



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE TECNOLOGIA E RECURSOS NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM RECURSOS NATURAIS**



TESE

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DA
CONCEPÇÃO TECNICISTA À PRÁTICA CRÍTICO-REFLEXIVA
SUSTENTÁVEL**

Área de Concentração: Sociedade e Recursos Naturais

Linha de Pesquisa: Desenvolvimento, Sustentabilidade e Competitividade

IRENEIDE GOMES DE ABREU

ORIENTADOR: Professor JACOB SILVA SOUTO – UAEF/UFCG

**CAMPINA GRANDE – PB
Agosto de 2013**

IRENEIDE GOMES DE ABREU

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DA
CONCEPÇÃO TECNICISTA À PRÁTICA CRÍTICO-REFLEXIVA
SUSTENTÁVEL**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Recursos Naturais do Centro de Tecnologia e Recursos Naturais da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito para obtenção do título de Doutor em Recursos Naturais

Orientador: Professor Dr. Jacob Silva Souto

CAMPINA GRANDE-PB
Agosto de 2013

A162p Abreu, Ireneide Gomes de.
Projeto político pedagógico e educação ambiental: da concepção tecnicista à prática crítico-reflexiva sustentável. / Ireneide Gomes de Abreu. - Campina Grande - PB: [s.n], 2013.

108 f.

Orientador: Professor Dr. Jacob Silva Souto.

Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Recursos Naturais) - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Tecnologia e Recursos Naturais.

1. Educação ambiental. 2. Projeto político pedagógico. 3. Semiárido Paraibano. 4. Ensino Fundamental - educação ambiental. 5. Práticas ambientais - escola. 6. Concepções de meio ambiente - educação. 7. Educação crítico-reflexiva. I. Souto, Jacob Silva. II. Título.

CDU:37:502.1(043.3)

Elaboração da Ficha Catalográfica:

Johnny Rodrigues Barbosa
Bibliotecário-Documentalista
CRB-15/626

IRENEIDE GOMES DE ABREU

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: DA
CONCEPÇÃO TECNICISTA À PRÁTICA CRÍTICO-REFLEXIVA
SUSTENTÁVEL**

APROVADA EM:

BANCA EXAMINADORA

DR. JACOB SILVA SOUTO

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Dra. ANNEMARIE KÖNIG

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Dr. JOGERSON GOMES PINTO PEREIRA

Universidade Federal de Campina Grande – UFCG

Dra. MARLUCE PEREIRA DA SILVA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

Dra. SILVANA ELOISA DA SILVA RIBEIRO

Universidade Federal de Campina Grande

Dedico,

aos meus pais, Cândido e Irene, pelo investimento em minha educação e pela compreensão e ajuda;

ao meu filho Rafael, razão da minha existência, pela compreensão e incentivo, sempre me encorajando a continuar nessa caminhada.

Minhas vitórias são, também, suas vitórias.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que todos os dias de minha vida me deu forças para nunca desistir.

Ao meu professor orientador Jacob Silva Souto, que com determinação, paciência e conhecimento colaborou preciosamente com a execução deste trabalho, permitindo o meu crescimento profissional e pessoal.

A professora Silvana Eloisa da Silva Ribeiro pela dedicação e colaboração na ampliação de nossos conhecimentos.

A professora Marluce Pereira da Silva pela paciência e revisão geral do texto.

Aos professores Iranilson Buriti de Oliveira e Marisete Fernandes de Lima que, especialmente no exame de qualificação, apresentaram sugestões que foram de importância significativa para continuidade do trabalho.

Ao professor Ricardo Alves de Olinda pela contribuição na análise estatística.

Aos meus familiares, em especial a Bruno, pela leitura crítica e sugestões.

Ao Programa de Pós-Graduação em Recursos Naturais da UFCG, nas pessoas de Cleide Santos, Gesinaldo Cândido, Pedro Vieira e demais professores.

Aos membros da banca, pelas valiosas arguições prestadas.

Às escolas, aos professores que se disponibilizaram a trabalhar comigo, sem os quais nada seria possível.

Enfim, sou grata a inúmeras pessoas que de alguma forma auxiliaram ou influenciaram na construção deste trabalho.

“É preciso diminuir a distancia entre o que se diz e o que se faz,
até que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática”.

Paulo Freire

ABREU, Ireneide Gomes de. **Projeto político pedagógico e educação ambiental: da concepção tecnicista à prática crítico-reflexiva sustentável** 2013, 113f Tese de Doutorado (Programa de Pós-graduação em Recursos Naturais) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, Paraíba.

RESUMO

Diversas instituições sociais brasileiras têm discutido a capacidade da Educação Ambiental (EA) no processo de mudanças nos comportamentos dos educandos em relação ao meio ambiente, contribuindo no enfrentamento dos problemas socioambientais. No entanto, as concepções e práticas ambientais desenvolvidas nas escolas podem impor limites à construção deste tipo de EA. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é analisar as concepções de meio ambiente, de EA e práticas ambientais, verificando em que sentido a inexistência do Projeto Político Pedagógico (PPP) tem influenciado nestas concepções desenvolvidas pelos educadores nas seguintes escolas: E. M. E. I. E. F. M. Santo Onofre, E. M. E. I. E. F. João Pereira da Silva, Grupo Escolar Castelo Branco e E. M. E. I. E. F. José Mariano da Nóbrega, localizadas no município de Junco do Seridó-PB. Para atingir os objetivos propostos, utilizou-se a metodologia qualitativa e quantitativa, por meio de análise bibliográfica e documental sobre a temática ambiental e se realizou observação *in locus*, entrevistas com 17 educadores. Os resultados apontam para a presença das visões tecnicistas e românticas de EA; prevalecendo a concepção de meio ambiente biorregionalista, que não é concretizada no cotidiano escolar. A inexistência do PPP nas escolas de Junco do Seridó tem influenciado nas concepções e práticas educativas ambientais, pois os problemas ambientais que afetam a comunidade não são trabalhados no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, tais concepções distanciam a EA das dimensões sociais, culturais e políticas, dificultando a construção de uma Educação Ambiental crítico-reflexiva sustentável.

Palavras-chave: Semiárido Paraibano. Ensino Fundamental. Sustentabilidade.

ABREU, Ireneide Gomes de. **Political pedagogic project and environmental education: from technicist conception to critical reflexive sustainable practice**. 2013, 113f .Doctorate Thesis (Post-graduation Program of Natural Resources) – Federal University of Campina Grande, Paraíba.

ABSTRACT

Several Brazilian social institutions have discussed the capability of the Environmental Education (EE) of changing learners' attitudes towards the environment and fighting socio-environmental problems. But, the environmental conceptions and practices carried out in schools can restrict such education. Thus, the primary objective of this work is to analyze the environment conceptions of the environment, Environmental Education, and environmental practices by verifying how the inexistence of the political and pedagogical project (PPP) has affected these conceptions developed by education professionals at the E. M. E. I. E. F. M Santo Onofre, E. M. E. I. E. F. João Pereira da Silva, Grupo Escolar Castelo Branco, and E. M. E. I. E. F. José Mariano da Nóbrega in the municipality of Junco do Seridó-PB. The study used a qualitative-quantitative research methodology through a bibliographic and documental analysis on environmental issues besides observations in *locus* and interviews with 17 education professionals. The results showed the existence of romantic and technicist views on EE with a bio-regionalist environmental conception not concretely developed in the schools. The inexistence of PPP in Junco do Seridó schools has affected environmental conceptions and practices in education because the environmental problems affecting the community have not been approached in learning-teaching process. Hence, this fact has kept EE away from social, cultural and political dimensions, impairing the building of critical reflexive sustainable Environmental Education.

Keywords: Semiarid lands in Paraíba. Fundamental Education. Sustainability.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Organização do espaço escolar da escola A.....	46
Tabela 2.	Organização do espaço escolar da escola D.....	48
Tabela 3.	Gênero dos educadores participantes da pesquisa do município de Junco do Seridó – PB.....	55
Tabela 4.	Correlação entre algumas variáveis por meio do teste qui-quadrado.....	57
Tabela 5.	Formação acadêmica dos educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB.....	58
Tabela 6.	Período de construção do PPP segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB.....	60
Tabela 7.	Fase de construção do PPP segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB.....	64
Tabela 8.	Inexistência do PPP influencia na concepção do meio ambiente e na relação com os problemas da comunidade segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB.....	74
Tabela 9.	Carência do PPP influencia na prática de EA segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB.....	75
Tabela 10.	Disciplinas nas quais a EA é desenvolvida segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB.....	81
Tabela 11.	Espaços que a EA deveria ser realizada segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB.....	87

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Localização do Junco do Seridó – PB.....	44
Figura 2.	Tempo de serviço dos educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB.....	56
Figura 3.	Dificuldades encontradas na construção do PPP segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB.....	61
Figura 4.	Concepção de PPP dos educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB.....	65
Figura 5.	Importância atribuída à construção do PPP segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB.....	68
Figura 6.	Pessoas que deveriam ser envolvidas na construção do PPP segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB.....	69
Figura 7.	Formas de participação na construção do PPP segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB.....	71
Figura 8.	Importância do PPP nas temáticas ambientais segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB.....	72
Figura 9.	Concepção de meio ambiente dos educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB.....	77
Figura 10.	Prática de EA na escola segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB.....	79
Figura 11.	Principais problemas socioambientais segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB.....	80
Figura 12.	Concepção de Educação Ambiental dos educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB.....	84
Figura 13.	Como acontece a EA segundo os educadores dos anos iniciais do	

	ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB.....	87
Figura 14.	Importância da EA na vida dos educandos segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB.....	89
Figura 15.	Recursos pedagógicos na EA segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB.....	91
Figura 16.	Dificuldades de inserção da EA segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB.....	93
Figura 17.	Concepção de sustentabilidade dos educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB.....	97

LISTA DE SIGLAS

AESA	- Agência Executiva de Gestão das Águas do Estado da Paraíba
CPRM	- Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais
EA	- Educação Ambiental
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	- Ministério da Educação
ONU	- Organização das Nações Unidas
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNEA	- Política Nacional de Educação Ambiental
PNLD	- Programa Nacional do Livro Didático
PNUMA	- Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PTDRS	- Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL.....	20
2.2 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	22
2.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	34
2.4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PRÁTICA INTERDISCIPLINAR.....	39
3 MATERIAL E MÉTODOS	44
3.1 MATERIAIS UTILIZADOS.....	44
3.2 LOCALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO.....	44
3.3 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS ESTUDADAS.....	45
3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	48
3.4.1 Primeira Etapa: Revisão de literatura	49
3.4.2 Segunda Etapa: Identificação do <i>locus</i> e definição dos sujeitos participantes	49
3.4.3 Terceira Etapa: Apresentação da pesquisa e continuidade da pesquisa exploratória	50
3.4.4 Quarta Etapa: Elaboração do questionário e roteiro de entrevista	50
3.4.5 Quinta Etapa: Aplicação dos questionários e realização de entrevistas	51
3.4.6 Sexta Etapa: Organização e interpretação dos dados para análise	51
3.4.7 Sétima Etapa: Tratamento dos dados – Teste de qui-quadrado	52
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	53
4.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS.....	53
4.2 INFLUÊNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NAS CONCEPÇÕES DE MEIO AMBIENTE E PRÁTICAS AMBIENTAIS.....	59
4.3 CONCEPÇÕES DE MEIO AMBIENTE E PRÁTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	76

4.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE.....	95
5 CONCLUSÃO.....	99
REFERÊNCIAS.....	101
APÊNDICES.....	109

1 INTRODUÇÃO

No início do século XXI, a humanidade enfrenta diversos problemas globais e locais que continuam afetando as dimensões do desenvolvimento social, cultural, econômico, político e ambiental, a exemplo de desertificação, chuva ácida, aquecimento global, poluição do ar solo e água, enchentes, entre outros, comprometendo diretamente a qualidade de vida de milhões de pessoas que vivem em situação de vulnerabilidade e riscos socioambientais.

Neste contexto, a problemática ambiental se situa numa posição de destaque no âmbito das discussões realizadas em vários países, pelos representantes de instituições governamentais e não governamentais (ativistas ambientalistas, políticos e educadores), que tem se preocupado com os efeitos destrutivos que o modelo de crescimento econômico, adotado na contemporaneidade, vem causando à natureza e à sociedade, sobretudo após a II Guerra Mundial.

Após esta guerra, a ideia prevalecente nos discursos e práticas dos intelectuais e políticos é a de que, em longo prazo, o modelo de crescimento econômico convencional, baseado na extração exaustiva dos recursos naturais e na difusão do pacote tecnológico, proveniente da denominada “Revolução Verde” (década de 60), seria condição suficiente para que os países superassem os problemas do subdesenvolvimento. Desta forma, ressaltou-se a questão social como passível de solução e, a questão ambiental reduziu-se a sua dimensão de base dos recursos naturais, inclusive alguns representantes de diversos países a entendiam como uma preocupação de “românticos”, que viviam em países que já tinham crescido economicamente.

No entanto, a década de 70 possibilitou que vários intelectuais, ambientalistas e políticos entendessem o problema do esgotamento dos recursos naturais e, também, da gestão dos efeitos residuais gerados pelo modelo de crescimento econômico convencional (BURSZTYN; BURSZTYN, 2003). Neste período, o Clube de Roma apresentou em seu estudo denominado de “*Limites do crescimento*” o provável colapso da humanidade e, ao mesmo tempo propôs que esse modelo de crescimento fosse reavaliado.

Giddens (1991) destacou que a maior parte dos ganhos gerados por vários séculos de crescimento econômico foi invalidada pela separação dos seres humanos e da natureza. Desta forma, o progresso científico e tecnológico acarretou enormes benefícios para a humanidade, mas, ao mesmo tempo, provocou uma acelerada agressão ao meio

ambiente fazendo com que a dicotomia entre natureza e sociedade resultasse em uma "crise ambiental" sem precedentes em toda história.

Desta forma, a problemática ambiental surgiu a partir de uma crise de civilização, questionando a racionalidade econômica e tecnológica do modelo de crescimento econômico dominante, sendo esclarecida por meio de uma diversidade de perspectivas ideológicas. Neste sentido, "a destruição ecológica e o esgotamento dos recursos não são problemas gerados por processos naturais, mas determinados pelas formas sociais e pelos padrões tecnológicos de apropriação e exploração econômica da natureza" (LEFF, 2001, p. 49).

Neste contexto, torna-se relevante que a sociedade contemporânea reflita sobre a relação homem-natureza, pois as inseguranças sociais, econômicas, políticas e ambientais marcam a "*Sociedade de riscos*", entendida como "*um estágio da modernidade em que começam a tomar corpo às ameaças produzidas pelo processo de industrialização iniciado no século XIX*" (BECK, 1997 apud RIBEIRO, 2007, p. 78), em que a natureza apresentou os seus efeitos colaterais provocados pela atuação humana. Tais efeitos se expressam nos problemas socioambientais que afetam as sociedades de forma geral e local, sem obedecer a fronteiras territoriais.

Diante do exposto, desde a década de 70, as conferências sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, dentre elas: Tbilisi (1977), Moscou (1987), Rio (1992), Thessaloniki (2002), a Rio+20 (2012), têm recomendado o desenvolvimento de práticas de Educação Ambiental sustentáveis, nos vários países do mundo, buscando construir princípios voltados ao equilíbrio dos ecossistemas e a conservação dos recursos naturais.

A partir das discussões realizadas no âmbito destas conferências, a Educação Ambiental (doravante EA) passou a ser considerada como um instrumento eficaz no processo de enfrentamento dos problemas ambientais na "*Sociedade de riscos*", visando despertar nos educandos a sensibilidade, o conhecimento, a competência e a responsabilidade ambiental. Neste sentido, segundo Alves e Benachio, (2011) a tentativa de mitigar os problemas ambientais faz da EA¹ uma exigência primordial, na tentativa de promover necessárias modificações de valores e comportamentos em relação à natureza.

¹ Esclarece-se que a EA não deve ser idealizada como única "ferramenta salvacionista" para a solução das questões socioambientais, mas como um dos prováveis caminhos para a construção de uma sociedade crítica-reflexiva e sustentável. (MORALES, 2009)

A partir das reflexões suscitadas entre educadores sobre alternativas de enfrentamento das questões ambientais, torna-se necessário inserir a dimensão ambiental de modo mais efetivo nas instituições de ensino. Desta forma, a EA deve ser considerada como um processo, um fazer político-pedagógico socialmente comprometido, que envolve a participação de todos os membros da comunidade escolar. Para que isso se efetive requer que a mesma seja incorporada ao Projeto Político Pedagógico (doravante PPP) da escola, construído coletivamente, pois somente desta forma a EA terá condições concretas de constituir-se enquanto um instrumento de enfrentamento de problemas ambientais.

Sendo assim, o PPP surge como um instrumento cujo efeito pode implicar no reconhecimento de que todos os processos intrínsecos a escola possuem natureza pedagógica e expressão política. Para Veiga (2009), ele não visa simplesmente um rearranjo formal da escola, mas uma ferramenta que atribui identidade escolar e que direciona o fazer pedagógico de forma coerente com as necessidades e interesses da comunidade.

Ao abordar este assunto, Veiga (2010) afirma a necessidade de um esforço conjunto de investigação dos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentem o fazer escolar cotidiano, refletindo os anseios e necessidades da comunidade e das famílias na qual a escola se insere. Somente tal empenho possibilita a construção do PPP fundamentado numa concepção de sociedade e educação problematizadora (crítico-reflexiva), capaz de se contrapor ao modelo de crescimento econômico convencional², que distancia sociedade, educação e sustentabilidade e, conseqüentemente, contribui para reproduzir concepções de EA que não preparam os educandos para refletir sobre a conservação dos recursos naturais.

Nesta perspectiva, esta pesquisa se justifica pelo fato de defender a correspondência direta entre os pressupostos teórico-metodológicos do PPP e as concepções de EA, que levem as escolas a desenvolverem uma prática educativa ambiental crítico-reflexiva, com capacidade para pensar sobre os problemas ambientais. Defende-se que tais fundamentos podem ser encontrados na educação problematizadora

² Ribeiro (1997) ao realizar uma pesquisa sobre a formação dos cientistas agrários na UFPB discutiu a relação entre modelo de crescimento convencional e educação superior, estudo que contribui para entender a ligação entre sociedade, educação e crescimento econômico, prevalecente na formação destes profissionais, antes da década de 80, bem como a ligação entre educação e desenvolvimento sustentável, encontrada nesta formação depois de meados da década de 80, embora ainda de forma pontual.

(crítico-reflexiva) de Paulo Freire (2001, 2005), que permitem estabelecer uma relação intrínseca entre as concepções de PPP e de EA. Por isso, a análise ora apresentada aprofunda-se na base do pensamento freireano, que perpassa toda a construção do objeto de estudo, centrado nas concepções e práticas de EA reproduzidas pelos educadores pesquisados.

Parte-se do argumento que a inexistência do PPP pode comprometer o desenvolvimento de práticas baseadas em concepções de EA crítico-reflexiva, com capacidade para abordar os problemas e potencialidades da localidade, podendo conduzir os educadores a mera reprodução de concepções de EA “*naturalista, romântica e tecnicista*” (SAUVÉ, 2005, MORAES, 1997). Tais concepções ratificam a “educação bancária”, que desconsidera a inter-relação entre educação e sustentabilidade, pelo fato de não interligar as dimensões: culturais, sociais, econômicas e políticas na EA. O fato de não possibilitar esta interligação leva os educadores a mera reprodução de concepção e prática educativa ambiental que não se contrapõe ao modelo de crescimento econômico convencional, que dilapidou os recursos naturais.

No momento em que os educadores das escolas de Ensino Fundamental desconhecem que as concepções e práticas de EA devem ligar-se diretamente às especificidades sociais, econômicas, culturais e ambientais do contexto em que a escola encontra-se inserida e que não se orientam por um PPP construído coletivamente, terminam por dificultar a realização de um processo educativo ambiental capaz de promover mudanças de hábitos e costumes nos educandos em relação ao meio ambiente.

A ausência do PPP e a conseqüente reprodução de concepções e práticas de EA meramente “*naturalistas, românticas e tecnicistas*”, implicam limitar o olhar dos educandos e educadores sobre os problemas do espaço em que a escola se situa, como se fosse possível desconsiderar as questões socioambientais que hoje afetam as populações, e não obedecem a fronteiras territoriais, principalmente as comunidades que se encontram em situação de vulnerabilidades e riscos ambientais, como é o caso do Junco do Seridó-PB, marcada por um processo de extração mineral poluidora e degradadora da região, ao longo de décadas, procedimento que se baseou no modelo convencional de crescimento econômico.

Diante do exposto, buscou-se com essa pesquisa analisar as concepções de meio ambiente e práticas de Educação Ambiental, verificando em que sentido a inexistência³ do Projeto Político Pedagógico tem influenciado nas concepções e práticas ambientais dos educadores nas escolas pesquisadas, tendo como recorte espacial as seguintes escolas: Escola Municipal de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio Santo Onofre, Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental João Pereira da Silva, Grupo Escolar Castelo Branco e Escola Municipal de Educação Infantil, Ensino Fundamental José Mariano da Nóbrega, todas situadas no município do Junco do Seridó – PB. Desta forma, buscou-se responder às seguintes indagações:

- Em que sentido a inexistência do Projeto Político Pedagógico tem influenciado nas concepções de meio ambiente, de Educação Ambiental e nas práticas ambientais realizadas pelos docentes nas escolas pesquisadas? Qual a concepção de meio ambiente, de Educação Ambiental e práticas ambientais prevalentes entre os educadores?

³ Esclarece-se que o objetivo desta pesquisa não foi realizar uma análise comparativa entre escolas que tem o PPP e escolas que ainda não o elaboraram, pois isso seria impossível, uma vez que nenhuma das escolas do Junco do Seridó tem o PPP elaborado.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL

As reflexões acerca da Educação Ambiental (EA) no Brasil iniciaram-se na década de 70, prosseguindo nos anos 80, 90 e início do século XXI, sendo objeto de discussão nas reuniões realizadas pelos intelectuais, governantes e ambientalistas, e nas conferências sobre Meio ambiente e Desenvolvimento realizadas em diversas partes do mundo.

De acordo com Reigota (2007), dois eventos foram significativos para a transformação da visão sobre os problemas ambientais: a reunião do Clube de Roma em 1968 em Roma e a Conferência de Estocolmo em 1972, na Suécia. Tais eventos foram responsáveis por colocar a discussão da problemática ambiental em uma dimensão planetária.

Na década de 1980, a EA passou a ser praticada, por distintos atores a partir de diversas óticas. Em agosto de 1987, aconteceu em Moscou o Congresso Internacional Sobre Educação e Formação Ambiental, organizado pelo PNUMA/UNESCO, objetivando avaliar o desenvolvimento da EA desde a Conferência de Tibilisi, debatendo-se também, nesse momento, o planejamento de ações em educação e formação ambiental para a década de 90.

Na Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, mais conhecida como ECO-92, realizada no Rio de Janeiro em 1992, contando com a participação de cento e setenta países, também foi elaborada a Agenda-21, que é um programa global que visa regulamentar o processo de desenvolvimento com base nos princípios da sustentabilidade (LEFF, 2001).

Em síntese, a Agenda 21 constitui um plano de ação estratégico, que regulamentou a mais ousada e abrangente tentativa já feita de realizar, em escala planetária, um novo padrão de desenvolvimento, conciliando métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica. Assim, estabelecendo uma parceria entre governos e sociedades, ou seja, um programa estratégico, universal, para se alcançar o

desenvolvimento sustentável no século XXI. Com isso, a implantação da Agenda 21 poderia proporcionar um meio ambiente equilibrado para as futuras gerações (ABREU, 2009).

É interessante destacar que, no Brasil, a EA está garantida desde 1988, e as questões ambientais se tornaram exigência constitucional garantidas em lei. A inserção da EA em todos os níveis de ensino, como proposto pela Constituição Brasileira, assim como Política Nacional de Educação Ambiental, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN apontam que o Brasil tem demonstrado empenho de que a EA seja estabelecida em todo território nacional.

A EA no Brasil foi incentivada com a publicação da Política Nacional de Educação Ambiental, traduzida na Lei 9.795/99. Entende-se como EA

os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem do uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

A partir dessa Lei, a EA é legalizada como política pública nos sistemas de ensino e como tática de promoção do desenvolvimento sustentável no Brasil.

Em nível nacional, os PCN incumbiram-se de dar um direcionamento para o trabalho em EA. O documento remete para a necessidade de que o tema seja tratado de maneira abrangente, que não fique a cargo de apenas um conteúdo e que não seja trabalhado de modo fragmentado (BRASIL, 2001).

Atualmente, a educação no Brasil é dirigida pela LDB Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Tem-se muito ainda a avançar no que se refere à educação, mas tem-se que reconhecer que essa Lei contribui para um avanço, em relação, a uma nova concepção de ensino. Visto que essa esquematiza as linhas principais que norteiam a educação o que, conseqüentemente, não apresenta soluções imediatas para todas as situações.

A partir dessa Lei, a educação passou a ser compreendida como um direito do cidadão, enfatizando o ensino fundamental como direito subjetivo, sendo obrigação do Estado garantir o cumprimento deste direito, não podendo jamais ser relativizado nem colocado em segundo plano (LIBÂNEO, 2008).

Todos esses fatos evidenciam os avanços que a educação conquistou ao longo dos anos e apontam à extensão da mesma na educação escolar, ambiental e na sociedade, capacitando e formando educadores que em seguida passarão conhecimentos aos educandos.

Neste sentido, o ponto de partida para agir na educação ambiental é saber o que se quer com o fazer pedagógico. A concepção pedagógica orienta todas as ações do educador. Parte-se do princípio de se saber aonde se deseja chegar para a formação do educando. Pensando, assim, é que se passará, a seguir, a discutir a relação concepções e práticas de Educação Ambiental no ensino fundamental.

2.2 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

Os avanços científicos-tecnológicos e a globalização que marcaram os dias atuais requerem do educador desenvolver habilidades de enfrentamento dos diferentes problemas que surgem no cotidiano escolar, reavaliando suas concepções de sociedade, e meio ambiente, possibilitando uma abertura a novas estratégias no ato de ensinar. Esse procedimento conduz a entender a educação como processo e não produto, por isso é preciso compreender a ação de educar como uma ação formadora e não simplesmente instrutora.

A educação para Freire (2003, apud ZITKOSKI, 2006, p.28), deve ser trabalhada “intencionalmente para humanizar o mundo por meio de uma formação cultural e da práxis transformadora de todos os cidadãos, autênticos sujeitos de sua história, construída pela participação coletiva e democrática”. Portanto, a educação corresponde ao esforço, pessoal, e coletivo, de construir o ser humano na sua plenitude.

É função da escola garantir a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores necessários à socialização do indivíduo. Essas aprendizagens devem constituir-se em instrumentos para que o educando entenda melhor a realidade que o cerca, auxiliando sua participação em relações sociais, possibilitando a leitura e interpretação das informações, preparando-o para a inclusão no mundo do trabalho e para a intervenção crítica e consciente na vida pública (ZITKOSKI, 2006).

