



5011 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)
 GT22 - Educação Ambiental

Educação Ambiental: análise de uma proposta interinstitucional de formação continuada de professoras
 Andréa Macedônio de Carvalho - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
 Marília Andrade Torales Campos - UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
 Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA INTERINSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS

Resumo

A Educação Ambiental (EA) é uma ferramenta fundamental na construção de alternativas frente à crise ambiental, mas estudos demonstram que os professores ainda apresentam dificuldades em efetivar a EA nas escolas. Em 2017, em Curitiba/PR, um curso de formação continuada em EA foi ofertado para professoras da rede municipal. O objetivo deste trabalho foi compreender e correlacionar as interpretações das professoras e formadoras sobre a experiência vivenciada nesse processo. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semi-estruturadas e análise de documentos. Os resultados demonstram que: a formação deu subsídios teóricos para as professoras, mas elas não compreenderam como isso poderia lhes ajudar nas práticas escolares; as formações continuadas devem priorizar metodologias ativas; as professoras não têm tempo para estudar e é necessária maior oferta de materiais sobre EA direcionados à prática docente. É necessário, em futuras formações continuadas, resgatar o papel docente considerando a importância de uma ação pedagógica que leve em conta a autonomia, a criatividade e criticidade dos professores.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Formação docente. Formação continuada.

Introdução

Este trabalho é fruto de uma pesquisa de Mestrado em Educação realizada entre os anos de 2017 e 2019, em Curitiba, Paraná. A escolha do tema partiu de diversas questões, mas a mais relevante delas é o fato de a degradação ambiental pelo ser humano ser um processo que vem acontecendo, pelo menos, desde que se tem a sistematização dos registros escritos na história. Nos últimos duzentos anos, no entanto, com a Revolução Industrial e as mudanças nos modos de produção, esta degradação se acentuou a níveis alarmantes e adquiriu características sistêmicas globais.

Neste contexto, a Educação Ambiental se tornou uma ferramenta extremamente necessária na busca por mudanças em estruturas sociais que resultem em uma nova perspectiva na relação humana com o ambiente. Sendo assim, diversos eventos e documentos oficiais de todo o mundo vêm discutindo, já há alguns anos, a necessidade de que a Educação Ambiental aconteça na educação formal, de forma a garantir as reflexões sobre os problemas sociais e ambientais às novas gerações. No Brasil, a Educação Ambiental se tornou conteúdo curricular obrigatório a partir de 2012, por meio da publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012).

O estabelecimento de um conteúdo curricular implica, necessariamente, em uma nova demanda aos professores em exercício das redes de ensino. Torna-se necessário, portanto, que haja formação para esses professores para que possam atuar e exercer as práticas de Educação Ambiental de maneira pertinente. Essas mesmas Diretrizes, portanto, determinaram a obrigatoriedade, a partir de um ano da data da sua publicação, de “atividade curricular/disciplina ou projetos interdisciplinares obrigatórios na formação inicial de professores (...), incluindo conhecimentos específicos para a práxis pedagógica da educação ambiental”, além da “participação em processos de formação continuada e em serviço de docentes” (Idem, *Ibidem*, p. 22).

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018), mais de 52,2% dos professores brasileiros que atuam na Educação Básica possuem 40 anos ou mais e tiveram sua formação inicial concluída antes do ano de 2012, período em que poucas instituições formadoras de professoras haviam incorporado a Educação Ambiental em sua proposta pedagógica. Grande parte dos docentes da Educação Básica no Brasil, portanto, não teve nenhuma formação em Educação Ambiental durante a sua graduação ou pós-graduação. Esses professores, então, dependem fundamentalmente das formações continuadas para incorporar a dimensão ambiental à sua formação e às práticas escolares.

Não se pode supor, no entanto, que a obrigatoriedade de formações continuadas signifique que estas sejam realizadas de maneira aprofundada e com tal qualidade a ponto de realmente oferecer aos professores autonomia intelectual e ideológica (CONTRERAS, 2012), além de uma perspectiva crítica e complexa da realidade para abordar a problemática ambiental em sala de aula. Além disso, pesquisas apontam que a Educação Ambiental, apesar de estar presente na maioria das escolas (GUERRA, 2013), ainda se manifesta de forma pouco abrangente e se caracteriza por ações pontuais e incipientes (TORALES, 2013). Segundo Tozoni-Reis et al (2013), mesmo com a obrigatoriedade da oferta de formação continuada, os professores ainda se sentem inseguros em desenvolver trabalhos sobre Educação Ambiental devido à precariedade de recursos materiais de pesquisa e de estudo para o aprofundamento de temas ambientais e educacionais, inclusive para sua formação permanente. Questiona-se, portanto, se as formações que os professores em

exercício têm recebido realmente têm contribuído para fundamentar melhor suas práticas e para formá-los como seres humanos mais críticos e engajados.

