AMBIENTE & EDUCAÇÃO
Revista de Educação Ambiental
Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental
Universidade Federal do Rio Grande - FURG
ISSN - 1413-8638 E-ISSN - 2238-5533

Vol. 20, n. 1, 2015.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PRÁTICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: POLÍTICAS PÚBLICAS E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL[1]

Lilian Giacomini Cruz[2] e Jorge Sobral da Silva Maia[3]

RESUMO

Em 2002, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* com duração de 2005 a 2014. Tendo chegado ao fim, o presente estudo buscou analisar a repercussãodeste período nas políticas públicas de Educação Ambiental (EA) no Brasil - principalmente nos programas direcionados às escolas - e sua influência na formação e na prática dos professores da educação básica. Entendemos que o discurso oficial do desenvolvimento sustentável (DS) apresenta um conteúdo conservador, associando-o à expansão de mercado, inviabilizando, portanto, a construção da sustentabilidade, social e ambiental, que necessitamos. Assim, indicamos que a formação do professor enquanto intelectual crítico pode considerar tais elementos para fazê-lo avançar na sua prática e questionar o próprio conceito de DS como hegemônico.

Palavras-chave: Educação. Ambiente. Políticas Públicas. Formação de professores.

ABSTRACT

In 2002, the United Nations General Assembly proclaimed the Decade of Education for Sustainable Development from 2005 to 2014. Since it has reached its end, this study aimed to analyze the impact of this period in environmental education public policies in Brazil - especially in programs focused in schools - and their influence on basic education teachers training and practice. We understand that the official discourse of Sustainable Development presents a conservative content, associating it with the market expansion, making impossible, therefore, the construction of social and environmental sustainability, as we need. Thus, we indicate that teacher training as a critical intellectual can consider such elements to go forward in their practice and to question the concept of Sustainable Development as hegemonic.

Keywords: Education. Environment. Public Policies. Teachers training.

[1] Originalmente este artigo compôs o Painel: "A Educação ambiental no contexto escolar na Década da Educação das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)" apresentado no *X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC*, realizado em 2015. Para sua submissão neste periódico o artigo foi revisado e ampliado.

[2] Doutora em Educação para a Ciência; Docente do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - Unidade de Ivinhema.

[3] Doutor em Educação para a Ciência; Docente e Diretor de Pós Graduação da Universidade Estadual do Norte do Paraná.

AMBIENTE & EDUCAÇÃO
ISSN- 1413-8638
E-ISSN - 2238-5533
v. 20, n. 1, p. 4-16, 2015

INTRODUÇÃO

Em dezembro de 2002, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou a Resolução nº 57/254 na qual proclama a *Década da Educação das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável*, com duração de 2005 a 2014. De acordo com a UNESCO (2005), escolhida para liderá-la e para elaborar um plano internacional de implementação, a década foi pensada para ser um instrumento de mobilização, difusão e informação e, também, uma rede de responsabilidades pela qual os governos, organizações internacionais, sociedade civil, setor privado e comunidades locais ao redor do mundo poderiam demonstrar seu compromisso prático de aprender a viver sustentavelmente. Segundo o plano de implementação, "o objetivo global da Década é integrar os valores inerentes ao desenvolvimento sustentável em todos os aspectos da aprendizagem com o intuito de fomentar mudanças de comportamento que permitam criar uma sociedade sustentável e mais justa para todos" (UNESCO, 2005, p.16).

Tendo chegado ao fim, a *Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável* pode ser avaliada, assim como novos horizontes vislumbrados. Diante disso, buscamos analisar como ela repercutiu nas políticas públicas de Educação Ambiental (EA) no Brasil - principalmente nos programas direcionados às escolas para a efetivação destas políticas - e que influência teve na formação e na prática dos professores da educação básica. Para tal, julgamos interessante iniciarmos com uma discussão sobre a natureza das políticas públicas dos Estados – membros e com uma breve descrição do contexto político e econômico em que surgem o conceito de desenvolvimento sustentável e também a Política Nacional de Educação ambiental no Brasil (PNEA) - Lei nº 9.795, de 27/04/1999, para em seguida, aprofundarmos nas questões ligadas à prática e à formação docente.

