

EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA BÁSICA: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOS PROFESSORES

Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis¹

A educação ambiental na escola

A inserção da educação ambiental (EA) na escola no Brasil é marcada por diferentes concepções e práticas que imprimem diferentes abordagens. De um modo geral, a abordagem crítica tem-se apresentado como alternativa às formas biologizantes, disciplinatórias, moralistas e imediatistas, além de outras, que tratam da dimensão ambiental dos processos educativos.

Por outro lado, alguns estudos apontam que a EA nas escolas brasileiras têm presença massiva, como constataram Veiga *et all* (2006): no Censo Escolar de 2004, 94% das escolas desenvolviam atividades de EA. O estudo do MEC/INEP (TRAJBER e MENDONÇA, 2006) também verificou isso, com dados qualitativos: na região Sudeste, por exemplo, essa inserção deu-se por *iniciativa de um professor ou grupo de professores, um problema ambiental do bairro* ou por *iniciativa dos alunos*. Além disso, esse estudo identificou a *presença de professores qualificados com formação superior e especializados, professores idealistas que atuam como lideranças e formação continuada de professores*, como elementos facilitadores para a EA escolar. Do ponto de vista da legislação, a Lei nº 9795/99, regulamentada pelo Decreto 4.281/02, instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental e determinou sua inserção nas escolas de todos os níveis.

Assim, parece importante que a inserção da EA na escola se dê pelo currículo, compreendendo-a como uma atividade nuclear da forma como discutiu Saviani (2005). No entanto, sabemos que essa inserção pelos currículos é um tema “delicado” para a EA, em cujas práticas podemos identificar uma tendência em desvalorizar o currículo como possibilidade concreta da realização de práticas críticas e reflexivas. Isso parece indicar que a única forma de inserção curricular é a forma disciplinar. No entanto, muitos estudos têm identificado práticas educativas ambientais não disciplinares ainda mais fragilizadas.

¹ Professor adjunto junto ao departamento de Educação do Instituto de Biociências da UNESP – Botucatu e ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da UNESP – Bauru. Mestre, doutora e livre docente em Educação.

Assim, podemos concluir que a resistência dos educadores ambientais em pensar a inserção curricular da EA na escola tem dificultado sua inserção mais consistente e, por outro lado, tem dificultado a contribuição da EA para a organização de currículos mais ricos e dinâmicos na organização dos conteúdos escolares. Inserção curricular não significa a criação de uma disciplina específica, mas a participação da EA como atividade nuclear do currículo, o que nos remete ao papel dos professores.

Dada a complexidade do papel do professor da educação básica no Brasil, consideremos um desafio objetivar a ação educativa num campo importante e desvalorizado da vida social – em especial na escola pública. Então, a inserção da EA na escola pública é um desafio tão complexo quanto o desafio de realizar uma educação pública de qualidade no contexto histórico, social, político e econômico da sociedade sob o modo capitalista de produção. Dessa forma, situar no âmbito da EA esses desafios, significa buscar compreendê-los nos muitos e variados estudos sobre os professores realizados no Brasil e em outros países do mundo. São muitas as questões que se podem colocar para essa análise e, selecionando algumas delas, chegamos à questão da formação e da atuação dos professores. Esse artigo dedica-se especialmente a pensar esse papel, a contribuir para a inserção crítica da EA nas escolas de educação básica no Brasil pela prática educativa dos professores.

A formação dos professores

Os muitos estudos sobre formação de professores - bastante conhecidos no meio acadêmico – centram-se em diversos aspectos, desde as condições de sua formação (com destaque para os currículos) até os processos de profissionalização. Do ponto de vista da legislação educacional, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB – de 1996 traz indicadores para a formação de professores da educação básica preferencialmente em nível superior, embora admita para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino fundamental a formação em nível médio, na modalidade “normal”. Prevê também “sólida formação básica”, “associação entre teoria e prática”, além da formação inicial e continuada. No entanto, sabemos que a “lei maior da educação” é resultado de um intenso e extenso embate político que culminou com um conjunto de normas que tem em comum a inspiração neoliberal da função do Estado com a educação. Isto é, a concepção da legislação que tem como referência a LDB é um Estado cada vez mais desobrigado em garantir o “bem estar social”: o que podemos esperar, então, de sua atuação na educação escolar, especificamente no que diz respeito à formação de professores?