Dentro deste contexto, em 2017, no município de Curitiba/PR, um curso de formação continuada em Educação Ambiental, que recebeu o nome de Ciclo de Palestras em Educação Ambiental, foi ofertado para professoras das Práticas Ambientais dos Centros de Educação Integral (CEIs) do município, em uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Universidade Federal do Paraná (UFPR).

As Práticas Ambientais existem nas Escolas Integrais do município de Curitiba desde 2008 e acontecem no contraturno escolar para todas as crianças que permanecem no período integral dos CEIs. Estas práticas caracterizam-se como oficinas e acontecem, para cada turma, de uma a duas vezes por semana. Para desenvolver as Práticas, há um(a) professor(a) responsável pelo atendimento de diversas turmas.

O Ciclo de Palestras aconteceu entre os meses de julho e novembro de 2017. Neste período, foram realizados sete encontros de quatro horas de duração cada um. Os temas tratados foram: 1 - Educação Ambiental na escola: perspectivas teóricas e metodológicas; 2 - Escolas vivas: ambientalização, cultura socioambiental e sustentabilidade; 3 - Educação Ambiental e ação docente; 4 - Indicadores de avaliação da Educação Ambiental; 5 - Educação Ambiental e os desafios curriculares da ação docente; 6 - Educação Ambiental e Mudanças Climáticas; e 7 - Educação Ambiental e as experiências escolares.

No curso, 13 professoras atuaram como formadoras, sendo 11 delas sujeitos desta pesquisa. Em 2017, todas as 11 formadoras possuíam mestrado e 75% possuíam doutorado, o que lhes conferia significativa experiência acadêmica na área. Também, na época, todas já trabalhavam com Educação Ambiental havia mais de 10 anos, sendo que 7 eram docentes do ensino superior e 4 eram docentes da Educação Básica.

Trinta professoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba (RME) participaram deste curso de formação. Dessas trinta, 14 concluíram o processo e 12 foram sujeitos da pesquisa. Na época, 11 delas haviam se graduado antes de 2012 e, segundo seus relatos, não tiveram a Educação Ambiental contemplada em seus currículos de formação inicial. Também 11 professoras possuíam pelo menos uma especialização *lato sensu*, não necessariamente relativa à Educação Ambiental. Apesar disso, as professoras já trabalhavam com o tema, em média, havia 6 anos e 58% delas já trabalhavam há mais de 20 anos no magistério.

A partir do que demonstram as pesquisas – que, mesmo com as diversas formações continuadas em Educação Ambiental, os professores não têm se sentido capacitados para esta ação – o objetivo que se colocou para este trabalho foi o de **compreender e correlacionar as interpretações construídas por professoras e formadoras sobre a experiência vivenciada em um processo de formação continuada em Educação Ambiental.**

Para esta pesquisa, partiu-se do entendimento de Educação Ambiental como uma nova forma de *ser no* e *se relacionar com* o mundo e uma reestruturação da forma de reprodução material e social da vida, através de um processo educativo baseado em uma perspectiva crítica da realidade (SAUVÉ, 2017). Entende-se que a escola, nesse contexto, deve cumprir sua função social de desenvolver nos alunos uma consciência crítica que lhes permita a compreensão dos problemas sociais e ambientais para o exercício da democracia e da responsabilidade social (FREIRE, 2001). O professor, portanto, deve assumir o papel político que lhe foi atribuído para intervir na sociedade em que atua e resgatar os processos que valorizem sua autonomia técnica e ideológica perante seu trabalho (CONTRERAS, 2012).

Metodologia

Esta pesquisa se caracterizou como qualitativa e foi baseada nos estudos e princípios que fundamentam o campo e as pesquisas em educação. A coleta de dados foi feita a partir de duas fontes: entrevistas e análise de documentos. Os documentos analisados foram: o Projeto de Extensão elaborado pelas responsáveis pelo Ciclo, em que constavam os objetivos, a justificativa e o cronograma proposto para a formação; e os Relatos de Atividade feitos pelas professoras como requisito parcial para a conclusão da formação, e no qual deveriam descrever alguma atividade ou projeto realizado ao longo dos meses de duração do Ciclo, constando o tema da proposta, a justificativa, os objetivos e a metodologia utilizada. As entrevistas – semi-estruturadas – foram realizadas tanto com as formadoras como com as professoras que participaram do Ciclo de Palestras. As questões foram previamente organizadas em cinco eixos temáticos – ou categorias *a priori*: Relevância dos Temas; Estratégias Metodológicas; Prática Pedagógica; Referências Teóricas; Avaliação. A análise dos dados foi feita com base na hermenêutica como fundamento metodológico da teoria da interpretação e com base nas reflexões da obra *Verdade e Método*, de Hans-Georg Gadamer (1997).

