vista a adequação do ensino superior às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva por que passam os diferentes países, objetivando adequar os currículos aos novos perfis profissionais resultantes dessas modificações. Catani alerta para os riscos deste ideário da flexibilização curricular, afirmando que tais “dinâmicas certamente ‘naturalizam’ o espaço universitário como campo de formação profissional em detrimento de processos mais amplos reduzindo, sobretudo, o papel das universidades” (Catani et al., 2000) (FREITAS, 2002 p. 137).

Farias (2008) aponta ainda que nessas DCN, assim como em outros documentos relacionados à formação de professores, e também na LDB/96, duas grandes narrativas educacionais acabam por prevalecer e tornam-se hegemônicas nas políticas para a formação de professores no país: a do desenvolvimento de “competências” como “concepção nuclear na orientação do

curso” e a da formação e da aprendizagem permanente, ao longo da vida. Esse modelo baseado em competências pode indicar, segundo alguns autores, como por exemplo, Dias e Lopes (2003), a adoção de um modelo de profissionalização que “secundariza o conhecimento teórico e sua mediação pedagógica”, assim como fragiliza a proposta de “formação intelectual e política dos professores” (p. 1161).

Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura. A esses cursos foram atribuídas as tarefas de formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, ensino médio na modalidade Normal, educação de jovens e adultos e formação de gestores educacionais. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização. São várias as críticas que se apresentam à proposta.

Segundo Gatti (2010), a complexidade curricular exigida para esse curso é grande, notando-se também, pelas orientações da resolução citada, a dispersão disciplinar que se impõe em função do tempo de duração do curso e sua carga horária, dado que ele deverá propiciar “a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural” (p. 1358). Essas postulações criaram tensões e impasses para o desenvolvimento curricular desses cursos, ainda não bem equacionados (GATTI, 2010). Outros autores, como Franco, Libâneo e Pimenta (2007) e Saviani (2008), reforçam essa posição crítica em relação às DCN para o curso de Pedagogia e salientam a dificuldade em entender alguns dos termos empregados nas diretrizes:

expressa uma concepção simplista, reducionista, da pedagogia e do exercício profissional do pedagogo, decorrente da precária fundamentação teórica, de imprecisões conceituais, de desconsideração dos vários âmbitos de atuação científica e profissional do campo educacional (FRANCO, LIBÂNEO E PIMENTA, 2007, p. 94)

Como se pode depreender do próprio texto, entre outros aspectos tratados por esse documento, está a inclusão da temática ambiental. De forma, bastante sucinta, o documento apenas indica que deve haver uma inserção do tema “por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica [...] de contribuições, entre outras, de conhecimentos como [...] o ambiental-ecológico”. Indica ainda que o egresso deverá estar apto a “demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica”, bem

como “realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos [...] sobre processos de ensinar e aprender, em diferentes meios ambiental-ecológico”. Entretanto, não fica claro nesse documento o que vem a ser “ambiental-ecológico” (NOVICKI, 2010). Dessa forma, mesmo com a indicação de inserção curricular da temática na escola básica, através dos PCN (1998), a diretriz que irá direcionar a formação desses professores não esclarece alternativas teórico-metodológicas de inserção da questão ambiental, que se apresenta como mais um ponto de referência isolado em meio a inúmeras questões emergentes. De fato, tais colocações confundem o entendimento de algumas propostas presentes no documento. O termo “*ambiental-ecológico*”, que aparece no excerto já referenciado, é um exemplo dessa confusão conceitual, podendo ter diferentes significados. Assim, a aplicabilidade da proposta se confunde e muitas vezes não atinge a esfera prática do currículo.

Em relação às Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores é interessante observar, que também se faz referências à necessidade de “reforma nas políticas para educação básica a fim de sintonizar as crianças, jovens e adultos com novas formas contemporâneas de relacionar-se com a natureza” (BRASIL, 2002, p. 7). No entanto, o documento não avança nessa proposição e não indica, por exemplo, quais seriam essas “novas formas”, ou não aponta, claramente, se tal proposição estaria relacionada com a busca de novos padrões de relação sociedade-natureza que pudessem superar o padrão predatório atual. O documento não especifica os possíveis caminhos nos quais esses novos padrões de relação poderiam ser explorados em processos de formação de professores. Na maioria das vezes, o que temos são afirmações vagas que sugerem a necessidade de busca de uma “educação para o desenvolvimento sustentável”.

