

Educação Ambiental como Dimensão do Processo Educativo-Pedagógico: Juízos, Motivações, Ações e Reflexões Cotidianas como Fundamento da Práxis Docente

Marília Torales¹

RESUMO

Este artigo trata de focalizar a inserção da Educação Ambiental no cenário educativo-escolar a partir da interpretação e da decisão pedagógica dos professores. A visão dos professores aporta numerosas contribuições à possibilidade de compreender os fenômenos que ocorrem no interior das instituições educativas, tendo em vista que os professores e as professoras possuem suas próprias referências, experiências e história pessoal. A práxis dos professores em relação à temática ambiental é o objeto desta análise. Convém apontar que pretende abordar a práxis docente em relação à temática ambiental como fundamento empírico, mas, sem esquecer que a docência é um conjunto mais amplo e de implicações diversas, na qual se insere a Educação Ambiental como uma dimensão do processo educativo e, portanto, balizado pelas bases teórico-epistemológicas da educação e do campo ambiental.

Palavras-chave: Educação ambiental. Decisão pedagógica. Práxis docente.

ABSTRACT

This article treats to focus on the insertion of environmental education in the school scenery, approached by the teaching leading role point of view. The teachers vision gives numerous contributions to comprehend several phenomenon that occur inside the teaching institutions, since each educator possess their

own references, knowledge and personal history. The praxis of the teachers in relation with the environmental thematic are the object of this analysis. Considering that tuition is a more ample set with diverse implications on which environmental education belongs as a dimension of the educational process, established under the theory-epistemological bases of education and of environmental field.

Keywords: Environment education. Pedagogical decision. Praxis teaching.

INTRODUÇÃO

A incorporação da Educação Ambiental nos currículos escolares, apresentada nos textos de diversas reformas educativas implementadas na década de noventa, a partir da sugestão do tema meio ambiente como transversal, poderia ser interpretada a partir de diversos níveis de complexidade, âmbitos, atores, instituições, coletivos de educadores, etc. Nesse contexto, interessamo-nos por um grupo em especial, ou seja, no âmbito do sistema educativo escolar, buscamos reconhecer, na **ótica interpretativa dos docentes, os elementos processuais implicados em sua práxis**, tendo em vista que a potencialização da temática ambiental, nos currículos escolares, depende da interpretação que os professores e as professoras fazem

¹Professora da Feevale. Doutora em Ciências da Educação, com pós-doutorado concluído em 2007 na Universidade de Santiago de Compostela (Galícia, Espanha). Em estágio de pós-doutorado (2007-2008) na Fundação Universidade Federal de Rio Grande/RS. Membro do Grupo de Investigação em Pedagogia Social e Educação Ambiental (SEPA-Interea) da Universidad de Santiago de Compostela e vice-presidente da Associação Internacional de Investigadores em Educação Ambiental.

sobre esse processo (Meira Cartea, 1993), considerando ainda que, das ações mais importantes para pôr em marcha as propostas institucionais – como os temas transversais - é repensar a formação e a ação prática dos docentes ante novas demandas e novos cenários educativos.

Por outro lado, a evidente problemática ambiental que a sociedade global enfrenta e a necessidade de encontrar estratégias capazes de apontar outras formas de convívio humano, baseadas em novos valores ou em uma *nova racionalidade* (Leff, 1998; 2004), justificam a inclusão, na já ampla pauta de demandas das instituições educativas, da tarefa educativo-ambiental. Essa questão emergente realça a responsabilidade do sistema educativo em promover reflexões profundas sobre os modos de produção e o consumo, legitimados por modelos capitalistas de globalização na busca de alternativas que permitam a formação de uma cidadania plena, em que o direito ao equilíbrio ambiental do planeta faça parte das agendas políticas, econômicas e sociais.

As reformas curriculares que ocorreram em vários países, em especial na América Latina, sob forte influência do modelo de base psicopedagógico que fundamenta a reformada educativa efetivada na *Ley de Ordenación General del Sistema de Educativo* (LOGSE) na Espanha, introduziram, no sistema de ensino oficial, uma série de temas latentes no ideário social, a serem abordados em uma perspectiva transversal no currículo. Entre esses temas, destaca-se o tema Meio Ambiente, introduzido como resultado de um processo reivindicativo dos ativistas e educadores ambientais, dos ecologistas, dos ambientalistas, de determinados grupos políticos, de Organizações não-governamentais, etc., no âmbito nacional e internacional, que reivindicaram mudanças sociais profundas e que evidenciavam que uma ação educativo-ambiental se constituía em um elemento fundamental desse processo.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A PRÁXIS DOCENTE

