FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Teacher Education And Pedagogical Practices In Environmental Education

Formación de Profesores y Prácticas Educativas en Educación Ambiental

Edival Sebastião Teixeira[1]

Maria de Lourdes Bernartt[2]

Giovanna Pezarico[3]

RESUMO: O presente artigo é um dos resultados dos trabalhos desenvolvidos no Grupo de Trabalho Formação de Professores e Práticas em Educação Ambiental cujo objetivo geral é reunir pesquisadores, bem como demais interessados, para promover o estudo e a discussão sobre a temática da formação de educadores para a educação ambiental, bem como de práticas pedagógicas nesse contexto desenvolvidas nos diversos níveis de ensino. Esse grupo reuniu-se entre 24 e 26 de setembro de 2014, como parte da programação do VIII Simpósio Nacional de Educação e do II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores, eventos ocorridos e promovidos simultaneamente pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), em Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul. O artigo apresenta um breve histórico da educação ambiental desde seu surgimento até sua inserção no Brasil, faz uma discussão sobre as políticas públicas de educação ambiental e formação de professores no país, bem como uma apreciação de práticas pedagógicas de educação ambiental a partir de investigações desenvolvidas por diversos autores.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Práticas Pedagógicas. Educação Ambiental.

INTRODUÇÃO

A problemática ambiental está inserida nos mais diversos campos da atividade humana e tem implicado amplos debates e consequente difusão em escala mundial há mais de cinco décadas.

O crescimento econômico ilimitado implica, para além do avanço sobre recursos naturais, o problema dos resíduos gerados pela transformação industrial e, consequentemente, a poluição das águas, dos solos e dos ares; o incremento da renda e das demais condições de vida para uma minoria de nações ao custo da miséria e da marginalização de tantas outras. Com efeito, a crise ambiental que ora se vive é a crise de um modelo econômico baseado, por

[1] **Edival Sebastião Teixeira**: Dr. em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR. E-mail: edival@utfpr.edu.br

[2] **Maria de Lourdes Bernartt**: Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR. E-mail: marlou_be@yahoo.com.br

[3] **Giovanna Pezarico**: Doutora em Tecnologia. Colaboradora do Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional da UTFPR. E-mail: gpezarico@gmail.com

um lado na lógica do crescimento ilimitado e, por outro lado, num paradigma que gerou uma dicotomia entre a sociedade e a natureza, na qual ao ser humano cabe a tarefa de compreender a natureza para dominá-la. O problema ambiental transcende, pois, a questão física da degradação dos ambientes, pois tem a ver com questões de natureza política, econômica, cultural, histórica e ética. Nesse sentido, é também um problema da e para a Educação.

Que a Educação Ambiental deve fazer parte da formação escolar em todos os níveis de ensino é atualmente fato consumado, amplamente normatizado e difundido em todo o mundo. No Brasil, a Política Nacional de Educação Ambiental, instituída pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, preconiza que os professores devam receber formação com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental. A importância da discussão da questão ambiental no meio educacional, contudo, não se esgota no cumprimento da lei, tampouco no atendimento às orientações de organismos multilaterais, nomeadamente a UNESCO.

Tendo em vista que o ambiente educacional escolar é um espaço privilegiado também para a formação ética, política e cidadã dos sujeitos humanos, justifica-se, pois, a criação de espaços para tratar da temática da formação de professores para a educação ambiental, bem como de suas práticas nesse âmbito, em eventos acadêmicos, sobretudo, os dedicados à discussão de políticas educacionais e formação de professores.

O presente artigo é um dos resultados dos trabalhos desenvolvidos no Grupo de Trabalho Formação de Professores e Práticas em Educação Ambiental cujo objetivo geral é reunir pesquisadores, bem como demais interessados, para promover o estudo e a discussão sobre a temática da formação de educadores para a educação ambiental, bem como de práticas pedagógicas nesse contexto desenvolvidas nos diversos níveis de ensino.

Esse grupo reuniu-se entre 24 e 26 de setembro de 2014, como parte da programação do VIII Simpósio Nacional de Educação e do II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores, eventos ocorridos e promovidos simultaneamente pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), em Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul.

