

Formações continuadas em educação ambiental: características e limitações

JUNIOR CESAR MOTA*

Resumo: As discussões sobre a formação de professores, particularmente com ênfase na Educação ambiental (EA) são necessárias diante das situações encontradas nos espaços escolares na Educação Básica. Sendo assim, este trabalho tem por objetivo apresentar características e desafios das formações iniciais e continuadas dos profissionais da educação, mais especificamente, dos educadores ambientais. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizado a pesquisa bibliográfica para estabelecer as discussões apresentadas. As conclusões apontam que as formações para educadores em EA ainda é um processo a ser conquistado e efetivado, tanto na parte teórica, quanto na prática. A ausência dessas formações não possibilita aos educadores estabelecerem articulações dos princípios e objetivos da EA com outros componentes curriculares, impossibilitando a transversalidade desta temática nas aprendizagens construídas individual e coletivamente.

Palavras-chave: Formação de educadores; Educadores Ambientais; Desafios.

Abstract: Discussions on the training of teachers, particularly with emphasis on the Environmental Education (EE) is required under the situations encountered in school spaces in basic education. Thus, this work aims to present features and challenges of initial and continuing training of education professionals, more specifically, of the environmental educators. It is of a qualitative nature research, used the bibliographical research to establish the arguments presented. The findings point out that training for educators in EA is still a process to be conquered and accomplished, both in theory and in practice. The absence of these formations does not allow educators to establish joint principles and objectives of the EA with other curricular components, preventing the transversality of this issue on learning constructed individually and collectively.

Key words: Training of educators; Environmental Educators; Challenges.



* **JUNIOR CESAR MOTA** é doutorando em Educação Ambiental na Universidade Federal do Rio Grande - FURG, no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA.

1. Introdução

“Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática” (FREIRE, 1991, p. 58). É a partir desta menção de Freire, que este trabalho foi desenvolvido tendo em vista a necessidade de promover e abordar discussões acerca das formações de educadores ambientais diante da atual crise civilizatória e planetária que vem emergindo na liquidez do tempo e do espaço.

Ressalta-se que este trabalho é oriundo de primeiras leituras realizadas no curso de Doutorado em Educação Ambiental e tem como objetivo principal apresentar as características e desafios das formações iniciais e continuadas dos profissionais da educação, mais especificamente, dos educadores ambientais, apontando como esta vem se constituindo ao longo do tempo e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem.

A relevância deste trabalho gira em torno da proposição de que a EA precisa estar articulada nas formações, tanto iniciais quanto nas continuadas dos educadores. Se assim não for, a *práxis* pedagógica envolvendo as dimensões socioambientais e da sustentabilidade não passará de utopia. É preciso que haja uma internalização dos objetivos e princípios de uma EA crítica, transformadora e emancipatória por parte dos educadores para que estes possam ser multiplicadores de práticas ambientais reflexivas, na comunidade escolar e local.

2. A formação como um processo contínuo e permanente

No âmbito educacional, a formação continuada pode receber diversas

nomenclaturas. Para conhecimento, faz-se necessário iniciar buscando o significado de alguns termos e concepções utilizados no campo educacional. Sobre o uso das palavras, recorre-se a Zakrzewski e Sato (2001) quando é oportuno destacar a questão dos termos utilizados na formação do educador tais como: formação em serviço, formação continuada, reciclagem, desenvolvimento profissional, treinamento ou capacitação. Haja vista a diversidade de termos e a vasta caracterização dos mesmos, nesse trabalho utilizaremos a nomenclatura formação continuada.

Para um melhor entendimento sobre o funcionamento e os desafios da mesma no âmbito educacional, é pertinente definir etimologicamente os termos que a constitui. O termo “formação”, deriva do latim *formatio*, que significa configuração, ato de formar ou formar-se compondo um todo (FONTINHA, 1998, p. 830). Já “continuada”, de acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa *on-line*, provém do latim *continuare*, cujos significados se apresentam como: seguir imediatamente, juntar, suceder, prolongar e persistir. Estabelecendo um diálogo com Morales (2012, p. 24), conceitua-se formação como um “processo permanente e reflexivo, em que o significado de formar não está vinculado à ação de dar ou tomar forma [...] e sim ao processo reflexivo de reorganização do saber frente à intervenção na transformação da realidade”.