Num estudo sobre a história da profissão, Vicentini e Lugli (2009) afirmam que a preocupação com a formação dos professores teve início no Brasil em meados do século XIX. Eles buscam analisar os processos de constituição dos modelos de formação e suas mudanças, isto é, não dizem respeito diretamente aos currículos, mas aos contextos históricos, sociais, políticos e econômicos influenciaram os modelos de formação. Uma ideia que se destaca nesse estudo é que, diferentemente dos discursos oficiais, os modelos não foram implantados pelo progresso dos conhecimentos acerca dos processos de ensino e aprendizagem e sua eficiência na organização do ensino, mas relacionam-se às características da sociedade em seu desenvolvimento histórico. Em se tratando de uma sociedade marcada pela desigualdade social, as mudanças dos modelos de formação de professores resultou sempre de conflitos de interesses dos grupos sociais envolvidos nesses processos.

Vicentini e Lugli (2009) analisaram esses diferentes modelos, em especial os de formação para os anos iniciais de escolaridade: o Artesanal, as Escolas Normais, os Complementaristas, a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946, a decadência do Ensino Normal, a Habilitação Específica para o Magistério, e, finalmente, a formação em nível superior no curso de Pedagogia. A preparação dos professores “secundários” também foi objeto de análise desde o Brasil Colônia, com a formação oferecida pelos jesuítas, até as atuais licenciaturas nas instituições de ensino superior. Esse estudo conclui que tivemos mudanças significativas que vão desde as práticas difusas de formação profissional até os modelos mais sistematizados, inseridos em graus cada vez mais elevados do sistema de ensino, mas sempre marcados por extrema heterogeneidade.

Então, do ponto de vista histórico, a formação dos professores para a educação básica está estreitamente relacionado com as mudanças na organização histórica da educação escolar, que, por sua vez, se relacionam diretamente com as mudanças sociais, políticas e econômicas pelas quais se consolidou o estado moderno no Brasil. Então, a implantação do modo de produção capitalista que se iniciou com o advento da República, e um peculiar processo de industrialização, definiu nossa própria versão de educação pública, cuja consolidação deu-se num quadro de acirradas disputas políticas entre os diferentes setores da sociedade. Essas disputas realizaram-se, em particular, entre os católicos defensores da educação privada e os intelectuais da educação que defendiam uma versão de escola pública, laica, gratuita, obrigatória e para ambos os sexos. Podemos dizer que essas ideias de educação pública, expressas no contraditório e conhecido Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova publicado em 1932, não superou a dualidade que historicamente marcou – e ainda marca – a escola

pública no Brasil: função homogeneizadora dos indivíduos nos níveis primários e secundários e função diferenciadora no nível superior (SAVIANI, 2007).

Essa formação obedeceu, em geral, a critérios políticos que reproduzem os interesses dos grupos dominantes em oposição aos critérios que enfrentem esses interesses. Os discursos oficiais expressam a formação técnica dos professores, mas sabemos que essa pseudoneutralidade tem como objetivo camuflar os conflitantes interesses sob os quais organizam-se a educação e toda a vida social. Desde a origem dos processos de formação de professores, portanto, o que está em disputa são teorias, métodos e técnicas que sejam mais eficientes ou adequados para a consecussão desses interesses, com objetivos de inserir na educação escolarizada elementos para a consolidação do projeto hegemônico da sociedade.

Os estudos de Antonio Nóvoa têm tido grande influência entre aqueles que elegem as condições de trabalho para análises sobre a docência: sua história, formação e condições de trabalho, centrando-se no conceito de profissionalização. Nesse sentido, partindo do pressuposto já bastante conhecido entre os educadores, de que a educação escolarizada é uma prática social moderna, identificamos a “escola moderna” como início da história da profissão docente nos países sob o modo capitalista de produção. Para Nóvoa (1992), com base no conceito de profissionalização e considerando o caráter contraditório de nossas sociedades:

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto-formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (p.26)

Nessa linha de análise, o processo de profissionalização dos professores pode ser sintetizado como um processo sócio-histórico de busca de autonomia, busca de um exercício do ato de ensinar plenamente desenvolvido que contribua para a superação da função reprodutora da escola, instituição social pensada para “preparar” crianças e jovens para viverem na sociedade moderna. Então, se a profissionalização é a busca da autonomia na ação educativa, a formação de professores é formação plena, crítica e participativa.