O princípio clássico da hermenêutica é o da interpretação como um método ou operação que permite alcançar o entendimento do sentido de um discurso a partir da língua, nos âmbitos da gramática e da retórica. Para Gadamer (1997), o processo do entendimento e seu objeto são essencialmente linguísticos; para o autor, não há entendimento que não seja, de certa maneira, expressão linguística, pois *entender* é ser interpelado por um sentido e poder traduzi-lo em uma linguagem, que é sempre necessariamente a nossa. Segundo ele, a linguagem não é a tradução de um pensamento, mas todo pensamento já é a busca da linguagem, não existe pensamento sem linguagem. Sendo assim, os limites da linguagem são também os limites do nosso entendimento.

Para Bultmann (1970 *apud* GRONDIN, 2012), uma interpretação é sempre guiada por um pré-entendimento da coisa sobre a qual ela interroga o texto ou o sujeito do discurso. O pré-entendimento do intérprete, portanto, não deve ser eliminado do processo, em nome de um ideal metódico de hermenêutica, pelo contrário, ele deve ser elevado ao nível consciente para que se tenha claro de que ponto e de que perspectiva este intérprete parte em sua construção do entendimento. Também Gadamer (1997) vê, nesses pré-juízos do entendimento, sobretudo condições de entendimento, e

a interpretação é, precisamente, um convite a um exame crítico desses pré-juízos, para que não se tornem pré-conceitos. Os pré-juízos trazem para o intérprete uma antecipação do entendimento, através de expectativas e objetivos herdados do passado e do presente. É nesse sentido que a historicidade torna-se fundamental para resolver a questão crítica da hermenêutica: diferenciar os pré-juízos legítimos dos pré-conceitos.

Na interpretação hermenêutica, quando se tenta entender um texto, procura-se compreender a perspectiva sob a qual o outro formou sua própria opinião, pois a compreensão completa de um texto só pode ser alcançada através da interpretação histórica. Além disso, a supressão de todos os pré-conceitos (e não dos pré-juízos) já aparece quando a *pergunta correta* é feita ao pesquisado (GADAMER, 1997). Segundo o autor, para desenvolver uma conversação é necessário, em primeiro lugar, que os interlocutores não se interrompam durante a conversação. É por isso que deve haver, necessariamente, a estrutura de pergunta e resposta, para que se assegure que o interlocutor está acompanhando os mesmos passos do entrevistador. A escolha da entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados, portanto, também foi fundamentada neste princípio.

Segundo um levantamento bibliográfico feito por Carletto, Rockett e Guerra (2017), há poucas produções científicas em Educação Ambiental no Brasil que utilizem a hermenêutica como fundamentação teórico-metodológica. Para Gadamer (1997), a hermenêutica só se completa na infinitude do saber, baseada na ruptura definitiva dos limites do nosso horizonte histórico. É nesse sentido que Carletto, Rockett e Guerra (2017) entendem o potencial da hermenêutica na Educação Ambiental como uma possibilidade de abertura de novas reflexões e como a busca de uma nova racionalidade para a existência humana, e é também nesse sentido que se optou pela hermenêutica como o método de interpretação das entrevistas e documentos deste trabalho.

Resultados e discussão

As 23 entrevistas realizadas resultaram em pouco mais de 17 horas de gravações, que foram transcritas integralmente para a análise dos dados. Todas as informações fornecidas foram analisadas com base nos cinco eixos temáticos estabelecidos nas categorias *a priori* que orientaram as entrevistas: relevância dos temas, estratégias metodológicas, referências teóricas, prática pedagógica e avaliação.

Após a análise de todos os dados coletados para este trabalho, foi possível chegar a uma compreensão mais profunda sobre a avaliação e a percepção das professoras e formadoras a respeito de diversos aspectos do Ciclo de Palestras. Tais aspectos dificilmente poderiam ser evidenciados em uma avaliação breve ou superficial a ser entregue ao final da formação, como acontece na maioria dos cursos de formação continuada, em que as professoras preenchem um formulário de avaliação e de autoavaliação e entregam à organização. Destacam-se aqui, portanto, os apontamentos mais significativos feitos pelas professoras e formadoras durante as entrevistas em relação aos cinco eixos temáticos investigados.

