

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A TEMÁTICA AMBIENTAL NO ENSINO FORMAL: O CASO DO PARQUE NACIONAL DO IGUAÇU.

TEACHER TRAINING AND ENVIRONMENTAL THEME IN FORMAL EDUCATION: THE CASE OF THE NATIONAL PARK OF IGUAÇU

Rosani Borba¹Marcia Borin da Cunha²

RESUMO

Neste artigo apresentamos um estudo sobre o papel da formação de professores para a inclusão da EA nas práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental, participantes de um curso promovido pelo Parque Nacional do Iguaçu aos municípios do seu entorno, no ano de 2015. O estudo se deu a partir da participação nos 06 módulos do curso; de um questionário de caracterização pessoal e de uma entrevista, pela técnica do Grupo Focal. Com a sistematização dos dados, os resultados mostraram que a formação inicial dos professores é deficitária quanto à temática socioambiental. Embora na região onde esses professores vivem existam instituições não formais de ensino que ofereçam cursos de formação continuada à professores em exercício, tais cursos não têm sido suficiente para atender a maioria dos profissionais da educação. A EA ainda não está integrada aos Projetos Político Pedagógicos das escolas, sendo relegada a projetos e ações pontuais, fragmentados e individualizados. Existe a falta de comprometimento das prefeituras em relação à inclusão da EA, enquanto política pública municipal de educação. Por fim, consideramos que os cursos de formação continuada são de grande importância, sendo estes o caminho mais curto para a inclusão da temática ambiental à formação docente.

Palavras-Chave: Unidades de conservação; Formação continuada; Educação ambiental.

¹Mestra em Ensino – PPGE, UNIOESTE, Foz do Iguaçu - roborba81@gmail.com

²Doutora em Educação. Professora adjunta da UNIOESTE – Campus de Toledo - PR - borin.unioetse@gmail.com

ABSTRACT

In this paper we present a study about the role of teacher training in the inclusion of EE in the pedagogical practices of elementary school teachers, participants in a course promoted by the Iguaçu National Park to the municipalities around it in 2015. The study Gave from the participation in the 06 modules of the course; Of a questionnaire of personal characterization and of a interview, by the technique of the Focal Group. With the systematization of the data, the results showed that the initial training of teachers is deficient in the socio-environmental theme. Although in the region where these teachers live, non-formal educational institutions have offered continuing education courses to practicing teachers , it has not been enough to meet the majority of education professionals. That EE is not yet integrated into the School's Political Pedagogical Projects, being relegated to punctual, fragmented and individualized projects and actions. That there is a lack of commitment on the part of municipal governments in relation to the inclusion of EE as a municipal public education policy. Finally, we consider that continuing education courses are of great importance and the shortest way to include environmental issues in teacher education.

Keywords: Conservation units; Continuing education; Environmental education.

INTRODUÇÃO

A questão ambiental apesar de atualmente figurar entre os principais assuntos em escala mundial e nas mais diversas esferas da sociedade, não é privilégio nem invenção deste tempo. Leff, (2006) defende que a crise ambiental sempre existiu, pois a fim de sobreviver mais e com mais facilidades o ser humano age sobre os elementos da natureza, transformando-os.

No entanto, as crises promovem buscas por soluções e segundo Layrargues (2002) foi em função destas buscas que se che-

gou à denominação “crise ambiental”. Para esse autor, essa crise se deu mais especificamente, quando as buscas por soluções aos problemas relacionados ao ambiente provocaram um deslocamento do terreno natural para o social. Foi então que houve a tecitura de “[...] vínculos explícitos com o modelo de organização social, as relações sociais, o sistema econômico e os meios de produção [...]” (LAYRARGUES, 2002, p. 179).

Para Layrargues (2002) assim como para Quintas (2009), trata-se de uma crise civilizacional, na medida em que não é a natureza que está em crise, mas a sociedade. Tal crise foi criada por meio da exploração e apropriação dos elementos naturais, incluindo o ser humano, em favor de um modelo de desenvolvimento calcado na acumulação de bens, na competição, no individualismo, no consumismo, no industrialismo, entre outros.

