

PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS E A PRÁTICA DOCENTE QUANTO À EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM QUIRINÓPOLIS, GOIÁS, BRASIL

Pedagogical political projects and teaching practices regarding environmental education in Quirinópolis, Goiás, Brazil

Fernanda Rosa Moraes¹

Isa Lucia de Moraes² 

¹Licenciada em Biologia pela Universidade Estadual de Goiás, Mestre em Meio Ambiente e Sociedade pela Universidade Estadual de Goiás. Professora da Secretaria de Estado da Educação de Goiás.

E-mail: nandarmb@gmail.com.

²Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia (2000), Mestrado em Ecologia e Conservação de Recursos Naturais pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU - (2003), Doutorado em Ciências Ambientais pela Universidade Federal de Goiás. Docente do Curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Sudoeste.

E-mail: isamorais1@gmail.com.

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 2, 2024.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 14/09/2024

Aprovado em: 04/11/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14187995>

Resumo

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento de gestão escolar, obrigatório para as escolas públicas, estabelecido na legislação federal brasileira. Neste sentido, esta pesquisa objetivou realizar uma análise das abordagens relacionadas à Educação Ambiental (EA), inseridas no PPP e se há uma previsão da EA como um componente comum às disciplinas para ser desenvolvida de modo interdisciplinar e transversal nas escolas públicas de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio do município de Quirinópolis, Goiás; além de buscar compreender como a EA é ensinada nas escolas públicas deste município e o engajamento dos professores no planejamento e execução de projetos relacionados à EA, mediante entrevista com questionários semiestruturados. A EA não está prevista nos PPPs de forma efetiva nas escolas de Quirinópolis, sendo a EA elencada nesses documentos meramente para cumprir a obrigatoriedade da abordagem do tema, não sendo abordada nos projetos interdisciplinares. A transversalidade e a interdisciplinaridade, no âmbito da EA, são incipientes e raramente abordadas nos PPPs, sem um detalhamento necessário para sua prática efetiva. A EA é contemplada de forma incipiente em datas específicas que se relacionam com a pauta ambiental. A maioria dos professores, mesmo possuindo formação acadêmica adequada e sentindo-se capacitados, listaram como problemas que impedem ou dificultam desenvolver ações no âmbito da EA o extenso currículo a ser cumprido durante o ano letivo e a falta de material didático referente ao tema, além da ausência de projetos interdisciplinares e transdisciplinares que impedem ou dificultam a abordagem da EA na educação formal.

Palavras - chave: Educação. Educação para Sustentabilidade. Ensino Básico. Gestão Escolar.

Abstract

The Pedagogical Political Project (PPP) is a school management document, mandatory for public schools, established in Brazilian federal legislation. In this context, this research aimed to analyze the approaches related to Environmental Education (EE) included in the PPP and whether there is a provision for EE as a common component of the disciplines to be developed in an interdisciplinary and transversal way in public elementary schools (final years) and high schools in the municipality of Quirinópolis, Goiás; in addition to seeking to understand how EE is taught in public schools in this municipality and the engagement of teachers in planning and implementing projects related to EE, through interviews with semi-structured questionnaires. In Quirinópolis' schools, environmental education is not effectively provided for in the PPPs. It is listed in these documents merely to comply with the compulsory approach to the subject and is not addressed in interdisciplinary projects. Transversality and interdisciplinarity, in the context of environmental education, are incipient and rarely addressed in the PPPs, without the necessary detail for their effective practice. EE is incipiently contemplated on specific dates related to the environmental agenda. The majority of teachers, even though they have adequate academic training and feel qualified, listed the extensive curriculum to be completed during the school year and the lack of training as problems that prevent or hinder the approach to environmental education in formal education.

Keywords: Education. Education for Sustainability. Basic Education. School Management.

INTRODUÇÃO

O PPP, é um documento que reúne os objetivos, metas e diretrizes de uma escola. Ele deve ser elaborado obrigatoriamente por toda instituição de ensino, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96. Nesse documento deve conter, inclusive, projetos a serem desenvolvidos por toda a comunidade escolar possibilitando a Integração Curricular, inclusão da Educação Ambiental (EA) de forma transversal, integrativa e formação crítica resultando dessa forma em mudanças estruturais e pedagógicas no espaço e ambiência escolar.

A EA consiste em um processo contínuo, abrangente e integrativo, envolvendo os cidadãos que estão inseridos num ambiente educacional formal e informal, em qualquer faixa etária. No Brasil a abordagem da EA foi inserida no Ensino Básico a partir da aprovação dos PCNs, em 1998. Ini-

cialmente, dois documentos abordavam a questão ambiental no currículo escolar: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA (DCNEA) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os PCNs foram substituídos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, homologada em dezembro de 2017), para o Ensino Fundamental. Neste documento, os temas transversais, dentre eles a EA, deixam de estar contemplados de maneira explícita.

A BNCC teve três versões preliminares divulgadas para consulta pública, antes da homologação da versão final. Na terceira versão apresentada em 6 de abril de 2017, não existe menção sobre EA, algo que estava previsto em algumas competências nas duas primeiras versões que foram produzidas e disponibilizadas. A versão final, referente ao Ensino Fundamental, aprovada em 15 de dezembro de

2017, consolidou a ausência da EA no documento, conforme se verifica pelo histórico do documento disponível no site do MEC.