COMPREENDENDO A AÇÃO DO ESTADO NA FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Entendemos as políticas públicas como o "Estado em ação" (HÖFLING, 2001), ou seja, o Estado concretizado por um projeto de governo, por meio de programas e de ações voltadas para concretizar este projeto em setores específicos da sociedade. Segundo Höfling (2001), as políticas sociais (usualmente entendidas como as de educação, saúde, previdência, habitação, saneamento etc.) se referem a ações que

determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais com vistas à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico.

De acordo com Moraes (2009, p. 159), quando se pretende discutir a implementação de políticas públicas – e neste caso, mais especificamente, políticas educacionais – uma das questões centrais a ser abordada é "a análise das posturas/ações/intervenções do Estado", inclusive, contemplando diferentes períodos históricos, pois, em termos de bem-estar social, sempre se supõe que seja o Estado o agente principal na implementação de políticas, exercendo um papel mediador entre as diferentes classes sociais nos países sob o modo capitalista de produção.

Desde a década de 1970, em todo mundo ocidental, as formas e as funções assumidas pelo Estado passaram a ser postas em xeque, em consequência das próprias crises enfrentadas pelo modo de acumulação capitalista e dos rumos traçados visando à sua superação. No contexto desta superação é que se situou o processo de globalização da economia no mundo, configurando uma geopolítica em articulação aos requerimentos do modo de acumulação flexível que foi se impondo, a partir da absorção das chamadas novas tecnologias. Isto, entre outras consequências, trouxe profundas repercussões para o mundo do trabalho e, portanto, passou a repercutir na definição das políticas educativas (AZEVEDO, 2004). Fez parte do processo de globalização a reforma dos Estados inspirados na doutrina neoliberal.

Peroni (2000), ao analisar as políticas educacionais implementadas nos anos de 1990, quando o projeto neoliberal propriamente dito foi adotado, entende que o que aparentemente seria uma proposta de Estado mínimo (para fazer frente à crise), configurou-se como realidade de Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital.

Para Azevedo (2004, p. X) "o neoliberalismo teve, no campo da cultura e a da ideologia, o êxito do convencimento a respeito da não existência de alternativas para a organização e as práticas sociais". Ainda segundo a autora, em amplos setores das sociedades capitalistas e em grande parte de suas elites políticas, enraizou-se a crença da inevitabilidade dos novos modos da "(des) regulação social", criando as condições para que se difundissem, como se fora senso comum, os padrões de relação entre Estado,

sociedade e mercado que se tornaram hegemônicos.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2007, p. 35) explicam que as reformas educativas propostas pelas organizações internacionais, neste contexto, expressavam uma tendência nos seguintes termos: "novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudanças nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores". No entanto, a possibilidade de que essas políticas gerassem democratização da cultura e do conhecimento, inclusão social, emancipação política e o exercício da cidadania responsável foi praticamente nula, já que não houveram investimentos suficientes para atender as demandas de estados e municípios justificados pela necessidade de redução de despesas e do déficit público e enxugamento da máquina estatal.

Essa abordagem, de caráter economicista e tecnocrático, gerou a contradição entre o que se propunha e o que se realizou de fato, tornando as medidas pouco eficientes para lidar com os problemas reais da educação (MAIA, 2015).

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL E O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

No que diz respeito à questão ambiental, vista como uma política (pública) social podemos afirmar que a década de 1990 também consolidou a preocupação mundial com o ambiente centrada no desenvolvimento sustentável.

A preocupação com o ambiente foi se desenvolvendo desde então e neste processo surge também a EA, como estratégia para a ampliação de ações que pudessem minimizar os impactos ambientais causados pelas formas históricas das relações das sociedades com o ambiente.

Assim, embora a EA já estivesse em pauta em eventos anteriores, na Rio-92, que pactuou a Agenda 21, ela mereceu destaque. A EA, então, no papel de promover a sustentabilidade, encontra-se expressa no capítulo 36 da Agenda 21 intitulado "Promoção do Ensino, da Conscientização e do Treinamento". Nele podemos encontrar a proposta para o fortalecimento de atitudes, valores e ações consideradas ambientalmente saudáveis na perspectiva do desenvolvimento sustentável. Segundo esse documento, esse fortalecimento passa pela promoção do ensino, da conscientização

e do treinamento.

