



A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN INITIAL TEACHER EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE NATIONAL CURRICULAR GUIDELINES

Cléo Mann Pereira
Isabella do Carmo Noviski
Daniele Saheb

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo realizar uma análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada, observando relações entre os dois documentos. Utilizou-se como metodologia a análise documental. Como resultados, observou-se que as Diretrizes possuem em comum o destaque para a interdisciplinaridade no processo pedagógico. Porém, apesar das DCNs para a EA trazerem como premissa a necessidade de que os docentes recebam formação inicial e continuada para atuar com EA, as DCNs para formação inicial e continuada citam somente uma vez a EA, demonstrando que não há uma relação estabelecida entre as duas Diretrizes sobre a formação dos professores.

Palavras-chave: educação ambiental, diretrizes curriculares nacionais, formação docente.

ABSTRACT: The objective of this study was to analyze the National Curricular Guidelines for Environmental Education and the National Curricular Guidelines for initial training in higher education (undergraduate courses, pedagogical training courses for graduates and second degree courses) and for continuing education, observing relations between the two documents. Documentary analysis was used as methodology. As results, it was observed that the Guidelines have in common the prominence for interdisciplinarity in the pedagogical process. However, despite the fact that NCDs for EE are based on the need for teachers to receive initial and continuing training to act with EE, DCNs for initial and continuing training only cite EE once, demonstrating that there is no established relationship between two Guidelines on teacher education.

Keywords: environmental education, National Curricular Guidelines, Teacher training.

1 INTRODUÇÃO

A Educação Ambiental (EA) é tema que deve estar presente na educação brasileira, previsto em legislação desde 1973 (Carvalho, 2012). Faz parte das políticas públicas, sendo observada principalmente na constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996, nos parâmetros curriculares de 1997 (sendo a EA incluída como tema transversal), na Política Nacional de EA de 2002 e, mais recentemente, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.



Para que realmente seja efetivada, a EA precisa fazer parte da prática pedagógica de professores que participam de processos de formação inicial e nível superior. Considerando as normas nacionais para a formação de profissionais do magistério para a educação básica e nível superior, é indispensável a presença de um documento tendo como base o projeto nacional da educação brasileira. Além do curso de pedagogia como formador de profissionais da educação, contemplando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, tem-se atualmente como norteador para a formação de docentes as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada.

Partindo dessas reflexões, verifica-se que é necessário analisar em conjunto os documentos norteadores da formação de professores e das práticas de EA no Brasil, para que se compreenda quais são as contribuições e orientações referentes à Educação Ambiental que estão presentes nos documentos que guiam a formação inicial de professores. Para isso, a pergunta problema desta pesquisa é: “Quais orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada?”.

Como metodologia de pesquisa, foi realizada uma análise documental, com o objetivo de analisar criticamente as Diretrizes, a fim de estabelecer relações e identificar contribuições relevantes para a formação de professores atuantes em práticas de Educação Ambiental.

2 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A prática de Educação Ambiental no Brasil ainda não foi efetivada de maneira integral nas escolas brasileiras. A quebra de uma visão naturalista do meio ambiente, com foco somente na preservação dos elementos que dele exploramos ainda é um desafio para a prática pedagógica em EA, que deve contemplar uma visão de homem-natureza integrados, com o sentimento de pertencimento do ser humano no ambiente em que se encontra.

A Educação Ambiental é contemplada em diferentes legislações, sendo principalmente reconhecida como tema transversal a ser trabalhado nas escolas brasileiras. Porém, somente em 2012 foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, que trazem orientações específicas sobre como o tema deve ser trabalhado nas escolas, com sua obrigatoriedade garantida por lei.

A Diretriz fundamenta sua publicação indicando as legislações que citam a Educação Ambiental como diretriz no país (Brasil, 2012): Constituição Federal, de 1988; Política Nacional de Meio Ambiente, de 1981; Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996; Política Nacional de Educação Ambiental, de 2002; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica; Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, de 2012. Ressalta-se ainda que, além da Educação Básica, o Ensino Superior também deve observar as diretrizes, para a efetiva implementação da EA em todas as esferas do ensino no Brasil.