Mesmo com as imprecisões conceituais apresentadas, essa proposta parece deixar clara a intenção de formação de um professor comprometido com a transformação social em direção à equidade e justiça e à construção de uma educação para cidadania. O professor, segundo essa proposta, deve ter uma atitude crítica para estar apto a "identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras" (Artigo 5º, item IX).

Embora não tenhamos dados suficientes para estabelecer possíveis relações e influências da PNEA, o certo é que nos anos 2000, surgem algumas iniciativas oficiais, no âmbito das políticas educacionais mais amplas, com algum potencial para integrar a educação ambiental à educação nacional e aos cursos da educação superior. O Plano Nacional de Educação (2000 –

2010), por exemplo, define como um dos objetivos do ensino fundamental (item 28) e médio (item 19) a educação ambiental, que deve ser tratada como tema transversal e desenvolvida como uma prática educativa em conformidade com a Lei 9.795/99. Prevê, ainda, que as diretrizes curriculares dos cursos de formação docente incluam temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais (item 12) (BRASIL, 2006). O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), Lei 10.861/04, por sua vez, instituído com o objetivo de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes, inclui, entre suas dimensões para avaliação, a “responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural” (artigo 3º, III) (BRASIL, 2006).

O que nos parece significativo considerar, no entanto, é que nas Diretrizes Curriculares voltadas a processos de formação de professores propostas pelo CNE e no Plano Nacional de Educação (2000 – 2010), além de pouco frequentes, as considerações sobre a temática ambiental são pouco articuladas e, muitas vezes, fazendo-se uso de termos que apontam para sentidos reducionistas e naturalizados sobre a temática ambiental e sobre as perspectivas para educação ambiental. Essa realidade é reconhecida pela própria Coordenadoria Geral de Educação Ambiental, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação, quando em documento no qual se apresenta a Proposta de Diretrizes Curriculares para Educação Ambiental¹, recentemente analisada, discutida e aprovada pelo Conselho Nacional de Educacional, assume que:

Atualmente, algumas Diretrizes Curriculares emanadas do CNE fazem alguma referência à temática ambiental referida apenas com o sentido científico, biológico e/ou ecológico. É assim que a temática aparece mencionada com palavras como “paisagem”, “conhecimento ambiental-ecológico”, “meio ambiente” e “fenômenos naturais”.

Da maneira em que se encontram, aquelas Diretrizes Curriculares que fazem alguma referência à Educação Ambiental ou à temática ambiental causam limitações ao avanço das urgentes e necessárias transformações relacionadas à busca pela sustentabilidade e à sobrevivência sadia da humanidade. Isto porque o trato transversal da Educação Ambiental não se limita ao “meio ambiente”, mas engloba questões como a erradicação da miséria, justiça social e ambiental, qualidade de vida e outros que justificam

¹A Resolução nº 02, de 15 de junho de 2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. A definição destas diretrizes pelo CNE se dá a partir da Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental, documento elaborado pela Coordenadoria Geral de Educação Ambiental (CoGEA), vinculada a SECADI para subsidiar as discussões e análises pelos interessados. O excerto que apresentamos neste texto foi retirado deste documento da CoGEA.

uma atitude crítica e a busca da transformação do atual modelo de desenvolvimento econômico-social (BRASIL, s/d).

Ficam, assim, claramente explicitadas nesses documentos as tentativas de estabelecerem-se relações entre práticas educativas e a construção de novos padrões de organização social, nos quais a valorização do ideal de cidadania é, de maneira geral, referenciado como sendo condição desejável e necessária para a construção da sustentabilidade. No entanto, o que nos parece também evidente é que, nas diferentes passagens em que a temática ambiental é referenciada, os conceitos e proposições não são suficientemente explicitados e muito menos apresentados a partir de um referencial que evidencie as perspectivas e consequências teórico-metodológicas para o trabalho educativo. Não ficam claras para os educadores as propostas concretas de efetivação dessas ideias. Os discursos parecem pouco articulados quando tentamos relacionar as possibilidades apontadas nos documentos e os processos formais de educação que se concretizam nas diferentes instituições escolares.

