

A educação ambiental popular e educação intercultural no contexto da formação docente¹

João B. de Albuquerque Figueiredo*

Resumo

Este artigo apresenta uma pesquisa engajada nos moldes da pesquisa-ação participante (BRANDÃO, 1981, 1999; FIGUEIREDO, 2004; THIOLENT, 2004), desenvolvida no cenário da formação docente, na Universidade Federal de Santa Catarina, com duas turmas de estudantes, das disciplinas de Educação Popular e Organização Escolar, no semestre 2007.2. Como resultado de um trabalho que objetiva a implementação da Perspectiva Ecorrelacional em sua interface com a Educação Intercultural, como proposta pedagógica na visada da superação do modelo de ensino pautado na lógica reprodutivista, bancária, em uma lógica educativa colonializante.

Palavras-chave: Educação popular. Educação intercultural. Perspectiva ecorrelacional.

Alguns propósitos nos mobilizaram na realização desta pesquisa, a mim e ao prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri.¹ Primeiramente, nosso interesse era aplicar a Perspectiva Ecorrelacional (PER) como estratégia educativa intercultural e verificar seus limites e vantagens. Concomitantemente, vem a ideia de validar essa proposta epistemometodológica como mobilizadora e constituinte de um grupo-aprendente, ou grupo-epistêmico, no qual se dá igual importância ao grupo e aos componentes do grupo, reconhecido² como autor³-epistêmico⁴, ou seja fazedor⁵ de sua própria jornada de aprendizagem e produção de saberes; havia também a preten-

* Professor na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira e Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural, Descolonialidade, Educação e Cultura Popular.

são da experiência, no sentido dado por Larrosa (2002), de vivenciarmos um processo didático-pedagógico grupal, compartilhado também no que se refere ao coletivo de educador@s participantes.

Saliento ainda que este trabalho ocorreu durante meu pós-doutorado em educação, sob a supervisão do professor Reinaldo Matias Fleuri. Contamos com a colaboração de bolsistas de mestrado e de graduação, bem como da parceria de um estudante que fez conosco, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o doutorado sanduíche. Foram el@s: Luiz Antônio Ryzewski (estudante do curso de Letras); Leandro Accordi (Mestrando em Educação – Interculturalidade); Taína Menengheli (Mestranda em Educação – Educação ambiental); Gustavo Rosso (Doutorando da Universidade de Antioquia, em Medellín – Colômbia).³ Uma das intencionalidades do trabalho era integrar ensino e pesquisa em uma perspectiva de grupo dialógico. Participávamos coletivamente das aulas, do planejamento, da sistematização dos relatórios e das avaliações.

O foco didático-pedagógico da pesquisa foi potencializar uma formação docente diferenciada dos modelos tradicionais, que incluísse a ambientalização (dimensão ambiental), a dimensão política e a contextualização (popular) em seu corpo por meio de uma proposta crítica, democrática, dialógica, portanto freireana e ecorrelacional.

Para justificar a inclusão dessa discussão de novos modelos de ensino nos processos de formação docente, pode-se recorrer à urgência em se modificar os paradigmas epistemológicos geralmente em uso nas ciências que não tem conseguido atender às dinâmicas societárias contemporâneas.

Verifica-se que, em geral, a utilização de uma lógica cartesiana, mecanicista não responde mais às nossas demandas, principalmente ao se colocar na pauta nossa desvinculação das questões ambientais que tanto atingem nossas relações. Vale um destaque à problemática do clima e das desigualdades sociais, frisando-se a continuidade dos procedimentos colonializadores, como pode se verificar na invasão do Iraque, nas disputas recentes ocorridas na América Latina. Nelas existe como pano de fundo os bens naturais, petróleo e água, principalmente.

Ao iniciar este escrito sobre uma pesquisa acerca da formação docente, deparo-me com alguns pontos. Em primeiro lugar o advento de novas questões epistemológicas que repercutem na práxis educativa, em seguida vem o reconhecimento de temas contemporâneos, tais como as mudanças

climáticas, os limites do crescimento econômico, o empobrecimento dos corpos d'água potáveis, a indisponibilidade de destino final para os resíduos sólidos, particularmente os resíduos atômicos, a fragilização dos mais diversos ecossistemas, o aumento de vetores patológicos derivados da contaminação do ar e da água, impossibilidade de continuarmos neste nível de agressões antrópicas, a ampliação da miséria humana em um grau nunca antes atingido, as desigualdades sociais se radicalizando, o aumento contundente da violência social, etc.