Ressalta-se que a formação dos educadores é uma conquista histórica no campo educacional. Em 1971, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 5692/71), em seu Capítulo 5, Art. 38, determinava que “Os sistemas de ensino estimularão,

mediante planejamento apropriado, o aperfeiçoamento e atualização constantes dos seus professores e especialistas de Educação” (BRASIL,1971). Entretanto, apesar da sua importância para a implementação da formação dos educadores, a referida Lei não explicitava estratégias e/ou metodologias de como o aperfeiçoamento e a atualização profissional deveriam acontecer (OLIVEIRA, 2003). Em 1996, a Lei 5692/71 foi substituída pela LDB 9394/96, em que a formação dos profissionais da educação foi instituída com maior clareza. A partir dela, a formação continuada apresentou crescimento e passou a ser vista e disponibilizada com maior qualidade, facilidade e variedade para os profissionais da área da educação (GATTI, 2008). O mito de que a formação, tanto a inicial quanto a contínua, acontecem somente no Ensino Superior (Graduação e Pós-graduação *Lato Sensu*, principalmente) entra em decadência diante das possibilidades de aperfeiçoamento que passam a serem oferecidas.

É fato que o “Ensino Superior apresenta caminhos para o desenvolvimento de habilidades à profissionalização docente [...]” (MAFRA; GUERRA, 2010, p. 5), entretanto esta é somente uma etapa a ser realizada ao longo do processo de aperfeiçoamento e crescimento profissional. Ao remeter a ideia de que a formação do educador é um processo que está em constante desenvolvimento, Fávero (1981, p.17) afirma que ela “[...] não se concretiza de uma só vez. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso, é o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada.”

Ainda, é pertinente evidenciar que a formação continuada, na perspectiva de Falsarella (2004, p. 50), é compreendida como uma “proposta intencional e planejada, que visa à mudança do educador através de um processo reflexivo, crítico e criativo [...] que deva motivar o professor a ser ativo agente na pesquisa de sua própria prática pedagógica”. Assim sendo, os educadores possivelmente teriam subsídios para articular teoria e prática nas suas metodologias de ensino. Contudo, a formação continuada vai muito além da formação profissional. Ela é fator importante para a melhoria da qualidade de ensino. Com isto, os cursos ministrados para esse fim, precisam incorporar em suas metodologias os saberes científicos e culturais, proporcionando um diálogo crítico, com o objetivo de romper os paradigmas obsoletos e tradicionais que estagnam os modelos de ensino que visam à autonomia e a criticidade dos educandos.

Cabe ressaltar que os educadores desempenham função fundamental no processo de formação continuada. Algumas competências, descritas por Perrenoud (2000, p. 155), são necessárias para que esses profissionais consigam administrar de maneira significativa sua própria formação. São elas:

[...] organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação, envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho, trabalhar em equipe, participar da administração da escola, informar e envolver os pais, utilizar tecnologias novas, enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.

Ao assumir essas competências, o professor passaria a ser o articulador e o mediador do processo de ensino-aprendizagem dos educandos, adquirindo “novos” saberes, “novas” metodologias e “novas” estratégias para solucionar eventuais problemas no cotidiano escolar. Nesses casos, o educador pode construir conhecimentos a partir das suas práticas, e, segundo ela, se isto acontecer é inevitável que haja uma reflexão investigativa sobre as mesmas para que não ocorram comodismos ou problemas que possam prejudicar a própria prática pedagógica e a aprendizagem dos educandos. Assim, o professor passaria a ser um pesquisador de sua própria prática.

3. Desafios na formação continuada dos profissionais da educação

Existe um estranhamento entre os educadores e os cursos de formação que permanece por tempos no ramo educacional. Segundo Gatti (2003) por mais vantagens que a formação continuada possa oferecer, é perceptível e inegável que muitas formações continuadas são realizadas de forma desconexa com o contexto cultural e social em que os profissionais atuam, não oferecendo suporte para que as reais necessidades sejam sanadas, e isso pode ser um agravante para o âmbito educacional, pois são ineficazes.

Os conhecimentos podem ser assimilados, aceitos, incorporados ou não, em função de processos não somente cognitivos, mas principalmente no que se refere a processos socioafetivos e culturais. Para a autora, essa é uma das razões pelas quais tantos programas que visam a mudanças cognitivas, de práticas, de posturas, mostram-se ineficazes (GATTI, 2003, p. 192). Quando as formações continuadas não conseguem atingir os educadores positivamente, o

desinteresse e a desmotivação em participar de próximas aumentam consideravelmente.