Em meio a esta realidade de “crise” que se reflete no ambiente, seja natural ou social, o profissional da educação, em especial os (as) professor (as), são chamados a colaborar com a busca por soluções que possibilitem a continuidade da vida no planeta. Com isso a Educação Ambiental (EA) passa a ser uma necessidade na prática pedagógica das escolas, não como disciplina específica, mas como um tema transversal que perpassa todas as áreas do currículo escolar.

Guimarães (2005a) afirma que a EA está incorporada à escola a partir das legislações e documentos oficiais no Brasil. Neste contexto, os professores se vêem compelidos a “[...] se debruçar sobre essa nova dimensão educativa [...]” (GUIMARÃES, 2005a, p. 24).

No entanto, de acordo com Taglieber (2007), embora haja documentos que orientem e normatizem para a inclusão da EA no ensino formal brasileiro ela não há inclusão da EA como abordagem interdisciplinar e transversal nos cursos mais tradicionais de formação de professores.

Morales (2009) afirma que no Brasil a formação em EA em nível acadêmico tem encontrado espaço mais conveniente nos cursos de pós-graduação. Desta forma é na formação continuada que o professor, enquanto profissional da educação, tem tido mais oportunidade de formar-se para a incorporação da EA na sua prática pedagógica.

Entretanto muitos professores contam apenas com a sua formação inicial, seja por conta da falta de interesse em

procurar a formação continuada, ou por ser a pós-graduação ainda pouco acessível a esses professores.

Além dos cursos de pós-graduação com a temática da EA, há ainda outros espaços de formação, destinados também a professores, oferecidos por outras instituições, além das universidades como, por exemplo, os cursos oferecidos pelo Parque Nacional do Iguaçu.

Nesse artigo apresentamos resultados parciais de uma pesquisa de mestrado, que teve como sujeitos de pesquisa, 7 professores de ensino fundamental que participaram do curso de Educação Ambiental em Unidades de Conservação, realizado no ano de 2015 no Parque Nacional do Iguaçu (PNI), uma unidade de conservação de proteção integral que está localizada na região do extremo oeste do Paraná. O objetivo principal é refletir sobre o papel da formação continuada para a inclusão da EA nas práticas pedagógicas de professores do ensino fundamental dos municípios do entorno do PNI.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EA

A EA, conforme definição e legislação no Brasil, não se refere única e exclusivamente ao espaço escolar. Mas o que se percebe, ao longo das últimas décadas, é que cada vez mais se trata de uma demanda atribuída à escola, em todos os seus níveis, da educação infantil à universidade.

Para Ribeiro (2003)

[...] a escola se revela um importante espaço formativo do ser humano, pela possibilidade de encontros e criação de vínculos pessoais e ideológicos, pelas reflexões que pode promover e pelo estímulo à capacidade de pensar, pelo aprendizado da convivência e pelos professores “especiais” – citados frequentemente por seus alunos em função do tipo de relacionamento que estabelecem e de descobertas que proporcionam (RIBEIRO, 2003, p. 128, grifos do autor).

Como se vê, o espaço escolar por si só não representa a educação. Muito além da estrutura física, faz-se imprescindível a presença dos sujeitos, alunos e professores, além de outros que constituem a estrutura do sistema de ensino representado pela escola.

Está a cargo dos professores a tarefa de promover, na prática, o processo de ensino e aprendizagem. É também tarefa dos

professores e da escola “[...] gerar experiências e intercâmbios, que organizam e ajudam a definir os valores pessoais, que interferem na lente com se enxerga o mundo” (RIBEIRO, 2003, p. 128).

Leite (2009) complementa, dizendo que “[...] os professores ocupam lugar estratégico no processo de ensino-aprendizagem, não apenas em aspectos cognitivos, mas também políticos e estruturais” (LEITE, 2009 p. 49) e que sua ação docente é influenciada e até determinada por diversos fatores, por ele mesmo visualizados.