Educar não é uma mera transferência de conhecimentos, mas sim um ato de compromisso, de conscientização e de testemunho de vida. O desenvolvimento do pensar é um desafio para a educação. Por conseguinte, precisa-se de uma escola que estimule, desenvolva, aprimore essa capacidade nos educandos, de maneira que se possa formar cidadãos críticos, capazes de interagir com o mundo e praticar a cidadania. Tal capacidade implica em “desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença” (FREIRE, 2000, p.44).

A educação deve fundamentar-se na vivência e nas experiências cotidianas, permitindo contextualizar o processo de ensino e aprendizagem com a diversidade cultural de cada lugar, promovendo a construção do conhecimento apropriado a cada realidade. De fato, o conhecimento escolar quanto mais próximo do contexto da vida pessoal do educando e do mundo onde ele caminha mais o conhecimento terá significado. Para tanto, é necessária a presença de educadores com uma prática educativa dialógica, tanto entre os seus pares, no exercício da interdisciplinaridade, com os educadores e sociedade civil, no diálogo entre os diversos saberes (KINDEL et al., 2006).

Pensar a educação de forma crítica implica também a realização de releituras da realidade, vislumbrando-a a partir dos diversos olhares dos envolvidos no processo educativo, visto que se acredita que uma realidade não possui significados próprios se não os atribuídos pelos seres humanos, seus criadores (FREIRE, 2003).

O educador, no exercício de sua função, tem como desafio para o século XXI desenvolver uma prática pedagógica transformadora, isto é, precisa não só ter visão crítica dos fatos de natureza social; mas também conhecimento teórico e técnico de sua área específica e entendimento das finalidades e fundamentos do ato de ensinar/aprender, a fim de desempenhar melhor o seu papel na sociedade. Desta forma, a prática pedagógica é encarada “como fonte de conhecimento, que se dá, prioritariamente na confluência do trabalho docente, discente e do objeto do conhecimento” (CARVALHO, 2005, p. 69).

Sendo assim, o educador, com exercício de suas atividades docente no ensino fundamental, deve ter consciência da importância da conexão entre a teoria e a prática, desenvolver um trabalho pedagógico de grande significação em relação à qualidade e à preparação dos educandos para os desafios da vida, em condições de lutar pela estruturação de uma sociedade democrática (FREIRE, 2003).

Torna-se evidente que cabe aos educadores procurar inovar o processo educativo através da relação teoria e prática que se configura como uma relação indissolúvel favorecendo assim a construção de novos conhecimentos, conforme destaca Gadotti (2005, p. 253), “a prática orientada pela teoria reorienta esta teoria, num processo de constante aperfeiçoamento”.

Nesta ótica, a prática pedagógica que tem “como base esse nível de consciência é reflexiva, diferenciada, caracteriza-se pelo seu caráter emancipatório e como fonte geradora de novos conhecimentos” (CARVALHO, 2005, p.81).

O movimento da prática reflexiva atribui ao professor um papel ativo na formulação dos objetivos e meios do trabalho, entende-se que os professores também possuem teorias que podem contribuir para a construção de conhecimentos sobre o ensino, não como direção da prática, mas como apoio à reflexão sobre a mesma (PIMENTA; GHEDIN, 2008).

A eficiência da prática pedagógica exerce influência diretamente sobre o processo ensino e aprendizagem. Provavelmente, o aprimoramento na qualidade da aprendizagem dos educandos está imediatamente relacionado à maneira como o educador compreende o processo educativo, através de uma prática competente, comprometida, criativa e crítica, objetivando a formação de cidadãos críticos, justos, éticos, conscientes e transformadores (LUCKESI, 2011).

O educador deverá assumir na sua prática cotidiana a crença de que o educando é um ser em movimento, em construção. Deste modo, o educador, deve ter clareza de que o conhecimento não está completo, e que o mesmo deve ser direcionado na busca de uma nova visão de homem e mundo e que toda ação educativa deve ser pautada no diálogo e na interação com as mais diversas formas de produção do conhecimento. Lembrando que não há um caminho de certeza a ser seguido, mas, vários caminhos, procurando conceber articulações, identidades e diferenças entre eles. Ressaltando que aprender é uma ação criadora, é construir, reconstruir, mudar, transformar (FREIRE, 2003).

Contudo, é necessário que se entenda e assuma que o foco da ação educativa escolar é a pessoa do educando, oferecendo-lhe condições de aprendizagem e, conseqüentemente, de desenvolvimento, tendo como intuito, sua formação como sujeito e como cidadão. E o melhor caminho para isso é o compromisso dos educadores com a realidade social que se enfrenta.

Neste sentido, é preciso, mais do que nunca, entender que o ensino e a aprendizagem têm por finalidade permitir que o educando entenda a realidade, e não repita conceitos. Para isso, se faz necessário incluir informações, habilidades, convicções. Proporcionar ao educando o melhor e mais significativo conhecimento, auxiliando-o a compreender efetivamente a vida e o mundo que o cerca, implica, sem dúvida, que não se pode esquecer a articulação entre teoria e prática, reflexão e ação, significa dizer que, “a práxis é um movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão, isto é, a práxis é uma ação final que traz, no seu interior, a inseparabilidade entre teoria e prática” (PIMENTA; GHEDIN, 2008, p.133).

A exigência de um profissional capacitado para atender os desafios exigidos pela sociedade requer mudança na prática pedagógica, de modo que o educador assuma um compromisso com as atividades de ensino, tornando o educando comprometido com sua aprendizagem.

No seu fazer cotidiano, o educador exerce um papel de grande importância no processo educativo, devendo, portanto, assumir uma prática que busque a mudança de si próprio e de todos que estão sob sua orientação. Precisa considerar a realidade sociocultural dos alunos e o contexto da escola. Acreditar no potencial do educando torna-se também primordial para provocar caminhos de relações dialógicas (professor-aluno, aluno-aluno) em que seja estimulada a consciência da cidadania, da reflexão crítica de si mesmo e do seu papel como ser que busca a transformação do mundo, isto é, colocar o conhecimento a serviço da construção de uma realidade melhor, mais justa, solidária e plena (LUCKESI, 2011).

Nessa direção, é fundamental uma prática crítica e permanentemente reflexiva, intervindo, proveitosamente, na construção do conhecimento no dia-a-dia de sala de aula, isto que dizer que “a possibilidade de mudança criativa e qualitativa passa pela instauração de um processo reflexivo-crítico” (PIMENTA; GHEDIN, 2008, p.147).

Partindo desse entendimento, na troca de saberes, nos diálogos constantes, no respeito às diferenças teóricas e práticas e na humildade, professores e alunos descobrem formas variadas de ensinar e aprender e aos poucos se constituem em verdadeiros sujeitos do processo educativo no qual encontram-se inseridos. Freire (2003, p. 25) afirma que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

A prática pedagógica, como dimensão social e política, relaciona-se com a maneira de compreender a função social do educador e, por consequência, seus

compromissos, suas características e suas competências. Com isto, é possível afirmar que o educador deve conscientizar-se de que a prática pedagógica não pode se distanciar do contexto socioeconômico, político, cultural e ambiental da comunidade em que a escola está inserida. (ZITKOSKI, 2006).

Desta forma, a dimensão social refere-se à formação do cidadão que direciona “[...] sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do “viver bem” de todos, ou seja, para a realização da liberdade como construção social “(PARO, 2000, p. 2). Conforme o autor, isto significa educar para a democracia. Ele argumenta que ao se pensar a política como uma dimensão da prática pedagógica, deve ser “entendida como prática democrática com atributos intrinsecamente políticos de realização humana” (PARO, 2002, p.15).

Tal entendimento requer um educador consciente de que o processo educativo tem de ser reflexivo, pois, é na atuação, na práxis que o homem toma consciência de si, de mundo e dos outros. Isto é, não é a realidade que entra na consciência, mas a consciência reflexiva que vai até a realidade, criando a possibilidade de refletir sobre a reflexão na ação. Desse modo, defende-se “uma prática pedagógica reflexiva em que o professor reflita no e sobre o seu próprio trabalho e nas condições sociais em que o seu exercício profissional está situado” (RIBAS; CARVALHO, 1999, p. 41). Nessa perspectiva, os saberes profissionais dialogam com os saberes sociais, de modo que a prática pedagógica aconteça como prática política e social, articulando a organização da escola com a organização da sociedade.

A prática, esta tem um poder transformador da realidade, por isso, ela precisa ser pensada, refletida e guiada pela teoria. Nesse contexto, é preciso que a escola insira em seus espaços um novo sentido para a aprendizagem, que se dará pela ação ou, mais apropriadamente, por uma cadeia de atos, intitulada “ação-reflexão-ação”. Isto significa dizer que, seguramente, o educador ao refletir acerca da sua prática induzirá o educando a uma postura reflexiva, crítica e argumentativa sobre seu desempenho, buscando o aperfeiçoamento. Nesse sentido, é no cotidiano de sala de aula, através da construção do conhecimento, que o educando vai construindo gradualmente sua compreensão de mundo (HOFFMANN, 2005).

Vislumbra-se uma nova visão de ensinar e aprender, e para isso o educador deve proporcionar aos educandos um ensino significativo para o desenvolvimento integral dos

mesmos, percebendo-os com um ser que pensa, sente, se emociona, compreende e age na realidade na qual estão inseridos de modo global. Acompanhar o desenvolvimento pleno, segundo Hoffmann (2005, p. 64), é “conviver, percebendo para além dos sentidos, a evolução do aluno como pessoa e aprendiz. Significa perceber os saltos qualitativos, intelectuais e afetivos, entre um momento e outro da vida escolar”.

Essa nova visão surge a partir da mediação, reflexão do saber e do saber fazer. Atualmente, a vida na sala de aula e na escola exige um pouco mais do que transferência de conteúdo sistematizado do saber e, para tanto, na prática educativa, há que propor aos educandos atividades que incluam a obtenção de hábitos, habilidades e o entendimento de atitude correta frente ao próprio conhecimento, uma vez que o educando deverá ser capaz de ampliá-lo e reconstruí-lo quando necessário, além de aplicá-lo em situações próprias do seu contexto de vida (RIBAS; CARVALHO, 1999).

É importante o educador pensar em ações interdisciplinares no cotidiano de sala de aula, visto que é, nesse contexto, que tanto o mesmo quanto o educando tem a oportunidade de dialogar com os diferentes saberes, tornando a sala de aula em espaço de construção de novos e significativos conhecimentos.

Alguns investigadores, em suas pesquisas, assinalam que, no decorrer do processo ensino e aprendizagem, o educador aborda a temática ambiental unicamente ligada a conceitos de preservação da natureza, deixando as questões culturais, sociais, econômicas, políticas e históricas, inerentes a essa temática, à margem das discussões (CARVALHO, 2004; LOUREIRO, 2004; REIGOTA, 2007; LOZANO; MUCCI, 2005). Na educação ambiental, o fundamento principal para o desenvolvimento de toda prática é sua característica interdisciplinar (BARBOSA, 2008).

É o desafio para a educação e para o educador adotar práticas educativas críticas, coerentes e comprometidas na formação de indivíduos reflexivos e participantes, com comportamentos ambientalmente corretos, conscientes do seu papel na sociedade (LUZZI, 2005).

Para tanto, o ensino precisa se estruturar de modo a proporcionar oportunidades para que o educando possa utilizar o conhecimento da educação ambiental para compreender a sua realidade e atuar sobre ela e por isso, parece politicamente importante educar para e com o ambiente, de modo prazeroso, facilitando a sensibilização ambiental, para a formação do sujeito-cidadão sensível e comprometido em buscar relações mais sustentáveis com o meio ambiente.

Nessa perspectiva, a práxis da Educação Ambiental tem como finalidade dotar os educandos a refletirem suas relações com o ambiente, bem como a transformarem suas ações na busca de uma racionalidade ambiental. Quanto a isso, Leff (2001, p.85) afirma que

desse modo, a racionalidade ambiental se funda numa nova ética que se manifesta em comportamentos humanos em harmonia com a natureza; em princípios de uma vida democrática e em valores culturais que dão sentido à existência humana. Estes se traduzem num conjunto de práticas sociais que transformam as estruturas do poder associadas à ordem econômica estabelecida, mobilizando um potencial ambiental para a construção de uma racionalidade social alternativa.

Nesse ponto, o autor supracitado deixa claro que a racionalidade ambiental se estabelece e se consolida numa inter-relação constante entre teoria e práxis. Logo, a construção de uma racionalidade ambiental está sujeita à formação de novos atores sociais que se eduquem em comunhão mediatizados pelo ambiente. Com isso, parte-se em busca de uma racionalidade ambiental, que favoreça o desenvolvimento econômico, coerente com a preservação e conservação do meio ambiente procurando reduzir a degradação ambiental.

Isso requer que os educadores ambientais, em seus processos formativos e de formação, assumam a posição crítica, reflexiva colaborando no movimento de mudança da realidade socioambiental e na formação de sujeitos eticamente responsável para com o ambiente (FREIRE, 2003).

O momento histórico, social e político atual exigem reflexão-ação em torno das mudanças no âmbito da escola e da educação em geral. Tal entendimento solicita mudanças não apenas no fazer docente, mas também na escola enquanto instituição responsável pela transmissão cultural. Assim, a reflexão

deve se concretizar no coletivo, pois, enquanto prática social, a equipe de professores apóia e assegura o desenvolvimento pessoal e profissional de cada participante e do grupo como um todo, podendo até alterar as condições de trabalho existente na escola (RIBAS; CARVALHO, 1999, p. 42).

Emerge daí a necessidade de compreender o quanto é preciso que os educadores sejam despertados para a importância do seu envolvimento no processo de construção/produção de práticas pedagógicas mediadas pela EA que se constituiu em desafio na direção de um novo pensar.

Nessa perspectiva, a EA, enquanto prática educativa, não ocorre sozinha, mas na interação dos atores sociais com o ambiente e dos educandos com o contexto escolar bem como na interação dos educandos mediados pelos educadores.

A reflexão, no dia a dia escolar, procura cumprir a tarefa de olhar o todo e suas relações com as partes e não estas isoladas da totalidade. É o ponto decisivo e desafiador para aqueles que estão empenhados com a EA crítica, criativa e emancipatória capaz de garantir aos inúmeros agentes sociais condições de participar e deliberar sobre as transformações efetiva da realidade (LAYRARGUES, 2004).

Conforme Luckesi (2011), é relevante destacar a importância do olhar, que interroga e que se deixa interrogar, que se funda em algumas premissas que se passa a desenvolver. No olhar que pensa, reflete, interpreta e avalia a realidade. Isso significa que a realidade observada depende de nossa capacidade de observação e diálogo. Pode-se conceber a aprendizagem como a ação de memorização ou como de construção. É importante ter claro que o cotidiano escolar é dirigido por olhares sobre a realidade, isto é, por uma concepção teórica. O olhar é a reflexão transformada na ação. Essa ação incentiva novas reflexões. Convém ressaltar que, para agir, necessita-se de conhecimento.

Educar para e na reflexão é fundamental na formação de cidadãos autônomos capazes de contribuir para a transformação da crise socioambiental. Para tanto, é preciso que a prática educativa no que se refere à educação ambiental se mantenha em constante construção, refletindo sobre as transformações frequentes das relações entre sociedade e natureza (RUSCHEINSKY, 2002).

Isso exige que o educador, em seu fazer pedagógico, sensibilize os educandos na busca da consciência ambiental, além de promover a integração entre a instituição escolar e a comunidade, tendo como finalidade a proteção ambiental em consonância com a sustentabilidade.

Segundo Pedrini (2007, p.15) a sustentabilidade traz uma visão de

desenvolvimento que busca superar o reducionismo e estimula um pensar e fazer sobre o meio ambiente diretamente vinculado ao diálogo entre saberes, à participação, aos valores éticos como valores fundamentais para fortalecer a complexa interação entre sociedade natureza.

Com isso, o ensino tem o desafio de promover conhecimentos e habilidades objetivando contribuir na compreensão da relação desse conhecimento com a realidade social e com a vida real dos educandos. Corroborando com esse pensamento, Philippi Jr;

Pelicioni (2005, apud CASTRO; CANHEDO JR, 2005, p. 405) nos mostram muito bem que “a educação ambiental é um processo de educação política que possibilita à aquisição de conhecimentos e habilidades, bem como a formação de atitudes que se transformam necessariamente em práticas de cidadania que garantam sociedade sustentável.”

É evidente e inegável que a EA avança no sentido de contribuir para a construção de novos pensamentos e ações. Ela desempenha um papel extraordinário na formação, preparando o sujeito para uma cidadania comprometida em zelar o meio ambiente. É uma “educação para o exercício da cidadania, que se propõe a formar pessoas que assumam seus direitos e responsabilidades sociais, a formar cidadãos que adotem uma atitude participativa e crítica nas decisões que afetam sua vida cotidiana” (LUZZI, 2005, p.383).

Como se vê, a práxis em EA, requer um educador ambiental, reflexivo e crítico, que reúna conhecimentos acerca das questões ambientais da atualidade e prática interdisciplinar. Como elucida Gadotti (2005, p.45), o novo professor deve ser “mediador do conhecimento, sensível e crítico, aprendiz permanente e organizador do trabalho na escola, um orientador, um cooperador, curioso e, sobretudo, um construtor de sentido”

O fazer do educador é “essencial para impulsionar as transformações de uma educação que assume um compromisso com a formação de valores de sustentabilidade como parte de um processo coletivo” (PEDRINI, 2007, p.16). Neste sentido, a EA é indispensável para a consolidação de um estilo de desenvolvimento que seja realmente sustentável, democrático, que respeite à diversidade biológica e cultural, com igualdade de oportunidades.

Cavalcanti (2003) ressalta que para cuidar e proteger o ambiente no qual esta inserido é necessário conhecê-lo antes de tudo. A EA deve ser praticada no dia-a-dia da escola, só assim, poderá promover mudanças na maneira de compreensão e de relação da sociedade com o seu entorno.

Ao abordar esse assunto Sauv  (2005) informa que a prática da EA tem sido realizada a partir da concep o que se tem de meio ambiente, afirmando que

podemos nos dar conta de que, apesar de sua preocupa o comum com o meio ambiente e do reconhecimento do papel central da educa o para a melhoria da rela o com este último, os diferentes autores (pesquisadores, professores, pedagogos, animadores, associa es, organismos, etc.) adotam diferentes discursos sobre a EA e propoem diversas maneiras de conceber e de praticar a a o educativa neste campo. Cada uma predica sua própria visão (...) (SAUVÉ, 2005, p.17).

Nesta perspectiva, o ambiente pode ser compreendido de acordo com os olhares de cada sujeito. Isto levou Sauv  (2005) a elencar 15 varia es de correntes, classificadas em dois grupos: as mais antigas, predominantes nos anos de 1970 e 1980, e as mais recentes que apresentam discussão e problematiza o mais ampla entre sociedade e natureza, predominantes em meados dos anos 80 até os dias atuais. No primeiro grupo situam-se as seguintes correntes: *naturalista*, *conservacionista/recursista*, *resolutiva*, *sist mica*, *cientifica humanista e moral/ tica*. No segundo grupo situam-se as correntes: *holística*, *biorregionalista*, *prática*, *crítica*, *feminista*, *etnográfica*, *da ecoeduca o e da sustentabilidade*.

  importante ressaltar que cada corrente de EA apresenta sua concep o de meio ambiente, embora se constate que todas as correntes elencadas pela autora não são excludentes entre si, mas complementares. Nesse sentido, Sauv  (2005, p.17) enfatiza de maneira enfática, que “cada uma das correntes apresenta um conjunto de características específicas que a distingue das outras, as correntes, não são, no entanto, mutuamente excludentes em todos os planos: certas correntes compartilham características comuns.” Através do conhecimento dessas concep es e de seus pressupostos de aprendizagem, o educador terá condi es de avaliar os fundamentos teóricos utilizados no seu fazer pedagógico em rela o   EA.

Dentre as correntes elencadas pela autora, destacam-se as que mais se aproximam do objeto de estudo que integra esta pesquisa, por meio de sua defini o e estratégias educativas, a saber: *naturalista*, *biorregionalista*, *crítico-social* e *da sustentabilidade*.

A corrente *Naturalista* tem como enfoque uma EA voltada ao conhecimento do funcionamento dos elementos (fauna e flora) que compõem a natureza. Os educadores que a defendem argumentam que o convívio e a aprendizagem desse funcionamento se constituem numa importante atividade pedagógica. Para eles, a natureza   compreendida como algo que devemos admirar e respeitar e o ambiente   percebido como um conjunto de elementos naturais que precisam ser protegidos.

A concep o e prática educativa de enfoque naturalista não incorporam a dimensão crítica da realidade vivida pelo aluno, pois centra-se nos aspectos funcionais dos seres vivos observados, desconsiderando as dimensões sociais e políticas que envolvem o estudo do meio ambiente.

A corrente *Biorregionalista* relaciona EA com o meio local e regional, tendo em vista desenvolver capacidades cognitivas e afetivas nos alunos voltadas à valorização do meio, sem relacionar diretamente EA e dimensão política da realidade. Para SATO, (2005, p. 28), essa corrente inspira-se “geralmente numa ética ecocêntrica e centra a educação ambiental no desenvolvimento de uma relação preferencial com o meio local ou regional, no desenvolvimento de um sentimento de pertença a este último e no compromisso em favor da valorização deste meio.”. Desse modo, a perspectiva biorregionalista enfatiza a noção de lugar sob a ótica dos sistemas naturais e sociais, ressaltando a história e a cultura dos moradores da região.

A corrente de EA *crítico social* apresenta uma postura crítica diante da realidade socioambiental dos educandos, sinalizando para discussão da questão ambiental e busca de resolução dos problemas que afetam as comunidades, tendo em vista o desenvolvimento local. O processo educativo reflete sobre a problemática ambiental, tendo a preocupação de pesquisar e entender os problemas, bem como o significado dele para os envolvidos. Esta corrente centra-se na

análise das dinâmicas sociais que se encontram na base das realidades e problemáticas ambientais: análise de intenções, de posições, de argumentos, de valores explícitos e implícitos, de decisões e de ações dos diferentes protagonistas de uma situação (SATO, 2005, p. 30).

Nesta perspectiva, esta corrente desenvolve a capacidade de dialogar com os diversos saberes (científicos, populares, etc.) confrontando concepções de meio ambiente diferenciadas, numa perspectiva crítica. Sendo assim, ela busca elaborar projetos sociais a partir das expectativas, necessidades e interesses comunitários, enfocando o aspecto reflexivo e dialógico. O pressuposto desta corrente é atuar diretamente na consciência ambiental dos atores sociais, influenciando na sua forma de pensar e agir em relação a uma noção de desenvolvimento que incorpore as dimensões sociais, políticas, econômicas e ambientais, contrapondo-se ao modelo de crescimento convencional, que dilapidou os recursos naturais. Sendo assim, a EA crítica tem como objetivo colaborar no processo da transformação social. O ensino e a aprendizagem fundamentam-se na reflexão-ação, sendo esse binômio importante para a compreensão das questões ambientais.

Esta corrente ambiental aproxima-se das posturas educativas presentes no pensamento de Freire (2003, 2005), quando defende a educação de caráter

problematizadora, em que se privilegia a investigação da realidade vivida pelos alunos, os problemas enfrentados no cotidiano deles e de seus familiares e as potencialidades existentes na comunidade em que a escola se insere, para que sejam transformados em temas a serem refletidos na sala de aula, no sentido de conscientizar os educandos por meio de um processo educativo político, tendo como horizonte a transformação da realidade.

A corrente de EA da *sustentabilidade* tem como objetivo discutir e promover um desenvolvimento social que considere as dimensões econômicas, culturais, éticas, políticas e ambientais. Trata-se de aprender a utilizar de forma sustentável os recursos naturais de hoje, assegurando as necessidades de gerações futuras.

É importante destacar que a EA torna-se essencial para sustentabilidade, pois é através dela que se busca desenvolver nos atores sociais e em toda a sociedade civil uma consciência crítica a respeito da problemática ambiental. Isso implica que ela sinaliza para propostas pedagógicas centradas na conscientização, na mudança de comportamentos, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação dos educandos (JACOBI, 2003). Desta forma, a EA apresenta potencialidades de assegurar ações que colaboram para gerar modificações nas comunidades, tendo em vista a preservação e conservação dos recursos naturais.

Nesse sentido, pode-se afirmar que a EA pode fornecer subsídios necessários ao estabelecimento de um ambiente saudável. O importante ainda é que por meio dela, deve-se desde os anos iniciais do ensino fundamental, discutir o equilíbrio na relação homem/ambiente, despertando na criança hábitos ecológicos sustentáveis.

Esta heterogeneidade de concepções, que se gerou em torno da EA leva a constatar que é importante promover o diálogo entre essas diferentes concepções, os sujeitos envolvidos no processo e as exigências da realidade, definindo quais aspectos atende melhor ao contexto e aos objetivos do que se quer obter. Pois, embora, sabendo das especificidades de cada uma é admissível identificar aspectos convergentes e/ou complementares entre elas (SAUVÉ, 2005).

Moraes (1997) aborda as posturas presentes na comunidade acadêmica que se preocupa em desenvolver a temática ambiental, a saber: “tecnicista, romântica e naturalista”. A primeira entende o meio ambiente como natureza-recurso, em que é possível realizar gestão ambiental dos recursos naturais. Esta visão não inclui o social, cultural e político, portanto, sugere uma EA pautada numa visão meramente de educação

como produto, não permitindo relacionar homem-natureza, pois produto no campo educacional implica em objeto a ser manipulável conforme os interesses econômicos consumistas dos sujeitos. A segunda entende o meio ambiente como composto por fauna, flora e demais elementos que devem permanecer intactos, ainda que a legislação permita o seu manejo sustentável em benefício da comunidade. Neste sentido, a natureza é vista como um fim em si mesmo, prevalecendo um tipo de EA desvinculada dos problemas, necessidades, e expectativas das populações, que levem ao enfrentamento da realidade socioambiental. A terceira entende o meio ambiente composto apenas pelos elementos naturais sem incluir o social e o cultural. Nesta perspectiva, a EA é vista como objeto de estudo apenas dos cientistas da natureza, que devem perpassar o conhecimento do funcionamento de seus elementos, sem preocupar-se em interligar com os enfoques das ciências sociais.

A concepção do professor é essencial no processo de conscientização da sociedade civil acerca dos problemas ambientais e deve procurar desenvolver nos educandos novos hábitos e atitudes em relação ao meio ambiente, tendo em vista formar cidadãos conscientes, comprometidos com a comunidade em que a escola se situa. Este procedimento leva a afirmação da importância do Projeto Político Pedagógico e da EA no ensino fundamental, pois sua ação pode configurar-se num processo de respeito a diversidade, formação de valores, sensibilização e transformação de atitude em relação ao meio ambiente (PHILIPPI JR; PELICIONI, 2005), conforme será apresentado na próxima sessão.