Política nacional de educação ambiental, programa nacional de educação ambiental e diretrizes curriculares de educação ambiental: contextos de formulação

As primeiras referências à inclusão da Educação Ambiental (EA) na formação de professores nos remetem à Política Nacional de Meio Ambiente (Lei 6.938/81), primeira política também voltada, especificamente, para as questões ambientais. Segundo Loureiro (2006), essa política foi gerada de forma centralizada, tecnocrática, sem a participação popular na definição de suas diretrizes e estratégias. Vale lembrar que essa política se define em recente período pós-ditatorial, o que em muito contribuiu para a ausência de participação da população na sua elaboração. Tal legislação cita a inclusão da educação ambiental em todos os níveis de ensino, de maneira pragmática e comportamentalista, como forma de preservação do ambiente natural, já que falar em ambiente, nesse contexto, era considerar as questões ecológicas e resolver os problemas ambientais, entendendo esses como descolados das questões sociais. Com sentidos parecidos, a Constituição Brasileira de 1988 traz, em seu artigo 25, a incumbência do Poder Público de promover a EA em todos os níveis de ensino e ainda servir de ferramenta na preservação ambiental. Pela primeira vez, a EA é citada em uma constituição federal brasileira. É compreensível tal citação no contexto então vigente, visto que as discussões em torno dessas questões tornavam-se mais aparentes e presentes nas

discussões sobre temas emergentes em diferentes regiões do mundo. A forma como a EA se apresenta nesse documento (enquanto ferramenta na resolução de problemas ambientais) nos permite perceber certo silenciamento do caráter subversivo, de contestação do sistema, que havia sido vinculado ao movimento ambientalista e ficado em evidência na década de 1970. Permite-nos perceber, também, o movimento no sentido de certa confluência com as políticas neoliberais internacionais, que estavam em plena ascensão no Brasil, naquele momento.

Para Loureiro (2006), um dos principais problemas ocorridos nas décadas de 1970 e 1980 foi a EA não ter sido abordada na legislação como parte da área de Educação, mas vista como uma prática vinculada diretamente com o campo ambiental. Vejamos as consequências desse contexto, apontadas pelo autor:

A falta de compreensão da Educação Ambiental como processo educativo de cunho interdisciplinar, reflexo de um movimento histórico que rediscute a nossa inserção na natureza, produziu, principalmente até aquele momento, uma prática descontextualizada, focalizada na solução de problemas de ordem biológica do ambiente, incapaz de discutir as questões sociais que condicionam tais problemas a categorias teóricas centrais da educação. (LOUREIRO, 2006, p. 51).

É importante considerar que o movimento histórico que rediscute a nossa inserção na natureza, ao qual Loureiro se refere, inclui o movimento ambientalista, que nasce no mesmo período de outros movimentos sociais na década de 1970 e se amplia com a abertura política na década de 1980. Segundo Carvalho (2004), é a partir da década de 1980 que são organizados encontros que intensificam o diálogo entre militantes, cientistas e intelectuais e, ainda, começa a se construir uma identidade social em torno de práticas educativas voltadas para o meio ambiente. Tal percurso mostra um caráter bastante politizado, no viés da articulação civil, de construção da EA no Brasil, diferentemente do que aconteceu em outros países, onde a EA filia-se a correntes conservacionistas. Esse contexto acaba por conferir, a partir dos primeiros anos da década de 1980, um perfil um pouco menos conservacionista aos programas, projetos e experiências de EA no Brasil. Não se pode dizer, no entanto, que essa mesma tendência tenha influenciado de forma clara as políticas públicas para educação ambiental definidas neste período no Brasil, nas quais ficam evidente as marcas das tendências neoliberais e da influência das políticas globais comandada pelas instituições internacionais de financiamento da educação.

Assim, no caso brasileiro dez anos após a Constituição de 1988, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), e com a proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a inclusão da temática ambiental no currículo escolar aparece

de forma mais operacional. No caso da educação fundamental, os PCN incluem, dentre outros, o tema meio ambiente como tema transversal do currículo para esse nível do Sistema Nacional de Educação.

Cabe salientar que a proposição dos temas transversais como um dos elementos do currículo escolar tem merecido inúmeras críticas em virtude da pouca probabilidade de sua inserção, considerando o tipo de organização disciplinar vigente na escola básica (LOPES; MACEDO 2002; LOUREIRO, 2006).

Com uma relação já estabelecida entre as esferas da EA e da educação formal e uma indicação possível de intercâmbio entre instituições governamentais, a Educação Ambiental começa a ser pensada no sentido da sua regulamentação. Assim, a ideia de uma política nacional para a educação ambiental, acompanhando as movimentações relativas à regulamentação da EA no Brasil, surge pela primeira vez por meio de um projeto de lei apresentado pelo então militante ambientalista e deputado federal Fábio Feldman em 1993, ano seguinte à Rio-92 (SOTERO; SORRENTINO, 2010).

Após seis anos de tramitação, é no final dessa década que é instituída a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), Lei 9795/99, regulamentada pelo Decreto 4.281/02, em 2002, tendo como órgão gestor a Diretoria de Educação Ambiental (DEA), no Ministério do Meio Ambiente (MMA) e a Coordenadoria Geral de Educação Ambiental (CGEA), vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação (MEC).