Partimos do pressuposto de que a educação atual não vem contemplando adequadamente situações, fatores e dimensões essenciais às demandas da atualidade. A prova maior é a incapacidade do sistema de ensino de responder aos dilemas do hoje. @s estudantes não conseguem aprender satisfatoriamente, como demonstram as últimas avaliações internacionais, cujos índices de desempenho de estudantes no mundo inteiro apontam as fragilidades do sistema de ensino brasileiro.

Tudo isso nos impõe o repensar dos processos educativos e a urgência da inclusão desses novos fatores epistemossocioambientais que implicam outras opções metodológicas e propostas pedagógicas. É nesse rumo que nos propomos trilhar, em um outro demarcar de caminho.

Essa mudança de paradigma pode ser potencializada partindo-se da compreensão e apreensão de novos modelos que sirvam de enfoque para estudos a serem efetivados com a reestruturação da própria teoria dos sistemas, com o conceito de ecossistema, ou neossistema, como também no trato do conhecimento não apenas em sua dimensão racional, mas também de sua dimensão intuitiva, afetiva e sensória.

Ao pensar nas questões orientadoras, compreendemos a importância de propor alternativas, para maior aproximação por parte d@s estudantes em formação, desta abordagem ecorrelacional de ensino, que potencialize o reconhecimento de serem autor@s-epistêmic@s de suas trajetórias, no âmbito de uma Educação Intercultural (EI), para nos questionarmos como esta proposta pode ser uma alternativa pedagógica nessa crise de paradigmas. Em suma, qual a contribuição da formação docente sob uma PER, que considera os contributos da Educação Popular (EP), da Educação Ambiental (EA), em sua interfase com a Educação Intercultural?

Entretanto, outras questões se acoplam a esta: Como se desenvolvem as relações educativas em sala de aula com a utilização dessa proposta?

Que mudanças podem advir disso? Em que medida ocorrem mudanças no cotidiano da sala de aula nesse processo? Quais os limites e as possibilidades de implantação dessa proposta?

Parece-nos interessante verificar as mudanças ocorridas, ao se romper com uma prática de educação reprodutivista em uma proposta crítica de educação, considerando o contexto do lugar, as características da sala de aula, o saber popular dos estudantes, com inclusão da questão ambiental.

Partimos do pressuposto de que o uso da PER⁴ (FIGUEIREDO, 2003, 2007) em processos de formação oferece uma outra lógica que não se esgota em si. É uma abertura constante ao diálogo, ao diferente, ao imprevisível, ao grupal. A PER propõe romper com a lógica: cognitivista; colonizante e opressora; individualista e individualizante de ensino; conteudística; da neutralidade científica; da formação por meio da transmissão de conhecimentos; de que alguém é o proprietário dos saberes essenciais à formação; autoritária ou liberal; da teoria da ação bancária; cartesiana e fragmentária; de uma educação tradicional focada no professor; escolanovista focada no aluno e avança em uma lógica ecorrelacional.

Desse modo, o objetivo geral da pesquisa é apresentar um acompanhamento, sistematização e reflexão acerca da experiência de formação docente pautada na PER, em sua interfase com a EI.

Como objetivos específicos temos: apresentar as estratégias e os desafios pedagógicos vivenciados no processo formativo pautado na PER; verificar como se processam as relações educativas no contexto da formação docente, em especial, em uma turma de educação popular, a partir da inclusão de uma PER; identificar as contribuições, as mudanças efetivas na práxis pedagógica, relacionadas às vivências da PER como proposta educativa no processo de formação docente.

Para esse propósito, vamos mirar um horizonte que se alarga em uma permanente tensão entre o que está sendo e o que pode ser em busca do ser mais. A opção que fazemos decorre de um diálogo entre a ação, reflexão, “dialogação” que interagem continuamente.

Trazemos diálogos entre educandos, educadores, círculo dialógico, tessituras, fazeres e seres. Revivemos as experiências, os limites e fronteiras vividos na interface entre o mundo da sala de aula e o mundo vivido, entre aquilo que Paulo Freire chama de saber de experiência feito e o saber acadêmico; entre os sonhos e a vida do cotidiano.