2.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

O Projeto Político Pedagógico tem sido objeto de estudo presente nos debates pedagógicos atuais, destacando-se as abordagens de Veiga (2003; 2007; 2008; 2009; 2010), de Gandin (2002), Vasconcelos (2005), de Gadotti (2000), de Libâneo (2008), entre outros, que apresentaram estudos históricos sobre essa temática, destacando o compromisso social da educação escolar e sugerindo que cada instituição educativa elabore o seu PPP de forma contextualizada, planejada e coletiva.

Nesta perspectiva, o PPP deverá organizar-se num movimento situado e contextualizado de discussão e reflexão sobre as especificidades do dia a dia da instituição, devendo ser constantemente refletido e aperfeiçoado, tendo em vista se constituir num meio eficaz para a superação da ação educativa parcelada e fragmentada.

Ao abordar esse assunto Veiga (2007) afirma que o PPP é o plano geral da instituição escolar que leva à construção de sua identidade, determinando, de maneira participativa, o tipo de ação educativa que almeja alcançar, sendo concebido como um “documento programático que reúne as principais idéias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso” (VEIGA, 2003, p. 271). Nele, estão definidas as finalidades e necessidades dos educandos, educadores, funcionários e comunidade escolar.

Este documento torna-se indispensável para a organização e o desenvolvimento do processo educativo, sobretudo por sua capacidade de nortear o processo de ensino e aprendizagem, isto não significa dizer que problemas administrativos e até operacionais da escola não tenham relação com o referido projeto, porque todos os atos desenvolvidos na escola devem convergir para desenvolver o processo pedagógico. Desta forma, ele compreende tanto a estrutura organizacional quanto a estrutura pedagógica. A estrutura organizacional refere-se aos recursos humanos, físicos e financeiros, enquanto o pedagógico se relaciona às questões políticas, de ensino, aprendizagem e de currículo (VEIGA, 2010).

A construção do projeto político pedagógico segue as orientações contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394/96 que prevê em seu artigo 12, inciso I, que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do sistema de ensino, terão incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”. Esse princípio está sustentado na ideia de que a instituição escolar deve assumir como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa (VEIGA, 2010, p.12).

Segundo Vasconcellos (2005, p.143), o projeto pedagógico é um instrumento

teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição.

Nesta perspectiva, o autor indica que o projeto sugere novas práticas, novos desejos, desde que tenha a participação de todos, o que possibilitará reflexões indispensáveis às práticas pedagógicas e organização das metas a serem alcançadas objetivando a melhoria da qualidade do ensino. O PPP deve se constituir como um instrumento norteador das práticas e ações desempenhadas no espaço escolar, além de possibilitar a busca de alternativas para efetivar a sua real intenção.

O projeto político pedagógico tem a intenção de modificar uma realidade indesejada em função de uma realidade que venha atender às necessidades de uma comunidade escolar. Isso quer dizer que, através de sua elaboração se busca, de maneira democrática, coletiva e participativa, a reflexão de problemas da escola e suas prováveis soluções (VEIGA, 2010). Sendo assim, o projeto para apresentar um caráter pedagógico-político deve ter como meta a formação do sujeito cidadão, o que significa um projeto escolar a serviço da formação da pessoa humana em todas as suas dimensões.

A partir deste entendimento, o projeto político pedagógico deve procurar fundamentar sua proposta pedagógica no sentido de tornar a aprendizagem mais significativa e crítica. Isso significa que toda a construção, execução e avaliação do projeto se sustenta na participação. Portanto, são marcas indissociáveis na sua construção, a coletividade, a singularidade e a dinamicidade (VEIGA, 2009).

Desse modo, um PPP elaborado coletivamente e de maneira participativa permite aos sujeitos envolvidos a autonomia das ações e clareza na definição dos problemas, já que são eles mesmos que vivenciam os problemas e como protagonistas partem para discutir, refletir e propor decisões. A construção é coletiva, mas implica em responsabilidades individuais e coletivas, que atua simultaneamente (VEIGA, 2008).

Para que tenha vida e significado, é fundamental que o projeto político pedagógico da escola se constitua num esforço de configurar uma nova identidade à escola, situada num contexto histórico, comprometida com a formação do cidadão participativo. Ao dar uma nova identidade à escola, tal projeto, deve contemplar a questão da qualidade de ensino, entendida aqui nas dimensões técnica e política (VEIGA, 2008).

Isso implica que o projeto político pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Atualmente, o projeto político pedagógico da escola é uma política que visa contribuir para a ação educativa da escola em sua totalidade. Veiga, (2010, p. 13), diz

O projeto pedagógico aponta um rumo, uma direção, um sentido explícito para um compromisso estabelecido coletivamente. O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola.

Como se pode observar, o projeto político pedagógico é instrumento de tomada de decisões que deve estar vinculado com as relações que os sujeitos terão na comunidade educativa. Assim, cada educador deverá ter o compromisso e comprometimento de participar de sua construção com o intuito de cooperar para o desenvolvimento da instituição de ensino em todos os seus segmentos.

É relevante destacar que o PPP sinaliza a prática real existente e a prática esperada, mas, o que se percebe, em alguns casos, são atos individualizados nos diferentes ambientes da escola, dissociados de um processo de discussão e teorização no conjunto das relações estabelecidas (VEIGA, 2009). Não se pode esquecer que a escola tem um importante papel na formação do cidadão, e para isso, o projeto político pedagógico deverá resgatar a escola como espaço democrático de reflexão dos problemas, indicando alternativas que contribuam para que os desejos embutidos nos atos de ensinar e aprender sejam realizados.

Para o autor Moacir Gadotti, o PPP é percebido como sendo a própria organização do fazer pedagógico, é um novo modo de ver e de fazer a escola. Ainda para esse autor, construí-lo é manter a escola “em constante estado de reflexão e elaboração numa esclarecida recorrência às questões relevantes de interesse comum e, historicamente requeridos” (GADOTTI, 2000, p. 71).

Sendo assim, o projeto político pedagógico possibilita à escola a reorganizar o seu saber fazer, modificando suas relações pessoais e de conhecimento teóricos e práticos, estabelecendo, dessa maneira, conhecimentos concretos, reais e tangíveis de educação. Afinal, o PPP possibilita a mediação entre o fazer educativo efetivamente possível e o socialmente almejado na busca de uma escola realmente democrática (VEIGA, 2008).

O autor afirma que, no PPP da escola, o processo de ensino e aprendizagem, deve assegurar sua finalidade educativa, no sentido de vivenciar e pesquisar para conhecer como o sujeito aprende a respeitar as necessidades do grupo social, do seu local,

e despertando os educandos à compreensão de mundo e à participação na sociedade. É preciso realizar a prática educativa com qualidade e de maneira comprometida como o projeto, já que o mesmo se constitui em parâmetro importante que colabora para a formação de novos paradigmas metodológicos para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela própria unidade escolar.

Além disso, o projeto político pedagógico representa um planejamento organizacional, que assinala as finalidades, missão e objetivos do ensino na visão da instituição escolar a que se designa, bem como norteia como será a sua efetivação, evitando-se que o fazer educativo aconteça sem normas, regras e regulamentos. Nessa perspectiva, o que se almeja com o PPP é uma instituição escolar significativamente diferente da atual, com transformações de percepções, valores e orientações práticas e executáveis (VEIGA, 2008). Trata-se de um processo que está continuamente em desenvolvimento e avaliação pelos membros da comunidade escolar para que se possa saber a intenção do que foi proposto e aprovado por todos.

Desse modo, a instituição escolar tem a incumbência de organizar, selecionar, adaptar e avaliar os conhecimentos a serem enfatizados, norteando assim, toda a ação educativa. Cabe a ela não só o papel de selecionar o que deverá ser ensinado, como também de refletir como estes conhecimentos deverão ser organizados para serem aprendidos da melhor maneira possível (LIBÂNEO, 2008).

Assim, a inclusão da educação ambiental (EA) num projeto político pedagógico passa necessariamente por uma definição de ensino, a qual se traduz, por sua vez, a opção por um eixo teórico-metodológico, a ser desenvolvido permanentemente na prática educacional, tendo um compromisso maior com a consciência ambiental, promovendo as transformações necessárias.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (2001) já assinalam para a necessidade de se trabalhar o meio ambiente de modo transversal e interdisciplinar, o que facilita sua inserção no currículo escolar.

Desse modo, espera-se que a educação ambiental seja agregada nos projetos pedagógicos de modo planejado e não fique na dependência de uma prática individualista. O fato é que a inclusão da EA no PPP da escola permitirá que a temática ambiental perpassa todas as disciplinas do currículo e seja contextualizada com a realidade da comunidade. Na citação de Sato (2004, p.24) a seguir, ela adverte que

o ambiente não pode ser considerado um objeto de cada disciplina, isolado de outros fatores. Ele deve ser abordado com uma dimensão que sustenta todas as atividades e impulsiona os aspectos físicos, biólogos, sociais e culturais dos seres humanos. A EA tem sido identificada como transdisciplinar, isto é, deve permear todas as disciplinas do currículo escolar.

Portanto, a EA como prática transformadora deverá fazer parte do projeto político pedagógico da instituição de ensino, dialogando com as distintas áreas do conhecimento. Assim, trabalhar com o meio ambiente é uma tarefa inerente ao cotidiano da vida escolar, colaborando para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis.

Nesse sentido, o PCN Meio Ambiente e Saúde explicita a concepção que fundamenta o trabalho pedagógico em relação à abordagem ambiental da seguinte forma:

A principal função do trabalho com o tema Meio Ambiente é contribuir para a formação de cidadãos conscientes, aptos para decidirem e atuarem na realidade socioambiental de um modo comprometido com a vida, com o bem-estar de cada um e da sociedade, local e global. Para isso é necessário que, mais do que informações e conceitos, a escola se proponha a trabalhar com atitudes, com formação de valores, com o ensino e a aprendizagem de habilidades e procedimentos. (BRASIL, 2001, p. 29).

Este documento expressa a função social da escola no processo de formação do educandos como sujeitos e como cidadãos, com capacidade para compreender a realidade em que estão inseridos, no sentido de colaborar na sua transformação, sendo imprescindível que o PPP esteja em sintonia com a realidade socioambiental regional e local, apresentando um caráter interdisciplinar, no sentido de internalizar valores que se desdobrem em ações educacionais compromissadas com a concepção e com a solução dos problemas ambientais (VEIGA, 2009), conforme será abordado no item posterior.

2.4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

Nos últimos anos, ocorreram mudanças na educação brasileira, mas esta ainda está longe de ser satisfatória no que se concerne aos fins educacionais assegurados constitucionalmente, que garante a população escolarizável o direito à educação escolar em igualdade de condições de entrada e permanência pela oferta de ensino público,

gratuito e de qualidade em todos os níveis de ensino, tido como o desafio ao sistema educacional frente a constância dos altos índices de crianças, jovens e adultos que têm negado esse direito (FERREIRA, 2006).

Para reverter tal quadro, fazem-se necessários esforços dos governos e da sociedade e exige definição e elaboração de políticas públicas que objetivem à superação das diversidades que se manifestam em todos os setores, em especial no setor educacional.

Nesse contexto, o papel da escola e da educação é fundamental, visto que a educação é o meio para que se opere a transformação na sociedade. No entanto, essa mudança depende da práxis educativa do educador, que deve oferecer condições para que o educando se torne independente, crítico, consciente, livre, responsável com o mundo, com a vida e consigo mesmo (LUCKESI, 2011).

Importante considerar aqui que, a educação escolar, por sua vez, está ajustada basicamente no trabalho dos “professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social, crítica e transformadora” (PIMENTA, 2002, p. 23).

Perante isso, espera-se da escola e da educação que, além de realizar suas ações pedagógicas e sociais que lhes compete, possibilitem novas maneiras de socialização, influenciando o desenvolvimento e a consolidação da democracia. Assim, a escola requer educadores preparados para conduzir seu processo de ensino e aprendizagem de maneira contextualizada, interdisciplinar e reflexiva no sentido de contribuir com a formação de cidadãos mais preparados e qualificados para um novo tempo (PIMENTA, 2002).

Torna-se pertinente fazer algumas considerações a respeito dos conceitos utilizados no texto, tais como contextualização, interdisciplinaridade e reflexão. Na verdade, os três são inseparáveis num mesmo processo, orientando a atividade do educador e dos educandos com o intuito de estabelecer o ambiente de aprendizagem dinâmico. Não é objetivo alongar-se nessa temática, mas tão somente sinalizar a compreensão desses conceitos.

Na perspectiva de Freire (2003), a contextualização exige uma prática crítica e interativa sobre as situações reais e existências para os educandos. É fundamental que os conteúdos não sejam oferecidos sem que se leve em consideração os anseios, os desafios, as dúvidas, a vivência e as expectativas dos sujeitos envolvidos no processo. Nesse

sentido, contextualizar o ensino significa congregiar vivências concretas e diversificadas, e também agrupar o aprendizado em novas vivências.

Outro conceito importante é a interdisciplinaridade que é a colaboração entre as disciplinas diversas de uma determinada ciência enriquecida nas trocas provenientes da reciprocidade. Para Freire (2005), a interdisciplinaridade é a ação metodológica de organização da informação pelo sujeito com base em sua relação com o contexto, com a realidade, com sua cultura, sendo esta caracterizada pela expressão de dois movimentos dialéticos: a problematização da situação, pela qual se desvela a realidade, e a sistematização dos conhecimentos de forma integrada.

Na visão de Leff (2006, p. 170), a interdisciplinaridade surgiu com a finalidade de “reorientar o conhecimento para reaprender a unidade da realidade e para solucionar os complexos problemas gerados pela homogeneização forçada que induz a racionalidade econômico-tecnológica dominante”. De acordo com esse enfoque, a interdisciplinaridade tem sido definida como estratégia que busca a união de diferentes disciplinas para tratar um problema comum. É necessário pensar a interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo entre diferentes saberes.

A ação interdisciplinar pretende junto do trabalho didático-pedagógico e das práticas ambientais, superar a fragmentação do conhecimento. No entanto, esse é um extraordinário viés a ser perseguido pelos que fazem educação ambiental, uma vez que permite, pela apreensão mais globalizada do ambiente, trabalhar a interação em equilíbrio dos seres humanos com a natureza (LEFF, 2006).

Por outro lado, é imprescindível associar a interdisciplinaridade à uma prática reflexiva. Em todas as partes, em todos os campos de atividade, é comum as pessoas estarem refletindo sobre suas ações e atos, fato, também, comum entre os educadores que constantemente refletem acerca de sua própria prática, procurando novas formas de trabalhar em educação (PIMENTA; GHEDIN, 2008).

Seguramente, o trabalho fundamental de uma ação reflexiva no processo de ensino e aprendizagem é o de “proporcionar a si e a toda a educação um caminho metodológico que possibilite a formação de cidadãos autônomos” (PIMENTA; GHEDIN, 2008, p. 146). A prática pedagógica reflexiva, nesse contexto, assinala-se como fonte de conhecimento e geradora de novos conhecimentos.

Percebe-se que a reflexão, portanto, é uma mediação no processo de transformação. Vários estudos que abordam a prática do professor reflexivo entre outros, Freire, (2003); Libâneo (2000); Pimenta, (2002).

Educar, diante deste horizonte, é instaurar uma nova compreensão e um fazer diferenciado, esse poderá ser um caminho importante para o educador dar uma nova direção à prática social. Neste cenário, o ensino deve contribuir para

- formar indivíduos capazes de pensar e aprender permanentemente;
- prover formação global, de preparação tecnológica e de desenvolvimento de atitudes e disposição para a vida numa sociedade técnico-informacional;
- desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania;
- formar cidadãos éticos e solidários (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2009, p.53).

Fazendo-se assim, ter-se-á uma escola comprometida com a produção dos saberes e com uma transformação política e social dos indivíduos escolares. Percebe-se que a escola pode e deve contribuir para que o educando desenvolva sua visão de mundo e entenda com clareza as relações desenvolvidas no seu meio.

A escola contemporânea necessita assumir uma nova postura diante da sociedade e uma nova relação entre as pessoas e destas com o conhecimento, bem como, ligar-se ao mundo social, cultural, econômico, político e ambiental. É preciso considerar, além disso, que a questão ambiental deve fazer parte dos debates nas ações educativas, pois este debate favorece os atores sociais a refletirem acerca de uma nova concepção de homem, sociedade e natureza.

A concepção de homem, compreendida como “ser de relação e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relação que é” (FREIRE, 2007, p. 39). Freire, em seus estudos, sempre deixa claro a concepção de ser humano como indivíduo plural, crítico e reflexivo (sujeito histórico e cultural), e de mundo como produto da ação transformadora e criadora dos homens.

Relacionando tudo isso ao ensino fundamental, tem-se de ter clareza que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção

ou a sua construção” e ainda que o “ensinar inexiste sem o aprender e vice-versa”, pois, social e historicamente, o homem vem aprendendo, descobrindo, inventando, e acreditando que ensinar é possível e mudar é preciso (FREIRE, 2003, p. 25-26).

A escola tem um relevante papel na formação integral de cidadãos, tem o dever social de desenvolver sistemas de conhecimentos, preceitos e valores que construam a conduta e fundamentem o comportamento próprio de proteção do meio ambiente (REIGOTA, 2006).

Sabe-se que é por meio da educação e da construção do conhecimento que o processo de desenvolvimento e as transformações ocorrem, proporcionando aos sujeitos sociais condições de participarem da sociedade de maneira consciente, responsável, solidária, cooperativa, respeitosa e reflexiva, passando a entender o ambiente de modo inteiramente integrado à sua vida (FREIRE, 2007).

Vale destacar que é através do processo educativo, sistemático ou não, que o sujeito toma posse da aprendizagem, de bens culturais e históricos e do meio que o rodeia. Contudo, a escola não é o único espaço do conhecimento, no entanto, por ser a escola um espaço social e o lugar onde o educando deverá ser sensibilizado em relação às questões ambientais tem, pois, o compromisso de ajudar o educando a tornarem-se sujeitos pensantes. Mais ainda, passa a ser vista como espaço privilegiado onde é admissível o desenvolvimento entre educador e educando no processo de conscientização e reflexão crítica envolvida com a ação (REIGOTA, 2006).

A educação, assim como a Educação Ambiental, não se restringe apenas a uma mera transferência de conhecimentos, mas sim um ato de compromisso, de conscientização e de testemunho de vida. Por conseguinte, “a educação terá um papel determinante na criação da sensibilidade social necessária para reorientar a humanidade” (ASSMANN, 2001, p. 26).

Pode-se dizer que vem sendo muito debatida a presença da questão ambiental no processo educativo, e existe um consenso acerca das contribuições da EA na construção de uma nova perspectiva educacional, que objetiva educar os atores sociais a modificar sua maneira de se relacionar com o meio ambiente, de modo a preservar os bens naturais para as presentes e futuras gerações (REIGOTA, 2006).

Com essa revisão, apresentar-se-á na próxima seção, a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa.

3 MATERIAL E MÉTODOS

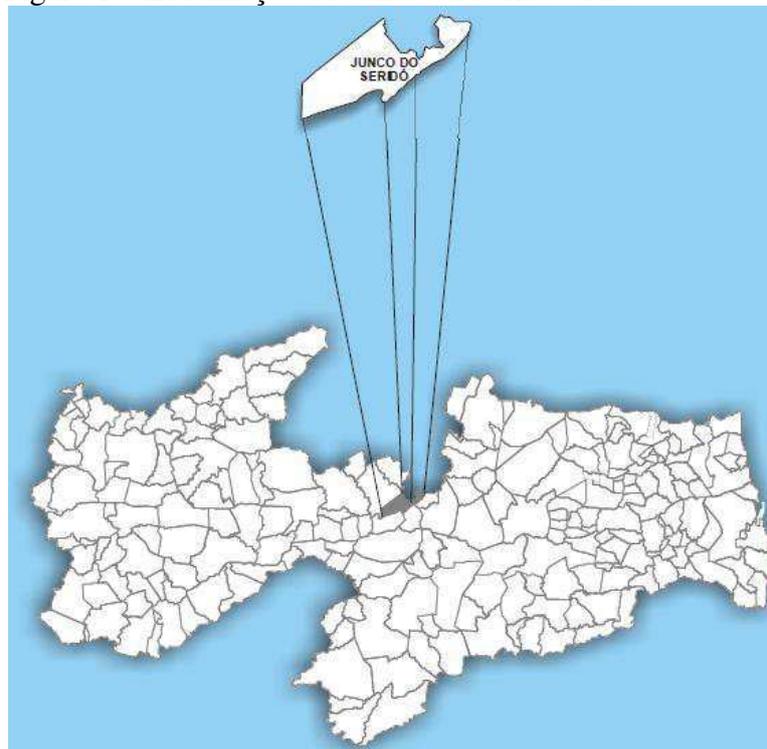
3.1 MATERIAIS UTILIZADOS

- Gravador digital
- Questionários
- Roteiro de entrevista

3.2 LOCALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO

A presente pesquisa foi realizada no município do Junco do Seridó /PB (Figura 1) que possui uma área de 170,42 km², localizando-se a 265 km de João Pessoa, no extremo ocidental do planalto da Borborema e encravado na microrregião do Seridó Ocidental Nordestino. Limitando-se ao norte com o município de Equador (RN), leste com os municípios Tenório e Assunção, sul com Assunção e Salgadinho, e, oeste, com Santa Luzia (BRASIL, 2005).

Figura 1 – Localização do Junco do Seridó - PB.



Fonte: BRASIL (2005)

De acordo com o IBGE/IDEME-PB (2010), a população total residente no município é de 6.643 habitantes o que corresponde a 0,18% da população do Estado da Paraíba, sendo 4.369 (65,77%) residentes na zona urbana e 2.274 (34,23%) na zona rural, apresentando uma densidade demográfica de 38,98 hab/km², um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 28.343,000,00, gerando uma renda per capita em R\$ 4.266,58.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) que mede o nível de desenvolvimento humano do município a partir da qualidade da educação, renda per capita e expectativa de vida, em 2010, foi de 0,617 pontos ficando abaixo da média estadual de 0,658 e da nacional que é 0,699 (IBGE, 2010).

O clima dominante na região é o semiárido, marcado pela irregularidade de chuvas que geralmente ocorrem entre os meses de dezembro e abril apresentando um índice pluviométrico em torno de 500 mm/ano, conforme informações da Agência Executiva de Gestão das Águas do Estado da Paraíba - AESA (2011).

Os solos são rasos e pedregosos, o que proporciona entraves à exploração agrícola, apresentando elevada suscetibilidade à erosão e falta de água (BRASIL, 2006). A sua vegetação esta é tida como uma vegetação de caatinga e com base no Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável-PTDRS (2006), no momento atual, a vegetação da região encontra-se em um estado de degradação acentuado, existindo dificuldades em se encontrar remanescentes da vegetação nativa, entretanto, diversos indícios apontam que, no passado, estas áreas eram cobertas por uma mata seca de alto porte, composta de baraúnas, aroeiras, pereiros, catingueiras, dentre outras.

3.3 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS ESTUDADAS

A pesquisa foi realizada nas Escolas Municipal de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio Santo Onofre, Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental João Pereira da Silva, Grupo Escolar Castelo Branco e Escola Municipal de Educação Infantil, Ensino Fundamental José Mariano da Nóbrega, localizadas no Junco do Seridó - PB durante o período de março a setembro de 2012. Nesse período, se realizaram levantamentos quantitativos e qualitativos, que permitiram uma investigação aprofundada sobre as concepções de meio ambiente e práticas de Educação Ambiental,

compreendendo como a inexistência do PPP tem influenciado nas práticas desenvolvidas pelos professores nas escolas.

Para a compreensão do contexto no qual a pesquisa se desenvolveu, torna-se indispensável apresentar cada uma das escolas objeto de estudo, aqui denominada de “Escola A”, “Escola B”, “Escola C” e “Escola D”, destacando informações referentes ao contato inicial com a escola, as características e ao cotidiano de cada uma delas.

O contato com a “Escola A” foi realizado no primeiro semestre de 2012 e não ocorreu nenhum obstáculo à realização da pesquisa. Apenas a gestora salientou que a escola “não tinha nada de novo”, visto que não desenvolve nenhum projeto relacionado à educação ambiental.

Essa escola se localiza na zona urbana e atende cerca de 750 alunos, com turmas que vão desde o pré-escolar até ao 3º ano do ensino médio. Em relação aos anos iniciais do ensino fundamental, a escola possui 11 turmas do 2º ao 5º ano, sendo 06 pela manhã e 05 na parte da tarde.

A equipe profissional compõem-se de quarenta e oito professores, uma gestora, um gestor adjunto, duas coordenadoras pedagógicas que acompanham os três turnos, duas secretárias, dois porteiros, seis merendeiras e quinze auxiliares de serviços.

No que se refere à estrutura física da escola considera-se interessante apresentar os dados coletados dispostos na Tabela 1.

Tabela 1 - Organização do espaço escolar da escola A – Junco do Seridó - PB

ESPECIFICAÇÃO	QUANTIDADE
Sala de aula	13
Sala de direção	01
Sala dos professores	01
Sala de leitura	01
Sala de informática	01
Banheiro	02

Fonte: ABREU (2013)

As observações das aulas permitiram constatar que a temática ambiental não faz parte da preocupação e das reflexões cotidiana dos educadores.

Na prática cotidiana, constatou-se um trabalho cooperativo entre gestão, supervisão pedagógica e educadores, o que vai de acordo com as outras três pesquisadas.

Semanalmente, não só a escola A como as demais realizam reuniões pedagógicas coletivamente, por área, de três horas com os educadores.

Bimestralmente, é realizado o plantão pedagógico, isto é, o boletim de cada turma fica com o respectivo professor a espera do pai, esse plantão ocorre em todas as escolas do município, substituindo as reuniões de pais e mestres.

Vale salientar o papel que a escola impõe à família. Os educadores esperam a total contribuição e colaboração dos pais para conseguir o bom desempenho e o bom comportamento dos educandos. Alguns educadores chegam a atribuir o insatisfatório desempenho dos educandos à falta de acompanhamento da família ou a desajustes familiares.

Mesmo valorizando a participação da família, o gestor e os educadores consideram que esta deveria ser mais ativa.

A “Escola B” localiza-se na zona rural, atende cerca de 39 alunos, distribuídos em duas salas multisseriadas. Conta com duas professoras com graduação em Pedagogia, sendo que uma delas tem especialização em Psicopedagogia, uma supervisora pedagógica e uma merendeira.

A escola funciona nos três turnos. O prédio possui um só pavimento, necessitando de espaços específicos como, por exemplo, local para recreação, para uma biblioteca adequada. Os recursos didáticos quase inexistem contando apenas com o quadro negro e um mimeógrafo.

A “Escola C” também se encontra na zona rural e possui 45 alunos, do pré I ao 4º ano, distribuídos em duas salas multisseriadas.

A escola funciona em três turnos, possui cinco salas, sendo uma destinada para a secretaria que também funciona como biblioteca cujos livros ficam encaixotados, uma cozinha, uma quadra de esporte que não é exclusiva da escola e atende a toda comunidade e dois banheiros.

A equipe é formada por duas professoras, uma supervisora pedagógica, uma auxiliar administrativo e duas auxiliares de serviços.