O artigo está dividido em dois tópicos. No primeiro apresenta um breve histórico da educação ambiental desde seu surgimento até sua inserção nas políticas públicas de educação ambiental e formação de professores no Brasil. No segundo tópico, discute a resposta da educação brasileira à crise ambiental a partir de uma breve caracterização da vertente crítica e da vertente conservadora da educação ambiental e tendo como pano de fundo algumas

investigações recentes sobre práticas pedagógicas de educação ambiental nos diversos níveis na educação brasileira.

AS ORIGENS DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUA INSERÇÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

Os impactos nocivos da ação humana sobre o ambiente nunca foram tão intensamente sentidos quanto os decorrentes do avanço da industrialização no século XX, apoiado no uso intensivo de recursos naturais e numa racionalidade econômica pautada pelo crescimento e, consequentemente, pelo retorno financeiro. Essa racionalidade econômica apoiada no mecanicismo cartesiano enquanto visão de mundo, "baniu a natureza da esfera da produção, gerando processos de destruição ecológica e degradação ambiental" (LEFF, 2007, p. 15).

A partir da segunda metade do século XX e desta década e meia já passada do século XXI, podemos contabilizar inúmeros desastres ambientais de efeitos catastróficos para as comunidades. A lista poderia começar com o relato de Rachel Carson, em Primavera Sileciosa (CARSON, 2010) e seguir pelas explosões nas usinas nucleares de Three Miles Island, Chernobyl e Fukushima, nos estados Unidos, Ucrânia e Japão, respectivamente; e continuar pela contaminação por mercúrio da baia de Minamata; pelo vazamento de gás tóxico em Bhopal (ANTUNES e TEIXEIRA, 2011; BARBIERI, 2011); pelos naufrágios do Prestige na Galícia (MIRA, 2013) e do Exxon Valdez no Alasca e pela recente explosão de uma plataforma da Shell no Golfo do México cujos efeitos nocivos para a vida marinha dessas regiões perduram por muitos anos; pela exploração predatória das florestas no Brasil (ANTUNES e TEIXEIRA, 2011) e no sudeste asiático; pelas emissões de poluentes na atmosfera em todo o mundo. Mas também podem incluídos ser na lista outros desastres de efeitos mais localizados, como os da poluição industrial em Cubatão (ANTUNES e TEIXEIRA, 2011); os solos contaminados nas grandes cidades, cujo efeito mais recente foi o da interdição do campus leste da USP em São Paulo; as intoxicações por agrotóxicos, sobretudo nos países mais pobres ou "em desenvolvimento"; as tragédias das vítimas de enchentes e deslizamentos na China, na Índia e no Brasil; a degradação do ar, do solo e das águas nos campos e nas cidades. Enfim, essa lista poderia se prolongar, mas esses casos já são

suficientes para exemplificar o que vimos dizendo sobre os efeitos catastróficos dos desastres ambientais.

Problemas como esses não foram ignorados pelos meios acadêmicos, empresariais, intelectuais e governamentais. Por isso, debates como os suscitados por publicações como o livro de Rachel Carson (2010) e o Relatório Meadows em 1972 repercutiram amplamente no mundo. Esse último documento apontava para a possibilidade do esgotamento de recursos naturais em curto espaço de tempo, caso continuassem as tendências de crescimento populacional da década de 1970 e os padrões de poluição e de consumo se mantivessem imutáveis (BARBIERI, 2011).

Contudo, a Conferência Mundial sobre o Homem e o Meio Ambiente, promovida pela ONU em 1972, na cidade de Estocolmo, fracassou na elaboração de um acordo em escala global para a redução da atividade industrial. O fracasso decorreu da divergência de posição entre os países desenvolvidos e os países considerados não desenvolvidos. Enquanto os primeiros propunham a redução da atividade industrial, os demais defendiam o crescimento da atividade industrial em seus territórios, com o argumento de que tinham "o direito de crescer e de ter acesso aos padrões de bem estar alcançados pelas populações dos países ricos" (BARBIERI, 2011, p 14). Essa foi a posição do Brasil na conferência, posição esta que ficou conhecida pejorativamente como a do desenvolvimento a qualquer custo (ANTUNES e TEIXEIRA, 2011).