Passamos em seguida, a apresentar nossos referenciais teóricos, rapidamente citados na introdução. Esses marcos na estrada permitem percorrer os caminhos trilhados por esta pesquisa na tessitura de contribuições efetivas para a práxis da formação docente em contexto universitário.

Ao iniciar este ponto, destacamos a impropriedade de se dissociar as rotinas educativas, escolares, do contexto social mais amplo. Desse modo, vale salientar que o modelo epistemológico hegemônico se manifesta nos sérios problemas socioeconômicos, ecológico-ambientais. O Paradigma Cartesiano, em crise, repercute em uma leitura de mundo pautada no antropocentrismo, no mecanicismo, na fragmentação das dimensões humanas, na hegemonia da razão instrumental. Estamos vivendo em um vácuo entre o paradigma cartesiano e novos modelos possíveis de percepção e atuação na vida.

É nesse vazio fundante que ocorre a gênese da PER, como proposta epistemopedagógica, que pretende incluir a dimensão sócio-histórica, ecológica e política, na direção de uma perspectiva abrangente que toma a “relação” como fundamento da práxis. Para tanto, respalda-se largamente em Paulo Freire (1983, 1992, 1996, 2001). Enfatiza a afetividade, a tessitura do saber no contexto do grupo-epistêmico, as relações entre vivos e os ditos não vivos e a dimensão do imaginário.

Os principais arcações dessa perspectiva, além das contribuições freireanas, fundamentam-se na valorização do outro como legítimo outro que se humaniza nas relações afetivas (MATURANA, 1998); a dimensão relacional (MORAES, 1998); a superação de uma leitura cartesiana das relações sociais com as esferas não humanas próprias de algumas culturas autóctones (BRANDÃO, 1994). Mais recentemente ocorre a inclusão da Interculturalidade e dos estudos acerca da Modernidade-Colonialidade (QUIJANO, 1991, 2005; LANDER, 2005; WALSH, 2008; 2009; FIGUEIREDO, 2009, 2010).

É uma epistemologia vivencial-experiencial voltada para à teia de relações, que repercute em uma lógica que considera a totalidade das relações interligadas e interatuantes. Pretende uma ação-reflexão-ação transformadora, que ao considerar a dimensão ambiental, constituída também pelas esferas histórico-política e sociocultural, constitui o que se denomina de *ecopráxis*.

A PER é, pois, uma abordagem epistemoeducativa que prioriza o “relacional” dentro do contexto de mundo (sentido, pensado e vivido), na constituição ontológica e gnosiológica do ser. O “eco” reforça a conjuntura ecossistêmica, as interações sociais entre o vivo e o considerado não vivo da natureza.

A conjunção ecorrelacional retrata a interação entre todos os componentes do ambiente, a ligação de interdependência em contínua coevolução. Compreende como essencial a dimensão afetiva, como propiciadora das marcas evolutivas da natureza. Potencializa o respeito autêntico a(o) outr@. O humano é concebido como unidade multidimensional interligada ao todo.

Aspecto importante da proposta é a busca de construir uma resposta para a crise atual de paradigmas. Essa perspectiva crítica considera que toda amplitude, interior e exterior, objetiva, subjetiva e intersubjetiva se entrelaçam, comunicam-se, podendo levar desde o processo de sensibilização à prática ecorrelacional. Nesse contexto, a dimensão ética emerge como essencial (FIGUEIREDO, 2003).

Nossa intencionalidade é contribuir para que a práxis educativa ocorra de modo contextualizado, por uma abordagem em que se destaca a “dialógica”, que tenha como foco as relações, como fundamento a dialógica; como propósito um saber parceiro; a contextualização da aprendizagem que potencializa os “temas-geradores”, o enfrentamento das “situações-limite” alavanca para o “ser mais” e atua agenciando transformação (FREIRE, 1983). Isso também favorece a superação de uma perspectiva meramente cognitiva ao reconhecer a relevância da multidimensionalidade humana e ambiental.

A contextualização com o mundo vivido se apresenta como fundamental no processo formador que considera a PER. Nesse sentido, a Educação Ambiental (EA) faculta essa ampla ligação com as problemáticas do entorno, do ambiente, e atende aos grandes desafios do mundo de hoje. Associar os contextos formativos contemporâneos à dimensão ambiental se apresenta assim como essencial na relação do ser humano consigo, com os outros, com a natureza, com a sociedade.