A implantação da Agenda 21 no Brasil, em especial o capítulo 36, contribuiu para estimular um rico e caloroso debate acerca dos conceitos de educação, EA, desenvolvimento sustentável e sustentabilidade. É possível identificar nesse documento o estímulo para essas discussões, especialmente em torno da temática "educação para a sustentabilidade". Esse debate coloca em confronto a EA na Agenda 21 – a educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) –, no Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global e na Carta da Terra, esses dois últimos elaborados no Fórum Global 92, promovido por entidades da sociedade civil. O confronto se deu – e ainda se dá – em torno das posições dos governos, representantes dos países signatários da Agenda 21, e as posições dos movimentos ambientalistas (no plural) e seus simpatizantes, signatários do Tratado e da Carta da Terra.

No Fórum Internacional das ONGs, evento paralelo à Rio-92, o movimento ambientalista pactuou o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Para que possamos compreender as bases sociais e políticas desse documento, lembremos que o movimento ambientalista não é homogêneo, ele tem diferentes correntes, com diferentes ideias, estratégias e práticas. No entanto, podemos afirmar que uma unidade de princípios, construída na diversidade, se manifesta: o posicionamento contrário às políticas de desenvolvimento sustentável. Mais do que isso, esses ambientalistas têm denunciado o desgaste que a própria ideia de desenvolvimento sustentável vem sofrendo por ter sido apropriada pelos representantes do modelo de desenvolvimento hegemônico no cenário internacional. Assim, substituir a expressão desenvolvimento sustentável pela ideia de "construção de sociedades sustentáveis" tem implicações teóricas, políticas e sociais profundas, que revelam diferentes paradigmas para sua compreensão.

É no interior desse debate e refletindo essas contradições, que é instituída a PNEA em 1999, mas que somente foi regulamenta em 2002, início do governo Lula. O texto oficial acolheu muitas das ideias apontadas nas diversas conferências internacionais, o que conferiu à EA um caráter socioambiental decorrente das propostas de desenvolvimento sustentável. Conforme explicitado por Vianna (1999, p. 15): "a Lei reproduz as concepções básicas da educação ambiental que têm sido discutidas pelos educadores e que constam nos documentos internacionais de Belgrado/75, Tbilisi/77,

AMBIENTE & EDUCAÇÃO
ISSN- 1413-8638
E-ISSN - 2238-5533
v. 20, n. 1, p. 4-16, 2015

Moscou/87, Agenda 21/92 entre outros". Tudo isso verifica-se também nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação ambiental (DCNEA), propostas mais recentemente, em 2012.

Apesar das políticas públicas que tratam da EA terem sido gestadas muito antes da Década para o Desenvolvimento Sustentável proposta pela UNESCO, foi somente a partir de 2002 (ano de regulamentação da PNEA) que o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério do Meio Ambiente (MMA) passaram a trabalhar juntos, formando o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (OG-PNEA). A Coordenação Geral de Educação Ambiental (CGEA) do MEC – que o representa no OG - criou em 2004 o Programa "Vamos Cuidar do Brasil com as escolas: sistema de Educação Ambiental no ensino formal", por meio do qual elabora e implanta propostas para o fortalecimento da EA nas escolas dos estados e municípios. Foi, portanto, somente no período conhecido como a *Década para o Desenvolvimento Sustentável* (2005-2014), que tais programas chegaram efetivamente às escolas e passaram a ser desenvolvidos pelos professores.

A proposta do programa "Vamos Cuidar do Brasil com as Escolas" reforça o que podemos chamar da sexta competência do professor, que é a sua iniciativa e atuação política para desenvolver projetos sobre problemas socioambientais e, para isso, se engajar em instâncias de discussões de EA e articular parcerias. Os materiais oferecidos pela CGEA para orientar as discussões foram: *Consumo Sustentável: manual de educação* e *Com-Vida/Agenda 21*. Mais recentemente, em 2012, também foi publicado o material *Vamos cuidar do Brasil com escolas sustentáveis: educando-nos para pensar e agir em tempos de mudanças socioambientais globais*.

A despeito da variedade de propostas para se trabalhar a EA apresentadas às escolas no contexto da Década para o Desenvolvimento Sustentável, oriundas tanto das diferentes esferas de governo, como também da iniciativa privada, o que percebemos é que essas propostas têm "filiação" com as políticas de EA formuladas pelo poder público de um estado que cada vez mais se desresponsabiliza pela educação e pelas questões ambientais. Apesar de apresentarem diferenças nas concepções de EA e nas propostas didáticas e metodológicas, no fundo elas se identificam, ou seja, são políticas públicas que tomam a educação para a manutenção das relações sociais como se apresentam, sem perspectivas para a concretização da educação transformadora. E como

esta situação tem refletido no trabalho educativo dos professores com a EA nas escolas? Pensamos que este questionamento nos incita a discutir também a questão da formação inicial e continuada destes professores, principalmente no que diz respeito ao "modelo" de formação no qual estão sendo formados.

