

Possibilidades para Educação Ambiental na perspectiva complexa presentes na BNC-Formação

Possibilities for environmental education in the complex perspective present in BNC-training

Diego Nogueira da Costa e Daniele Saheb Pedroso  Pontificia Universidade Católica do Paraná (Brasil)

Resumo

A Educação Ambiental é uma preocupação cada dia mais emergente na formação dos cidadãos para o mundo, papel esse exercido na sociedade pela escola, com contribuição fundamental dos professores, não somente de alguma área específica. O objetivo desse trabalho é analisar as possibilidades contidas na Resolução CNE/CP n.º2, de 20 de dezembro de 2019, que institui a Base Nacional Curricular para a formação de professores, para a formação de educadores ambientais na perspectiva da complexidade. Para tanto, foi feita uma revisão bibliográfica sobre as temáticas e uma análise documental do documento oficial, numa pesquisa de abordagem qualitativa. Os resultados indicam algumas possibilidades para esse cenário, principalmente no entendimento sobre algumas habilidades e competências que o documento atribui como basilares aos professores, contudo identificam no conteúdo desse dispositivo, mais do mesmo, sem muitas inovações e grosseiras contradições. Conclui-se que as mudanças que se almejam para a formação dos professores não se alicerçam nas prerrogativas desse documento, nem se pode esperar que nada do tipo surja das mesmas pessoas que estão por trás desse dispositivo.

Astract

Environmental Education is an increasingly emerging concern in the training of citizens for the world, a role that school plays in society, with the fundamental contribution of teachers, not only in a specific area. The objective of this work is to analyze the possibilities contained in Resolution CNE / CP No. 2, of December 20, 2019, which establishes the National Curricular Base for the training of teachers, for the training of environmental educators in the perspective of complexity. To this end, a bibliographic review on the themes and a documentary analysis of the official document was made, in a qualitative research. The results indicate some possibilities for this scenario, mainly in the understanding of some skills and competences that the document attributes as fundamental to teachers, however they identify in the content of this device, more of the same, without many innovations and gross contradictions. It is concluded that the changes that are aimed at the formation of teachers are not based on the prerogatives of this document, nor can anything be expected to emerge from the same people who are behind this device.

Palabras chave

Educação Ambiental; Complexidade; Formação de Professores; BNC-Formação.

Key-words

Environmental Education; Complexity; Teacher Training; BNC-Training.

Introdução

A Educação Ambiental (EA) é um tema definido, inclusive legalmente, como sendo necessário para formação escolar do sujeito. Apesar de dever compor o currículo, não é atribuição específica de alguém, o que geralmente o faz ser tratado como se não fosse responsabilidade de ninguém. Visando a melhora desse cenário, o papel que o professor da educação básica presta a esse tema vem a ser questionado.

De maneira geral, a EA não é conteúdo disciplinar, mas deve ser abordado de maneira transversal por toda a comunidade escolar. Sua emergência se justifica na crise ambiental em que vivemos, que para LEFF (2009), é uma crise do pensamento. Nesse sentido, esse trabalho se propõe a analisar os pontos da Resolução CNE/CP n.º2, que institui no Brasil uma Base Nacional Curricular para a formação de professores (BNC-Formação), que potencialmente possibilitem um horizonte para a formação de um educador ambiental na perspectiva do pensamento complexo.

Diante de tamanhas crises planetárias e da complexidade dos problemas que a humanidade vem enfrentando, o cenário de mudanças esperado acaba permeando os fundamentos do processo educacional dos sujeitos. A abordagem transversal da EA não exige desgaste do conteúdo

curricular ou qualquer reformulação de tal estrutura, apenas uma mudança de postura dos educadores frente a essa temática.

Portanto, buscou-se analisar o BNC-Formação a fim de responder a seguinte questão: que caminhos podem ser encontrados para a EA na perspectiva da complexidade na formação de professores, a partir das novas diretrizes implementadas em 2019?

O objetivo geral dessa pesquisa é analisar o conjunto de habilidades e competências que o BNC-Formação julga pertinentes à formação docente, buscando espaço para a EA na perspectiva complexa. Entre os objetivos específicos, estão a compreensão da mudança de pensamento que permeia a EA, a caracterização das possibilidades para os cursos superiores partindo do documento oficial, além da indicação de possíveis limitações do BNC-Formação quanto a isso.