A BNCC se furtou a abordar alguns temas transversais de ensino, não dando a devida relevância à EA, a qual é citada apenas uma única vez em todo o documento, especificamente na página 19. Isso acaba colocando a responsabilidade de inserir e abordar esta temática de forma contextualizada, aos sistemas de ensino municipais e estaduais e às próprias escolas (OLIVEIRA; NEIMAN, 2020).

Essa responsabilização está prevista na página 20 no texto da própria BNCC, acentuando que cabe aos entes federados a responsabilidade de implementação da Base:

É também da alçada dos entes federados responsáveis pela implementação da BNCC o reconhecimento da experiência curricular existente em seu âmbito de atuação. Nas duas últimas décadas, mais da metade dos Estados e muitos Municípios vêm elaborando currículos para seus respectivos sistemas de ensino, inclusive para atender às especificidades das diferentes modalidades. [...] (BRASIL, 2017, p. 20).

Entre essas modalidades, destacam-se: direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), Educação Ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/200919), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/200320), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/201221), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008).

Segundo Oliveira e Neiman (2020), a efetivação da BNCC deixou de abordar conteúdos transversais, como a EA, de forma explícita, o que tornou fundamental que as instituições de ensino e professores assumam o compromisso quanto à abordagem e ações efetivas no âmbito da implementação da EA.

Vale ressaltar que a BNCC, além de não tratar explicitamente do tema EA, não incorporou os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), pactuados na Agenda 2030 pelos países membros das Nações Unidas, como temas inspiradores a serem desenvolvidos pelos diferentes componentes curriculares.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável é um Plano de Ação universal, integrado e composto de quatro pilares principais: Declaração; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS); Acompanhamento e Avaliação da Agenda 2030; e Implementação (BRASIL, 2017). Baseados nesse documento, os países se comprometeram com esse plano de ação global, que são os ODS, num esforço conjunto com instituições, empresas e sociedade civil.

Os ODS possuem como objetivos principais garantir os direitos humanos, erradicar a pobreza e a fome, garantir água, saneamento e energia para todos, oferecer saúde e educação de qualidade para todos, combater as desigualdades e as injustiças, promover a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas, enfrentar a degradação ambiental e as mudanças climáticas, proteger a biodiversidade, estimular o desenvolvimento sustentável e promover sociedades pacíficas e inclusivas, até o ano de 2030 e estão divididos em 17 objetivos:

1. Erradicação da pobreza: acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.
2. Fome zero e agricultura sustentável: acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.

3. Saúde e bem-estar: assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todas e todos, em todas as idades.
4. Educação de qualidade: assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos.
5. Igualdade de gênero: alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.
6. Água potável e saneamento: assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todas e todos.
7. Energia limpa e acessível: assegurar o acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todas e todos.
8. Trabalho decente e crescimento econômico: promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todas e todos.
9. Indústria, inovação e infraestrutura: construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação.
10. Redução das desigualdades: reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.
11. Cidades e comunidades sustentáveis: tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.
12. Consumo e produção responsáveis: assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.
13. Ação contra a mudança global do clima: tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos. (Reconhecendo que a Convenção Quadro das Nações Unidas sobre Mudança do Clima [UNFCCC] é o fórum internacional intergovernamental primário para negociar a resposta global à mudança do clima.)
14. Vida na água: conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.
15. Vida terrestre: proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade.
16. Paz, justiça e instituições eficazes: promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.
17. Parcerias e meios de implementação: fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável (ONU BRASIL, 2015).

Dentre os 17 ODS, o objetivo de número quatro trata especificamente do tema educação: Educação de Qualidade, que possui como objetivo “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ONU Brasil, 2015) por meio de sete metas. Entre estas metas está a meta 4.7, que busca garantir a educação para o desenvolvimento sustentável (ONU Brasil, 2015), aqui considerada no âmbito da EA.

Neste viés, diante do posicionamento da BNCC ao tema EA, cabe às unidades escolares inserirem o tema nos PPPs até a revisão da BNCC prevista para o ano de 2025.

No estado de Goiás, a Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998, a qual estabelece as diretrizes e bases do Sistema Educativo do Estado, determina que as escolas mantidas pelo poder público estadual obedeçam aos princípios da gestão democrática, assegurada a existência de conselhos escolares, a eleição para diretor e o PPP da escola, que deve ser construído coletivamente pela comunidade escolar e expresso no Regimento Escolar (GOIÁS, 1998). Com esta perspectiva, o PPP deve

ser elaborado por gestores, docentes, funcionários, além de contar com ampla participação da comunidade escolar (SFORNI; LIZZI, 2021).

Diante do aqui apresentado, o objetivo deste estudo foi realizar uma análise acerca de como a EA está inserida no PPP e se há uma previsão da EA como um componente comum às disciplinas para ser desenvolvida de modo interdisciplinar e transversal nas escolas públicas de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio do município de Quirinópolis, Goiás; e compreender como a EA é abordada nas escolas públicas deste município e o engajamento dos professores no planejamento e execução de projetos relacionados à EA.

