
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: RUPTURAS E RETROCESSOS NOS ANOS 2000

ENVIRONMENTAL EDUCATION AND THE TRAINING OF BASIC EDUCATION TEACHERS: RUPTURES AND RETROCESSES IN THE 2000s

EDUCACIÓN AMBIENTAL Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE LA ENSEÑANZA BÁSICA: PERTURBACIONES Y RETROCESOS EL LOS AÑOS 2000

Carla Busato Zandavalli¹
Maria Inês de Affonseca Jardim²
Kátia Cilene Alves Borges³
Daniel Pereira do Prado Dias⁴

RESUMO: Neste artigo, que expõe investigação bibliográfica e documental, buscou-se analisar as continuidades e as rupturas nas orientações oficiais do Estado brasileiro para os currículos de formação de professores da educação básica nos anos 2000, quanto à presença e importância da educação ambiental (EA). No âmbito documental foram analisadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, estabelecidas nos anos 2000, e, na parte bibliográfica foram realizados levantamentos em três bases de indexação da produção científica nacional. Os resultados apontam para uma identidade entre as DCNs de 2001 e 2019, quanto ao núcleo orientador: as competências, e a inserção superficial da EA. Observou-se que as DCNs de 2015 rompem com a lógica das competências e trazem de forma mais completa e orgânica a EA no currículo de formação de professores.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais. Base Nacional Comum.

ABSTRACT: This paper, which presents bibliographic and documentary research, aims to analyze the continuance and ruptures in the official guidelines of the Brazilian State for the curricula of teacher training in basic education in the 2000s concerning the presence

1 Professora Assistente da UFMS, atuando nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado de Ensino de Ciências e Mestrado em Educação/CPTL da UFMS. E-mail: carla.b.zandavalli@ufms.br.

2 Professora Adjunta da UFMS, atuando nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu Doutorado e Mestrado de Ensino de Ciências. E-mail: inesaffonseca@gmail.com.

3 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências da UFMS. E-mail: kcalves1@gmail.com.

4 Mestrando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino de Ciências da UFMS. E-mail: danieldias1988@hotmail.com.

and importance of environmental education (EE). In documental scope, was analyzes the *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCNs) for the Initial Formation of Basic Education's Teachers, established in the 2000s, and, in bibliographic field, a data collection was made using three indexing bases of the national scientific production. The results point to an identity between the DCNs of 2001 and 2019, in relation to guiding core: the competencies and the superficial insertion of the EE. It was observed that the DCNs 2015 breaks with competences' logic and bring the EE in the curriculum of teacher education more completely and organically.

Keywords: Environmental Education. Initial Teacher Training for Basic Education. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. National Educational Common Base.

RESUMEN: En este artículo, que expone investigación bibliográfica y documental, se buscó analizar las continuidades y las perturbaciones en las orientaciones oficiales del Estado brasileño para los currículos de la formación de profesores de la enseñanza básica en los años 2000 en relación a la presencia y la importancia de la educación ambiental (EA). En el ámbito documental fueron analizadas las *Diretrizes Curriculares Nacionais* (DCNs) para la Formación Inicial de Profesores para Enseñanza Básica, establecidas en los años 2000 y en la parte bibliográfica fueron realizados levantamientos en tres bases de indexación de la producción científica nacional. Los resultados apuntan para una identidad entre las DCNs de 2001 y 2019, cuanto al núcleo orientador: las competencias, y la inserción superficial de EA. Se observó que las DCNs de 2015 rompen con la lógica de las competencias y traen de forma completa y orgánica la EA en el currículo de la formación de profesores.

Palabras clave: Educación Ambiental. Formación Inicial de Profesores para la Enseñanza Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais*. Base Nacional Común.

1 INTRODUÇÃO

A importância do desenvolvimento social e econômico com respeito ao meio ambiente é algo consensual no mundo contemporâneo e, mais especialmente, no mundo que enfrenta a Pandemia da COVID-19. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 garante aos(as) cidadãos(as), no Capítulo das Garantias e Direitos Individuais e coletivos:

LXXIII - qualquer cidadão é parte legítima para propor ação popular que vise a **anular ato lesivo** ao patrimônio público ou de entidade de que o Estado participe, à moralidade administrativa, **ao meio ambiente** e ao patrimônio histórico e cultural, ficando o autor, salvo comprovada má-fé, isento de custas judiciais e do ônus da sucumbência; [...]. (BRASIL, 1988, p.1).

A garantia ao direito é ratificada no art. 23 da CF, por meio da definição das competências comuns da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios:

III - proteger os documentos, as obras e outros bens de valor histórico, artístico e cultural, os monumentos, as paisagens naturais notáveis e os sítios arqueológicos; [...]
VI - proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer de suas formas; [...]
VII - preservar as florestas, a fauna e a flora; [...]. (BRASIL, 1988, p.1).

São feitas dezenove menções no texto constitucional, todas indicando a plena garantia de defesa e proteção do meio ambiente, observando-se a sustentabilidade nas atividades produtivas. E inclui-se, ainda, um capítulo específico ao Meio Ambiente, que torna inequívoca a garantia de um meio ambiente ecologicamente equilibrado, enquanto direito fundamental dos cidadãos, o que deve ser garantido pelo poder público e pela coletividade:

CAPÍTULO VI
DO MEIO AMBIENTE

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.

§ 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público:

I - preservar e restaurar os processos ecológicos essenciais e prover o manejo ecológico das espécies e ecossistemas; (Regulamento)

II - preservar a diversidade e a integridade do patrimônio genético do País e fiscalizar as entidades dedicadas à pesquisa e manipulação de material genético; (Regulamento) (Regulamento) (Regulamento) (Regulamento)

III - definir, em todas as unidades da Federação, espaços territoriais e seus componentes a serem especialmente protegidos, sendo a alteração e a supressão permitidas somente através de lei, vedada qualquer utilização que comprometa a integridade dos atributos que justifiquem sua proteção; (Regulamento)

IV - exigir, na forma da lei, para instalação de obra ou atividade potencialmente causadora de significativa degradação do meio ambiente, estudo prévio de impacto ambiental, a que se dará publicidade; (Regulamento)

V - controlar a produção, a comercialização e o emprego de técnicas, métodos e substâncias que comportem risco para a vida, a qualidade de vida e o meio ambiente; (Regulamento)

VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente;

VII - proteger a fauna e a flora, vedadas, na forma da lei, as práticas que coloquem em risco sua função ecológica, provoquem a extinção de espécies ou submetam os animais a crueldade. [...]. (Regulamento)

(BRASIL, 1988, p.1, grifos nossos).

Nesse cenário, a Educação Ambiental torna-se elemento essencial para a formação humana plena e, portanto, aspecto de maior relevância na formação inicial e continuada de professores, especialmente no âmbito da educação básica, na qual princípios, valores e conceitos centrais são construídos e consolidados pelos estudantes. Como afirma Carvalho (2013, p. 117, grifos da autora):

A educação é, em todas as suas modalidades, uma prática formativa. E a escola, por sua vez, é o espaço institucional por excelência onde esta formação transcorre de forma planejada e intencional na sociedade moderna cujo ideal é a educação como um direito universal. Assim, embora a formação do sujeito

ecológico tenha lugar em todas as experiências que nos formam durante a vida, a escola toma parte entre estas experiências como um elo muito importante deste ambiente-mundo em que vivemos. Ao pensar as múltiplas relações de identificação e aprendizagem a que as pessoas estão submetidas ao longo de suas vidas, ao mesmo tempo escolhendo e sendo “escolhidas” pelas oportunidades, eventos, acontecimentos que lhes são dados viver, a escola será sempre uma experiência marcante. Parte deste ambiente-mundo, a escola é permeada por relações institucionais, locais, raciais, comunitárias, pedagógicas, políticas, é que faz da vida escolar um espaço social muito significativo.

A compreensão do espaço educativo e, especialmente do espaço escolar, como locus privilegiado para o desenvolvimento da consciência ecológica ou na expressão de Carvalho (2004a), para a constituição do “sujeito ecológico”, implica na formação de profissionais da educação preparados para mediar esse desenvolvimento. O que traz o imperativo de que os currículos para essa formação precisam propiciar conhecimentos teórico-práticos que constituam esses profissionais em sujeitos ecológicos e aptos à formação de seus estudantes enquanto tal.