Para o desenvolvimento desse trabalho, selecionou-se uma abordagem qualitativa, visando interpretação dos dados organizados. Foi feita uma revisão bibliográfica para melhor situar a visão de EA que é defendida, as necessidades dos educadores para que se tornem educadores ambientais, e as impressões da comunidade acadêmica quanto à implantação das novas diretrizes constantes no BNC-Formação. Além disso,

foi feito também uma análise documental da BNC-Formação e explicação, ponto a ponto, dos resultados obtidos.

Primeiramente, o trabalho apresenta uma revisão sobre o papel da mudança de pensamento na solução da crise ambiental, ressignificando a EA. Num segundo momento, são indicadas possibilidades para os cursos superiores de formação de professores quanto a essa temática. Além disso, uma revisão sobre os pontos principais a serem destacados da BNC-Formação é apresentado, para contextualizar a discussão de resultados obtidos através da análise das competências e habilidades que o documento procura atribuir aos professores de educação básica.

Referencial teórico

Educação Ambiental e mudança do pensamento

Encontrar uma perspectiva de Educação Ambiental em meio ao processo educacional como o conhecemos exige certo esforço. Muito da dificuldade que permeia essa busca se alicerça no mais basilar fundamento que se possa imaginar: o conhecimento. Para MORIN (2000), o conhecimento não é uma expressão exata do mundo externo ao sujeito, mas sim uma representação cerebral de estímulos recebidos por ele após

captação dos sentidos do sujeito. Nessa perspectiva, saber que o conhecimento sempre vai possuir algum grau de dúvida sobre si é uma função preponderante da educação, destaca o autor.

Para além das falhas que possam ser destacadas sobre o conhecimento, a própria racionalidade do sujeito é posta em questão. Morin (2000), indica que o século XX, apesar de todos os avanços que trouxe para os mais diversos campos do conhecimento, findou consigo, ao manter sua pseudo-racionalidade, a capacidade do ser humano de entender a complexidade que traziam os novos problemas gerados.

O autor indica que, para romper com essa realidade, o pensamento deve ser ressignificado ao longo do processo educacional para o século atual. Deve ser capaz de não mais reduzir o conhecimento:

Trata-se de entender o pensamento que separa e que reduz, no lugar do pensamento que distingue e une. Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las. Existem desafios da complexidade com os quais os desenvolvimentos próprios de nossa era planetária nos confrontam inelutavelmente (MORIN, 2000, p. 46).

As fragmentações do conhecimento destacadas pelo autor, abrem espaços

de exclusão decorrentes das ciências em evolução dos quais emergem o que é chamado por LEFF (2005) de saber ambiental. Esse saber, para o autor, implica numa racionalidade nova, que questiona a fragmentação do conhecimento em áreas específicas e que abre espaço para a criação de uma nova relação entre sociedade e natureza.

Nesse contexto, o saber ambiental destacado excede inclusive as fragmentações que o costumam caracterizar nesse modelo questionado de pensamento:

O saber ambiental excede as “ciências ambientais”, constituídas como um conjunto de especializações surgidas da incorporação dos enfoques ecológicos às disciplinas tradicionais - antropologia ecológica; ecologia urbana; saúde, psicologia, economia e engenharia ambientais - e se estende além do campo de articulação das ciências (Leff, 1986/2000), para abrir-se ao terreno dos valores éticos, dos conhecimentos práticos e dos saberes tradicionais (LEFF, 2005, p. 145).

Para além de se abrir a terrenos mais amplos, o saber ambiental tem um valor de ressignificar o entendimento sobre como se obtém o conhecimento. Para LEFF (2009), o conhecimento não se forma apenas nas relações externas que validam a intersubjetividade da experiência do sujeito. Sendo assim, o autor explica que relação do sujeito com o outro e com o

mundo, constituem o conhecimento de maneira inequívoca. Portanto, o novo saber é social, é comunicativo, global.

MORIN (2000) chama esse fenômeno de era planetária, onde os problemas e as crises que os geram são as mesmas em qualquer parte do mundo em que se olhe. Nessa perspectiva, o pensamento necessário para real compreensão desse fenômeno e para maior chance de enfrentamento desses problemas também deve ser planetário. Os problemas são globais, multidimensionais, e carecem desse novo pensamento, que relacione o todo com as partes, para sua superação.