METODOLOGIA

A primeira etapa da pesquisa consistiu em uma análise crítica qualitativa, que envolveu a leitura e avaliação do Projeto Político-Pedagógico (PPP) vigente no Ensino Fundamental (segunda fase) e no Ensino Médio de 13 escolas públicas do município de Quirinópolis, Goiás. Entre as escolas estaduais, foram analisadas aquelas que oferecem Ensino Médio: Centro de Período Integral Independência, Colégio da Polícia Militar Dr. Pedro Ludovico, Colégio Estadual Dr. Onério Pereira Vieira e Colégio Estadual Juscelino Kubitschek. Quanto às escolas que oferecem os anos finais do Ensino Fundamental (segunda fase), foram incluídos o Colégio Estadual Frederico Gonzaga Jaime e o Centro de Período Integral Presidente Castelo Branco. Na rede municipal, o estudo abrangeu escolas que oferecem o Ensino Fundamental (segunda fase), sendo quatro localizadas na zona rural (Escola Municipal Antônio Sabino Tomé, Escola Municipal Custódio Antônio Cabral, Escola Municipal Rural Lino Gedeão e Escola Municipal João Antônio Barbosa) e três na zona urbana (Escola Municipal Militarizada

Canaã, Escola Municipal Militarizada Professora Zelsani e Escola Municipal Noturna). A análise de todos os PPPs ocorreu entre maio e agosto de 2023. A análise documental busca identificar informações factuais a partir de questões e hipóteses previamente estabelecidas. Os dados de nosso interesse correspondem às temáticas ambientais, com enfoque na EA e se a transversalidade e interdisciplinaridade são contempladas nos PPP (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009).

A segunda etapa da pesquisa abrangeu as entrevistas realizadas com os professores das escolas públicas supracitadas. De acordo com as Resoluções CNS nº 510/2016 e nº 738/2024, pesquisas que envolvem seres humanos precisam ser avaliadas pelo sistema CEP/CONEP (Comitês de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) (CNS, 2016, 2024). Assim, esta pesquisa foi realizada sob os preceitos éticos destas resoluções e submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (parecer n. 5.978.325). Os professores foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e informados sobre o objetivo da pesquisa e de seu anonimato.

Foram coletadas informações do perfil, formação acadêmica e ou continuada, atuação, conhecimentos, e aceitação ou rejeição com relação à EA e as atividades de EA desenvolvidas na escola. Para tal, foi aplicado um questionário semiaberto (utilizando o formulário online google forms: <https://forms.gle/4HSsGs3ewkyF3pt6>).

Os dados dos questionários foram analisados através do método de investigação de análise textual discursiva, proposto por Moraes e Galiazzi (2007). Segundo esses autores, a análise textual discursiva caracteriza-se pela desconstrução do texto, intitulado corpus, para posterior interpretações dos resultados obtidos. O processo de desmontagem do texto deve ser feito de acordo com o propósito da pesquisa, criando-se uma categorização dos dados

para comparar as unidades definidas no processo e agrupá-las segundo suas semelhanças.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O PPP é um documento obrigatório, tem valor real quando se estrutura de forma a orientar as decisões acerca do caminho a seguir, podendo ser alterado ao longo do tempo, caso a escola passe por mudanças impactantes. Nas 13 escolas pesquisadas de Quirinópolis, foi possível constatar que os treze PPPs analisados estavam atualizados, considerando como última atualização o ano de 2022 e apenas uma escola tinha como última atualização o ano de 2019.

Os PPPs devem apresentar uma estrutura de sequência padronizada com o conteúdo de acordo com a especificidade de cada escola. Todos os projetos das unidades escolares de Quirinópolis apresentam a história e identidade da instituição; a infraestrutura e o quadro profissional; a visão, missão e valores. Apresentam ainda as diretrizes pedagógicas, perfil da comunidade escolar; objetivos e metas. Somente duas escolas apresentam inseridos no PPP o plano de ação, que são ações para cumprimento dos objetivos com prazos estipulados e profissionais responsáveis, além de indicadores para mensuração dos resultados.

A pesquisa revelou que os PPPs das escolas pesquisadas são semelhantes em grande parte do documento. Vale ressaltar que o processo de construção desses documentos perpassa as relações entre escola, família e sociedade, o que inviabiliza repetições e cópias de PPPs elaborados por outra unidade escolar, situada em um contexto completamente distinto (ASSUNÇÃO *et al.*, 2021).

Em relação a abordagem da EA nos PPPs, foi constatado que há uma problemática no modo como as escolas abordam a EA, pois mesmo estando presente nos documentos norteadores das escolas,

de uma forma generalizada, a proposta pedagógica em que a EA está inserida se dá, precariamente. Na maioria (53,8%) dos PPPs o tema EA é citado nos objetivos, organização curricular e parcerias, marcos conceituais, mas não há nenhuma menção de como serão trabalhados. Em dois PPPs a EA é mencionada apenas como tema transversal. Em outros dois, ela aparece como tema a ser desenvolvido em datas específicas, tais como dia da água, dia do meio ambiente, dia da árvore, que nem sempre podem ser trabalhados durante todo o ano letivo, pois esses projetos extracurriculares são eventos pontuais e, em sua maioria, específicos. Apenas duas escolas, ambas localizadas na zona rural, apresentam projetos estruturados relacionados à EA, corroborando o entendimento de Caldart (2004) que afirma que a escola socializa a partir das práticas que desenvolve; por meio do tipo de organização do trabalho pedagógico que seus sujeitos vivenciam e das formas de participação que constituem seu cotidiano.