No decorrer do documento, observa-se o objetivo de se esclarecer que a EA vai além do caráter de ensino, contemplando as dimensões políticas e sociais, estimulando a reflexão crítica e as atividades de prática social, destacando que “A Educação Ambiental não é atividade neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo e, desse modo, deve assumir na prática



educativa, de forma articulada e interdependente, as suas dimensões políticas e pedagógicas.” (BRASIL, 2012, p. 2).

As diretrizes destacam também a necessidade de se mudar a visão sobre a EA:

a Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino. (BRASIL, 2012, p.2)

O documento norteador relembra em vários momentos que a EA deve contemplar toda a Educação Nacional, em todos os seus níveis, sempre de maneira articulada e interdisciplinar, sendo que as instituições de ensino devem contemplá-la em seus projetos institucionais e pedagógicos. Por ser interdisciplinar, a prática não deve ocorrer através de uma disciplina específica, sendo que no Ensino Superior a criação de um componente curricular específico é facultativa.

Em relação à formação dos docentes para atuar com EA, as DCNs trazem a seguinte recomendação:

Art. 11. A dimensão socioambiental deve constar dos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando a consciência e o respeito à diversidade multiétnica e multicultural do País.

Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Educação Ambiental. (BRASIL, 2012, p. 3)

É importante destacar a orientação dada pelo documento de que a formação em EA aos docentes deve ser ofertada de forma inicial e continuada e que os professores em atividade devem receber a formação para atender às diretrizes. Essa formação torna-se essencial para que as práticas de EA sejam verdadeiramente efetivas no âmbito escolar. Além disso, é princípio da EA uma prática que respeite à pluralidade e a diversidade, bem como as diversas concepções pedagógicas, ressaltando que as práticas pedagógicas devem respeitar a realidade e diversidade brasileira.

As DCNs para a EA referenciam a todo momento a Lei nº 9.975 de 1999 - Plano Nacional de Educação Ambiental, o que enfatiza que as leis que orientam a prática de EA no Brasil estabelecem relações entre si, reforçando e fortalecendo as práticas, conforme explicitam os objetivos das DCNs (BRASIL, 2012, p. 4): “Art. 13. Com base no que dispõe a Lei nº 9.795, de 1999, são objetivos da Educação Ambiental a serem concretizados conforme cada fase, etapa, modalidade e nível de ensino (...)”. Destaca-se o objetivo que está diretamente relacionado à formação dos docentes, sobre o incentivo à pesquisa de metodologias e instrumentos pedagógicos que melhorem a prática de professores e alunos em EA (Brasil, 2012).

Em relação à organização curricular, cabe destacar que as DCNs para EA indicam a obrigatoriedade de que os Projetos Político-Pedagógicos, quando se trata de Ensino Básico, e que os Projetos Pedagógicos de Cursos, no Ensino Superior, contemplem atividades referentes à Educação Ambiental em suas diferentes esferas, observando as especificidades da comunidade e realidade local, sempre priorizando a transversalidade. Vale destacar que ao se falar de



organização curricular, as DCNs contemplam as mais diversas dimensões da EA, desde a concepção naturalista (ao tratar dos biomas, processos ecológicos, seres vivos, bacias hidrográficas, processos geológicos...) até uma visão mais crítica (indicando o trabalho em relação às desigualdades sociais e seus impactos ambientais, respeito às comunidades, construção da cidadania planetária...), indicando a pluralidade que o tema carrega.

Encerrando a diretriz, orienta-se que os Conselhos de Educação criem normas próprias para garantir a efetivação da EA no sistema escolar. Ou seja, além das DCNs para EA, podem ser criadas novas regulamentações que colaborem na sua implementação e acompanhamento, reforçando a importância das práticas de Educação Ambiental nas escolas. Também orienta que sejam realizadas intervenções para a formação dos professores, já que essa ação é essencial para que os processos pedagógicos atinjam os objetivos tratados no documento:

§ 1º Os cursos de licenciatura, que qualificam para a docência na Educação Básica, e os cursos e programas de pós-graduação, qualificadores para a docência na Educação Superior, devem incluir formação com essa dimensão, com foco na metodologia integrada e interdisciplinar.