Tal documento, primeiro do gênero da América Latina (LOUREIRO, 2006), expressa, entre outras, uma preocupação em fazer com que os cursos de formação profissional insiram de modo transversal conceitos que minimizem os impactos ambientais na sua prática profissional e aponta a inserção da EA em todos os níveis de ensino, valorizando a inserção na formação de professores. O documento indica que a dimensão ambiental deve constar em todas as disciplinas da formação de professores e que, para os professores em atividade, deve haver formação complementar em suas áreas de atuação (artigo 11). Velasco (2000) destaca a presença de conceitos não reducionistas na lei, especialmente o conceito de meio ambiente, o qual, na acepção legal, deve integrar as interdependências múltiplas e complexas entre os meios naturais, socioeconômicos e culturais. Quanto aos princípios metodológicos para a formação profissional, a lei orienta para o desenvolvimento de uma prática educativa integrada, contínua e permanente em todos os níveis de modalidades do ensino formal.

Sotero e Sorrentino (2010, p. 9) assim se expressam sobre a PNEA:

A Lei 9.795/99 expressa o seu conceito de educação ambiental (com o qual muitos educadores e educadoras ambientais já manifestaram divergências, por considerá-lo limitante da EA a sua dimensão conservacionista), afirmando que todos têm direito à educação ambiental e para a efetivação deste direito, traz as incumbências do poder público, das instituições educativas, dos órgãos integrantes do SISNAMA, dos meios de comunicação de massa, das empresas e da sociedade. Estabelece os princípios básicos da educação ambiental, seus objetivos fundamentais. Conceitua a educação formal e não formal, explicitando que a EA não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino. Cria o Órgão Gestor responsável pela coordenação da PNEA e apresenta suas atribuições. Aponta a necessidade dos demais entes federados definirem diretrizes, normas e critérios para a EA em suas esferas de competência.

Segundo Sotero e Sorrentino (2010), muitos estados e alguns municípios brasileiros possuem, baseados na PNEA, programas e projetos de EA e legislação específica, porém, para ele, existe uma ausência nas esferas do governo de planos para macrogestão integrada dessas políticas.

Sem deixar de valorizar o significado político da regulamentação da PNEA para o campo de Educação Ambiental no país e entendendo essa regulamentação como um marco positivo de um processo social e político, ainda em desenvolvimento, de implementação efetiva da EA no Brasil, a partir de uma visão mais integral de meio ambiente e de educação, não podemos desconsiderar as críticas que vêm sendo apresentadas por alguns autores ao processo como um todo. Layrargues (2002) destaca a falta de participação civil na construção da PNEA e, principalmente, a falta de embate de interesses. Para esse autor, tal aspecto resulta em um texto que não afeta os interesses econômicos vigentes:

O que está contido no texto legal não afeta nem poderia afetar possíveis interesses econômicos que porventura se caracterizassem como entraves ao enfrentamento das questões ambientais brasileiras, no que diz respeito às atribuições da educação ambiental. É ilustrativo, por exemplo, o fato do texto da lei sugerir atribuições e responsabilidades, mas não estabelecer obrigações, regras ou sanções punitivas a quem desrespeitá-la (LAYRARGUES, 2002, p. 2).

O autor considera que essa política foi concedida do poder legislativo à população e, com poucas consultas casuais e informais à população, ela foi gerada e legitimada (LAYRARGUES, 2002). Esse autor também faz referência à ausência de estudos e pesquisas sobre o tema que pudessem oferecer subsídios à elaboração dessa política e, ainda, à indefinição de um campo político-ideológico da área, que deveria anteceder à formulação de tal política.

Ainda no âmbito das propostas e políticas que aproximam a temática ambiental da formação de professores, outro documento que nos parece relevante é o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). Tal documento, formulado e publicado inicialmente em 1994 por técnicos do IBAMA, é reformulado através de inúmeras consultas públicas e republicado em 2005 com o intuito, entre outros, de estabelecer as bases operacionais para a efetivação da PNEA, como indica o trecho que segue:

Nesse sentido, a criação do ProNEA se configura como um esforço do governo federal no estabelecimento das condições necessárias para a gestão da Política Nacional de Educação Ambiental, fortalecendo os processos existentes nessa direção na sociedade brasileira (PRONEA 2005 p. 3)