As atividades referentes à EA devem estar no centro dos PPPs das escolas de maneira a assegurar que os alunos tenham a oportunidade de internalizar a sensibilização a respeito dos problemas ambientais, buscando formas alternativas e sustentáveis, conduzindo pesquisas no ambiente urbano, relacionando fatores socioambientais, holísticos e históricos com fatores políticos, éticos e de cidadania (SAHEB; CARVALHO, 2023).

A maioria dos projetos (84,6%) apresenta os mesmos objetivos, referindo-se à EA exatamente da mesma forma e não apresenta previsão de projetos interdisciplinares que abordem os temas transversais, em especial a EA. Apenas duas escolas, situadas na zona rural, possuem projetos interdisciplinares elencados nos documentos.

Foi possível constatar que os PPPs não estão sendo elaborados para alcançar a sua função pedagógica, haja vista que a maioria possui tópicos seme-

lhantes e não representa a especificidade de cada unidade escolar. Há escolas em que esses documentos são percebidos apenas como uma exigência burocrática, não evidenciando envolvimento do coletivo escolar na sua elaboração e, muitas vezes, o PPP nem é de conhecimento da maioria dos profissionais da educação daquela localidade. Nessa segunda situação, o currículo e o PPP não são referências para as discussões sobre a função da escola e sobre o que e como ensinar (SFORNI; LIZZI, 2021).

No que se refere à transversalidade e interdisciplinaridade apenas no PPP de uma escola, localizada na zona rural, há um projeto que abrange todas as disciplinas, evidenciando que o PPP dessa escola reflete a realidade e cumpre o papel de identificar a instituição de ensino e nortear as ações que são desenvolvidas ao longo do ano.

Após a análise documental dos PPPs foi possível concluir que a EA, na maioria das escolas, é citada nos documentos apenas para cumprir as exigências legais. De forma geral, a EA aparece nos objetivos das instituições de ensino e não há nenhuma menção de como esses objetivos serão alcançados. Não há uma programação de como a EA será abordada como tema transversal de forma interdisciplinar, sendo abordada de forma isolada em datas comemorativas pontuais que se relacionam a meio ambiente, como já mencionado. De acordo com Melo, Carvalho e Sampaio (2020), a EA se traduz em ação interdisciplinar que relaciona o homem, a natureza e o universo. A inclusão do princípio da interdisciplinaridade vem para somar e ampliar o entendimento do mundo de forma a percebê-lo como complexo e multidimensional (MARVILA; GUISSO, 2019).

Com isso, percebemos que os PPPs das escolas de Quirinópolis estão muito aquém de discutir a realidade dos problemas ambientais enfrentados hoje e da realidade local intrínseca à cada ambiente escolar em suas diferentes vertentes e formação histórica-social.

Não existe menção, por exemplo, nos projetos sobre a Agenda 2030, especificamente os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. Vale resaltar que uma dentre as dez competências gerais da BNCC, a de nº 7, nos permite refletir sobre a importância da gestão escolar a partir da Agenda 2030 e seus desafios, haja vista que acarreta uma competência primordial para atuarmos com cidadania.

De maneira similar aos resultados aqui obtidos, Ferrari e Zancul (2010) ao analisarem as propostas de Educação Ambiental contidas nos PPPs de oito escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Araraquara (SP), observaram que, embora sete dos projetos apontem trabalhos com a temática ambiental, eles não trazem indicações que permitam identificar fundamentos teóricos e metodológicos para as ações programadas.

Já Rebouças, Lima e Silva (2021) ao analisarem PPPs de três escolas de Mossoró (RN), as quais realizavam ações de EA, observaram que dentre os princípios para uma EA crítica, todos os projetos continham os seguintes critérios: buscar a transformação e emancipação da sociedade; integrar as dimensões individuais e coletivas da sociedade; permitir a participação social; desenvolver a práxis – ação/reflexão no processo pedagógico; inserir as questões éticas e políticas na relação entre a educação e o ambiente; contextualizar os conteúdos educativos; utilizar no processo de ensino-aprendizagem metodologias interdisciplinares e incentivar a autonomia dos sujeitos. Para esses autores o PPP é o documento que norteia com fundamentos e orientações as ações da escola; no entanto, na prática ele funciona como uma carta de intenções que nem sempre realiza o que deseja. Com isso, esses autores constataram que embora os princípios da EA crítica faziam parte dos PPPs, para que o processo pedagógico aconteça em ações concretas depende de outras dimensões do processo educati-

vo como o currículo e a prática pedagógica, o que muitas vezes na prática não ocorre.

Existe um predomínio de uma perspectiva conservadora de EA nas escolas brasileiras, além de muitas vezes se restringirem a eventos pontuais como o dia da árvore, a semana do meio ambiente ou palestras e projetos realizados por órgãos externos (ONGs, empresas e universidades) e um dos possíveis motivos para essa realidade é distanciamento existente entre as propostas legais e a realidade da escola (GUIMARÃES, 2012; SAHEB; CARVALHO, 2023).