O primeiro contato com a “Escola D” aconteceu no primeiro semestre de 2012, quando a gestora da escola apresentou a pesquisadora a seus professores e funcionário.

Nesse momento, explicou-se o motivo da visita e dialogou-se principalmente com os professores que lecionam do 2º ao 5º ano. Essa escola localiza-se também na zona rural e apresenta-se bem conservada. Na tabela que se segue, pode-se observar a organização dos espaços que a compõem.

Tabela 2 - Organização do espaço escolar da escola D - Junco do Seridó - PB

ESPECIFICAÇÃO	QUANTIDADE
Sala de aula	04
Sala de informática	01
Almoxarifado	01
Cozinha	01
Banheiro	02

Fonte: ABREU (2013)

Esta unidade de ensino atende aproximadamente a 104 alunos, distribuídos por turmas multisseriadas. A equipe profissional era formada por nove professores, uma gestora, uma gestora adjunta, uma coordenadora pedagógica, um secretário escolar e oito funcionários distribuídos entre auxiliares de serviços e merendeira.

3.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Durante o período de março a setembro de 2012, foi realizada a coleta de dados nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental do Junco do Seridó, horizonte espacial desta pesquisa, tais dados permitiram uma investigação aprofundada sobre as concepções de meio ambiente e práticas ambientais, verificando em que sentido a inexistência do Projeto Político Pedagógico tem influenciado nas práticas desenvolvidas pelos educadores entrevistados.

Nesta pesquisa, optou-se pelo estudo de caso, que segundo Chiazotti (1995) trata-se de um processo de coleta e registro de dados de um ou vários casos, para organizar de forma crítica ou avaliar analiticamente a experiência com o objetivo de propor ação transformadora. O método de estudo de caso é específico de pesquisa de campo, que são investigações de fenômenos à medida que ocorrem sem qualquer

interferência significativa do investigador. Ponte (2006) considera que o estudo de caso é uma investigação particularista, em que o pesquisador se debruça deliberadamente sobre uma situação específica, supondo ser única ou especial pelo menos em certos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico e, desse modo, contribuir para a compreensão de um certo fenômeno de interesse. No caso estudado, o pesquisador se aprofundou nas concepções de meio ambiente e práticas de EA dos educadores. Desta forma, a pesquisa bibliográfica e de campo foi dividida em sete (07) etapas distintas, descritas a seguir:

3.4.1 Primeira Etapa: Revisão de literatura

A primeira etapa da pesquisa consistiu na realização de uma ampla revisão de literatura por meio de consultas a materiais já elaborados sobre a temática em estudo, a exemplos de: artigos, periódicos, livros, teses, documentos oficiais do Ministério da Educação (PCN) e das Conferências do Meio ambiente (relatórios), dentre outros, bem como de materiais disponibilizados na rede mundial de computadores.

3.4.2 Segunda Etapa: Identificação do *locus* e definição dos sujeitos participantes

Nesta etapa, mediante visitas a área de estudo, foi possível definir as escolas que formaram o universo da pesquisa e identificar os sujeitos participantes da mesma. De acordo com dados da Secretaria de Educação e Cultura do Município do Junco do Seridó – PB, na área de estudo existem 15 escolas. Destas, 07 do Ensino Fundamental - EF (04 municipais, 02 privadas e 01 estadual), 02 do Ensino Médio - EM e 06 de Educação Infantil – EI.

Para realização desse estudo, escolheu-se como *locus* da pesquisa, apenas as escolas municipais de ensino fundamental. Para a amostra, utilizou-se a estatística censitária, cujo universo pesquisado abrangeu todos os professores que lecionam do 2º ao 5º ano do ensino fundamental.

3.4.3 Terceira Etapa: Apresentação da pesquisa e continuidade da pesquisa exploratória

Nesta etapa, foram realizadas visitas à Secretaria de Educação do Município, em que foi apresentado o objetivo geral da pesquisa à equipe da Coordenação Pedagógica e a secretária de Educação do município. Nesta ocasião demonstrou-se o interesse em pesquisar as concepções de meio ambiente e práticas de educação ambiental desenvolvida pelos educadores nas escolas municipais. Posteriormente, dialogou-se com a gestora e professores de cada instituição, nesse momento, foram apresentados os objetivos do estudo e solicitou-se autorização para a continuidade e desenvolvimento da pesquisa no âmbito escolar.

Esta continuidade se refere ao fato de que antes da qualificação do projeto de tese ocorreu uma pesquisa exploratória em que se verificou que os professores das escolas pesquisadas desenvolviam atividades pontuais de EA sem uma orientação pautada num PPP, ou seja, detectou-se que as escolas não tinham elaborado o seu PPP e esta descoberta foi fundamental na elaboração dos objetivos, e da hipótese deste estudo, baseados em dados concretos sobre a inexistência do documento acima mencionado.

Após obtenção da autorização, observou-se o cotidiano escolar a infraestrutura escolar, o planejamento das atividades ligadas ao meio ambiente e os recursos metodológicos utilizados pelos educadores em sala de aula ao tratarem da temática ambiental.

3.4.4 Quarta Etapa: Elaboração do questionário e roteiro de entrevista

A quarta etapa consistiu na elaboração do questionário e do roteiro de entrevistas utilizados na pesquisa. O questionário utilizado na pesquisa apresentava 17 questões relacionadas às concepções de meio ambiente, de Educação Ambiental, de práticas educativas ambientais, bem como dos problemas socioambientais do Junco do Seridó que

afetam o cotidiano dos alunos. Desta forma, elaborou-se o questionário contendo 12 questões abertas e três fechadas, conforme Apêndice A.

Quanto ao roteiro das entrevistas, elaboraram-se 13 questões semiestruturadas sendo nove questões abertas e três questões fechadas, todas se relacionando à concepção de PPP, permitindo aos entrevistados aprofundarem e ampliarem as respostas coletadas no questionário, favorecendo a uma melhor compreensão do fenômeno em estudo, conforme Apêndice B.

3.4.5 Quinta Etapa: Aplicação dos questionários e realização de entrevistas

Esta etapa se refere à aplicação dos questionários e realização das entrevistas. Todos os participantes das entrevistas foram esclarecidos sobre o objetivo da pesquisa. Os questionários foram aplicados pelo próprio pesquisador na Secretária de Educação do município de Junco do Seridó, no período de maio a julho de 2012. A opção pela localização das entrevistas se deu pelo fato dos Encontros Pedagógicos serem realizados nesta secretaria, facilitando o acesso aos professores sem interrupção das aulas destes nas escolas.

As entrevistas foram marcadas com antecedência, aplicadas de forma individualizada, ou seja, houve a oportunidade de entrevistar o universo dos professores das escolas pesquisadas. As entrevistas ocorreram na instituição escolar.

3.4.6 Sexta Etapa: Organização e interpretação dos dados para análise

Esta etapa iniciou-se com a organização do material coletado, empregando-se a técnica de análise de conteúdo, indicada por Bardin (2002): pré-análise; exploração do material; tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Inicialmente foi realizada uma leitura prévia na totalidade das respostas dadas pelos sujeitos pesquisados. Em seguida, buscou-se compreender as informações coletadas, a partir da leitura dos questionários e do conteúdo das entrevistas, de forma

individualizada, deles, foram retiradas expressões chaves e ideias principais, possibilitando o processo de categorização.

Neste processo, é importante esclarecer que as categorias de análise deste estudo foram construídas a partir das narrativas dos entrevistados, coletadas durante as entrevistas, e também a partir do conjunto de obras lidas pela pesquisadora ao longo de suas experiências educativas no campo ambiental, a exemplo de: Moraes (1997), Freire (2001, 2003, 2005), Sauv  (2005), Reigota (2006), Veiga (2003, 2007, 2008, 2009, 2010), entre outros. Tais categorias permitiram a análise das concep es de meio ambiente, que foram ampliadas a partir dos estudos das correntes de EA realizados por Sauv  (2005). Essas correntes foram articuladas com as posturas de temática ambiental apresentadas por Moraes (1997). Esta articula o propiciou a utiliza o das seguintes concep es de meio ambiente: “biorregionalista, naturalista, crítico social e da sustentabilidade”, bem como das concep es de Educa o Ambiental: “tecnicistas, românticas, naturalistas”, que passaram a ser o fio condutor das análises realizadas neste estudo. Estas foram contrapostas a categoria denominada de EA problematizadora inspirada nos escritos de Paulo Freire. Neste sentido, realizamos uma articula o com as concep es de EA e com as narrativas dos professores, que permitiram a realiza o das inferências e interpreta es, dando respostas aos objetivos propostos.

3.4.7 Sétima Etapa: Tratamento dos dados – Teste qui-quadrado

O banco de dados foi organizado utilizando-se o aplicativo Microsoft Office Excel. As informa es estatísticas foram obtidas com o auxílio do software R (The R Foundation for Statistical Computing, Viena, Áustria; <http://www.r-project.org>), gratuito e de domínio público. Para verificar associa o estatística entre a variável depende e as variáveis independentes, realizou-se uma análise bivariada por meio do teste qui-quadrado com corre o de Yetes, ao nível de significância de 0,10.

No item seguinte, os resultados da pesquisa serão apresentados e discutidos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta etapa apresentar-se-ão os resultados e discussão realizados neste estudo. Para isso, dividiu-se em vários itens, a saber:

- **Perfil dos entrevistados** (gênero dos entrevistados; tempo de serviço dos entrevistados; correlação entre algumas variáveis; formação acadêmica);
- **Influência do PPP nas concepções de meio ambiente e práticas ambientais** (período de construção do PPP; dificuldades encontradas na construção do PPP; fases de construção do PPP; concepção de PPP; importância atribuída a construção do PPP; pessoas que deveriam ser envolvidas na construção do PPP; formas de participação na construção do PPP; importância do PPP nas escolhas das temáticas ambientais; inexistência do PPP influencia na concepção do meio ambiente; carência do PPP influencia na prática de EA);
- **Concepções de meio ambiente e prática de Educação Ambiental** (concepção de meio ambiente; prática de EA na escola; principais problemas socioambientais; disciplinas nas quais a EA é desenvolvida; concepção de EA; espaços de EA; como acontece a EA; importância da EA na vida dos educandos; recursos pedagógicos na EA; dificuldades de inserção da EA);
- **Educação Ambiental e sustentabilidade** (concepção de sustentabilidade).

4.1 PERFIL DOS ENTREVISTADOS

A opção de iniciar a discussão dos resultados desta pesquisa apresentando o perfil dos entrevistados se justifica pelo fato de que o trabalho educativo nas escolas pesquisadas é realizado, em sua maioria, por mulheres, conseqüentemente, a concepção de meio ambiente e práticas de EA está atrelada às experiências femininas, não se distanciando do que ocorre na realidade brasileira.

No Brasil, muitas profissões são voltadas, em sua maioria para mulheres, como é o caso do magistério infantil e fundamental. Tal fato pode ser resultado de uma atividade que historicamente, apresenta predominância de profissionais do gênero feminino, por razões de natureza socioeconômica, entre outras. De acordo com o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2012) as mulheres representam 81% das docentes.

Ao abordar esse assunto, Aragão; Kreutz (2011) afirmam que, historicamente, a entrada da mulher tanto nas Escolas Normais, quanto no mercado de trabalho, atuando na função docente, foi uma construção social, econômica e cultural que transcorreu de produções discursivas que marcaram sobremaneira o ser e agir feminino, em suas múltiplas identidades. Nesta perspectiva, o magistério é uma atividade profissional eminentemente feminina, uma vez que,

a sexualização do magistério como ocupação feminina, decorrente de determinantes econômicos, revela-se ou aparece, como fato natural em função de exigências que essa ocupação apresentaria e que supostamente se adequam mais ao sexo feminino (MELLO, 2003, p.70).

Desse modo, as mulheres se constituem, em sua maioria, no espaço do magistério, sobretudo em regiões menos favorecidas nas quais a presença de outras oportunidades profissionais mais atraentes são reduzidas (BRUSCHINI; AMADO, 1988). Corroborando com essa informação, Paixão; Garbelini; Miranda, (2012) constataram, em uma pesquisa desenvolvida em cinco escolas de tempo integral no município de Palmas, Tocantins, também que o gênero feminino (68,63%) sobrepõe-se ao masculino (31,37%) na composição do corpo docente das escolas de Educação Integral de Palmas.

Outro resultado semelhante em relação à permanência da tendência de composição do quadro profissional docente em que há mais mulheres (94,1%) do que homens (5,8%) em exercício, sobretudo quando se trata de professores do ensino fundamental, foi constatado na pesquisa “Avaliação e monitoramento do programa Escola de Tempo Integral” (ETI), realizada pela secretaria municipal de educação de Governador Valadares-MG, desenvolvida pelo grupo Territórios, Educação Integral e Cidadania (TEIA), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (ETI, 2012).

Seguindo a tendência nacional e regional, a pesquisa realizada evidenciou que no Junco do Seridó há escassa incidência de educadores do sexo masculino, ratificando a feminização no magistério, atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme tabela 3.

Tabela 3 - Gênero dos educadores participantes da pesquisa do município de Junco do Seridó - PB

Gênero	Nº de Indivíduos	Frequência (%)
Feminino	13	76,47
Masculino	04	23,53
Total	17	100

Fonte: ABREU (2013)

Segundo Demartini e Antunes (1993), as conjunturas que definiram o processo de feminização do magistério foram apontadas por atitudes preconceituosas a exemplo de diferenças salariais, curriculares e o conceito de “vocação”, induzindo as mulheres à escolha de profissões menos valorizadas socialmente frente às profissões masculinas. Desta forma, a própria sociedade vinculou a mulher essa naturalização com o magistério, tendo qualidades imprescindíveis para o desempenho dessa função, segundo Louro (1998, p.104)

O trabalho fora do lar, para [as mulheres tinha] de ser construído de forma que se [aproximasse] das atividades femininas em casa de modo a não perturbar essas atividades, [combinando-se] elementos religiosos e ‘atributos’ femininos, construindo o magistério como uma atividade que implica doação, dedicação, amor, vigilância.

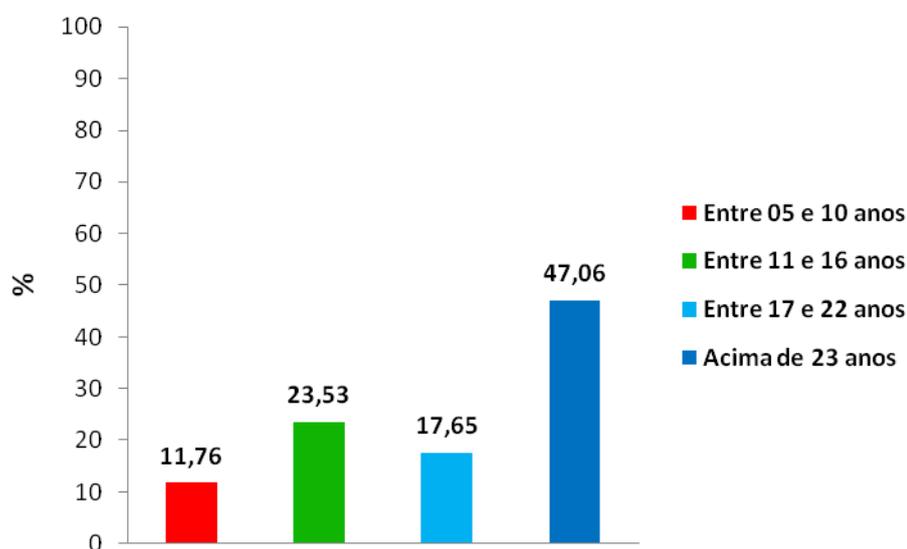
Esta visão de adequação baseia-se em fatos históricos em que a educação da mulher se encontra, há milênios, subordinada aos interesses do patriarcado. Para Aranha (2006, p.91), “com relação às mulheres, durante milênios impôs-se um modelo que, embora comportando algumas variações, conserva intacta a subordinação ao homem, mantendo assimétrica sua relação com ele”. Ainda que mudanças substanciais de comportamento da mulher tenham ocorrido nas últimas décadas, um fato se apresenta com grande constância, “as diferenças com relação às expectativas dos papéis atribuídos a cada sexo” (ARANHA, 2006, p.91).

Nos dias de hoje, cabe à sociedade entender as distinções entre mulheres e homens sob a ótica da alteridade e não da desigualdade, compreendendo que as diversidades entre os sujeitos não podem determinar relações de superioridade e inferioridade (ROSAS, 2011). No entanto, o propósito desta pesquisa não é abordar de forma direta a questão do patriarcado na realidade estudada, mas apenas esclarecer que, na realidade pesquisada ocorre a feminização do magistério, disso decorre o fato de que

esse estudo trata das concepções e práticas ambientais desenvolvidas por mulheres e não por homens.

Outro aspecto importante revelado na pesquisa foi o de tempo de serviço dos entrevistados, em que se indagou há quanto tempo atuavam no ensino fundamental. Este dado foi importante pelo fato de permitir entender se tal varável influenciaria nas concepções e práticas, uma vez que se partiu da pressuposição que o tempo de serviço pode contribuir para que as professoras desenvolvessem práticas crítico-reflexiva. Os resultados do tempo de serviço estão apresentados na figura 2.

Figura 2 – Tempo de Serviço dos educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB



Fonte: ABREU (2013)

Os dados permitem verificar que os entrevistados desenvolvem atividades laborais de forma estável nas escolas, visto que todos atuam há mais de 5 anos nas mesmas. Com relação ao tempo de atuação na educação, quase 89% dos pesquisados têm mais de 15 anos em pleno exercício no ensino fundamental e mais de 88% estão acima de 15 anos de exercício no ensino fundamental. Estes dados indicam que todos os educadores são permanentes e possuidores de uma vasta experiência no ensino fundamental.

Embora compreendendo que as características deste estudo centram-se, especialmente, numa perspectiva metodológica de cunho qualitativo, ao longo das análises desenvolvidas neste trabalho, buscou-se realizar uma correlação de variáveis por

meio do teste qui-quadrado, de cunho quantitativo, para entender se havia correlação significativa entre as variáveis tempo de serviço e concepção de EA, conforme tabela 4, a seguir:

Tabela 4 - Correlação entre algumas variáveis por meio do teste qui-quadrado

VARIÁVEL 1	VARIÁVEL 2	χ^2	p-valor
Tempo de serviço	Concepção de Educação Ambiental	17,472*	0,019
Importância da EA na vida dos educandos	Concepção de Educação Ambiental	37,500*	0,049
Significado do PPP	Concepção de Educação Ambiental	22,029*	0,099
Prática da EA na escola	Concepção de Educação Ambiental	19,975*	0,050
Gênero	Prática da EA na escola	6,579*	0,097
Concepção de Meio Ambiente	Carência do PPP	7,366*	0,039
Importância da EA na vida dos educandos	Importância da construção do PPP	24,059*	0,099

Fonte: ABREU (2013) *Significativo ao nível de significância de 0,10 ($p < 0,10$)

Ainda, na tabela 4, verificou-se que o tempo de serviço dos sujeitos pesquisados e a sua relação com a Educação Ambiental, apresentou correlação significativa. No entanto, apesar da significância existente entre o tempo de serviço e a concepção de Educação Ambiental, os educadores das escolas municipais de Junco do Seridó apresentam uma compreensão de EA que se encaixa na categoria de “educação bancária” (tecnicista), cuja prática é totalmente livresca, desvinculada das questões do dia a dia e da realidade socioambiental, conforme os dados ilustrados na figura 12. As informações ora apresentadas estão de acordo com aquelas obtidas por Costa et al., (2012), ao desenvolver um trabalho sobre a percepção ambiental do corpo docente de uma escola pública rural em Manaus (Amazonas). Resultado também encontrado no estudo de Almeida e Cavalari (2009), que constataram uma tendência tradicional, com uma visão restrita da questão ambiental, fragmentando a realidade, favorecendo uma compreensão despolitizada e acrítica da EA.

Esperava-se que a experiência dos educadores nas escolas pesquisadas, ao longo do tempo, contribuisse para a construção de práticas que superassem a visão fragmentada de EA em favor de uma concepção reflexiva e crítica em relação à concepção de meio ambiente. No entanto, a concepção prevalecente entre os educadores foi a biorregionalista, conforme figura 9, que não se concretiza nas atividades ambientais no cotidiano escolar. Esse distanciamento de concepção e prática torna-se paradoxal, pois o meio ambiente percebido como “lugar de vida”, pode possibilitar uma abertura para uma

prática educativa de resgate da história local, por meio do estudo da memória coletiva, conforme aponta a educadora ambiental Ribeiro (2007), que reivindica a interconexão entre memória coletiva⁴ e EA, para que haja eficiência nas práticas educativas ambientais. Também a concepção biorregionalista pode contribuir, para a construção de um trabalho educativo relacionado com os problemas ambientais da localidade em que a escola está inserida, que se contraponha à concepção tecnicista e romântica de EA, que reproduz o modelo de crescimento convencional.

No que se refere à formação dos sujeitos pesquisados foram organizados os dados na tabela 5.

Tabela 5 – Formação acadêmica dos educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó - PB

Formação	Nº de Entrevistados	Frequência (%)
Pedagogia	16	94,12
Magistério	01	5,88
Total	17	100

Fonte: ABREU (2013)

Na região Nordeste, o quantitativo de professores que atuam na Educação Básica e que possuem formação incompleta para lecionar se distribuem em: o Ensino Fundamental com 6.597, com o Normal ou Magistério 220. 231, sem habilitação para o magistério 68.517 (MUSSI, 2012, p.18). A partir dessa informação, é possível constatar que ainda hoje, há um elevado índice de professores sem essa formação adequada na região nordeste.

Analisando os dados do Censo do Professor, alusivos a 2009, dos 45.471 professores da Paraíba, 41% não possuem ensino superior, e o que é mais grave, 504 deles concluíram apenas o ensino fundamental (BRASIL, 2009).

A rede municipal de ensino do Junco do Seridó apresenta um nível de qualificação docente muito positivo, levando-se em consideração o fato dos docentes buscarem ampliar seus conhecimentos, por meio de cursos de pós-graduação. Além disso, são os professores que financiam sua própria formação profissional no setor privado, para eles é bastante significativo fazer a pós-graduação, pois possibilita o crescimento pessoal e profissional que pode refletir no seu trabalho.

⁴ Por Memória coletiva, neste trabalho, entende-se o que Ribeiro considera segundo Halbwachs como “o abrigo das tradições e o lócus próprio da diversidade dos grupos”, que se reporta a um tempo e espaço, baseando-se nas lembranças das populações residentes numa determinada comunidade.

A partir dos dados pesquisados, verifica-se que o município do Junco do Seridó apresenta uma realidade em que os educadores, em sua maioria, possuem licenciatura e desses 47,06% possuem cursos de pós-graduação concluídos, o que, em termos teóricos pode os qualificar para o desempenho da prática docente (BRASIL, 2012).

Esperava-se que a formação das professoras (Pedagogia) no Junco do Seridó refletisse nas suas concepções de meio ambiente em termos de superação de uma concepção tecnicista e naturalista de EA, o que não se evidenciou. Deste modo, entende-se que a formação inicial em Pedagogia não foi suficiente para ampliar a concepção de EA e expansão da competência pedagógica e consciência política, social e ambiental que se contraponha ao modelo de crescimento convencional, que, ao longo do tempo, sempre privilegiou o tecnicismo no campo da educação em termos gerais e específicos, influenciando diretamente nas práticas de EA.

4.2 A INFLUÊNCIA DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO NAS CONCEPÇÕES DE MEIO AMBIENTE E PRÁTICAS AMBIENTAIS

Para este levantamento, foram designadas dez questões distribuídas entre 1 a 10 (Apêndice B), possibilitando ressaltar distintos aspectos que apresentam o período de elaboração do PPP e, conseqüentemente as dificuldades encontradas pelos educadores para construí-lo e qual a importância atribuída a sua elaboração na prática em EA.

Buscou-se por meio da pesquisa exploratória e das entrevistas ter conhecimento sobre a existência do PPP nas escolas pesquisadas, pois se esperava que pelo menos uma das escolas já tivesse o documento elaborado, mesmo que de forma parcial, conforme regulamenta a legislação federal acerca do assunto. No entanto, os entrevistados responderam que esse documento ainda não estava concluído, mas que estava em construção.

É importante esclarecer que embora se tenha esforçado para ter acesso aos apontamentos referentes ao conteúdo parcial do PPP, em nenhum momento foi possível acessá-los. A impressão que se teve foi de que, provavelmente, nunca foi realizado nenhum tipo de anotação oriunda de discussões formais sobre o PPP no âmbito das escolas pesquisadas, mas que as discussões se deram entre os professores de maneira

informal, o que levou ao processo de inferência de que apesar da existência de discussões informais realizadas entre os professores na escola em torno de sua elaboração, não existia nada documentado, pois se existisse alguma anotação, o grau de confiança estabelecido entre pesquisadora e entrevistados possibilitaria à experiência de ter acesso à mesma.

Para corroborar a impressão acima citada, na elaboração das entrevistas abordasse o período de construção do PPP, as dificuldades encontradas na sua construção e a fase em que ele se encontrava. Ao abordar o assunto, especialmente no que se refere ao período de construção do PPP, os entrevistados responderam o que expressa a tabela 6.

Tabela 6 – Período de construção do PPP segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB

Categorias	Nº de Entrevistados	Frequência (%)
Há alguns anos	13	76,47
Nunca teve reunião para isso	03	17,65
Não soube responder	01	5,88
Total	17	100

Fonte: ABREU (2013)

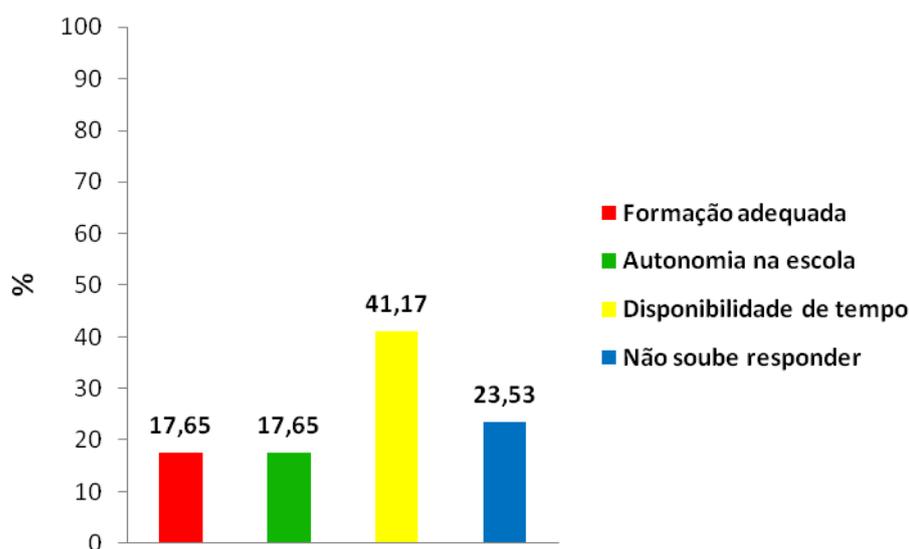
O fato de 76,47% dos entrevistados responderem que o período de construção do PPP se estende por alguns anos, deixando a resposta indeterminada, bem como o não acesso da pesquisadora as anotações oriundas de discussões informais entre os professores, impossibilitou analisar o documento em si, mesmo que de forma parcial. O que direcionou a pesquisa para outras trajetórias, uma vez que, inicialmente se pensou em analisar as concepções teóricas e metodológicas presentes no PPP, o que contribuiria de forma significativa para realizar uma comparação entre os documentos das escolas pesquisadas. Desta forma, a pesquisa apoiou-se nas concepções de PPP reproduzidas entre os educadores, que somente foi possível por meio das respostas as entrevistas e dos seus relatos no momento dos diálogos estabelecidos entre a pesquisadora e pesquisados.

