



remaa

Discutindo o projeto político pedagógico e a Educação Ambiental em uma escola pública de São Paulo

Terezinha Marisa Ribeiro de Oliveira¹

Universidade Cruzeiro do Sul

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9064-8518>

Carmem Lúcia da Costa Amaral²

Universidade Cruzeiro do Sul

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6495-153X>

Resumo: A escola ao assumir o seu papel como o lócus das discussões sobre a temática ambiental proporciona aos professores e gestores conhecerem sobre Educação Ambiental (EA) para inseri-la nos documentos normativos e políticos escolar. Desta forma, este artigo apresenta o resultado de uma pesquisa que envolveu discussões sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) e a introdução da EA como um componente comum as disciplinas para ser desenvolvida de modo interdisciplinar e transversal. A pesquisa é de abordagem qualitativo e apresenta a descrição de um estudo de caso. Essas discussões ocorreram nas Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) com a participação de 35 professores do Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio das áreas de Códigos de Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática em uma escola estadual do interior de São Paulo. Os resultados da pesquisa evidenciaram que os professores desconheciam o conteúdo do PPP e a maneira como a EA estava inserida nesse documento. As discussões possibilitaram aos professores entenderem a importância da EA e da sua contextualização no PPP, bem como compreenderem que a inserção de debates entre professores e equipe gestora é imprescindível para assegurar que essa temática seja implementada na escola.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Tema Transversal. Temática ambiental.

Discusión del proyecto político pedagógico y la Educación Ambiental en una escuela pública de São Paulo

¹ Doutoranda em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Cruzeiro do Sul. São Paulo, SP. e-mail: terezinha.marisa@gmail.com

² Professora Doutora do Programa de Mestrado e Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, SP. e-mail: carmem.amaral@cruzeirodosul.edu.br

Resumen: Cuando la escuela asume su rol de espacio de discusión sobre cuestiones ambientales, permite a los docentes y directivos conocer acerca de Educación Ambiental (EA) para insertarla en los documentos normativos y políticas escolares. De esta forma, este artículo presenta el resultado de una investigación que abarcó discusiones sobre el Proyecto Político Pedagógico (PPP) y la introducción de la EA como componente común a las disciplinas a ser desarrolladas de forma interdisciplinaria y transversal. La investigación posee un enfoque cualitativo y presenta la descripción de un estudio de caso. Estas discusiones tuvieron lugar en las Clases de Trabajo Pedagógico Colectivo (CTPC) con la participación de 35 docentes de los Últimos Años de la Enseñanza Fundamental y de la Enseñanza Media en las áreas de Códigos del Lenguaje, Ciencias Naturales, Ciencias Humanas y Matemática en una escuela pública del interior de São Paulo. Los resultados de la investigación mostraron que los docentes desconocían el contenido del PPP y la forma en que estaba incluida la EA en este documento. Las discusiones posibilitaron que los docentes comprendieran la importancia de la EA y su contextualización en el PPP, así como comprender que la inserción de debates entre docentes y el equipo directivo es imprescindible para garantizar que esta temática sea implementada en la escuela.

Palabras clave: Interdisciplinariedad. Tema Transversal. Temática Ambiental.

Discussing the Political Pedagogical Project and the Environmental Education at a São Paulo public school

Abstract: By taking on the role as the locus of discussions on the environmental theme, the school allows teachers and managers to learn about Environmental Education (EE) to insert it in school normative and policy documents. Therefore, the present paper shows the result of a research that involved discussions on the Political Pedagogical Project (PPP) and the introduction of EE as a common component of the disciplines in order to be developed in an interdisciplinary and transversal way. The research has a qualitative approach and describes a case study. Such discussions were held during the Class of Collective Pedagogical Work (ATPC) in which 35 teachers of final years of Elementary School and High School participated regarding Language Codes, Natural Sciences, Human Sciences and Mathematics from a state school in São Paulo countryside. The research results showed that the teachers were unaware of the PPP content and the way the EE was inserted in that document. The discussions enabled the teachers to understand the importance of EE and its contextualization in the PPP, as well as to understand that the insertion of debates between teachers and the management team is essential to ensure that such theme is implemented in school.

Keywords: Interdisciplinarity. Transversal theme. Environmental theme.

Introdução

A escola é o principal *lôcus* educacional e por ser a base da nossa sociedade deve estar adiante nas discussões da problemática socioambiental. Giesta (2012) aponta que o ambiente escolar é responsável por oportunizar uma estreita relação com o saber e permite que se faça uma análise contextual e crítica sobre as condições ambientais do planeta.

Ao considerar a escola como espaço formativo, torna-se importante que a Educação Ambiental (EA) seja implementada como sugere a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) por ser um dos temas contemporâneos transversais que suscita uma relação intrínseca com o nosso modo de vida (BRASIL, 2016).