No processo de delimitação dos contornos de uma EI, descolonizante, dialogamos com uma Educação Popular Crítica de matriz freireana e uma EA Crítica (FIGUEIREDO, 2003; GUIMARÃES, 2000; CARVALHO, 2002;

LOUREIRO, 2004; REIGOTA, 1999). Precisamos presentificar, nessa práxis pedagógica, componentes, como a solidariedade, a equidade, a participação afetiva, a “trans-ação”, a práxis política. E nesse contexto dizer a palavra autêntica é contribuir com a transformação do mundo. Em nosso entendimento isso implica a opção e definição de uma educação referenciada por uma abordagem ecorrelacionada (FIGUEIREDO, 2007).

A PER, em sua ação metodológica, inicia com o diálogo, elemento indispensável e mobilizador desse caminhar. Em seguida, objetiva-se a expectativa de cada participante do processo que visa a constituir uma teia representacional – nela, situações-problema são codificadas por meio de múltiplas linguagens, tais como músicas, imagens e/ou depoimentos, enfocando tensões do cotidiano. Observe-se que na definição da proposta programática – temas geradores intrínsecos ao grupo devem ser constituídos de modo parceiro.

A continuidade ocorre com o diálogo mediado por metáforas categoriais rumo à consolidação de um projeto parceiro, que contempla as problemáticas socioambientais relacionadas como situações-limite, que vão se consolidar em uma práxis social transformadora, no enfrentamento efetivo dessas questões que se corporificam hoje, agravadas pelas dificuldades de interações interculturais.

Os problemas interculturais constituem, como afirma Fleuri (2003), para além da polissemia terminológica e de perspectivas teóricas relativas ao multiculturalismo, interculturalismo, transculturalismo, como campo de debate que se torna paradigmático justamente por sua complexidade. Sua riqueza acontece justamente nessa multiplicidade na qual interagem.

Seu foco é a possibilidade do respeito às diferenças e de sua integração em um novo saber que não anule os saberes anteriores. Isto vale tanto para os múltiplos discursos, no trato das diferenças étnicas e culturais, de gênero e de gerações, a serem acolhidas na escola e na sociedade. Como também para a diversidade das propostas metodológicas, e para a possibilidade da articulação em rede das informações e dos novos saberes (FLEURI, 2003, p. 3).

A EI, no diálogo com a PER, reconhece que, mesmo em um grupo aparentemente homogêneo, têm-se as particularidades culturais intrínsecas aos grupos menores ali representados e as autorias em si. As multilin-

guagens ajudam que se tenha diversas interfaces e condições de acesso à informação.

A pretensão intercultural se efetiva em uma ruptura paradigmática com o modelo etnocêntrico, inspirado na Razão Iluminista, que fundou uma educação impositiva, na transmissão de “valores e de conhecimentos” assumidos como indiscutíveis e universais. Esse modelo encontra na EI sua superação. A EI busca desenvolver concepções e estratégias educativas emancipatórias (FLEURI, 1998, 2001, 2003).

Consideramos que toda a educação no futuro deverá ser intercultural, ambiental, popular e voltada à sustentabilidade. Parece que ainda necessitamos dos adjetivos porque a realidade em que vivemos nos obriga a esclarecer nossas opções paradigmáticas, a intencionalidade da nossa práxis educativa.

Quanto à metodologia, nosso intento de incluir a PER, em sua interface com a EI, como proposta educativa com estudantes em formação docente, fez-nos optar por uma pesquisa engajada, uma pesquisa-ação-participante (BARBIER, 1985; BRANDÃO, 1981, 1999; FIGUEIREDO, 2004; THOLLENT, 2004), porque os objetivos da pesquisa direcionavam para uma abordagem que pensasse os envolvidos no processo como autor@s-participantes.

Uma de suas características principais é tomar como ponto de partida os problemas concretos, refletir sobre eles e, a partir dessa reflexão, romper com a separação entre teoria e prática na produção de conhecimentos a respeito dos processos educativos. Apresenta um propósito de compartilhamento de saberes que são produzidos por tod@s @s envolvid@s. Parte-se então para essa lógica de investigação.