§ 2º Os sistemas de ensino, em colaboração com outras instituições, devem instituir políticas permanentes que incentivem e dêem condições concretas de formação continuada, para que se efetivem os princípios e se atinjam os objetivos da Educação Ambiental. (BRASIL, 2012, p. 7)

Importante destacar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental preveem que os processos de credenciamento, autorização e reconhecimento de cursos e instituições devem contemplar as ações de EA na avaliação. Por tanto, por lei, os cursos e instituições só podem funcionar se seguirem também as orientações das Diretrizes para EA.

3 AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO INICIAL EM NÍVEL SUPERIOR (CURSOS DE LICENCIATURA, CURSOS DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA GRADUADOS E CURSOS DE SEGUNDA LICENCIATURA) E PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA

As mudanças do cenário em que se vive atualmente reflete diretamente no âmbito educacional e na formação dos profissionais que nele atuam. Aspectos que anteriormente eram considerados intocáveis, hoje são questionados, refletidos e apontam para uma necessidade de mudança. Passa-se a valorizar o educando como sujeito, dando importância a sua participação e consequentemente ao contexto sociocultural em que ele está inserido e as contribuições que traz diante da influência do meio (Imbernón, 2011).

Para Imbernón, a era em que vivemos, caracterizada pelo autor como “nova era”, necessita de um profissional da educação diferente, proveniente da necessidade de renovação das instituições educativas e da nova forma de educar. Segundo o autor, esses aspectos requerem uma redefinição da profissão docente, assumindo novas competências profissionais em conjunto com a revisão do conhecimento pedagógico, cultural e científico desenvolvido até então.

Sobre a necessidade dessa redefinição, Brzezinski (2012), destaca a relação entre teoria e prática, a formação teórica, o compromisso social e democratização da escola e a interdisciplinaridade, como eixos que devem ser articulados e trabalhados em conjunto na formação inicial do pedagogo. A autora aponta ainda que a formação de profissionais da educação permite ao sujeito, como indivíduo, participar da construção coletiva do conhecimento e formar



a consciência coletiva.

Esse aspecto está articulado com o sétimo artigo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, que enuncia a necessidade de:

(...) um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado cuja consolidação virá do seu exercício profissional, fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. (BRASIL, 2015, p. 6 e 7)

A formação tem agora um papel que ultrapassa o ensino. Esse, por sua vez, deixa de ser considerado como uma atualização científica, didática e pedagógica, e se torna uma possibilidade de espaços de participação, reflexão e formação para o aprendizado. Essa demanda se deu principalmente pela complexidade do mundo atual. A falta de certezas e as mudanças constantes fazem parte do cenário que o profissional da educação atua e ele precisa estar apto a lidar com elas. Sendo assim, diante desse aspecto, provém a demanda de uma nova formação inicial e permanente (Imbernón, 2011).

Essa perspectiva é reafirmada nas DCNs para a formação inicial e continuada de professores, a qual elenca que:

Art. 5º São princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

II. - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético, (...)

V. - a articulação entre teoria e prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, (...)

X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, (...)

XI - a compreensão dos profissionais do magistério como agentes formativos de cultura e da necessidade de seu acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais. (BRASIL, 2015, p. 4 e 5)

No que diz respeito à formação inicial dos profissionais da educação como compromisso com projeto social, político e ético, é indispensável ter a atenção voltada ao currículo, para que não se trate apenas de um modelo voltado à docência exclusivamente, em que o profissional tem acesso ao conteúdo das disciplinas e sua didática. Segundo Imbernón (2016), é fundamental

(...) uma mudança curricular que permita ministrar uma formação na qual a reflexão e os processos de tomada de decisões estejam ligados à prática docente e não se mostrem apenas eminentemente teóricos. (...) Os cursos de graduação deveriam significar um aumento do tempo de reflexão, (...) tempo também para consolidar conhecimentos e para organizar nas escolas algumas práticas muito mais orientadas e elaboradas. (IMBERNÓN, 2016, p. 131)



Com frequência o autor destaca a necessidade da interdisciplinaridade, seja na formação do professorado ou em sua prática no trabalho. Para ele, ao se tratar da formação do professorado, é indispensável a assunção do “desenvolvimento da profissão docente para além de sua simples denominação” (IMBERNÓN, 2016, p. 136). Afirmar ainda que é por meio da interdisciplinaridade que se fará possível o compromisso e comprometimento com o contexto social educacional.