Segundo Loureiro (2006), esse documento, que indica estar em sintonia com os princípios do Tratado de Educação Ambiental e Responsabilidade Global para Construção de Sociedade Sustentáveis, importante documento elaborado pela sociedade civil na ocasião da Rio-92, sinaliza para um novo patamar de compreensão do processo educativo, ao trazer a percepção de que os objetivos da educação não devem estar voltados apenas para gerar comportamentos ou trabalharem somente no campo das ideias e valores, sem objetivá-los. Loureiro (2006) aponta a incorporação de concepções mais críticas de educação e da proposta de superação das formas alienadas de entendimento da existência humana, bem como das dicotomias sociedade e natureza. O documento aponta em sua justificativa um posicionamento teórico que pode servir de subsídio para a sua aplicação. Percebemos nele uma perspectiva política, que revela a necessidade de transformação social e o rumo a outra relação com o capital, mas que não identifica alternativas de inserção da temática em todos os níveis de ensino da educação formal.

Como uma tentativa de tornar visível a PNEA no campo das práticas e políticas curriculares, tivemos, como já mencionado, recentemente aprovadas (05 de junho de 2012) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Essa diretriz indica que a Educação Ambiental no Brasil é regulada por meio de uma Política Nacional (PNEA) que estabelece princípios e objetivos de observância obrigatória e que, para se efetivarem no ensino formal, necessitam de normatização por parte do CNE. Esta serviria de base para atender às exigências legais e, especialmente, oferecer princípios e diretrizes operacionais para sua integração transversal nos diferentes níveis e modalidades de ensino (FARIAS, 2008). No âmbito da educação superior, tal proposta sugere a inserção da “dimensão ambiental” nos diferentes cursos de graduação (FREITAS et al., 2007), chamando atenção para temas que

envolvam a “ética socioambiental” (art 9º). O documento propõe que as ações de ensino, pesquisa e extensão sejam orientadas pelos princípios e objetivos da EA.

De forma específica, no Curso de Pedagogia e nas diversas licenciaturas (formação inicial de professores), as DCN de EA preveem que a educação ambiental seja incorporada como atividade curricular, disciplina ou projetos interdisciplinares, de modo que sejam acrescentados à formação não apenas conteúdos e relações com as diversas áreas do conhecimento, mas uma “formação crítica que fortaleça a postura ética, política e o papel social dos docentes”. Sugere também, neste sentido, que se leve em conta a “diversidade multiétnica e multicultural do país”(BRASIL, 2012). Esse documento deve servir também “para orientar mais objetivamente a inserção da EA em diferentes especificidades no ensino formal, na busca de orientações pedagógicas que permitam a diferentes grupos o reconhecimento e valorização das diferenças étnicas e culturais e a constituição da cidadania ambiental, promovendo transformações de valores que culminam em relações mais solidárias”. Indica, ainda, que, para ser efetivada, é necessária uma “nova organização dos tempos e espaços da escola e adequação da matriz curricular”.

Procurando explicitar uma abordagem integrada das diferentes dimensões da temática ambiental, o documento aponta para diversas áreas que envolvem os trabalhos relacionados com a EA. Aponta para a necessária consideração dos componentes biológicos como dos componentes sociais na sua relação com o ambiente. Enfatiza o estudo da justiça ambiental e a sua relação com a desigualdade socioeconômica e valoriza o diálogo entre os saberes acadêmicos e populares.

O documento sugere como premissa a revisão das diretrizes para cursos superiores de formação inicial de profissionais da educação e outros, de maneira a se articular a inserção da dimensão ambiental nos currículos.

São muitas as controvérsias e polêmicas que já foram geradas nesse movimento de apresentação e tentativas de aprovação das diretrizes curriculares de educação ambiental. São muitas as questões ainda pendentes, não respondidas, e são poucos os avanços no sentido de se apresentarem com mais clareza e profundidade os referenciais teóricos e metodológicos para a inserção da temática ambiental nos diferentes níveis do Sistema Nacional de Educação e, em particular, nos processos de formação de professores. A própria pertinência de haver diretrizes curriculares específicas para educação ambiental apresenta-se como polêmica, tendo sido já questionada por alguns grupos de educadores ambientais. É muito recente a aprovação

dessas diretrizes, para que se possam prever os possíveis impactos desse documento nos movimentos de revisão das diretrizes curriculares para a formação de professores. Tal revisão é uma promessa que está por ser cumprida; no entanto, nem sempre as evidências de vontade política para que tal processo se efetive são muito perceptíveis. O quanto e que significados a aprovação desse documento terá para as políticas de formação de professores só o tempo poderá nos responder. No entanto, as experiências anteriores de relação das políticas de educação ambiental com as políticas de formação de professores já propostas em nosso país e a sensação ainda pouco elaborada de uma certa extemporaneidade quanto à aprovação dessas diretrizes motiva-nos a refletir sobre a falta de diálogo e de articulação entre esses diferentes níveis de formulação de políticas educacionais em nosso país.