Mas, por outro lado, a conferência de Estocolmo teve resultados significativos, com destaque para a "Declaração sobre o Ambiente Humano". Dentre as diversas medidas para mitigar os problemas ambientais, os conferencistas destacaram o papel da educação em questões ambientais com o objetivo "de favorecer a formação de uma opinião pública bem informada e uma conduta dos indivíduos, das empresas e das coletividades, inspiradas no sentido de sua responsabilidade com a proteção e melhoria do meio, em toda a sua dimensão humana" (ONU, 1972). Assim no ano de 1977 na cidade de Tbilisi, definiram-se objetivos fundamentais da educação ambiental (ONU, 1977), a qual foi definida como "uma dimensão dada ao conteúdo e à prática da educação, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente por intermédio de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade" (BRASIL, 1997, p. 229).

No final da década de 1980 e início da década de 1990, nas conferências de Moscou (1987) e do Rio de Janeiro (1992), consolida-se a proposição de que a educação ambiental

deveria constar nas políticas educacionais dos países signatários da ONU como parte do esforço global para a mitigação dos problemas ambientais.

A conferência do Rio de Janeiro juntamente com os demais eventos multilaterais mencionados é um marco importantíssimo para a educação ambiental. Sob o impacto do relatório Brundtland (ONU, 1991), a conferência destaca em seus vários documentos a relação entre pobreza e degradação ambiental, isto é, que os problemas ambientais para além de seus aspectos físicos, são, sobretudo, problemas sociais (ONU, 1995). Por isso, a Organização das Nações Unidas conclama os diversos países a trabalharem em prol da construção de um mundo mais justo.

Então, na Cúpula da Terra, como foi denominada a conferência do Rio de Janeiro, a ONU declara, mais uma vez, que a educação ambiental tem como finalidade a conscientização para o desenvolvimento de atitudes, valores e condutas em favor da preservação ambiental, mas acrescenta que essa educação deve visar ao desenvolvimento sustentável, tal como este é definido no relatório Brundtland: "o desenvolvimento sustentável é aquele que atende as necessidades do presente sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades." (ONU, 1991, p. 46). Posteriormente, na 57ª Sessão Ordinária, em 2004, a ONU declara o período de 2005 a 2014 como a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (SUÁREZ e MARCOTE, 2009).

Como parte da resposta brasileira às diversas recomendações da ONU, desde 1973 até os dias atuais a educação ambiental vem fazendo parte de políticas públicas. Com efeito, a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente, órgão que surgiu ligado à Presidência da República, dá o primeiro passo nesse sentido ao considerar a educação ambiental como uma de suas atribuições. Mas é somente a partir de meados da década de 1980 que a educação ambiental ganha maior relevância nessas políticas.

Então, a Constituição de 1988 assegura em seu Art. 225 o direito de todos a um meio ambiente equilibrado, considerando-o como bem público "de uso comum do provo 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" (BRASIL, 1988). E no paragrafo primeiro e incisivo VI desse artigo se estabelece que o cumprimento desse dever exige do Poder Público a promoção da "educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente." (BRASIL, 1988).

Os passos seguintes são dados pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, a qual estabelece a educação ambiental como diretriz para a elaboração de currículos em todos os níveis e pela Lei 5975, que estabelece a política nacional de educação ambiental (BRASIL, 1999). Pelo texto dessa lei, a educação ambiental tem de ser desenvolvida de forma integrada contínua e permanente em todos os níveis e modalidades do ensino formal (LOUREIRO, 2006).

A Lei 5975 foi regulamentada pelo Decreto Nº 4.281, de 25 de junho de 2002, o qual recomenda como referência os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais no que diz respeito à integração da educação ambiental às diversas disciplinas de modo transversal e contínuo as disciplinas, bem como a adequação dos programas vigentes de formação continuada de professores (BRASIL, 2002). E em 2010, essa orientação é mantida nos Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura (BRASIL, 2010).

A mais recente normatização da educação ambiental no Brasil foi dada pela Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, do Conselho Nacional de Educação, a qual estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Esse documento mantém o "espírito" da transversalidade da questão ambiental na organização curricular e nas diversas disciplinas, cuja orientação remonta aos primeiros documentos da ONU sobre a educação ambiental, mas também trata de modo bem mais explícito do que no decreto de 2002 a questão da formação dos educadores ambientais ao determinar que os cursos de programas de formação continuada de professores, sobretudo as licenciaturas e os programas de pós-graduação que qualificam apara a docência superior, incluam em seus projetos pedagógicos essa formação (BRASIL, 2012).