Para Brito, Silveres e Cunha (2019) as questões ambientais serão incluídas no processo educativo quando houver uma articulação da escola com espaços não escolares. Dessa maneira, os alunos poderão vivenciar experiências fora dos muros escolares e discuti-las em sala de aula. Com essa articulação, vislumbra-se a contextualização dos conteúdos e, conseqüentemente, o desenvolvimento do senso crítico e de atitudes participativas.

Quanto à idade, a maioria (78,2 %) dos participantes, tem mais de 31 anos e 22% possuem menos de 30 anos. Em relação a área de formação desses professores, 19,5% possuem formação em História, 14,6% em pedagogia e o mesmo percentual em exatas, 7,3% possuem formação em Biologia, sendo que o mesmo percentual se repete para Geografia, Ecologia e Letras. Outras áreas totalizaram 19,44% dos professores com formação em Diversidade cultural, Ciências da Natureza, Psicopedagogia, Agroquímica, Linguagens, Humanas e Zoologia, sendo que cada uma dessas áreas esteve representada por apenas um professor. Esses dados sobre os professores poderiam vir antes da discussão dos resultados constatados nos PPPs, sobre as abordagens de EA.

Em relação à formação profissional, todos os professores pesquisados possuem formação superior (Figura 1). Ademais, dos 42 participantes, 61% possuem

pós-graduação lato sensu, 17,1% possuem apenas o curso superior, 14,6% possuem mestrado e 7,3% doutorado. No Brasil, segundo os dados do senso realizado pelo INEP em 2021, do total de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 86,6% têm nível superior completo (84,9% em grau acadêmico de licenciatura e 1,7% de bacharelado) e 8,5%, Ensino Médio normal/magistério e 4,9% com nível médio ou inferior. Já dos professores que atuam no Ensino Médio, 96,1% têm nível superior completo (91,6% em grau acadêmico de licenciatura e 4,5%, bacharelado) e 3,9% possuem formação de nível médio ou inferior. (INEP, 2023).

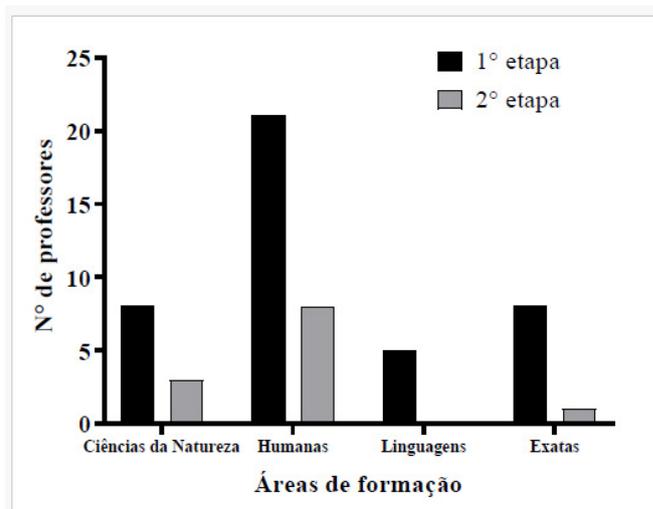


Figura 1 - Área de formação dos professores participantes da pesquisa.

Foi observado que os professores pesquisados ministram aulas de Geografia, Matemática, História, Biologia, Ciências, Física, Química, Língua Portuguesa e Artes.

Quando questionados se sabiam o que é EA? todos os professores responderam positivamente. Para a pergunta se conheciam o trabalho de EA desenvolvido na escola, 54% responderam sim, 32% parcialmente, 9,75% não e 4,9% desconhecem. Segundo a pesquisa realizada por Da Costa e Costa (2011), os professores entendem por EA como a preserva-

ção do meio ambiente e da espécie humana para um futuro melhor. Para Barros e Pasin (2022) entre os professores predominaram as questões relacionadas à preservação e à conservação de recursos no âmbito biológico, com o foco na mudança de comportamentos individuais.

Silva, Bianchi e Araújo (2021) entendem que os professores tratam a EA com certa ingenuidade, limitando-se ao entendimento de que a conscientização é suficiente para resolver os problemas ambientais, sendo importante sensibilizar para a preservação. Entretanto, essa forma de abordar a EA, demonstra que muitos professores não têm um embasamento teórico suficiente e que o domínio mínimo do conceito de EA, não está acontecendo na formação inicial dos professores. Isso pode conduzir esses professores a equívocos e à ineficiência na sua ação e ou prática pedagógica.

Quando questionados se tinham conhecimento se no PPP da unidade escolar havia atividades para serem trabalhadas na área de EA, 78% responderam sim. Quando indagados sobre conhecer o trabalho de EA desenvolvido na escola, 53,4% responderam sim, 28% parcialmente e 9,75% responderam não.

Em relação à obrigatoriedade de a EA ser uma disciplina, a maioria (85%) dos participantes considera que deveria ser obrigatória. Lopes e Abílio (2021) consideram que, além do trabalho isolado de cada disciplina sobre a temática ambiental, é fundamental romper com as barreiras disciplinares, mesmo sendo bem estabelecidas, e caminhar em diálogos profícuos sobre os aspectos ambientais, de forma que o centro do debate seja como os conhecimentos contribuem para o enfrentamento à crise ambiental.