Interessante perceber que tanto MORIN (2000) quanto LEFF (2005, 2009) indicam os caminhos da educação como primordiais nessa ruptura de pensamento rumo a um saber ambiental. Nesse escopo, diversas possibilidades se apresentam quanto a reestruturação desse processo, dentre as quais se destaca aqui a formação de professores.

Não é simples, contudo, guiar-se rumo às rupturas necessárias para um novo sentido epistemológico no processo formativo desses profissionais. Antes de mais nada, é preciso pensar no que compõe o escopo de saberes necessários para o exercício docente, a fim de reinterpretá-los à luz do saber complexo e ambiental. Nesse sentido, TARDIFF (2000) denominou um campo que estuda esses saberes,

analisando o que de fato é funcional para o professor em meio ao seu exercício docente, e o chamou de epistemologia da prática profissional do professor. Dentre às possibilidades advindas dessa proposta, destacam-se algumas características que aponta o autor sobre os saberes docentes. São elas: a temporalidade, ou seja, o saber é construído no professor a partir de um processo que se inicia desde a experiência que esse tem como aluno, depois na formação e por fim na prática docente; assim como a heterogeneidade e pluralidade dos saberes docentes, ou seja, expressam uma cultura pessoal, não formam um repertório unificado e não estão sendo usados para atingir apenas um tipo de objetivos, mas sim vários, diversos e simultâneos.

Essa complexidade de saberes a serem considerados no novo modelo de educação que pode guiar a formação, e consequente nova prática do professor na educação para o saber ambiental, levantam uma série de questões de como esse processo vêm sendo feito e qual sua efetividade ao longo do tempo, bem como isso pode se caracterizar atualmente no nosso país.

Possibilidades de formação do professor na Educação Ambiental

Ao conceituar a formação do profissional docente, é importante destacar o que se espera desse processo como um todo.

O entendimento da necessidade de formação do profissional docente resulta de um entendimento de que a educação, a didática, demandam um profissional competente nos preceitos que a compõe (GARCIA, 1999). Não se deve dissociar o exercício docente de um contexto profissional, e portanto, da necessidade de um processo estruturado e sistematizado que possibilite ao formando o ingresso na prática docente quando capaz de atender a tal demanda.

Relacionando a demanda da educação com a atualidade das necessidades do mundo, como reiterado com análise sobre a mudança de pensamento necessária, alguns estudos apontam como a complexidade permeia (ou pode permear) tanto a formação quanto a prática docente em diferentes níveis de ensino. O estudo conduzido por SAHEB (2013), que envolvia formadores de professores e egressos de cursos de licenciatura, bem como o estudo de RODRIGUES e SAHEB (2019), envolvendo a formação continuada de educadores infantis, apontam aspectos importantes dessas perspectivas. No primeiro, apontam-se dificuldades na ruptura com o pensamento reducionista nos processos formativos iniciais, o que dificulta a abordagem da Educação Ambiental (EA) para os professores:

No entanto, a tradição de um pensamento de disjunção presente em nossa cultura foi apontada pelos professores como predominante na

universidade, tanto por parte da estrutura quanto dos seus pares. Os docentes consideram esta situação um empecilho para a consolidação de abordagem inovadora no processo de formação de educadores (SAHEB, 2013, p. 207).

Além disso, um indicativo de tal falha se materializa na apresentação do segundo estudo, no qual a fala dos docentes já formados e atuantes na educação infantil sobre suas práticas de EA, ressaltam uma vontade maior de formações continuadas e de materiais didáticos que os auxiliem nesse desafio, para além de possibilidades maiores de diálogo com seus pares, visto que entendem que se trata de uma construção coletiva de pensamento (RODRIGUES, SAHEB, 2019).

Essas alegações corroboram com a visão de que a educação superior deve adaptar seu jeito de abordar a temática ambiental em meio aos processos formativos de professores. Para PIZA-FLORES, LÓPEZ, ALVISO e ROSAS (2018), um caminho para isso está no conceito da transversalidade do tema. Tal proposta consiste numa abordagem que envolva os formandos, formadores e autoridades educacionais numa reestruturação curricular que considere esse preceito e que tenha em mente o desenvolvimento da formação nesses conformes.