Conforme Veiga (2009), o PPP é considerado como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, tendo como base os educandos, sendo um instrumento que orienta o fazer educativo, no entanto nenhum dos sujeitos pesquisados soube informar a data de elaboração do PPP, afirmando somente que “há alguns anos” e “nunca teve reunião para isso”. Percebe-se que os sujeitos não apresentam indícios consistentes no que se refere à construção do mesmo.

Entende-se que a construção do PPP depende do empenho dos sujeitos envolvidos no processo, não se restringindo a função da direção escolar, mas deve ser compartilhado com todo o universo educativo (diretores, educadores, educandos, especialistas e familiares dos alunos). Esta vontade coletiva corrobora com a concepção de EA problematizadora, permitindo que o PPP expresse os interesses e necessidades da comunidade do Junco do Seridó.

Ainda sobre a construção do PPP, indagou-se aos entrevistados quais as dificuldades encontradas para que o mesmo se efetive nas escolas pesquisadas, cujas respostas são apresentadas na figura 3.

Figura 3 - Dificuldades encontradas na construção do PPP segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental no município de Junco do Seridó – PB



Fonte: ABREU (2013)

A partir da figura acima, verificou-se que a “disponibilidade de tempo” por parte dos membros que fazem a escola dificulta a construção do PPP. Este dado é relevante, pois a construção do PPP respaldado na realidade socioambiental vivida pelos educandos demanda disponibilidade de tempo, pois se torna necessário compreender os problemas vividos pelos educandos no contexto social no sentido de desenvolver um trabalho de qualidade. Sendo assim,

é “preciso tempo para que os educadores aprofundem seus conhecimentos sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo. É preciso tempo para acompanhar e avaliar o projeto político pedagógico

em ação. É preciso tempo para os estudantes se organizarem e criarem seus espaços para além da sala de aula” (VEIGA, 2009, p. 30).

Este dado converge para os resultados da pesquisa realizada por Dias e Fernandes (2012) em uma escola da rede municipal de ensino na cidade de Vitória da Conquista – Bahia. Com base na investigação de como aconteceu a construção do PPP da escola, as autoras constaram que para elaboração do mesmo, os professores, em sua maioria, afirmaram que não dispunha de tempo para reunir-se e discuti-lo.

Outros entraves relatados se referiam as condições de trabalho tidas como precárias, tais como: lidar com classes multisseriadas, falta de material pedagógico, o trabalho em mais de uma instituição de ensino e a extensa jornada de trabalho que dificultava o envolvimento nas ações pedagógicas. Certamente, esses fatores são tidos como um complicador para o sucesso no trabalho coletivo, mas o fato é que essa estrutura rígida e fragmentada da escola necessita ser superadas, por meio de debates, discussões, círculos de conversas entre os atores sociais desta realidade, buscando uma nova maneira de construção do PPP, para que o mesmo não se torne apenas um documento engavetado nos móveis da escola.

Concorda-se com Veiga (2008, p.59), quando aponta que “toda e qualquer organização que pretenda implantar e desenvolver prática de natureza participativa deve ter por base o exercício do diálogo”. A prática do diálogo procura ultrapassar as relações que atrapalham o exercício democrático na escola. Nesta perspectiva, a democratização escolar com o objetivo de melhoria da educação, a procura pela solução de problemas, a opção pelo caminho a percorrer e a maneira como se deseja caminhar são processos essenciais para a construção do PPP, porém, tais processos não se encontram bem delimitados nas escolas do Junco do Seridó.

Entende-se que toda ação pedagógica apresenta em si uma carga de intencionalidade, assim a construção e direção do PPP pode auxiliar a escola a definir suas prioridades, atingindo metas de aprendizagem. Sendo assim, compete ao gestor ter autonomia e articular esse processo para que o universo acadêmico seja encaminhado, informado e estimulado a construção de seu PPP nas escolas localizadas no Junco do Seridó. Segundo Veiga (2009, p. 14), a construção acima mencionada “passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva”.

Nessa perspectiva, entende-se que a autonomia da instituição diz respeito à construção de espaço para tomadas de deliberações visando às necessidades do dia a dia da escola. Deste modo, o exercício da autonomia da escola é estabelecido através do PPP que evidencia o compromisso e responsabilidade na definição de suas ações, pois, “Autônoma, a escola ouve e age” (VEIGA, 2009, p. 126).

Sendo assim, a autonomia permite à instituição escolar construir sua identidade, pois a equipe escolar torna-se sujeito histórico de sua própria prática. Veiga (2009, p. 113), assim pronuncia “em suma, o projeto pedagógico dá voz à escola e é a concretização de sua identidade, de suas racionalidades interna e externa e, conseqüentemente, de sua autonomia”.

Diante disto, a análise que se faz é de que o PPP é fundamental para guiar os caminhos da instituição e de seus profissionais em relação à organização e integração da atividade prática da escola, e, para isto, se faz necessário que os educadores, juntamente com toda a equipe técnica da escola, entendam sua importância e necessidade desse projeto.

Entende-se que a construção do PPP não é um processo fácil, porém não é impossível desde que seja elaborado com uma vontade coletiva de zelar pelo processo de ensino e aprendizagem dos educandos e assim formar cidadãos críticos, participativos, conhecedor de seus atos e preparado para atuar na sociedade.

É fundamental ter consciência de que melhorias serão possíveis a partir do instante em que esta conseguir sua autonomia e, é claro, com o comprometimento ativo dos educadores, pois, a autonomia vai garantir à instituição a qualidade de uma identidade própria, levando em conta as características e as diferenças regionais.

É interessante que todos os membros da comunidade escolar se sintam corresponsáveis na elaboração do PPP, enfrentando o problema da falta de disponibilidade de tempo. As escolas estudadas, no Junco do Seridó, necessitam descobrir estratégias de articulação, proporcionando reflexões acerca da construção do PPP, para que seja considerado como um instrumento de ação em benefício de um investimento na educação pública. Diante disso, buscou-se saber em que fase se encontra a construção do PPP das escolas pesquisadas. Quanto a isso, as respostas apresentadas pelos educadores situam-se na tabela 7.

Tabela 7 – Fase de construção do PPP segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB

Categorias	Nº de Entrevistados	Frequência (%)
Em construção	08	47,06
Sem previsão	03	17,65
Não respondeu	06	35,29
Total	17	100

Fonte: ABREU (2013)

Verifica-se que a resposta sobre a fase de construção do PPP foi de caráter evasiva, pois os educadores se limitaram a responder que ele estava em construção e sem previsão, o que se constitui num dado preocupante, uma vez que os educadores devem empenhar-se com a mudança de comportamento dos alunos em relação aos problemas da comunidade em que a escola encontra-se inserida, buscando a formação crítico-reflexiva dos educandos.

Neste sentido, se faz necessário que as escolas localizadas no Junco do Seridó compreendam a importância do PPP nas ações desenvolvidas em todos os segmentos da instituição educacional, cujo objetivo deve estar situado na melhoria da qualidade do processo educativo, estendendo-se para promover mudanças na comunidade. Resende (2009, p.29) afirma que

um projeto político-pedagógico corretamente construído não garante que a mesma se transforme magicamente em uma instituição de melhor qualidade, mas certamente permitirá que seus integrantes tenham consciência de seu caminhar, interfiram em seus limites, aproveitem melhor as potencialidades e equacionem de maneira coerente as dificuldades identificadas. Assim será possível pensar em um processo de ensino-aprendizagem com melhor qualidade e aberto para uma sociedade em constante mudança; a escola terá aguçado seus sentidos para captar e interferir nessas mudanças.

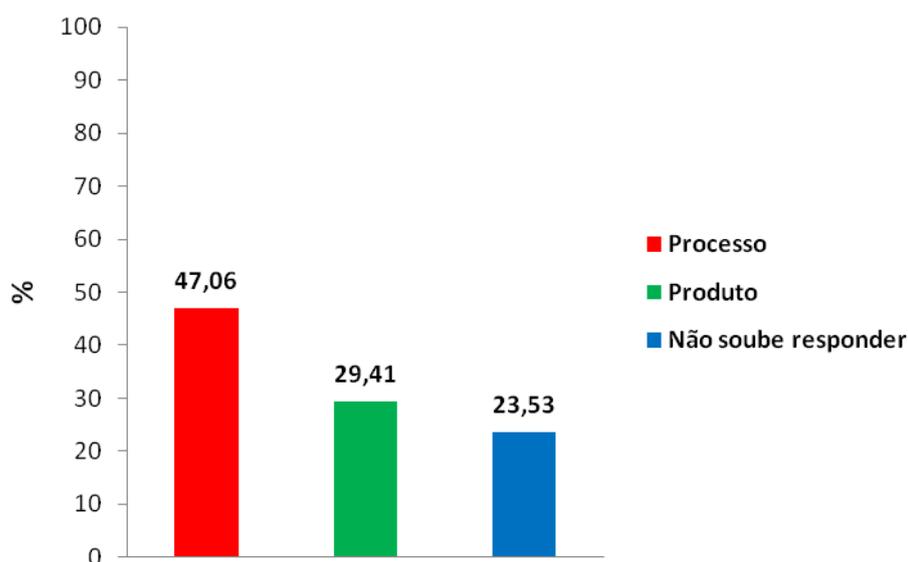
Corroborar-se com tal argumento de que o PPP não apresenta a capacidade de extinguir todas as dificuldades enfrentadas pelas instituições em estudo, entretanto, sua construção e viabilização na prática escolar podem se constituir como instrumento social, garantindo as escolas uma maior eficiência educacional, bem como atenuar alguns desafios educativos que estas atravessam em seu cotidiano. Um dos maiores desafios é conseguir relacionar o PPP aos problemas socioambientais existentes nas comunidades para que a sua elaboração não signifique um papel na gaveta do esquecimento, isto é, mais um documento burocrático do que um instrumento norteador do fazer pedagógico.

Como o objeto de estudo desta pesquisa centra-se nas concepções de meio ambiente e EA e também na prática ambiental, a inexistência do PPP nas escolas pesquisadas não inviabilizou a pesquisa, cuja trajetória foi resignificada, inclusive dando condições para elaboração do argumento de que a sua inexistência contribui para configurar, entre os educadores, um tipo de concepção de meio ambiente e de EA de caráter “tecnicista, naturalista e romântica”, cuja reprodução, no interior da escola, não contribui para desconstruir a concepção degradadora do meio ambiente, estimulada pelo modelo de crescimento convencional.

Em meio à reconstrução da trajetória de pesquisa, proveniente das condições concretas das escolas em relação à falta do PPP, busca-se entender a concepção de PPP por meio das narrativas e das entrevistas realizadas com os educadores das escolas pesquisadas, inspiradas em suas “leituras de mundo”⁵ acerca dessa temática e nas discussões realizadas informalmente, no âmbito escolar sobre a temática do PPP, que foram realizadas entre os educadores antes da pesquisa ora apresentada.

No que se refere à concepção de PPP dos educadores, oriundas de sua “leitura de mundo”, as respostas dos educadores se expressam na figura 4.

Figura 4 – Concepção de PPP dos educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB



Fonte: ABREU (2013)

⁵ Por “leitura de mundo” entende-se as ideias que homens e mulheres têm sobre aspectos da realidade, que necessariamente não se encontram expressas em materiais escritos, mas que são fruto das vivências cotidianas, em que se atribui significado, estando presente no imaginário coletivo. Por isso, “a leitura de mundo antecede a leitura da palavra mundo” (FREIRE, 2005).

Verifica-se que a “leitura de mundo” que os educadores têm sobre PPP é de um “processo”, expressando que eles a entendem como um contínuo dinâmico, uma estratégia de acompanhamento permanente de todas as atividades da instituição educativa. Neste sentido, ele pode nortear os fundamentos teórico-metodológicos das temáticas que são discutidas nas diversas disciplinas que compõem o ensino fundamental.

Sendo assim, os entrevistados relataram: “processo que direciona a ação do professor e da direção de toda a escola”; “projeto permanente de ações e metas para ser trabalhado no cotidiano escolar”. A partir desses relatos, entende-se que os educadores, a partir da sua “leitura de mundo”, entendem que o PPP não é simplesmente um documento, mas um processo dinâmico que pode promover mudanças de concepções, a exemplo de temáticas ambientais. Este entendimento se contrapõe a falta de disponibilidade de tempo para construí-lo na escola, pois eles sabem que qualquer temática discutida na escola que não esteja fundamentada em concepções teóricas e metodológicas, presentes num documento norteador das práticas compromete a qualidade do trabalho educativo. Mesmo assim, prevalece o discurso dissociado da prática educativa, o que se torna um sério problema para as escolas pesquisadas.

Para Veiga (2009), o projeto político pedagógico é a identidade da escola, uma vez que sua construção anuncia valores que guiam a prática, conferindo significado às ações, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. É nesse sentido que se deve estabelecer o PPP como processo, e o documento dele resultante reflete as finalidades, os esforços e a responsabilidade de toda a equipe.

No entanto, o fato dos educadores das escolas do Junco do Seridó entenderem o PPP não como um documento burocrático, mas como processo já se constitui num passo significativo rumo a sua elaboração, pois na literatura acadêmica existem relatos de escolas em que os professores entendiam o PPP com “produto” e não como “processo”, a exemplo dos estudos realizados por Monfredini (2002), em pesquisa realizada em 37 escolas da rede municipal de ensino na cidade de São Paulo, cujo objetivo foi refletir sobre a implantação do PPP nessas escolas. Ele constatou que a equipe técnica da escola adotava o PPP como produto, demonstrando em suas respostas uma visão mais técnica: “documento necessário para gestão da escola”; “documento que a escola tem para se basear nos temas de ensino e auxiliar o professor durante o ano”.

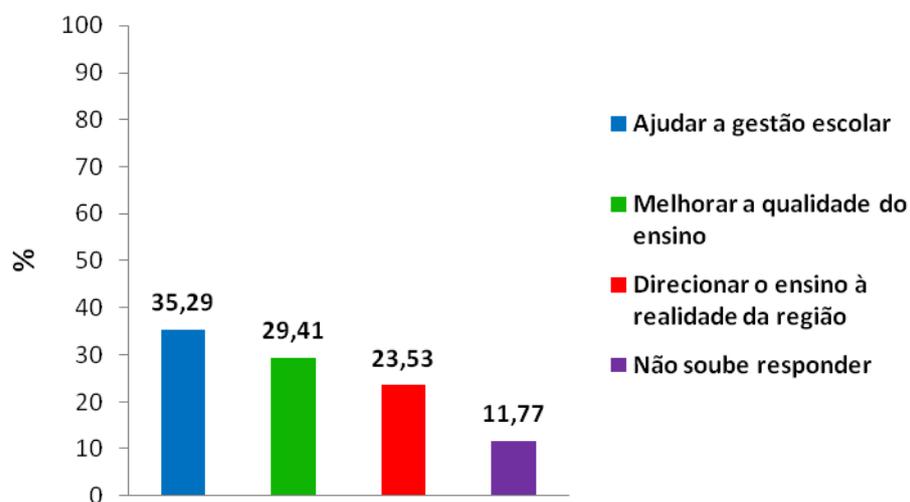
Entende que, nas escolas do Junco do Seridó, não está tendo suporte e acompanhamento coletivo na discussão sobre os fins e os métodos educativos da instituição em que os educadores exercem suas atividades, com o objetivo de mudanças e melhorias contínuas de sua prática. Para que haja a associação entre o discurso dos docentes e a prática, no sentido de que o PPP, em termos concretos, seja compreendido como instrumento vivo, dinâmico e contínuo, se requer a dedicação de todos os envolvidos na comunidade escolar.

Nesta perspectiva, as temáticas discutidas nas escolas pesquisadas só serão fundamentadas em concepções teóricas e metodológicas solidificadas no PPP, percorrendo as disciplinas, se tiver empenho coletivo e esforço para disponibilizar tempo suficiente para discutir reflexivamente a elaboração do PPP, conforme recomenda a legislação educacional.

A legislação indica que o meio ambiente deve se constituir numa temática interdisciplinar e transversal, isto requer a construção do PPP nessas escolas, pois ele não deve se apresentar apenas como ideário presente no imaginário coletivo dos educadores, expresso em simples retórica, nem se constituir na simples produção de um documento, mas deve expressar “a consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar” (VEIGA, 2008, p.56).

Após se ter o conhecimento acerca da concepção do PPP dos sujeitos da pesquisa, buscou-se saber qual a importância atribuída ao PPP pelos educadores das escolas do Junco do Seridó, conforme sua “leitura de mundo”. As respostas foram diversificadas, conforme mostra a figura 5.

Figura 5 – Importância atribuída à construção do PPP segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB



Fonte: ABREU (2013)

Constata-se que os educadores entrevistados que lecionam nas escolas públicas de Junco do Seridó entendem que a construção do PPP, considerando-o como importante para “ajudar a gestão escolar”. Para eles, não há dúvida quanto à importância de sua construção, pois, compreendem que o mesmo busca dar à escola uma direção e uma melhor organização interior.

Caso as escolas pesquisadas pretendam modificar a forma como as diversas temáticas socioambientais sejam discutidas de forma crítico-reflexiva e que a gestão escolar seja participativa, faz-se necessária a adesão da comunidade escolar e dos familiares dos educandos na construção do PPP, não de maneira imposta, mas conquistada por todos os atores sociais (educadores, educandos, funcionários e a comunidade em geral). Estes deverão participar de sua construção, uma vez que o PPP pode ser o guia, a bússola que conduzirá a ação pedagógica da escola, representando o planejamento de todas as ações desenvolvidas pelas entidades escolares.

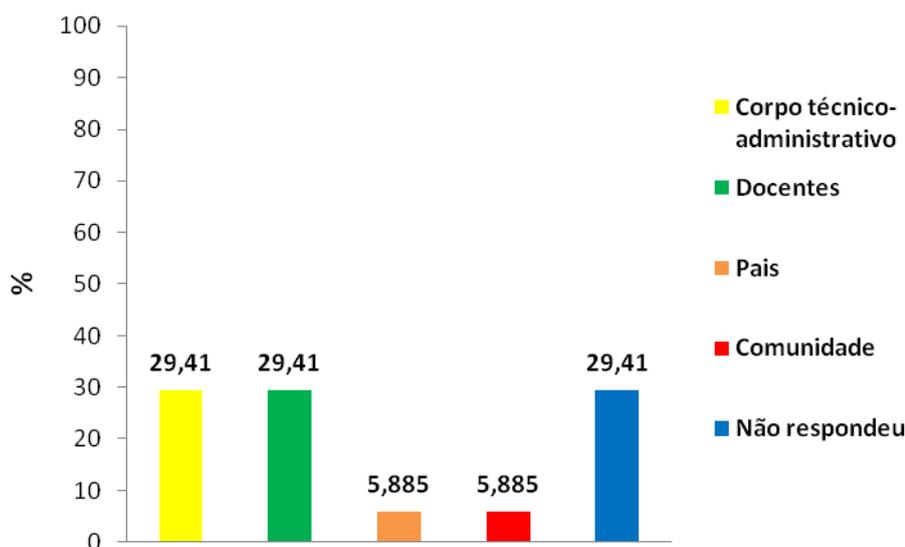
A construção do PPP nas instituições escolares pode se constituir num importante instrumento para a consolidação da “gestão democrática”, uma vez que a construção participativa do mesmo permite a aproximação entre a instituição escolar e a comunidade em geral. No entanto, os educadores entendem o PPP como instrumento que contribui na gestão escolar (35,29%) e melhoria na qualidade do ensino (29,41%), porém há contradição nos seus discursos, no momento em que não há esforço para sua consolidação, inclusive pelo fato de que a gestão democrática, viabilizada pelo PPP

significa encarar o desafio da mudança total da escola, tanto na dimensão pedagógica, administrativa como na sua dimensão política. Na verdade, essas dimensões se imbricam na dinâmica interna da escola, na intenção de educar cidadãos com competência e que possam interagir na vida socioeconômica, política e cultural da região. Desta forma, o discurso distanciado da prática dos educadores das escolas do Junco do Seridó dificulta a compreensão concreta do PPP como um instrumento de fundamental importância no cotidiano escolar. Sobre esse assunto Veiga (2009, p.13) destaca que

o projeto busca uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Nesta perspectiva, compreende-se o PPP como resultado da vontade coletiva, com capacidade para levar a escola à criação de sua identidade e a conquista de sua autonomia. Por isso, buscou-se saber qual o entendimento dos educadores no que se refere às pessoas que deveriam ser envolvidas na construção do PPP, conforme figura 6.

Figura 6 – Pessoas que deveriam ser envolvidas na construção do PPP segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB



Fonte: ABREU (2013)

A partir dos dados coletados, verifica-se que existe uma contradição entre a importância do PPP, mencionada anteriormente e as respostas dos educadores em relação

às pessoas que devem se envolver na construção do mesmo, pois, apesar deles, teoricamente, apresentarem o significado e a importância desse projeto, eles não percebem o quanto é importante a participação de todos os membros da escola e da comunidade em geral na sua construção, uma vez que em suas respostas priorizaram a participação do corpo administrativo e dos docentes, mas não citaram os discentes e uma minoria citou os pais e a comunidade em que a escola está inserida.

Os dados coletados se contrapõem as orientações da LDB, dos PCN, da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e dos argumentos defendidos por Veiga (2010) que indica o processo coletivo como condição para a construção e execução de um PPP, que respalde as necessidades e interesses da comunidade escolar. Desta forma, é necessário possibilitar, de forma concreta, mudanças de mentalidades e posturas diante da participação e gestão democrática, envolvendo todos os segmentos da escola e também da comunidade em geral, pois a escola pertence a comunidade e vice-versa.

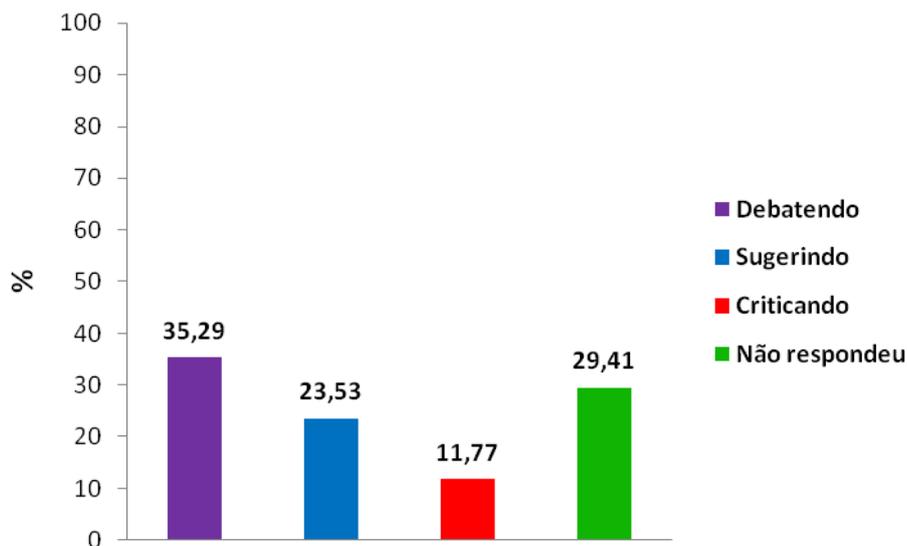
Ao longo dos diálogos estabelecidos com os educadores, verificou-se que quase não se envolvem os pais e a comunidade nas decisões pedagógicas e administrativas da escola e os alunos não participam dessas decisões. A participação dos alunos é importante, uma vez que acumulam experiências vivenciadas no seu dia a dia, que podem influenciar nas escolhas das temáticas socioambientais a serem desenvolvidas no âmbito escolar, sobretudo os educandos que residem no Junco do Seridó, marcado por situação de riscos ambientais. Acerca do assunto, Freire (2003, p.33), destaca:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição de riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes.

Nesta perspectiva, o PPP se constitui num instrumento que objetiva a melhoria da qualidade da instituição escolar e da comunidade do Junco do Seridó. Portanto, ele necessita ser construído com a participação de todos, a partir de um processo contínuo, com responsabilidade e comprometimento, motivando reflexões que direcionem o fazer educativo (VEIGA, 2009). Isto significa que, na construção do PPP, todos devem ser “reconhecidos como agentes de um fazer e de um saber, na medida em que mediatizam as relações entre escola, sociedade e conhecimento” (SOUSA, 2008, p.232).

Ao prosseguir indagando sobre o PPP, procurou-se entender como os educadores consideravam as formas de participação na sua construção. Os resultados estão expressos na figura 7.

Figura 7 – Formas de participação na construção do PPP segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB



Fonte: ABREU (2013)

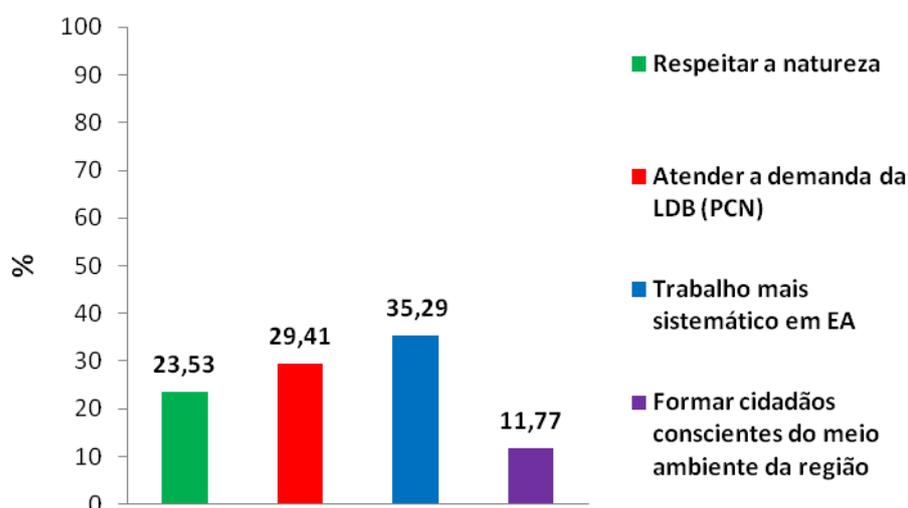
O fato dos entrevistados responderem que a forma de participação na construção do PPP seria o debate, isto não caracteriza a realidade das escolas localizadas no Junco do Seridó, pois não ocorreu nenhuma reunião formal, cuja pauta discutisse a construção do PPP. No entanto, a prática participativa seria eficiente se envolvesse todos os membros da comunidade escolar, conforme afirmamos no item anterior, possibilitando o exercício de cidadania, no qual os envolvidos, gradualmente, teriam capacidades para ampliar os debates sobre a prática educativa, sobretudo a ambiental, foco da pesquisa ora apresentada.