Os professores e gestores ao conhecerem os processos formativos proporcionados pela inserção da EA nos documentos normativos e políticos escolares, poderão contribuir significativamente com a sensibilização da nossa sociedade para a importância das ações pertinentes à sobrevivência da vida no planeta.

Para Saito (2012), a EA tem em sua natureza o princípio da complexidade devido ao seu caráter transversal e interdisciplinar, ao envolver o cotidiano com o questionamento da qualidade de vida da sociedade moderna.

A EA necessita que o ambiente escolar seja o ponto de convecção entre a teoria e a prática, que contribua para os debates sobre a temática, que ajude a superar a barreira da sua histórica fragmentação disciplinar, que muitas vezes compete somente a alguns componentes curriculares como a Biologia, Geografia e Ciências Físicas e Biológicas a discussão das suas bases conceituais.

Apresentamos neste artigo os resultados de uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso descritivo que teve como objetivo discutir a importância da introdução da EA no Projeto Político Pedagógico (PPP) em uma escola estadual do interior de São Paulo. Participaram dessa pesquisa 35 professores das diversas áreas do conhecimento, juntamente com a equipe gestora. As discussões ocorrem durante as Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) e procuram responder a alguns questionamentos como: O quanto os professores conhecem do PPP da escola? Qual a importância de cursos de formação em EA para os professores dessa escola? Esperamos com essa pesquisa auxiliar os professores a retomarem o seu papel dentro do contexto escolar e discutir o PPP e a sua formação em EA como essencial e necessário para todas as áreas do conhecimento.

A Educação Ambiental no Brasil: um breve histórico

A Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA) que foi instituída pela Lei 6.938 de 31 de agosto de 1981, tem como objetivo a preservação, melhoria e recuperação da qualidade ambiental propícia à vida (BRASIL, 1981). Os objetivos do PNMA se estenderam para a Constituição Federal de 1988 que, em seu inciso VI do art. 225, conferiu à educação o papel

principal dentro do contexto da conscientização e preservação do meio ambiente (BRASIL, 1988).

Em 1992, mais especificamente de 3 a 14 de junho, a cidade do Rio de Janeiro recebeu cerca de 170 chefes de estados de todo o mundo para debater os problemas ambientais a nível mundial, na Conferência Internacional do Rio de Janeiro (Rio-92).

A Rio-92 produziu alguns documentos fundamentais para a proteção ambiental, como a Agenda 21 Global e a Carta Brasileira para a EA (BRASIL, 1998). A Agenda 21 Global, propôs o planejamento para a construção de sociedades sustentáveis em diferentes áreas geográficas, agregando métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica. A Carta Brasileira para EA reconheceu a EA como importante meio para viabilizar a sustentabilidade como estratégia de sobrevivência e para melhorar a qualidade de vida humana no planeta (BRASIL, 2014).

Durante a Rio-92 foi proposta a redação de uma Carta da Terra, que tinha como objetivo estabelecer os princípios fundamentais para o desenvolvimento sustentável, entretanto, esta não foi redigida nesse momento, por não haver consenso entre os governantes presentes na conferência.

Mais tarde, em 1994, Maurice Strong (presidente do Conselho da Terra) e Mikhail Gorbachev (presidente da Cruz Verde Internacional), com o apoio financeiro do governo Holandês, lançaram uma iniciativa da sociedade civil para redigi-la. Sua redação envolveu um processo de consulta aberta e participativa com o envolvimento de mais 100 mil pessoas. Contou com dois esboços e, no ano de 2000, a carta foi ratificada. O Brasil tem em Leonardo Boff o representante oficial da América Latina referente a esse documento (GADOTTI, 2010).

Em 1999, precisamente em 27 de abril, o então presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, sancionou a Lei nº 9.795. Nessa lei a EA foi conceituada no Art. 1º como:

Entendem-se por educação ambiental 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 de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

O contínuo movimento no Brasil, de dar à EA um cenário que fomentasse o debate, levou o Ministério do Meio Ambiente a organizar, em novembro de 2003, a I Conferência Nacional do Meio Ambiente (CNMA), que contou com representantes do setor público, sociedade civil organizada e setor empresarial e teve como um dos seus objetivos mobilizar, educar e ampliar a participação popular na formulação de propostas para um Brasil sustentável.

O material produzido na conferência foi utilizado em deliberações para a EA. Esta Conferência Nacional contou com outras versões que aconteceram em 2005, 2008 e 2013, para o público adulto. Sua versão Infanto-juvenil ocorreram em 2006, 2009 e 2013.

Em 2004, o Ministério da Educação criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que permitiu o desenvolvimento de ações junto às redes estaduais e municipais de ensino, passando a atuar de forma integrada nas áreas de Diversidade, Educação Escolar Indígena e Educação no Campo, o que conferiu maior visibilidade à EA, estabelecendo a tendência da sua transversalidade (BRASIL, 2007).