Por essas e outras razões, muitos educadores ainda se encontram resistentes às mudanças referentes às concepções e práticas metodológicas (GATTI, 2003; NÓVOA, 1995). No campo da EA, há os casos, também, em que esses profissionais se encontram desanimados, cansados e sem motivação para se aperfeiçoarem na área em que trabalham. No entanto, esses mesmos educadores que, de certo modo, rejeitam a formação continuada, são aqueles que encontram dificuldades em estabelecer relações com os educandos, seja pela indisciplina dos mesmos ou por motivos diretamente interligados à questão do planejamento das aulas, o qual não consegue atingir os estudantes a ponto de motivá-los à curiosidade do saber.

Assim como na formação, a prática desses profissionais acontece “em constante tensão entre o controle externo do trabalho e as condições concretas de uma atividade em que a autonomia na reflexão intelectual é condição de sua realização” (TOZONI-REIS, 2012, p. 283). Diante disso,

[...] se faz necessário mudar a concepção vigente sobre ‘prática’ e ‘teoria’. **Prática educacional é prática social** com significado e não pode ser tomada como simples receita, ou confundida com tecnicismos modeladores. É necessário transcender o senso comum reificado, superar os sentidos usuais atribuídos às práticas pedagógicas condenadas por muitos sem defesa (e muitas vezes sem argumentos) (GATTI, 2013, p. 55. Grifos dos autores).

Por outro lado, alguns professores adquiriram certos hábitos durante os processos de formação. Alguns

costumam esperar “receitas” e “dicas” de resolução de seus estranhamentos de sala de aula. Isso ainda acontece pelo fato de alguns profissionais resistirem à formação continuada, pois há um efeito de rigidez que torna os professores indisponíveis para a mudança de metodologias e conceitos pedagógicos (NÓVOA, 1995). Entretanto, buscando sustentação em Freire (1991), sabe-se que a formação é um processo contínuo e que não há receitas prontas. O educador se forma educador permanentemente, na prática e na reflexão da própria prática.

Por consequência de uma formação sócio-histórica, na qual em tempos remotos o professor era detentor do saber, este não se via desafiado pelas atualizações repentinas das informações e nem pelos conhecimentos advindos dos educandos (SOUSA; MOITA; CARVALHO, 2011). A modernidade, ao mesmo tempo que oferece inovação e comodidade, passa a ser um dos desafios maiores a ser ultrapassado para alguns profissionais em termos do desenvolvimento de uma série de habilidades e competências requeridas na atualidade, e que já eram requeridas há tempos pelos educadores, em nome da inovação educacional. Demo (1996, p. 273. Grifos dos autores), afirmava que

Para encarar as **competências modernas, inovadoras e humanizadoras**, [o educador] deve impreterivelmente saber reconstruir conhecimentos e colocá-lo a serviço da cidadania. Assim, o professor será quem, sabendo reconstruir conhecimento com qualidade formal e política, orienta o aluno no mesmo caminho.

Nestes casos citados pelo autor, o educador necessitaria ter uma visão ampla das oportunidades que o cercam e priorizá-las. Necessitaria colocar as

dificuldades em segundo plano, já que estas precisam ser superadas juntamente com os paradigmas educacionais tradicionais e rituais da escola. Uma forma disso acontecer seria a atualização constante desse profissional, buscando na leitura e nas tecnologias, suporte para que isso realmente acontecesse. Entretanto, naqueles tempos e na atualidade, fatores como dificuldades socioeconômicas e a falta de tempo, em função da exaustiva carga horária de trabalho (TAVARES; CARVALHO, 2010) também contribuem para o impasse da continuidade da formação, e conseqüentemente da melhoria do processo educativo.

Diante disto, é importante destacar a denúncia que já se apresentava naqueles tempos, e que ainda se repete nos primeiros quinze anos desse século, de que, normalmente, os profissionais do ensino são vítimas do processo da “precarização da profissionalidade docente” (CUNHA, 1999; OLIVEIRA, 2004), tais como a carga horária excessiva em várias escolas, tarefas de correção de trabalhos e provas, baixa autoestima, entre outros, o que dificulta a participação em processos de formação.

A escola está marcada por uma cultura do desempenho, pela precariedade do trabalho docente e pela fragilização do compromisso ético-político que dá sentido à identidade profissional dos professores que exercem uma educação crítica (TREIN, 2012). Outros fatores que se repetem são a baixa remuneração salarial e a disponibilidade para a realização de formações dos profissionais da área. Não há muitas alternativas para escolha de cursos e/ou eventos para alavancar a formação contínua. Com isto, muitos se restringem a cursos fornecidos

gratuitamente pelos órgãos estaduais e/ou municipais, e também aos que são adquiridos na formação online, pois podem apresentar um custo inferior aos eventos presenciais.