Essas premissas são corroboradas pelos “considerandos” que embasam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental, instituídas por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012:

CONSIDERANDO que:

A Constituição Federal (CF), de 1988, no inciso VI do § 1º do artigo 225 determina que o Poder Público deve promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, pois “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”;

A Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981, que dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, no inciso X do artigo 2º, já estabelecia que a educação ambiental deve ser ministrada a todos os níveis de ensino, objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente;

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevê que na formação básica do cidadão seja assegurada a compreensão do ambiente natural e social; que os currículos do Ensino Fundamental e do Médio devem abranger o conhecimento do mundo físico e natural; que a Educação Superior deve desenvolver o entendimento do ser humano e do meio em que vive; que a Educação tem, como uma de suas finalidades, a preparação para o exercício da cidadania;

A Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, regulamentada pelo Decreto nº 4.281, de 25 de junho de 2002, dispõe especificamente sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), como componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo;

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades reconhecem a relevância e a obrigatoriedade da Educação Ambiental;

O Conselho Nacional de Educação aprovou o Parecer CNE/CP nº 8, de 6 de março de 2012, homologado por Despacho do Senhor Ministro de Estado da Educação, publicado no DOU de 30 de maio de 2012, que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos incluindo os direitos ambientais no conjunto dos internacionalmente reconhecidos, e define que a educação para a cidadania compreende a dimensão política do cuidado com o meio ambiente local, regional e global; [...]. (BRASIL, 2012, p. 70).

Mormente, os retrocessos que o Brasil tem sofrido na esfera das políticas ambientais, manifestados em vários estudos (FEARNSIDE, 2019; BARBOSA; RAMPAZZO, 2019; ARRAIS; BIZERRIL, 2020; ALMEIDA; ALMEIDA, 2020; MELLO-THÉRY, 2020) é lícito considerar que o país teve papel de destaque na configuração de políticas internacionais para a preservação ambiental nos anos 1990 e 2000, que influenciaram também as políticas educacionais, sendo o fator socioambiental aspecto presente nas orientações curriculares do Estado Brasileiro, até 2016. Algo que pode ser comprovado pelo fato de a Educação Ambiental ser um dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) publicados nos anos 1990, período em que é instituída a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e nos anos 2000, pela aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, exemplos de documentos que expressam o acolhimento do Estado em relação às demandas da sociedade civil organizada.

Nessa mesma direção, Carvalho (2004a, p. 22) comenta, no âmbito das universidades, nos anos 2000, o expressivo crescimento de cursos voltados à formação de especialistas em EA, nos âmbitos da gestão, educação, auditoria. Salienta a constituição de programas de mestrado e doutorado, “[...] com diferentes ênfases ambientais (ciências ambientais, desenvolvimento rural, desenvolvimento sustentável, etc), que formam um conjunto de programas multidisciplinares, oferecendo formação para docentes e pesquisadores [...]”.

Em face ao exposto, ganham centralidade nesta investigação as orientações curriculares do Estado brasileiro para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, pois que sinalizam quais são os saberes docentes oficialmente desejáveis para os professores no país.

Neste artigo objetivou-se analisar a presença e abordagem da Educação Ambiental nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, e, da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, estabelecidas por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, e as rupturas ou continuidades em relação às DCNs anteriores, publicadas nos anos 2000, bem como em relação à DCN para a Educação Ambiental, publicada em 2012. A hipótese inicial do estudo apontava para uma ruptura significativa entre os documentos produzidos no início dos anos 2000 e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, publicada em 2019.

Ao longo dos anos 2000 foram aprovados vários Pareceres e Resoluções do CNE relativos às DCNs para a formação de docentes para a educação básica⁵, mas dados os limites deste artigo, serão analisados os seguintes atos normativos:

- a) Parecer CNE/CP nº 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001 e Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002 e Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 ;
- b) Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015 e Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015;
- c) Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019 e Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

Serão analisados os Pareceres e respectivas Resoluções em conjunto, dada a riqueza de informações trazidas pelos pareceres, que contextualizam o processo de discussão e elaboração das Resoluções. Não haverá condições de analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais específicas de cada curso de Licenciatura, dado o grande volume de informações.

As informações bibliográficas e documentais são trabalhadas em quatro movimentos: no primeiro são descritos os procedimentos metodológicos da investigação; no segundo serão contextualizados, descritos e analisados os atos normativos instituídos no início dos anos 2000; no terceiro são contrapostos esses atos normativos com a proposta atual aprovada em 2019 e, por fim, são destacadas as rupturas e/ou continuidades, especificamente no que se refere à educação ambiental. Os materiais bibliográficos selecionados serão utilizados ao longo do artigo, iluminando as análises documentais.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A parte bibliográfica da pesquisa contou com o levantamento nas bases de indexação: *Scientific Eletronic Library Online* (SciELO.br), na Base de Teses e Dissertações da Capes e no Google Acadêmico, a partir das palavras-chave: “Educação Ambiental”; “Diretrizes Curriculares Nacionais da Formação de professores”; “Educação Básica”; “Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica”. Os materiais bibliográficos foram selecionados a partir da presença de dois indexadores no mínimo, sendo considerados os trabalhos dos últimos cinco anos. A análise das informações foi desenvolvida mediante as orientações de Lüdke e André (2005) para as análises bibliográficas.

Para a parte documental da pesquisa, optou-se pelo uso da análise de conteúdo de Bardin (2016), observando-se as seguintes etapas:

- a) Pré-análise – foram identificados os atos normativos para a composição do *corpus* da pesquisa no site do Ministério da Educação e após a “leitura flutuante”, foram selecionados aqueles que, efetivamente, geraram alterações curriculares substantivas nos cursos de formação de professores da educação básica, sendo 3 Pareceres e 4 Resoluções do CNE, além da Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. O que garante a observância das regras da *representatividade, homogeneidade e pertinência* (BARDIN, 2016). Foram elaboradas hipóteses iniciais para a investigação e os objetivos, bem como um conjunto de indicadores para a fundamentar a interpretação final.
- b) Exploração do material – Como se trata de material textual, a análise foi de natureza qualitativa, sendo estabelecidos como foco principal a presença e a importância da EA nos documentos, mas também os enfoques dados à formação docente e a proximidade ou não com a chamada pedagogia das competências, que tem marcado os currículos após a penetração das políticas neoliberais no Brasil. As unidades de análise foram constituídas por cada documento em particular.
- c) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação – Foram elaborados quadros com as informações mais pertinentes de cada documento, para favorecer o processo de inferência, a identificação de categorias e a sua interpretação.

3 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NOS ANOS 2000

Antes de discorrer sobre os atos normativos que orientam o currículo da formação de professores para a Educação Básica no Brasil, vale descrever aspectos importantes definidos nas DCNs para a Educação Ambiental (EA), pois, que se articula diretamente com as DCNs de formação de professores.

A Resolução CNE/CP 2/2012 define Diretrizes a serem obedecidas nos âmbitos da Educação Básica e Educação Superior, conforme as determinações da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e da Lei nº 9.795, de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), observando os seguintes objetivos:

- I - sistematizar os preceitos definidos na citada Lei, bem como os avanços que ocorreram na área para que contribuam com a formação humana de sujeitos concretos que vivem em determinado meio ambiente, contexto histórico e sociocultural, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, culturais;
- II - estimular a reflexão crítica e propositiva da inserção da Educação Ambiental na formulação, execução e avaliação dos projetos institucionais e pedagógicos das instituições de ensino, para que a concepção de Educação Ambiental como integrante do currículo supere a mera distribuição do tema pelos demais componentes;
- III - orientar os cursos de formação de docentes para a Educação Básica;
- IV - orientar os sistemas educativos dos diferentes entes federados. (BRASIL, 2012, p. 70).

Nas DCNs para a EA, a educação ambiental é conceituada como dimensão da educação, atividade intencional, portanto não neutra, pois envolve valores, interesses, visões de mundo; construída com responsabilidade cidadã, de caráter social e coletivo, que deve potencializar a atividade humana com o intuito de “[...] torná-la plena de prática social e de ética ambiental” (BRASIL, 2012, p. 70).