O Brasil sediou a Conferência Internacional Infanto-juvenil pelo Meio Ambiente no ano de 2010, reunindo aproximadamente 50 países para discutir o tema das Mudanças Ambientais Globais. Em 2012 sediou a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio+20), marcando assim os vinte anos da Rio-92.

A conferência Rio+20, contribuiu para definir a agenda do desenvolvimento sustentável para as próximas décadas. Para autores como Guimarães e Fontoura (2012) e Goldenberg (2012), a Conferência foi considerada um fracasso devido à ausência de representantes de países importantes no cenário mundial, como a Alemanha e os Estados Unidos da América.

O fracasso da Conferência Rio+20 evidenciou a necessidade de reconhecer que o tempo está se esgotando para compreender o contexto da sustentabilidade com responsabilidade para agir e não apenas observar enquanto o planeta é destruído (GUIMARÃES; FONTOURA, 2012).

Com as dificuldades em assumir reponsabilidades para a melhoria da qualidade de vida e da sustentabilidade do planeta, tem-se verificado nas últimas décadas a importância

da EA no âmbito das instituições escolares. Um dos instrumentos normativos para orientar as instituições de Educação Básica e de Educação Superior quanto a inserção da EA em seus currículos foi a aprovação da Resolução nº 02 de 15 de junho de 2012 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EA (BRASIL, 2012).

Apesar dessas discussões e aprovações de Leis e resoluções, a EA ainda hoje é um tema complexo e parece patinar, não conseguindo sair em muitos aspectos do papel. As Leis que legitimam todo um contexto socioambiental são desconhecidas pela grande maioria da população brasileira e até mesmo por instituições escolares.

Faht (2011) constatou que muitas escolas, ao serem abordadas sobre projetos de EA, argumentam que não realizam tal prática e se recusam a participar de pesquisas sobre o assunto. Para a autora isso pode indicar que as escolas não cumprem o 3º artigo da Política Nacional de EA, em que todas as instituições devem promover a EA em seus programas educacionais.

O docente e a sua formação educacional

A figura do professor sempre denota um protagonismo em relação ao ensino, a responsabilidade em estar à frente do currículo e implementar as suas concepções, reforçando a importância desse profissional em nossa sociedade. Entretanto, o fato é que pouco se tem investido em uma formação profissional de qualidade para os docentes.

Os futuros professores devem ser preparados com vistas ao desenvolvimento integral do aluno, ajudando a vencer os fracassos e as desigualdades sociais e auxiliar no exercício da cidadania. É nas licenciaturas que esse desenvolvimento dos conhecimentos e das habilidades lhes permitirão, continuamente, construir seus conhecimentos para que consigam vencer os desafios que a docência lhes imprime cotidianamente (PIMENTA, 2005).

Os cursos de formação inicial de professores nas faculdades e universidades muitas vezes estão desconectados das práticas pedagógicas, essa ruptura é apontada como um problema latente (ZEICHNER, 2010).

Assim, Pimenta (2005) argumenta que é preciso pensar a formação inicial dos professores por meio de suas práticas pedagógicas, incentivando os mesmos a investigar

suas atividades para criar uma identidade profissional, a qual pode ser construída por meio do significado e revisão social da profissão, juntamente com a revisão das tradições.

O conhecimento é importante, pois para exercer a profissão os futuros professores necessitam de conhecimentos específicos para ensinar. Sem esses saberes a tarefa de ensinar bem não será exercida a contento. Para tanto, devem saber questionar o que se faz com o conhecimento e de que maneira isso interfere na vida dos educandos e de como contextualizá-lo na sociedade atual. Assim, para os futuros professores é essencial entender o que é o conhecimento e suas bases epistemológicas (PIMENTA, 2005).

Para auxiliar o professor quanto aos saberes didáticos, os documentos oficiais como a BNCC sugerem que o PPP da escola deve sugerir as estratégias didáticas e metodológicas e mediações pedagógicas para auxiliar o professor na sua aplicação (BRASIL, 2016).

A BNCC salienta que para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento como um direito, o professor não pode ficar restrito as práticas individuais e sim a um trabalho coletivo que confere a Unidade Escolar um planejamento mais elaborado. Mais que ações individuais, a escola deve promover entre os docentes a investigação, a análise, elaboração e formulação para que as decisões sejam coletivas.

Nesse contexto os professores devem ser considerados como intelectuais que constroem o pensamento crítico nos diferentes campos da cultura e da tecnologia. Para isso, a escola deve investir na formação continuada dos docentes em seus ambientes de trabalho (BRASIL, 2016).

Para que o professor tenha um desenvolvimento contínuo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) sugerem que a formação continuada não pode ter um tempo restrito e as metodologias e conteúdos devem sempre ser revistos para a melhoria da formação e conseqüentemente do ensino. De acordo com esse documento, “a formação não pode ser tratada como um acúmulo de cursos e técnicas, mas sim como um processo reflexivo e crítico sobre a prática educativa” (BRASIL, 1997, p.25).