A FORMAÇÃO E O TRABALHO EDUCATIVO DOS PROFESSORES PARA UM FUTURO SUSTENTÁVEL

De acordo com a UNESCO (2015), há aproximadamente 60 milhões de professores no mundo - e cada um deles constitui um agente essencial na promoção de mudanças nos estilos de vida e nos sistemas. Desta forma, segundo esta organização, uma formação de professores inovadora é um importante aspecto da educação para um futuro sustentável.

Apesar da promoção da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) e a formação de professores nesta perspectiva ser consensual na Assembleia das Nações Unidas e reafirmada em inúmeros documentos oficiais, entendemos ser esta uma proposição questionável, principalmente se nos orientarmos pelas seguintes questões: "Que sustentabilidade? De quê? Para quem? Para o quê?".

Procuramos problematizar neste estudo, as questões relativas ao desenvolvimento sustentável, tendo por foco a crítica ao modelo proposto pela ONU e ratificado pelos governos membros, afinal, por ser a "definição padrão" é a mais representativa do ideário das classes dominantes, cabendo, sob o nosso ponto de vista, sua problematização e superação, indicando outras possibilidades (LOUREIRO, 2012).

Compartilhamos das ideias de Loureiro (2012) quanto ao fato do conceito de Sociedades Sustentáveis mostrar-se menos permeável a entendimentos contraditórios ou a uma associação entre sustentabilidade e crescimento econômico de livre mercado, do que o de desenvolvimento sustentável. Sociedades sustentáveis refere-se à "negação da possibilidade de existir um único modelo ideal de felicidade e bem-estar a ser alcançado por meio do desenvolvimento (claramente entendido por seus adeptos como algo linear, evolucionista e universal)." (LOUREIRO, 2012, p. 63).

Diante do exposto, nos preocupamos em compreender o exercício da docência e dos processos de construção da identidade, profissionalidade e profissionalização do

AMBIENTE & EDUCAÇÃO
ISSN- 1413-8638
E-ISSN - 2238-5533
v. 20, n. 1, p. 4-16, 2015

professor, principalmente no que diz respeito à crítica necessária a esse modelo de educação que está colocado.

No campo da pesquisa em Educação, já são bem conhecidas e estudadas as abordagens teóricas e metodológicas de formação de professores discutidas por Contreras (2002), a saber: o *especialista técnico*, o *profissional reflexivo* e o *intelectual crítico*.

Sabemos que a abordagem dominante que tradicionalmente existiu - principalmente na formação dos professores de Ciências - sobre como atuam os profissionais na prática, e sobre a relação entre pesquisa, conhecimento e prática profissional - foi o da racionalidade técnica que constitui o professor como especialista técnico.

No entanto, o que Contreras (2002, p.76) nos traz, é que este modelo da racionalidade técnica revelou-se "incapaz de resolver e tratar tudo o que é imprevisível, tudo o que não pode ser interpretado como um processo de decisão e atuação regulado segundo um sistema de raciocínio infalível, a partir de um conjunto de premissas". Isto é, o professor formado na perspectiva de especialista técnico não consegue perceber e, portanto, lidar consciente e concretamente com um conjunto enorme de elementos dos processos educativos e de ensino que exigem uma formação plena.

Preocupado com esse enfoque da prática profissional essencialmente técnica, Schön (1983) desenvolveu a ideia de formação do professor como um profissional reflexivo, uma formação que trata de dar conta da forma pela qual os profissionais enfrentam aquelas situações que não se resolvem por meio de repertórios técnicos. O autor parte da forma com que habitualmente se realizam as atividades espontâneas da vida diária, distinguindo entre "conhecimento na ação" e "reflexão na ação".