De encontro com a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização docente, citada nas DCN para formação inicial e continuada de professores, Imbernón (2016) destaca alguns elementos-chaves para que essa formação, chamada por ele de permanente, de fato aconteça. O autor cita a importância de falar-se sobre o professor pesquisador e da pesquisa-ação, pois com isso se torna possível uma proximidade entre as situações educacionais nas escolas e as necessidades formativas dos docentes, possibilitando a participação do profissional da educação como um pesquisador de sua própria formação.

Outro elemento vinculado pelo autor para a formação continuada está na consciência do que é preciso aprender e desaprender, pois a partir de situações práticas o docente aperfeiçoa e facilita sua própria aprendizagem, reestruturando o que funcionou ou não funcionou e transformando sua prática. Para isso, cita a importância de criar condições, planejar e propiciar ambientes para que os professores aprendam.

Os elementos anteriormente citados podem ser identificados também no quinto artigo das DCNs para a formação inicial e continuada de professores, que reconhece a especificidade do trabalho docente, a articulação entre teoria e prática e a exigência de se reconhecer a realidade dos ambientes educacionais da educação básica e da profissão, destacando os seguintes pontos,

- I. - à integração e interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, (...)
- II. - à construção do conhecimento valorizando a pesquisa, (...)
- IV. - às dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério por meio de uma visão ampla do processo formativo, (...)
- V. - à elaboração de processos de formação do docente em consonância com as mudanças educacionais e sociais, (...) (BRASIL, 2015, p. 6)

Mais especificamente, as DCNs para a formação inicial e continuada de professores, direcionam sobre a formação continuada no Capítulo VI, 16º e 17º artigos, trazendo a importância de repensar o processo pedagógico, dos saberes e valores, trazendo como possibilidades que isso ocorra por meio de atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações além da formação mínima exigida. Nesse momento, é citado como principal finalidade da formação continuada “a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (BRASIL, 2015, p. 13).

Esse objetivo alinha-se com o principal ponto de destaque de Imbernón (2016) sobre a formação permanente, pois afirma que,

(...) a formação permanente deveria apoiar-se, criar cenários e incentivar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas escolas e nos territórios, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, (...) promovendo um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando porque se



faz. (...) Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes, e questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe coletivamente. (IMBERNÓN, 2016, p. 148)

Sendo assim, fica explícito que a formação continuada perde sua finalidade se não houver a clareza do que se deseja ser alcançado e qual metodologia deverá ser utilizada para tal. O autor classifica a escola como agente de formação e mudança, visto essa importância, a instituição tem a liberdade de definir como deseja trabalhar com a formação continuada perante o que foi estabelecido nas DCNs para a formação inicial e continuada de professores.

Tendo em vista os principais pontos dos documentos analisados, para alcançar o objetivo proposto, torna-se indispensável estabelecer quais as relações encontradas entre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.

4 ESTABELECENDO RELAÇÕES

Para ser possível relacionar as Diretrizes Curriculares Nacionais anteriormente citadas, em primeiro lugar é preciso ter clareza de que a Educação Ambiental não se limita e nem se define partindo da concepção de ecologia e meio ambiente. No âmbito educacional, essa visão ainda é bastante distorcida, o que resulta em dúvidas, confusões e até a exclusão do trabalho com a EA na educação básica e de nível superior. Leff afirma que,

a complexidade ambiental implica não só o aprendizado de fatos novos (de maior complexidade); além disso, inaugura um saber que desconstrói os princípios epistemológicos da ciência moderna e funda uma nova pedagogia, por meio de uma nova racionalidade que significa a reapropriação do conhecimento. (LEFF, 2014, p. 218)

Quando se fala da “reapropriação do conhecimento a partir do ser do mundo e do ser no mundo; a partir do saber e da identidade, (...) de cada indivíduo e de cada cultura.” (Leff, 2014), verifica-se a necessidade da valorização do contexto em que esse indivíduo está inserido, quais seus conhecimentos prévios, bagagens, e relações que pode estabelecer com o meio que o cerca. É preciso voltar o olhar para a interdisciplinaridade.