Quanto à necessidade de cursos de formação continuada para a melhoria da prática pedagógica do professor, Tardif (2012) argumenta que “tanto em suas bases teóricas quanto em suas conseqüências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e

progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada (p.249)". E para isso é importante que esses cursos sejam realizados de forma diversificada.

A forma diversificada desses cursos de formação continuada de professores é definida por Tristão (2004) como parte de sua evolução profissional e por isso deve ser coletiva e contínua por meio de ações, informações e conhecimentos. Esse elo entre o coletivo e as experiências vivenciadas ao longo do seu trajeto profissional, aliado as informações e ao conhecimento, compõe as práticas pedagógicas dos professores, que num contexto geral pode contribuir para a formação do corpo docente da escola.

Para Boton *et al.* (2010, p.43) "é necessário que, além do conhecimento da disciplina que irá ensinar, o docente domine minimamente o arcabouço teórico e didático pertinente à Educação Ambiental". Entretanto, o que se tem observado na literatura é que esse domínio mínimo não está acontecendo na formação inicial dos professores.

Em um estudo bibliográfico realizado por Schmitt e La Fare (2015) na Base de Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) sobre a formação inicial de professores em EA, as autoras evidenciaram "que a pesquisa sobre educação ambiental e formação inicial de professores, ainda é um tema pouco explorado, no que se refere a interface com a temática das Teorias Curriculares, tradicionais no campo da educação" (2015, p. 415).

Já uma pesquisa com alunos matriculados no 2º e 8º semestres do curso de pedagogia em uma instituição privada do município de Botucatu (SP), Ovigli, Ovigli e Tomazela (2009), constataram uma visão reducionista dos alunos em relação a EA, apesar do curso ter a EA como uma de suas disciplinas. Para os autores isso não basta, já que a abordagem da temática ambiental tem a sua estrutura curricular em disciplinas estanques, o que para os mesmos reforça a ausência de diálogo da EA com outras áreas.

O curso de formação continuada de professores em EA é objeto de vários estudos, entre eles, o Programa de Educação Ambiental Fruto da Terra, que é resultado de uma parceria entre a Prefeitura de Atibaia e o IPEG (Instituto Pedra Grande de Preservação Ambiental), que consolidou a EA como política pública a ser implantada em todas as escolas do município. Durante o período de 2003 a 2008, esse programa preparou, a partir de cursos

de formação continuada e de oficinas, professores de 17 escolas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Atibaia-SP (CECCON; COMPIANI; HOEFFEL, 2011).

Segundo Ceccon, Compiani e Hoeffel (2011), esses cursos e oficinas proporcionaram uma transformação da prática pedagógica dos professores, com uma postura diferenciada tanto de produtores como disseminadores de conhecimento. O curso e as oficinas utilizaram os HTPCs (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) para o desenvolvimento das atividades.

As atividades de formação em EA deveriam ser frequentes no ambiente escolar para que o professor adquira confiança nas discussões sobre a temática e o auxilie em seu trabalho em sala de aula na formação de cidadãos críticos que possam intervir com ações que visem defender a qualidade ambiental do planeta (OLIVEIRA; AMARAL, 2019).

O Ministério da Educação também oferece por meio do Programa de Formação Continuada de Professores e Gestores nas Temáticas de Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental, curso de formação continuada para professores da rede pública de educação nos níveis de extensão, aperfeiçoamento e especialização, nas modalidades presencial, semipresencial e à distância (BRASIL, 2018).

A importância da participação dos professores em cursos de formação continuada em EA está no fato que, como descrevem Dal-Farra e Valduga (2012, p. 410), “ao mesmo tempo em que atende aos anseios dos professores, a formação continuada pode preencher as possíveis lacunas existentes no âmbito conceitual de forma dialógica com o olhar dos formadores”.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem qualitativa. Para Bogdan e Biklen (2010, p. 49) a abordagem qualitativa “exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Neste trabalho, adotamos a metodologia de um estudo de caso que, segundo Yin (2010), apresenta diferentes formas de aplicação: explanatórios, descritivos e exploratórios.

Nesta pesquisa optamos pela descrição de uma experiência em que participaram das discussões nos encontros de formação continuada envolvendo a temática EA, 35 professores das áreas de Códigos de Linguagens (Língua Portuguesa, Inglês, Arte e Educação Física), Ciências da Natureza (Ciências, Química, Física e Biologia), Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia) e Matemática, no Ensino Fundamental e Médio em uma escola estadual de São Paulo.

As discussões ocorreram durante as ATPC, que por sua vez tem caráter formativo, assim contou com 5 encontros nos quais foram discutidos temas ligados a EA (Quadro 1). A escola tem uma demanda acentuada dirigida as questões de aprendizagem em Matemática e Língua Portuguesa, dificultando o debate com outras áreas do conhecimento. Desta forma, para que estas discussões acontecessem nestes espaços, a exigência da equipe gestora foi que tivessem foco na objetividade.