Assim, observa-se que educação ambiental é parte das políticas públicas educacionais brasileiras há mais de três décadas. Não obstante, parece haver um hiato entre as primeiras normatizações e melhor especificação de como se deve proceder à formação dos educadores para incluírem a dimensão ambiental em suas disciplinas de forma transversal (BRASIL, 2010; 2012). Mas, por outro lado, é fato que a educação ambiental vem sendo desenvolvida no Brasil desde a década de 1970 e é sobre o modo como vem sendo dada a resposta brasileira da educação à crise ambiental de que se falará no próximo tópico.

A RESPOSTA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA À CRISE AMBIENTAL: CRITICIDADE OU CONSERVADORISMO?

É significativa a produção científica brasileira concernente às respostas que a educação brasileira tem dado à crise ambiental, em especial no tocante a práticas pedagógicas em educação ambiental.

Em diversos estudos que realizamos, orientamos ou mesmo acessamos, verificamos quase sempre que tais práticas podem ser classificadas como inerentes a uma das duas concepções de educação ambiental que têm sido mais evidentes no Brasil: a concepção crítica e a concepção conservadora, esta muito mais amplamente desenvolvida que aquela.

O que define uma prática como crítica ou como conservadora não é a prática em si, mas as concepções de mundo, de sociedade e de ambiente que lhes são subjacente, concepções estas, por sua vez, que implicam diferentes modos de conceber as causas e os desdobramentos da problemática que lhe é objeto.

O foco da atenção nas práticas de educação ambiental conservadoras é o indivíduo e sua ação no ambiente no sentido de sensibilizá-lo para determinada forma de relação homem-natureza, a qual consiste numa visão que separa em polos distintos a sociedade e a natureza (LOUREIRO, 2004; GUIMARÃES, 2007; MIRANDA, MIRANDA e GIOTTO, 2009). Trata-se de uma concepção antropocêntrica ou de uma concepção naturalista de meio ambiente, tal como Kus, Guimarães e Teixeira (2012) as apresentam.

Na visão antropocêntrica a prioridade pedagógica tem a ver com a utilidade dos recursos naturais para a sobrevivência do ser humano, o qual desses recursos pode por e dispor tendo em vista as suas necessidades. Já na visão naturalista os aspectos ressaltados são os biogeoquímicos do ambiente, sendo que "o ser humano seria ou um observador passivo que estaria fora do contexto da fauna, da flora e do meio abiótico, não tendo com essas instâncias laços de responsabilidade ou pertencimento" (KUS, GUIMARÃES e TEIXEIRA, 2012, p. 92), ou ainda como um elemento que perturba a dinâmica da natureza.

Assim, como afirma Mauro Guimarães, essas concepções conservadoras de ambiente são ingênuas e simplistas, pois ao focalizar apenas o comportamento dos indivíduos em relação às suas práticas ambientais não propicia meios para que os educandos percebam as "relações de poder que engendram a realidade socioambiental", ao mesmo tempo em que, e

estabelecem “relações lineares (não complexas) de causa e efeito dos fatos sociais” (GUIMARÃES, 2006, p. 25).

Em geral, nas práticas de educação ambiental conservadoras os alunos recebem grandes quantidades de informação sobre a degradação ambiental, ou ainda, e mais frequentemente, abordando aspectos pontuais, com temáticas predominantes como o lixo, a proteção do verde, o uso e a degradação de mananciais e ações para conscientizar a população em relação à poluição do ar, tais como apontam os estudos realizados por Segura (2001); Velloso (2006); Thomaz e Camargo (2007); Costa (2009); Rodrigues e Loureiro (2001); Kus (2012); Sander (2012); Teixeira (2014).

Em suma, na concepção conservadora ignora-se a historicidade e a práxis da ação humana, resultando disso a ênfase numa ecologia descontextualizada dos problemas ambientais – que são problemas antes sociais – e assim, a luta pela proteção da natureza se sobressai como algo hierarquicamente prioritário sobre a luta por justiça e igualdade social, ao invés de ambas as coisas – a proteção da natureza e a luta pela justiça – serem percebidas como intrinsecamente vinculadas (LOUREIRO, 2006).

