



---

**DOCUMENTOS ORIENTADORES E A ELABORAÇÃO DAS  
AULAS DE GEOGRAFIA LIGADAS ÀS QUESTÕES  
AMBIENTAIS**

GUIDELINES AND THE DEVELOPMENT OF GEOGRAPHY LESSONS RELATED TO  
ENVIRONMENTAL ISSUES

**Marcela Tomaz Silva<sup>1</sup>**

**Maria Beatriz Junqueira Bernardes<sup>2</sup>**

**RESUMO**

Questão ambiental tem assumido crescente relevância no cenário global especialmente no campo da Geografia, ciência que estuda as interações entre sociedade e natureza. O presente trabalho tem como objetivo compreender como os professores de uma escola estadual de Uberlândia utilizam os documentos orientadores na preparação das aulas de Geografia com foco nas DCNEA. A metodologia foi desenvolvida por meio de uma abordagem mista que integrou a análise documental e bibliográfica com aplicação de entrevistas semiestruturadas. Os resultados apontam diversas dificuldades enfrentadas pelos professores o que acaba impedindo inserção de novas abordagens temáticas além de evidenciar a deficiência na formação continuada oferecida pela rede estadual de Minas Gerais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Documentos orientadores; Geografia; Educação Ambiental.

**ABSTRACT**

Environmental issues have gained increasing relevance in the global scenario, especially in the field of Geography, a science that studies the interactions between society and nature. This study aims to understand how teachers from a state school in Uberlândia use guiding documents in preparing Geography classes, with a focus on the Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA). The methodology was developed through a mixed approach, integrating

---

<sup>1</sup> Licenciada e mestra em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU) pelo Programa de Pós-graduação em Geografia. Oficial administrativa da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia-MG Pesquisadora do Núcleo Teoria Anticolonial. E-mail: tomaz\_silva@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Professora Titular da Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Geografia, Biociências e Saúde Coletiva. Docente do Programa de Pós-Graduação em Geografia (IG/UFU). Coordenadora e fundadora do Grupo de Pesquisa em Geografia e Educação Ambiental - GPGEA. E-mail: mariabeatrizjunqueira@gmail.com

documentary and bibliographic analysis with semi-structured interviews. The results highlight the challenges teachers face in covering mandatory content within a highly reduced class schedule, which hinders the inclusion of new thematic approaches. Additionally, the study reveals deficiencies in the continuing education provided by the state education network of Minas Gerais.

**KEYWORDS:** Guiding documents; Geography; Environmental Education

## INTRODUÇÃO

O tema do presente trabalho está relacionado a abordagem das questões ambientais que têm assumido crescente relevância no cenário global, especialmente no campo da Geografia, ciência que estuda as interações entre sociedade e natureza. No contexto educacional, a Educação Ambiental (EA) foi instituída como componente essencial e permanente pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, a qual estabelece sua integração em todos os níveis e modalidades da educação nacional.

Conforme o que determina a Lei que regulamenta a Política Nacional de EA, o referido tema deve ser trabalhado de forma interdisciplinar, permeando todas as disciplinas. Geralmente a disciplina de Ciências apresenta um protagonismo maior na abordagem da temática ambiental, porém a geográfica também pode colaborar de forma mais incisiva no debate ambiental, sobretudo nos temas ligados às questões sociais, políticas e econômicas que interferem diretamente nos impactos observados no meio ambiente.

A Geografia, enquanto ciência que estuda o espaço geográfico como produto das relações entre sociedade e natureza, apresenta-se como disciplina fundamental para a promoção de uma compreensão crítica e contextualizada das questões ambientais. Como destacam Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 37), “o espaço geográfico é resultado das contradições e interações entre grupos sociais e a natureza ao longo do tempo histórico”. Nesse sentido, a disciplina possui potencial para contribuir com a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na transformação socioambiental. Portanto uma abordagem que associe as questões ambientais às dimensões políticas, econômicas e sociais é relevante diante da exploração dos recursos naturais e a degradação ambiental exponencial que testemunhamos atualmente, que está diretamente relacionada ao sistema econômico vigente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (DCNEA) propõe contribuir com o reconhecimento do papel transformador e emancipatório da

EA. Quanto à abordagem a norma recomenda: “A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino”. Diante do exposto o objetivo deste trabalho é compreender como os professores de uma escola estadual de Uberlândia utilizam os documentos orientadores na preparação das aulas de geografia e como a EA é percebida por esses professores.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem metodológica que integrou a análise documental e bibliográfica, aplicação de entrevistas semiestruturadas com professores de Geografia. Foi possível compreender como os docentes utilizam os documentos orientadores no planejamento das aulas. Apesar dos desafios, os professores demonstraram clareza quanto à importância da EA no ensino de Geografia alinhada aos princípios de igualdade, solidariedade e transformação social, no entanto a formação continuada que o estado de Minas Gerais deveria garantir aos professores apresenta falhas.