O fato de as formadoras serem externas à SME e serem, em sua maioria, professoras da UFPR foi um dos aspectos que mais chamou a atenção das professoras para o curso. O elevado nível de formação das formadoras também foi um dos aspectos de destaque na hora das professoras decidirem pela inscrição no curso. Este pode ser destacado como um aspecto positivo do Ciclo de Palestras, pois, segundo Moriconi et al (2017), a participação de formadores especialistas externos à escola é um dos pontos fundamentais para que se elevem os níveis de novas aprendizagens dos professores, pois trazem novas perspectivas e dados de pesquisas recentes que os professores poucas vezes têm acesso nas escolas.

As professoras também disseram ter tido interesse nas questões teóricas que o curso poderia lhes oferecer. No entanto, quando questionadas sobre quais palestras foram mais pertinentes à sua formação, a maioria das professoras respondeu que foi principalmente a Palestra 2, sobre Ambientalização Escolar, e justificaram essencialmente dizendo que foi esta a que mais deu subsídios para as suas práticas, pois puderam replicar em sala várias das sugestões dadas na palestra. Para as formadoras, as palestras tinham principalmente o objetivo de trazer novas discussões teóricas que ajudassem as professoras a refletir sobre suas práticas, e não trazer manual de práticas ou indicações diretas de atividades práticas.

Apesar de terem afirmado que a formação teórica foi um dos principais atrativos do Ciclo de Palestras e de terem elogiado bastante as discussões que ocorreram nos encontros, quando questionadas sobre que outros temas e assuntos gostariam que fossem abordados em futuras formações, a maioria das professoras afirmou que gostaria que tivessem cursos que ensinassem mais atividades práticas, principalmente para as crianças pequenas, ou metodologias que orientassem a prática. Sobre isto, Contreras (2012) afirma que existe uma distância entre o que se sugere para o professor e o que é de fato realizado em sala de aula em decorrência dos diferentes contextos existentes. Uma formação continuada em que são ensinadas atividades práticas para serem reproduzidas nas escolas não estaria, portanto, respeitando o que se entende, hoje, por concepção de papel docente em uma perspectiva histórico-crítica.

Já para as formadoras, é necessário que haja um resgate teórico das bases da Educação Ambiental, pois somente assim as professoras poderão compreender a questão a fundo e, conseqüentemente, terão um embasamento mais sólido para desenvolver suas práticas de maneira pertinente e dentro de uma perspectiva de crítica social, que é a defendida neste ensaio. O posicionamento das formadoras vai na mesma direção da afirmativa de Shulman (1987 apud MORICONI et al, 2017), de que o conhecimento próprio e sólido dos conteúdos que serão trabalhados com os alunos é fundamental para a formação de uma boa base docente. Este conhecimento, no entanto, não é o suficiente, pois, como apontam as professoras, é necessário que saibam, também, como passar este conhecimento para os alunos; é necessário, portanto, o conhecimento pedagógico deste conteúdo.

Outra questão pontuada tanto pelas professoras quanto pelas formadoras é a necessidade de se trabalhar mais as

questões relacionadas à interdisciplinaridade. Para elas, é necessário que professores de outras áreas também tenham formações continuadas em Educação Ambiental para que seja mais fácil e viável trabalhá-la de forma interdisciplinar, como recomendam os documentos oficiais dos grandes eventos da área, e como também exigem os documentos legais do Brasil, como as próprias DCNs para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012).

A metodologia utilizada pelas formadoras durante as palestras foi o aspecto mais mencionado, tanto pelas professoras como pelas formadoras. Sobre isso, ressaltaram que poderiam ser usadas outras estratégias em futuras formações. Todas as formadoras fizeram palestras expositivas dialogadas, algumas também com algum exercício prático no meio ou no final. Segundo as formadoras, o tempo foi o fator determinante na escolha da metodologia: tanto o tempo disponível para a realização da palestra como também o tempo disponível para prepará-la.