Quadro 1 – Assuntos discutidos nos encontros.

| Encontros | Assuntos discutidos |
|-----------|--|
| 01 | Responder às questões introdutórias das discussões nas ATPC. Qual o seu conhecimento sobre o PPP da escola e como a Educação Ambiental está nele inserido? Qual a importância de participar de cursos de formação em Educação Ambiental? |
| 02 | Apresentação do Projeto Político Pedagógico da escola e o seu engajamento com a Educação Ambiental. Discussão dialógica com os professores. |
| 03 | Apresentação da Lei 9.795/99 sobre a EA, juntamente com a discussão dialógica com os professores sobre as questões pertinentes ao meio escolar. |
| 04 | Replicação das questões introdutórias. |
| 05 | Apresentação das respostas com as questões introdutórias e da replicação das mesmas. |

Fonte: As autoras.

Resultados e Discussões

Os docentes foram questionados quanto ao seu conhecimento sobre o PPP da escola e como a EA estava nele inserido. As respostas dos professores foram agrupadas em cinco categorias que estão apresentadas no quadro 2.

Quadro 2 – Respostas dos docentes quanto ao conhecimento e a inserção da EA no PPP antes das discussões nas ATPC.

| CONHECIMENTO SOBRE O PPP | EA NO PPP |
|--|---|
| Desconhece o PPP da escola (12) D ₈ , D ₁₁ , D ₁₇ , D ₁₈ , D ₂₂ , D ₂₅ , D ₂₇ , D ₃₁ , D ₃₂ , D ₃₃ , D ₃₄ , D ₃₅ | Ações nas disciplinas (8) (D ₁ , D ₂ , D ₄ , D ₇ , D ₉ , D ₁₄ , D ₂₀ , D ₂₂ |
| Conhecimento insuficiente (7) (D ₁ , D ₃ , D ₄ , D ₁₄ , D ₁₉ , D ₂₄ , D ₃₀ | Não sabem (15) D ₃ , D ₈ , D ₁₁ , D ₁₇ , D ₁₈ , D ₁₉ , D ₂₄ , D ₂₅ , D ₂₇ , D ₃₀ , D ₃₁ , D ₃₂ , D ₃₃ , D ₃₄ , D ₃₅ |
| Conhece profundamente (1) D ₉ | Programas PROEMI/ONG/CPFL (4) D ₆ , D ₁₅ , D ₂₆ , D ₂₈ |
| Não responderam (9) D ₂ , D ₆ , D ₇ , D ₁₀ , D ₁₂ , D ₁₅ , D ₂₀ , D ₂₆ , D ₂₈ | Ciências e Biologia (1) D ₁₂ |
| | Consta como um eixo EA (1) D ₁₀ |
| Não respondeu à questão: (1) D ₂₉ , Respostas incoerentes: (5) D ₅ , D ₁₃ , D ₁₆ , D ₂₁ , D ₂₃ | |

Fonte: Coleção Particular

Os resultados observados dessa questão foi preocupante e incoerente. Preocupante porque o PPP deve ser construído com a participação democrática de todos que compõe o ambiente escolar juntamente com a comunidade. Como descreve Veiga (2002, p.13) “ele deve ser construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”. Estas respostas também são incoerentes pois se a maioria (20 professores) não conhece ou conhece de forma insuficiente o PPP, não poderia saber como a EA está inserida nele.

O quadro 3 mostra os resultados obtidos na replicação dessas a questão ao final dos encontros.

Quadro 3 – Respostas dos docentes quanto ao conhecimento e a inserção da EA no PPP no final dos encontros.

| CONHECIMENTO SOBRE O PPP | EA no PPP |
|--------------------------|-----------|
|--------------------------|-----------|

| | |
|--|--|
| Passou a conhecer nos debates nos ATPC – (15) D ₁ , D ₂ , D ₆ , D ₁₁ , D ₁₂ , D ₁₃ , D ₁₅ , D ₁₇ , D ₂₀ , D ₂₂ , D ₂₅ , D ₂₆ , D ₂₇ , D ₃₂ , D ₃₄ . | Com as discussões percebemos que não está inserido no PPP. (25) D ₁ , D ₂ , D ₄ , D ₅ , D ₆ , D ₇ , D ₁₁ , D ₁₂ , D ₁₃ , D ₁₅ , D ₁₇ , D ₁₉ , D ₂₀ , D ₂₂ , D ₂₄ , D ₂₅ , D ₂₆ , D ₂₇ , D ₂₈ , D ₂₉ , D ₃₀ , D ₃₂ , D ₃₃ , D ₃₄ , D ₃₅ . |
| Conhecimento médio- (2) D ₉ , D ₁₄ | Inserido nas disciplinas que tratam do conteúdo – (1) D ₁₄ |
| Conhecimento razoável- (1) D ₄ | Não sabem – (5) D ₈ , D ₁₆ , D ₂₁ , D ₂₃ , D ₃₁ |
| Pouco conhecimento- (6) D ₁₀ , D ₁₉ , D ₂₉ , D ₃₀ , D ₃₃ , D ₃₅ | |
| Não conhecia o PPP – (6) D ₈ , D ₁₆ , D ₂₁ , D ₂₃ , D ₂₄ , D ₃₁ , | |
| Não justificaram– (3) D ₅ , D ₇ , D ₂₈ , | Não justificaram – (2) D ₉ , D ₁₀ , |
| *Não responderam ao questionário: D ₁₈ , D ₃ | |