## **GEOGRAFIA, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E OS DOCUMENTOS ORIENTADORES**

Conforme o que determina a Lei que regulamenta a Política Nacional de EA, o referido tema deve ser trabalhado de forma interdisciplinar, permeando todas as disciplinas. No ensino fundamental a disciplina de Ciências apresenta um protagonismo maior na abordagem do tema. Entendemos que a disciplina geográfica pode colaborar de forma mais incisiva no debate ambiental, sobretudo nos temas ligados às questões sociais, políticas e econômicas que interferem diretamente nos impactos observados no meio ambiente.

A Geografia surgiu da necessidade de conhecer o planeta que habitamos e de explicar os fenômenos naturais. Ruy Moreira (2007) explica que cada época da história tem uma forma própria de Geografia o autor ainda esclarece que a princípio a Geografia era feita de forma não sistematizada até alcançar o status de ciência no século XIX.

A Geografia é uma disciplina que se dedica ao estudo e compreensão das relações que acontecem no espaço geográfico resultante das atividades humanas. Sua abordagem permite analisar as interações entre os elementos naturais e sociais

interagindo no mundo, fornecendo uma base sólida para a compreensão das questões ambientais.

Enfatizando a importância de se compreender o conceito de meio ambiente, Ramos (2011) afirma ser “um conceito chave pois envolve questões de poder, e não pode ser visto isoladamente, e tão pouco ser reduzido à sua dimensão biofísica, ou ser tratado segundo os parâmetros da tradição científica e filosófica hegemônica, reproduzindo a dicotomia cartesiana entre o homem e a natureza”, dentro da Geografia é possível relacionar o conceito complexo de meio ambiente abordando questões sociais e ambientais de forma a apresentar os problemas ambientais manifestados no ambiente que o sujeito está inserido.

Deve-se ressaltar que a atual compreensão do termo meio ambiente fez parte da origem da Geografia, e isso lhe confere o mérito de ter sido a primeira das ciências a tratar do meio ambiente de forma mais integralizada (Conceição, Pimenta e Costa, 2019, p.13). O termo meio ambiente na Geografia não se refere apenas aos aspectos físicos e naturais do ambiente, mas sim ao produto das relações sociais especializadas, dentro da Geografia a abordagem das questões ambientais não se atém apenas aos danos ambientais, mas sim os reflexos desses danos na sociedade como um todo.

A relação entre Geografia e questões ambientais é intrínseca, uma vez que a disciplina oferece uma visão abrangente dos desafios e potencialidades do meio socialmente construído, na perspectiva de Vesentini (1995, *apud* Carvalho, 2014, p. 22) a abordagem apropriada para o ensino de Geografia no século XXI é que na época da globalização a questão da natureza e dos problemas ecológicos tornam-se mundiais ou globais adquirem um novo significado, cabendo ao ensino de Geografia permitir uma interpretação crítica das relações sociedade/natureza.

Enfatizando a relevância da educação geográfica Callai (2011) apresenta que o conceito é mais do ensinar e aprender Geografia e sim possibilitar a construção do entendimento de sua espacialidade, decorrente do processo da mundialização da economia e da globalização e assim compreender a importância de analisar criticamente a estrutura social vigente:

A educação geográfica significa, então, transpor a linha de simplesmente obter informações para a realização de aprendizagens significativas envolvendo/utilizando os instrumentos para fazer a análise geográfica. Considera-se, portanto, que entender a sociedade a partir da espacialização dos seus fenômenos pode ser uma contribuição para a construção da cidadania (Callai, 2011, p.2).

Nesse contexto vários estudos sobre a formação do professor de Geografia têm sido realizados (Callai 2003, Castellar 2005, Cavalcanti 2009, Pontuschka Paganelli e Cacete 2009) a fim de compreender e colaborar com o enfrentamento dos desafios da docência em Geografia sobretudo para os recém formados, dessa forma Callai ressalta:

Formar professores, então, requer que nos cursos de formação inicial sejam trabalhados conteúdos de forma que incorporem os princípios didáticos pedagógicos dos mesmos. Ao vivenciar as formas de aprender geografia o graduando poderá estabelecer as bases para ensinar geografia (Callai, 2011, p. 7).

Para desenvolver um bom trabalho o professor deve apropriar de seu conhecimento acadêmico para investir na sua emancipação. Castellar (2015) afirma que a decisão do conteúdo a ser trabalhado deve ser feita pelo professor apoiada em uma análise do conhecimento já elaborado que se deseja ensinar, a autora afirma que o professor deve atuar ativamente no desenvolvimento curricular deixando de ser mero consumidor de conteúdo previamente formatado.

Callai (2011, p. 7) ressalta que para a formação de professores é necessário que sejam trabalhados na graduação os conteúdos que incorporem os princípios didáticos pedagógicos na formação dos futuros professores. O professor de Geografia segundo Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 97) “além de dominar os conteúdos, é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumento para desvendar e compreender a realidade do mundo dando sentido e significado a aprendizagem” dessa forma o professor se torna capaz de fornecer ao aluno instrumentos para construção de uma visão articulada e crítica do mundo.