Um pensamento similar a esse se alinha à perspectiva da implementação das

novas *Diretrizes para Formação de Professores*, publicadas em dezembro de 2019, que são destacadas como ferramentas para o real cumprimento da BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e de sua implementação efetiva no ensino básico. Tendo esses documentos como regentes, na busca por uma visão sobre EA e como ela se encaixa nesses novos parâmetros, percebe-se que, novamente, a transversalidade do tema é citada como caminho correto a ser tomado. No estudo apresentado por Silva e Loureiro (2020), ao ouvir professores sobre suas impressões da BNCC e da presença da EA, destacam isso. Os autores desse estudo destacam que as vozes dos professores ouvidos interpretam a nova BNCC como uma diretriz que secundariza a importância da formação cidadã no ensino básico e que prioriza a formação técnica para o mercado de trabalho. Ao secundarizar a importância da formação cidadã, o reflexo é grande sobre a implementação da EA:

No âmbito da EA, a questão do tratamento da questão ambiental de modo instrumentalizado e dissociado das questões sociais, e a ausência de abordagens críticas também foram salientadas, o que reforça o argumento de que o documento legitima e fortalece uma formação que negligencia os problemas socioambientais e desqualifica a formação de pessoas atuantes em prol de justiça e igualdade socioambientais (SILVA; LOUREIRO, 2020, p. 13).

O escopo apresentado baliza as buscas por soluções possíveis sobre a EA e a mudança de pensamento necessária para uma educação condizente com as demandas do mundo atual. Apesar das mais diversas sinalizações de que nada está oficialmente dirigindo a educação do país nesse sentido, as pesquisas apontam uma insatisfação dos professores com esse cenário, ou seja, uma fagulha de esperança.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Base Nacional Comum para a formação de professores (BNC-Formação)

Após uma revisão de literatura feita sobre pesquisas que caracterizam diversas faces desse documento, alguns apontamentos sobre o mesmo se fazem necessários. De início, sobre a BNCC, no qual se fundamenta a BNC-Formação, pode-se tipificar a mudança curricular como uma ação que coisifica o conhecimento e que fere a autonomia do trabalho docente (SÜSSEKIND, 2019). A autora é enfática também sobre a relação dos métodos de avaliação do desempenho e da demonização da profissão docente, numa perspectiva que usualmente ignora as diferenças e a especificidade de cada sujeito que acessa o sistema educacional, massificando-os, padronizando os testes e, conseqüentemente, colhendo resultados desastrosos.

Sobre a BNCF e o trabalho docente, contudo, ROCHA e PEREIRA (2018) destacam que não há regulamentação sobre a formação ou o currículo que possam controlar os caminhos da ação docente, porque esses se desenham na prática. Para as autoras, o documento pode sugerir uma prática pragmatista e reducionista do trabalho docente, e por isso o seu estudo aponta críticas feitas em meio à proposta das novas Diretrizes de Formação dos professores.

A crítica a ambos os documentos, BNCC e BNC-Formação, revelam uma insatisfação com um movimento de desmonte da educação que se aplica na realidade brasileira, mas que não é fenômeno observável somente aqui. Para HYPOLITO (2019), trata-se da aplicação local de um fenômeno global. Para o autor:

É nesse contexto local e global que a reforma curricular BNCC foi constituída, com o apoio de grupos e instituições ligadas ao Todos pela Educação e por lobbies de fundações, institutos e entidades, com ou sem fins lucrativos, com interesses muito definidos em torno de um mercado educacional bilionário que envolve venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, a fim de substituir o que hoje é realizado pelas escolas e pelo sistema público de educação (HYPOLITO, 2019, p. 8).

Para o autor, essa agenda global vem se implementando localmente e reformando

o currículo dos diferentes níveis de ensino no Brasil, o que recai sobre a formação docente. São interesses emergentes em toda parte, liberais, ultraliberais ou mesmo neoconservadores que vão ganhando forma, sempre dispostos a fortalecer uma lógica de mercado que se sobrepõe a um olhar pessoal para o indivíduo educando. Outra crítica pertinente a esse documento está na forma como foi estabelecido, com pouca discussão, e pelo fato de substituir Diretrizes anteriores, de 2015, que foram amplamente discutidas. FARIAS (2019) diz que isso se deve a um alinhamento com um discurso que visa homogeneizar a formação docente e dar eficácia à avaliação da mesma, sem, contudo, fortalecer a formação pedagógica nas licenciaturas nem valorizar a profissão docente.

É nesse cenário nebuloso que se instauram tais diretrizes, e também se fazem necessárias as buscar por brechas que possibilitem as tais soluções criativas destacadas pela autora como atos de resistência ao desmonte promovido oficialmente à carreira docente. Nesse cenário que se busca entender as possibilidades e limitações que os documentos abrem para a visão destacada de EA na formação docente.