Considerações finais

A reflexão que elaboramos a partir do conjunto de dados que emerge da análise dos documentos selecionados para esse estudo estimula-nos a apresentar uma proposição que, embora pouco estimulante do ponto de vista de nossas experiências de formulação de políticas públicas para educação ambiental, parece bastante significativa no sentido de vislumbrarmos caminhos a serem construídos. Assim, embora seja reconhecida, nos documentos que explicitam políticas públicas de formação de professores e políticas de educação ambiental, a pertinência e a necessária relação entre esses campos, consideramos que há indícios bastante evidentes de falta de diálogo e de articulação nos processos de formulação de tais políticas. Vejamos.

Nas diretrizes específicas voltadas para a formação de professores (DCNFP e DCN Pedagogia), embora fique clara a proposta de que a temática ambiental deve ser considerada nos currículos dos cursos e nos processos mais gerais de formação docente, não nos parece ser possível identificar proposições mais objetivas para a inserção da temática ambiental. Não podemos deixar de reconhecer como promissora para o campo da formação docente a menção à temática ambiental em algumas passagens destes documentos. No entanto, quando contrapomos o que se apresenta nesses documentos, na direção de considerar a temática ambiental no processo de formação de professores às propostas já indicadas tanto na PNEA como no ProNEA, e, mais recentemente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação ambiental, nos parecem ainda bastante tímidos os diálogos e as possíveis articulações entre esses diferentes níveis de formulação das políticas educacionais.

Sendo assim, consideramos que, embora as políticas públicas em educação ambiental e a incorporação das questões ambientais em políticas de formação de professores venham se consolidando no país, nos parece, também, salutar reconhecer que o contexto de formulação destas políticas nas últimas décadas têm nos imposto resultados bastante tímidos no que diz respeito à necessária articulação entre as diferentes instâncias do poder público. Embora não se tenha a intenção de advogar um papel centralizador do poder público na formulação das políticas educacionais, também não podemos abrir mão do esforço político e do seu papel protagonista de articulação das diferentes forças que atuam na delimitação de “espaços autorizados de demarcação de valores”, já mencionados. Portanto, entendemos ser necessário o desenvolvimento, por parte do Estado, de processos estratégicos que garantam resultados concretos e em tempo que nos permitam reconhecer que, pelo menos em parte, todos os esforços de participação política neste processo não sejam em vão.

Nessa busca constante de estratégias que nos alimentem com expectativas e resultados mais positivos e que abram espaços mais significativos para as proposições vindas do campo da educação ambiental e que garantam a consolidação e implementação de políticas de educação ambiental, vislumbramos duas possibilidades que nos parecem merecedoras de atenção: de um lado, o necessário diálogo, tanto dos formuladores de políticas, como dos próprios educadores ambientais com o campo das políticas educacionais, e, de outro, o esforço incondicional, no sentido de garantir o envolvimento e a participação dos trabalhadores da educação e da educação ambiental, de forma especial dos professores do ensino superior e da educação básica, nos processos de formulação das políticas de educação ambiental e de sua inserção nos processos de formação de professores.

É, nesse sentido, e considerando os contextos de disputas, que Carvalho (2010) chama a atenção para a importância da ampla participação dos movimentos sociais na formulação, implementação e acompanhamento dos trâmites das políticas em EA. Esse autor aponta para a necessidade do constante exercício de reavivar em nossa memória as experiências que evidenciam o quanto a participação dos diferentes sociais já representou conquistas significativas em alguns pontos da construção da política educacional brasileira nas últimas duas décadas. Além disso, nos alerta para o necessário diálogo e “[...] compreensão do campo das políticas públicas em educação, envolvendo conflitos, negociações, contextos nacionais e internacionais e as experiências históricas que interferem de forma decisiva nos resultados das mudanças pretendidas” (p. 5). Assim, se pretendermos a construção de políticas públicas para educação ambiental que tenham impactos significativos nas políticas educacionais mais

amplas, com demarcação de espaços mais visíveis nos processos de construção das políticas públicas em educação, fica clara a necessidade de aprofundarmos as experiências de diálogos dos educadores ambientais com a comunidade de educadores do país e com a sociedade civil mais sensível às questões da política educacional. Não será possível construir políticas de educação ambiental mantendo-nos alheios ao que se passa no campo da política em educação e no campo das instituições educacionais do país.