Em suma, a formação continuada dos profissionais da educação ainda é uma situação embaraçosa que vem se arrastando ao longo dos anos, como outras mazelas educacionais. Seja por resistência desses profissionais, da falta de oportunidades ou da desvinculação dos cursos de formação inicial oferecidos nas Instituições de Educação Superior (IES) com o contexto que os futuros educadores vão encontrar nas escolas, reproduzem-se no campo educacional os impasses que distanciam cada vez mais o alcance dos objetivos das formações, inicial e contínua.

4. Os desafios da formação de educadores ambientais

As discussões sobre as formações com ênfase na EA são necessárias diante das situações encontradas nos espaços escolares. A predominância verificada em estudos como os de Trajber e Mendonça (2006), de que a EA é desenvolvida na maioria das escolas na forma de projetos, disciplinas especiais e inserção da temática ambiental nas disciplinas, muitas vezes de forma tradicional, com destaque às datas ecológicas e a gestão de resíduos; a ausência de metodologias inovadoras para inserção da dimensão ambiental no ensino; o desconhecimento de concepções de ambiente, aprendizagem participativa, ambientalização curricular, e outros conceitos por parte dos professores, a falta de práticas voltadas à EA inseridas nos Projetos Pedagógicos das escolas, são possíveis fatores que estagnam o processo de sensibilização ambiental das crianças, jovens e até mesmo dos adultos.

A EA na formação dos professores é uma necessidade. Em 1997, o governo federal da época estabeleceu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹. Neles o meio ambiente foi considerado um tema transversal. O documento específico deste tema explicita que a EA é uma aliada de todas as disciplinas justamente por dar ao enfoque ambiental uma perspectiva interdisciplinar, proporcionando um grande leque de possibilidades de trabalhos que envolvam o meio ambiente e a sustentabilidade.

Por isso, afirmava o documento, “além de uma formação inicial consistente, é preciso considerar um investimento educativo contínuo e sistemático para que o professor se desenvolva como profissional de educação” (BRASIL, 1997, p.25). Dessa forma, a temática ambiental “não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa” (Ibidem).

Posteriormente, a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a EA, instituiu a PNEA e deu outras providências, em seu Art. 8º, § 2º, inciso I, recomendava “a incorporação da dimensão ambiental na formação, especialização e atualização dos educadores de todos os níveis e modalidades de ensino”. Além disso, em um Parágrafo único reafirmava que “os professores em atividade deveriam receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender adequadamente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Política Nacional de Educação Ambiental” (BRASIL, PNEA, 1999). A

¹ A Lei 9394/96 (LDB), implementou os PCN, propondo uma nova orientação no currículo. Nela, estão estabelecidos os conteúdos para a temática ambiental a ser trabalhada nas escolas.

Lei 9.795 foi regulamentada em 2002, com a criação do Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, coordenada pelos Ministérios da Educação, por meio da Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA) e do Meio Ambiente, o Departamento de Educação Ambiental (DEA), e com a participação de entidades e redes de EA.

Em 2005, após a conclusão da consulta nacional, o ProNEA, no que se refere à formação de educadores ambientais, delimita algumas diretrizes para esse trabalho de formação. Dentre elas, destacam-se a formação continuada de educadores e gestores ambientais; a construção de planos de formação continuada; realização de parcerias entre escolas públicas e universidades, facilitando o acesso dos professores da rede pública de ensino básico aos cursos de pós-graduação Lato e/ou Stricto Sensu em EA; institucionalização de programas de formação em EA voltados aos profissionais da educação especial e a criação de redes de formação de educadores com a participação de universidades, escolas, empresas e organizações do terceiro setor (BRASIL, 2005).

Em 2006, foi lançado o Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA), cujo objetivo maior foi de

Qualificar as políticas públicas federais de educação ambiental para que exijam menos intervenções diretas e ofereçam mais apoio supletivo às reflexões e ações autogeridas regionalmente, no sentido de desenvolver uma dinâmica nacional contínua e sustentável de processos de formação de educadoras (es) ambientais a partir de diferentes contextos (BRASIL, 2006, p. 5).

Diante das possibilidades de formação em EA, alguns profissionais da educação buscam no Ensino Superior preencher as lacunas em sua formação ambiental. Outros buscam aprofundar seus conhecimentos e refletir sobre suas práticas nos cursos de Pós-Graduação Lato e Stricto Sensu. Sobre isso, Carvalho (2001) confirma o fato que “a temática ambiental tem encontrado principalmente na pós-graduação sua porta de entrada (CARVALHO, 2001, p. 167).