Tais afirmações nos levam a defender que os professores não nascem prontos, são pessoas que se lançam à tarefa do magistério, a partir de uma formação acadêmica, que conforme Garcia (1999)

A formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

Dourado (2015) afirma que no Brasil “[...] a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em um campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas e currículos” (DOURADO, 2015, p. 304).

Especificamente com relação às questões socioambientais, a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei 9.795/99) apoiou as universidades a oferecerem disciplinas específicas de Educação Ambiental, desde cursos de graduação até os cursos de pós-graduação. Com isso teve início um movimento de pesquisas e iniciativas frente às questões socioambientais nas universidades (MORALES, 2009).

Contudo, apenas em 2015 com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica (DCN), as questões socioambientais foram integradas na legislação brasileira para formação docente, o que denota uma deficiência na formação dos professores desenvolvida até então.

Isso não significa que até então os professores deixassem de cumprir com os conteúdos presentes no currículo, que abordam

as questões socioambientais, porém ocorria sem as possibilidades interdisciplinares e de reflexão crítica que exigem.

As DCNs estão servindo como embasamento para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se encontra em discussão e consulta pública no Brasil.

Segundo o site da BNCC³, trata-se de uma ferramenta cujo objetivo é colaborar com a construção do currículo das escolas brasileiras, da educação infantil ao ensino médio, com a definição dos conhecimentos essenciais a todos os estudantes brasileiros. Atualmente esta BNCC está em fase de sistematização pelo MEC, portanto ainda não há versão final. Na versão preliminar o documento está estruturado em áreas de Conhecimento, sendo: a Matemática, as Linguagens e as Ciências da Natureza e Ciências Humanas, além da parte diversificada, definida como os demais elementos necessários escolhidos pelos professores.

Especificamente, no que se refere à EA, na versão preliminar, não há nenhuma orientação de forma explícita e/ou pontual, sequer a expressão “educação ambiental” é utilizada, tampouco a questão de interdisciplinaridade das questões ambientais é apontada. Ao longo das áreas de conhecimento as questões socioambientais aparecem de forma implícita, o que pode incorrer em incompreensão por parte da maioria dos professores e, conseqüentemente, na dificuldade e até inexistência da prática da EA nas escolas. Isso porque quando se fazem pesquisas referentes à prática de EA no Brasil, o resultado tem mostrado que há inúmeras experiências interessantes, porém elas estão para “[...] além do cotidiano da sala de aula” (BARCELOS, 2003, p. 81).

É fato que o currículo escolar contempla os conhecimentos do mundo físico e natural, assim como as questões sociais e políticas. Todas as escolas, de certa forma abordam em suas disciplinas, temas relacionados a tais questões. Porém, do modo que o currículo vem sendo praticado, talvez não seja suficiente para cumprir com os objetivos da EA, no sentido de promover consciência socioambiental que resulte em valores, atitudes e habilidades capazes de gerar as mudanças necessárias na sociedade.

Segundo Guimarães (2005a) muitas práticas pedagógicas ainda são fruto da visão fragmentária⁴, assim como o entendimento para grande maioria dos professores é que a EA trata-se de uma

³ <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que> acesso em 18/05/16.

⁴ Guimarães refere-se ao paradigma da disjunção de Morin, da separação, no qual a realidade é entendida como sendo o somatório de suas partes (GUIMARÃES, 2005 b).

possibilidade para a proteção da natureza, evitando a degradação dos elementos naturais e negligenciando reflexões acerca do modelo civilizacional e suas conseqüências.

Em função desse entendimento tem havido nos últimos 40 anos, principalmente a promoção e difusão de informações sobre a importância de preservação da natureza (GUIMARÃES, 2005a).

FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS

Esta pesquisa está fundamentada na abordagem qualitativa, que possibilita uma compreensão de acordo com o contexto dos sujeitos, em um campo detalhado e dotado de significados.