Da mesma forma, quando nos referimos às instituições educacionais do país e, se a nossa intenção a partir de nossas práticas de educação ambiental é a de consolidar e aprofundar as experiências democráticas, não podemos cooptar com práticas políticas que alimentam a ingerência e a desconsideração de práticas culturais muito próprias das instituições escolares. Assim, quando pensamos na construção de políticas de formação de professores para a educação ambiental, não podemos deixar de considerar a necessária participação daqueles que estão envolvidos diretamente com cotidiano das práticas de formação docente. Algumas alternativas, que muitas vezes são propostas, por mais atrativas e novidadeiras que se nos apresentam, acabam por ir de encontro aos princípios que têm sido entendidos como fundamentais para as práticas de uma educação ambiental que se quer transformadora. Se quisermos participar do processo de construção de políticas de formação de professores que engendrem práticas formativas mais abertas e flexíveis, que considerem a incorporação da perspectiva ambientalista como uma possibilidade, também, de alteração das práticas educacionais mais amplas, será preciso começarmos a construir tais políticas junto com os professores e junto com aqueles que têm atuado diretamente nos processos de formação de professores.

Qualquer atalho pode reforçar o encontro de caminhos que têm se mostrado como equívocos históricos que nada mais fazem que alimentar processos de alienação no que diz respeito à construção de práticas políticas e de autonomia no trabalho pedagógico.

Referências bibliográficas

AGUIAR, Maria Angela.; BRZEZINSKI, Iria.; FREITAS, Helena Costa.; SILVA, Marcelo Soares P.; PINO, Ivani Rodrigues. Diretrizes curriculares do curso de pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. *Revista Educação e Sociedade*. v. 27, n. 96 2006, p. 819-842. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a10v2796.pdf. Acesso em julho de 2010.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd) et al. Contribuições das Entidades ANPEd, ANFOPE, ANPAE, FORUMDIR e Fórum em Defesa da Formação do Professor para subsidiar discussão na Audiência Pública Nacional/CNE sobre a formação do professor para a Educação Básica em cursos de nível superior. Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/docconjunto.htm>. Acesso em janeiro 2011.

BAKHTIN, [Volochinov, V.] *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BALL, Stephen J. The policy processes and the processes of policy. In: BOWE, Richard, BALL, Stephen J., GOLD, A. (orgs.). *Reforming education & changing school: case studies in policy sociology*. London/New York: Routledge, 1992. p. 6-23

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/CP. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Diário Oficial da União, seção 1 p.11, Brasília, 2006. Disponível em http://www.fesp.rj.gov.br/fesp_2007/concursos/educacao2008/rcp01_06.pdf. Acesso em 15 jan 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Diretoria de Educação para a Diversidade e Cidadania. Coordenação Geral de Educação Ambiental. *Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: janeiro. 2009

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Educação para a Diversidade e Cidadania. Coordenação Geral de Educação Ambiental. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. 2012. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em: setembro. 2012

_____. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; MEC/Coordenação Geral de Educação Ambiental. *Programa Nacional de Educação Ambiental*. 3 ed. Brasília: MMA, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacao_ambiental/pronea3.pdf> Acesso em: janeiro / 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009, de 8 de maio de 2001. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*, 2001a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: janeiro 2009

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996* (Lei Darcy Ribeiro), Plano Nacional de Educação 3 ed. Bauru, SP: EDIPRO, 2006. (Série Legislação).

_____. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Ambiental*. Brasília, 1999. Disponível em: portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/lei9795.pdf. Acesso em: janeiro 2009

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei n. 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a *Política Nacional do Meio Ambiente*, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, p. 16509, 02 set. 1981a

_____. Ministério da Educação . Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm. Acesso em: dezembro de 2010.

CARVALHO, Isabel Cristina. As transformações na cultura e o debate ecológico: desafios políticos para a educação ambiental. In: NOAL, Fernando. O.; REIGOTA, Marcos.; BARCELOS, Valdo. H. L. *Tendências da Educação Ambiental Brasileira*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

_____. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação In: LAYRARGUES, Philip.P (coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira* / Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Brasília, p.13-24, 2004.

CARVALHO, Luiz. Marcelo. *A Temática Ambiental e a Escola de 1º. grau*. São Paulo, Faculdade de Educação - USP. 1989. (Tese de Doutorado)

Políticas Públicas em Educação Ambiental no contexto da Conferência Nacional de Educação: CONAE 2010. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. especial set 2010. p. 3-27.