Já segundo Figueredo, Andrade e Freire (2020) ao considerarmos que a EA deve ser inserida em todos os processos educativos e se relaciona com a cidadania, a existência de uma disciplina específica colabo-

ra para o contato e inserção desses estudantes com questões específicas da EA sendo assim a inserção de disciplina de EA é uma possibilidade e afirmação das políticas públicas que estão sendo desmontadas.

Sobre a periodicidade com que os professores trabalham temas relacionados à EA em sala de aula, 34,1% dos professores trabalham o tema exclusivamente em datas comemorativas, 17% afirmaram não trabalhar EA em suas aulas, 17% trabalham semanalmente, 7,3% quinzenalmente e o mesmo índice se repete para a frequência diária, mensal e semestral, 2,4% trabalham o tema bimestralmente, conforme se observa na figura 2.

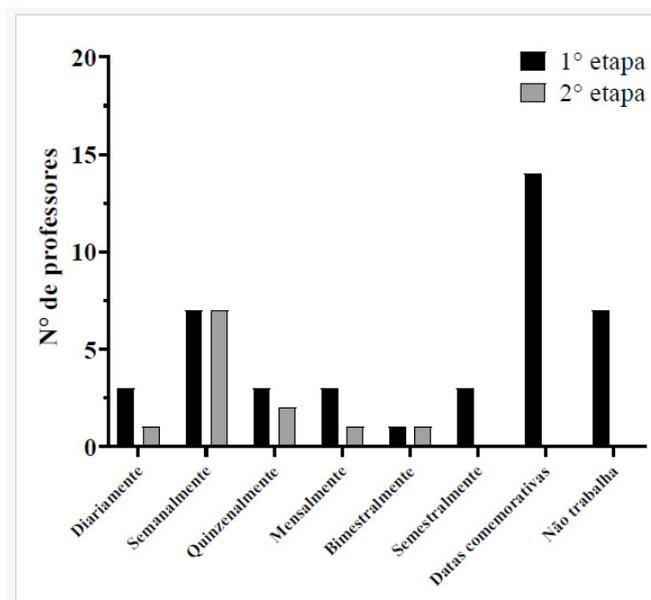


Figura 2 - Periodicidade da abordagem da EA em sala de aula.

Quando às dificuldades encontradas para trabalhar com EA, mais da metade, 51%, alega falta de tempo devido ao fato do currículo ser muito extenso, 14,7% alegaram falta de interesse dos alunos, 12,5% falta de material didático, 7,3% pequena participação da comunidade, 4,87% alegaram pouca orientação pedagógica, e 9,8% alegaram outras dificuldades.

Entre os temas mais trabalhados relacionados à EA estão a horta escolar, uso correto da água, efeito

estufa e ética e cidadania, seguido de limpeza da sala e três professores 7,3 % responderam que não trabalham o tema. O tema horta demonstra uma preocupação com o espaço local onde os alunos estão inseridos, especialmente quanto à ocupação de espaços para a produção de alimentos que podem inclusive serem usados no próprio lanche da escola.

Sobre a periodicidade em que são oferecidos cursos na área de EA, 43,9% dos professores responderam raramente (anualmente), 41,5% responderam que não são oferecidos cursos e apenas 14,7% responderam que são oferecidos cursos a cada trimestre ou semestre. Vale ressaltar que grande parte das atividades desenvolvidas ocorrem exclusivamente em datas comemorativas. Alves e Sá (2024) relatam que existem alguns entraves para abordar a EA na escola, que, muitas vezes, é vivenciada em datas comemorativas, deixando para os docentes de disciplinas específicas como Ciências e Geografia ou os que se interessam pelo tema realizarem as abordagens.

É importante que a escola envolva os estudantes com atividades que despertem o interesse para, conjuntamente, sensibilizá-los, por meio do diálogo e do contato com a natureza, com atitudes que contribuam na sua formação cidadã a fim de que atuem de forma responsável perante as questões socioambientais (ALVES; SÁ, 2024) de maneira cotidiana no ambiente escolar.

Quanto a se sentirem ou não capacitados para trabalhar com projetos de EA, 49% se sentem parcialmente preparados, 44% se sentem preparados e 7,3% não se sentem capacitados.

Quanto ao questionamento se eles buscam se capacitarem no tocante à EA, mais da metade (53,6%) responderam que procuram fazer cursos de capacitação ligado à área de EA e 46,4% responderam que não procuram esse tipo de formação, conforme mostra a figura 3.

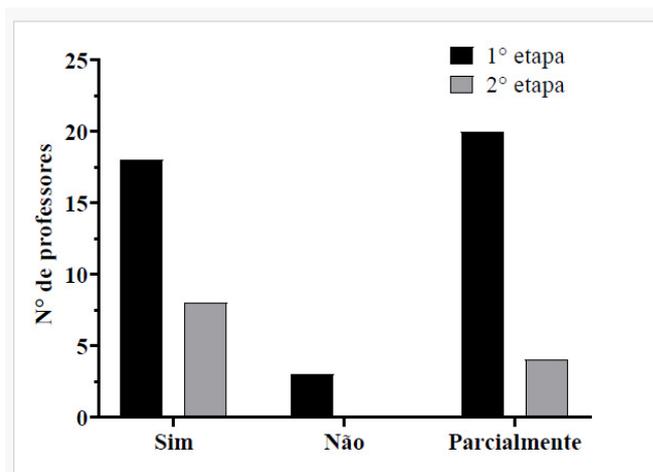


Figura 3 - Periodicidade realização de cursos que abordam EA.