Trata-se de uma pesquisa de campo, que de acordo com Severino (2007), possibilita abordar o objeto/fonte em seu meio próprio, ou seja, no local onde ocorrem os fenômenos, sendo diretamente observados.

CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com 07 dos 39 participantes do curso de Educação Ambiental em unidades de conservação do Parque Nacional do Iguaçu (PNI) no ano de 2015, destinado a professores da rede pública municipal dos municípios do seu entorno. Este recorte se deu pelo fato de direcionar a pesquisa com um representante de cada município participante no curso.

O curso foi organizado em 06 módulos, cujos temas foram: módulo I - crise ambiental ou crise civilizatória, as sociedades através dos tempos, legislação ambiental, gestão ambiental pública, comunidades/municípios do entorno do Parque; atividades econômicas; problemas ambientais; ameaças e potencialidades. – contexto, - histórico, - aspectos gerais, - principais conflitos e estrutura; módulo II - histórico e características gerais do PNI (fauna, flora, água e turismo); módulo III, pesquisa e planejamento; módulo IV - histórico da educação ambiental nos contextos mundial, nacional e regional e documentos planetários de EA; módulo V - as concepções de Educação Ambiental e intencionalidade educadora; módulo VI - retrospectiva dos temas trabalhados e avaliação do curso.

Uma das exigências do curso era o desenvolvimento de um projeto prático nas escolas, cujo tema deveria ser o Parque Nacional do Iguaçu.

Em cada módulo do curso os professores/cursistas tinham

um tempo para planejar e organizar o projeto prático, com a colaboração da equipe de coordenação do curso, que se subdividiu para atender sempre o mesmo grupo e, assim, acompanhar e apoiar os trabalhos e a formação de cada cursista, na sua prática.

INSTRUMENTO DE PESQUISA E COLETA DE DADOS

A pesquisa foi delineada, a partir de observações realizadas ao longo do curso, tendo em vista que a pesquisadora esteve presente em todos os momentos do curso, inclusive na condução de alguns módulos e no acompanhamento dos projetos de prática pedagógica, exigido pelo curso. Tal fato caracteriza a pesquisa como participante, que segundo Severino (2007) “É aquela em que o pesquisador, para realizar a observação dos fenômenos, compartilha a vivência dos sujeitos pesquisados, participando, de forma sistemática e permanente ao longo do tempo de pesquisa, das suas atividades” (SEVERINO, 2007, p.120).

A fim de cumprir com os objetivos deste estudo foi utilizado um questionário de caracterização pessoal, respondido individualmente de forma escrita e uma entrevista em grupo por meio da metodologia do Grupo Focal⁵ (GF). Para a condução das discussões no grupo focal foram elaboradas questões, caracterizando-se como questões semi estruturadas.

SOBRE TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Quanto ao questionário, a análise se deu a partir da sistematização das respostas, que serviu de embasamento e subsídio para as análises do GF.

O documento resultante do GF foi transcrito e analisado por meio da metodologia de análise de conteúdo, que se trata “[...] de um conjunto de técnicas de análise das comunicações” (BARDIN, 2011, p.37). A qual utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

O tratamento ocorreu seguindo as fases sugeridas por Bardin (2011), de pré-análise; de exploração do material e de categorização.

⁵ É uma técnica de pesquisa de coleta de dados que acontece por meio das interações grupais, considerando a visão dos participantes ao se discutir um determinado tema, sugerido pelo pesquisador (GONDIM, 2003).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos a sistematização dos resultados obtidos por meio da coleta de dados, primeiramente do questionário de caracterização pessoal e, em seguida, do GF. Destes resultou a formação de nove categorias. Contudo para este estudo serão apresentadas 04 categorias, tendo em vista que abordam mais especificamente a questão da formação de professores em EA.

Para fazer referência os professores/cursistas, sujeitos da pesquisa, utilizamos P seguido de um numeral, de 1 a 7.