DIAS, Rosanne, E. LOPES, Alice, C. Competências na formação de professores: o que (não) há de novo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, nº 85, 2003, p. 1.155-1.178. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: janeiro de 2011

FARIAS. Carmen, O. *A produção da política curricular nacional para a educação superior diante do acontecimento ambiental: problematizações e desafios*. 2008. 215p. (tese de doutorado). São Carlos: UFSCar, 2008

FRANCO, Maria Amélia, S.; LIBANEO, José Carlos; PIMENTA, Selma, G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: v.37, n.30, p.63-97, jan/abr. 2007

FREITAS, Helena C.L. Certificação Docente e formação do Educador: Regulação e Desprofissionalização. *Educação & Sociedade*, vol. 24, núm. 85, dez, 2003, pp. 1095-1124

Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade* v. 23 136-167. 2002.

FREITAS, Maria Teresa A.; A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*. n. 116. São Paulo. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010015742002000200002&script=sci_arttext&tlng=en. Acesso em dezembro de 2010.

GAMBOA, Silvio S. Saberes, Conhecimentos e as Pedagogias das Perguntas e das Respostas: atualidade de antigos conflitos. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.4, n.1, jan.-jun. 2009. pp. 9-19. Disponível em <<http://www.periodicos.uepg.br>>

GATTI, Bernadetti A. Formação de professores no Brasil: Características e Problemas. *Revista Educação e Sociedade*. v.31 n. 113. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302010000400016&script=sci_arttext&tlng=pt. Acesso em fevereiro / 2011.

LAYRARGUES, Philip. P. A crise ambiental e suas implicações na educação. In: QUINTAS, José S. (Org.) *Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente*. 2ª edição. Brasília: IBAMA. p. 159-196. 2002.

LIBANEO, José C. *Pedagogia e Pedagogos, para que?* São Paulo. Cortez. 2002

LIPAI, Eneida M; LAYRARGUES, Philip P; PEDRO, Viviane V. Educação ambiental na escola: tá na lei. In: TRAJBER, R.; MELO S.S (Coord) *Vamos cuidar do Brasil* : conceitos e práticas em educação ambiental / Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental : UNESCO, 2007.248 p 23-31

LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth. O pensamento curricular no Brasil. In: MOREIRA, A. F B. (Orgs) *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-54.

LOUREIRO, Carlos Frederico, B. Aspectos políticos e pedagógicos da educação ambiental no Brasil: um convite a reflexão. In: *Sinais Sociais*, v.1 n. 2. Serviço Social do Comercio. Departamento Nacional, Rio de Janeiro, 2006.

NOVICKI, Victor A. Educação Ambiental: desafios a formação / trabalho docente. In CUNHA, Ana Maria O. A. et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. pp. 21- 42.

OLIVEIRA, Haydee T. Educação ambiental – ser ou não ser uma disciplina: essa é a principal questão?! In: TRAJBER, R.; MELO S.S (Coord) *Vamos cuidar do Brasil*: conceitos e práticas em educação ambiental / Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental : UNESCO, 2007.248 p

OLIVEIRA, Haydee T; FARIAS, Carmen, R.O; PAVESI, Alessandra. Educação Ambiental no ensino superior brasileiro: caminhos percorridos e perspectivas para políticas públicas. *Revista brasileira de educação ambiental*, Brasília, n. 3, p.106-112, 2008.

OLIVEIRA, Maira G. *Cursos de Pedagogia no Brasil: Políticas Públicas e Processos de ambientalização curricular*. 158f. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação. Universidade Estadual “Júlio de Mesquita Filho”. Rio Claro, 2011.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____ A Pedagogia no Brasil: história e teoria. Autores Associados: Campinas. 2008.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no limiar do novo século: traços internacionais e marcas domésticas. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 3, n. 7, p. 121-44, set./dez., 2002.

SOTERO, José Paulo; SORRENTINO, Marcos. A Educação Ambiental como Política Pública: Reflexões sobre seu Financiamento. *Anais... V ENANPPAS GT: 6*, 2010. Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://www.anppas.org.br/encontro5/cd/gt6.html>. Acesso em junho de 2011.

VELASCO, Sirio L. Perfil da Lei de Política Nacional de Educação Ambiental. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. Volume 02, jan./fev./mar. 2000.

ZUIN, Vânia G; Trajetórias em formação docente: da química verde a ambientalização curricular. . In: ANPED 22, GT Educação Ambiental, 2007, Poços de Caldas. *Anais Eletrônicos...Poços de Caldas*, 2007. Disponível em: [http:// www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em Fevereiro de 2011.

Submissão: Outubro de 2012
Publicação: Dezembro de 2012