Em relação aos resultados obtidos envolvendo Projetos de EA trabalhados na unidade escolar em que atuam, 41,5% consideram os resultados alcançados satisfatórios, 29,3% bons, 14,6 % insatisfatórios, 4,9% excelentes e 9,8% desconhecem os resultados.

Os resultados encontrados revelaram que 48,8% dos professores atribuíram conceito bom ao seu envolvimento junto às atividades de EA na sua unidade escolar e dos que participaram da segunda etapa, 75% dos atribuíram conceito bom e apenas 16,7% atribuíram conceito ótimo.

Quando indagados sobre as dificuldades para trabalhar EA a maioria citou falta de tempo devido ao currículo extenso a ser cumprido. Houve também menção à falta de material didático e pouco interesse da comunidade. Todas as dificuldades elencadas pelos professores que influenciam diretamente como a EA são trabalhadas nas aulas refletem diretamente na formação dos alunos. De acordo com Barros Neta e Fonseca (2013) as dificuldades enfrentadas pelas escolas no desenvolvimento da temática ambiental acabam influenciando negativamente a formação de indivíduos aptos para a construção de sociedades sustentáveis, uma vez que o educador ambiental tem um papel fundamental

para facilitar essa sensibilização dentro das escolas e nas comunidades ao seu redor.

Para compreender o ambiente no qual se vive, o papel que deve ser exercido enquanto cidadão sensibilizado pode ser considerado um passo importante para influenciar em problemáticas de âmbito global (FRAGA; RIONDET; BOTEZELLI, 2021).

Quando questionados se a Rede de Ensino oferece com frequência cursos aos professores na área de EA, os resultados demonstraram uma evidente fragilidade em relação a esse tema. Para grande parte dos professores não há disponibilização de cursos e para alguns raramente são oferecidos cursos que possam contribuir com as aulas na área ambiental. Entretanto, quando lhes foi ofertado, nesta pesquisa, para participar de uma oficina sobre EA uma minoria teve interesse.

Da Silva e Ferreira (2013) relatam que a problemática da EA não se constitui um tema recente nas agendas públicas dos governos. No entanto, pouco se tem realizado na implementação concreta de programas, diretrizes e políticas com o propósito de incentivá-la e promovê-la, tanto no âmbito da educação formal, quanto no da educação informal, mesmo estando o sistema educacional orientado por documentos norteadores elaborados com a finalidade de alcançar os ODS previstos na Agenda 2030, em especial o de número 4, que trata especificamente da Educação.

De acordo com Silva, Bianchi e Araújo (2021) a abordagem da Educação Ambiental (EA) não deve ser confundida apenas com a transmissão de conhecimentos científicos e a mera conservação da natureza. É essencial considerar aspectos políticos, socioeconômicos e culturais para que a EA possa efetivamente promover uma mudança de comportamento nas pessoas. Buscar essa transformação significa internalizar os valores sociais, com base na concepção de que o meio ambiente não se limi-

ta apenas à natureza, mas também inclui o lugar onde vivemos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados dessa pesquisa revelam que a EA não é considerada como um dos fios condutores das abordagens dos temas e conteúdos apresentados em PPPs de Quirinópolis e é apresentada apenas para atender as exigências legais, e, a transversalidade e interdisciplinaridade não estão efetivamente presentes.

Esse estudo comprovou que todos os professores possuem formação acadêmica e, mesmo assim, não se sentem preparados para abordar o tema. Verificou-se ainda que a maioria não trabalha a EA de forma interdisciplinar, sendo, na maioria das vezes, trabalhada em datas comemorativas. Dessa forma, existe uma necessidade de capacitar os professores mediante um longo processo de aprimoramento para que seja possível a implementação dos princípios norteadores da EA de forma contínua e atrelada ao currículo escolar.

Quando se pensa no amplo espectro que permeia os princípios da EA é imprescindível pensar sobre o professor como protagonista, disseminador e provocador da construção de conhecimento. Esse professor reflete na prática docente a formação que lhe foi oferecida nos cursos de graduação e na formação continuada. Reflete ainda toda a trajetória de mudanças que a Educação, em especial a EA sofreu após a implantação dos ODM e posteriormente dos ODS, que refletiram diretamente na elaboração de documentos norteadores da educação formal e dos currículos da educação básica.

É preciso refletir qual a percepção dos professores quanto a concepções de EA, e entender como todas as mudanças interferem no trabalho desse

profissional no espaço escolar, bem como, fomentar as discussões acerca da EA.

A responsabilidade de implementação efetiva da EA na prática docente diária não pode ser atribuída somente aos professores das áreas relacionadas diretamente com o tema, deve ser desenvolvida de forma interdisciplinar e planejada dentro de cada instituição de ensino no PPP, já que esse documento aborda a identidade e autonomia de cada escola.

As políticas públicas também devem proporcionar aos educadores meios para que compreendam e aprendam a complexidade da EA, e, dessa forma, despertem nos estudantes comportamentos que resultem numa maior consciência ambiental atrelada ao tema sustentabilidade.