Diante desse contexto, emergem algumas questões inquietantes: as reformas educativas propostas, tanto na Espanha como no Brasil, na década de 90, foram legitimadas pelos atores do contexto educativo? Como os professores interpretam e efetivam, em suas práticas, a proposta de transversalidade curricular? O que os professores pensam e como executam sua prática em relação à Educação Ambiental? Sendo uma sugestão curricular, com base em que os docentes decidem assumir a responsabilidade de efetivar ações de sensibilização ou de Educação Ambiental? Que características tem esse processo? Certamente, para responder a todos esses questionamentos e dar conta dessa problemática, sem reduzir sua complexidade, é fundamental um esforço científico amplo e coletivo, que vise a desvelar os vários e complexos aspectos desse cenário.

Considerando que o ensino é uma prática com decorrências sociais, políticas e ideológicas de grande interesse para o contexto das decisões político-

educativas, poder-se-ia afirmar que a compreensão da práxis dos docentes se configura em um importante aporte para avaliar as propostas educativas institucionais, tomando como referência o ponto de vista dos professores. Contudo, vale sublinhar que, de acordo com alguns estudos, as políticas públicas de educação têm estado limitadas a controlar, a dar instruções, a emitir circulares, normas, diligências e prescrições que depreciam a identidade profissional, a autonomia e a capacidade de tomar decisões que têm os professores (Imberón Muñoz, 2005).

No que se refere ao papel dos professores e retomando o sentido da ação desses profissionais como *ação sócio-cultural*, *ação político-ideológica* e *ação pedagógica*, integrar-se-á um novo componente a esse contexto, para reconstruir o argumento e avançar na compreensão da práxis docente, ou seja, acrescenta-se o reconhecimento de que essa ação cotidiana dos professores “comporta situações problemáticas práticas que obrigam a tomar decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflitos de valores” (Giesta, 2005: 53). Essas circunstâncias atribuem a esses processos decisórios cotidianos, entendidos neste estudo como determinantes de uma ação ou uma não-ação do sujeito, uma relevância especial para a análise de diversas situações escolares.

Reconhece-se que o cotidiano dos professores é um espaço de aparente rotina, recheado de diversas situações de difícil previsibilidade. Esse contexto de incertezas e conflitos exige dos professores um processo de constante reflexão e ação, *reflexão na ação*, *reflexão para estruturar sua ação* e *reflexão como forma de retro-alimentação do processo*. A Educação Ambiental compõe esse quadro como mais um elemento a ser avaliado pelos docentes. Tal *juízo*, fundamentado em uma determinada racionalidade, gera uma conseqüente **decisão**, que emerge e se configura a partir do **espaço pedagógico**. Para Bárcena (2005: pp. 149-150), os professores, além de educadores, são *pensadores* e *decisores*, fundamentando sua afirmativa nos seguintes pressupostos: os educadores são sujeitos ativos de sua própria prática profissional e construtores de sua atividade; os educadores adquirem e utilizam um corpo de conhecimentos e destrezas para guiar suas ações de ensino, mas, freqüentemente, grande parte desses conhecimentos é tácita ou pouco formalizada; a prática educativa é diferente da prática orientada à resolução de problemas. Não é uma atividade que siga o modelo da racionalidade técnica, senão o modelo da racionalidade prática; alguns autores apontam que, na prática dos profissionais reconhecidos como especialmente competentes, se pode chegar a observar uma fundamentação artística. A arte é uma forma de exercício de inteligência e um tipo de sabedoria diferente ao modelo *standard* de conhecimento profissional; no ensino, a inevitável presença de valores em conflito e da rivalidade entre os fins e objetivos (incertezas) faz com que os problemas da prática educativa não possam ser resolvidos do mesmo modo com que os problemas técnicos; a prática docente realiza-se em um contexto

organizativo, o qual confere um marco de intervenção que deve ser interpretado pelos educadores; a prática educativa exige rapidez de respostas e impõe flexibilidade mental (abertura de mente) devido ao caráter imprevisível e novo de muitas de suas situações.

Essas afirmativas apóiam o interesse manifesto em compreender os processos de decisão pedagógica que os professores realizam em sua cotidianidade, como forma de compreender a interpretação que eles realizam sobre o processo de potencialização do processo educativo-ambiental no contexto escolar. Para isso, recorreu-se, em um primeiro momento, aos estudos sobre os processos de socialização dos professores, a fim de identificar, nos espaços de socializadores, os possíveis fatores biográficos de influência na práxis docente.