No documento, há manifestação de um posicionamento político para EA, na medida em que se indica, que ela deve aderir à uma abordagem que observe as interfaces entre “[...] a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo” e supere visões despolitizadas e acríicas, ainda presentes nas práticas nas escolas (BRASIL, 2012, p. 70).

Uma percepção que se coaduna à noção de sujeito ecológico, cunhado por Carvalho (2004a, p. 24):

A noção de sujeito ecológico, [...], indica os efeitos do encontro social dos indivíduos e grupos com um mundo que os desafia, inquieta-os e despoja-os de suas maneiras habituais de ver e agir. Esse sujeito, como já o dissemos é tipo ideal, portador do ideário ecológico, com suas novas formas de ver e compreender o mundo e a experiência humana. Sintetiza assim as virtudes de uma existência ecologicamente orientada, que busca responder aos dilemas sociais, éticos e estéticos configurados pela crise socioambiental, apontando para a possibilidade de um mundo socialmente justo e ambientalmente sustentável.

Nas DCNs para a EA aponta-se, muito claramente, a obrigatoriedade da EA nos cursos de formação inicial e continuada de professores:

Art. 9º Nos cursos de formação inicial e de especialização técnica e profissional, **em todos os níveis e modalidades, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética socioambiental das atividades profissionais.**

Art. 10. As instituições de Educação Superior devem promover sua gestão e suas ações de ensino, pesquisa e extensão orientadas pelos princípios e objetivos da Educação Ambiental.

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. 70, grifos nossos).

No âmbito curricular, na educação básica e superior, as DCNs para a EA definem a obrigatoriedade da presença de conhecimentos sobre a EA, com a sua inserção nos projetos pedagógicos dos cursos e apontando algumas possibilidades. Para tanto:

I - pela transversalidade, mediante temas relacionados com o meio ambiente e a sustentabilidade socioambiental;

II - como conteúdo dos componentes já constantes do currículo;

III - pela combinação de transversalidade e de tratamento nos componentes curriculares.

Parágrafo único. Outras formas de inserção podem ser admitidas na organização curricular da Educação Superior e na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, considerando a natureza dos cursos. (BRASIL, 2012, p. 70, grifos nossos).

Além desses aspectos, as DCNs para a EA pontuam como atribuição de várias instâncias públicas a inserção de meios que garantam nos cursos e programas de formação inicial e continuada de professores a capacitação necessária para a EA, visando metodologias integradas e interdisciplinares:

Art. 19. Os órgãos normativos e executivos dos sistemas de ensino devem articular-se entre si e com as universidades e demais instituições formadoras de profissionais da educação, **para que os cursos e programas de formação inicial e continuada de professores, gestores, coordenadores, especialistas e outros profissionais que atuam na Educação Básica e na Superior capacitem para o desenvolvimento didático-pedagógico da dimensão da Educação Ambiental na sua atuação escolar e acadêmica.**

§ 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. 70, grifos nossos).

Expostos os aspectos centrais das DCNs para a EA são apresentadas, contextualizadas e discutidas, a seguir, as DCNs para a formação de professores da Educação Básica nos anos 2000.

Na esteira dos PCNs, propostos para a Educação Básica no início dos anos 1990, como resposta ao artigo 206, da Constituição Federal de 1988⁶, começaram a ser publicados nos anos 2000, Pareceres e Resoluções para definir a formação inicial e continuada de professores por meio de Diretrizes Curriculares Nacionais, a partir das orientações da LDB n.º 9.394/1996 e das metas e estratégias definidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011).

A primeira proposição normativa nos anos 2000 - o **Parecer CNE/CP nº 9/2001**⁷-instituído no segundo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) surgiu da provocação do MEC, que, em maio de 2000, remeteu ao CNE para apreciação, proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, em cursos de nível superior, elaborada por um Grupo de Trabalho, com membros oriundos das Secretarias de Educação Fundamental, Educação Média e Tecnológica e Educação Superior.

Para apreciar a proposta foi estabelecida a Comissão bicameral⁸, que realizou mais de vinte reuniões entre agosto de 2000 e maio de 2001, especialmente audiências públicas regionais e, em Brasília, com a participação de representantes de múltiplas associações da área⁹, bem como reuniões técnicas em Brasília, congregando associações e sindicatos da área.

Este documento é importante, pois estabelece marcos centrais - categorias - que vão nortear outros documentos nos anos 2000: centralidade da formação no desenvolvimento de **competências**, formação focada na **docência**, articulação do currículo de formação de professores com DCNs da educação básica, articulação entre **teoria e prática**, competências avaliadas a partir das **avaliações externas**.

A relatora, partindo do contexto de redemocratização, democratização do acesso ao ensino fundamental, incremento de tecnologias nas práticas sociais e laborais, demandas econômicas globais, que exigem profissionais melhor qualificados e, portanto, a melhoria dos processos educativos e da formação de professores, salienta que entre as dificuldades para a melhoria da qualidade de ensino está o preparo inadequado dos docentes, ainda muito tradicional, que não agrega características essenciais à educação contemporânea. No documento destaca a articulação dessas diretrizes com as bases legais em vigor e as orientações curriculares estabelecidas para a educação básica e suas modalidades, ou seja, os Parâmetros e Referenciais Curriculares para a educação básica e as DCNs para esse nível de ensino, algo que se mantém nos documentos posteriores.

Vale destacar que a pedagogia das competências chega ao Brasil a partir da atuação dos organismos multilaterais, por meio dos compromissos com o Banco Mundial, que estabelecem aos países da América Latina estratégias de Apoio ao País (EAPs) e demarcam metas a serem atingidas no âmbito das áreas sociais, especialmente da educação (ARAUJO, 2009).

Os compromissos firmados pelo governo brasileiro na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990, enquanto signatário do Documento “Declaração Mundial sobre a Educação para Todos”, trazem em seu bojo a adoção das competências. Embora nesse documento e no “Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, dele decorrente não tenha sido colocado o desenvolvimento de competências como foco do processo, no Relatório “Educação um tesouro a descobrir”, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, conhecido como Relatório Jacques Delors, os pilares da educação para o século XXI, assentam-se em quatro aprendizagens essenciais:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DELORS, 1996, p. 89, grifos do autor).

Essas aprendizagens, na Europa e nos Estados Unidos, constituem-se a partir da chamada pedagogia das competências, o que influencia diretamente as orientações curriculares nos anos 1990 no Brasil e recebe críticas de inúmeros autores (RAMOS, 2001; 2003; MAUÉS, 2004; DIAS; LOPES, 2003; MACEDO, 2016).

Dias e Lopes (2003, p. 1153) observam que:

[...] O currículo por competências, a avaliação do desempenho, a promoção dos professores por mérito, os conceitos de produtividade, eficiência e eficácia, entre outros, disseminam-se nas reformas educacionais em curso no mundo globalizado. Ball (1998) argumenta, entretanto, que esses processos não ocorrem exclusivamente na direção global-local. Também são incorporadas ao discurso global questões que dizem respeito às especificidades locais, dessa forma produzindo políticas com mesclas de interesses e marcas tanto locais quanto globais. Neste sentido, global e local são mutuamente constituídos (Ball, 2001). Há uma permanente tensão, nesse processo, entre a necessidade de atendimento às particularidades locais na elaboração e execução de políticas e a necessidade de considerar o que as localidades têm em comum. [...]

No Parecer CNE/CP nº 9/2001 essa influência fica muito clara, especialmente quando a relatora defende que a **concepção de competência é nuclear** na orientação do curso de formação de professores, pois afirma que o profissional da educação, além de ter conhecimentos sobre seu trabalho precisa saber mobilizar esses conhecimentos, para transformá-los em ação. Considera que a construção de competências, para se concretizar deve:

[...] se refletir nos objetos da formação, na eleição de seus conteúdos, na organização institucional, na abordagem metodológica, na criação de diferentes tempos e espaços de vivência para os professores em formação, em especial na própria sala de aula e no processo de avaliação.

A aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão (BRASIL, 2001, p. 29).