Dessa forma, a EA deve ser entendida como responsabilidade de todos indo além da sala de aula, proporcionando o envolvimento em discussões e práticas que apontem para uma transformação da atual prática educativa tradicional. Cabe aos professores compreenderem que a educação é um ato político voltado para a transformação social, sendo necessário implementar a EA em todos os processos educativos.

Trabalhar EA exige desenvolver métodos em que os indivíduos, especialmente os estudantes, independentemente do nível de ensino, tomem consciência dos seus atos, sem perder o a concepção de que esse trabalho é coletivo e todos devem estar envolvidos no processo, principalmente os professores.

REFERÊNCIAS

ALVES, A. G.; SÁ, R. A. Educação Ambiental: Prática de docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental em Belo Jardim – PE. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, v. 12, p. e24013, 2024.

ASSUNÇÃO, J.; SOLINO, A. P.; DA SILVA SANTOS, J.; TORMOHLEN GEHLEN, S. **The creative and reflective praxis in the construction of a pedagogical political project based on the Freirean perspective**. SciELO Preprints, 2021. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.1747. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/1747>. Acesso em: 29 jan. 2024.

BARROS, A. C. S. D. R. de; PASIN, E. B. Análise da implantação da disciplina Educação Ambiental no curso técnico em meio ambiente de um colégio federal. **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 17, n. 1, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

_____. **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**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 28/04/99.

_____. Ministério da Educação. **A Base Nacional Comum Curricular – Apresentação**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 13 jan. 2023.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). N° 9394/96.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 09 abr. 2023.

_____. **Relatório Nacional Voluntário sobre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: Brasil 2017** / Secretaria de Governo da Presidência da República, Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. – Brasília: Presidência da República, 2017.

BRITO, R. O.; SIVERES, L.; CUNHA, C. da. O uso de indicadores para avaliação qualitativa de projetos educativos socioambientais: a gestão participativa no ambiente escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 27, n. 104, p. 610-630. 2019.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 5).

DA COSTA, C. A.; COSTA, F. G. A educação como instrumento na construção da consciência ambiental. **Nucleus**, v. 8, p. 1-20 p. 2011.

DA SILVA, M. F.; FERREIRA, W. R. Educação Ambiental: Consciência e Prática no Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, n. 7, p. 28-54, 2013.

FERRARI, A. H.; ZANCUL, M. C. S. A Educação Ambiental nos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas Municipais de Ensino Fundamental da Cidade de Araraquara/SP. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v. 25, n.9, n.1, p.19-34, 2010.

FIGUEIREDO, T. F.; ANDRADE, D. F. de; FREIRE, L. Espaços de resistência no currículo: uma análise da inserção da educação ambiental nos cursos de graduação de uma universidade federal. **Revista Sergipana de Educação Ambiental**, v. 7, n. 1, p. 1–16, 2020.

FRAGA, L. A. G.; RIONDET-COSTA, D. R. T.; BOTEZELLI, L. Percepção ambiental de alunos de escolas municipais inseridas no bioma Mata Atlântica. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 16, n. 3, p. 439–456, 2021.

(INEP) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 19 jun. 2024.

LOPES, T. S.; ABÍLIO, F. J. P. Educação Ambiental Crítica: (re)pensar a formação inicial de professores/as. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 16, n. 3, p. 38–58, 2021.

MARVILA, N. C.; GUISSO, L. F. Educação Ambiental e o processo de interdisciplinaridade no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 14, n. 4, p. 340-350, 2019.

MELO, H. M. S.; CARVALHO, D. B.; SAMPAIO, D. B. Environmental Education and Sustainable Consumption: Teachers' Concepts and Practices. **U. Porto Journal of Engineering**, v. 6, p.52-65, 2020.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Editora Unijuí. 2007.

OLIVEIRA, L.; NEIMAN, Z. Educação Ambiental no âmbito escolar: análise do processo de elaboração e aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 15, n. (3), p. 36-52. (2020).

ONU (Organização das Nações Unidas), Brasil. **Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. 2022. Disponível em <https://brasil.un.org/ptbr/sdgs>. Acesso em: 09 abr.2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Sobre o nosso trabalho para alcançar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Brasília: ONU Brasil, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 15 abr. 2024.

REBOUÇAS, J. P. P.; LIMA, G. F. C.; SILVA, E. da. Desafios da Educação Ambiental Crítica em escolas públicas de Mossoró (RN). **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, v. 16, n. 3, p. 59-78, 2021.

SAHEB, D.; CARVALHO, M. D. R. A prática docente na educação infantil: caminhos para a ecoformação e transdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 18, n. 50, p. 145-171, 2023.

SÁ-SILVA, J. R., ALMEIDA, C. D. de, GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Amp. Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009.

SFORNI, M. S. F.; LIZZI, M. S. S. S. **The relationship between theoretical concepts, curriculum and teaching organization**. SciELO Preprints, 2021. DOI: 10.1590/SciELOPreprints.2401. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2401>. Acesso em: 29 jan. 2024.

SILVA, A. F. da; BIANCHI, V.; ARAÚJO, M. C. P. de. The conception of environmental Education Elementary school teachers II: pointing elements to critical reflection. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 11, p. e123101119388, 2021.