Sabemos dos muitos entraves que esse processo sofre nos atuais “modelos” de formação de professores no Brasil. Se elegermos para análise, por exemplo, a tendência – destacada pela própria legislação educacional – de formar os professores de toda a educação básica em nível superior, temos condições históricas e sociais que proporcionam reflexões críticas acerca dos processos de formação em busca da autonomia -, dadas pela forma autônoma de produção e

transmissão de conhecimentos que caracteriza a organização universitária ainda hoje, com todos seus conflitos e disputas -, mas, por outro lado e contraditoriamente, podemos identificar o representativo processo histórico de expansão do ensino superior no Brasil¹, caracterizado por forte privatização, como um obstáculo a formação crítica:

Em períodos de transição como o que está passando a política de formação de professores no Brasil, seus propósitos para além dos declarados, e seus impactos, nem sempre ficam muito evidentes. No entanto, há uma série de recorrências no padrão de formação oferecido para as quais é preciso atentar. Ao mesmo tempo em que ocorre uma ampliação sem precedentes do acesso dos setores majoritários da população ao ensino superior pela via do magistério, há que cuidar para que esse acesso não fortaleça a tendência regressiva das políticas públicas, que consiste em oferecer aos mais pobres uma pobre educação, o que certamente rebate na escola básica (BARRETO, 2011, p.51).

Diante disso, a profissionalização e a autonomia precisam ser mais profundamente compreendidas para não se tornarem mais um obstáculo na democratização da educação no Brasil. A partir de alguns recortes sobre a formação de professores, podemos concluir que eles são formados num contraditório movimento de tensão: de um lado a busca de autonomia (e a necessidade de compreendê-la conceitualmente) e de outro lado a formação técnica instrumental que, para muitos pesquisadores, configura-se pela preparação ideológica para o exercício profissional sob a forma de proletarização do trabalho educativo.

Isso posto, como se preparam esses professores para a inserção da EA? Os estudos sobre “ambientalização” do ensino superior, principalmente os realizados pelos participantes da rede ACES (Ambientalização Curricular no Ensino Superior)², são importantes referências para compreendermos a necessidade de formação mais sistematizada dos professores da educação básica para a inserção da EA em sua prática cotidiana. Esses estudos partem de um conjunto de indicadores elaborados coletivamente para a identificação das características dos processos de ambientalização dos currículos nos cursos de graduação. Seus resultados têm demonstrado que a problematização dos temas ambientais nos cursos de graduação, em especial os cursos de licenciatura, é um processo ainda em curso. Pelos dados que temos até agora disponíveis, podemos observar que algumas instituições avançaram mais do que outras nesse processo.

¹ “A despeito do grande esforço de ampliação de vagas feito pelas instituições públicas nas últimas décadas, as matrículas nas privadas têm aumentado em proporções maiores do que nas públicas, embora as primeiras sejam pagas e as segundas, gratuitas” (BARRETO, 2011, p.42)

² No Brasil, representam os trabalhos da Rede ACES os estudos produzidos e orientados principalmente por Denise de Freitas, Haydée Torres de Oliveira, Vânia Gomes Zuin, Luiz Marcelo de Carvalho, Rosa Maria Cavalari, Luiz Carlos Santana, Antonio Carlos Amorim, entre outros.

Guimarães (2004) discutiu a formação dos educadores ambientais a partir da constatação que a educação ambiental está definitivamente incorporada à escola, embora de forma enfraquecida, fragilizada, inspirada ainda por uma concepção única e consensual. Ele identifica uma “armadilha paradigmática” nos processos de formação dos professores que, na perspectiva crítica, exigem a problematização da concepção de mundo cientificista, antropocentrista, individualista e consumista. Focados na busca de “técnicas inovadoras”, esses processos são insuficientes para a formação de educadores ambientais na perspectiva crítica. Os aspectos técnico-instrumentais da ação educativa, que muitas vezes respondem as próprias expectativas dos educadores em formação, relacionado às metodologias renovadas ativas sem a problematização dos paradigmas de organização da ciência e da sociedade, não criam possibilidades concretas de ações educativas transformadoras: o que está em foco não é a renovação técnica e metodológica, nem a “modificação” individual dos educandos no sentido de mudança de comportamentos ou aquisição de conhecimentos ambientais, mas a transformação concreta, transformação do modelo de desenvolvimento social hegemônico, predatório do ponto de vista ambiental e social.