Veiga (2010), afirma que o PPP deve ser um processo construído de maneira participativa e colaborativa, gerado no seio da coletividade administrativa, discentes e docentes, o que dá uma identidade à escola, sendo baseada no diálogo, no exercício da crítica, e na articulação constante entre ação-reflexão-ação, o que viabilizaria um trabalho crítico-reflexivo no campo ambiental.

Como o objeto de estudo desta pesquisa discute de que forma a inexistência do PPP tem influenciado nas concepções de EA, prosseguiram-se as entrevistas, indagando

os educadores sobre a importância do PPP na escolha das temáticas ambientais a serem discutidas na escola, tais resultados são apresentados na figura 8.

Figura 8- Importância do PPP na escolha das temáticas ambientais segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB



Fonte: ABREU (2013)

De acordo com os resultados, constata-se que os sujeitos pesquisados reconhecem a importância e a finalidade do PPP dentro do contexto escolar, situando-o como eixo norteador para as ações desenvolvidas na escola, quando sinalizam que o PPP é importante para desenvolver um “trabalho sistemático em EA” (35,29%). Dado semelhante foi encontrado na pesquisa realizada por Battaini e Martirani (2010), acerca do Panorama da educação ambiental no ensino fundamental II nos municípios de Piracicaba e Rio Claro /SP, que também constatou a importância da inserção da EA no contexto escolar vinculado ao PPP.

Entende-se que a inclusão das temáticas ambientais no PPP das escolas possibilitará aos educandos entenderem a problemática ambiental em todas as suas dimensões: social, política, econômica e cultural, favorecendo a compreensão crítica da realidade.

Desta forma, as escolas localizadas no Junco do Seridó precisam proporcionar aos educandos um ambiente favorável para que estes possam desenvolver suas capacidades de análise crítica da realidade socioambiental. Isto quer dizer que as escolas não podem mais permanecer omissas socialmente, pois estas têm um importante papel a

desempenhar, no sentido de formar educandos com capacidade para “construir sua autonomia pessoal ao longo do processo de suas vidas” (RESENDE, 2009, 93). Nesse sentido, Libâneo (2002, p. 26) expressa

a escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação, e os elementos cognitivos para analisá-la criticamente e darem a ela um significado pessoal.

Diante disso, é indispensável que os educadores trabalhem pedagogicamente as questões ambientais partindo tanto da realidade próxima dos educandos, quanto de um contexto mais amplo. Assim, não pode haver reflexão e ação fora da relação sociedade-meio ambiente. Considera-se que é, no PPP das escolas pesquisadas, possível organizar e orientar as temáticas socioambientais que serão trabalhadas nas escolas pesquisadas.

Nas falas dos entrevistados, verifica-se também a importância do PPP na escolha das temáticas ambientais “atendendo as demandas da LDB e dos PCN” (29,41%). O PCN apresenta a necessidade de se trabalhar os temas ambientais de maneira transversal perpassando todas as disciplinas, o que seria facilitado mediante a elaboração do PPP com fundamentação crítico-reflexiva.

Verificou-se que somente 11,77% dos entrevistados relacionam a importância do PPP com a EA quando respondem “respeitar a natureza e formar cidadãos conscientes do meio ambiente da região”. Isto expressa que a maioria dos educadores, apesar de ter conhecimento sobre uma concepção de PPP como processo, conforme se enfocou no item que trata desta questão e, ao mesmo tempo saber que o PCN situa a EA como temática transversal, eles não conseguem entender, em sua essência, a importância da construção do PPP na escolha de temáticas ambientais que poderiam ser discutidas nas diversas disciplinas. Isto decorre do fato da desvinculação entre teoria e prática, uma vez que eles têm apenas o discurso do PPP, mas não relacionam teoria e prática no cotidiano da sala de aula, o que se constitui num sério problema, uma vez que essa percepção reducionista influi na concepção e nas práticas que eles têm de meio ambiente e de Educação Ambiental, conforme se aborda na sessão posterior.

É relevante esclarecer que apesar de não existir o PPP nas escolas pesquisadas, existe uma prática fragmentada e pontual de EA. Isto levou a buscar entender se os

entrevistados conseguiram relacionar a inexistência do PPP com a concepção do meio ambiente, conforme tabela 8.

Tabela 8 – Inexistência do PPP influencia na concepção do meio ambiente segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB

Categorias	Nº de Entrevistados	Frequência (%)
Sim	14	82,35
Não	03	17,65
Total	17	100

Fonte: ABREU (2013)

Conforme se verifica na tabela acima, a maioria dos entrevistados concorda que a inexistência do PPP influencia na concepção do meio ambiente. Neste sentido, entendem que toda instituição necessita de um plano de ação que aponte as finalidades da escola, bem como apresente o seu papel social, orientando os caminhos e práticas a serem empreendidas por todos os envolvidos no processo educativo.

Ao longo dos diálogos estabelecidos entre os educadores, verificou-se que eles entendem as consequências da ausência do PPP no desenvolvimento do processo educativo, sobretudo do ambiental, ao afirmar que “trata-se de um aspecto que dificulta mudanças na concepção sobre meio ambiente”. E que o fato das escolas pesquisadas “ainda não ter um plano de ação uniforme”, que aborde a questão ambiental de maneira específica, dificulta as ações dos docentes e o cumprimento de sua responsabilidade em desenvolver nos educandos uma forma diferenciada de perceber e de se relacionar com o ambiente.

Sendo assim, eles também entendem que, por meio da participação coletiva, as escolas do Junco do Seridó podem superar a dificuldade acima mencionada, ou seja, o trabalho coletivo permitiria a tomada de decisões voltada à construção do PPP, que orientasse a prática educativa ambiental, contribuindo de modo eficaz na compreensão crítica da relação sociedade-natureza.

Utilizou-se o teste qui-quadrado para correlacionar as variáveis carência de PPP e concepção de meio ambiente, cujo resultado foi $p = 0,039$, conforme Tabela 4.

Neste estudo, defende-se a necessidade que as escolas reflitam sobre a construção de um PPP com capacidade para superar as limitações existentes no cotidiano

dos educadores, baseando-se numa concepção de educação problematizadora, uma vez que esta promove uma abertura para modificar concepções e práticas de EA. Mas, para que isso se efetive foi necessário saber se os educadores conseguem interligar, nas suas respostas, PPP e prática de EA. Para isso, indagou-se aos sujeitos pesquisados se a carência do PPP influencia na prática de EA na escola onde atua. As respostas estão apresentadas na tabela 9.

Tabela 9 - Carência do PPP influencia na prática de EA segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó - PB

Categorias	Nº de Entrevistados	Frequência (%)
Sim	15	88,24
Não	02	11,76
Total	17	100

Fonte: ABREU (2013)

Os entrevistados entendendo as limitações de uma escola que ainda não tem o PPP devidamente elaborado, inclusive pelo fato da grande maioria, teoricamente, afirmar que a prática ambiental de caráter pontual e fragmentada que desenvolvem encontra-se ligada a falta do PPP, o que confirma a hipótese que norteia esta pesquisa. No entanto, eles não conseguiram, efetivamente, interligar teoria e prática, pois não priorizaram tempo necessário para elaborar este documento.

Além disso, a sua elaboração não implica necessariamente que seja posto em prática, pois, pode se constituir apenas num documento elaborado e engavetado, visto como um instrumento burocrático. A construção de um PPP demanda uma preparação, por meio de reuniões em que se discutem os problemas das escolas e das comunidades em que elas se situam; os pressupostos teórico- metodológicos que embasarão o processo e uma constante retro alimentação, por meio de avaliação, revisões e superações das limitações, o que requer um investimento de tempo, bem como leitura sobre a questão. Conforme foi relatado pelos entrevistados, não tem ocorrido tal procedimento nas escolas pesquisadas.

Mesmo que os educadores tenham dito que percebem o PPP como processo e que este influencia na prática da EA. Essa tem que ser desenvolvida como uma prática dinâmica e interdisciplinar, cujo objetivo principal seja promover mudanças de percepção, de valores, de atitudes e de comportamento em relação ao meio ambiente. Para isso, se faz necessário que o PPP consiga unificar teoria e prática desde seu

planejamento, sua execução e avaliação. Sendo assim, não pode ser uma peça burocrática e, sim, um instrumento de gestão e de compromisso político-pedagógico coletivo (VEIGA, 2010).

É notável que a EA tem o atributo de estabelecer o diálogo entre as distintas áreas do conhecimento, na busca de transformar os valores e atitudes, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de participação na vida social de maneira crítica, pois tem-se “a capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a” [...] (FREIRE, 2003 p. 76).

Os dados da pesquisa demonstram que os trabalhos em EA (pontuais e fragmentados) vêm sendo realizados sem a articulação da teoria e da prática, sem a sustentação dos princípios norteadores de formação crítica. Assim, não existe um trabalho mútuo no interior das escolas, faltando o empenho de todos os seus membros, no sentido de tornar efetiva a união teoria e prática.

Ruy (2006), em seu trabalho Educação Ambiental em escolas de ensino fundamental e médio do ensino municipal de São Carlos-SP, encontrou resultado diferente, pois 45% das instituições de ensino fundamental e médio de São Carlos afirmaram que seus projetos/atividades de Educação Ambiental estão inseridos/previstos em seus projetos pedagógicos.

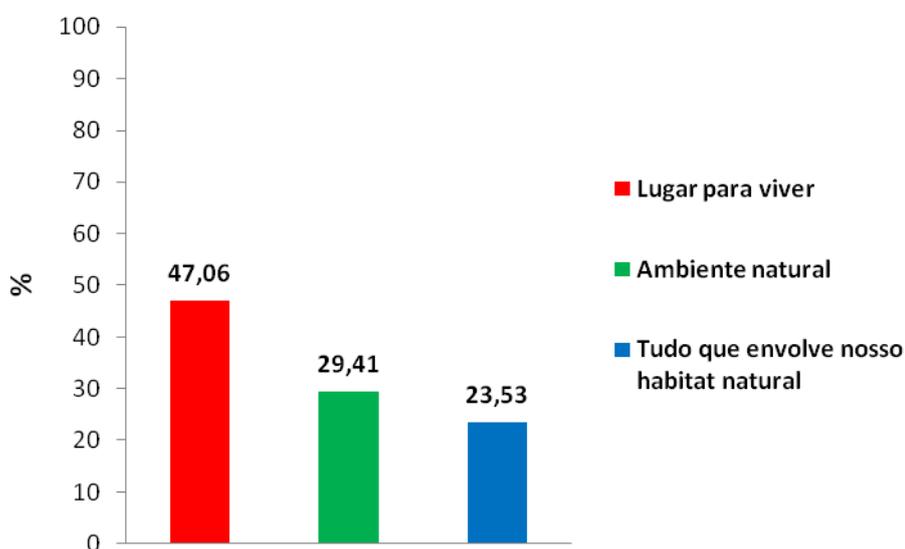
4.3 CONCEPÇÃO DE MEIO AMBIENTE E PRÁTICA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Esta parte do estudo buscou discutir as concepções de meio ambiente, caracterizando a prática de EA nas escolas pesquisadas, a partir das respostas as entrevistas fornecidas pelos próprios educadores. Compreender como eles concebem e praticam a EA se constitui no centro das preocupações que norteiam esta pesquisa, uma vez que a discussão realizada até o presente momento, especialmente sobre o PPP, foi justamente para entender como a sua inexistência está configurando um tipo de concepção e de prática de EA entre os educadores pesquisados, nas escolas do Junco do Seridó.

Esta trajetória de pesquisa, que expressa a sua dinâmica, revela ao pesquisador que, no campo da educação, os fenômenos estão interligados, não sendo possível isolar um aspecto da realidade para compreender a EA. Ela faz parte de todo um contexto social, econômico, cultural e político. Por isso, é possível falar de uma concepção de educação tecnicista de caráter bancário, interligando a dimensão da economia, quando se relaciona EA tecnicista com modelo de crescimento convencional, uma vez que esta modalidade educativa reproduz os pressupostos deste modelo, que contribuiu, ao longo dos anos, para exaurir e depredar os recursos naturais.

Neste sentido, não existe educação imparcial, neutra, ou seja, toda prática educativa ambiental perpassa uma concepção de meio ambiente, que, por sua vez, está diretamente relacionada ao modelo de crescimento ou desenvolvimento adotado pela sociedade em que a escola está inserida, e aquelas que estão localizadas no Junco do Seridó não se distanciam desta afirmação. Assim, se buscou saber a concepção de meio ambiente presente entre os entrevistados, expressa na figura 9.

Figura 9 – Concepção de meio ambiente dos educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB



Fonte: ABREU (2013)

Com base nas respostas dos educadores, verifica-se que 47,06% deles ratificam a concepção de meio ambiente como “lugar para viver”, “lugar de pertencimento”,

situando-se na corrente biorregionalista⁶, caracterizada por Sato (2001) como “tudo que nos rodeia, “*oikos*”, lugar de trabalho e estudos, vida cotidiana”.

Conforme Sauv  (2005), as concep es de meio ambiente podem se evidenciar nas estratégias educativas utilizadas pelos educadores. No contexto das entrevistas, os educadores afirmaram que utilizavam os cont udos presentes nos livros didáticos para abordarem as temáticas ambientais, o que se contradiz com a concep o de meio ambiente como “lugar de vida”, pois esta demandaria que tais livros estivessem referendados em processos investigativos ligados   localidade (Junco do Seridó) e que estimulassem a viabiliza o de laços e sentimentos de pertenc a. Pertencimento   “um sentimento em rela o a algo, cuja constru o não se opera a *priori*, porque   vivida e forjada a partir de processo cotidiano, que estão ali, no dia a dia dos homens, dos seus amigos e familiares, demarcando espaços socioculturais de integra o” (RAMALHO, 2006, p. 140- 141). Neste sentido, “o ato de pertenc a circunscreve-se no reconhecer uns aos outros como portadores de uma história comum, cúmplices”.

Apesar dos educadores associarem o meio ambiente ao “lugar de vida”, devido   “leitura de mundo”, na verdade, eles não demonstraram interesse em torno da constru o de um sentimento de identidade com Junco do Seridó, numa perspectiva de união entre comunidade escolar e demais membros daquela localidade. Inclusive, o fato de não compreenderem a presença ativa dos educandos na constru o do PPP das escolas, conforme se afirmou anteriormente, coloca limites ao desenvolvimento de uma EA de caráter, verdadeiramente, biorregionalista.

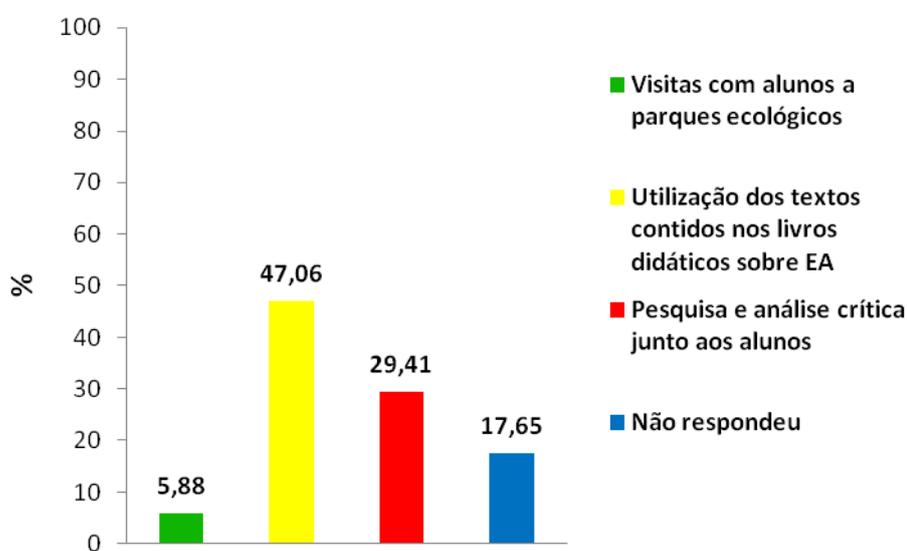
Eles também não apresentaram interesse no desenvolvimento de estratégias educativas ambientais que articulassem o conhecimento das características sociais, culturais e ambientais do Junco do Seridó com a constru o de modos de vida que contribuíssem para valoriza o dos elementos naturais e culturais existentes na região do semiárido paraibano, em que residem educandos e educadores das escolas pesquisadas. Desta forma, eles se distanciam do enfoque que entendem a biorregi o como um lugar em que a história e a cultura dos humanos se interligam, uma vez que a “perspectiva

⁶ A concep o de meio ambiente (lugar de viver) centrada na corrente de EA biorregionalista surgiu entre os ambientalistas que defendiam o movimento de retorno a terra, em fins do século XX, decorrente do desencantamento com o processo de industrializa o e urbaniza o massiva, que causaram sérios prejuízos ao meio ambiente. “Trata-se de um movimento sócio-ecológico que se interessa em particular pela dimensão econômica da ‘gestão’ deste lar de vida compartilhada que   o meio ambiente” (SAUVÉ, 2005, p.28). Neste sentido, contesta o modelo de crescimento convencional, baseado na industrializa o, que, ao longo do tempo, tem contribuído para exaurir os recursos naturais e degradar a natureza.

bioregional nos leva então a olhar um lugar sobre o ângulo dos sistemas naturais e sociais, cujas relações dinâmicas contribuem para criar um sentimento de lugar de vida arraigado na história natural assim como na história cultural” (MARCIA NOZICK, 1995, apud SAUVÉ, 2005, p.28).

Diante desta constatação, se indagou sobre as práticas de EA realizadas pelos educadores nas escolas pesquisadas. As respostas se encontram na figura 10.

Figura 10 - Prática de EA na escola segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB



Fonte: ABREU (2013)

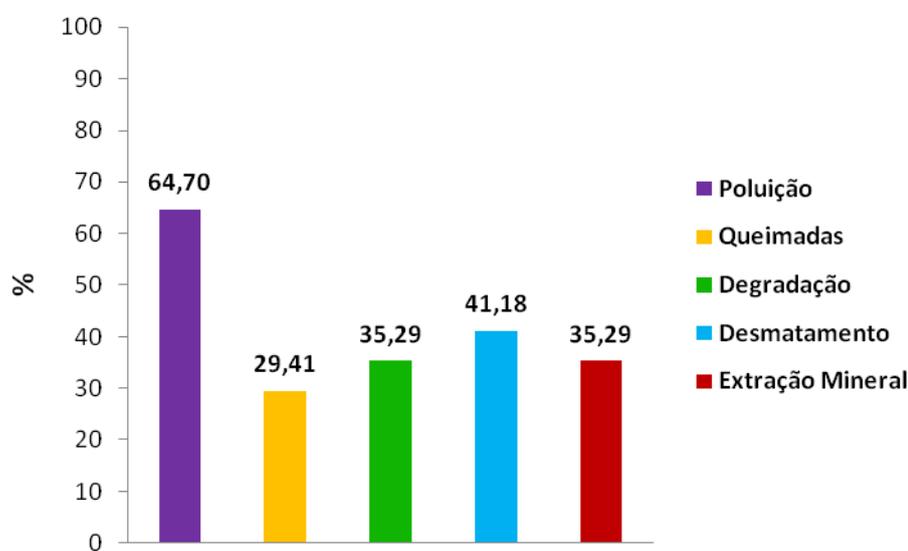
Diante do exposto, entende-se que o fato dos educadores distanciarem a teoria da prática, centrando suas aulas de EA nos livros didáticos não lhes permite construir uma concepção elaborada de meio ambiente e de bioregionalismo, o que dificulta à elaboração de projetos educativos proativos ligados à noção de desenvolvimento bioregional, com capacidade para refletir e encontrar soluções para os problemas que afetam a região do semiárido paraibano, especialmente do Junco do Seridó.

O empenho por parte dos educadores na construção de um projeto desta natureza contribuiria para desenvolver práticas de EA e promover discussões, em sala de aula, em torno de uma economia bioregional, contrapondo-se ao modelo de crescimento econômico convencional, que se baseia numa perspectiva econômica que desconsidera os problemas locais.

A falta de disponibilidade de tempo, o uso dos livros didáticos, cujos conteúdos se distanciam dos problemas vividos pela comunidade e o interesse do coletivo escolar

para refletir e elaborar um projeto ligado às características do semiárido (Junco do Seridó), com capacidade para discutir questões sociais e ambientais se torna um sério problema, sobretudo numa localidade em que predomina a extração de recursos naturais, o problema de poluição, de queimadas, de degradação ambiental, de desmatamento, segundo as respostas dos educadores pesquisados, expresso na figura 11.

Figura 11 – Principais problemas socioambientais segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó - PB



Fonte: ABREU (2013)

As respostas dos professores em relação à poluição como sendo o principal problema ambiental do Junco do Seridó, aproximam-se do estudo realizado por Abílio e Florentino (2010), em que se verifica o fenômeno da poluição como consequência da extração mineral. Inúmeros setores industriais têm sido citados como causadores de contaminação e poluição do meio ambiente, devido às enormes quantidades de resíduos produzidos. O beneficiamento do caulim produz grande quantidade de resíduos por anos e são descartados de maneira incorreta, observa-se que, depois de secos, se transformam em pó e pela ação do vento, se espalham, poluindo o ar e a vegetação nas áreas vizinhas. Sendo responsável pela extinção de animais e plantas, reduzindo com isso a biodiversidade (CABRAL et al., 2009).

O uso excessivo do livro didático para abordar a EA dificulta a realização de atividades educativas ambientais que problematizem as questões acima abordadas, pois o

fazer educativo desvinculado da realidade não estimula a participação dos educandos, nem contribui na formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento sustentável. Além disso, centrar a maior parte das discussões sobre meio ambiente no campo das Ciências Naturais e da Geografia sem expandir-se para outros campos do conhecimento, não permite, efetivamente, o desenvolvimento de práticas de EA interdisciplinares, o que também se constitui num sério problema educativo. Desta forma, ao indagar sobre as disciplinas que desenvolvem a EA, os entrevistados responderam o que se expressa na tabela 10.

Tabela 10 – Disciplinas nas quais a EA é desenvolvida segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó - PB

Categorias	Nº de Entrevistados	Frequência (%)
Ciências Naturais	11	64,71
Geografia	07	41,18
Interdisciplinar	06	35,29

Fonte: ABREU (2013)

Embora as Ciências Naturais e a Geografia tenham sido disciplinas pioneiras no que se referem à abordagem do meio ambiente, devido as suas especificidades de trabalhar com espécies animais, de plantas, relevo, clima, entre outros conteúdos, a visão disciplinar, em que cada conteúdo, está situada numa gaveta que se aciona conforme a explicação do professor em sala de aula, tais disciplinas não são suficientes para percorrer diversas discussões que abrangem outros campos do conhecimento e que são necessárias para a prática da EA de caráter interdisciplinar.

O fato dos educadores (35,29%) das escolas pesquisadas responderem que a prática de EA na escola é de caráter interdisciplinar se contradiz com as demais respostas contidas nas entrevistas, sobretudo quando se reportaram ao uso dos livros didáticos na EA, pois o viés educativo interdisciplinar demandaria a interlocução dos educadores, constantes discussões com capacidade para interligar temas ambientais, que requer disponibilidade de tempo e, constantes debates sobre a relação intrínseca de categorias do conhecimento científico que contribuíssem na superação das práticas fragmentadas e pontuais de EA, que prevalecem nas escolas pesquisadas.

Entende-se que tais escolas devem discutir a temática ambiental perpassando em todas as disciplinas do currículo de forma contextualizada com a realidade da comunidade, possibilitando ao educando entender o encadeamento dos fatos, relacionando aspectos ambientais locais e globais da sustentabilidade. Cada disciplina

pode contribuir nas atividades de EA, agregando educadores de todas as áreas do conhecimento (REIGOTA, 2006).

Na formação do educando como sujeito e como cidadão é fundamental que o educador trabalhe o conhecimento, as atividades e as habilidades interligando vários campos do conhecimento, construindo uma prática ambiental dinâmica e reflexiva. Por isso, torna-se politicamente importante que o ensino ambiental seja realizado com a melhor qualidade possível, envolvendo o educando como um todo, possibilitando que o mesmo aprenda com e para a realidade, para que as questões ambientais sejam compreendidas nos diversos aspectos (LUCKESI, 2011).

A pesquisa realizada por Battaini e Martirani (2010), acerca do Panorama da educação ambiental no ensino fundamental II nos municípios de Piracicaba e Rio Claro /SP, também constatou Ciências Naturais e Geografia, como as disciplinas específicas onde está inserida com maior predominância a temática ambiental. Esta ordem é verificada tanto em nível nacional quanto em todas as grandes regiões do país (TRAJBER, MENDONÇA, 2006).

As escolas localizadas no Junco do Seridó necessitam superar esta tendência de privilegiar as Ciências Naturais e a Geografia no trato das temáticas ambientais, desenvolvendo práticas de EA que interliguem as disciplinas do currículo escolar, conforme prevê o documento que trata dos Parâmetros Curriculares Nacionais. As Ciências Naturais e Geografia são importantes no processo de construção da EA interdisciplinar, porém não são suficientes para responder diversas demandas políticas, sociais, éticas e ambientais.

Esta construção de EA que supera as dicotomias das disciplinas interliga-se a concepção crítico social de EA, pelo fato de promover a valorização do sujeito em sua dimensão coletiva, compreendendo que a interdisciplinaridade somente é possível como parte de um projeto coletivo, em que reuniões pedagógicas e discussões em sala de aula sejam fundamentadas no diálogo, na ação e na reflexão de maneira indissociável. Percebe-se que a *práxis* é um fator importante para a inclusão de uma visão emancipatória de educação (FREIRE, 2003).

Freire (2005) considera que a educação pode se efetivar por meio da ação dialógica, que permite aos educadores e educandos crescerem reciprocamente, mediatizados pelo mundo. A prática ambiental dialógica objetiva promover ambientes educativos capazes de garantir aos diversos atores sociais condições de participação

coletiva e tomada de decisões, tendo em vista a transformação efetiva de uma dada realidade.