A relatora salienta ainda, que não há construção efetiva de conhecimentos, sem que haja construção de competências e alerta para a “falsa” dicotomia entre conhecimentos e competências. Na sequência, expõe que a concepção e organização de um curso de formação de professores exige não apenas a definição do conjunto de competências necessárias à

atuação profissional, mas que sejam “[...] norteadoras tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação”. (BRASIL, 2001, p. 36-37, grifos nossos). A relatora é taxativa ao demarcar a articulação de todos os aspectos centrais da formação docente a partir da lógica das competências: currículo, avaliação, organização e gestão das escolas de formação.

São descritas as competências e conhecimentos essenciais à formação do(a) professor(a) (Quadro 1).

Quadro 1. Competências e Conhecimentos essenciais à formação do(a) professor(a)

Competências de formação básica	Conhecimentos para o desenvolvimento profissional
2.2.1 Competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática 2.2.2 Competências referentes à compreensão do papel social da escola 2.2.3 Competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar 2.2.4 Competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico 2.2.5 Competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica 2.2.6 Competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional	2.3.1 Cultura geral e profissional 2.3.2 Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos 2.3.3 Conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação 2.3.4 Conteúdos das áreas de conhecimento que são objeto de ensino 2.3.5 Conhecimento pedagógico 2.3.6 Conhecimento advindo da experiência

Fonte: Brasil (2001, p. 41-51).

Nota: Quadro elaborado pelos autores.

É apenas no item 2.3.3 que constam informações mais específicas sobre a EA, abordada a partir dos conhecimentos sobre as dimensões cultural, social, política e econômica da educação:

Este âmbito, bastante amplo, refere-se a conhecimentos relativos à realidade social e política brasileira e sua repercussão na educação, ao papel social do professor, à discussão das leis relacionadas à infância, adolescência, educação e profissão, às questões da ética e da cidadania, às múltiplas expressões culturais e às questões de poder associadas a todos esses temas. Diz respeito, portanto, à necessária contextualização dos conteúdos 5, assim como o tratamento dos **Temas Transversais 6** – questões sociais atuais que permeiam a prática educativa, como ética, **meio ambiente**, saúde, pluralidade cultural, sexualidade, trabalho, consumo e outras - seguem o mesmo princípio: o compromisso da educação básica com a formação para a cidadania e buscam a mesma finalidade: possibilitar aos alunos a construção de significados e a necessária aprendizagem de participação social. (BRASIL, 2001, p. 46-47, grifos nossos).

A EA aparece a partir da necessidade de se abordar os temas transversais, já que é um deles, ou seja, advém da articulação entre as DCNs e os PCNs, currículo de formação de professores e currículo da educação básica. Na esteira das discussões acerca das “questões sociais atuais que permeiam a prática educativa”, ou seja, a EA é considerada questão relevante e elemento que deve estar presente nas práticas educativas, confirmando elementos que estarão presentes depois, de forma mais completa nas DCNs para a EA, de 2012.

Vale observar que na busca textual feita neste documento a palavra “educação ambiental” aparece 1 vez, indicando a presença de membros da Secretaria de **Educação Ambiental**, em reunião ocorrida em Brasília, em 20 de março de 2001, para discutir as DCNs. A expressão “meio ambiente”, aparece 1 única vez no texto já indicado no item 2.3.3. Portanto, são menções muito sutis à presença da EA no currículo de formação de professores da educação básica.

O Parecer analisado dá sustentação à Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002, que sintetiza as suas principais indicações, transformando-as em um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados para norteamento dos currículos de formação de professores. Na referida Resolução, as categorias já identificadas no Parecer se mantêm.

Nesta Resolução as expressões “Educação Ambiental” ou “meio ambiente” não são mencionadas. Ou seja, a percepção explícita de que a EA deve permear os currículos de formação de professores, só é obtida mediante a leitura articulada do Parecer CNE/CP n.º 9/2001 e da Resolução CNE/CP n.º 1/2002, o que permitirá subentender no art.6.º da Resolução, a presença da EA:

Art. 6.º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;

II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;

III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;

IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;

V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;

VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1.º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2.º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3.º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento

humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência. (BRASIL, 2002, p. 2-3, grifos nossos).

É lícito registrar que algumas das competências colocadas são similares às definidas na obra de Perrenoud (2000): “Dez novas competências para ensinar”, que auxiliou fortemente a entrada da Pedagogia das Competências no Brasil.

A necessidade de articulação entre esses documentos demonstra a fragilidade da importância e da presença da EA nas primeiras DCNs para a formação de professores da Educação básica nos anos 2000.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002, deriva de uma indicação da Resolução anterior, que pontua em seu art. 18, a necessidade de outro ato normativo para definir a carga horária dos cursos de formação de professores e define prazo de 50 dias para tanto. Define-se a carga horária mínima de 2.800 horas e, no mínimo, 3 anos de duração dos cursos, com as seguintes especificações:

Art. 1º A carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, será efetivada mediante a integralização de, no mínimo, 2800 (duas mil e oitocentas) horas, nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos seus projetos pedagógicos, as seguintes dimensões dos componentes comuns:

I - 400 (quatrocentas) horas de prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II - 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso;

III - 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural;

IV - 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Parágrafo único. Os alunos que exerçam atividade docente regular na educação básica poderão ter redução da carga horária do estágio curricular supervisionado até o máximo de 200 (duzentas) horas.

Art. 2º A duração da carga horária prevista no Art. 1º desta Resolução, obedecidos os 200 (duzentos) dias letivos/ano dispostos na LDB, será integralizada em, no mínimo, 3 (três) anos letivos.

Observa-se que a duração de 2.800 horas das licenciaturas, contrapunha-se às 3.200 horas previstas para o curso de Pedagogia, definidas pela Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, algo corrigido posteriormente em 2015, por meio do Parecer e Resolução discutidos a seguir.

No Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015, presidido por José Fernandes de Lima e relatado por Luiz Fernandes Dourado¹⁰, indica-se o longo processo de discussão das DCNs e as múltiplas Comissões bicamerais compostas e recompostas no período de 2007 a 2012. A Comissão só ganhou mais efetividade e uma composição estável¹¹, em 2014, período em que houve a participação de membros de várias secretárias do MEC, bem como de associações e fundações da área da educação¹², em Seminários e reuniões técnicas, entre as quais se destacam: Capes, Anfope, CNTE, Anped, Consed, Undime, Forumdir, CRUB, Andifes, Conif, Abruc, Abruem, Anpae, CEDES, Conselho Técnico-Científico da Educação Básica, Forprop, Associação Brasileira de Educação Musical, Associação Nacional de História, Sociedade Brasileira de Geografia, SBPC, Associação dos Pesquisadores em Ensino de Ciências, Sociedade Brasileira de Física, Sociedade Brasileira de Educação Matemática e Sociedade Brasileira de Química, FNE, Conif, Abruem, Abruc, Andifes, CNTE, Uncme e FNCE, Forumdir, Contee.

No processo de discussão, os membros da Comissão produziram pesquisas e textos que embasaram muitas das definições propostas para as novas DCNs, no âmbito do Projeto CNE/UNESCO “Subsídio à Formulação e Avaliação de Políticas Educacionais Brasileiras”. O relator destacou também a participação dos membros da Comissão Bicameral nas conferências municipais, estaduais e nacional, nas quais a temática da formação esteve presente no eixo VI nos documentos referencial, base e final da Conferência Nacional de Educação (Conae) de 2014, que deu origem ao Plano Nacional de educação em vigor.

Também embasaram as discussões pesquisas e textos de outros autores de âmbito nacional e internacional¹³, que nas palavras de Dourado (BRASIL, 2015, p. 4):

[...] sinalizam importantes e diversas visões sobre a formação de professores, destacando-se, entre outros, questões atinentes a identidades desses profissionais; financiamento e gestão; avaliação e regulação; conhecimento, informação e interdisciplinaridade; dinâmicas formativas e processos de trabalho; saberes docentes, didática e prática educativa; papel da educação a distância; articulação entre educação superior e educação básica e regime de colaboração.