SOBRE O QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

O questionário foi composto por cinco questões objetivas, a fim de identificar formação acadêmica, área de atuação, participação em cursos de EA e município de atuação.

Dos 07 professores/cursistas, apenas 01 possui formação acadêmica na área ambiental (Ciências Biológicas), os demais são da área da Pedagogia (04) e Letras (02). Quanto à área de atuação, com exceção de 01 que atua na Educação de Jovens e Adultos, os demais estão no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Com relação à formação em Educação Ambiental, 04 professores/cursistas tiveram no Curso da Escola Parque a única oportunidade durante do período profissional. Os demais 02 professores já haviam participado de outros cursos oferecidos na região, pela própria Escola Parque, pela Itaipu Binacional e pela Concessionária que administra a rodovia BR 277, além do curso da Escola Parque do ano de 2015.

SOBRE O GRUPO FOCAL

As categorias utilizadas neste estudo referem-se a origem da concepção de meio ambiente dos professores/cursistas (1); a prática da EA na escola (2); os problemas institucionais para a prática da EA (3) e fonte de informação sobre a EA (4).

Categoria 1 – a origem da concepção de meio ambiente dos professores/cursistas.

A escola, em especial a de formação escolar, foi apontada pelos 07 professores/cursistas como sendo a principal fonte de formação

da concepção de MA, em especial com relação ao Meio Ambiente enquanto natureza separada dos seres humanos e longe do espaço escolar.

Apesar disso, os professores/cursistas manifestaram que já entendem que MA não se resume aos elementos natureza isolados dos seres humanos e para P3 e P5, a formação profissional continuada (acadêmica) e a formação pessoal contínua (vivência) são responsáveis pelas concepções atuais de MA de cada um.

Tais resultados mostram que a escola é entendida como uma instituição de grande influência na vida das pessoas e, conseqüentemente, na sociedade. Que a escola também contribui na formação da concepção de MA das pessoas, considerando que é na escola que a educação ganha especificidade, onde se oferece espaço para pensar, refletir sobre o mundo físico e social a fim de “[...] que se possa compreender melhor o lugar onde se vive e se situar no mundo de forma a agir sobre ele” (GOMES, 2014, p,62).

Categoria 2 – a prática da EA na escola.

Com relação à prática da EA na escola, o grupo identificou que se dá de forma Individual (P2 e P7); Extracurricular (P3 e P4); Individual e Extracurricular (P5); Integrada ao currículo e individual (P1) e Extracurricular, após o curso do PNI (P6).

Com exceção do P1 que afirma que a EA está integrada ao currículo e desta forma, é trabalhada de modo contextualizado embora individualizado, os demais professores/cursistas (06) disseram que a prática da EA se dá de forma extracurricular e individualizada.

Desde a formulação dos primeiros documentos de EA, da Conferência de Tbilisi (1977), até as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Ambiental (2013), a interdisciplinaridade é a principal marca e orientação da EA, instituindo-a como um tema transversal a todas as disciplinas no ensino formal, sendo vetada a possibilidade de criação de disciplina específica no currículo de ensino, conforme Art. 10, parágrafo 1º da PNEA, 2002. Contudo há escolas que desobedecem tal normativa e oferecem a EA como atividade extracurricular, como a escola do professor/cursista P6, na qual há uma professora destinada para aulas de EA. Além disso, P6 por estar participando do curso da Escola Parque, encontrou dificuldade para integrar-se com outros colegas e desenvolver um trabalho de EA coletivo na escola.