ELEMENTOS QUE COMPÕEM A DINÂMICA DO PROCESSO DE DECISÃO PEDAGÓGICA

A autonomia que os professores possuem para tomar suas decisões pedagógicas pode estar condicionada a uma diversidade de fatores que compõem, de forma ampla, o cenário educativo-escolar, tendo em vista que seu dia-a-dia “é complexo e configura-se a partir de uma sucessão de decisões que necessitam de equilíbrio e reflexão para ser administrado com justiça e no momento correto” (Enricone, 1999: 89). Além disso, a realidade da sala de aula não se restringe aos problemas específicos que podem se explicar através de uma ou de várias teorias, ou ainda ser resolvidos por instruções oriundas de manuais, que, freqüentemente, utilizam regras generalizadas e voltadas a grupos homogêneos e idealizados. Essa relativização da autonomia dos professores implica, necessariamente, desvendar os fatores que, de forma tácita ou explícita, exercem uma ação condicionante nos processos decisórios que ocorrem no espaço pedagógico, a fim de compreendê-los de forma mais contextualizada e profunda.

Vários estudos, dentre eles, os de Huberman, 1989, 1992; Cunha, 1989; Nóvoa, 1988, 1992; Cavaco, 1995b; Esteves, 1995b; Gonçalves, 1992; Tardif, 2002; Borges, 2002; Contreras, 2002 e Goodson, 1995; 2004; Bárcena, 2005; Giesta, 2005, reforçam a idéia de que a práxis docente se insere em um contexto diverso, complexo e sujeito a inúmeras variáveis de influência. Sobre isso, os estudos de Buendía (2000), realizados através de uma metodologia etnográfica, com o objetivo de identificar a forma como as relações de poder podem modificar o discurso e a prática pedagógica de uma aspirante à professora, concluem que a prática não se constrói

apenas com o resultado das preferências ou perspectivas pessoais dos professores, já que existe uma pluralidade de relações sociais e discursivas que emergem do seu campo de visão e condicionam sua práxis.

Nesse conjunto de grande complexidade, no qual a Educação Ambiental se insere como uma dimensão, seria pertinente destacar que a institucionalização dessa temática, nos currículos escolares, foi um avanço educacional importante. Essa afirmativa se justifica pelo fato de que as *eleições* pressupõem a existência de *opções*. Ter a opção (de forma oficializada), dentre os temas transversais propostos - ou como outro modelo possível e alternativo ao da transversalidade - de inserir a Educação Ambiental nas práticas individuais ou nos projetos coletivos das escolas representa um valor agregado bastante significativo e *estratégico*². Nesse sentido, também vale dizer que *escolher*, *eleger* e *optar* são ações que compõem o universo da decisão pedagógica e que podem estar influenciadas por diversos fatores e circunstâncias.

Diante de um conjunto de opções de ação possível, Shick (1999), em sua reconstrução da Teoria da Decisão, afirma que um indivíduo ou agente pode: (1) não querer efetivar nenhuma das ações em particular (condição de mente aberta); (2) concretizar qualquer uma delas, se quiser (condição de liberdade); (3) considerar apenas uma das opções (condição de exigência); e (4) querer considerar somente uma das opções (segunda condição de exigência). Todavia, levando em conta esses comportamentos possíveis, não se pode supor que eleição e ação sejam sinônimas, já que nem sempre uma escolha se efetiva na prática.

No caso da Educação Ambiental, os professores podem eleger esse tema por ser atual, interessante, necessário, importante, etc. (condição 3 ou 4) e, por outro, desprezar a dimensão ambiental em suas práticas pedagógicas, numa aparente ou real dinâmica de incoerência, que se configura no espaço simbólico entre o teórico e o prático, ou entre o pensamento e a ação. Os processos de *eleição* e *decisão* sobre as melhores alternativas pedagógicas, que podem assumir os professores em seu cotidiano, fazem parte uma estrutura mais ampla, que envolve o estabelecimento de juízos e provoca conseqüências de diversas naturezas. A referida estrutura envolve elementos de caráter tanto subjetivo como objetivo, além de estar atrelada a um conjunto de circunstâncias de ordem biográfica ou contextual, conforme se ilustra na figura 1, que servirá de base para a descrição da estrutura na qual se insere o processo de decisão pedagógica.

²Para Bourdieu (1987), uma determinada estratégia pressupõe a ruptura com o ponto de vista objetivista e com a ação sem sujeito que supõe o estruturalismo, além de fazer parte do jogo social, historicamente construído e adquirido desde a infância.