No entanto, cada educador necessita trilhar seu próprio caminho após a formação no Ensino Superior, “aprendendo na prática, nas pesquisas, nas observações, se tornando um profissional reconhecido e competente ao longo da sua caminhada profissional” (MAFRA; GUERRA, 2010, p. 5). Nesse sentido, uma formação para a EA vai além da conquista de um diploma acadêmico, necessitando, também, de atualização constante, de conhecimento de metodologias pedagógicas inovadoras, e abertura para o fazer interdisciplinar, compreendendo que as relações sociais são complexas e não podem ser reduzidas a projetos sem continuidade.

Essa busca pela formação ambiental no Ensino Superior exige das instituições que as mesmas se ambientalizem, utilizando metodologias e concepções inovadoras, que rompam com os paradigmas conservadores da educação tradicional, mais especificamente, a educação tradicional ambiental. Pois, segundo Guimarães (2004, p.124) “os professores foram ou estão sendo formados, em sua maioria, na mesma perspectiva conservadora de educação”. Ou seja, se não houver um esforço para renovar os paradigmas obsoletos em que se baseiam as práticas ambientais nas formações, há uma gradativa

probabilidade de não ocorrerem situações de sensibilização e de mudança no modo de pensar e agir com responsabilidade diante da realidade da crise socioambiental nos espaços em que esses profissionais irão trabalhar.

A necessidade de formações destinadas à EA crítica é cada vez mais notória. Nesta vertente, o conhecimento para ser pertinente “não deriva de saberes desunidos e compartimentalizados, mas da apreensão da realidade a partir de algumas categorias conceituais indissociáveis ao processo pedagógico” (MORIN, 2002, p. 36). Com base nisso, os conceitos, as vivências, os discursos e os desafios ambientais se interligam em um contexto em prol da sensibilização ambiental e não estão desconectados como nas concepções tradicionais de ensino. Nesse sentido, a educação se propõe a formar dinamizadores ambientais educativos, que motivados pela reflexão crítica, mobilizem ações de intervenção sobre as dinâmicas estabelecidas e constituintes da realidade socioambiental. Desse modo, de acordo com Tozoni-Reis (2012, p. 1), a EA crítica e emancipatória “exige que os conhecimentos sejam apropriados, construídos, de forma dinâmica, coletiva, cooperativa, contínua, interdisciplinar, democrática e participativa, voltados para a construção de sociedades sustentáveis”.

Assim, a formação em EA possui o desafio de direcionar o olhar dos profissionais para compreenderem as transformações da realidade causadas pela problemática do desenvolvimento (in) sustentável cada vez mais constante. Implica em um processo de reflexão-ação, de reorganização de saberes e conceitos já estabelecidos, para que assim haja talvez a possibilidade desses profissionais

intervirem nas ações cotidianas, visando às mudanças de atitudes na busca da transformação do mundo (LEFF, 2001).

Ainda, Loureiro (2002) aponta algumas lacunas existentes na prática pedagógica referente a atuação dos professores no contexto sócio-político escolar, nas reflexões e na construção de um currículo articulador e crítico.

Na observação da prática de professores percebe-se que se preocupam com o bom profissionalismo, no que se refere à competência técnica, mas ignoram suas atribuições e compromissos sociais e políticos junto aos sujeitos com os quais se relacionam (a comunidade escolar) (2002, p. 90-91).

Diante disso, nota-se que há possivelmente uma resistência por parte dos profissionais às transformações curriculares voltadas às questões socioambientais e políticas. Logo, há de se concordar que a formação de um educador ambiental não é apenas de caráter instrumental técnico-metodológico. De acordo com Guimarães (2004), precisa, além de tudo, fornecer uma formação político-filosófica para torná-lo um transformador, capaz de criar resistências, potencializar brechas e construir, gradativamente, currículos voltados à sustentabilidade e aos saberes socioambientais.

5. Considerações finais

Diante do que foi exposto, verifica-se que a formação apresenta um aspecto histórico, considerando a cultura, os valores sociais e as tradições educativas, e também apresenta um aspecto pedagógico, no qual se estabelecem as normas, os conhecimentos e os critérios necessários para conduzir um ensino de qualidade nas escolas atualmente e futuramente. É um processo que não

possui uma linha de chegada. A formação não é estática, e sim continuada, pois como afirmava Perrenoud (2000), nenhuma habilidade ou competência permanece adquirida por simples inércia.