Portanto, define-se como conservadora não a educação ambiental que visa à proteção e conservação do ambiente, mas a educação ambiental que não vai além da adequação dos sujeitos ao sistema econômico e social vigente sem propiciar o entendimento das dinâmicas sociais que estão na base dos ditos problemas ambientais. Em outras palavras, define-se como conservadora a educação ambiental que não leva em conta que há interesses é em conservar a estrutura social vigente com os seus valores econômicos, políticos, éticos e culturais.

Sendo a concepção de sujeito das pedagogias conservadoras a mesma da educação ambiental conservadora, a prática pedagógica nesta última, tal como nas primeiras, tende a localizar no indivíduo, senão a origem dos problemas ambientais, pelo menos grande parte da solução. Por essa razão, não questiona a forma de relação homem-natureza dualista, cartesiana, que separa em polos distintos a sociedade e a natureza, o sujeito e o objeto.

Da mesma forma, essa visão conservadora nunca problematiza as causas e as consequências sociais e econômicas da crise ambiental, as quais têm sua origem nas formas de relação engendradas pelo capitalismo (LEFF, 2007; ANTUNES e TEIXEIRA, 2011). Pelo contrário, ao limitar-se ao apelo para a sensibilização em relação à necessidade de preservar e conservar o ambiente mediante a utilização de práticas pontuais acaba despolitizando o debate e não estabelecendo qualquer relação entre a educação e a possibilidade de transformação da sociedade (GUIMARÃES, 2007).

Já por educação ambiental crítica se entende o conjunto dos processos educacionais que privilegiam as dimensões políticas, econômicas, históricas e éticas da questão ambiental, enfatizando, portanto, o questionamento do modelo econômico vigente, bem como a racionalidade instrumental que o orienta, concebendo-os como motivadores das formas de relação social que engendram e mantém os problemas ambientais, os quais são, portanto, problemas antes sociais que naturais.

Por isso, as práticas pedagógicas da educação ambiental crítica são "voltadas para as transformações da sociedade em direção à igualdade e à justiça social" (GUIMARÃES, 2007, p. 19). Por conseguinte, nessa visão, também se discute sobre a importância da preservação e da conservação ambiental, sobre a reciclagem e demais práticas ditas sustentáveis. Contudo, tendo em vista que o conhecimento é socialmente construído, historicamente datado, não neutro e que atende a diferentes fins reproduzindo e produzindo relações sociais (LOUREIRO, 2006), a educação ambiental crítica se constitui, pois, como uma ação política orientada para a transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas vigentes.

Assim, o foco da prática pedagógica crítica "recai sobre a dimensão política da problemática ambiental. Isto é, da ênfase em atitudes ambientais individuais, para a ênfase sobre determinantes sociais, políticos, econômicos e culturais da problemática ambiental." (SILVA, 2014, p. 21).

E é por essa razão que a prática pedagógica crítica visa muito mais do que a mudança de atitude para com o meio ambiente imediato, priorizando as dimensões éticas e políticas da questão ambiental, na direção da formação de um sujeito capaz de agir em defesa dos direitos de todos os cidadãos (CARVALHO, 2004). "Direitos estes que, se diga, incluem a manutenção de um ambiente saudável para si e para os outros e que seja capaz de sustentar a vida com uma boa qualidade" (TEIXEIRA, MACHADO e FRANCESCHETTO, 2014, p. 9).

Contudo, resultados de recentes investigações sobre representações sociais sobre meio ambiente e práticas pedagógicas em educação ambiental na Educação Básica e superior obtidos por (ANTUNES e TEIXEIRA, 2011; TEIXEIRA e ALGERI, 2011; KUS, GUIMARÃES e TEIXEIRA, 2012; TEIXEIRA, 2014) não têm são muito diferentes de resultados menos recentes encontrados na literatura quanto ao fato de que os professores que atuam nesse nível de educação, em geral têm uma concepção naturalista e antropocêntrica e que suas práticas em educação ambiental priorizam ações pontuais e fragmentadas, para não dizer superficiais, como apontam os resultados obtidos por autores como Segura (2001);

Velloso (2006); Thomaz e Camargo (2007); Costa (2009); Rodrigues e Loureiro (2001), apenas para citar alguns exemplos de estudos das últimas décadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em termos mundiais a educação ambiental não é recente, pois desde que se iniciaram as primeiras discussões a respeito em meados da década de 1960 já se passaram pelo menos 50 anos. Nesse espaço de tempo gerações de jovens passaram por processos de formação de professores, de modo que se poderia esperar que a formação dos educadores ambientais fosse já uma rotina na universidade brasileira.