A categoria 2 mostra outra fragilidade da prática da EA no

ensino formal, a personificação. Isto é, a EA é uma prática de pessoas isoladas e individualizadas, que mesmo despertadas ou indicadas para incluir a EA na prática pedagógica, encontram dificuldades no espaço escolar, como aparece na fala de P2 “porque eu queria né (+) trabalhar com o conteúdo (+) com o que eu estava vendo (+) levei (+) e a gente conseguiu levar quase toda a escola pra fazer é (+) pesquisa (+) uma aula de campo (+) não um passeio (+) porque não é um passeio fora do ambiente escolar (+)lá no laboratório (+) lá no bosque (+) lá no parque nacional mas é difícil contextualizar os outros (+) eu queria que os outros professores de sala usassem o conteúdo que eu trabalhei ... na avaliação deles no dia a dia deles”.

Os temas relacionados à questão socioambiental estão contemplados no currículo escolar, porém são tratados de forma fragmentada, visto que constituem as diferentes disciplinas. Desta forma pensamos que falta a inclusão da dimensão socioambiental nos projetos políticos pedagógicos das escolas, o que “obrigaria” a criação de estratégias para que a EA se tornasse parte de todos os trabalhos da escola, deixando de ser vontade ou obrigação de sujeitos isolados, como os professores/cursistas sujeitos desta pesquisa.

Categoria 3 – os problemas institucionais para a prática da EA.

Esta categoria mostrou que a ausência de formação continuada sobre EA para os professores é o maior problema identificado pelos professores/cursistas, corroborando com as respostas obtidas a partir da questão de número 04 do questionário de caracterização pessoal, que trata da participação em cursos de EA.

Nenhum dos 07 professores, respondeu que tenha participado de alguma formação na área de EA ou MA oferecido pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) ou outra secretaria dos municípios. Dos que já haviam participado de formação nessas áreas, o acesso foi por meio de instituições externas, como o caso da Escola Parque do PNI e a Itaipu Binacional, entre outras.

Categoria 4 – fontes de informação sobre a EA.

A última questão do grupo focal tratou de ouvir dos professores/cursistas acerca das fontes das informações para trabalhar a EA na escola.

O curso do PNI foi apontado como a única fonte de infor-

mação por P3 e P6. Além disso, P3 justifica tal resposta pela falta de tempo, assim como P7 e P2 que afirmaram estudar muito pouco sobre EA.

Apenas os professores/cursistas P4 e P5 afirmaram pesquisar sobre a EA. P4 se restringe ao que está disponível na mídia e nos materiais mais disponíveis “acho que a mídia tá muito boa (+) tá focada sobre o meio ambiente não só a natureza (+) o meio ambiente num todo (+) eu acho tu liga a televisão hoje tá passando sobre isso (+) tu abre um livro né (+) tá falando (+) o livro didático tá abordando bastante sobre isso”.

P5 fez uma ressalva quanto à necessidade de se preocupar com o filtro. Para P5 que usa trabalhos acadêmicos pesquisados na internet, há que se ter preocupação com a validade e a reflexão crítica das informações antes de reproduzi-la. O que demonstra estar atenta às confusões conceituais e equívocos aos quais os professores estão sujeitos ao planejar e executar atividades no espaço escolar. É precoce avaliar se tal preocupação está presente na sua prática, contudo o exercício de vigilância está presente na sua fala.

DISCUSSÃO DAS ANÁLISES

Com base em tais respostas, é possível perceber a dificuldade existente nos sistemas de ensino em cumprir com a legislação brasileira de EA, Lei 9.795/99 que desde a década de 2000 já orienta para a necessidade e obrigatoriedade do estado em suas diferentes esferas, proporcionar formação em EA para os professores, desde a formação acadêmica para os iniciantes e a continuada para os já em exercício.

O que se tem visto são as parcerias firmadas entre outras instituições e as Secretarias Municipais de Educação (SMED), para a oferta de cursos de formação, como acontece na região oeste/sudoeste do Paraná.

Porém há que se questionar o quanto as secretarias de educação conseguem estar integradas às propostas dos cursos aos quais os professores estão participando, bem como de como possibilitam que tais conhecimentos sejam levados até as escolas.

Aceitar que os professores participem de cursos oferecidos por instituições externas, não garante que as ações de EA sejam efetivadas, como P2 e P3 manifestaram sobre a falta de apoio da escola e dos colegas para a execução dos projetos.