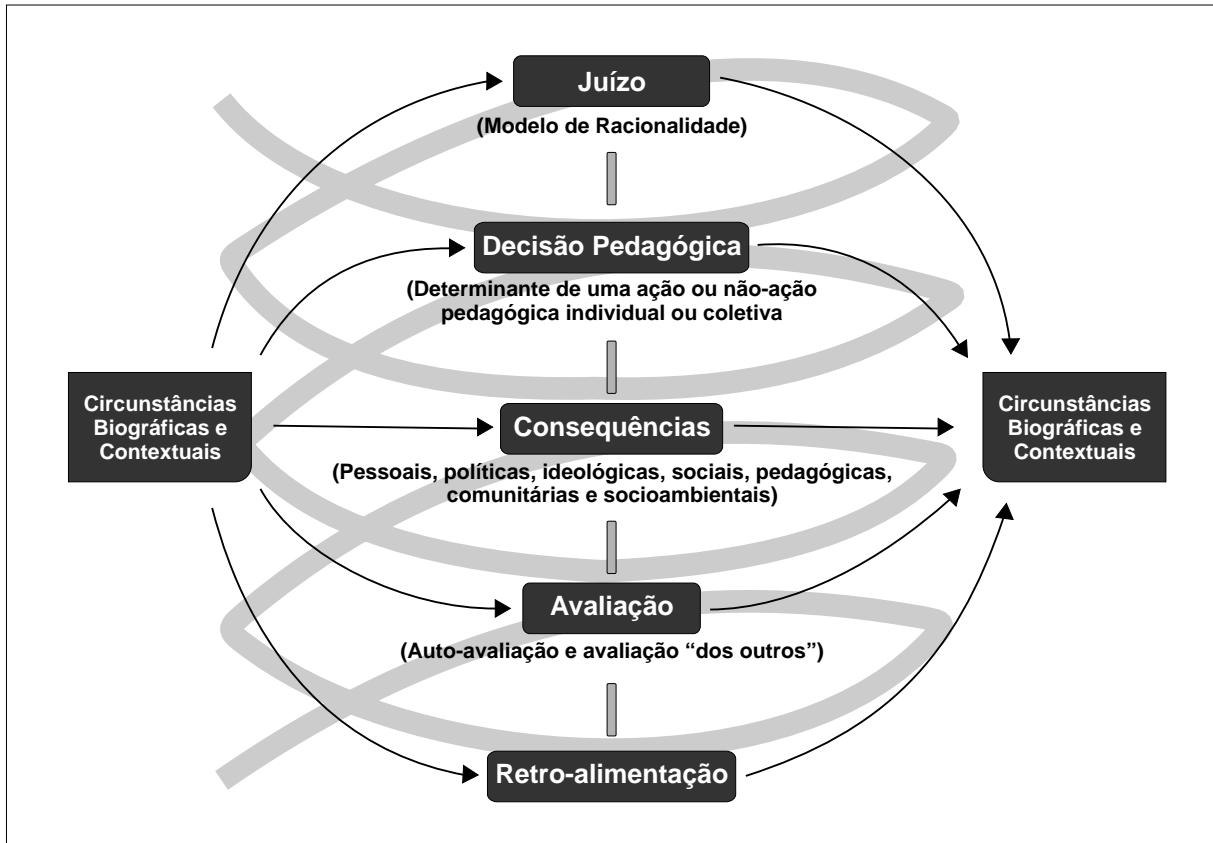


Figura 1: Estrutura na qual se insere a decisão pedagógica.
Fonte: Elaboração própria.

O JUÍZO

Os *juízos* são processos que estão condicionados a um modelo de racionalidade, o qual pode ser entendido como uma propriedade formal da ação e se refere à consciência interna do sistema de crenças, valores e desejos, que devem satisfazer a determinados requisitos materiais e substantivos. Um modelo de racionalidade implica um amplo e complexo conjunto de elementos e relações, cuja análise converge em um ponto focal: a ação humana que, por sua natureza, se situa entre as ciências morais e naturais, de modelos normativos e positivos, das perspectivas do agente e do espectador (Gutiérrez, 2000). Por sua vez, a racionalidade está atrelada à concepção de *razão*, que, para Bourdieu (1987: 41), “é um produto histórico, cuja existência e persistência são o produto de um tipo determinado de condições históricas”.