Essas análises nos levam a identificar a necessidade de articulação das políticas públicas para a formação dos professores com as políticas públicas de EA, ou seja, é preciso emprendermos esforços na inserção da EA nos processos de formação de professores da educação básica, principalmente no ensino superior – público e privado – que se articulem aos conteúdos críticos e reflexivos que se pautem pela busca da autonomia. Isso é, a estratégia é incorporar na formação dos professores da educação básica a EA, contribuindo para a apropriação crítica e reflexiva de conteúdos científicos e pedagógicos para uma prática pedagógica autônoma e consistente.

A atuação dos professores

A ação dos professores da educação básica tem muitos aspectos a serem estudados além de sua formação (inicial e permanente): o ingresso na carreira, as condições concretas de trabalho - incluindo aqui a natureza das escolas em que atuam (públicas ou privadas)-, os sistemas de ensino a que estão subordinados (federal, estaduais ou municipais), as condições de infraestrutura (os prédios, equipamentos e material didático), as relações hierárquicas na escola e no sistema de ensino, os planos de carreira, as condições salariais, as entidades representativas, as lutas da categoria, além, é claro, das importantíssimas questões

pedagógicas com que estão envolvidos (o currículo, o domínio dos conteúdos, as técnicas de ensino, os recursos disponíveis, os problemas com a avaliação, a relação com os alunos, com os pais dos alunos, as questões de disciplina e de violência na escola) e as também não menos importantes relações dos professores com o movimento contraditório da sociedade. Todos esses aspectos, e muitos outros, determinam tal complexidade ao pensamento e à ação dos professores que torna incomensurável o desafio de ser professor na educação básica.

Os estudos sobre a profissão docente tem tentado aprofundar as análises nesses diferentes e vastos temas com o objetivo de contribuir para a construção de políticas públicas de educação escolar. Dentre as várias dimensões das condições de trabalho, vejamos aqui o controle que os professores exercem sobre o próprio trabalho como expressão de suas formas históricas de atuação.

Muitos estudos têm mostrado que a escola na sociedade moderna, onde se objetiva o trabalho dos professores, reflete, incorporando ou reagindo, aos princípios e formas de organização da vida social sob o modo capitalista de produção. Então, se os princípios de organização do trabalho sob essa lógica são de exploração do trabalho, o trabalho dos professores não está isento. No entanto, consideremos que as análises sobre essas condições de trabalho, explorado e alienado como os de Marx (1993), entre muitos outros, apontaram para o fato de que algumas ocupações no mundo do trabalho capitalista conseguiram resistir a essa exploração, entre elas, o trabalho dos professores. Por outro lado, podemos afirmar que as modificações historicamente sofridas nas sociedades sob o modo capitalista de produção sofisticaram-se de tal forma que, hoje, o trabalho dos professores está organizado de modo que o seu controle por eles próprios esteja cada vez mais enfraquecido.

Então, como se deu historicamente no Brasil esse enfraquecimento? Vicentini e Lugli (2009) nos lembram que o trabalho dos professores secundários foi marcado por grande autonomia até a década de 1970, pois se assemelhava muito mais aquilo que conhecemos como profissões liberais. Com os professores do ensino primário, no entanto, foi diferente. Essas autoras afirmam que desde o final do século XIX e, particularmente nas primeiras décadas do século XX, o Estado exercia forte controle sobre aspectos muitos específicos do trabalho do professor como frequência, pontualidade, moralidade, modos de ensinar, etc. Os aspectos relacionados à conduta e à moralidade foram os que mais chamaram atenção nos estudos das autoras.

Então, podemos afirmar que o controle do trabalho dos professores da educação básica implica num processo de proletarização e no conseqüente enfraquecimento da autonomia. Assim como na formação, a atuação dos professores se dá 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. Mas, o que é autonomia para a educação crítica e transformadora?