Dos 07 professores/cursistas, apenas 02 admitiram terem recebido apoio da escola e SMED para além da realização do projeto de EA desenvolvido durante o curso da Escola Parque.

Tal informação desperta para a necessidade de pesquisar sobre a continuidade da EA na prática dos professores após a conclusão dos cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo apontam que a educação formal, embora seja considerada pelos professores, um importante veículo de mobilização, informação e educação da população, as ações ainda são pontuais e fragmentadas.

Especificamente com relação à Educação Ambiental, percebeu-se que há interesse pessoal por parte de cada professor em integrar a EA às suas atividades na escola, considerando que todos desenvolveram o projeto prático exigido pelo curso.

Contudo, trata-se de uma tarefa pontual e isolada nas escolas, pois os projetos foram planejados e desenvolvidos por todos os professores/cursistas de forma individual, sem o envolvimento dos demais colegas de cada escola. Assim os projetos correm o risco de tornarem-se efêmeros, pelo fato de que não fazem parte de um projeto maior e coletivo da escola.

Essa individualização dos trabalhos de EA nas escolas configura-se um problema para a efetivação da EA. É preciso considerar que eles são fruto de um processo de formação acadêmica, e continuada, quando há possibilidade para que esta segunda ocorra.

Quanto à formação continuada, apesar de ser a forma mais comum para a complementação da formação acadêmica e consequentemente para a inclusão das temáticas que ficam faltando, como as questões ambientais e especialmente da EA, ainda assim são insuficientes para suprir a demanda existente. Isso mostra o quão delicada é questão de incluir a EA na prática pedagógica no ensino formal.

Esta lacuna existente na formação dos profissionais da educação, com relação à temática socioambiental, leva a práticas pedagógicas pontuais e fragmentadas, com objetivo de mudar comportamentos individuais e de modo descontextualizado da realidade socioambiental.

A partir do que vivenciamos no decorrer da pesquisa, defendemos que os cursos de formação continuada sobre EA são

importantes e necessários. Em especial quando os professores/cursistas podem realizar uma prática pedagógica real. Tais cursos representam uma breve oportunidade de promover a aproximação entre o que os professores “aprenderam” na sua formação acadêmica, em geral conteudista e fragmentada, a prática profissional no magistério e a vontade de fazer diferente, ensinar e aprender diferente.

É evidente que estes cursos não são suficientes, porém há mais probabilidade de promover cursos de formação continuada com qualidade, do que garantir a inserção da temática ambiental em todos os cursos de licenciatura no país. Para isso as universidades e as Secretarias de Educação precisam ser parceiras, afinal a produção do conhecimento se dá prioritariamente em ambas as esferas, e nada mais lógico e inteligente do que somarem seus saberes e potencialidades.

Promover formação continuada vai além de “liberar o professor para um curso”. Pressupõe também o acompanhamento do curso, desde a sua concepção até o seu desfecho, apoiando os professores/cursistas e realizando com eles as avaliações necessárias para a qualidade e efetividade da educação.

Contudo o que presenciamos nesse curso da Escola Parque, não é esta realidade. Todas as Secretarias de Educação dos municípios tiveram a oportunidade de acompanhar o curso, porém algumas estiveram presentes apenas no momento do seu planejamento. Esta ausência, além de dificultar a efetividade dos trabalhos na escola, ainda desmotiva para a busca e integração do corpo docente. Esses e outros fatores favorecem o trabalho individual e pontual.

Outro aspecto que precisa ser considerado a partir da ausência das Secretarias Municipais da Educação, refere-se à inexistência de política pública de educação que considere a EA e as questões socioambientais, em seus municípios.

Desta forma o curso de formação sobre EA para professores do entorno do Parque Nacional do Iguaçu é importante na medida em que se configura uma das poucas oportunidades que os professores possuem para acessar conhecimentos e práticas acerca das questões socioambientais e da EA, especificamente.