Um modelo de racionalidade deve servir tanto para fins sociais como para a teoria ética, como forma de justificar uma conduta moral (Gutiérrez, 2000). No campo educativo-ambiental, segundo Leff (1998, 2004), a construção de uma racionalidade ambiental visa a diminuir as contradições entre a lógica do capital e as leis biológicas, entre os processos ecológicos e as transformações dos sistemas socioambientais, estabelecendo critérios e princípios éticos que legitimem

a ação dos agentes sociais e promovam a praxeologia do ambientalismo. A construção de uma racionalidade ambiental depende da constituição de novos atores sociais, que objetivem, através de sua mobilização e da concretização de suas práticas, os princípios e as potencialidades do ambientalismo. Dessa forma, poder-se-ia pensar em atores sociais que também podem ser, por que não, aqueles docentes que inserem a sua ação no cenário do campo educativo-ambiental e colaboram para a construção dessa nova racionalidade, capaz de fundamentar novos parâmetros balizadores de juízos.

No caso dos professores, seu labor exige que se estabeleça um juízo sobre todos os elementos que compõem determinada problemática a ser resolvida, pois, “ao agir, o professor é forçado a tomar decisões, a fazer escolhas, etc., resultantes de julgamentos profissionais que não se limitam a fatos, isto é, a um saber empírico. Na realidade, o professor baseia-se em vários tipos de juízos para estruturar e orientar sua atividade profissional” (Tardif, 2002: 211). Essa ação profissional, decorrente do juízo educativo - integrado ao processo de decisão - poderia ser interpretada como uma adaptação de esquemas (noção piagetiana), que permite ao sujeito adequar-se a situações cotidianas (Perrenoud, 2001) e fundamentar suas decisões no espaço pedagógico.

DECISÃO PEDAGÓGICA

Os processos de decisão restringem-se aos limites do possível, entre o que é desejado ou desejável, como produto de dupla estruturação, correspondendo à relação entre a oportunidade e a preferência, considerando que “a Teoria da Eleição Racional formula, com maior precisão técnica, esta mesma idéia, quando situa a eleição racional na intersecção de dois conjuntos, o de *oportunidades* e o de *preferências*” (Gutiérrez, 2000: 82). Dessa forma, a decisão pedagógica poderia ser considerada como um produto condicionado a um conjunto de influências biográficas e contextuais que agem sobre o indivíduo, ao mesmo tempo em que está sujeita à sua ação, sendo um produto resultante de dupla filtragem, isto é, “o primeiro filtro contém restrições de toda índole – físicas, econômicas, legais, psicológicas – as que se enfrenta o agente e produto do chamado conjunto das oportunidades. [...]. O segundo filtro contém um conjunto de preferências entre as alternativas disponíveis dentro do conjunto de oportunidades e o mecanismo para selecionar a alternativa preferida” (Elster *apud* Gutiérrez, 2000: 82).

Admitindo-se a composição desse cenário de influências objetivas, subjetivas e intersubjetivas, que resultam na composição argumentativa da tomada de decisões pedagógicas, diminui-se o “risco em cair na “ilusão” de que o desenvolvimento educativo é a insistência em acentuar a reflexão na prática individual de cada professor em sua classe, ou em seus alunos, esquecendo-se de que as condições sociais influem no ensino deste mesmo professor” (Guerra, 1999: 95). Essas tendências, que ressaltam as estruturas sociais como fatores determinantes na ação dos sujeitos - mas não somente elas -, poderiam ser reforçadas por outros autores que consideram, em oposição ao determinismo estruturalista, que o indivíduo não está totalmente determinado pelas estruturas sociais. Considera-se que existe uma margem de contradição, de contingência e de reconhecimento da possibilidade de mudanças no rumo do processo histórico vivido por cada um (Bertaux, 1977; Bourdieu, 1987, 1988, 1997; Gutiérrez, 2000).

Portanto, admite-se a existência de inúmeras influências sobre a práxis dos docentes, sem, com isso, negar a existência do sujeito e sua capacidade de guiar o curso de sua vida, considerando suas circunstâncias existenciais. As decisões pedagógicas determinam a ação ou a não-ação de cada indivíduo, em seu contexto coletivo ou particular, em relação a determinados temas, denotando a posição político-ideológica assumida. Essas decisões que possuem um caráter condicional em relação a diversos fatores também exercem influências a partir da repercussão e das conseqüências que levam correlatas.