Metodologia da pesquisa

Para melhor apreciação dos objetivos dessa pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa. Segundo STAKE (2011), é uma possibilidade com visão da integralidade dos fenômenos, com várias formas de relatar um acontecimento, entender um contexto ou discutir um problema, por se tratar de uma abordagem interpretativa, essencialmente.

Com esse viés interpretativo, foi feita uma análise do documento do Conselho Nacional de Educação, a Resolução CNE/CP nº2, de dezembro de 2019, que institui uma *Base Nacional Comum para formação de professores para a educação básica* (BNCF), no intuito de encontrar possibilidades e limitações para a EA, tendo em vista a consonância que tal documento possui com a BNCC.

Alinhados às competências estabelecidas na BNCC, o documento da BNC-Formação destaca competências específicas que um professor deve adquirir durante seu processo formativo nos cursos de formação de professores. O documento trata de dimensionar essas competências em três categorias fundamentais, sem hierarquia entre elas. Essas categorias são: conhecimento, prática e engajamento profissional.

Essas categorias se subdividem a partir de especificidades de cada dimensão de

competências destacadas, e essas estão distribuídas conforme a tabela 1.

A partir dessas categorias destacadas, foi feita uma análise sobre como pode os preceitos da EA permearem o processo formativo dos professores com um caráter de competência que se insere em meio às dimensões apresentadas.

O documento apresenta, ainda, diretrizes quanto às habilidades que se pretende atribuir a partir de cada competência específica das citadas na tabela 1, além de 10 competências gerais que guiam essa proposta. Todas essas características compõem o escopo que será discutido à luz do referencial estabelecido.

Resultados

Para melhor apreciação dos resultados para discussão, estão separados de acordo com o indicado pelo próprio documento da BNC-Formação, sempre visando destacar as possibilidades e limitações quanto à formação de educadores ambientais durante a formação inicial de professores.

Das competências gerais

De maneira ampla, essas competências que se pretendem alcançar se alicerçam na perspectiva da formação de professores autônomos, livres e encarregados de defender valores fundamentais à cidadania que deverá ser formada por seus alunos no futuro.

Conhecimento Profissional	Prática profissional	Engajamento Profissional
Dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;	planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;	Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
Demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;	Criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;	Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
Reconhecer os contextos de vida dos estudantes;	Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino;	Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos;
Conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.	Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.	Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

Tabela 1: Dimensões das competências profissionais estabelecidas no BNC-Formação. Fonte: CNE/CP n°2, BRASIL, 2019.

Nessa questão, destaca-se a competência geral 7, que indica que o professor formado deve ser capaz de:

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. (BRASIL, 2019, p. 13).

Em linhas gerais, essa perspectiva se alinha com o que se espera de um educador ambiental capaz de romper com o pensamento reducionista e de construir com seu aluno a complexidade do entendimento da realidade experimentada por eles.

Essa mudança de pensamento se mostra possível a partir da leitura de vários aspectos consonantes com essa proposta. As competências destacam também a possibilidades de diálogo com as bases da sociedade e da academia, na busca de melhor articular a permanente formação do educador a partir desse contato. Diálogo respaldado pela pertinência da construção de um professor capaz de refletir sobre suas condições de trabalho, de maneira ampla, como por exemplo, com a preocupação sobre o cuidado com sua saúde física e emocional, com seu acesso à cultura, tecnologia e boas práticas na

velocidade em que sejam disponibilizadas para discussão, além do desenvolvimento de valores éticos e de cuidados entre os sujeitos componentes da sociedade.

Em contraponto a todos os méritos que possam ser destacados, o documento não é claro em nenhum momento, sobre as práticas que desenvolvam tais possibilidades. De maneira geral, o documento apresenta uma preocupação exagerada com aspectos capazes de serem facilmente avaliados, mesmo que insistam na superficialidade de análises sobre a efetividade da prática dos ideais propostos. Sendo assim, pouco da disposição da carga horária indicada, ou mesmo das estruturas curriculares indicadas parece alinhada com possibilidades concretas de serem materializadas. Isso indica uma contradição clara por parecer improvável um desenvolvimento tão amplo e complexo como o proposto, considerando a realidade de vários dos cursos de formação atuais e o objetivo de reduzir as desigualdades inerentes desse processo.