Para as próprias formadoras, no entanto, a estrutura de uma sequência de palestras não seria a escolha metodológica mais adequada quando se pensa em formação docente. Segundo elas, o melhor caminho para as formações continuadas seria o das metodologias ativas e participativas, em que as professoras possam ter vivências e experiências práticas e em que haja uma interação maior entre as participantes e formadoras. A maioria das professoras concorda que as palestras expositivas, apesar de terem sua relevância, são cansativas e não representam o que hoje se estuda e se sabe a respeito de metodologias participativas e realmente efetivas para a aprendizagem. Para ambos os grupos, formadoras e professoras, as formações continuadas devem sim ter uma parte de exposição teórica dialogada, mas devem ser sempre conciliadas com alguma parte prática posterior.

Autores como Freire (1993) e Imbernón (2010) defendem que o processo educativo deve priorizar a participação ativa dos professores, o diálogo, o trabalho em grupo, a pesquisa-ação, a criatividade didática e a autonomia. Para Moriconi et al (2017), as metodologias ativas também se mostraram ser uma das características mais importantes das formações continuadas eficientes. Formações em que os professores foram mais ativos e mais produtivos durante o processo se mostraram muito mais bem sucedidas do que formações em que os professores foram apenas ouvintes.

Outro aspecto que ficou evidenciado pela análise dos dados foi a falta de iniciativa das professoras na busca pela bibliografia indicada pelas formadoras. Para as formadoras, deve-se ter cuidado na escolha dos textos que serão indicados para as professoras, pois textos muito acadêmicos e muito densos não são considerados por elas como apropriados para uma formação continuada de professores por não fornecerem subsídios diretos para a prática docente e, inclusive, pela possibilidade de inibirem as professoras a continuarem com as leituras. No entanto todas as formadoras indicaram pelo menos alguma bibliografia ou autor para as professoras no intuito, segundo elas, de dar maior solidez à formação das docentes e, com isso, possibilitar que tenham mais ferramentas para elaborar as práticas.

Apesar de praticamente todas as professoras terem tomado nota e afirmarem ter se interessado pelas leituras, apenas duas delas já haviam ouvido falar em algum dos autores mencionados. Quando questionadas se tinham o costume de estudar ou consultar algum material sobre Educação Ambiental, a maioria das professoras afirmou utilizar apenas buscas na Internet e, algumas, disseram buscar informações no Caderno Pedagógico da SME.

Sabe-se que a busca por informações sobre Educação Ambiental na Internet não é garantia de acesso a referências de qualidade, isto é, referências que abordem e discutam a temática dentro de uma perspectiva crítica e política, considerando a complexidade da problemática socioambiental. Isso fica evidente na fala de várias das professoras quando afirmaram que o Ciclo de Palestras lhes ajudou a ver a Educação Ambiental por outra perspectiva e a ver que a Educação Ambiental 'não é apenas o trabalho com horta, reciclagem e cuidados com a natureza'. E este dado torna-se ainda mais expressivo quando associado à informação de que estas professoras já trabalham com a Educação Ambiental, em média, há seis anos.

É possível concluir, portanto, que as professoras leem e estudam pouco sobre a Educação Ambiental, principalmente sobre a visão crítica do campo que, inclusive, é a perspectiva defendida pelo Caderno Pedagógico da Educação Integral, que estabelece como objetivo das Práticas Ambientais "a ampliação das discussões e a qualificação de oficinas relacionadas à educação ambiental em uma perspectiva mais crítica" (CURITIBA, 2016, p. 54). Segundo a maioria das professoras, a justificativa para a pouca leitura foi a falta de tempo para tal, em virtude das inúmeras outras atividades que devem ser feitas por elas, como relatórios, planilhas e planejamentos. De acordo com elas, é muito difícil ter tempo para leituras, pois o tempo de permanência é sempre muito corrido. O distanciamento das leituras é, dentre outras razões, uma consequência dos processos de burocratização do ensino, apontados por Nóvoa (1987; 2010) e Contreras (2012). Mas este mesmo processo de burocratização é consequência também da falta de engajamento e de criticidade por parte dos próprios docentes, que, justamente pela falta de leitura, têm limitadas suas possibilidades de ampliar os pontos de vista e de ver a realidade sob diferentes perspectivas, como salienta Caride (2017).

Além disso, mesmo que houvesse disponibilidade para as leituras, deve ser feito o questionamento de que tipo de materiais as professoras deveriam ler, posto que, segundo as formadoras, textos acadêmicos não seriam os mais adequados para as formações continuadas. Este, inclusive, é um questionamento levantado por algumas das formadoras, a respeito dos diferentes tipos textuais para os diferentes contextos: o contexto acadêmico e o contexto escolar. Para elas, é necessário que se invistam mais esforços no sentido de se elaborar leituras não acadêmicas direcionadas à prática docente, mas que não recaiam em manuais de práticas isoladas e descontextualizadas.