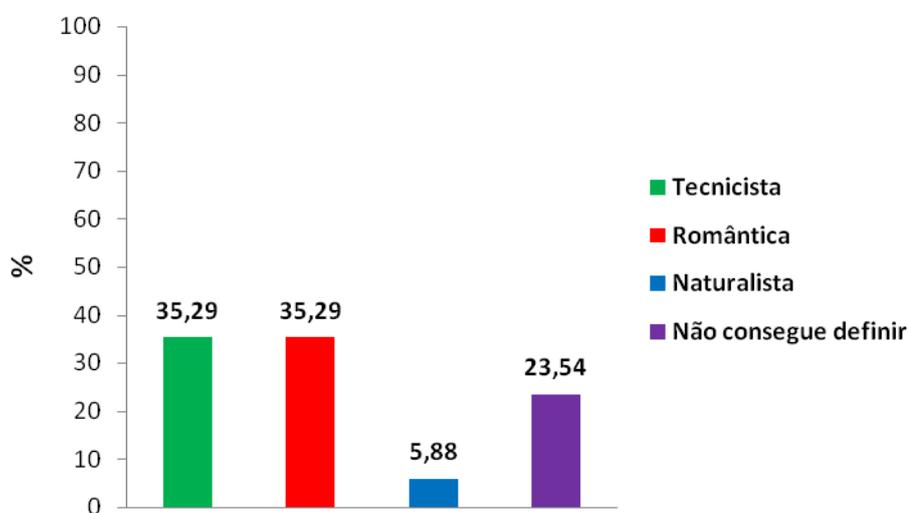
Na prática educativa voltada à EA crítica tanto o professor quanto o aluno tem uma participação ativa no processo ensino e aprendizagem, ocorrendo continuamente debates, consensos e diálogos para as soluções de problemas. Conforme Freire, (2003, p.25) “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprender ensina ao aprender”.

O distanciamento desta prática crítico-social de EA, no Junco do Seridó, leva os professores a também apresentarem uma concepção de meio ambiente naturalista (ambiente natural). Essa percepção também foi constatada por Silva e Leite (2008) em uma pesquisa participante em duas escolas de ensino fundamental da rede pública municipal de Campina Grande-PB quando diagnosticou que a percepção de meio ambiente dos investigados não condizia com a realidade na qual a escola estava inserida e o ser humano não era percebido enquanto parte do meio ambiente. Tal visão reducionista leva a uma percepção limitada e equivocada, pois desconsidera a inter-relação entre a sociedade, cultura e meio ambiente.

Portanto, faz-se necessário que os educadores do Junco do Seridó desenvolvam ações de EA nas escolas no sentido de sensibilizar os educandos a refletirem a relação homem, sociedade e meio ambiente numa perspectiva educativa-problematizadora, pois, a concepção de meio ambiente do educador reflete direta e indiretamente na sua ação educativa.

Após se ter conhecimento sobre a concepção de meio ambiente dos educadores pesquisados, procurou-se conhecer qual a concepção que eles tinham sobre a EA. Os resultados estão apresentados na figura 12.

Figura 12 - Concepção de Educação Ambiental dos educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB



Fonte: ABREU (2013)

A compreensão de EA está vinculada diretamente a concepção que os professores do Junco do Seridó apresentaram sobre meio ambiente, conforme se apresentou anteriormente e, também, a prática fragmentada e pontual que realizam nas escolas pesquisadas. Desta forma, entender esta concepção foi relevante para verificar que existem limitações nas suas concepções e práticas ambientais, uma vez que não conseguem interligar sociedade, cultura, educação e meio ambiente, pois quando interrogados sobre a concepção de EA, sua resposta centraram-se na categoria “tecnicista”, que caracteriza a educação como produto, concebendo o homem como um receptor passivo de informações que deverão ser repetidas quando necessário. Desta maneira, a EA, na prática desses professores, tornou-se um ato de depositar conhecimentos advindos dos livros didáticos, em que os educandos são depositários e o educador o depositante.

Esta concepção de EA “tecnicista” se contrapõe as respostas dadas pelos professores do Junco do Seridó, quando conceberam o PPP como processo, conforme discutido na parte deste estudo que aborda essa questão, pois processo implica a associação dinâmica entre teoria e prática que leve os educadores-educandos a assumirem uma visão crítico-reflexiva diante dos problemas sociais e ambientais, o que não ocorre nas escolas pesquisadas. Isto contribui para confirmar a hipótese desta pesquisa, de que a inexistência de um PPP com fundamentação teórico-metodológica consolidada numa perspectiva educativa problematizadora, conduz os professores a práticas de EA pontuais

e fragmentadas e de caráter tecnicista. Por isso, os professores não conseguem relacionar educação e modelo econômico adotado no país, que são repassados pelos livros didáticos.

A concepção tecnicista não favorece o entendimento do processo educativo interligado a outras dimensões da realidade, nem possibilita a interdisciplinaridade, pelo contrário, essa concepção está relacionada a um padrão educativo que reproduz interesses econômicos de segmentos sociais privilegiados, uma vez que não estimula indagações em torno de questões que apontem para compreender, em sua essência, quem são os grupos interessados na extração de recursos naturais numa dada localidade, por que a comunidade, em geral, não é beneficiada com tais atividades, pelo contrário, sofrem o processo de poluição, conforme foi relatado durante as entrevistas, entre outras problematizações.

Por essa razão, a concepção tecnicista de EA desvincula a discussão ambiental de aspectos sociais, políticos, éticos e culturais, autonomizando a técnica, o que se constitui num sério problema no discurso e prática da educação numa comunidade de riscos ambientais, marcada por sérios problemas como é o caso do Junco do Seridó, onde as escolas pesquisadas estão localizadas.

A EA “tecnicista” está atrelada aos conteúdos dos livros e aos métodos pré-estabelecidos pelos professores, pois o método e as técnicas utilizadas para perpassarem o conteúdo livresco são vistos como um fim em si mesmo, por isso trata-se de um tipo de educação instrucional, sem contextualização sobre a realidade socioambiental. Esse procedimento fica restrito ao que é possível fazer utilizando os instrumentos didáticos de transferência de conteúdos da forma como se encontra no livro didático. Não há motivação e não há possibilidade de intervenção crítica na realidade socioambiental.

Ao longo da pesquisa, também foi possível verificar nas respostas dadas pelos educadores a existência de uma perspectiva “romântica”, em que se destaca a veiculação de conhecimentos acríticos, livrescos e desvinculados da realidade social. Verifica-se que a ênfase da EA, na perspectiva romântica, situa-se na formação de atitudes desvinculadas da realidade, interesses e necessidades dos educandos, os deixando a margem das discussões sobre aspectos sociais, ambientais, políticos e econômicos. Essa concepção atrela-se a EA tecnicista/conservadora, prevalecendo uma visão contemplativa da natureza e as questões ambientais que afetam o Junco do Seridó não são problematizadas.

Segundo Gadotti (2005, p.96) a discussão da EA refere-se a

mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida, que está diretamente ligada ao tipo de convivência que mantemos com a natureza e que implica atitudes, valores, ações. Trata-se de uma opção de vida por uma relação saudável e equilibrada, com o contexto, com os outros, com o ambiente mais próximo, a começar pelo ambiente de trabalho doméstico.

O fato da concepção de EA problematizadora não ser apresentada pelos professores do Junco do Seridó indica que eles ainda estão atrelados a “educação bancária”, não favorecendo a construção de EA crítico-reflexiva sustentável, cuja essência é a problematização da realidade, dos valores, atitudes e comportamentos dos alunos em relação ao meio ambiente.

Resultados semelhantes aos do presente estudo foram encontrados na pesquisa realizada por Bezerra e Gonçalves (2007), que teve por objetivo a identificação da percepção sobre os termos educação ambiental e meio ambiente por professores da Escola Agrotécnica Federal de Vitória de Santo Antão (PE), bem como o conhecimento sobre suas práticas ambientais em sala de aula, em que foi evidenciado que 63,88% seguem a tendência tecnicista.

Verifica-se, nas respostas dos educadores, que os mesmos possuem uma concepção de EA despolitizada, ao separarem o problema ambiental do social, econômico, cultural e político, contrariando os princípios da educação defendida por Freire (2001), ao afirmar que o fazer educativo não pode ser neutro, descomprometido e apolítico.

Entende que a EA, no Junco do Seridó pode se constituir como um instrumento transformador dos conhecimentos e práticas socioambientais que buscam acrescentar novos valores, hábitos e culturas, no entanto, torna-se necessário o engajamento da comunidade escolar e extra escolar em torno desta questão. Para tanto, Loureiro (2002, p.69) afirma que

a Educação Ambiental é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente. Nesse sentido, contribuí para a tentativa de implementação de um padrão civilizacional e societário distinto do vigente, pautado numa nova ética da relação sociedade-natureza.

Portanto, a EA nas escolas pesquisadas pode adotar o pensamento crítico-reflexivo, que demanda um trabalho coletivo e interdisciplinar, tendo em vista a construção de espaços de debates e consensos sobre a EA sustentável, para que isso ocorra, também é importante ampliar os espaços de discussão sobre a temática. Neste sentido se interrogou sobre os espaços que a EA deveria ser realizada, as respostas foram centradas em duas categorias, conforme mostra a tabela 11.

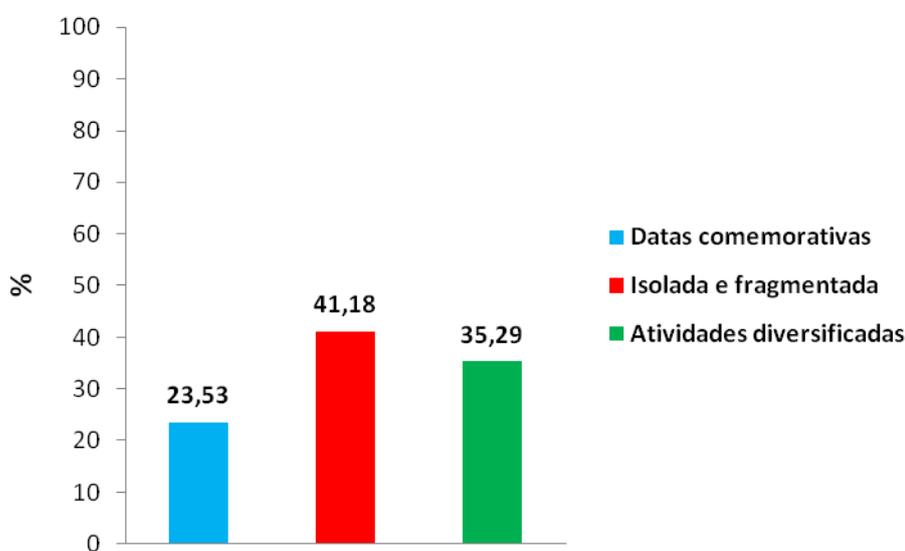
Tabela 11 – Espaços que a EA deveria ser realizada segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó - PB

Categorias	Nº de Entrevistados	Frequência (%)
Espaço formal e não-formal	12	70,59
Espaço formal	04	23,53
Não soube responder	01	5,88
Total	17	100

Fonte: ABREU (2013)

De fato, a educação ambiental não pode ser exclusivamente uma tarefa da escolar, ela abrange ações práticas que dizem respeito ao nosso comportamento nos diversos ambientes. No entanto, o fato dos professores do Junco do Seridó dicotomizarem a teoria da prática, não conseguem efetivar uma prática de EA participativa que envolva todos os segmentos da comunidade. Sendo assim, ela se torna isolada, fragmentada e ligada às datas comemorativas, conforme expressa a figura 13.

Figura 13 – Como acontece a EA segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB



Fonte: ABREU (2013)

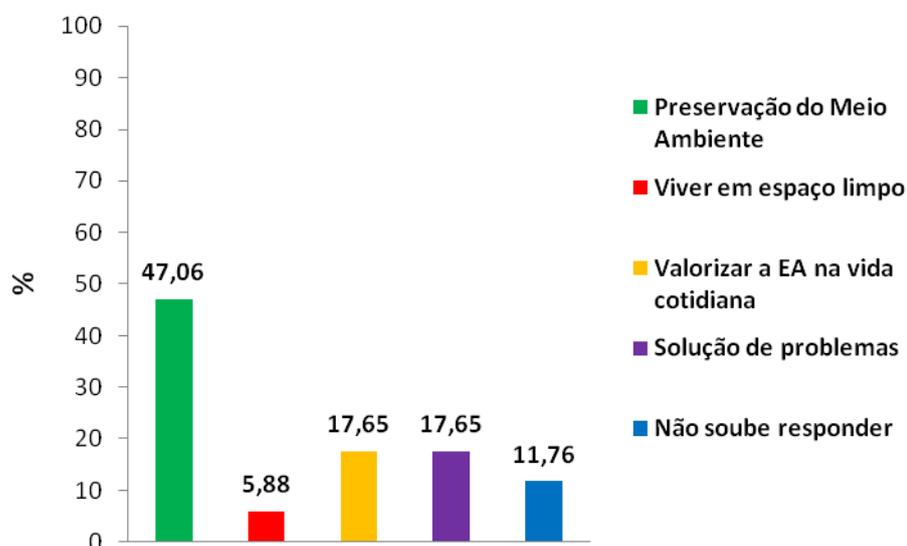
Verifica-se que a EA nas escolas pesquisadas, além de não apresentar o caráter interdisciplinar, é tratada em datas comemorativas, não provocando reflexões e transformação de postura para com o meio ambiente. Fato também observado no trabalho de Machado (2008), que constatou que a EA vem sendo incorporada pelas escolas de maneira fragmentada, superficial, isolada e descontínua, portanto, contribuindo pouco para uma educação escolar que almeje ser crítico-reflexiva.

Tudo isso permite perceber que a inexistência do PPP que guie a ação no cotidiano escolar tem contribuído para que não ocorra uma estreita relação entre teoria e prática, ou seja, a reflexão que deveria ocorrer em sala de aula sobre as temáticas ambientais e aquela que realmente acontece.

Entende-se que o educador não deve fazer da EA um trabalho que somente esteja presente em datas comemorativas, mas deve ser uma prática contínua, constante e interdisciplinar, ou seja, está inserida em todas as matérias do componente curricular, e contextualizada com a realidade do Junco do Seridó.

É relevante esclarecer que a EA deve ser uma ação simultaneamente reflexiva, dialógica e dialética, em que educador e educando aprendam e, ao mesmo tempo, desenvolvida mediante uma relação dinâmica na qual, conforme menciona Gadotti (2001, p. 253), “a prática orientada pela teoria reorienta esta teoria, num processo de constante aperfeiçoamento”. As escolas devem atuar como espaço de reflexão e formação de consciência ambiental. A prática educativa deve, portanto, agrupar em seu cotidiano a EA e não apenas ser lembrada em acontecimentos esporádicos, pois é necessário que os professores entendam a importância da EA no cotidiano escolar. Neste sentido, se indagou sobre essa importância, cujas respostas estão expressas na figura 14.

Figura 14 - Importância da EA na vida dos educandos segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB



Fonte: ABREU (2013)

Verifica-se que os professores associaram a importância da EA ligada à “preservação do meio ambiente”. No entanto, não aprofundam a noção de preservação, pois como os professores veiculam uma concepção de EA romantizada, não conseguem entender, em sua essência, a diferença existente entre preservação e conservação dos recursos naturais. Neste sentido, suas respostas são baseadas na aparência e não na essência dos fenômenos ambientais.

É importante que os educadores entendam que a EA na vida dos educandos vai muito além do que “viver em espaço limpo”, “valorizar a EA na vida cotidiana” e “solução de problemas”, embora essas questões sejam importantes, o que deve ser analisado prioritariamente são as relações econômicas e culturais entre a sociedade, o meio ambiente e a cultura local, permitindo o aumento da participação política dos cidadãos (REIGOTA, 2007), pois os conhecimentos adquiridos acerca da temática ambiental, no cotidiano da vida escolar, contribuirão para a formação de cidadãos responsáveis com os problemas que assolam as comunidades. Assim sendo, a EA pode ser um grande estímulo para os educandos refletirem e agirem a respeito da problemática ambiental e suas possibilidades de soluções.

A Educação Ambiental se faz indispensável, pelo fato de ser conceituada como

um processo de reconhecimento de valores e elucidação dos conceitos que levam a desenvolver as habilidades e as atitudes necessárias para entender e apreciar as inter-relações entre os seres humanos, suas

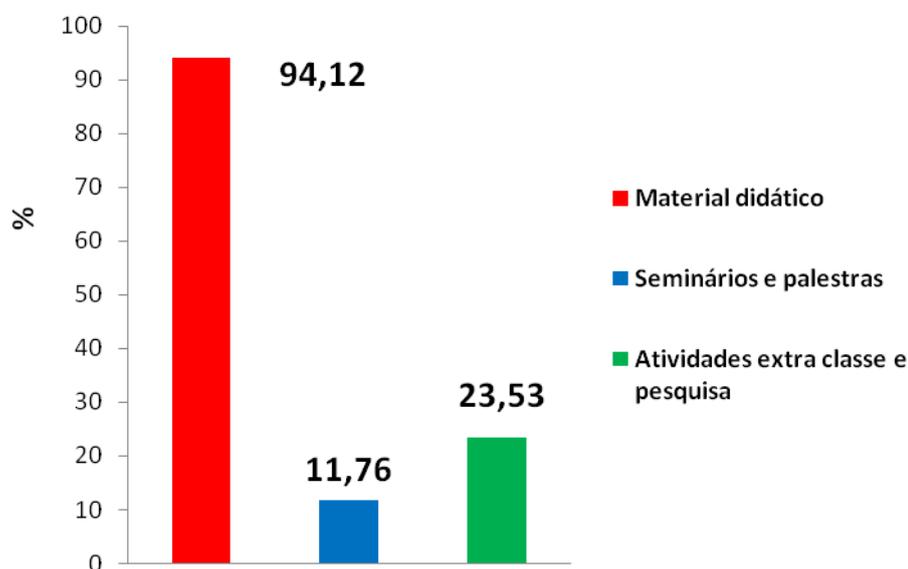
culturas e seus meios físicos. A educação ambiental também desenvolve a prática da tomada de decisões e para as autoformulações de comportamentos sobre os temas relacionados com qualidade do meio ambiente (UNESCO, 1977).

Entende-se que a EA sozinha não pode solucionar os problemas ambientais, mas é, contudo, um caminho relevante para sensibilizar, conscientizar os sujeitos da importância do meio ambiente objetivando uma nova dimensão qualitativa para a vida. Para isso, faz-se necessário que ações pedagógicas sejam agregadas ao cotidiano do educando, valorizando seus conhecimentos do dia a dia e utilizando-os para melhorar o meio ambiente.

Ao tratar os dados coletados referentes a esse assunto, realizou-se uma correlação das variáveis, a exemplo de: importância da EA na vida dos educandos e concepção de EA, usando o teste qui-quadrado, cujo resultado foi $p = 0,049$. Além disso, também se correlacionou as variáveis práticas de EA e concepção de EA, cuja resposta foi $p = 0,050$, conforme tabela 4.

A importância da EA na vida dos educandos não é somente a de sensibilizá-los à mudança em prol do meio ambiente, mas procurar torná-los multiplicadores de planos e ações que contribuam para o desenvolvimento de EA crítico-reflexiva sustentável, que requer um aprofundamento da questão ambiental em vários espaços da comunidade. Este procedimento requer a utilização nos espaços formais, a exemplo das escolas a utilização de recursos pedagógicos. Por isso, se buscou tratar destes recursos com os entrevistados, cujas respostas se expressam na figura 15.

Figura 15 – Recursos pedagógicos na EA segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB



Fonte: ABREU (2013)

O papel da escola como ambiente recomendado para o aprendizado de temas indispensáveis para entender as problemáticas ambientais globais e locais tem sido destacados por vários autores (REIGOTA, 2006; CANDIANI et al., 2004). A escola é a instituição que melhor apresenta condições para levar o educando a desenvolver a capacidade de observação, pesquisa, construir valores, mudar atitudes, hábitos e educar-se ambientalmente.

Verifica-se que os professores do Junco do Seridó entendem a necessidade dos materiais didáticos para o trabalho educativo ambiental. Neste sentido, eles apresentaram o nome de alguns recursos pedagógicos. No entanto, os dados coletados indicam que eles utilizam o livro didático, praticamente, como o único instrumento de realização das práticas pontuais em EA.

Infer-se que a utilização do livro esteja vinculada ao fato de que nas escolas públicas, os educandos ganham o livro didático gratuitamente, e o mesmo é repassado aos educandos do ano seguinte. Ressalta-se que esses livros são adquiridos através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que tem por objetivos básicos a aquisição e a distribuição gratuita de livros didáticos para os alunos de escolas públicas do ensino fundamental e é regulamentado pelo Ministério da Educação (MEC). Mesmo sabendo que esses livros passam por avaliações pelo PNLD e se observa uma melhor qualidade, eles não oferecem subsídios fundamentais para atualização dos conceitos ambientais nem

privilegiam uma abordagem que parta da realidade regional e local, o que seria fundamental no processo educativo dos educandos (MOARES, 2009).

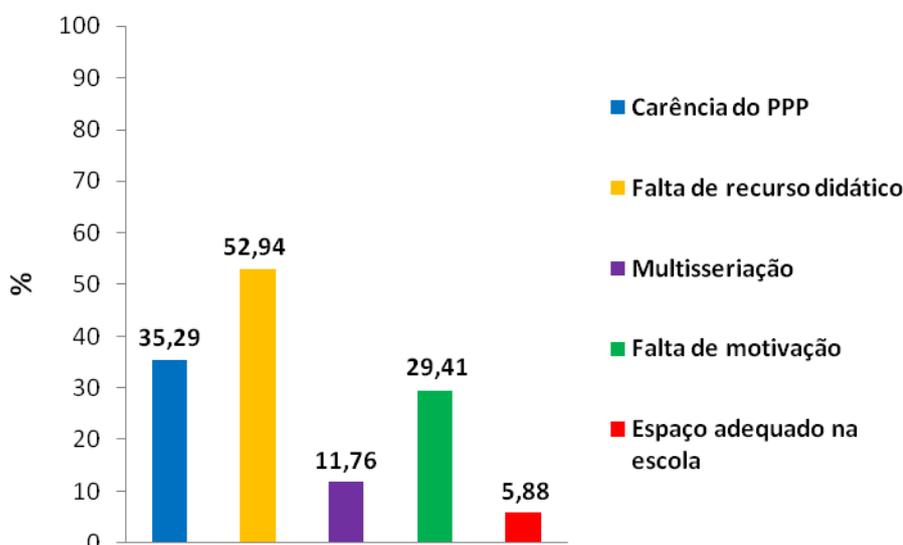
Verzeze e Silvino (2008), estudando o livro didático e suas implicações na prática dos professores nas escolas públicas também constataram que 70% dos professores entrevistados ainda se mantêm utilizando apenas o livro didático como material pedagógico.

É necessário que o livro não se constitua como o único instrumento pedagógico indispensável ao processo de construção do conhecimento, recomenda-se que os educadores do Junco do Seridó, utilizem materiais diversificados como fonte de informação de forma a ampliar o tratamento dado aos conteúdos e fazer com que o aluno sinta-se inserido no mundo à sua volta (BRASIL, 2001).

Compreende-se que os recursos não substituem a ação do educador, mas uma vez empregados servem de apoio ao processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que o processo educativo seja mais criativo, motivador, dialógico, dinâmico e proveitoso e menos cansativo (LUCKESI, 2011). Além disso, ressalta-se que o processo de ensino e aprendizagem deve ocorrer de maneira significativa, participativa e prazerosa. Para isso, os educadores necessitam entender que a utilização do recurso didático pedagógico só será significativo, no seu fazer docente, quando ele for um instrumento de apoio a construção do conhecimento

Ao abordar as principais dificuldades de inserção da EA na escola, as respostas foram as mais diversificadas, conforme mostra a figura 16.

Figura 16 – Dificuldades de inserção da EA segundo os educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB



Fonte: ABREU (2013)

Além dos professores do Junco do Seridó não desenvolverem práticas permanentes e interdisciplinares de EA que possibilitem estabelecer um elo verdadeiro entre a teoria e a prática, eles sinalizaram como dificuldade a falta de “recurso didático”. Além disso, ressaltaram a “carência do projeto político pedagógico – PPP”. Vale lembrar que o PPP de uma instituição de ensino permite dirigir o fazer pedagógico dos educadores e os propósitos para realizá-lo o mais efetivamente possível. De acordo com VEIGA (2009, p.13) “é uma ação intencional com compromisso definido coletivamente”.

Faz-se necessário que as escolas tenham clareza do homem e de sociedade que pretende formar, portanto mudar a prática educativa implica que o trabalho docente tome novos rumos, e o PPP seja não só um instrumento que permite a organização e integração das atividades práticas ambientais mas também sirvam como guia às ações desenvolvidas na escola.

Partindo desse entendimento, compreende-se a necessidade de definição de caminhos para as escolas, no sentido de estimular mudanças requeridas pela EA, bem como concentrar objetivos para a efetivação da educação desejada, para isso a efetivação do PPP instigaria discussões acerca da problemática socioambiental e sua inserção, como também a reflexão sobre suas ações na rotina escolar.

Com isso, se quer dizer que a ação coletiva dos educadores na organização e desenvolvimento curricular, na inserção da EA no PPP são indicadores importantes no

processo ensino e aprendizagem e na eficácia do fazer pedagógico, não só para EA, mas como processo de mudança de todo o ato educativo. Desta forma, Veiga (2008, p.57) acrescenta

pensar o PPP de uma escola é pensar a escola no conjunto e a sua função social. Se essa reflexão a respeito da escola for realizada de forma participativa por todas as pessoas nela envolvida, certamente possibilitará a construção de um projeto de escola consistente e possível.

Os professores do Junco do Seridó apontaram como dificuldade de inserção da EA a “falta de motivação”. Pesquisas têm revelado que vários fatores podem afetar a motivação dos professores, tais como: jornadas múltiplas de trabalho, más condições de trabalho, qualidade do ensino, bem como a própria formação inicial. Talvez essa falta de motivação de inclusão da EA na escola decorra da insuficiência de informações acerca da EA na sua formação inicial. Pesquisa realizada na UNISUL com universitários de graduação e pós-graduação tem assinalado dificuldades de várias ordens, destacando-se falta de conhecimento acerca da magnitude e profundidade que abrange a EA, seus objetivos e princípios, além de visualizá-la ainda desconectada da estrutura de seus respectivos cursos (SILVA et al., 2006).

Os cursos de formação de professores precisariam investir para que suas propostas curriculares fossem mais dinâmicas, flexíveis e abertas, capazes de abarcar a dimensão ambiental, através de ações diversificadas em variados contextos (TRISTÃO, 2004).

Apesar de ponto de vista legal, a dimensão ambiental já deveria estar sendo contemplada em todos os níveis e modalidade de ensino, especialmente nos cursos de formação de professores, pois com base no Art. 11 da Lei 9.795/99 que constitui a Política Nacional de Educação Ambiental, afirma que “a dimensão ambiental deve constar dos currículos de formação de professores, em todos os níveis e em todas as disciplinas” (BRASIL, 1999).

No entanto, isso não vem acontecendo nos cursos de Licenciatura, entre eles o de Pedagogia, segundo Boer e Sciot (2011, p.47) “constatam que a temática ambiental no contexto da formação de professores ainda é pontual e, em diversas circunstâncias, observam-se, em estudantes universitários, lacunas em conhecimentos básicos referentes às questões ambientais que afetam e ameaçam o futuro do planeta.”

Diante de uma realidade desafiante como o semiárido paraibano, onde se situa o Junco do Seridó, é importante que o educador assuma uma postura investigativa, crítica e reflexiva, analisando e, conseqüentemente, aprimorando a prática pedagógica para o trabalho com as questões ambientais.