Ao considerar os princípios da pesquisa engajada, entendemos que toda a caminhada somente se torna possível se cuidarmos desde os primeiros passos. Estes ocorrem com a constituição do grupo-investigador, que é o mesmo grupo-aprendente, formado por meio das estratégias de costura envolvendo tod@s @s educand@s-educador@s e educador@-educand@s.

A manutenção do grupo é outro cuidado constante ao longo do caminho. Fomos, durante o trajeto, acompanhando por meio de observação, do diário de campo, memoriais produzidos pel@s estudantes ao final do semestre, gravações e fotografias. Os diálogos informais e os depoimentos espontâneos também foram considerados.

Foi possível perceber as ações cotidianas dos envolvidos no grupo, os processos políticos e educativos engendrados por suas ações e o estabelecimento de uma relação de reciprocidade mais efetiva na produção do conhecimento. Procuramos estabelecer uma relação dialógica dentro da dinâmica de interação.

Na etapa seguinte promovemos uma socialização da PER em sua intencionalidade de formação docente, no contexto da EI e da Colonialidade do Saber (LANDER, 2005). Alguns “nós” que utilizamos para tecer a teia epistêmico-pedagógica se manifestaram por meio de experiências de escuta afetiva e do olhar sensível e crítico. Nisso esteve implícita a pretensão de enfatizar a relevância da supra-alteridade, ou seja, de uma relação de profundo e autêntico respeito ao diferente, reconhecido como indispensável na gestação do saber parceiro, do saber que emerge no diálogo. Nele, cada autor(a) oferece um contributo para o saber que resulta dessa “transAção”.

Em paralelo a essas fases, o diálogo entre os membros formadores se fez permanente. Nele discutíamos as dificuldades e potencialidades das ações docentes. Para ilustrar, destacamos algumas das atividades previstas: a tessitura do grupo por meio da investigação temática – montagem dos painéis; o exercício da escuta afetiva, na qual se ouvia uma sequência com trechos de sete músicas de diferentes povos e depois se discutia sobre elas atentando para as diferentes interpretações e enfoques possíveis; o olhar sensível no qual dialogávamos acerca de um conjunto de diferentes fotografias e observávamos as distintas leituras que se faziam; as discussões em torno dos paradigmas epistemológicos e sua influência nas teorias educativas; estudamos as metáforas categoriais da PER; fizemos pesquisas e seminários trabalhados em subgrupos; concluímos com um retorno acerca dos seminários e uma avaliação do grupo como um todo.

Na descrição dos grupos e da práxis da pesquisa, salientamos que éramos quatro educadores em interação com duas turmas. A turma de Educação Popular (EP) composta por 27 discentes, de diversos cursos, entre eles um educador colombiano em estágio de doutorado sanduíche conosco. No caso da Organização Escolar (OE) eram 21 discentes do curso de Educação Física. Para compor cada grupo foi proposta a criação de cinco subgrupos.

Havia rotinas acadêmicas, como iniciarmos as aulas por meio de uma dinâmica. Em seguida tínhamos a leitura de um relato do encontro ante-

rior. As tarefas eram de responsabilidade de duplas de estudantes. Ao final de cada aula, tínhamos uma síntese das tarefas. O relato se dava, no caso da EP, sempre de modo surpreendente. Um dia era uma poesia, noutro era uma história, em outro momento ocorria um testemunho de mudança; no caso da OE verificou-se como o cumprimento de um compromisso formal.

O primeiro procedimento de investigação foi a constituição dos dois grupos de pesquisa. Com cada um desses dois conjuntos de estudantes tivemos um processo que objetivava a formação do grupo. Até então, tínhamos dois agrupamentos de estudantes. Para que nosso objetivo primeiro ocorresse fazia-se necessário que os dois grupos fossem constituídos tendo metas e objetivos comuns.

Nessa direção, começamos o trabalho com uma oficina de investigação temática, já objetivando a gênese do grupo. Seria tecido um grande tema gerador grupal, forjando sua unidiversidade.

Nessa visada houve uma sequência de atividades. Começou por cada pessoa apanhar três folhas de papel ofício. Na primeira se colocava, em uma palavra, o desafio para o semestre, uma situação-limite que instigasse sua superação. Na segunda folha foi desenhado um símbolo, representando, em linguagem pictórica, um animal ou ser que caracterizasse esse desafio. Na terceira folha, descreveu-se, discursivamente, em três linhas, o significado do desenho.