A superação do modelo tradicional de se ensinar e fazer Geografia precisa ser superado tanto nas escolas de educação básica quanto nas universidades, Barbosa (2020, p.118) afirma que temos ensinado uma “Geografia colonizadora, assassina e genocida praticante das mais terríveis crueldades humanas e isso precisa parar” dessa forma salienta-se a importância de um olhar para a forma como são trabalhados os conteúdos do currículo de Geografia.

A atuação profissional dos docentes muitas vezes se expressa de maneira estruturada e direcionada pelas instâncias técnicas e administrativas dos sistemas educacionais por meio dos documentos orientadores de cada instância administrativa, de acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 90) coloca o professor em um

situação que dispõe de pouca autonomia sobre o que e como ensinar. Na sequência serão feitas algumas considerações sobre a EA.

Desde a década de 70 do século XX a EA está em constante debate, são mais de 50 anos de discussões que buscam orientar os caminhos a trilhar na direção de uma educação que seja ambiental abarcando as questões entrelaçadas de desenvolvimento e questões socioambientais. Num primeiro momento a EA tinha um cunho exclusivamente preservacionista visando a preservação das paisagens naturais já que a atividade industrial fomentada a partir da segunda metade do século XIX e intensificada no século XX, degradava a natureza e tirava a beleza dos lugares, nesse contexto inicial Layrargues e Lima (2011) ressaltam:

Em um momento inicial, concebia-se a Educação Ambiental como um saber e uma prática fundamentalmente conservacionistas, ou seja, uma prática educativa que tinha como horizonte o despertar de uma nova sensibilidade humana para com a natureza, desenvolvendo-se a lógica do “conhecer para amar, amar para preservar”, orientada pela conscientização “ecológica” e tendo por base a ciência ecológica (Layrargues; Lima, 2011, p.5).

A princípio a EA se pautava em “leituras biologicistas e despolitizadas dos problemas ambientais” esse modelo começou a ser questionado pela ecologia política trazendo para o debate análises a respeito dos “modelos de desenvolvimento econômico-social, os interesses e conflitos de classe, os padrões culturais e ideológicos e as injunções políticas dominantes na sociedade” que viria a se desdobrar na vertente crítica como veremos adiante (Layrargues; Lima, 2011, p.2).

Ainda na busca pela caracterização da EA em seu princípio, Ramos (2001) aponta que “as questões ambientais foram traduzidas como problemas de poluição do ar, do solo, da água e da escassez dos recursos naturais, colocando em risco o bem-estar do homem. Por isso, deveriam ser conservados, com ênfase na necessidade de adotar políticas globais baseada na interdependência planetária de todos os problemas ambientais”, buscava-se socializar os problemas ambientais sem questionar os agentes que se beneficiam do sistema produtivo e econômico concentrando a riqueza e socializando os danos ambientais.

Layrargues e Lima (2011) salientam a grande contribuição da Ecologia Política no campo dos Estudos Ambientais, os autores afirmam que a mesma “surgiu em 1960, seu principal objetivo é gerar entendimento do próprio modo de funcionamento da

sociedade, focaliza a atenção nos modos pelos quais agentes sociais, nos processos econômicos, culturais e político-institucionais, disputam e compartilham recursos naturais e ambientais e em qual contexto ecológico tais relações se estabelecem” fortalecendo a inclusão de questões sociais econômicas e políticas no debate ambiental.

A preocupação com a escassez dos recursos esboçada na sociedade, principalmente no século XX, gera o que Ramos (2001) chama de “sentimento ecológico que surge junto com a tomada de consciência da vulnerabilidade do mundo moderno suscitado pelo medo das catástrofes, não só de ordem ambiental (acúmulo de poluição, o lixo industrial, as usinas atômicas e os resíduos do lixo atômico) como também de ordem política causada pela ameaça da guerra nuclear e pela corrida armamentista”.

No Brasil a evolução no fazer e pensar a EA só começou a ser percebida trinta anos depois do surgimento da Ecologia Política, período em que os temas sociais entraram nos questionamentos e propostas da EA e desde então não puderam mais ser ignoradas, Layrargues e Lima citam que:

A partir dos anos 90, a Educação Ambiental brasileira abandonava o perfil inicial predominantemente conservacionista e reconhecia a dimensão social do ambiente. A partir desse momento histórico, já não era mais possível referir-se genericamente a Educação Ambiental sem qualificá-la, ou seja, sem declarar filiação a uma opção político-pedagógica que referenciasse os saberes e as práticas educativas realizadas (Layrargues; Lima 2011 p.4).

A EA deixa de ser vista como uma unidade e com apenas uma linha de pensamento no Brasil, a práxis conservadora e conservacionista abre espaço para novas nuances críticas de pensamento ambiental. Layrargues e Lima (2011) citam que à medida que essa diversidade interna se tornou visível, as análises buscaram problematizar esse fenômeno, fazendo da EA um objeto de estudo auto-reflexivo que pensa sua própria prática e desenvolvimento.