Para diversas áreas da Educação, existe esta diferenciação na elaboração de textos e materiais didáticos para os professores. Existem, por exemplo, pesquisas acadêmicas sobre os processos de alfabetização e letramento e existem, também, os livros direcionados para a prática profissional docente a respeito do mesmo tema. No campo da Educação Ambiental há pouca produção nesse sentido que não recaia em manuais de práticas e, para González-Gaudio (2013), uma das estratégias necessárias ao campo da Educação Ambiental é justamente a melhoria nos processos de comunicação.

Outra questão largamente enfatizada pelas professoras foi o fato de o Ciclo de Palestras ter contribuído principalmente para as suas formações teóricas. Para elas, esta formação talvez tenha possibilitado *um outro olhar* para as práticas, mas que, apesar disso, o curso não teve grande influência *direta* nas práticas. Para as formadoras, é difícil afirmar se suas palestras e o Ciclo como um todo tiveram alguma influência real nas práticas realizadas pelas professoras e, de fato, apenas um acompanhamento e uma avaliação mais em longo prazo e mais próxima do dia a dia das docentes poderia afirmar isso.

Apesar da afirmativa das professoras, os Relatos de Atividade mostraram que as práticas das docentes ainda estão altamente relacionadas aos aspectos técnicos e ecológicos da Educação Ambiental, como cuidados com a horta e economia de água, por exemplo. Além disso, a maioria dos Relatórios demonstrou inconsistências no texto escrito, que se manifestaram na falta de coerência entre os objetivos e as metodologias, ou na insuficiente descrição das mesmas. Este dado demonstra dificuldade das professoras em se expressarem por escrito e de elaborarem um relato textual coerente. Esta é outra das implicações decorrentes da precária formação literária discutida por Contreras (2012) e Caride (2017), e também mencionada por algumas das formadoras. Uma das sugestões, inclusive, é a de que se invista mais em trabalhos escritos nas formações continuadas, para que haja uma sistematização do exercício da escrita, tão essencial ao trabalho docente.

Em uma avaliação geral do Ciclo de Palestras, as observações mais recorrentes em relação aos aspectos positivos do Ciclo foram relativas à boa organização do evento, ao alto nível de formação das formadoras e ao fato de serem formadoras externas à SME. De fato, como destacado por Moriconi et al (2017), especialistas externos às escolas conseguem trazer um nível mais elevado de aprendizagem. Para as professoras, também foi fundamental o papel de articulação e mediação feito pela coordenadora da SME, principalmente através dos comunicados e do assessoramento feitos por um grupo de WhatsApp. Já os locais escolhidos para as formações foram criticados pelas professoras principalmente por causa da localização, que lhes foi onerosa pelos custos de estacionamento e pelo difícil acesso via transporte público.

O aspecto mais comentado por todas as formadoras e professoras, no entanto, foi relativo ao formato da formação continuada. Apesar de terem afirmado anteriormente que palestras expositivas associadas a práticas seriam uma boa opção metodológica para as formações, em uma avaliação final mais geral a maioria das professoras ratificou dizendo que seria muito significativo para a sua aprendizagem que houvesse mais aulas de campo e vivências nas formações continuadas. Para elas, apenas um dia de vivência em uma aula de campo, por exemplo, seria muito mais significativo e poderia trazer muito mais sentido para as práticas do que várias aulas teóricas expositivas. Ainda assim, elas reforçaram a carência de um maior direcionamento para as atividades práticas nas formações, mesmo que não fossem em aulas de campo. Para as formadoras também seria importante que futuras formações priorizassem um direcionamento prático para as professoras, e as aulas de campo também surgiram como uma boa alternativa para a maioria das formadoras. Apesar disso, elas não descartam a importância da parte teórica das formações, que deve sempre existir.

Dentre diversas sugestões e comentários, a que mais se destacou no grupo das professoras foi a necessidade de mais atividades práticas nas formações e um maior direcionamento para uma formação que vise questões práticas, e não necessariamente para a formação teórica. A discussão que emerge deste contexto é a do porquê dessa demanda tão constante por parte das professoras; será que falta mesmo um direcionamento maior para as práticas ou as professoras é que estão tendo dificuldades para identificar, selecionar, adaptar e transformar os conteúdos teóricos? De fato, se esta é uma dificuldade constatada, talvez deva ser em cima desta realidade que devam ser pensadas as formações, portanto.