Percebe-se ainda que, a formação continuada, oferece um suporte de conhecimentos específicos das disciplinas a serem utilizados em sala de aula. Entretanto, não é somente isso. Ela envolve todo um conjunto de temáticas que estão estreitamente interligadas ao desenvolvimento moral e ético do ser humano.

No que se refere às formações de educadores em EA, nota-se que esta ainda é um processo a ser conquistado e efetivado, tanto na parte teórica, quanto na prática. A ausência dessas formações não possibilita aos educadores estabelecerem articulações dos princípios e objetivos da EA com outros componentes curriculares, impossibilitando a transversalidade desta temática nas aprendizagens construídas individual e coletivamente.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 5692/71, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: MEC, 1971.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

_____. **Programa Nacional de Formação de Educadoras (es). Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade (PROFEA)**. Órgão Gestor da Política de Educação Ambiental. MMA/MEC/UNESCO. Brasília, 2006.

_____. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA**. Brasília: Coordenação Geral de Educação Ambiental. 3.ed. Ministério do Meio Ambiente, 2005.

_____. **Lei 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA e dá outras providências. Diário

CARVALHO, I. C. M. **A Invenção ecológica: narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

_____. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação ambiental. In: LAYRARQUES, P. P. (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. 1 ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 13-24.

CUNHA, M. I. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, I. P. A. **Desmistificando a profissionalização docente**. Campinas: Papirus, 1999, p. 127-147.

DEMO, P. Formação Permanente de Professores: educar pela pesquisa. In: MENEZES, L. C. (org.). **Professores: Formação e Profissão**. Campinas: Autores Associados, 1996.

FALSARELLA, A. M. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FÁVERO, M. L. **Sobre a formação do educador**. A formação do educador: desafios e perspectivas. Série estudos. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1981.

FONTINHA, R. **Novo Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa**. Revisto por Joaquim Ferreira. Porto: Editorial Domingos Barreira, 1998.

FREIRE, M. A. Formação Permanente. In: Freire, Paulo: **Trabalho, Comentário, Reflexão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

GATTI, B. A. A. Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. n. 37, jan./abr., 2008. p. 57-70.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**. Curitiba: UFPR. n. 50, out/dez, out./dez. 2013, p. 51-67.

_____. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

LEFF, E. **Saber ambiental**: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

LOUREIRO, C. F. B. Crise ambiental, educação e cidadania. In: LAYRARGUES, P. P.; et al. (Orgs.). **Educação ambiental**: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.

MAFRA, A. I.; GUERRA, A. F. S. Formação continuada para educadores ambientais: reflexões e considerações. In: **VIII Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED Sul**, 2010, Londrina - Paraná. ANPED Sul. Londrina - PR: UEL, 2010. v. 1. p. 1-14.

MORALES, A. G. **A formação do profissional educador ambiental**: reflexões, possibilidades e constatações. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2012.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.13-33

OLIVEIRA, D. M. A legislação educacional dos anos 70 e anos 90: determinantes sócio-políticos e econômicos. **Instrumento**, Juiz de Fora, MG, v. v.5, n.n.1, p. 105-120, 2003.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, dez. 2004, vol.25, no.89, p.1127-1144.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SOUSA, R. P.; MOITA, F. S. C.; CARVALHO, A. B. G. (Orgs.). **Tecnologias Digitais na Educação**. Paraíba: Educpb, 2011.

TAVARES, I. M. S.; CARVALHO, T. S. S. Inclusão escolar e a formação de professores para o Ensino de Libras: do texto oficial ao contexto. In: Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (EPEA), 5., 2010, Alagoas. **Anais...** Alagoas: UNEAL, 2010. Disponível em: <<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/inclu-sao-escolar>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

TOZONI-REIS, M. F. C. Educação ambiental na escola básica: reflexões sobre a prática dos professores. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 7, p. 276-288, 2012.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. (Orgs.). **O que fazem as escolas que dizem que fazem Educação Ambiental**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. 256p.

TREIN, E. S. A Educação Ambiental Crítica: Crítica de que? **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, p. 304- 318, 2012.

ZAKRZEWSKI, S. B. B.; SATO, M. Refletindo sobre a formação de professor@s em Educação Ambiental. In: SANTOS, J. E.; SATO, M. (Orgs.). **A contribuição da Educação Ambiental à esperança de Pandora**. São Carlos: RiMa, 2001.

Recebido em 2016-08-09
Publicado em 2017-05-04