Com isso os educadores que entendiam os limites e os riscos da linha de pensamento conservadora, por se pautar “em ações individuais e comportamentais, de forma a-histórica, despolitizada, conteudística” instrumentalizada nas vertentes conservacionista e pragmática, desde então começaram a se posicionar contra o pensamento dominante.

Após as mudanças ocorridas na década de 90 os educadores brasileiros passaram a trazer então uma abordagem pedagógica que problematiza as questões sociais e seus reflexos na natureza. A partir da nova concepção de EA não era possível conceber os problemas ambientais dissociados dos conflitos sociais. Layrargues e Lima (2011) nos traz ainda que as causas constituintes dos problemas ambientais tinham origem nas relações sociais, nos modelos de sociedade e de desenvolvimento prevalentes. A partir de então a EA passa a abordar as questões sociais e políticas integrando as relações econômicas no debate ambiental.

As tendências da EA no Brasil seguem, de modo geral, as tendências globais de preocupação com o meio ambiente, seja pela tentativa de garantir direitos de bem-estar e acesso aos recursos às futuras gerações, seja para manter os recursos que garantem o funcionamento da economia, fato é que a educação se constitui uma ferramenta poderosa e devem-se estar atentos ao viés ideológico que cada vertente possui assim como proposto por Ramos (2001):

Várias são as perspectivas que passam a orientar o discurso de preservação e conservação da natureza representando e reproduzindo um modelo ideológico sob o qual são construídas as políticas e práticas ambientais. Por isto, entendemos que a reflexão sobre os limites e as possibilidades da EA como projeto educacional pressupõe, inicialmente, uma análise crítica das concepções e conceitos teóricos implícitos no tema em questão, explicitando as diferentes posições para que as opções possam ser clara e conscientemente assumidas (Ramos, 2001, p. 207).

Fazendo um panorama das vertentes no Brasil, Layrargues e Lima (2011) afirmam “mesmo que, assumindo o risco de elaborar um quadro parcial e incompleto, poderíamos dizer então que atualmente existem três macrotendências como modelos político-pedagógicos para a EA.” Sendo assim os autores afirmam ser possível observar no país a vertente Conservadora, a Pragmática e a Crítica, na sequência serão feitas breves descrições de cada uma delas.

A vertente Conservadora, com suas bases calcadas na ecologia, visa a preservação da natureza e conservação das belas paisagens, suas práticas são “conservacionista, comportamentalista, da Alfabetização Ecológica e do autoconhecimento” objetiva ensinar a amar a natureza e assim preservá-la.

A vertente Pragmática, defende a mitigação dos danos com ações que partam da sociedade “que abrange a Educação para o Desenvolvimento Sustentável e para o

Consumo Sustentável, é expressão do ambientalismo de resultados, do pragmatismo contemporâneo e do ecologismo de mercado decorrente da hegemonia neoliberal instituída mundialmente”. Defende práticas como reciclagem, logística reversa, consumo mínimo de água por parte da população, “pegada ecológica” entre outras práticas. (Layrargues; Lima, 2011 p.9)

Os autores afirmam ainda que a vertente Crítica, aborda “as correntes da EA Popular, Emancipatória, Transformadora e no Processo de Gestão Ambiental”. Tem por objetivo uma abordagem crítica do sistema social, “buscando o enfrentamento das desigualdades e da injustiça socioambiental” entendendo que a justiça social resulta também em justiça ambiental e preservação da vida no planeta (Layrargues; Lima, 2011 p.11).

A EA se apresenta como o instrumento mais acessível e eficaz no combate aos danos causados ao meio ambiente, oriundos da atividade humana ligada ao sistema econômico vigente, seja de forma direta ou indireta, sendo assim é urgente a implementação de ações e o fomento do debate a respeito do tema para que se possa caminhar na direção de frear os danos e mitigar os impactos, no Brasil a Lei 9795 de 1999 Art. 1º que institui a Política Nacional de EA rege:

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, p.1).

Caracterizando a EA Layrargues (2004) a define como o conjunto de práticas educativas relacionadas à questão ambiental, dessa forma agrega uma nova característica à educação formal e que juntas, educação e EA, permitem o reconhecimento de sua identidade diante de uma Educação que antes não era ambiental. Outro debate importante é a respeito das correntes da EA, que o autor afirma não ser mais possível ministrar a disciplina de Geografia sem aderir a uma corrente de pensamento que embasa as práticas ambientais.

A corrente Crítica é pouco difundida apesar de possuir características que podem colaborar com a formação ecológica do sujeito, quanto aos objetivos dessa corrente Carvalho (2004) cita:

Promover a compreensão dos problemas socioambientais em suas múltiplas dimensões: geográficas, históricas, biológicas, sociais e subjetivas; [...] Contribuir para a transformação dos atuais padrões de uso e distribuição dos bens ambientais em direção a formas mais sustentáveis, justas e solidárias de vida e de relação com a natureza; [...] Situar o educador como, sobretudo, um mediador de relações sócio-educativas, coordenador de ações, pesquisas e reflexões – escolares e/ou comunitárias – que oportunizem novos processos de aprendizagens sociais, individuais e institucionais (Carvalho, 2004, p. 21).