Talvez seja papel do professor ser criativo, autônomo, pesquisador, crítico e reflexivo, como discutem Contreras (2012), Nóvoa (1987; 2010) e Tardif e Lessard (2014). No entanto não é desta forma que se encontra o professorado no Brasil, em decorrência principalmente de uma formação inicial precária (GATTI, 2008). Cabe a reflexão de que as formações continuadas possivelmente não têm atendido a real necessidade das professoras e não refletem o contexto docente do Brasil hoje. Nestas circunstâncias, uma das estratégias mencionadas pela maioria das formadoras foi justamente a de ouvir as demandas das professoras em primeira mão, antes de se definir as formações continuadas próximas.

Ouvidas nesta pesquisa, as demandas das professoras são essencialmente por mais atividades práticas de Educação Ambiental, principalmente as que poderiam ser desenvolvidas com crianças desde o 1º até o 5º ano. Segundo elas, é difícil ter o que fazer em todos os dias letivos, com crianças de variadas faixas etárias e, ainda, trazer uma abordagem crítica, principalmente com as crianças menores. As perguntas delas que mais se destacam são “O que fazer? O que trabalhar? Como trabalhar?”.

De fato, ao se extrapolar novamente para outros campos da Educação, a Educação Ambiental carece de fronteiras bem definidas, como apontou Ramírez-Beltrán (2013). Para o autor, é necessário insistirmos em um rigor científico que nos assemelhe a outras ciências como a física, a biologia etc. que, como toda ciência, trabalham com conceitos bem estabelecidos. Não existe um consentimento do que seja necessário abordar quando se fala em Educação Ambiental. Quais são os conteúdos específicos do campo? Então como trabalhar a Educação Ambiental, se não se sabe o que deve ser trabalhado? Para as professoras das Práticas Ambientais, a pergunta que fica é ainda mais ampla: como trabalhar a Educação Ambiental com crianças de 6 a 11 anos, por tantos dias letivos, se não se sabe o que se tem que trabalhar?

Não existe uma resposta pronta para esta pergunta, no entanto avaliações mais profundas, como este trabalho se propôs a fazer, talvez possam ajudar a encontrar um caminho mais adequado para as formações continuadas que permitam uma aproximação e uma intimidade maior das professoras com o campo da Educação Ambiental e, conseqüentemente, maior segurança para pensar, elaborar e executar as Práticas Ambientais.

Considerações finais

As principais observações das formadoras e professoras a respeito dos diversos aspectos analisados nesta pesquisa foram relevantes para se pensar em características que poderiam ser repensadas em futuras formações continuadas em Educação Ambiental. Em conclusão, pode-se afirmar que o Ciclo de Palestras cumpriu com o seu objetivo, que era ser uma combinação de diversas palestras, não necessariamente conectadas umas às outras, e que oferecessem maior suporte *teórico* para as professoras das Práticas Ambientais. Apesar de ter sido válido para as professoras em termos de contribuição teórica, o Ciclo não atendeu às *expectativas* delas em receber mais sugestões e orientações para as práticas de sala de aula. As professoras participantes demonstraram não saber como transformar essa teoria adquirida em conteúdos para as crianças.

Deste trabalho, portanto, alguns aspectos importantes podem ser destacados no sentido de contribuir com futuras formações continuadas em Educação Ambiental. Um deles é a falta de materiais didáticos direcionados para as práticas docentes, que não sejam os manuais de práticas já mencionados. Esta é uma demanda latente e que pode ser observada em toda pesquisa que conclui que os professores ainda buscam informações sobre Educação Ambiental em sites de busca na Internet. Esta é uma área do campo da Educação Ambiental que ainda carece de desenvolvimento e investimento por parte dos educadores ambientais.

Outro aspecto relevante é o urgente resgate, com as professoras, do papel do professor como pesquisador criativo, crítico e autônomo. Não é papel do professor receber uma lista pronta de atividades ou projetos que possam ser realizados nas escolas e meramente executá-los. Ainda mais em se tratando da Educação Ambiental que, na perspectiva defendida nesta pesquisa, deve ser abordada de forma a provocar questionamentos críticos e pertinentes relacionados às origens dos problemas ambientais e seus diferentes desdobramentos sociais. Nesse sentido, a Educação Ambiental não pode ser trabalhada simplesmente pela aplicação de atividades isoladas, mas deve ser pensada a partir de uma realidade concreta e individual de cada contexto e de cada grupo, que só um professor observador, investigador e com formação teórica e pedagógica é capaz de fazer.