É evidente, neste Parecer, a ausência de destaque às “competências”, mencionadas apenas na indicação dos atos normativos precedentes e, portanto, uma mudança de direção teórico-metodológica e política neste documento, assentado em estudos e pesquisas de teóricos importantes da formação de professores e das políticas educacionais, além da presença substantiva de associações da área.

No processo de contextualização presente no Parecer, Dourado (BRASIL, 2015) discorre sobre os antecedentes das políticas para a valorização do magistério e indica os avanços trazidos pela Constituição Federal de 1988, e a legislação que a regulamentou que possibilitaram: “[...] a gratuidade no ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da escola pública, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na educação universitária, a autonomia das universidades, entre outros”. (BRASIL, 2015, p. 5).

O relator pontua que, nos anos 1990, as políticas educacionais foram determinadas pela Reforma do Estado, o que implicou em mudanças nos padrões de intervenção estatal e nas formas de gestão, expressas na legislação e em atos normativos importantes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que apresenta processos de flexibilização e descentralização, além de mecanismos de controle e

padronização, concretizados por meio de processos avaliativos em larga escala. Aspectos que são mantidos e agudizados nos anos 2000, e que marcam os indicativos de políticas educacionais presentes no Plano Nacional de Educação (PNE), caracterizadas pela:

[...] diversificação e diferenciação do sistema por meio de políticas de expansão da não ampliação dos recursos vinculados ao governo federal para a educação; a aferição da qualidade de ensino mediante sistema de avaliação; e a inclusão de capítulos específicos sobre o magistério da educação básica e sobre a educação a distância e novas tecnologias, incidindo diretamente na formação de professores. Destaca-se também, no documento, um capítulo sobre financiamento e gestão educacional, ainda que o Plano seja marcado pela ausência de mecanismos de financiamento para concretizá-lo. A educação superior, por sua vez, articulada aos processos de avaliação, regulação, vivencia claro processo de indução à diversificação e à diferenciação, cuja lógica foi consubstanciada na LDB e em dispositivos legais posteriores [...]. (BRASIL, 2015, p. 5-6).

O relator comenta sobre os efeitos deletérios dessas políticas para os processos de formação de professores, que geraram “[...] a redução da educação superior à função de ensino”, bem como a priorização dos bacharelados em detrimento das licenciaturas, o que empobreceu a formação de professores, especialmente nas faculdades e centros universitários com atuação circunscrita ao ensino. Aponta, também para os fatores contraditórios, ou sejam, a construção de movimentos e fóruns para a rediscussão da formação de professores, especialmente nas universidades (BRASIL, 2015).

Na segunda década dos anos 2000, Dourado registra inúmeras iniciativas voltadas à melhoria da formação de professores e da qualidade da educação básica, entre as quais:

- a) Rede Nacional de Formação Continuada, em 2004, pelo MEC;
- b) Ampliação do foco de atuação da Capes, incluindo a formação de professores de educação básica;
- c) Sistema UAB;
- d) Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID;
- e) Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR;
- f) Programa de consolidação das licenciaturas – Prodocência;
- g) Rede Nacional de Formação Continuada;
- h) Proletramento;
- i) Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, entre outros.

O relator observa que essas políticas, programas e ações se alinham às políticas de inclusão e estímulo ao reconhecimento e respeito à diversidade, bastante presentes nas CONAE, realizadas em 2008, 2010 e 2014.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, fundada no Parecer CNE/CP nº 2/2015, define 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” (BRASIL, 2015, p. 1), ou seja, uma Diretriz muito mais completa do que a proposta em 2001, e que não tem foco em competências, sendo estruturada em oito capítulos.

Em relação aos princípios, na Resolução são ratificadas as orientações constitucionais, as presentes na LDB em vigor e em outras DCNs publicadas nos anos 2000:

- I - a formação docente para todas as etapas e modalidades da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica;
- II - a formação dos profissionais do magistério (formadores e estudantes) como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais, atenta ao reconhecimento e à valorização da diversidade e, portanto, contrária a toda forma de discriminação;
- III - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação (MEC), as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino e suas instituições;
- IV - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras;
- V - a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- VI - o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;
- VII - um projeto formativo nas instituições de educação sob uma sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;
- VIII - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
- IX - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de educação;
- X - a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica;
- 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. 4-5).

O enfoque das DCNs de 2015 é bastante diferente das DCNs de 2001, em função de que salientam: a ênfase da educação enquanto direito social; os vínculos orgânicos entre o funcionamento da escola de educação básica, a organização e funcionamento do curso de formação de professores, enquanto unidades operativas de políticas educacionais; a sólida base teórica e interdisciplinar na formação dos professores; a percepção da escola de educação básica reconhecida como importante espaço formador dos profissionais da educação; colaboração entre sistemas de ensino; garantia de padrão de qualidade, entre outros. Mantém algumas das premissas já estabelecidas na Resolução anterior: articulação teoria-prática; respeito à diversidade e à importância da pesquisa.

O tratamento dado à EA também é bem diferente, pois ao definir as finalidades da formação inicial e continuada de professores no art. 3º, percebe-se que a questão ambiental as permeia, inclusive na percepção do que é educação e educação contextualizada:

§ 1º Por educação entendem-se os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa e extensão, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas relações criativas **entre natureza e cultura**.

§ 2º Para fins desta Resolução, a educação contextualizada se efetiva, de modo **sistemático e sustentável**, nas instituições educativas, por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica. (BRASIL, 2015, p. 4).

É a resolução que mais faz menção aos aspectos ambientais. São quatro: duas com as expressões “ecológico-ambiental”, uma com “educação ambiental”, uma com “ambiental-ecológico”.

As duas primeiras menções aparecem no Capítulo III, que define o perfil profissiográfico do(a) egresso(a) da formação inicial e continuada:

[...]VIII - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de **natureza ambiental-ecológica**, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras;

[...]XI - realizar pesquisas que proporcionem conhecimento sobre os estudantes e sua realidade sociocultural, sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes **meios ambiental-ecológicos**, sobre propostas curriculares e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas, entre outros;

Essas capacidades desejáveis aos egressos requerem a presença de conteúdos nos currículos que possibilitem essa formação, o que se articula com a terceira menção, inserida no Capítulo IV, que define núcleos para a formação inicial do magistério da Educação Básica em nível superior. Ao se descrever o núcleo de formação geral das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais, aponta-se como um dos aspectos: “[...] 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. 10, grifo nosso). Observa-se que nessa percepção o conteúdo de educação ambiental está sendo tratado apenas como temática contemporânea, o que não atende totalmente às orientações da Diretriz da EA, publicada em 2012.

A quarta menção, também no Capítulo IV, consta no núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional:

[...] d) Aplicação ao campo da educação de contribuições e conhecimentos, como o pedagógico, o filosófico, o histórico, o antropológico, o **ambiental-ecológico**, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural; [...]. (BRASIL, 2015, p. 10, grifo nosso).

Essa última menção traz uma inserção mais efetiva a Educação Ambiental como conteúdo aplicado à educação, em uma perspectiva teórico-prática, algo mais próximo das indicações da Diretriz da EA e assinalado por teóricos da área (LAYRARGUES, 2004;

CARVALHO, 2004a; 2004b; GUIMARÃES, 2004; LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013), que defendem a constituição de um sujeito ecológico e a percepção da EA como parte inerente à cidadania, portanto, muito além das ações conservacionistas.

As DCNs de 2015 estavam em processo de implementação nas IES no Brasil, quando surge, como decorrência da aprovação da BNCC para a educação Básica e sem maiores discussões, a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-FORMAÇÃO), objeto do próximo item.