Entre os estudos que elegem o tema da autonomia dos professores para análise, um dos mais significativos por sua extensão e originalidade é o de Contreras (2002). Partindo do pressuposto que o conceito de autonomia tem diferentes conteúdos e significados, esse autor empreende sobre eles rigorosa análise. Sobre o processo de proletarização indica que, diferentemente de outros estudos, ele se dá em outras bases:

No contexto educativo, a proletarização, se ela significa alguma coisa, é sobretudo a perda de um sentido ético implícito no trabalho do professor. A falta de controle sobre o próprio trabalho que possa significar a separação entre concepção e execução se traduz, no campo educativo numa desorientação ideológica e não só da perda da qualidade pessoal para uma categoria profissional. Entretanto, é impossível que os professores abandonem ou que lhes sejam subtraídas todas as funções intelectuais, como é impossível conservar um sentido ético na docência. Isso implica na possibilidade de resistências e resgate do significado e da direção do trabalho por parte dos professores, como também na de que os controles fundamentais exercidos sobre eles tenham êxito não só no plano técnico como no campo ideológico (CONTRERAS, 2002, p. 51).

Esse autor nos alerta sobre a necessidade de compreender a perda da autonomia dos professores no processo de proletarização com conteúdos próprios, isto é, com conteúdos que vão além do controle técnico do processo de trabalho, mas como um processo de proletarização mais sofisticado, um processo de controle ideológico de natureza ética. Se não considerarmos essa dimensão ética, a busca da profissionalização dos professores em sua prática educativa, controlada ideologicamente, poderá pautar-se numa concepção de autonomia que levaria os professores a se afastarem das demandas sociais da educação numa sociedade desigual, tratando técnica e burocraticamente os problemas educacionais.

Partindo do pressuposto que “o trabalho do professor não pode, portanto, ser compreendido à margem das condições sociopolíticas que dão credibilidade à própria instituição escolar” (CONTRERAS, 2009, p.69), o autor discute novas dimensões da profissionalidade docente: a obrigação moral (compromisso ético); o compromisso com a comunidade (ação política); e a competência profissional (os saberes). Assim, a busca da autonomia profissional dos

professores é um conceito que implica em diferentes conteúdos, se considerarmos as diferentes concepções de profissional: técnico, reflexivo e intelectual crítico.

A profissionalização técnica, fundada na racionalidade técnica, resulta na ideia de que “a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de conhecimento teórico e prático, previamente disponível, que precede a pesquisa científica” (p.90). Sobre a profissionalização reflexiva, esse autor analisa a concepção de atuação dos professores que supervaloriza a ação. Na tentativa de superar a ideia racionalista de que o conhecimento precede a ação, essa nova concepção inverte a lógica tomando como premissa de atuação a ideia de que o conhecimento está na ação. Isso leva a uma ação intuitiva do processo educativo: a “reflexão da ação” significa que o professor busca pensar enquanto age, constituindo-se num profissional prático, e, embora realize um diálogo reflexivo com a prática, desvaloriza os conhecimentos teóricos, filosóficos e políticos, produzidos sobre sua ação educativa. As políticas públicas de ensino no Brasil estimulam a atuação profissional nesse sentido. A autonomia dos professores na superação do processo de proletarianização resumiria-se, nessa lógica, à autonomia conquistada pela prática, pela experiência profissional, pelo conhecimento profissional construído pela reflexão da própria prática.

As críticas sobre as limitações das formas de autonomia do profissional técnico e do profissional reflexivo têm, segundo Contreras (2002), a sociedade de classes contraditória e desigual como principal argumentação. Nos dois casos teríamos, segundo essas análises, uma prática profissional centrada nas práticas individuais, ignorando os componentes contraditórios de uma ação profissional realizada numa sociedade desigual, onde a educação tem que se posicionar. Assim, as políticas educacionais dirigidas aos profissionais reflexivos propõem mudanças na prática educativa sem necessidade de pautá-las na consciência histórica e social. Por outro lado, a luta pela autonomia dos professores na ação educativa pressupõe a relação da educação com a sociedade., e , portanto, precisa superar a prática profissional que se esgota nos problemas cotidianos dos processos de ensino sem levar em conta as condições históricas, sociais, políticas, culturais e econômicas da sociedade de classes, conteúdo fundamental da reflexão na ação.