CONSEQÜÊNCIAS

Estabelecer um juízo é estabelecer uma posição ideológica e política, “por esta facultade o juízo é uma categoria política por excelência” (Bárcena, 2005:184). Tendo em vista que o juízo é a base para o processo de decisão, seria ingênuo desconsiderar que ele provoca

conseqüências de diversas naturezas, desde a perspectiva pessoal, política, ideológica, social, pedagógica, comunitária ou socioambiental. O sujeito nem sempre toma consciência dessas possíveis conseqüências, todavia, muitas vezes, essas servem de base para avaliar uma determinada decisão. Portanto, uma decisão pedagógica sugere que o professor tenha que assumir determinados riscos, porque sua ação ou sua omissão diante de determinada demanda educativa implica conseqüências nem sempre possíveis de prever.

Assim, assumir uma postura pró-ambiental não é uma posição *neutra* e leva consigo uma série de outras ações agregadas. Em relação à ação dos docentes, para que possam potencializar essa temática em seu projeto de ensino, é preciso, muitas vezes, contrapor-se aos hábitos familiares dos alunos; às orientações político-educativas das instituições mantenedoras; às tradições didático-metodológicas, que, muitas vezes, são insuficientes diante dessa nova abordagem; à cultura escolar tradicional, ou até mesmo ao próprio modelo de desenvolvimento social, conforme apontam os estudos de Leff (1998) e Carvalho (2002).

AVALIAÇÃO E RETRO-ALIMENTAÇÃO

A avaliação e a reestruturação da prática pedagógica fundamentam-se em referências internas e externas aos professores. Desde as primeiras experiências de infância, os indivíduos recebem estímulos positivos ou negativos sobre suas ações, o que lhes permite estabelecer parâmetros de satisfação e de (auto) satisfação. Esse padrão normativo é adquirido através dos processos de socialização, ou seja, pelo convívio com os demais e pelas mútuas influências de uns em relação aos outros, fundamentadas pela normativa social. As decisões cotidianas que os docentes assumem constituem a base de sua prática pedagógica e revelam traços de seu processo identitário. Esse processo se efetiva a partir de mecanismos de reflexão e ação, estabelecimento de juízos, escolha de procedimentos e avaliação dos resultados. Assim, a avaliação do processo pedagógico possibilita a estruturação de novos parâmetros de ação, fixa e reforça crenças e rotinas anteriores e proporciona a reformulação de aspectos considerados pouco pertinentes ao alcance dos resultados desejados.

CIRCUNSTÂNCIAS BIGRÁFICAS E CONTEXTUAIS

Sobre a analogia existente entre estruturas objetivas e subjetivas, Gutiérrez (2000) afirma que, entre o tempo, a decisão e a liberdade, “as disposições psicológicas do indivíduo, em forma de inclinações, sentimentos, emoções ou desejos, o predis põem a aceitar determinadas respostas. A realidade objetiva – física, social, histórica, econômica - proporciona e restringe há um tempo às oportunidades disponíveis para fazer efetivas tais respostas”. Sendo assim, configuram-se dois elementos fundamentais ao processo de decisão pedagógica, ou seja, o contexto interno ou as circunstâncias biográficas e as circunstâncias contextuais, que estão relacionadas à realidade objetiva,

numa dinâmica de dupla estruturação; por um lado, o objetivo e, por outro, o subjetivo, competindo para produzir um mundo comum, um mundo de sentido comum ou, pelo menos, um consenso mínimo sobre o mundo social (Bourdieu, 1987).

Esse processo de articulação entre os dois conjuntos – contexto biográfico e contextual (social, histórico, cultural) - exige que o indivíduo seja capaz de processar, racionalmente, a informação presente, a fim de definir e elaborar sua ação com base em seus juízos. No entanto, conforme ilustra a figura 1, a estrutura do processo de decisão pedagógica está constantemente influenciando e sendo influenciada por esses dois conjuntos numa dinâmica contínua e mútua.

O CONJUNTO DA ESTRUTURA

Conforme a estrutura (fundamentada na concepção de práxis) proposta, a influência do *habitus* manifestar-se-ia através de diferentes processos e em diferentes espaços de atuação dos sujeitos. No caso dos docentes em relação à Educação Ambiental, não poderia ser de outra forma, já que se considera essa temática como uma dimensão da educação e, por conseguinte, do próprio ato pedagógico. Segundo Perrenoud (2001: 167), “a ação pedagógica é orientada por finalidades explícitas e valores, mas também por investimentos afetivos e gostos, referindo-se ao *habitus*, noção tomada de Tomas de Aquino por Bourdieu (1997). Nesse sentido, poder-se-ia supor que o *habitus* é um elemento que não pode ser desprezado nos cenários de estabelecimento de juízos e, conseqüentemente, na tomada de decisões pedagógicas.