4 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A BASE NACIONAL COMUM PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (BNC-FORMAÇÃO)

No Parecer CNE/CP nº 22/2019¹⁴, aprovado em 7 de novembro de 2019, sob a presidência de Maria Helena Guimarães de Castro e relatoria de Mozart Neves Ramos¹⁵, o relator aponta como principal objetivo a revisão e atualização da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, e coloca como justificativa a necessidade de adequação à legislação vigente, em especial as Resoluções que instituem a BNCC¹⁶. Há uma exaltação à BNCC e a à imposição de mudança do currículo de formação de professores para a sua efetivação:

A BNCC inaugura uma nova era da Educação Básica em nosso país. Pela primeira vez na história, logrou-se construir, no Brasil, um consenso nacional sobre as aprendizagens essenciais, que são consideradas como direito de todos e, portanto, devem ser, ao longo de todas as etapas e modalidades, asseguradas na Educação Básica. Para torná-las efetivas, os professores devem desenvolver um conjunto de competências profissionais que os qualifiquem para colocar em prática as dez competências gerais, bem como as aprendizagens essenciais previstas na BNCC, cuja perspectiva é a de oferecer uma educação integral para todos os estudantes, visando não apenas superar a vigente desigualdade educacional, mas também assegurar uma educação de qualidade para todas as identidades sobre as quais se alicerça a população brasileira. Desse modo, é imperativo inserir o tema da formação profissional para a docência neste contexto de mudança que a implementação da BNCC desencadeia na Educação Básica. (BRASIL, 2019, p. 1).

No Parecer, aponta-se que houve várias reuniões com diferentes setores da sociedade, mas diferentemente dos Pareceres anteriores; ao invés de se explicitar os setores e organizações envolvidos mencionam-se os números dos processos nos quais estão contidos registros dessas reuniões.

Dada a manifestação de associações de classe da área e críticas de teóricos, observa-se uma pseudoparticipação da sociedade na elaboração desse documento. Destaca-se a manifestação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), que indica, em posição pública ao “Texto Referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica”, disponibilizado pelo MEC, em setembro de 2019, a percepção totalmente contrária à proposta, considerando que o texto retoma a proposta do Governo Temer e “[...] revisa, apressada e injustificadamente, as DCNs de 2015, resultado de amplo e democrático debate nacional. ANPED é favorável ao ARQUIVAMENTO do Texto Referência”. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2019, p. 1). Neste

documento intitulado “Uma formação formatada” os representantes da Anped assinalam nove pontos que justificam a rejeição da Associação às DCNs de 2019:

1. Uma formação de professores de “uma nota só”; 2. Uma proposta de formação que desconsidera o pensamento educacional brasileiro 3. Uma proposta de formação docente que ignora a indissociabilidade teoriaprática; 4. Uma proposta de formação ‘puxada’ pela competência socioemocional; 5. Um texto higiênico em relação à condição social do licenciando; 6. Uma formação que repagina ideias que não deram certo; 7. Uma proposta que estimula uma formação fast food; 8. Uma formação de professores com pouco recurso; 9. Uma formação que não reconhece que o professor toma decisões curriculares. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 2019, p. 4).

Na descrição do histórico das políticas de formação de professores, colocada pelo Relator, curiosamente foi excluída a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, como se fosse possível negar a sua existência a partir dessa exclusão.

O relator articula o desempenho dos estudantes na educação básica, com o currículo da formação de professores e sua baixa valorização social, apresentando inicialmente dados sobre a pequena atratividade da carreira docente; a distorção entre área de formação e de atuação; o fracasso escolar a partir dos resultados do IDEB. São citados referenciais internacionais de países que estão no “topo da educação mundial”, buscando-se identificar o que estão fazendo para melhorar a formação inicial de seus professores:

De um modo geral, os referenciais para a formação docente consistem em descrever o que os professores devem saber e ser capazes de fazer; **são compostos por descritores e diretrizes que articulam aprendizagem, conteúdo e ensino**, resultando em três dimensões principais: (a) conhecimento sobre como os alunos aprendem em diferentes contextos educacionais e socioculturais; (b) saberes específicos das áreas do conhecimento e dos objetivos de aprendizagem, o que comumente está relacionado ao currículo vigente; (c) conhecimento pedagógico sobre a relação entre docente e alunos e o processo de ensino e aprendizagem, que, colocados em prática, favorecem o **desenvolvimento integrado de competências cognitivas e socioemocionais**. (BRASIL, 2019, p. 9, grifos nossos).

Há ainda menção de que as experiências internacionais trabalham com “fundamento em evidências científicas de como os estudantes aprendem”. O Relator aponta que não cabem “achismos”, como se os currículos para a formação de professores no país, antes de 2019, fossem assentados no senso comum e não na ampla produção científica da área da educação. Outra menção é a tendência de alinhamento entre a formação inicial de professores e os mecanismos de avaliação e acreditação dos cursos de formação inicial e avaliações dos estudantes ou recém-graduados, e/ou de certificação ou registro para controlar o ingresso na carreira docente que, na visão do relator, podem impactar o desenvolvimento profissional e a formação continuada, bem como a permanência e progressão na carreira por meio de certificações, avaliações e aumentos salariais.

No que se refere aos princípios para a formação de professores, coloca-se que estão assentados na legislação e na BNCC, mas o que se observa é quase a repetição dos princípios indicados na Resolução de 2015:

- (a) formação docente para todas as etapas e modalidades da Educação Básica como compromisso de Estado, que assegure o direito das crianças, dos jovens e adultos a uma educação de qualidade, mediante a equiparação de oportunidades que considere a necessidade de todos e de cada um dos estudantes;
- (b) valorização da profissão docente, que inclui o reconhecimento e o fortalecimento dos saberes e das práticas específicas da profissão;
- (c) colaboração constante entre os entes federados para a consecução dos objetivos de uma política nacional de formação de professores para a Educação Básica;
- (d) garantia de padrões de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e a distância;
- (e) articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada nos conhecimentos científicos e didáticos, que contemple a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, visando garantir o desenvolvimento dos estudantes;
- (f) equidade no acesso à formação inicial e continuada, contribuindo para a redução das desigualdades sociais, regionais e locais;
- (g) articulação entre a formação inicial e a formação continuada;
- (h) formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da instituição educativa e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, bem como o projeto pedagógico da instituição de Educação Básica na qual atua o docente;
- (i) compreensão dos docentes como agentes formativos de conhecimento e cultura e, como tal, da necessidade de seu acesso permanente a conhecimentos, informações, vivência e atualização cultural;
- (j) liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Há a exaltação da BNCC, considerada como exemplo de política educacional positiva e, na sequência, indicam-se as competências profissionais docentes articuladas às competências gerais e aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes na educação básica. As competências docentes seriam compostas por três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais. São inseridas dez competências para a docência, claramente embasadas nas dez competências gerais para a educação básica, propostas na BNCC (Quadro 2):

Quadro 2. Comparação entre as Competências Gerais da Educação Básica e as competências Gerais para a formação de professores.

Dez competências Gerais da Educação Básica	Dez competências Gerais para a formação de professores
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	1. Compreender e utilizar conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.

continua

continuação

Dez competências Gerais da Educação Básica	Dez competências Gerais para a formação de professores
<p>2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.</p> <p>3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.</p> <p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.</p> <p>6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p> <p>7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p> <p>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.</p> <p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.</p> <p>10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.</p>	<p>2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.</p> <p>3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.</p> <p>4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.</p> <p>5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.</p> <p>6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.</p> <p>7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.</p> <p>8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.</p> <p>9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.</p> <p>10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.</p>

Fonte: BNCC (2019) e Parecer CNE/CP nº 22/2019.

Nota: Quadro elaborado pelos autores.

Dessas competências, apenas a sétima trata mais diretamente da educação ambiental. Observa-se, porém, que essa competência geral não se articula com as competências específicas vinculadas às dimensões do conhecimento, da prática e do engajamento profissionais da BNC-Formação, inseridas na sequência no referido Parecer.

No texto todo da referida Resolução, não são citadas as expressões “educação ambiental” ou “meio ambiente”. A única menção é feita na competência 7, citada no Quadro 2, que copia a competência geral colocada na BNCC. Na tentativa de adequar as competências da formação de professores a partir das competências gerais para a Educação Básica, há competências que indicam efetivamente essa apropriação, caso das cinco primeiras competências, por exemplo, mas não é o caso da sétima competência, que indica o desenvolvimento da consciência ambiental para o(a) professor(a) e não como isso será incorporado no ensino, na Educação Básica.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, sintetiza as definições constantes no Parecer descrito, subsumindo a formação de professores em prol da formação limítrofe para a operacionalização das competências dispostas na BNCC. É um retrocesso às políticas de formação de professores, instituídas em 2015, obviamente sustentado pelo avanço das políticas neoliberais no país, o que acarretou mudanças na lógica e condução da Secretaria de Educação Básica, do MEC, além das mudanças na composição do próprio CNE.