É importante destacar que a formação docente para a Educação Ambiental não pode ser baseada apenas na aquisição de conteúdos e métodos, embora não prescindia desses elementos. Essa formação também se baseia na construção de uma *identidade* de educador ambiental, que é produto de histórias pessoais e de experiências que não se constituem, necessariamente, em ambientes formativos, ainda mais nos moldes que vêm sendo ofertados. Nesse sentido, torna-se pertinente a indicação tanto das professoras como das formadoras para a realização de mais aulas de campo e de mais oportunidades de vivências, pois são essas oportunidades que poderão contribuir significativamente na construção da identidade de educadoras ambientais dessas professoras.

Ademais, este trabalho pretendeu ser uma contribuição para o avanço das avaliações em formações continuadas em Educação Ambiental no Brasil, um campo que ainda carece de investigações mais profundas e que perceptivelmente necessita de melhoras, haja vista a crescente degradação socioambiental que ocorre no planeta e afeta diretamente as populações e, concomitantemente, a contínua queda na qualidade da formação docente no país. Mais ainda, considerando as ameaças atuais que sofrem as políticas educacionais, em especial as políticas que balizam o campo da Educação Ambiental, é preciso avançar em diferentes áreas e posições de atuação para enfrentar os duros anos que vivemos e que se anunciam para o futuro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília, 2012.

CARIDE, José A. Leer el mundo con letras ambientales: un quehacer cívico y pedagógico en la formación del profesorado. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, v. 90, n. 31.3, p. 27-40, 2017.

CARLETTO, Denise L; ROCKETT, Ananda N; GUERRA, Antonio Fernando S. A hermenêutica na educação ambiental: a compreensão como pesquisador e a interpretação para a pesquisa. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, v. 34, n. 3, p. 93-111, set./dez. 2017.

CARVALHO, Isabel C. M. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes Antropológicos**, ano 9, n. 19, p. 283-302, julho de 2003.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Subsídios para a organização das Prática Educativas em oficinas nas unidades escolares com oferta de Educação em Tempo Integral**, 2016.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez, 2001.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Paulo Flávio Meurer. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr., 2008.

GONZÁLEZ-GAUDIANO, Édgar. Prólogo. In: ARIAS-ORTEGA, Miguel A. **La construcción del campo de la educación ambiental: análisis, biografías y futuros posibles**. Guadalajara: Editorial Universitaria, 2013.

GRONDIN, Jean. **Hermenêutica**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GUERRA, Antonio F. S. **Ambientalização curricular e sustentabilidade na Universidade**: concepções de professores e Coordenadores de cursos de graduação da Univali. Curitiba, ANAIS do XI Congresso Nacional de Educação - EDUCERE, 2013.

GUIMARÃES, Mauro. Por uma Educação Ambiental Crítica na sociedade atual. **Revista Margens Interdisciplinar**, v. 7, n. 9, pp. 11-22, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução: Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2017**: notas estatísticas. Ministério da Educação, Brasília, 2018.

MORICONI, Gabriela Miranda (Coord.); DAVIS, Cláudia Leme Ferreira; TARTUCE, Gisela Lobo; NUNES, Marina Muniz Rossa; ESPOSITO, Yara Lúcia. **Formação continuada de professores: contribuições da literatura baseada em evidências**. São Paulo: FCC, v. 52, p. 1-59, 2017.

NÓVOA, Antônio. **Do mestre-escola ao professor do ensino primário: subsídios para a história da profissão docente em Portugal (séculos XVI-XX)**. Análise Psicológica, v. 3, p. 413-440, 1987.

_____. **À escola o que é da escola: e** entrevista com Antônio Nóvoa. Revista Escola Gestão Educacional. São Paulo: n. 8, p. 23-25, jun./jul. 2010.

NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1993.

RAMIREZ-BELTRÁN, Rafael T. No veo el mundo futuro sin educación ambiental ni sustentabilidad. In: ARIAS-ORTEGA, Miguel A. **La construcción del campo de la educación ambiental: análisis, biografías y futuros posibles**. Guadalajara: Editorial Universitaria, 2013.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental y Ecociudadanía: un proyecto ontogénico y político. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** Edição especial XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental, p. 261-278, set. 2017.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TORALES, Marília A. A inserção da educação ambiental nos currículos escolares e o papel dos professores: da ação escolar à ação educativo-comunitária como compromisso político-pedagógico. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. especial, p. 1-17, mar. 2013.

TOZONI-REIS, Marília F. C. *et al.* **A inserção da educação ambiental na Educação Básica**: que fontes de informação os professores utilizam para sua formação? Ciênc. educ., vol. 19, n. 2, 2013.