Nas DCNs para EA fica muito claro que a partir da interdisciplinaridade entre eixos e disciplinas é que será possível fazer com que aspectos importantes do meio estejam relacionados no cotidiano dos educandos e sejam trabalhados alinhados com o conteúdo. É a utilização do contexto para o processo de aprendizagem.

Esse ponto tem destaque no oitavo artigo das DCNs para EA, tendo em vista que,

Art. 8º A Educação Ambiental, respeitando a autonomia da dinâmica escolar e acadêmica, deve ser desenvolvida como uma prática educativa integrada e interdisciplinar, contínua e permanente em todas as fases, etapas, níveis e modalidades, não devendo, como regra, ser implantada como disciplina ou componente curricular específico. (BRASIL, 2012, p. 3)



Desvincula-se assim a ideia de se ter a Educação Ambiental como uma disciplina e sim como uma espécie de teia, que se amarra em cada parte do que é trabalhado em sala de aula. Nas DCNs para a formação inicial e continuada dos professores, a interdisciplinaridade é citada já no segundo artigo, ao tratar da compreensão da docência como “ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos.” (BRASIL, 2015, p. 3)

Ainda nesse documento, tem-se com frequência o destaque para interdisciplinaridade, ao citar currículo, núcleos, formação inicial para educação básica, formação inicial para nível superior e formação continuada. Essa repetição comprova a convicção de que, partindo do princípio de interdisciplinaridade, se darão as atribuições do profissional da educação, independente da faixa etária com que ele atue.

Sendo assim, Leff ressalta ainda que,

A pedagogia da complexidade ambiental reconhece que o ato de apreender o mundo parte do próprio ser de cada sujeito; se trata de um processo dialógico que desborda toda racionalidade comunicativa construída sobre a base de um possível consenso de sentidos e verdades. Para além de uma pedagogia do meio - na qual o indivíduo concentra o olhar no seu entorno, na sua cultura e na sua história para se reapropriar do seu mundo a partir de suas realidades empíricas - a pedagogia da complexidade ambiental reconhece o conhecimento, contempla o mundo como potência e possibilidade; aposta na ação dos potenciais da natureza e na fecundidade do desejo. (LEFF, 2014, p. 219)

Esse aspecto demonstra a principal conexão entre a complexidade ambiental e a forma de trabalho descrita nas DCNs para formação inicial e continuada de professores. No entanto, apesar desse ponto chave em destaque, não há no documento em questão nenhuma citação da Educação Ambiental como parte do currículo a ser trabalhado ou atribuições do professorado, seja na formação de professores para educação básica ou nível superior.

Em todo o documento, (DCNs para a formação inicial e continuada de professores) a única vez em que a Educação Ambiental é citada, é ao tratar dos núcleos de estudo de formação geral que as instituições de nível superior devem disponibilizar para os educandos, como é possível perceber em no décimo segundo artigo:

Art. 12. Os cursos de formação inicial, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-ão dos seguintes núcleos: I - núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, articulando:
(...) i) pesquisa e estudo das relações entre educação e trabalho, educação e diversidade, direitos humanos, cidadania, educação ambiental, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea. (BRASIL, 2015, p. 9 e 10)

Dessa forma, a Educação Ambiental está sendo disponibilizada como um dos aspectos que devem ser pesquisados nos núcleos de estudo do ensino superior, não correspondendo ao que foi estabelecido nas DCNs para EA, em relação a formação de docentes. Sabe-se que:

A educação ambiental é um processo no qual todos somos aprendizes e



mestres. os bons mestres sempre foram aprendizes até alcançarem a maestria de artes e ofícios. Mas esse processo de transmissão de saberes sempre se deu no âmbito de relações de poder daquele que detém um saber; de relações de dominação professor-aluno; de relações de autoridade e de prestígio exercidas na busca de apropriação de um saber codificado, certificado. (LEFF, 2014, p. 218)