A proposta de Contreras (2002) para a prática profissional dos professores é introduzir o conceito de “intelectual crítico” no sentido em que Giroux (1997) propõe: trazendo o conceito de intelectual orgânico de Gramsci (SEMERANO, 2006). Ou seja, o papel dos professores para contribuir no processo de transformação das sociedades é o da crítica permanente sobre a concepção de sociedade, de escola e de ensino, presentes em sua prática profissional. Essa

crítica pauta-se no conhecimento teórico que problematiza as contradições, o conhecimento que orienta o processo educativo para a formação de cidadãos críticos, desvelando as distorções e ideologias que propõe uma autonomia vazia de conteúdos históricos e sociais na atuação dos professores. Assim, segundo Contreras (2002), a autonomia profissional é um “processo contínuo de compreensão dos fatores que dificultam não só a transformação das condições sociais e institucionais do ensino, como também de nossa própria consciência” (p. 185).

Na prática profissional dos professores, portanto, a proletarização e a perda de autonomia, não se referem apenas aos professores, mas a um processo de desqualificação da própria educação escolarizada. Por outro lado, a prática profissional como intelectuais críticos implica na articulação dos aspectos pessoais, de relacionamento, de equilíbrio social e de participação social, isto é, implica na profissionalização para orientar uma busca contínua de responsabilidade pública no sentido de orientar a educação escolarizada para a transformação da sociedade de classes. Autonomia não é autosuficiência, não é defesa corporativa de interesses de categorias profissionais, nem soberania frente às demandas sociais, nem autoexclusão de compromissos sociais, mas compromisso público com a educação nas sociedades contraditórias.

Para compreender a inserção da EA na escola pública de educação básica no Brasil, os estudos apresentados por CRUZ *et all*, (2010); TOZONI-REIS *et all*, (2011a, 2011b, 2011c, 2011d) entre outros, que têm nos levado a sistematizar as práticas educativas dos professores. Esses e outros estudos têm nos trazido indicadores das dificuldades dos professores em inserir a EA no âmbito escolar, e elas muito se aproximam das dificuldades em controlar o seu processo de trabalho. As políticas públicas de educação ambiental sob a responsabilidade do MEC e a influência das ideias pedagógicas da escola nova, principalmente pela leitura frequente dos escritos de Paulo Freire - em especial aqueles que se referem à educação como um processo de conscientização (FREIRE, 1980) – têm levado à incorporação da EA pelos professores, assumindo um papel que transita entre o do professor técnico e do professor reflexivo de Shön (1992, 2000). Ou seja, os professores que têm protagonizado a inserção da EA na escola básica (em sua maioria, professores de ciências, biologia e geografia, formados nos cursos de licenciatura), esforçam-se para que essa inserção se dê por inovações pedagógicas ativas, pela reflexão da própria ação educativa.

Assim, essa inserção, que potencialmente poderia contribuir para a superação do processo de proletarização do trabalho dos professores pela abordagem crítica da EA, não tem conseguido

atingir seus objetivos. Os professores têm sido tratados pelas políticas públicas de EA como mediadores instrumentais dos conteúdos expressos nos recursos educativos distribuídos pelos órgãos de ensino. As propostas para a inserção curricular da EA dos órgãos oficiais, paradoxalmente, trazem a marca do que foi identificado por Cunha (2011): intervenção de forças externas ao currículo da educação básica.

Sem uma proposta clara de inserção curricular da EA, ela vem constituindo-se em um tema “periférico” do currículo escolar, sua inserção tem tido o papel secundário das atividades extracurriculares, colaborando para a situação denunciada por Cunha (2011, p.586), de que “os sistemas educacionais estão, no Brasil, submetidos a tais e tantas pressões para atenderem a interesses de distintos agentes sociais, que a consequência geral não poderia ser outra senão o enfraquecimento da ação escolar”.

Não temos conseguido, por um lado, inserir o tema ambiental no currículo escolar de forma inovadora e, por outro, não temos conseguido potencializar o caráter crítico dos temas ambientais que emergem das contradições das sociedades sob o modo capitalista de produção. Isso se expressa claramente na presença significativa dos trabalhos de educação ambiental inseridos na escola pela mão das ONGs e, de forma mais agressiva, pelas empresas privadas. Isso aprofunda ainda mais o enfraquecimento da ação escolar denunciada por Cunha (2011), e inviabiliza, pela natureza das propostas desses proponentes, o aprofundamento da EA escolar na perspectiva crítica, transformadora e emancipatória.