Ramos (2011) afirma que são várias as perspectivas que passam a orientar o discurso de preservação e conservação da natureza representando e reproduzindo um modelo ideológico sob o qual são construídas as políticas e práticas ambientais, a autora entende que a reflexão sobre os limites e as possibilidades da EA como projeto educacional pressupõe, inicialmente, uma análise crítica das concepções e conceitos teóricos implícitos no tema em questão, explicitando as diferentes posições para que as opções possam ser claras e conscientemente assumidas.

Qual seria o papel mais relevante da EA? Seria trabalhar com os sujeitos de modo a capacitá-los a fazerem uma análise crítica da realidade do meio social em que está inserido e compreender de que forma o ambiente é afetado pelo sistema produtivo vigente, assim como a Geografia a EA tem o importante papel de fazer entender as relações do homem com o meio e as consequências desse padrão econômico e social, Ramos (2001) esclarece a importância da análise social nas questões ambientais:

Trabalhar na perspectiva de transformar as relações do homem com a natureza para sua conservação/preservação, como o pretendido, pressupõe compreender que as ações do homem são determinadas pela base material de sua produção que, por sua vez, engendram historicamente as relações sociais, econômicas, políticas e institucionais de uma sociedade. Não é possível, portanto, quando falamos em educação ambiental, excluir ou enfraquecer a complexidade dessa base material que, construída sob o princípio da desigualdade, age de forma desigual sobre os usuários dos recursos naturais (Ramos, 2001, p. 215).

O contexto social em que o indivíduo está inserido determina as condições de vida do mesmo e por conseguinte as consequências ambientais que sofrerá diante as decisões políticas dos agentes eleitos, dessa forma a EA deve se preocupar também com a formação política e crítica dos alunos.

Layrargues e Lima (2011) afirmam que “setores do pensamento ambiental crítico reconhecem que não é suficiente evitar os reducionismos biológicos e

econômicos, compreendem que todos os reducionismos são empobrecedores”, daí a importância de uma EA associada à Geografia pois dessa forma contribuirá com a “incorporação das questões culturais, individuais, identitárias e subjetivas que emergem com as transformações das sociedades contemporâneas, a ressignificação da noção de política, a politização da vida cotidiana e da esfera privada” (Ramos, 2011, p.9).

Desse modo o entendimento crítico e realista das possibilidades da EA associado à Geografia, pode figurar em estratégias eficientes no sentido de formatar e dar corpo a um trabalho com EA voltado a buscar soluções prioritariamente aos problemas ambientais que afetam a população de forma direta ou indireta, diferente da corrente pragmática que visa a preservação de recursos e o direcionamento do consumo. Neste sentido as DCNEA foram pensadas para orientar a implementação desse importante tema contemporâneo transversal como apresenta-se a seguir.

Anterior ao conhecido artigo 225 da Carta Magna de 1988 já havia a Lei nº 6.938/81 que dispõe sobre a política nacional de meio ambiente e estabelecia que a Educação Ambiental (EA) deve ser ministrada em todos os níveis de ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), em 1996, trouxeram os Temas Transversais, que são conteúdos que não pertencem a uma área do conhecimento em particular, mas que perpassam todas elas. São temas que fazem parte da realidade do estudante, de suas famílias e das comunidades em geral, por isso influenciam e são influenciados pelo processo educacional. Naquela época, os temas eram seis: saúde, ética, orientação sexual, pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho e consumo.

Na BNCC, eles ganham força por estarem contidos na lei e passam a ser denominados Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) dessa forma todos os sistemas e redes de ensino, precisam incorporá-los em seus currículos e em suas propostas pedagógicas (Minas Gerais, 2018, p.49). Devem ser contemplados temas como o processo de envelhecimento; o respeito e valorização do idoso; os direitos das crianças e adolescentes; a educação para o trânsito; a EA; a educação alimentar e nutricional; a educação em direitos humanos; a educação digital, dentre outros .

A LDB, sancionada em 1996, estabelece diretrizes para a formação integral do cidadão, reconhecendo a importância da EA nesse processo e destaca que a educação básica deve garantir a compreensão do ambiente natural e social, promovendo a formação de cidadãos conscientes e críticos em relação ao meio em que vivem. Outra orientação da LDB é quanto aos currículos do Ensino Fundamental e Médio que devem

incluir o conhecimento do mundo físico e natural, proporcionando aos alunos o aprendizado sobre os diferentes elementos que compõem o meio ambiente e suas interações. A mesma lei enfatiza que a educação tem como uma de suas finalidades a preparação para o exercício da cidadania, incluindo a responsabilidade pela preservação do meio ambiente.

A Política Nacional de EA foi instituída pela Lei 9.795 de abril de 1999, e rege que a EA é componente essencial e deve compor de forma permanente todos os níveis da educação nacional. Compreendendo a EA como agente de transformação e libertação no cenário nacional e global atual, marcado pela crescente preocupação com mudanças climáticas, degradação ambiental, perda de biodiversidade e riscos socioambientais locais e globais agravados a cada dia.