Parece claro que o acesso a tais espaços de diálogos como os sugeridos nessas competências gerais não contarão com todos os cursos oferecidos ao mesmo tempo. Nem toda realidade escolar será aproximada tão rapidamente das mais altas discussões sobre contexto e essa falha de equiparação parece facilmente corrigido à luz da superficialidade dos métodos avaliativos indicados. Na prática, mais

desigualdade se perpetua entre instituições formadoras de professores e escolas de certas regiões em detrimento de outras, e tudo se resolve com uma maquiagem em forma de dispositivo avaliativo.

Das habilidades advindas das competências específicas

Dimensão do conhecimento profissional

1. *Dominar os objetos do conhecimento e saber como ensiná-los;*

Nada diferente do que se propôs como competência geral, as habilidades esperadas do professor nessa dimensão de competência específica se apresentam como fáceis indicativos de avaliação, sem profundidade. Destaca-se a habilidade 5 nesse segmento, que sugere que o professor deve *“compreender e conectar os saberes sobre a estrutura disciplinar e a BNCC, utilizando este conhecimento para identificar como as dez competências da Base podem ser desenvolvidas na prática, a partir das competências e conhecimentos específicos de sua área de ensino e etapa de atuação, e a interrelação da área com os demais componentes curriculares”* (BRASIL, 2019, p. 14). Ou seja, enumera-se pautas avaliativas para indicativos que facilmente perdem relevância pela superficialidade. Um educador ambiental deve entender a

necessidade de ruptura com o modelo simplista de pensamento, sendo capaz de reavaliar seus saberes de como ensinar algo a cada instante que os problemas forem surgindo. Não será fácil, nessa perspectiva, demonstrar amplo conhecimento sobre métodos, visto que os mesmos devem sempre ser redesenhados pelo professor, e isso escapa à superficialidade avaliativa proposta.

2. *Demonstrar conhecimento sobre o estudante e como ele aprende;*

Importantes pontos sobre a cognição dos alunos são levantados nessa parte, e algumas possibilidades podem ser exploradas a partir deles. Interessante que as habilidades aqui destacadas, demonstram uma preocupação da centralidade do processo nos níveis de desenvolvimento cognitivo do aluno, bem como na relevância do ambiente, do contexto em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre. Nesse aspecto, a única preocupação que se pode destacar, é com a suficiência da experiência em campo que o formando terá para demonstrar bons níveis de compreensão dessas características, e a preocupação que isso se resolva com métodos simplistas de avaliação por parte dos cursos formadores. Contudo, essa proposta demonstra uma amplitude de análise da relevância da prioridade do aluno que é característica faltante até então nesse documento.

3. Reconhecer os contextos;

Dessas habilidades, questões sobre as possibilidades de compreensão do contexto em que lecionará o formando são levantadas. Há, de novo, uma amostra de preocupação com as tecnologias mais recentes e com o uso crítico dos mesmos. Interessante perceber que isso dependerá das possibilidades que o professor receberá de se apropriar de tais recursos, pois para além de todo o contexto que frequenta, precisará ser capaz de olhar para o global a fim de ver as melhores práticas, e questões sobre a dificuldade de se organizar esses feitos durante o exercício profissional parecem ser infundáveis. *“Conhecer o desenvolvimento tecnológico mundial, conectando-o aos objetos de conhecimento, além de fazer uso crítico de recursos e informações”* (BRASIL, 2019, p. 15). Quão capaz disso deve ser um professor formado numa grande universidade, em uma capital de estado, e que depois se dispõe a trabalhar num contexto de exclusão social, principalmente de acesso a inovação tecnológica de comunicação, como por exemplo, áreas ribeirinhas, camponesas ou de propriedades indígenas? Para além de assimilar a necessidade de se aproximar das melhores práticas, a leitura de contexto envolve inovação em meio ao que é experimentado, e a sugestão parece reduzir os problemas a questões

de disponibilidade de pesquisa, ou mesmo conhecimento de ferramentas para tal levantamento.

4. Conhecer a estrutura e governança dos sistemas educacionais;

Essa dimensão considera habilidades bastante pertinentes, contudo parece implicar numa formação essencialmente burocrática se quiser dar conta da demanda de todas as estruturas disponíveis para formação. Não parece razoável que se amplie suficientemente os contextos a serem compreendidos dentro das possibilidades sistemáticas da educação em todo o país, para além dos diferentes níveis de ensino e suas especificidades, principalmente quando considerado a carga horária prevista nas indicações do documento para isso.