Se trouxermos para a análise da inserção da EA na escola os estudos sobre a autonomia dos professores, podemos concluir que a autonomia que interessa a essa inserção, na perspectiva crítica, diz respeito ao esforço social e político do compromisso público dos professores em disputar essa inserção em espaços públicos de construção das propostas educativas. Isso é, mais do que trazer aos professores os temas ambientais e suas possibilidades didático-pedagógicas pelas atividades de formação permanente ou pelas propostas sistematizadas no nível das políticas públicas de EA para as escolas, ou ainda, substituí-los nas atividades escolares, como o fazem os projetos ambientais externos, a inserção da EA na escola terá consequências educativas significativas se investirmos na formação inicial e continuada de professores como intelectuais críticos. Isso é, investirmos no estudo aprofundado das relações da educação com a sociedade e da sociedade com o ambiente na formação dos professores, no estudo sobre as demandas das diferentes classes sociais pela educação escolarizada e pela conservação ambiental.

Referências bibliográficas

BARRETO, E.S.S. Políticas e práticas de formação de professores da educação básica no Brasil: um panorama nacional. In: *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. v.27, n1, p 39-52, jan./abr. 2011.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CRUZ, L.G.; TEIXEIRA, L. A.; MAIA, J. S. S.; FESTOZO, M. B.; TOZONI-REIS, M. F.C. Fontes de informação utilizadas por professores para a prática educativa ambiental na escola: identificando e analisando referências e estratégias docentes. In: XV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no Campo da formação e trabalho docente: políticas e práticas educacionais, 2010, Belo Horizonte - MG. *Anais do XV ENDIPE*, 2010.

CUNHA, L.A. Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares. *Revista Brasileira de Educação*. v.16, n.48, set/dez 2011.

FREIRE, P. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.

GIROUZ, H.A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

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

MARX, K. *Manuscritos económicos-filosóficos*. Edições 70. 1993.

NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SAVIANI, D. *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 9ed, Campinas: Autores Associados, 2005.

SEMERANO, G. Intelectuais “orgânicos” em tempos de pós-modernidade. In: *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 26, n. 70, p. 373-391, set./dez. 2006.

SHÖN, D.A. *Educando o Profissional Reflexivo*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

TOZONI-REIS, M. F. C. ; MAIA, J. S. S. ; TEIXEIRA, L. A. . As publicações acadêmicas e a educação ambiental na escola básica. In: 34a Reunião Anual da ANPEd, 2011, Natal -RN. *Anais da 34a Reunião Anual da ANPEd*, 2011b.

TOZONI-REIS, M. F. C. ; TALAMONI, J. L. B. ; RUIZ, Sonia ; NEVES, J. P. FESTOZO, M. B. ; CASSINI, L. F. ; MAIA, J. S. S. ; TEIXEIRA, L. A. ; MUNHOZ, R. H. . Fontes de informação dos professores sobre educação ambiental: o esvaziamento da dimensão intelectual do trabalho docente. In: VI Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental - EPEA, 2011, Ribeirão Preto - SP. *Anais do VI Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental*, 2011a.

_____. As publicações acadêmicas e a educação ambiental na escola básica: proximidades e distâncias.. In: VII Taller Iinternacional "La Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible", 2011, Matanzas - Cuba. *Anais do VII Taller Internacional "La Educación Ambiental para el Desarrollo Sostenible"*, 2011d.

TOZONI-REIS, M. F. C. ; TEIXEIRA, L. A. ; NEVES, J. P. ; CASSINI, L. F. ; TALAMONI, J. L. B. ; RUIZ, Sonia ; FESTOZO, M. B. ; JANKE, N. ; MUNHOZ, R. H. ; MAIA, J. S. S. . Educação Ambiental Escolar: compreendendo as fontes de informação e a necessidade de formação dos professores da educação básica. In: XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores - Por uma Política Nacional de formação de professores, 2011, Águas de Lindóia - SP. *Anais do XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e I Congresso Nacional de Formação de Professores - Por uma Política Nacional de formação de professores*. 2011c.

TRAJBER, R. e MENDONÇA, P. R. (orgs.) *O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental*. Brasília: MEC/Secad, 2006.

VEIGA, A.; AMORIM, E.; BLANCO, M. *Um retrato da presença da educação ambiental no ensino fundamental brasileiro: o percurso de um processo acelerado de expansão*. Brasília: INEP, 2006. 25 p. (Série Documental).

VICENTINI, P.P.; LUGLI, R.G. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

Submissão: Agosto de 2012
Publicação: Dezembro de 2012