É nesse sentido que a Geografia se apresenta como importante aliada na consolidação do que é preconizado pelas DCNEA, de forma que a partir da análise e compreensão da formação histórica e social do espaço geográfico é possível compreender por exemplo o interesse do sistema econômico vigente escamoteados pela globalização Gonçalves (2012, p. 14) alerta que “não nos deve escapar que a recusa da escala local e a idealização da escala global dizem muito sobre quem são os protagonistas que fazem essa valorização/desvalorização[...]as grandes corporações transnacionais”, somente a Geografia possibilita debater questões que vão na direção da construção de um pensamento socioambiental libertador abordando diretamente os problemas e os agentes causadores dos mesmos.

Os princípios da Educação Ambiental são trazidos pelo artigo 12, construídos a partir da Lei 9795/99 fundamentada nos valores da liberdade, igualdade, solidariedade, democracia, justiça social, responsabilidade, sustentabilidade e educação como direito de todos e todas, o princípio V que prevê a articulação na abordagem de uma perspectiva crítica e transformadora dos desafios ambientais em diferentes escalas.

A Geografia enquanto ciência da sociedade e da natureza pode contribuir para desenvolver uma compreensão abrangente do meio ambiente e suas interações complexas, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 37) ressaltam que “a Geografia enquanto ciência humana trata o espaço (geográfico) [...] como resultado do movimento de uma sociedade em suas contradições e nas relações estabelecidas entre grupos sociais e a natureza em diversos tempos históricos”.

Tendo em vista a relevância dos temas ambientais e o potencial da disciplina Geográfica em contribuir com a formação do pensamento crítico sobre a temática foi aplicada uma entrevista com os professores com objetivo de compreender como são utilizados os documentos orientadores com foco nas DCNEA.

## **COMO OS PROFESSORES UTILIZAM OS DOCUMENTOS ORIENTADORES?**

Para coleta de dados foi elaborado o roteiro de entrevista semi estruturada a ser aplicada aos professores de Geografia. Definindo a especificidade do formato de entrevista escolhido, Manzini (2003) trata que a entrevista semi-estruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

Manzini (2003) salienta que é possível um planejamento da coleta de informações por meio da elaboração de um roteiro de entrevista com perguntas que possibilitem alcançar os objetivos pretendidos. O roteiro tem a função de coletar as informações básicas, e de organizar e padronizar o processo de interação com o professor participante da pesquisa.

Pretendeu-se compreender como a BNCC, o CRMG, o PPP e leis específicas que orientam o currículo são utilizados enquanto ferramentas para planejar aulas que contemplem não apenas os conteúdos da disciplina, mas também temas transversais. A investigação também procurou identificar se os professores encontram desafios na aplicação dessas diretrizes, seja deficiência formação continuada oferecida pelo estado ou limitações impostas pela estrutura escolar. Dessa forma, a entrevista possibilitou compreender a relação entre as orientações curriculares e a prática docente, destacando a importância de um alinhamento mais efetivo entre teoria e prática para promover um ensino mais contextualizado e significativo.

A pesquisa obteve autorização do comitê de ética em pesquisa com seres humanos (CEP/UFU) conforme o parecer nº 6.627.865 e CAAE 76934824.1.0000.5152 em 29 de janeiro de 2024 e contou com a participação de três professores identificados como X, Y e Z. A entrevista foi dividida em duas etapas, uma

que visava identificar o perfil do profissional como tempo de serviço e formação a fim de compreender se o professor é formado em Geografia e quanto tempo de experiência tem em sala de aula, e outra parte da entrevista é composta por questões ligadas à organização do trabalho em sala de aula com intuito de analisar como os documentos orientadores contribuem na elaboração das aulas.

A análise do tempo de serviço dos professores entrevistados revela um perfil de profissionais experientes, com dois deles possuindo mais de dez anos de efetivo exercício em sala de aula e um deles acumulando quase trinta anos de atuação. Todos os entrevistados fazem parte do quadro funcional efetivo e estável, o que sugere uma trajetória consolidada na carreira docente. A intenção era verificar se os professores, em sua trajetória, tiveram oportunidades de atualização e aprimoramento profissional alinhados às DCNEA.

A Resolução CNE/CP Nº 1/2020 enfatiza a importância da formação continuada como um mecanismo essencial para a qualificação docente, visando a melhoria da prática pedagógica e a adequação às demandas contemporâneas da educação. Nesse sentido, se a Secretaria estadual de educação cumprisse com a obrigação de oferecer a formação continuada e garantir oportunidade real dos professores participarem das DCNEA assim como outros temas relevantes incorporados ao currículo seriam de conhecimento dos professores.

Quanto à formação, a resposta foi unânime: todos eles possuem graduação em Geografia e pós graduação na área. A resposta mostra que os professores são preparados com a formação específica para ministrar a disciplina contrastando com a realidade do restante do país pois de acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009, p. 90) grande parte dos professores que ministram aulas no ensino básico são formados em instituições privadas de baixa qualidade no formato de licenciaturas curtas.