Com um pregador de roupa fixamos a palavra escrita na camisa e circulamos para encontrar alguém que tivesse um tema comum, compondo uma dupla. Depois da escolha, sentamos face a face para interpretar hermeneuticamente o desenho da outra pessoa. Em seguida se ouvia a intenção d@ autor(a) e se refazia o texto com base nessa dialógica, em uma quarta folha. O texto era fruto da comparação entre o entendido pelo leitor e a intenção d@ autor(a). Coincidências e diferenças. A dinâmica relacional constituinte de um novo saber de interface.

Depois, criou-se, em subgrupos, um painel, fruto da relação de ideias, do bordado costurado. Lembramos que cultura, na leitura de Geertz (1973), é esta trama de significados. Cada um dos painéis foi composto por um ecossistema que acolhia todos os ícones, animais. No painel definia-se um lema, um desafio grupal. Eram cinco temas que contemplaram o grupo.

Nesse caminhar mantinha-se a pretensão de mútua compreensão, interações, inter-relações. Foi então proposta uma estratégia de socializa-

ção reflexiva para compor o tecido grupal. O grupo procurava interpretar a intenção que cada subgrupo expressou por meio do seu painel. Em seguida, em 30 segundos, os subgrupos apresentaram o significado do seu painel e lema. As várias leituras compunham esse macramê grupal, a teia epistêmica tecida.

Na sequência, dos encontros, vinham exercícios que favoreciam a integração do grupo e sua consolidação por meio da experiência possível. Eclodiram debates acirrados acerca da ação em um grupo, da avaliação noutro grupo.

Tivemos o grupo de EP que se fez grupo aprendente, e tivemos o grupo de OE que resistiu até o fim. Era como se fosse um grupo pela metade. Para algumas ações se percebia como grupo, em outros momentos eram fragmentos de pessoas reunidas para defenderem ideias isoladas ou se contrapor às outras ideias apenas para ser contrário.

Ocorreu o exercício de escuta afetiva, no qual tod@s eram convidad@s a ouvir com sensibilidade o diferente, aquilo com o qual somente se concorda com ouvidos acolhedores, carinhosos, humildes, dialogantes.

Também fizemos o exercício do olhar sensível. O propósito do trabalho foi percebermos que cada qual pode ter uma interpretação diferente. Entretanto, isto ao invés de ser uma dificuldade enriquece o coletivo ao possibilitar que se amplie a consciência do grupo.

Atividades assim, potencializavam condições de o grupo reconhecer que cada ser humano é único e percebe do seu jeito e cada jeito é um jeito certo, de certo modo. E, que no diálogo entre as diferenças, tece-se o novo inovador.

Saía-se da ideia de se forjar comportamentos por meio de informações e imposições e vivenciamos a experiência, tal como nos informa Larrosa (2002) e Brandão (1994) ao tratar das outras relações possíveis entre humanos e não humanos, ou, ainda, como discorre Maturana (1998), ao associar relações à afetividade, bem ao gosto de uma nova psicologia social (LANE; SAWAIA, 1995), relações dialógicas, como define Paulo Freire (1983).

Agora, com o intuito de apresentarmos os resultados iniciais deste trabalho, optamos pela análise de conteúdo (BARDIN, 1991), ao nos debruçarmos sobre o material coletado ao longo da pesquisa. Lembramos que a análise de conteúdo se presta para o estudo “[...] das manifestações, atitu-

des, valores, crenças, tendência”, o que indica que esse método atendeu aos interesses desta pesquisa.

Com base nas observações, diários de campo, memoriais, conversas informais nos círculos dialogais e nas próprias avaliações dos estudantes, pudemos perceber que há um avanço quanto à formação docente sob uma PER.

Utilizamos como elementos que nos auxiliam na compreensão dos resultados um conjunto de três categorias, resultantes dos estudos realizados: a constituição e manutenção do grupo; a ação formadora ampliada; e a inclusão da EA de matriz popular.

A primeira categoria nos indicou que houve a compreensão ampliada no contexto de um grupo que interage, com o intuito evidente de aprender na relação com @s diferentes. Nesse sentido há uma identificação de pontos cegos de alguém que é identificada por outrem, bem como percepções distintas que se entrecruzam na consolidação do saber parceiro; tivemos também a emergência de discentes-docentes pesquisador@s resultante das vantagens percebidas pelo grupo acerca dos procedimentos vividos.