Fonte: Coleção Particular

Os resultados observados nesse quadro 3, evidenciam a contribuição das discussões nos ATPC, para a mudança de percepção e aplicação de uma EA e a sua inserção no PPP da escola, que antes não era nem conhecido pela maioria dos docentes.

Em comparação com a resposta da questão antes das discussões é possível notar que os docentes entenderam que a EA não está inserida de acordo com a Lei 9.795/99 que enuncia como sendo um tema transversal a ser trabalhado em todas as disciplinas e deve ser desenvolvida como um projeto da equipe escolar e assim estar inserido no PPP da escola.

Esses resultados corroboram com Mendonça (2007), quando pontua a importância de no PPP estar inserido a formação continuada de professores em EA, juntamente com a sua transversalidade, para que a escola se comprometa com as questões ambientais.

Com relação à questão qual a importância de participar de cursos de formação em EA, o Quadro 4 mostra as respostas dos professores antes das discussões nos ATPC.

Quadro 4 - Justificativa da importância de cursos de formação em EA antes das discussões nos ATPC.

| IMPORTÂNCIA DE CURSOS NA FORMAÇÃO EA | DOCENTES | TOTAL |
|--------------------------------------|----------|-------|
|--------------------------------------|----------|-------|

| | | |
|--|--|----|
| Conhecimento que agrega | D ₁ , D ₈ , D ₉ , D ₁₃ , D ₁₅ , D ₂₀ , D ₂₅ , D ₂₈ , D ₃₀ , D ₃₄ | 10 |
| Debater ideias e fomentar novos projetos | D ₂ , | 1 |
| Aproximar mais da importância das questões ambientais, cuidar do planeta com prevenções. | D ₃ , D ₂₆ | 2 |
| Para aprender a ter sustentabilidade ambiental | D ₅ , D ₂₁ , D ₂₉ | 3 |
| Assunto importante, futuro do planeta | D ₇ , D ₁₆ , D ₃₂ | 3 |
| Não sabe pois nunca participou | D ₂₄ | 1 |
| Importante para a escola em conjunto com a comunidade escolar | D ₁₀ , D ₂₃ | 2 |
| Importante para a formação continuada sobre EA. | D ₁₉ | 1 |
| Conhecer o que é EA/ Conscientizar a escola | D ₆ , D ₁₈ | 2 |
| Atualização profissional / ajuda a dar segurança na inserção da EA de forma interdisciplinar | D ₁₁ , D ₃₅ | 2 |
| Para conservar o meio ambiente e melhorar para nossos entes queridos no futuro | D ₄ , D ₁₂ , | 2 |
| Ajudam fornecendo informações sobre o meio ambiente e questões ambientais | D ₁₄ , D ₁₇ , D ₂₂ , D ₂₇ , D ₃₁ , D ₃₃ | 6 |
| Total | 35 | 35 |

Fonte: Coleção Particular

Os resultados dessa questão mostram que embora cada docente tenha um motivo diferente sobre um curso de formação continuada, a maioria (34) considerou que é importante e D₂₄ alegou não saber da importância, por nunca ter participado de cursos de formação em EA. Esse resultado apontado por D₂₄ foi observado também por Oliveira (2015). Essa autora questionou 10 professores de uma escola sobre as suas participações em cursos de formação continuada em EA. O resultado de sua pesquisa evidenciou que 70% dos professores não participaram de cursos de formação continuada em EA.

Ao observar as respostas dessa questão antes das discussões (Quadro 4) pode-se perceber que antes somente D₁₁ e D₃₅ comentaram que é importante participar de um curso de EA para uma atualização profissional e ajudar a dar segurança na sua inserção de forma interdisciplinar. Após as discussões nos ATPC, o número de professores passou para 7 (D₁₁, D₁₇, D₁₉, D₂₅, D₂₉, D₃₄, D₃₅) (Quadro 5), o que mostra o despertar dos docentes para a importância de discutir as questões ambientais não somente com a sua disciplina. Esses

resultados são importantes, pois como descrevem Boton *et al.* (2010), o professor deve conhecer o arcabouço teórico e didático da EA, além dos conhecimentos pertinentes à sua disciplina.