O curso promoveu momentos de reflexão entre os professores/cursistas sobre o papel da escola frente a realidade de crise ambiental do nosso tempo. Em geral se mostraram surpresos frente a algumas informações, debates e estudos, seja com rela-

ção ao próprio PNI ou com relação à tradição escolar de ensino e aprendizagem. Além disso, os professores se surpreendem sobre o quanto discussões teóricas interferem na condução das suas práticas pedagógicas e dos seus resultados. Segundo Garcia (1999), são estes momentos que de fato promovem as mudanças na educação, justificando a importância de cursos de formação continuada.

O curso EA para unidades de conservação, além de contribuir de forma ímpar na formação de professores dos municípios lindeiros ao Parque, no que se refere à EA, se configura uma estratégia importante para a gestão da Unidade de Conservação, o que fortalece a sua importância e a necessidade de permanência e aprimoramento do curso.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, V. "Mentiras" que parecem "verdades". (Re) pensando a educação ambiental no cotidiano da escola. In: Zakrzewski, S. B. A Educação ambiental na escola: abordagens conceituais. Erechim/RS: Edifapes, 2003, p. 81-89.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Tradução: RETO, L. A.; PINHEIRO, A. São Paulo: Edições, 2011.

BRASIL. República Federativa do Brasil. Lei nº. 9.795, de 27 de dezembro de 1999b. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm Acesso em: 04 jan.2016.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão / Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília: Conselho Nacional de Educação : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 21 mar. 2016

CARVALHO, I. C. de. Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2006.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. Educação e Sociedade, V. 36, nº. 131, abr.-jun. 2015, p.p. 299-324, Disponível em: <http://www.>

scielo.br/pdf/es/v36n131/1678-4626-es-36-131-00299.pdf Acesso em: 12 abr. 2016.

GARCIA, C. M. Formação de Professores para uma mudança educativa. Porto. Portugal: Porto Editora, 1999.

GUIMARÃES, M. A formação de educadores ambientais. Campinas, Sp: Papyrus, 2005a.

GOMES, M.F.V.B. Formação continuada de professores: reflexões a partir de experiências em projetos de Educação Ambiental. Currículo sem Fronteiras. V. 14, nº 1, jan./abr. 2014, p. p. 62-75, Disponível em: <http://docplayer.com.br/16444390-Formacao-continuada-de-professores-reflexoes-a-partir-de-experiencias-em-projetos-de-educacao-ambiental.html> Acesso em 12 out. 2016.

LAYRARGUES, P. P. A crise ambiental e suas implicações na educação. In: QUINTAS, J.S. (Org.) Pensando e Praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente. 2ª edição. Brasília: IBAMA, 2002, p. p.159-196.

LEFF, H. Racionalidade ambiental: a reapropriação social da natureza. Tradução: CABRAL, L. C. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LEITE, R. F. Concepções de professores do ensino médio sobre Educação Ambiental. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Exatas. Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência e a Matemática. Maringá, Pr, 2009. Disponível em: file:///C:/Users/User/Downloads/2209_Disserta%C3%A7%C3%A3o%20ROSANA%20FRANZEN%20LEITE.pdf Acesso em 15 set. 2016.

MORALES, A. G. A formação do profissional educador ambiental: reflexões, possibilidades e constatações. Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2009.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico. In: LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de; LOUREIRO, C. F. (orgs) Repensar a educação ambiental: um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009, p.p. 33-80.

RIBEIRO, L. M. O papel das representações sociais na (educ)ação ambiental. Dissertação (Mestrado) Departamento de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, RJ, 2003.

SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 23. ed rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

TAGLIEBER, J. E. Formação continuada de professores em educação ambiental: contribuições, obstáculos e desafios. In: 30ª

Reunião Anual da Anped. Anais... 7 a 10 out., 2007. Caxambú, MG.
Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT22-3455--Int.pdf> Acesso em: 12 set. 2016.