Para explicar a pesquisa realizada, também se utilizou o teste qui-quadrado e correlacionou a variável importância da EA e importância da construção do PPP, cujo resultado foi de $p = 0,099$, bem como significado do PPP e concepção de EA, em que o resultado foi $p = 0,099$, conforme tabela 4.

Torna-se notória a importância da construção do PPP nas escolas do Junco do Seridó, uma vez que o mesmo tem a função norteadora e condutora do trabalho pedagógico (VEIGA, 2009). Assim, uma maneira de solidificar a EA crítico-reflexiva sustentável, nas escolas pesquisadas é construir um PPP com fundamentação na pedagogia problematizadora, que permite levantar os problemas do semiárido e valorizar suas potencialidades naturais-culturais.

4.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E SUSTENTABILIDADE

No âmbito da crise socioambiental, as populações residentes em locais onde há situação de riscos ambientais se defrontam com os efeitos devastadores do crescimento econômico convencional que foi utilizado pelos países que se industrializaram nestas bases. Conseqüentemente, todos os países estão diante de problemas ambientais sem precedentes na história da humanidade. Tais problemas geram oportunidades para refletir sobre a necessidade de construir estratégias de desenvolvimento sustentável, que se contraponha ao modelo degradador do meio ambiente.

Diante da insustentabilidade do padrão convencional de crescimento, a EA se apresenta como um dos caminhos viáveis para atender as diferentes demandas contemporâneas da sociedade. A visão de sustentabilidade indica que a natureza não é fonte inesgotável de recursos, suas reservas são finitas e devem ser usadas de modo coerente e responsável, evitando o desperdício.

Frente a esse processo, a sustentabilidade surge como um tema sempre presente nas discussões nos diversos ambientes acadêmicos, no intuito de impulsionar as transformações socioambientais. Através da EA, se pode motivar nos educandos do Junco

do Seridó o interesse pelas temáticas ambientais que afetam a comunidade local, buscando construir a sustentabilidade, baseada na EA que favoreça a integração das dimensões política, social, econômica e ambiental. De acordo com Leff (2001, p.31)

o princípio de sustentabilidade surge como uma resposta à fratura da razão modernizadora e como uma condição para construir uma nova racionalidade produtiva, fundada no potencial ecológico e em novos sentidos de civilização a partir da diversidade cultural do gênero humano. Trata-se da reapropriação da natureza e da invenção do mundo; não só de um mundo no qual caibam muitos mundos, mas de um mundo conformado por uma diversidade de mundos, abrindo o cerco da ordem econômica-ecológica globalizada.

Para isso, é imprescindível que a comunidade participe de discussões realizadas em várias instâncias da comunidade, sobretudo nas escolas pesquisadas, refletindo sobre a adoção de práticas e comportamentos, no sentido de cooperar para a construção de um ambiente saudável e acima de tudo sustentável.

No decorrer da pesquisa, verifica-se que os professores (82,35%) não entendem o que é sustentabilidade, o que demanda a realização de cursos de formação continuada que busque trabalhar conceitos, princípios e práticas de EA sustentável. Isto pode permitir a abertura de um estimulante espaço para um processo educativo articulado e comprometido com os problemas da comunidade. Precisa-se avançar na compreensão de que as nossas ações devem construir um mundo melhor no presente e futuro e para isso se pensa na educação e sustentabilidade. Nessa direção, a EA aponta para propostas pedagógicas centradas na conscientização, mudança de comportamento, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação e participação dos educandos (JACOBI, 2003).

Esse entendimento incide na garantia da viabilização de que os recursos naturais sejam preservados e/ou utilizados de maneira racional, colocando os atores sociais como sujeitos, na construção de uma sociedade sustentável, pois sem um meio ambiente saudável e equilibrado, o homem está condenado à destruição.

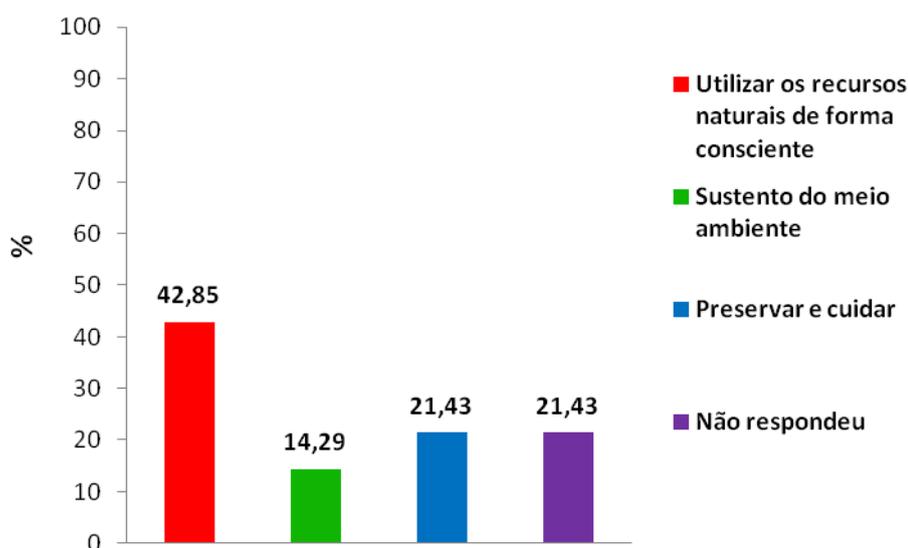
Nesse contexto, o Princípio 8 da “Carta da Terra”(GADOTTI, 2010) indica a necessidade de “avançar o estudo da sustentabilidade ecológica e promover o intercâmbio aberto e aplicação ampla do conhecimento adquirido”. Assim, o papel do educador é imprescindível, e ele pode contribuir para que a escola se torne um local onde as propostas e práticas de EA crítico reflexivas estejam a serviço de toda a população, trabalhando com as distantes áreas do conhecimento e inserindo-se em todas as modalidades de educação, no sentido de expandir o poder social dos cidadãos através da

construção de consciência crítica, aproximando a educação das condições reais de existência de seus atores.

Entende-se, enfim, que inserir uma cultura da sustentabilidade e da paz nas instituições de ensino é uma oportunidade para que a educação renove seus velhos sistemas, fundados em princípios e valores competitivos. Tem-se a convicção de que a cultura da sustentabilidade é fundamental para que as comunidades escolares sejam mais cooperativas e menos competitivas (GADOTTI, 2010).

Solicitou-se que os sujeitos da pesquisa respondessem o que entendem por sustentabilidade, cujas respostas estão apresentadas na figura 17.

Figura 17 – Concepção de sustentabilidade dos educadores dos anos iniciais do ensino fundamental do município de Junco do Seridó – PB



Fonte: ABREU (2013).

A sustentabilidade é uma necessidade imprescindível num mundo marcado por sérios problemas de carência de recursos naturais. Assim, para se construir uma sociedade ambientalmente sustentável, é fundamental compreender que um meio ambiente saudável é condição indispensável para o bem estar e sobrevivência na terra.

A escola tem um papel fundamental enquanto veículo de mudança, e a educação continua a ser uma das bases para a sustentabilidade, pois, para se ter uma sociedade mais humanizada, solidária, inclusiva, justa, democrática e sustentável se faz necessário a mudança do paradigma cultural do “ter” para o “ser, que implica em refutar o modelo de crescimento convencional.

Assim, como se verifica nos depoimentos da maioria dos sujeitos “utilizar os recursos naturais de forma consciente” é o entendimento atribuído à expressão sustentabilidade. No entanto, ao longo dos diálogos estabelecidos entre os professores não foi possível perceber um aprofundamento desta concepção, mas de discursos evasivos, sem a compreensão essencial do termo. A compreensão somente é possível quando se entende o que é conscientização e relaciona-se com os problemas locais e globais que afetam as comunidades em situação de riscos ambientais. Além disso, quando se tem uma concepção de EA que problematiza o tecnicismo e o romantismo, vendo suas limitações em termos teóricos e práticos, o que não ocorre entre os educadores pesquisados. Por isso, a concepção de sustentabilidade desses professores se torna vazia, retórica e sem conteúdo, se constituindo num sério problema para as escolas e a comunidade em geral.

Resultado similar foi encontrado no estudo de Abílio e Gomes (2008), que procurou identificar a percepção dos docentes de ensino fundamental e médio sobre as diversas temáticas ambientais, constatando que relação ao desenvolvimento sustentável, 40,91% dos docentes afirmou que este se relacionaria com a utilização racional dos recursos naturais.

Os sujeitos que entendem a sustentabilidade como “preservar e cuidar” reduzem essa noção de tal maneira que não conseguem dialogar sobre a questão ambiental a partir das dimensões políticas, sociais, culturais e éticas do desenvolvimento. Desta forma, eles não entendem que educar para a sustentabilidade implica o respeito à vida, o cuidado diário com o planeta Terra, isso significa “compartilhar valores fundamentais, princípios éticos e conhecimentos como respeito a terra e a toda a diversidade da vida; cuidar da comunidade da vida com compreensão, compaixão e amor; construção de sociedades democráticas que sejam justas, participativas, sustentáveis e pacíficas” (GADOTTI, 2008, p.77).

5 CONCLUSÃO

Ao finalizar este estudo foi possível concluir que:

Nas escolas pesquisadas a inexistência do PPP tem influenciado nas concepções de Educação Ambiental prevalentes entre os educadores, pois se verificou a presença das visões tecnicistas e românticas que atribuem uma autonomia a EA, desvinculando-a das dimensões sociais, culturais, éticas e políticas;

A inexistência do PPP nas escolas de Junco do Seridó tem influenciado a prática educativa ambiental desenvolvida nas escolas;

O PPP contribuirá para formação de concepções de EA crítico-reflexiva sustentável entre os educadores do Junco do Seridó, possibilitando que eles sejam agentes multiplicadores no esforço de construção de um projeto sustentável para a comunidade em que as escolas pesquisadas estão inseridas.

A construção do PPP e sua interligação com a concepção de meio ambiente crítica necessita de métodos educativos reflexivos, de estrategistas, de estratégias específicas voltadas as necessidades do semiárido e de vontade coletiva, envolvendo todos os membros das escolas pesquisadas.

Verificou-se, ao longo da pesquisa de campo, que a concepção de meio ambiente prevalente foi a biorregionalista, uma vez que os educadores apresentaram o meio ambiente como “lugar para viver”;

Os educadores expressam a sustentabilidade como possibilidade de utilização dos recursos naturais de forma consciente. Falta-lhes uma concepção solidificada da relação entre conscientização e sustentabilidade. Isto dificulta que os educandos compreendam modos diferenciados de inserção na cultura das comunidades;

Os educadores identificam os problemas ambientais que assolam a comunidade (poluição, queimadas, degradação, desmatamento e extração de recursos minerais), porém os mesmos não trabalham esses problemas no processo de ensino e aprendizagem;

A reapropriação de uma visão de mundo que interligue sociedade e natureza e não separe o homem do ambiente em que ele vive contribui para que educadores e educandos das escolas do Junco do Seridó refutem a concepção tecnicista de EA, para aprenderem e interpretem a problemática ambiental global e local em suas dimensões históricas, culturais, éticas e políticas;

A prática de EA deve ser ativa, permanente e problematizadora, permitindo a troca de experiências entre os saberes científicos e os construídos de forma coletiva no

âmbito das comunidades, sobretudo no campo. Este procedimento permite o processo de articulação, participação e organização das escolas e dos diversos segmentos que compõem a comunidade, consolidando-se no processo de aprender-fazendo, sendo a base da construção da sustentabilidade;

O desafio da EA nas escolas do Junco do Seridó é desenvolver novos conhecimentos e habilidades, valores e atitudes, que objetivem melhoria da qualidade ambiental e que efetivamente elevem a qualidade de vida para as gerações presentes e futuras. Por isso, a inter-relação educação e sustentabilidade deve fazer parte da prática ambiental cotidiana escolar.

A prática ambiental que se pretende crítico-reflexiva deve romper com a concepção de EA tecnicista em favor de uma concepção de EA sustentável, construindo uma educação nas escolas do Junco do Seridó que forme cidadãos críticos e construtores de conhecimento, compreendendo que a sustentabilidade não é apenas uma leitura da realidade dos ecossistemas, ela prima por uma sociedade justa, ética e em harmonia com o ambiente.

REFERÊNCIAS

ABILIO, F. J. P.; GOMES, C, S. **Percepção de professores da educação básica de uma escola pública no cariri paraibano sobre temáticas ambientais.** X Encontro de Extensão. UFPB. v.01, p. 01-07, 2008. Disponível em <http://www.prac.ufpb.br/anais/xenex_xienid/x_enex/ANAIS/Area5/5CEDMEOUT01.pdf>. Acesso em: 17 de dez. de 2012.

ABILIO, F. J. P.; FLORENTINO, H. da S. Percepção de professores de escolas públicas de São João do Cariri sobre bioma caatinga e suas problemáticas ambientais. In: ABILIO, F. J. P. **Educação ambiental: formação continuada de professores no bioma caatinga.** João Pessoa. Editora Universitária da UFPB, 2010. 207p.

ABREU, B. S. **Gestão e resíduos sólidos e seus aspectos sociais econômicos e ambientais.** Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Campina Grande, 2009.

AESA - **Agência Executiva de Gestão das Águas do Estado da Paraíba.** Disponível em: <<http://geo.aesa.pb.gov.br/>>. Acesso em: out. de 2011.

ALMEIDA, F. P.; CAVALARI, R. M. F. Concepções e práticas de educação ambiental na escola pública. **Revista de Educação** PUC-Campinas, Campinas, n. 26, p.77-88, 2009.

ALVES, L. A. e BENACHIO, M. V. **As contribuições da educação ambiental para a construção de cidades saudáveis.** Enciclopédia Biosfera, Centro Científico Conhecer - Goiânia, v.7, n.12; 2011. p.1-14.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2012 – **Todos pela Educação** – Moderna 162p.

ARAGÃO, M. C.; KREUTZ, L. Representação acerca da mulher-professora: entre relatos históricos e discursos atuais. *Revista de História da educação.* Porto Alegre, v.15, n34, 2011. p.106-122.

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação.** São Paulo: Moderna, 2006. 254p.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação. Rumo à sociedade aprendente.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 251p.

BARBOSA, A. P. **Transversalidade Ambiental.** Recanto das Letras. Publicado em 06 de outubro de 2008. Disponível em: <http://www.recantodasletras.com.br/autor_textos.php>. Acesso em: 11 de out. de 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2002. 223p.

BATTAINI, V., MARTIRANI, L. A. Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental II nos municípios de Piracicaba e Rio Claro/SP. **V Encontro Nacional do ANPPAS.** Florianópolis. 2010. p. 1-17.

BEZERRA, T. M. O.; GONÇALVES, A. A. C. Concepções de meio ambiente e educação ambiental por professores da Escola Agrotécnica Federal de Vitória de Santo Antão-PE. **Biotemas**, 20 (3): 115-125, setembro de 2007. Disponível em: <<http://www.biotemas.ufsc.br/volumes/pdf/volume203/p115a125.pdf>>. Acesso em: set. de 2012.

BOER, N.; SCRIBOT, I. Educação ambiental e formação inicial de professores: ensino e concepções de estudantes de Pedagogia. **Revista Eletrônica Mestrado Educação Ambiental**, Fundação Universidade Federal do Rio Grande, v.26, p.46-60, jan/jun. 2011.

BRASIL. **Lei Nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1997. 310p.

BRASIL. Congresso Federal. **Lei n 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a Educação Ambiental. Institui a política nacional de educação ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde**. Brasília: MEC/SEF, 2001. 128p.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **Agenda 21 brasileira: ações prioritárias**. Brasília: Comissão de Políticas de Desenvolvimento Sustentável e da Agenda 21 Nacional, 2002. 160p.

BRASIL. Ministério de Minas e Energia. Serviço Geológico do Brasil – **CPRM**. Projeto cadastro de fontes de abastecimento por água subterrânea. Diagnóstico do município de Junco do Seridó, estado da Paraíba. CPRM/PRODEEM, 2005. Disponível em <<http://www.cprm.gov.br/rehi/atlas/paraiba/relatorios/JUNC095.pdf>>. Acesso em: junho de 2011.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Cooperativa dos Profissionais em Atividades Gerais. **Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável Território Médio Sertão - PTDRS**. João Pessoa PB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resultados preliminares do Censo Escolar de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: set. de 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica: 2011 – Resumo Técnico**. Brasília: 2012. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: out. de 2012.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. **Caderno de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1988, v.64, p.4-13.

BURSZTYN, M. A. A.; BURSZTYN, M. Desenvolvimento sustentável: biografia de um conceito In: NASCIMENTO, E. P.; VIANA, J. N. de S. (Orgs.) **Economia, Meio Ambiente e Comunicação**. Rio de Janeiro: Garamond, 2006. 184p.

CABRAL, E. da S.; FILHO, E. M. L.; ARAÚJO, R. B.; FARIAS, M. S. S. de F. Impactos ambientais: uma abordagem das atividades de beneficiamento de caulim na região borborema/seridó na Paraíba. Centro Científico Conhecer - **ENCICLOPÉDIA BIOSFERA**, Goiânia, vol.5, p. 1-14, n.8, 2009.

CANDIANI, G. LAGE, M.; VITA, S.; SOUZA, W.; FILHO, W. Educação ambiental: percepção e prática sobre meio ambiente de estudantes do ensino fundamental e médio. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Fundação Universidade Federal do Rio Grande, v. 12, p. 74-89, jan./jun. 2004.

CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. IN: LAYRARGUES, P. P. (coord.) **Identidades da Educação Ambiental Brasileira**, Diretoria de Educação Ambiental; Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. 156p.

CARVALHO, M. A. de. A escolha e a produção de saberes. In: RIBAS, M. H.(org.). **Formação de professores: escolas, práticas e saberes**. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2005. 240p.

CASTRO, M. L.; CANHEDO JR, S. G. Educação Ambiental como Instrumento de Participação. IN: PHILIPPI Jr. A.; PELICIONI, M. C. F. (Orgs) **Educação Ambiental e Sustentabilidade**. São Paulo: Mamole, 2005. 878p.

CAVALCANTI, C. **Desenvolvimento e natureza: estudos para uma sociedade sustentável**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2003. 429p.

COSTA, J. R.; SOARES, J. E. C.; CORAL, S. T.; MOTA, A. M. da. A percepção ambiental do corpo docente de uma escola pública rural em Manaus (Amazonas). **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 7, p.63-67, 2012.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2.ed. São Paulo, 1995. 164p.

DEMARTINI, Z; ANTUNES, F. **Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 86, p. 5-14, ago. 1993.

DIAS, A. M. da S.; FERNANDES, Z. L. Regulação ou emancipação: o processo de elaboração do projeto político-pedagógico de uma escola da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista- BA. **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. UFPB, João Pessoa: agosto de 2012. p. 2732-2756. Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/3.51.pdf>. Acesso em: 27 de out. de 2012.

ETI- **Avaliação e Monitoramento do Programa Escola de Tempo Integral (ETI)** da Secretaria Municipal de Educação de Governador Valadares – MG. Faculdade de

Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) Belo Horizonte. 2012. 186p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2007. 158 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 44 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 165p.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 57p.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000. 135p.

FERREIRA, N. S. C. (org); SCHLESENER, A. H.; SEVERINO, A. J.; CURY, C. R. J.; DOURADO, L. F.; AGUIAR, M.C.; SILVA, S.R.; GARCIA, W.E. **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livro, 2006. 192p.

GADOTTI, M. **A carta da terra na educação**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010. 103p.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade**. Inclusão Social, Brasília, v. 3, n. 1, p. 75-78, out. 2007/mar. 2008. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/index.php/inclusao/article/view/113/122>>. Acesso em: 17 de dez. de 2012.

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. 4. ed. São Paulo: Ed. Peiropolis, 2005. 224p.

GADOTTI, M. **História das idéias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2001. 320p.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000, 294p.

GANDIN, D. **Planejamento com prática Educativa**. São Paulo: Loyola, 2002, 120p.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo, UNESP, 1991.180p.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990. 189p.

HOFFMANN, J. **O jogo do contrário em Avaliação**. Porto Alegre: mediação, 2005. 192p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA -IBGE, 2010. **Censo Demográfico de 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/index.php>>. Acesso em: abr. de 2012.

- JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 189-205, março. 2003.
- KINDEL, E. A. I.; SILVA, F. W.; SAMMARCO, Y. M. **Educação Ambiental: vários olhares e várias práticas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. 107p.
- LAYRARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, 156p.
- LEFF, E. A. **Epistemologia ambiental**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 240p.
- LEFF, E. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, Complexidade, Poder**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 343p.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 416p.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5.ed. Goiânia: MF Livros, 2008. 319p.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 104p.
- LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora**. São Paulo: Cortez, 2000.104p.
- LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 65-84.
- LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. **Educação Ambiental repensando o espaço da cidadania**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 256p.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998. 179p.
- LOZANO, M. S.; MUCCI, J. L. M. A educação ambiental em uma escola da rede estadual de ensino no município de Santo André: análise situacional. **Revista Eletrônica mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande, v1, n.14, p. 132-151, 2005.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011. 448p.
- LUZZI, D. Educação ambiental: pedagogia, política e sociedade. IN: PHILIPPI Jr. Arlindo e PELICIONI, Maria Cecília Focesi. (Orgs.) **Educação Ambiental e Sustentabilidade**. São Paulo: Mamole, 2005. 878p.
- MACHADO, J. T. Um estudo diagnóstico da Educação Ambiental nas Escolas do Ensino Fundamental do Município de Piracicaba/SP. **IV Encontro Nacional da Anppas**. Brasília, DF. 2008. p.1-20.

MELLO, G. N. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 2003. 168p

MONFREDINI, I. O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p. 41-56, jul./dez. 2002.

MORAES, A. C. R. **Meio ambiente e ciências humanas**. São Paulo: HUCITEC, 1997, 100p.

MORALES, A. G. M. Processo de institucionalização da educação ambiental: tendências, correntes e concepções. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 4, n. 1 – p. 159-175, 2009.

MUSSI, A. de A. Trabalho docente e formação de professores: novos desafios e possibilidades. IN: **Caderno de Resumos e Anais do II Seminário de Identidade e Docência**. Salvador, BA: EDUNEB, 2012. p. 13-23.

PAIXÃO, A. N.; GARBELINI, J. A. V.; MIRANDA, J. Os atores do programa de educação integral no município de Palmas. In: ANDRADE, K. A. (Org.). **Pesquisa e acompanhamento da universalização da educação integral: diagnóstico da educação integral do município de Palmas – TO**. Palmas: Ed. PUC Goiás, 2012. 167p

PARO, V. H. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.2, p. 11-23, jul./dez. 2002.

PARO, V. H. **Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino**. Disponível em:

< <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0528t.PDF>. 2000>. Acesso em: 23 de out. de 2011.

PEDRINI, A. G.(Org.). **Metodologias em educação ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2007. 239p.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2008. 224p.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 246p.

PONTE, J. P. **Estudos de caso em educação matemática**. Bolema, 25, p. 105-132, 2006.

PHILIPPI Jr. A.; PELICIONI, M. C. F. (Org.) **Educação Ambiental e Sustentabilidade**. São Paulo: Manole, 2005. 878p.

RAMALHO, C. W. N. Ah. **Esse povo do mar! Um estudo sobre trabalho e pertencimento na pesca artesanal pernambucana**. São Paulo: Polis, Campinas, 2006.

REIGOTA, M. **Meio Ambiente e representação social**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2007. coleção Questões de nossa época. 87p.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2006. Coleção primeiros passos. 62p.

RESENDE, L. M. G. de. Paradigma – relação de poder – projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. 26ª ed. Campinas: Papirus, 2009, 192p.

RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A. de. O caráter emancipatório de uma prática pedagógica possível. In. QUELUZ, A. G.; ALONSO, M.(Org.) **O trabalho docente: teoria & prática**. São Paulo: Pioneira, 1999. 151p.

RIBEIRO, S. E. S. **Em busca do equilíbrio perdido com a natureza: a relação entre uma comunidade urbana em João Pessoa-PB com a mata, o rio e os novos projetos sócio ambientais**. 2007. 298f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

RIBEIRO, S. E. S. **A formação dos profissionais das ciências agrárias na UFPB: desafios e perspectivas**. 1997. 151f. Dissertação (Mestrado em Sociologia Rural) – Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, 1997.

ROSA, R. V. M. da. Feminização do magistério: representações e espaço docente. **Revista Pandora Brasil**. Edição especial Nº 4 - "Cultura e materialidade escolar". 2011.p.1-19. Disponível em http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/renata.pdf. Acesso em 15 de abril de 2013.

RUSCHEINSKY, A. (org). **Educação ambiental: abordagens múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 184p

RUY, R. A. V. **A educação ambiental em escolas de ensino fundamental e médio do município de São Carlos – SP**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Rio Claro: 2006. 103p.

SATO, M. (org.). **Educação Ambiental: Pesquisas e Desafios**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2005. 232p.

SAUVÉ, L. **Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental**. In: SATO, Michele e CARVALHO, I.C.M (org) Educação Ambiental: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p.17-44.

SILVA, M. M. P.; LEITE, V. D. Estratégias para realização de Educação Ambiental em escolas do ensino fundamental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande do Sul, v.20, Jan/ Jun 2008.

SILVA, A. V.; CAVALER, A. C.; BENEDET, K.; DOERNER, M. R.; MARCOMIN, F. E.; MENDONÇA, A. W. A educação ambiental na formação do pedagogo: uma experiência integrada na UNISUL – Tubarão/SC. In: **UNIrevista**, São Leopoldo, UNISINOS, 2006, p.14.

SOUSA, J. V. A identidade do sujeito social, ético e político e o projeto pedagógico da escola. IN: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (orgs.) **As Dimensões do projeto político pedagógico**. 6.ed. Campinas: Papyrus, 2008, 256p.

TRAJBER, R., MENDONÇA, P. R. (org.) **Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006. 256p.

TRISTÃO, M. **A Educação Ambiental na formação de professores: redes de saberes**. São Paulo: Annablume, 2004. 236 p.

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento: plano de ensino-aprendizagem e Projeto Educativo**. São Paulo, Libertad, 2005, 171p.

UNESCO. **Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental aos Países Membros**, 1977, Tibilisi, Geórgia.

VEIGA, I. P. A.; REZENDE, L. M. G. (org.). **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. 14ª ed. Campinas: Papyrus, 2010, 200p.

VEIGA, I. P. A. (org.) **Projeto político – pedagógico da escola: uma construção possível**. 26ª ed. Campinas: Papyrus, 2009, 192p.

VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (orgs.) **As Dimensões do projeto político pedagógico**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 2008, 256p.

VEIGA, I. P. A. **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto político pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2007, 173p.

VEIGA, I. P. A. Inovações e Projeto Político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.

VERCEZE, R. M. A. N., SILVINO, E. F. M. O livro didático e suas implicações na prática do professor nas escolas públicas de Guajará-Mirim. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.11, n.3, p.338-347, set./dez. 2008.

ZITKOSKI, J. J. **Paulo Freire & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica. 2006, 120p.