Quadro 5 - Justificativa da importância de cursos de formação em EA após as discussões nos ATPC.

| IMPORTÂNCIA DE CURSOS NA FORMAÇÃO EA | DOCENTES | TOTAL |
|--|---|-------|
| Conhecer a lei 9.795/99 e adquirir embasamento teórico da EA | D ₁ , D ₂₀ , D ₂₃ | 3 |
| Debater ideias e fomentar novos projetos | D ₂ , D ₁₄ , D ₃₀ | 3 |
| Aproximar mais da importância das questões ambientais, cuidar do planeta com prevenções | D ₄ , D ₂₆ | 2 |
| Implementação dos conteúdos ligados a EA, auxiliando o professor | D ₅ , D ₆ , D ₁₆ , D ₂₂ , D ₃₁ | 5 |
| Assunto importante, futuro do planeta | D ₇ , D ₁₅ , D ₂₁ , D ₃₂ | 4 |
| Sensibilização para mudar hábitos | D ₈ , D ₁₃ | 2 |
| Importante para a escola em conjunto com a comunidade escolar | D ₉ | 1 |
| Tema inserido no cotidiano escolar, reconhecendo os problemas da escola, comunidade, tratando do micro para o macro. | D ₁₀ | 1 |
| Saber que existe mais de um conceito em EA | D ₁₂ | 1 |
| Atualização profissional e ajuda a dar segurança na inserção da EA de forma interdisciplinar | D ₁₁ , D ₁₇ , D ₁₉ , D ₂₅ , D ₂₉ , D ₃₄ , D ₃₅ | 7 |
| Sempre importante aprender, evoluir especialmente se isso agrega | D ₂₄ , D ₂₇ , D ₃₃ | 3 |
| Reciclagem de conhecimentos | D ₂₈ | 1 |
| Não responderam | D ₁₈ , D ₃ | 2 |
| Total | 35 | 35 |

Fonte: Coleção Particular

Nesse quadro é possível observar que as discussões nos ATPC auxiliaram D₂₄ a perceber a importância de participar de um curso de formação continuada em EA, indicando que sempre é importante aprender e evoluir, especialmente se isso agrega.

Pode-se observar no quadro 4 que nenhum docente citou a Lei 9.795/99, mas D₁, D₂₀ e D₂₃ após as discussões nos ATPC, (Quadro 5) citaram a necessidade de conhecê-la para adquirir embasamento teórico da EA. Essa mesma justificativa é comentada por Sato (2001).

Para essa autora é importante debater as bases de sustentação da EA e da sua epistemologia na formação de professores para tratar a EA.

O que chama a atenção nas respostas dos docentes é que eles não citam a importância da formação continuada em EA para um trabalho coletivo que segundo Tristão (2004) é importante porque as experiências vivenciadas ao longo do seu trajeto profissional aliado as informações e ao conhecimento compõem as práticas pedagógicas dos professores, que num contexto geral pode contribuir para a formação do corpo docente da escola.

Na apresentação e discussão das respostas dos professores (nos quadros 2 e 3) evidenciamos que a grande maioria não conhecia nada sobre o PPP da escola. Os professores citaram que após as discussões nos ATPC houve mudanças nas suas percepções sobre o PPP e a EA. Isso causou surpresa a equipe gestora e assim a diretora informou que a partir das respostas dos professores, o PPP será debatido nos ATPC, pois deve ser revisto anualmente e citou a importância de ouvir os professores em suas opiniões no contexto escolar.

Com essa explanação sobre a pesquisa, muitos professores se interessaram em ampliarem seus conhecimentos e indicaram a vontade de cursar uma Pós-Graduação, porém a jornada exaustiva foi citada como um empecilho. Demo (2010), destaca que por muitas vezes o professor não consegue estudar por falta de tempo e baixa remuneração, o que o aproxima de uma condição miserável.

Considerações finais

Além da EA, as discussões nos ATPC possibilitaram aos docentes debaterem assuntos que estavam esquecidos na escola, e este sem dúvida passa pelo PPP, que é um documento que deveria ser parte integrante deste contexto, já que todo ano deve ser revisto, mas a grande maioria não sabia ou apresentava um conhecimento mínimo.

As discussões nos ATPC proporcionaram que os professores entendessem a importância desse documento, sendo a formação continuada dos professores em EA planejada e inserida dentro do PPP.

Consideramos ser essencial que os professores retomem espaços de discussões e debates sobre as questões pertinentes ao contexto escolar, unificando temáticas importantes para a sociedade, como as demandas ambientais, agregando projetos dentro do PPP, visando aproximar a escola da comunidade a qual se insere.

Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto (Portugal): Porto editora, 2010.

BOTON, Jaiane de Moraes; COSTA, Ronaldo Gonçalves de Andrade; KURZMANN, Suzana Margarete; TERRAZZAN, Eduardo A. O meio ambiente como conformação curricular na formação docente. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**. v.12, n.3, p. 41-50, 2010.