Contudo, não é isso que se observa, pois, com efeito, muitos dos educadores que atuam na Educação Básica, ou mesmo na superior, alegam não ter recebido, ou recebido de forma esporádica e superficial formação nesse sentido.

Muitas pesquisas feitas sobre práticas pedagógicas de educação ambiental apontam para hegemonia de práticas pedagógicas conservadoras e banais. Não obstante, talvez isso seja decorrente mais da precariedade da formação de educadores ambientais no Brasil do que propriamente de opções teóricas e metodológicas.

Os estudos referenciados neste texto sugerem que a hegemonia da educação ambiental conservadora no Brasil tem a ver com o hiato na formação de educadores ambientais de que falamos no primeiro tópico e que a questão da formação dos educadores para lidar com questões ambientais precisa ser ainda bastante analisada. Essas duas constatações foram as motivações para a proposição do GT no evento mencionado na introdução deste art

igo.

ABSTRACT: The present paper is one of results of works developed in the work group Teacher Training and Practices in Environmental Education which has the general aim of joining searchers, as well as others interested people, intending to promote study and discussion about teaching training for environmental education as well as pedagogical practices developed in the reffered context and in several teaching levels. The group's congregation was between September, 24th and 26th, 2014, as a schedule part of the VII National Educational Symposium and International Colloquium of educational policies and teacher training - events simultaneously promoted by Pós-graduação em Educação from the Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), in Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul. The paper presents a brief historic review on environmental education since its emergence until its establishment in Brazil. The text discusses about the public policies of environmental education and teacher training in this country, as well as an appraisal on the pedagogical practices of environmental education from searches developed by several authors.

Keywords: Teacher Education. Pedagogical Practices. Environmental Education.

RESUMEN: El presente artículo es uno de los resultados de los trabajos desarrollados en el Grupo de Trabajo Formación de Profesores y Prácticas en Educación Ambiental cuyo objetivo general es reunir investigadores, así como demás interesados, para promover el estudio y la discusión sobre la temática de la formación de educadores para la educación ambiental, y asimismo las prácticas pedagógicas en ese contexto desarrolladas en los distintos niveles de enseñanza. Ese grupo se reunió entre 24 y 26 de septiembre de 2014, como parte de la programación del VIII Simpósio Nacional de Educação y del II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores, eventos ocurridos y promovidos simultáneamente por el Programa de Post-grado en Educación de la Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), en Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil. El artículo presenta un breve histórico de la educación ambiental desde su surgimiento hasta la inserción en Brasil, hace una discusión sobre las políticas públicas de educación ambiental y formación de profesores en el país, así como una apreciación de prácticas pedagógicas de educación ambiental desde investigaciones desarrolladas por diversos autores.

Palabras-Clave: Formación de Profesores. Prácticas Pedagógicas. Educación Ambiental.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, L.C.; TEIXEIRA, E.S. Educação ambiental e representação de meio ambiente em projeto pedagógico de escola municipal no sudoeste do Paraná. **Synergismus Scyentifica**. Pato Branco, 06 (1), 2011.

BARBIERI, J.C. **Desenvolvimento e meio ambiente: as estratégias de mudanças da agenda 21**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Decreto n° 4.281, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 26 jun. 2002.

_____. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e da outras providências. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 abr. 1999.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Meio Ambiente e Saúde. Brasília: MEC, 1997.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referenciais Curriculares Nacionais dos Cursos de Bacharelado e Licenciatura.** Brasília: MEC, 2010.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução Nº 2,** de 15 de junho de 2012**.** (Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental). Diário Oficial da União, Brasília, 18 de junho de 2012 – Seção 1 – p. 70.