No âmbito da EA, também se observa um recuo, quase ausência. Na busca textual a expressão “meio ambiente” não aparece nenhuma vez no texto; “ambiente” consta dezesseis vezes, mas articulada às expressões “colaborativo” e “de aprendizagem”. A única menção relativa à EA, repete o que já está posto no Parecer, pois são inseridas no Anexo à Resolução, as competências gerais docentes, portanto, na sétima competência consta a expressão “socioambiental”, ou seja, uma pequena menção que não se ramifica em competências específicas e pouco traz de contribuições para se pensar a formação do professor da educação básica na ótica da EA.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: RUPTURAS E CONTINUIDADES NAS DCNS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A análise dos documentos das DCNs para a formação de professores no Brasil, aponta para um processo de rupturas e continuidades. As continuidades estão demarcadas nas DCNs publicadas em 2001 e 2019, a partir de algumas categorias centrais: formação docente calcada no desenvolvimento de **competências**; articulação do currículo de formação de professores com DCNs da educação básica; articulação entre **teoria e prática**; competências avaliadas a partir das **avaliações externas**. São propostas em momentos e governos diferentes - a primeira no final do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso e a segunda no mandato de Jair Messias Bolsonaro - períodos nos quais se observa o avanço e recrudescimento das políticas neoliberais e não se alcança efetivamente a participação democrática nas orientações curriculares.

As rupturas são trazidas pelas DCNs propostas em 2015, após denso e longo debate desenvolvido no governo de Dilma Roussef, que quebram o paradigma das competências e trazem uma proposta de formação global em múltiplos aspectos:

a) na amplitude, já que indica a definição de princípios, fundamentos, dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão e nos programas e cursos

de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam;

b) por abranger todos os processos formativos: formação inicial, continuada, nas diferentes etapas e modalidades da educação;

c) por propor uma formação instituída como compromisso com projeto social, político e ético que contribua para a consolidação da soberania da nação brasileira, o combate a toda forma de desigualdade e discriminação;

d) por acreditar em uma formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;

e) por reconhecer as instituições de educação básica como espaços essenciais à formação dos profissionais do magistério;

f) por propor formação com sólida base teórica e interdisciplinar que reflita a especificidade da formação docente;

g) por considerar a importância da garantia de acesso à formação inicial e continuada e a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização dos professores.

Não é casual que cerca de vinte e uma associações da área da educação¹⁷ tenham defendido a manutenção da Resolução CNE n.º 2/2015, com absoluta veemência:

Tendo como referência esse entendimento, reafirma-se a posição da ANPEd, manifesta neste egrégio Conselho por ocasião da audiência pública realizada em 06 de maio de 2019, de que a Resolução CNE/CP n.º 2/2015 expressa a concepção e os princípios da ideia de base comum nacional para a formação de professores edificada pelo movimento dos educadores. Nesse sentido, ela registra, de um lado, conquistas para a formação dos profissionais ao consolidar normas e diretrizes nacionais em sintonia com a defesa da escola pública de qualidade; e de outro, sua suficiência, indicando que a aprovação da BNCC não demanda mudanças nas DCNs de formação de professores, pois ela expressa devidamente a necessidade de a formação de professores articular-se às políticas públicas de educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao sistema nacional de avaliação da Educação Superior visando garantir projetos institucionais que promovam a melhora da formação inicial e continuada dos professores para o atendimento às diferentes etapas e modalidades da Educação Básica. (CONTRA..., 2019, p. 1).

Vale destacar ainda, que embora a Resolução CNE/CP n.º 2, de 20 de dezembro de 2019, cumpra minimamente as orientações dispostas no art. 9.º das DCNs de EA, no sentido de prever na sétima competência geral para a formação de professores o desenvolvimento da consciência socioambiental, as premissas éticas, políticas e pedagógicas da Resolução não se coadunam com a configuração do que vem preconizando o “campo ambiental”¹⁸, na percepção de Carvalho (2004a).

Cabe aos educadores de forma geral e, principalmente, aos educadores ambientais, a luta contínua para que as orientações curriculares do Estado brasileiro para a formação de professores – campo de disputas e conflitos – contemplem as demandas históricas relativas à construção de sujeitos e coletivos ecológicos.

NOTAS

5 Parecer CNE/CP nº 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001; Parecer CNE/CP nº 21, de 6 de agosto de 2001; Parecer CNE/CP nº 27/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001; Parecer CNE/CP nº 28/2001, aprovado em 2 de outubro de 2001; Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002; Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002; Parecer CNE/CP nº 4/2004, aprovado em 6 de julho 2004; Resolução CNE/CP nº 2, de 27 de agosto de 2004; Resolução CNE/CP nº 1, de 17 de novembro de 2005; Parecer CNE/CP nº 5/2006, aprovado em 4 de abril de 2006; Parecer CNE/CP nº 9/2007, aprovado em 5 de dezembro de 2007; Parecer CNE/CP nº 8/2008, aprovado em 2 de dezembro de 2008; Resolução CNE/CP nº 1, de 11 de fevereiro de 2009; Resolução CNE/CP nº 3, de 7 de dezembro de 2012; Parecer CNE/CP nº 6/2014, aprovado em 2 de abril de 2014; Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015; Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015; Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015; Resolução CNE/CP nº 1, de 9 de agosto de 2017; Parecer CNE/CP nº 7/2018, aprovado em 3 de julho de 2018; Resolução CNE/CP nº 3, de 3 de outubro de 2018; Parecer CNE/CP nº 7/2019, aprovado em 4 de junho de 2019; Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019; Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019; Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.

6 O art. 206 define: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. (BRASIL, 1988, p. 1).

7 Relatado por Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira e presidido por Silke Weber.

8 Comissão composta por pelos Conselheiros Edla Soares, Guiomar Namó de Mello, Nélio Bizzo e Raquel Figueiredo Alessandri Teixeira, da Câmara de Educação Básica, e Éfrem Maranhão, Eunice Durham, José Carlos de Almeida e Silke Weber, da Câmara de Educação Superior.

9 “Audiências públicas regionais em Porto Alegre (19.03.01), São Paulo (20.03.01), Goiânia (21.03.01), Recife (21.03.01), Belém (23.03.01), com a participação de representantes da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, Conselho Nacional dos Secretários Estaduais da Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, Fórum dos Pró-Reitores de Graduação, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Associação Nacional de Política e Administração na Educação, Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação, Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, Fórum dos Diretores das Faculdades de Educação, Comissão Nacional de Formação de Professores, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência”. (BRASIL, 2001, p. 2).

10 Vale salientar que Luiz Fernandes Dourado é professor da Universidade Federal de Goiás, pesquisador das políticas de educação básica e superior e autor de múltiplas obras sobre a temática da formação de professores e sua presença como relator trouxe mudanças importantes para a definição das DCNs.

11 José Fernandes de Lima (Presidente), Benno Sander, Francisco Aparecido Cordão, José Francisco Soares, Luiz Fernandes Dourado, Luiz Roberto Alves, Malvina Tania Tuttman, Maria Izabel de Azevedo Noronha, Nilma Lino Gomes, José Eustáquio Romão, Sérgio Roberto Kieling Franco e Raimundo Moacir Mendes Feitosa.

12 “Merece especial realce a participação do MEC e suas Secretarias (Sase, SESu, SEB, Setec, Secadi e Seres), Capes, Inep, Consed, Undime, Fórum Ampliado de Conselhos,

associações acadêmico-científicas e sindicais, instituições de educação superior, fóruns, especialistas, pesquisadores e estudantes vinculados à temática. Essa rodada de discussões, ao longo de 2014, propiciou críticas e sugestões, por meio de debates no CNE e em outros espaços em que conselheiros da Comissão Bicameral do CNE foram convidados”. (BRASIL, 2015, p. 1).