Aqui, vale ressaltar que, em relação à influência do *habitus*, autores expressivos nesse campo, como Bourdieu (1987), negam seu determinismo, considerando que existe uma margem de ação dos sujeitos entre o determinismo e o estruturalismo, ou seja, o indivíduo está condicionado a seu *habitus*, todavia não está totalmente determinado nem por ele, nem pelo conjunto das estruturas sociais. Segundo o mesmo autor (1987: 23), a noção do *habitus* é uma maneira de escapar a essa alternativa entre o estruturalismo sem sujeito e a filosofia do sujeito, definindo-o como um sistema de esquemas adquiridos que funcionam em estado prático como categorias de percepção e apreciação ou como princípios de classificação ao mesmo tempo em que, como princípios organizadores da ação, constituem o agente social em sua verdade de operador prático da construção de objetos” (*Idem*, 1987: 26).

Uma parte importante da ação pedagógica, além de apoiar-se nos saberes dos professores, também está vinculada à formação do *habitus*. Assim, não se poderia desconsiderar a importância da dinâmica que se estabelece entre indivíduo e as estruturas sociais, bem como a capacidade de construção de cada um a partir de seus esquemas de percepção, avaliação, pensamento e ação. Não se trata apenas de uma relação entre causa e efeito, mas, sim, de uma dinâmica que se estabelece entre as circunstâncias biográficas e contextuais dos sujeitos. Sendo o *habitus* um produto da necessidade

objetiva, “produz estratégias que, por mais que não sejam o produto de uma tendência consciente de fins explicitamente apresentados sobre a base de um conhecimento adequado das condições objetivas, nem de uma determinação mecânica pelas causas, se acha que são objetivamente ajustados a situação” (Bourdieu, 1987: 23).

As sociedades tradicionais formam o *habitus* através de modos de socialização que evocam mais sanções do que uma educação formal, por tentativas e erros que, progressivamente, vão selecionando respostas ao ambiente físico e social (Perrenoud, 2001). Todavia, os espaços educativos formais aportam grande parcela de influência ao processo de socialização. Por isso, diversos investigadores abordam a práxis docente como elemento essencial no processo ensino-aprendizagem, desde diferentes perspectivas, nomeadamente, poder-se-iam citar alguns de maior relevância: Shön (1998), com sua abordagem dos *profissionais reflexivos*, criticada por Contreras (2002); Stenhouse (1996), atribuindo relevância aos professores como pesquisadores; e Giroux (1990), com sua já clássica contribuição em relação à possibilidade de formar professores como *intelectuais críticos*. Segundo Perrenoud (2001: 163), a prática pedagógica está constantemente controlada pelo *habitus* por, pelo menos, quatro mecanismos: uma parte dos “gestos do ofício” são rotinas que, embora não escapem completamente à consciência do sujeito, já não exigem mais a mobilização explícita de saberes e regras; mesmo quando se aplicam regras, quando se mobilizam saberes, a identificação da situação e do momento oportuno depende do *habitus*; a parte menos consciente do *habitus* intervém na micro-regulação de toda a ação intencional e racional, de toda conduta de projeto; na gestão da urgência, a improvisação é regulada por esquemas de percepção, de decisão e de ação, que mobilizam fracamente o pensamento racional e os saberes explícitos do ator.

Se, por um lado, ressaltamos a influência do *habitus*, por outro, poder-se-ia pensar que, talvez, neste período histórico, estejamos diante de um desafio semelhante ao encontrado por Bourdieu (1987:21), quando tentava compreender “as condições de aquisição do “*habitus*” econômico “capitalista” em pessoas formadas no cosmos pré-capitalista”. Ou seja, poderíamos estar tentando construir uma racionalidade ambiental, com e por pessoas formadas no cosmos pré-ambientalista, assim sendo, toma relevo a necessária idéia de estruturação de um “*habitus* ambiental”, conforme aponta Caride Gómez em entrevista/conversa concedida à Meira Cartea e Serantes Pazos (2005d), que, por sua vez, fundamentaria a *racionalidade ambiental* (Leff, 1998, 2004).