Mesmo com a visão de que somos todos aprendizes e mestres, ainda assim, a ausência da EA nas DCNs para a formação inicial e continuada de professores é um fator preocupante, tendo em vista que nas DCNs para EA fica clara a importância e necessidade do trabalho da educação ambiental nas instituições de educação básica e ensino superior. O seu não aparecimento nos processos formativos pode inclusive possibilitar para os docentes a falta de competência sobre como trabalhar, permitindo a exclusão da Educação Ambiental do cotidiano de sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após realizar a análise crítica das duas Diretrizes Curriculares Nacionais e estabelecer relações entre ambas, verificamos que os documentos trazem importantes diretrizes para a formação de professores, bem como para as práticas de Educação Ambiental no Brasil. Pode-se dizer que, em termos de legislação, há um bom embasamento e alguns direcionamentos de como devem ocorrer essas ações. As Diretrizes possuem justificativas para servirem como orientação, além de trazerem caminhos metodológicos a serem seguidos, apesar de amplos e com visões diferentes sobre EA.

Sobre as relações estabelecidas entre os documentos, verifica-se que um ponto em comum presente é a orientação para o trabalho interdisciplinar, tratado como fundamental para a metodologia a ser adotada na formação de professores e também na Educação Ambiental. Este é um demonstrativo importante na superação da visão de mundo fragmentada, ainda presente na divisão escolar das instituições de ensino. Porém, mesmo que falando de interdisciplinaridade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para EA, apesar de orientarem que o tema deve ser trabalhado de maneira transversal, abrem a possibilidade para a inclusão de uma disciplina curricular para tratar do assunto. Isso mostra o desafio ainda presente na compreensão epistemológica e metodológica da interdisciplinaridade, já que nossa sociedade está organizada de uma maneira disciplinar. Carvalho (2012) trata desse desafio:

assim, a interdisciplinaridade jamais será uma posição fácil, cômoda ou estável, pois exige nova maneira de conceber o campo da produção de conhecimento buscada no contexto de uma mentalidade disciplinar. (...) trata-se de mudarmos as lentes e sermos capazes de novas leituras do real, mesmo que ainda sejamos aprendizes desta nova gramática de sentidos que nos permita chegar aos novos territórios de um saber interdisciplinar. (CARVALHO, 2012, p. 122 e 123)



Outro ponto crítico que surge nas relações entre as diretrizes diz respeito à ausência da contemplação da Educação Ambiental nas DCNs para formação inicial e continuada. Neste documento, a EA é citada somente uma vez, de maneira genérica. Há nesse sentido um conflito entre as Diretrizes, já que o documento sobre EA aponta como essencial a formação de professores para atuar com o tema, inclusive pontuando que essa formação será objeto de avaliação para autorização e reconhecimento de cursos de Ensino Superior.

A questão da formação do docente para atuar em EA é um ponto crítico, como já citado anteriormente. Isso porque, para atuar com essa educação, é preciso que o educador tenha um novo olhar, uma compreensão da natureza que supere a visão naturalista, para que essa compreensão esteja presente também em sua prática. E para isso, o professor também precisa aprender, deve estar em formação constante, já que “a aprendizagem é sempre um ato criador, mediante o qual se produzem novos sentidos culturais e a autocompreensão do sujeito” (CARVALHO, 2012, p. 78 e 79).

A formação dos professores para atuar com Educação Ambiental também se refere a uma questão fundamental no trabalho interdisciplinar: a importância do diálogo entre os educadores, para que seja construído um trabalho verdadeiramente em equipe. Pois, dessa forma, “com os outros profissionais da área, o educador ambiental compartilha o desafio gerado pela complexidade das questões ambientais” (CARVALHO, 2012, p. 133).

Conclui-se, portanto, que apesar dos estudos sobre Educação Ambiental, bem como os processos de formação de docentes terem avançado consideravelmente em termos de legislação, ainda há uma fragilidade na execução e efetivação desses processos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília: MEC/CNE, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília: MEC/CNE, 2015.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. São Paulo: Papirus, 2012.

CARVALHO, I. C. M. **Educação Ambiental e a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional – formar-se para mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2011.



IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado – uma mudança necessária.** São Paulo: Cortez, 2016.

LEFF, E. **Epistemologia Ambiental.** São Paulo: Cortez, 2014.