Percebemos alguns limites a serem enfrentados, tanto na constituição do grupo quanto na sua manutenção, que nos pareceram estar associados à ideia de resistência e disputas pelo poder. Estes parecem ocorrer com estudantes resabiados pelas relações pedagógicas tradicionais nas quais há imposição de conteúdos e atitudes predefinidas pel@ professor(a).

Entre esses limites, queremos apresentar a dificuldade de se aceitar o novo, o desconhecido. As turmas estranharam as estratégias e a maneira como interagíamos com elas. Ficavam como que esperando a armadilha que acreditavam existir naquelas ações. Em alguns momentos acreditaram que não teriam acesso aos conteúdos previstos, era como se estivéssemos “enrolando aula”. Outr@s afirmavam: “Só conversa e aí?” “Este excesso de liberdade não vai dar certo.” “Se deixar assim solto, ninguém vai cumprir com estas tarefas.” “E a avaliação, como vai ser?” “O que vão nos cobrar no final?” “Vamos acabar reprovados ou sem saber nada do que deveríamos ter aprendido.”

Nos depoimentos expressos nos memoriais d@s estudantes destacam-se, vantagens, como a flexibilidade de um ensino compartilhado que se propõe e se constitui na constituição do próprio grupo; também no respeito às experiências anteriores e o privilegiar da criatividade. Afirmaram

que isso proporciona que tod@s se sintam envolvid@s e motivad@s, pois são respeitad@s em sua peculiaridade e, ao mesmo tempo, passam a reconhecer este fato como um aspecto fundamental para a futura práxis educativa.

Diante desses desafios, a EI favorece uma dialógica entre autor@s sociais que carregam distinções nem sempre percebidas na aparência. Isto enriquece o campo de aprendizagem e promove uma maior amplitude às interações. Viabiliza que diferentes sejam tratad@s como diferentes e na equidade possam crescer em flexibilidade, abertura, desembaraço, na capacidade de deliberações pacíficas em conflitos de interesse. Isto apenas para listar alguns dos seus contributos.

Vimos isto se processar no cotidiano da sala de aula. Foi perceptível a mudança ocorrida entre o momento inicial e final da formação experimentada. Mesmo na comparação entre as duas turmas e entre estudantes da mesma turma foram constatadas alterações reconhecidas pela maioria. O grupo de EP frisou esta lógica diretiva não autoritária. Vivenciamos diálogos que primavam por posturas democráticas e que favoreciam a autonomização, os questionamentos e a eclosão de demandas intrínsecas ao grupo.

Quanto à ação formadora ampliada, tivemos depoimentos que demonstraram compreensão da proposta: “Puxa, agora vejo que de fato é possível outra lógica.” “Sinto-me honrada de viver na prática muito do que acreditava.” “Olha agora reconheço que devemos aprender a respeitar as outras lógicas.” “Mudei em todos os sentidos.” “Sinto-me uma pessoa muito melhor agora.” “É isto que vou tentar viver e praticar como educadora.” “Penso que o serviço social deveria ter como obrigatória uma experiência como esta que tivemos.” “O *Paulão* (Paulo Freire) é o cara! Ele nos ajuda a respeitar os estudantes e a sermos de fato gente.” “Isto é que é educação, respeitar os limites dos outros e com eles avançar.” “Olha agora entendi sério esta história de cuidado ambiental.” “E a gente nem atentava para a gravidade da pobreza e da miséria que existe aqui ao lado.”

Constatamos que esta ação favorece não apenas a formação docente, mas a do ser integral. Ajuda a tomada de consciência quanto a problemáticas socioambientais graves, sob a lógica popular, que significam limites planetários e impactam todas as dimensões de nosso mundo. A inserção dos diálogos sobre valores e ética nos trajetos influenciam a tod@s.

Houve o entendimento da afetividade como instância de abertura para @ outr@ e para o diálogo. Foi possível entendermos a valorização d@s outr@s como essenciais em nossa formação, o reconhecimento do lugar d@ outr@ como ampliação do nosso próprio lugar, da leitura d@ outr@ como complementar a nossa. Assim, o saber parceiro foi identificado como o saber que resultou de nossos encontros e desencontros, aproximações e distanciamentos.