A segunda parte da entrevista visava compreender a organização do trabalho em sala de aula, a pergunta 01 era fechada e questionava a respeito de quais documentos orientadores os professores costumam consultar para elaborar as aulas. As opções eram: BNCC, GRMG, PPP, Leis específicas sobre determinados conteúdos e/ou outros (especificar quais).

O entrevistado X sinalizou utilizar os seguintes documentos: BNCC, CRMG e PPP. Dessa forma o referido professor utiliza um documento de nível federal a BNCC

um de nível estadual o CRMG e o PPP local. Porém a opção referente a legislação específica para temática ambiental ou etnico racial não foi marcada.

O entrevistado Y sinalizou utilizar apenas a BNCC e o CRMG. O PPP da escola, assim como as leis específicas de temáticas relevantes ficaram de fora. O entrevistado Z sinalizou utilizar apenas a BNCC e o PPP da escola, dessa forma o CRMG e as leis específicas também ficaram de fora do planejamento.

Nos cursos de graduação geralmente se tem contato de modo superficial com os referidos documentos e muitas vezes os professores recém-formados se deparam com o desafio da prática de sala de aula em conjunto com o desafio do cumprimento do que é estabelecido nos conteúdos do currículo escolar.

A pergunta 02 questionava se o professor trabalha temas ambientais associados aos conteúdos de Geografia e quais temas, os três professores entrevistados afirmaram que sim porém não afirmaram quais temas e nem de que forma costumavam abordar os mesmos. Apresentando uma esquivia para não aprofundar na justificativa da resposta.

Quando questionados se conhecem as DCNEA (pergunta 03) todos os entrevistados afirmaram não conhecer. O que demonstra a distância que ainda tem-se que percorrer para atender ao que dispõem as diretrizes sobre os professores em atividade que devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos da EA e se os professores entrevistados desconhecem as diretrizes significa que há uma deficiência na formação continuada para os professores da rede estadual de Minas Gerais visto que todos os entrevistados possuem mais de dez anos de efetivo exercício, sendo imprescindível a atualização dos professores que estão em efetivo exercício.

Na sequência a pergunta 04 foi apresentada da seguinte forma:

Como avalia o CRMG (Currículo Referência de Minas Gerais)? Bom (  ) regular (  ) Ruim(  )Porquê:.

O entrevistado X avaliou o CRMG como Bom, destacando que o utiliza para elaborar suas aulas, embora não se limite exclusivamente ao livro didático fornecido pelo governo estadual. Já o entrevistado Y classificou o CRMG como Regular, argumentando que ele não atende às necessidades reais do cotidiano da sala de aula. Castellar (2011, p. 54) reforça a importância de o professor ter uma “formação que lhe permita autonomia e reflexão para selecionar os conteúdos a serem trabalhados, uma

vez que esses definem os conceitos e procedimentos das aulas”, essenciais para a construção de novos conhecimentos.

Por fim, o entrevistado Z avaliou o CRMG como Ruim. Esse professor, com quase 30 anos de experiência, afirmou não utilizar o CRMG nem o livro didático, pois trabalha exclusivamente com alunos do terceiro ano do ensino médio e aborda temas mais voltados para a geopolítica, utilizando seu próprio material didático e pedagógico.

Na sequência foi questionado na pergunta 05 qual a importância da EA para a Geografia, o entrevistado número X afirmou que “a EA faz parte da Geografia sendo área ampla a ser cada vez mais e melhor explorada” o Y afirmou “É integrado a muitos conteúdos” já o Z não respondeu a pergunta.

O entrevistado X destacou que a EA é parte integrante da Geografia, enfatizando seu caráter amplo e a necessidade de ser cada vez mais explorada e aprofundada. Essa visão reflete uma compreensão da EA como um campo essencial e em constante evolução dentro da disciplina geográfica. Já o entrevistado Y ressaltou que a EA está integrada a muitos conteúdos, sugerindo uma abordagem interdisciplinar e a importância de sua transversalidade no ensino da Geografia. Por outro lado, o entrevistado Z não respondeu à pergunta.

A pergunta 06 era a respeito da oferta e participação em cursos de formação na área da educação ambiental conforme preconizam as diretrizes, a resposta foi unânime, nenhum professor participou de curso de formação na área pois nunca lhes foram ofertados. Os professores em efetivo exercício deveriam receber a formação garantida nas DCNEA em seu artigo 11 rege que a dimensão socioambiental deve constar dos currículos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, considerando a consciência e o respeito à diversidade multiétnica e multicultural do País. Parágrafo único. Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Educação Ambiental (Brasil, 2012).

A pergunta 07 questionava qual a relevância dos documentos orientadores para a prática de sala de aula, o entrevistado número 01 afirmou ser muito relevante e os outros (02 e 03) afirmaram ser pouco relevantes, o entrevistado número dois justificou a resposta como “são elaborados por profissionais sem prática em sala de aula”.