Desde que Schön publicou sua obra, a ideia do docente como profissional reflexivo passou a ser recorrente na literatura pedagógica. É raro o texto sobre ensino, professores, ou formação de professores que não apareça explicitamente a defesa da reflexão dos professores sobre sua prática como função essencial para o exercício do trabalho docente (CONTRERAS, 2002). Embora nem sempre referido a esse autor, percebemos, em diferentes estudos, o direcionamento/indicação desse modelo de formação fundamentando a educação para o desenvolvimento sustentável (FREITAS,

2004).

No entanto, muitas críticas têm sido publicadas a esta abordagem para a formação e ação dos professores como profissionais reflexivos. Para Pimenta (2002), as ideias do professor como um prático reflexivo foram incorporadas de maneira generalizada e banalizada. Ignoraram-se as bases sobre as quais Schön elaborou suas ideias; uma prática reflexiva pensada para profissionais individuais e que objetivam transformar de maneira imediata o que está em suas mãos. O que parece ser igualmente preocupante, como a própria autora alerta, é a transformação do conceito de reflexão em um adjetivo. Tal transformação implica uma postura maniqueísta que coloca "do lado bom" os professores que refletem, e "do lado mau" os que não. Como se fosse possível o trabalho do professor sem reflexão.

Na mesma direção crítica, Contreras (2002) chama a atenção para um fato ainda mais preocupante: a superabundância na utilização do termo não é casual, nem mera moda passageira. Essa proposta cumpre, segundo o autor, a função legitimadora das reformas educacionais atuais, supervalorizando a prática em detrimento da teoria.

Além disso, ainda segundo o autor, visto que a consideração do ensino como prática reflexiva goza de grande aceitação do mundo acadêmico e gera uma visão positiva dos professores, "a mentalidade instrumental e técnica do ensino encontrou uma nova forma de aceitação, escondendo seu tradicional estilo frio e impositivo sob a roupagem, mais cálida e pessoal, da linguagem da reflexão" (CONTRERAS, 2002, p. 101.).

Tal "armadilha" permite que se reconheçam, de fato, habilidades aos docentes, mas sem terem conquistado uma maior capacidade de decisão e intervenção. No mais, essa aparência de modernidade e autonomia do professor neste novo modelo de prática de ensino, corre o perigo de responsabilizar os docentes pelos problemas estruturais do ensino.

De acordo com Contreras (2002 apud MARIANO, 2005), está-se a atribuir ainda mais funções ao ensino, esperando que ele responda aos problemas mais complexos da sociedade, como por exemplo, as crises econômicas e sociais. Assim sendo, questiona-se: é possível falar em reflexão sem um conteúdo crítico e emancipatório, utilizando um sentido adjetivado que busca resultados imediatos, se os problemas que estão postos ao

ensino não são passíveis de soluções em curto prazo? (MARIANO, 2005).

Diante de tais questionamentos, outros surgem: que "modelo" de professor vem sendo formado pelas universidades? Os professores saem destas universidades com uma criticidade tal que lhes permita problematizar a educação para o desenvolvimento sustentável? E mais do que isto, questionar o próprio conceito de desenvolvimento sustentável como hegemônico?

A nosso ver, somente um processo de reflexão crítica iniciado na formação dos professores permitiria que eles avançassem num processo de transformação da prática pedagógica mediante sua própria transformação como intelectuais críticos. Mas sabemos que essa formação crítica requer a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos na atuação dos docentes e nas instituições, e uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes nestas instituições (CONTRERAS, 2002). A reflexão crítica exige a crítica da interiorização de valores sociais dominantes, como maneira de tomar consciência de suas origens e de seus efeitos.

A definição do professor como intelectual transformador permite expressar sua tarefa nos termos do compromisso com um conteúdo muito definido: elaborar tanto a crítica das condições de seu trabalho como uma linguagem de possibilidade que se abra a construção de uma sociedade mais democrática e mais justa, educando a seu alunado como cidadãos críticos, ativos e comprometidos na construção de uma vida individual e pública digna de ser vivida, guiados pelos princípios de solidariedade e de esperança (CONTRERAS, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações sofridas mundialmente pela ação do capital sobre o ambiente tornou urgente a elaboração de instrumentos para reverter o quadro alarmante da crise societária que atravessamos atualmente. O reflexo desta condição é perceptível nas políticas públicas, nos discursos das autoridades, na escola e nos processos de formação de professores, uma vez que estes últimos sofrem influência direta dos documentos oficiais. Evidentemente que a abordagem da EA também sofre essa influência, fato este relacionado à ideia de educação para o desenvolvimento sustentável que em si busca incutir e reafirmar um conceito atrelado à manutenção da lógica do capital,

inviabilizando a crítica transformadora para a construção da sustentabilidade social e ambiental que necessitamos.