Dimensão da prática profissional

1. Planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;

As habilidades de planejamento destacadas dão contributo relevante à perspectiva de EA. As habilidades de estruturar os conteúdos, adequar os procedimentos metodológicos ao contexto e de explorar um escopo diverso de linguagens para efetiva comunicação, sinalizam perspectiva promissora de um pensamento complexo para o educador ambiental, de modo que possibilitam ação transversal de abordagem de EA em meio aos conteúdos e da construção

de valores éticos nos alunos em meio a esse processo.

2. *Criar e saber gerir ambientes de aprendizagem;*

Habilidades relevantes também podem ser destacadas nessa competência específica, por contemplarem a visão de que cabe ao professor tornar o ambiente auspicioso para aprendizagem de seus alunos. Não se trata de uma responsabilidade exclusiva do professor no processo, contudo, de sua liderança. Certamente essa habilidade propicia uma EA mais complexa aos alunos desse professor, uma capacidade de entendimento global e diverso do seu contexto e de seus problemas.

3. *Avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino;*

A avaliação destacada como habilidade nessa seção indica que o professor deve ser capaz de entendê-la como parte de um processo que não se finda com um conteúdo específico. Possivelmente, isso leve o professor a uma maior diversificação dos instrumentos avaliativos utilizados, a uma procura de reflexão constante sobre suas práticas e a uma conexão permanentemente reforçada com as demandas de seus alunos. Essas práticas aproximam o professor do papel de sensibilizador quanto à complexidade dos problemas e das relações que a sociedade apresenta, e com isso, da relevância da EA no processo avaliativo, inclusive.

4. *Conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, das competências e habilidades;*

Destaque para as habilidades de trabalhar em conjunto com outros professores na construção de planejamentos, na capacidade de ajustar o planejamento sempre que necessário e de endireitar o caminho dos alunos desviados por erros comuns, se atendo ao papel de mediar o conhecimento. Um pensar certo para ensinar a pensar certo parece caracterizar as habilidades aqui destacadas, o que é bem relevante à prática de um educador ambiental.

Dimensão do engajamento profissional

1. *Comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;*

As habilidades aqui propostas consideram um professor capaz de intervir, a partir de um processo auto avaliativo, no seu desenvolvimento e da comunidade de professores a sua volta, corrigindo posicionamentos e adquirindo conhecimentos mais atualizados. Contudo, isso põe em questão outra fragilidade do documento que é a pouca valorização da carreira docente dentre seus principais preceitos. Não parece claro como a exigência ao avaliar tal habilidade leva em conta a motivação do professor para tamanho comprometimento, o

que parece distanciar essa proposta da prática aqui idealizada.

2. *Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;*

Habilidades de entender o histórico do ensino ofertado e sua relação com a desigualdade promovida por esse processo, de construir o ambiente de aprendizagem que rompa com essas amarras e que intensifique o contato do aluno com novas perspectivas além da encontrada por ele no seu contexto. Parecem pertinentes para um educador ambiental, e relevantes no processo de mudança de pensamento.

3. *Participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos;*

Entender-se como parte de um complexo formativo que compõe o ambiente escolar é o cerne das habilidades aqui destacadas. Essa perspectiva se alinha à de um educador ambiental complexo, visto que deve ser capaz de expressar as várias dimensões que compõem a realidade, sem restringi-lo ao sabor da sua área de formação específica.

4. *Engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade;*

Aspectos pertinentes podem ser valorizados aqui. Não é usual que o professor mantenha relacionamento

somente com os seus alunos e colegas da escola. O contato externo com toda a comunidade escolar é parte importante do trabalho docente. Se um professor dedica parte de seu tempo à relação com a comunidade, seu entendimento do contexto dos alunos e da pertinência de suas práticas pode ser ressignificado.

Conclusão

Um olhar crítico sobre a natureza dos problemas mais atuais da humanidade, incitou uma reflexão que leva ao questionamento da base de todo conhecimento que construímos: o pensamento. A reforma do pensamento é necessária, e não sem antes englobar o entendimento da ressignificação da relação que o homem estabelece com o ambiente. Esse processo leva à comparação da qualidade da educação provida nas escolas e da formação que os professores recebem no ensino superior, haja vista a necessidade dessa reforma se alicerçar no processo educativo dos cidadãos.