O entrevistado X considerou esses documentos muito relevantes, sugerindo que eles têm um papel importante na orientação e no suporte às atividades pedagógicas. Por outro lado, os entrevistados Y e Z avaliaram os documentos como pouco relevantes, com o entrevistado Y justificando sua resposta ao afirmar que esses materiais são elaborados por profissionais sem prática em sala de aula. Essa crítica aponta para uma possível desconexão entre a teoria proposta nos documentos e a realidade vivenciada pelos professores no cotidiano escolar.

Castellar (2010) analisando a formação de professores nos traz que é necessário reforçar durante a formação inicial de professores temas que possam contribuir para a mudança na postura em relação à compreensão sobre o papel da escola e o sentido do currículo. Quanto a qualidade da educação Castellar (2010) ressalta que a responsabilidade da má qualidade da educação não pode ser atribuída ao professor sem levar em conta as ações estabelecidas pelas políticas públicas educacionais que interferem no currículo escolar, no sistema de avaliação e na gestão escolar, políticas essas implementadas pelas secretarias estaduais e municipais sem discussões com os professores portanto, para situar os problemas relativos à educação é necessário considerar os aspectos políticos, econômicos e culturais que envolvem as reformas educacionais.

A pergunta 08 questionava sobre quais ações os professores entendiam que seriam necessárias para aprimorar o trabalho com temas ambientais na disciplina de Geografia. O entrevistado X afirmou ser necessário a criação de material didático ou mais material voltado para a EA nos materiais já existentes. O entrevistado Y afirmou a necessidade de um currículo mais integrado. O entrevistado Z afirmou ser necessário “treinamento para abordar os conteúdos, além de tempo e condições para desenvolver trabalhos de campo”.

Os apontamentos feitos pelos professores entrevistados evidenciam três aspectos que já são bastante debatidos pelos estudos sobre formação de professores (Callai 2003, Castellar 2005, Cavalcanti 2009, Pontuschka Paganelli e Cacete 2009) são eles: 1- deficiência no material didático, 2- Currículo fragmentado e pouco discutido com os professores, 3- Formação continuada e a desvalorização da profissão docente.

Castellar (2010, p.49) afirma que “é preciso repensar a prática pedagógica a fim de alcançar a aprendizagem significativa, (re)pensar pedagogicamente os saberes geográficos de uma perspectiva metodológica e significativa para os alunos implica

desenvolver ações que reestrutura os conteúdos e inovem os procedimentos didáticos e estabeleçam com clareza os objetivos”, a resposta do entrevistado Z ressalta essa dificuldade devido a carga horária reduzida da Geografia e a falta de condições para desenvolver trabalho de campo ou outras atividades fora da sala de aula.

### **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

A análise dos dados evidenciou que os docentes, embora utilizem de maneira adequada os documentos orientadores, enfrentam limitações decorrentes da rigidez do cronograma curricular extensivo, o que restringe a incorporação de novas abordagens temáticas. Ademais, a carga horária reduzida imposta pela reforma do Ensino Médio inviabiliza, em muitos casos, a conclusão dos conteúdos obrigatórios estabelecidos pelo Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG). Cabe ressaltar que todos os entrevistados possuem formação específica em Geografia, incluindo pós-graduação na área, e manifestaram pleno conhecimento sobre a importância da temática ambiental no ensino de Geografia.

O desconhecimento das DCNEA por parte dos professores que já atuavam na rede quando da publicação da norma expõe falhas críticas na formação continuada, atribuição legal da Secretaria Estadual de Educação. Essa lacuna configura uma contradição frente às próprias diretrizes do órgão, que preconizam a atualização permanente dos profissionais em conformidade com as políticas educacionais vigentes.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Túlio. **A miséria da geografia escolar e a resposta anticolonialista.** Revista Ciência Geográfica, Bauru, v. XXIV, n. 1, p. 114-127, jan./dez. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 28 de abril de 1999.** Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 abr. 1999. Seção 1, p. 79.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=17810&Itemid=866](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17810&Itemid=866). Acesso em: 5 fev. 2024.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **A formação de professores e o ensino de geografia.** Terra Livre, [S.l.], v. 1, n. 14, p. 51-59, 2015. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/374>. Acesso em: 8 ago. 2024.

COSTA, Alexander Josef Sá Tobias da; PIMENTA, José Renato Soares; CONCEIÇÃO, Rodrigo da Silva. **Geografia, meio ambiente e sociedade.** Volume único. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2018. 306 p. ISBN 978-85-458-0145-0.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **O desafio ambiental: os porquês da desordem mundial, mestres explicam a globalização.** 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

LAYRARGUES, Philippe Pomier (Org.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2004.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. **Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental contemporânea no Brasil.** In: VI ENCONTRO “PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL”, 2011, Ribeirão Preto. Anais... Ribeirão Preto: [s.n.], 2011.

MANZINI, E. J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada.** In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.). Colóquios sobre pesquisa em educação especial. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25.

MOREIRA, Ruy. **O que é geografia?** 2. ed. Brasília: Coletivo Território Livre, 2009.

RAMOS, Elisabeth Christmann. **Educação ambiental: origem e perspectivas.** Educar, Curitiba, n. 18, p. 201-218, 2001. Editora da UFPR.