Para que os professores se engajem em tal debate, é necessário que uma perspectiva teórica seja desenvolvida, redefinindo a natureza da crise socioambiental e ao mesmo tempo fornecendo as bases para uma visão alternativa para a formação e trabalho dos professores. Em resumo, o reconhecimento de que a atual crise tem muito a ver com o modo de produção capitalista é uma pré-condição teórica para que eles reconheçam no discurso oficial do desenvolvimento sustentável um conteúdo conservador das práticas econômicas, que associa desenvolvimento a crescimento e à expansão do mercado, desde que se paute pelos princípios solidários e por tecnologias "mais limpas". Nesse sentido, vigora a ideia de que o desenvolvimento econômico alimentado pelo avanço da produção científica garante, supostamente, a solução dos problemas em outros níveis como o socioambiental (MAIA, 2015), e a conciliação entre preservação da natureza e justiça social.

Além disso, como discute Loureiro (2012), tal reconhecimento deve enfrentar também o sentido instrumental dado à educação que vem associado ao discurso da sustentabilidade. "Educar para o desenvolvimento sustentável" dá a entender que se educa com fins pragmáticos que podem estar dissociados de fins emancipatórios.

Concluindo, também entendemos que a crescente perda de poder entre os professores em torno das condições de seu trabalho, e as mudanças na percepção da sociedade quanto a seu papel de intelectual crítico, também são fatores importantes no enfrentamento desta questão. Torna-se imperativo examinar as forças ideológicas e materiais que têm contribuído para a redução dos professores ao status de técnicos especializados dentro da burocracia escolar, cuja função, torna-se administrar e implementar programas curriculares - assim como as diversas propostas de trabalho com EA que chegam às escolas - mais do que desenvolver ou apropriar-se criticamente de conteúdos que satisfaçam objetivos pedagógicos específicos e que questionem o próprio conceito de desenvolvimento sustentável como hegemônico.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, J. M. L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. Coleção "Polêmicas do nosso tempo", vol. 56.

BRASIL. **Lei nº 9795**, de 27 de abril de 1999. Brasília: 1999.

CMMAD – Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. **Nosso futuro comum**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1991.

CONTRERAS, J. **Autonomia de Professores**: os valores da profissionalização e a profissionalidade docente. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, M. "A educação para o desenvolvimento sustentável e a formação de educadores/professores". **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 547-575, jul./dez. 2004.

HÖFLING, E. M. "Estado e Políticas (Públicas) Sociais". **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, novembro/2001.

LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F. de, TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2007.

LOUREIRO, C.F.B. **Sustentabilidade e Educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012.

MAIA, Jorge Sobral da Silva. **Educação Ambiental Crítica e formação de professores**. Curitiba/PR: Appris, 2015.

MARIANO, A. L. S. "Aprendendo a ser professor no início da carreira: um olhar a partir da ANPEd". In: **Anais da 28ª Reunião Anual da ANPEd**, 2005, Caxambu - MG. 40 anos da Pós-Graduação em Educação no Brasil, 2005.

MORAES, S. C. "(Re) Discutindo a ação do Estado na formulação e implementação das políticas educacionais". In: **Educação**, Porto Alegre, vol. 32, n. 2, pp. 159-164, mai./ago. 2009.

PERONI, V. M. V. "O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90". In: **Reunião Anual da ANPED**, 23, 2000, Caxambu. Anais eletrônicos. Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: http://www.anped.org.br/0508t.htm. Acesso em: 10 fev. 2014.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.;

GHEDIN, E. (orgs.) **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-52.

SCHÖN, D.A. **The reflective practitioner**. New York: Basic Books, 1983.

UNESCO. **Teaching and Learning for a sustainable future**. Disponível em:http://www.unesco.org/education/tlsf/. Acesso em 20 mar 2015.

UNESCO. **Década da Educação das Nações Unidas para um Desenvolvimento Sustentável***, 2005-2014*: documento final do esquema internacional de implementação. – Brasília: 2005.

VIANNA, L.P. "Educação Ambiental Legal". **Ação Ambiental**, Viçosa, MG, v. 2, n. 8, p. 14-17, 1999.