A fim de buscar uma solução criativa para esse enfrentamento, foi analisado o documento que instaura no país novas diretrizes curriculares nacionais de professores, bem como uma base nacional curricular dessa modalidade de ensino.

O BNC-Formação, implementado pela CNE/CP nº2, em 20 dezembro de 2019, amplia os objetivos outrora propostos pela BNCC e procura ressignificar o processo formativo dos professores da educação básica, implementando mudanças nos cursos das instituições de educação superior.

À luz da reforma de pensamento e da formação do educador ambiental nessa perspectiva, a análise focou nos aspectos definidos pelo documento como competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos professores formados, em busca de possibilidades e limitações das diretrizes do documento para que tal objetivo se concretize.

A busca por referências bibliográficas que analisaram o documento previamente, bem como a análise qualitativa dos aspectos supracitados, permitiram uma inferência de que nem tudo está aquém das expectativas quanto a essa reforma, no sentido de possibilitar educadores ambientais na perspectiva do pensamento complexo.

As habilidades destacadas, em muitos casos, podem caracterizar uma prática docente alinhada a perspectiva definida, mas as limitações também se apresentam relevantes. Contradições entre as propostas e o próprio modo de construção desse dispositivo legal normativo chamam a atenção.

Foi identificado ao longo do documento um excesso de preocupação com os dispositivos de avaliação, sem, contudo, inferir a profundidade que se pretende deles. Parecem que serão ineficazes, para dizer o mínimo, na correção de possíveis desvios de percurso do caminho pretendido. Além disso, nada aponta de efetivo para a valorização da carreira docente, nem nada descreve sobre como as desigualdades sociais perpetuadas na escola, deverão ser atenuadas na educação superior dessa modalidade formativa. Isso é especialmente chamativo, visto que o próprio documento tenta, reiteradas vezes, fazer parecer que é uma de suas principais preocupações.

Fica pouco claro o que se pretende com tais diretrizes nesse sentido, mas bastante claro que nada tem a ver com as indicações que se buscavam nesse estudo. Olhando a fundo, se observa que o documento não passa de mais do mesmo: uma burocratização ideológica que parece um ato político de demarcação territorial por parte da “alta cúpula”, e que não é dessa diretriz, ou mesmo dos impositores dela, que partirá o caminho que se busca para a Educação Ambiental na formação de professores.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Base Nacional Comum formação de professores*. Ministério da Educação, 2019.

- FARIAS, Isabel Maria Sabino de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 155, 2019.
- GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora Lda., 1999.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Bncc, Agenda Global E Formação Docente. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 187, 2019.
- LEFF, Enrique. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. *Educação e Realidade*, v. 34, n. 3, p. 17–24, 2009. Disponível em: [<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/9515+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>].
- LEFF, Enrique. *Saber Ambiental*. 4a ed. Petrópolis: Vozes, 2005. Disponível em: [<http://ess.iesalc.unesco.org/ve/index.php/ess/article/download/165/129?>].
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- PIZA-FLORES, Valentín et al. Transversalidad del eje “Medio ambiente” en educación superior: un diagnóstico de la Licenciatura en Contaduría de la UAGro / Transversality of the environment axis in higher education: a diagnosis of the bachelor’s degree in Accounting from UAGro. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, v. 8, n. 16, p. 598–621, 2018.
- ROCHA, Nathália Fernande Egito; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. Base Nacional Comum Curricular: os discursos sobre a docência. *Boletim Técnico do Senac*, v. 44, n. 1, p. 203–217, 2018.
- RODRIGUES, Daniela Gureski; SAHEB, Daniele. A formação continuada do professor de Educação Infantil em Educação Ambiental. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 25, n. 4, p. 893–909, 2019.
- SAHEB, Daniele. *Os saberes socioambientais necessários à educação do presente e a formação do educador ambiental sob o foco da complexidade*. 2013. 228 f. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: [<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/36381>].
- SILVA, Silvana do Nascimento; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. As Vozes de Professores-Pesquisadores do Campo da Educação Ambiental sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 26, p. 1–15, 2020.
- STAKE, Robert. *Pesquisa Qualitativa: estudando como as coisas funcionam*. Porto Alegre: Penso, 2011.
- SÜSSEKIND, Maria Luiza. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. *Retratos da Escola*, v. 13, n. 25, p. 91, 2019.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5–24, 2000.