_____. SENADO FEDERAL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CARVALHO, I.C.M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYARGUES, P.P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p.13-24.

COSTA, R. Um Olhar Crítico Sobre a Educação Ambiental na Formação de Professores em uma Instituição de Ensino Superior Gaúcha. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, volume 22, janeiro a julho de 2009.

GUIMARÃES, M. **A formação do educador ambiental**. São Paulo: Papirus, 2006.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental**: no consenso um embate? 5 ed. São Paulo: Papirus, 2007.

KUS, H.J. **Concepções de Meio Ambiente de Professores de Educação Básica e Práticas Pedagógicas em Educação Ambiental**. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco: UTFPR, 2012.

KUS, H.J.; GUIMARÃES, E.; TEIXEIRA, E.S. Educar para Preservar: representações de meio ambiente em docentes de educação básica. **Revista de Ciências Humanas**. Frederico Westphalen v. 13 n. 20 p. 91 – 110. Jun. 2012

LEFF, E. **Saber ambiental:** sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MIRA, R.G. **Lecturas sobre el desastre del Prestige:** contribuciones desde las Ciencias Sociales. A Coruña: Instituto de Estudios e Investigación Psicosocial "Xoán Vicente Viqueira", 2013.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano**. Estocolmo, Suécia, 5 a 15 de junho de 1972.

_____. **Declaração da Conferência Intergovernamental Sobre Educação Ambiental**. Tbilisi, Geórgia, 14 a 26 de outubro de 1977.

_____. COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. **Nosso Futuro Comum**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1991.

_____. **Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento:** a Agenda 21. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1995.

LOUREIRO, C.F.B Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 65-84.

LOUREIRO, C.F.B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MIRANDA, F.; MIRANDA, A.; GIOTTO, A.C. Educação Ambiental no Brasil: conservadora ou transformadora? VI Congresso Iberoamericano de Educação Ambiental. **Anais**. La Plata, Argentina, 16 a 19 de setembro de 2009.

RODRIGUES, J.; LOUREIRO, C.F.B. A Educação Ambiental na Formação de Educadores: Ideologia e Consenso. VI Encontro "Pesquisa em Educação Ambiental". **Anais**. Ribeirão Preto, setembro de 2011.

SANDER, L. **Representações Sociais de Professores(as) a Respeito de Meio Ambiente e suas Práticas Pedagógicas Escolares em Educação Ambiental**. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco: UTFPR, 2012.

SEGURA, D. **Educação Ambiental na escola pública:** da curiosidade ingênua à consciência crítica. Annablume-Fapesp, São Paulo, 2001.

SILVA, L.F. **Educação Ambiental:** Representações Sociais e Práticas Pedagógicas em Cursos de Formação de Professores. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional. Pato Branco: UTFPR, 2014.

SUÁREZ, P.A.; MARCOTE, P.V. Una propuesta educativa para la sostenibilidad. In: MIRA, R.G.; MARCOTE, P.V. (Directores). **Sostenibilidad, valores y cultura ambiental**. Madrid: Pirámide, 2009, p. 88-104.

TEIXEIRA, E.S. **Representações Sociais sobre Meio Ambiente e sobre Educação Ambiental em Estudantes de Formação de Professores em Diferentes Instituições do Brasil e de Portugal** (Relatório Conclusivo de Pós-Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba: UFPR, 2014.

TEIXEIRA, E.S.; ALGERI, F.L. Representações de Meio Ambiente e Educação Ambiental: um estudo com docentes de Casas Familiares Rurais. **Práxis educativa (UEPG. Impresso)**, v. 6, p. 193-205, 2011.

TEIXEIRA, E.; MACHADO, E.H.S; FRANCESCHETTO, J.M. Meio ambiente e educação: um estudo no Brasil e em Portugal. **ENCICLOPÉDIA BIOSFERA**, Centro Científico Conhecer - Goiânia, v.10, n.18; p. 2014.

THOMAZ, C.E; CAMARGO, D.M.P. Educação ambiental no ensino superior: múltiplos olhares. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient**. volume 18, janeiro a junho de 2007.

VELLOSO, C.S. **Educação Ambiental na Rede Pública do Município do Rio de Janeiro:** Concepções, Problemas e Desafios. (Dissertação de Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.