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente. Brasília: Casa Civil, 1981. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm. Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em :31 jan. 2021.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: Temas Transversais - Meio Ambiente. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 27 abril de 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação ambiental**: aprendizes de sustentabilidade. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

BRASIL. Resolução nº 2 de 15 de junho de 2012. **Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**, 2012. Disponível em:

<http://conferenciainfanto.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

BRASIL. **ProNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental**. Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. – 4 ed. – Brasília: MMA, DF, 2014. Disponível em: http://www.mma.gov.br/images/arquivo/80221/pronea_4educacao_web-1.pdf. Acesso em: 02 jun.2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa de Formação Continuada de Professores e Gestores nas temáticas de Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental**. 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17452-programa-de-formacao-continuada-de-professores-e-gestores-nas-tematicas-de-educacao-em-direitos-humanos-e-educacao-ambiental-novo>. Acesso em: 20 jun. 2021.

CECCON, Sheila; COMPIANI, Mauricio; HOEFFEL, José Luiz de Moraes. Estudo de Caso do Programa de Educação Ambiental Fruto da Terra: contextualização e não disciplinarização em um projeto na educação fundamental. **ALEXANDRIA Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.4, n.1, p.199-220, maio, 2011.

DAL-FARRA, Rossano André; VALDUGA, Mariela. A Educação Ambiental na formação Continuada de professores: as práticas compartilhadas de construção. **Linhas Críticas**, n.36, p. 395-415, maio/ago. 2012.

DEMO, Pedro. **Aprendizagem no Brasil**: ainda muito por fazer. Porto alegre: Mediação, 2010. 96p.

FAHT, Elen Cristina. **Diagnóstico e análises das atividades relacionadas à Educação Ambiental em escolas públicas de São Paulo -SP e Blumenau-SC**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.terrabilis.org.br/ecotecadigital/pdf/diagnostico-e-analise-de-atividades-relacionadas-a-educacao-ambiental-em-escolas-publicas-de-sao-paulo-sp-e-blumenau-sc.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2021.

GADOTTI, Moacir. **A Carta da Terra na educação**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GIESTA, Nágila Caporlândia. Histórias em quadrinhos: recursos da educação ambiental formal e informal. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (Org.) **Educação Ambiental: abordagens múltiplas**. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 206-231.

GOLDENBERG, José. **Uma avaliação da Rio+20**. Jornal o Estado de São Paulo, 18 jun. 2012. Disponível em: <https://opinioao.estadao.com.br/noticias/geral,uma-avaliacao-da-rio-20-imp-,887696>. Acesso em: 18 jun. 2021.

GUIMARÃES, Roberto Pereira; FONTOURA, Yuna de Souza Reis. Rio+20 ou Rio-20? Crônica de um fracasso anunciado. **Revista Ambiente & Sociedade**, v.15, n. 3, p.19-39, set./dez. 2012.

MENDONÇA, Patrícia Ramos. Políticas de formação continuada de professores(as) em educação ambiental no Ministério da Educação. In: MELLO, Soraia Silva de; TRAJBER, Rachel (Coord.). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola**. Brasília: Ministério da Educação. UNESCO, 2007, p.45.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Nunes. (Re)Pensando a formação de professores em Educação Ambiental. **Revista Monografias Ambientais Santa Maria**, Edição Especial Curso de Especialização em Educação Ambiental, v.14, p. 08–16, 2015.

OLIVEIRA, Terezinha Marisa Ribeiro; AMARAL, Carmem Lúcia Costa. M. R. Discutindo conceitos de Educação Ambiental com professores em uma escola pública de São Paulo. **Revista Ensino, Saúde e Ambiente**, v.12, n.2, p. 140-155, ago. 2019.

OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta; OVIGLI, Fabiana Maria; TOMAZELA, Andréa Bogatti Guimarães. Educação ambiental na formação inicial de professores: o curso de pedagogia em foco. **Revista Educação Ambiental em Ação**, ano 7, n. 27, p. 1-10, dez. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005, p. 15.

SAITO, Carlos Hiroo. Política Nacional de Educação Ambiental e Construção da Cidadania: revendo os desafios contemporâneos. In: RUSCHEINSKY, Aloísio (Org.) **Educação Ambiental: abordagens múltiplas**. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2012. p.206.

SATO, Michèle. Apaixonadamente Pesquisadora em Educação Ambiental. **Educação: teoria e prática**, v.9, n.16, p. 24-35, 2001.

SCHMITT, Lilian Alves; LA FARE, Mónica. **Educação Ambiental e formação inicial de professores: pesquisa sobre currículo**. In: EDUCERE XII Congresso Nacional de Educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/21555_11502.pdf. Acesso em: 20 jun. 2021.

TARDIF, Maurici. **Saberes docentes e formação profissional**. 14.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14ª Ed, Campinas, SP: Papirus, 2002. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1777813/mod_resource/content/1/projeto%20politico%2011%20a35.pdf. Acesso em: 12 jun. 2021.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução: Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Submetido em: 17-07-2021
Publicado em: 14-04-2022