13 Dourado destaca: ALVES (2013, 2013a, 2014); AGUIAR, M.A.S. et al. (2006); AGUIAR, M.A.S. (2009); ANDRÉ, M. et al. (1999); ANDRÉ, M. (2015); Anpae (2014); Anped (2014); Anfope (2014); ARROYO (2015); BRZEZINSKI (2011, 2014); Cedes (2014); CNTE (2013, 2014); COELHO (1998); Conif (2014); DOURADO (2011, 2013, 2013a e 2014); DOURADO, OLIVEIRA e GUIMARÃES (2003); FAZENDA, I.C. (1998); Forumdir (2014); FREITAS (2002, 2007, 2014); GATTI (2008, 2010); GATTI, B.A., BARRETO, E.S.S e ANDRÉ, M.E.D.A (2011); GOMES (2013); LEITE, Y.U e LIMA, V.M.M. (2010); LIMA (2013, 2014); MOREIRA e CANDAU (2003); NÓVOA (1992); OLIVEIRA, D.A. (Coord.); AUGUSTO, M.H.G., GOMES, H.S.O. e HONÓRIO, L.C. (2013); OLIVEIRA, D.A. (2006); PIMENTA, ALMEIDA (2014); PIMENTA, LIBÂNEO (2000); SANDER, B. (2013); SCHEIBE (2010); SCHEIBE e AGUIAR (1999); SILVA e LIMONTA (2015); TUTTMAN (2013); VIEIRA (2014).

14 O Parecer é fruto do trabalho da Comissão Bicameral instituída pela Portaria CNE/CP nº 11, de 14 de outubro de 2019, com os seguintes membros: Maria Helena Guimarães Castro (CEB/CNE) – Presidente, Mozart Neves Ramos (CEB/CNE) – Relator, Alessio Costa Lima (CEB/CNE), Antonio de Araujo Freitas Júnior (CES/CNE), Antonio Carbonari Netto (CES/CNE), Aurina Oliveira Santana (CEB/CNE), Francisco César de Sá Barreto (CES/CNE), Ivan Cláudio Pereira Siqueira (CEB/CNE), Luiz Roberto Liza Curi (CES/CNE), Nilma Santos Fontanive (CEB/CNE) e Suely Melo de Castro Menezes (CEB/CNE).

15 Maria Helena Guimarães de Castro, é professora aposentada da Unicamp. Foi presidente do Inep de 1995 e 2001. Foi secretária de Estado de Educação de São Paulo, de 2007 a 2009. No governo paulista também atuou como secretária de Ciência, Tecnologia e Desenvolvimento, em 2006, e secretária de Desenvolvimento Social de 2003 a 2005. Nas últimas eleições presidenciais, foi responsável pela área de Educação do programa de governo do candidato Aécio Neves (PSDB) (FERREIRA, 2016). Mozart Neves Ramos, pós-doutor em Química, foi ex-reitor da Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente é diretor de Articulação e Inovação do Instituto Ayrton Senna e foi anunciado como primeiro Ministro da Educação no Governo Bolsonaro, o que não se concretizou.

16 Resoluções CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica, e CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, definidas com fundamento, respectivamente, nos Pareceres CNE/CP nº 15/2017 e CNE/CP nº 15/2018.

17 Subscvem o documento disponibilizado pela Anped, as seguintes associações: Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE); Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR); Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em

Educação (ANPEd); Associação Brasileira de Currículo (ABdC); Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio); Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC); Associação Nacional de História (ANPUH); Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA); Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE); Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE); Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino (PROIFES); Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PARFOR (FORPARFOR); Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do PIBID e do Residência Pedagógica (FORPIBID-RP); Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM); Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM); Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ); União Nacional dos Conselhos Nacionais de Educação (UNCME); União Nacional dos Estudantes (UNE); FORUM NACIONAL POPULAR DE EDUCAÇÃO (FNPE).

18 O campo ambiental é configurado por Carvalho (2004a) como um amplo conjunto de práticas sociais do governo e da sociedade civil que abrangem, portanto, as políticas educacionais, a produção científica e editorial em educação ambiental e a formação de especialistas, entre os quais figura o(a) educador(a) ambiental.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, H. O. de; ALMEIDA, R.S. de. Análise do discurso do presidente do Brasil em 2019 no Fórum Econômico Mundial em Davos na Suíça e algumas ações do estadista sobre o meio ambiente, antes e depois do evento. **Diversitas Journal**, v. 5, n. 1, p. 76-93, jan./mar. 2020.
- ARRAIS, A.A.M.; BIZERRIL, M.X. A. A educação ambiental crítica e o pensamento freireano: tecendo possibilidades de enfrentamento e resistência frente ao retrocesso estabelecido no contexto brasileiro. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient. Rio Grande**, v. 37, n. 1, p. 145-165, jan/abr. 2020.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Uma formação formatada**: posição da Anped sobre o “texto de referência – Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/news/posicao-da-anped-sobre-texto-referencia-dcn-e-bncc-para-formacao-inicial-e-continuada-de>. Acesso em: 7 set. 2020.
- BARBOSA, C. V. M. ; RAMPAZZO, L. O princípio de vedação ao retrocesso ambiental na Amazônia: políticas públicas vs. desrespeito ao estado democrático de direito. **Revista de Direito Ambiental e Socioambientalismo**, Belém, v. 5, n. 2, p. 18-35, jul./dez. 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out. 1988, p.1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 7 set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de junho de 2012, Seção 1, p. 70.
- BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9/2001, aprovado em 8 de maio de 2001. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível

- superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.
- BRASIL. Parecer CNE/CP nº 2/2015, aprovado em 9 de junho de 2015. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 jun. 2015. Seção 1, p. 13.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. Define 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015. Seção 1, p. 8-12.
- BRASIL. Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Parecer homologado por meio da Portaria nº 2.167. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2019. Seção 1, p. 142.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2020. Seção 1, p. 46-49.
- CONTRA a descaracterização da formação de professores. Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02 /2015. 2019. Disponível em: https://anped.org.br/sites/default/files/images/nota_entidades_bncf_outubro2019.pdf. Acesso em: 7 set. 2020.
- CARVALHO, I. C. de M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P.P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004a. p. 13-24.
- CARVALHO, I. C. de M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004b.
- CARVALHO, I. C. de M. O sujeito ecológico: a formação de novas identidades na escola. In: PERNAMBUCO, M.; PAIVA, I. (org.). **Práticas coletivas na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. v. 1. p. 115-124.
- DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.
- DIAS, R.E.; LOPES, A.C. Competências na formação de professores no Brasil: o que (não) há de novo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1155-1177, dez. 2003.
- FEARNSIDE, P. M. Retrocessos sob o Presidente Bolsonaro: um desafio à sustentabilidade na Amazônia. **Sustentabilidade International Science Journal**, v. 1, n. 1, abr./jun. 2019.
- FERREIRA, A. R. Socióloga já foi oficialmente apresentada aos funcionários pelo novo ministro, Mendonça Filho. **Nova Escola**. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/361/saiba-quem-e-maria-helena-guimaraes-de-castro-a-nova-secretaria-executiva-do-ministerio-da-educacao-e-cultura>. Acesso em: 3 set. 2020.
- GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papyrus, 2004.

- LAYRARGUES, P.P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.
- LÜDKE, H.; ANDRÉ, M. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Campinas: E.P.U, 2005.
- LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P. Ecologia política, justiça e educação ambiental crítica: perspectivas de aliança contra-hegemônica. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 1, p. 53-71, jan./abr. 2013.
- MACEDO, E. Base nacional curricular comum: a falsa oposição entre conhecimento para fazer algo e conhecimento em si. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 45-68, jun. 2016.
- MAUES, O. As políticas de formação e a pedagogia das competências. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2004.
- MELLO-THÉRY, N.A. Perspectivas ambientais 2019: retrocessos na política governamental. **Confins [En ligne]**, v. 501, 2019. Disponível em: <http://journals.openedition.org/confins/21182>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre : Artmed Editora, 2000. Título original: “Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage”. Paris : ESF, 1999.
- RAMOS, M. N. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. **Boletim Técnico Do Senac**, v. 27, n. 3, p. 26-35, 2001. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/573>. Acesso em: 7 set. 2020 .
- RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, mar. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100008&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 07 set. 2020.
- RAMOS, M.N. Políticas educacionais: da pedagogia das competências à pedagogia histórico-crítica. *In*: BARBOSA, M.V.; MILLER, S.; MELLO, S.A. **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2016. p. 59-76.