Bárcena (2005), em seu estudo sobre as experiências reflexivas em educação, avalia os cenários do juízo educativo e destaca que, por sua condição de atividade prática, uma modalidade específica de ação, a educação, se resolve tomando decisões, fazendo eleições e construindo juízos. Nesse sentido, o educador

é um ator que introduz algo novo no que é aparentemente calculável, através da mediação entre a deliberação e a decisão. Ademais, um juízo educativo, naturalmente, converte-se em uma decisão, a qual não se reduz somente a um caso em particular, senão pelas conseqüências que gera e pela capacidade de avaliação e retro-alimentação que os sujeitos são capazes de fazer em relação ao processo “deve contribuir a fixar, mediante *habitus*, regras de atuação futuras e normas de aplicação anteriores, cuja garantia de êxito tem por fundamento a própria experiência crítica do indivíduo”, conforme a idéia de espiral que ilustra o fundo da figura 1. Todavia, nesta pesquisa, assume-se o interesse em identificar os fatores que determinam ou influem na práxis pedagógica da Educação Ambiental – circunstâncias biográficas e contextuais. Para isso, propõe-se uma análise das potenciais (baseadas nas referências teóricas) variáveis biográficas ou contextuais que influem ou determinam a ação prática dos docentes.

REFERÊNCIAS

- BARCENA, F. **La experiencia reflexiva en educación**. Barcelona: Paidós, 2005.
- BERTAUX, D. **Destins personnels et structure de classe**: pour une critique de l'antropologie politique. Paris: PUF Politiques, 1977.
- BORGES, C. F. **O professor da Educação Básica de 5a. a 8a. série e seus saberes profissionais**. Tese (Doutorado) – PUC/RJ, Rio de Janeiro: 2002.
- BOURDIEU, P. **La distinción**: criterios y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus, 1987.
- BOURDIEU, P. **Cosas Dichas**. Buenos Aires: Gedisa Editorial, 1988.
- BOURDIEU, P. **Meditaciones pascalianas**. Barcelona: Anagrama, 1999.
- BOURDIEU, P. **Razones prácticas**: sobre la teoría de la acción. Barcelona: Editorial Anagrama, 1997.
- BUENDÍA, E. Power and possibility: the construction of a pedagogical practice. **Teaching and Teacher Education**, v.2, n. 16, pp. 147-163, 2000.
- CAVACO, M. H. Ofício do professor: o tempo e as mudanças. In: NÓVOA, A. (ORGS.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, pp. 155-191, 1995b.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 15ª ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, 1989.
- ENRICONE, D. et al. Formação continuada de professores numa prática de seminários reflexivos. **Educação**. Porto Alegre, ano XXII, n. 38, p. 85-98, 1999.
- ESTEVES, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (ORGS.) **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, pp. 93-124, 1995b.
- GIESTA, N. C. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor**: moda ou valorização do saber docente. 2ª ed. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2005.
- GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- GONÇALVES, J. A. A carreira das professoras do ensino primário. In: NÓVOA, A. (ORG.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, pp. 141-169, 1992.
- GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.
- GUERRA, A. F. S. Uma experiência utilizando páginas www para Educação Ambiental. In: II Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. **Anais**. Curitiba: UFPR, 1999.
- GUTIÉRREZ, G. **Ética y decisión racional**. Madrid: Editorial Síntesis, 2000.
- HÜBERMAN, M.; GROUNAUER, M. e MARTI, J. **La vie des enseignants**. Evolution et bilan d'une profession. Neuchâtel/Paris : Delachaux & Niestlé S.A., 1989.
- HÜBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. In: NÓVOA, A (ORG.). **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, pp. 31-61, 1992.
- IMBERNÓN MUÑOZ, F. (COORD.) **Vivencias de maestros y maestras**: compartir desde la práctica. Barcelona: Editora Grão, 2005.
- LEFF, E. **Saber Ambiental**: sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder. México: Siglo Veintiuno, 1998.
- LEFF, E. **Racionalidad Ambiental**: la reapropiación social de la naturaleza. México: Siglo XXI Editores, 2004.
- MEIRA CARTEA, P. Á. A educación ambiental e a reforma educativa. **Revista Galega de Educación**, n. 18. Vigo: Nova Escola Galega, 1993.
- MEIRA CARTEA, P. Á.; SERANTES PAZOS, A. Sobre “cultura” e “cultura ambiental”: os centros de interpretación invaden Galiza. **Revista Interea**. Coruña: Diputación da Coruña, n. 5, pp. 41-52, 2005d.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (ORG.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.
- NÓVOA, A. (ORG.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.
- PERRENOUD, P. O trabalho sobre o *habitus* na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência. In: PAQUAY, L. et al. **Formando professores profissionais**: Quais estratégias? Quais Competências. Porto Alegre: ARTMED, 2001.
- SCHICK, F. **Hacer elecciones**: una reconstrucción de la teoría de la decisión. Barcelona: Gedisa Editorial, 1999.
- SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Paidós. 1998.
- STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. Madrid: Morata, 1996.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.