A avaliação diária apresentada pelas duplas a cada aula potencializou a assunção da responsabilidade por si e pelo grupo, dinamizando a criatividade. Constatou-se o potencial do grupo como grupo que aprende, dos membros do grupo como autores de suas próprias aprendizagens na relação com @s demais.

Bem, parece-nos que as relações educativas em sala de aula se ampliaram e se aprofundaram. O cotidiano se tornou foco de estudo e interação com as aulas. A turma se transfigurou em grupo aprendente, no qual, a maioria, colocava-se no lugar afetivo e cognitivo d@ outr@. Não era mais um amontoado de alunos, mas um grupo orgânico de estudantes, autor@s de saberes de fronteira.

Quanto à EA de matriz popular, esta passou a ser reconhecida como imprescindível na formação docente e nas relações pedagógicas e educativas. Muit@s chegaram a relatar que agora tomavam consciência ambiental do mundo. Ressaltaram posturas ambientais que passaram a viver no seu dia a dia. Trouxeram problemáticas dos seus lugares de origem, da Universidade, de seus contextos. A PER contribuiu diretamente com essa modalidade de EA.

A utilização da PER também potencializou que os próprios estudantes repensassem seus projetos de formação docente, rompendo com a lógica autoritária que não inclui os discentes na sua práxis. Houve o reconhecimento de que é possível trabalhar com o respeito à multiplicidade de ideias, valores, percepções, em um mesmo contexto de ensino, contanto que para isso seja potencializado o respeito aos diversos saberes.

Entretanto, nem tudo são flores nessa colheita. Em uma tentativa de síntese podemos dizer que as atenções da turma de OE se fixaram em registrar sua indignação quanto às práticas didático-pedagógicas de outr@s professor@s e disciplinas. Chegavam a dizer que somente na terça-feira poderiam criticar e dizer de fato o que pensavam da universidade e dos

processos de ensino-aprendizagem que lá ocorriam. Mas, geralmente demonstravam uma preocupação com a avaliação e o resultado que poderia advir daquele “estranho” curso de OE. Compreenderam um pouco mais tudo o que ocorreu, nos estertores finais do semestre.

Bem, o desfecho do semestre ocorreu por meio de seminários nos quais os grandes temas escolhidos foram apresentados por intermédio dos subgrupos. Foi interessante perceber a descontração e naturalidade com que foram vividos. A criatividade foi o ponto de destaque em todos eles. É fato que os seminários do grupo da EP foram bem mais interessantes; apresentaram-se como um grupo aprendente.

Quanto à turma de OE, a inquietação foi de como seriam avaliados. Tivemos uma bela discussão a respeito desse tema e o autoritarismo nas relações educativas. Foi quando relacionamos pensares sobre suas estratégias políticas na relação com a universidade, com o curso do qual faziam parte.

Em nosso entendimento, ocorreu na turma de OE uma resistência pautada na lógica explicativa de Foucault (1989). Um confronto entre disciplinamento e “cultura do curso”, que parecia, nesse caso, inserir-se em uma lógica da competição, de individualismo, da turma organizada previamente para reagir à intromissão de educador.

Já, no grupo de EP, cada encontro se tornou uma celebração democrática e participativa. Tod@s falavam e escutavam respeitosamente. Os saberes parceiros frutificavam, saberes que eram de tod@s. Assim o grupo se reconhecia autor desses saberes. Teoria-prática e não teoria e prática, tão comuns na academia. Metáforas e não conceitos ou categorias tão ao gosto da ciência tradicional. Causos e não conteúdos desprovidos de vida. Palavr-Ação e não palavras sem sentido.

É perceptível para nós que a PER e a EI se coadunam neste diálogo que insere a dimensão ambiental e popular na formação de educador@s capazes de um enfrentamento do contexto socioambiental reinante na atualidade. Há uma ruptura com a lógica epistemológica cartesiana e sua consequente forma de socialização de saberes que ocorre em uma diretriz bancária, linear e autoritária de quem transfere conhecimentos e impõe pseudoverdades digeridas para se sair bem nas provas.

Nessa estratégia de ensino-aprendizagem contemplamos a compreensão freireana de saberes que se costuram na relação dialógica. A contex-

tualização do ensino é reconhecida como essencial para a aprendizagem autêntica. Há espaço para a contradição, para os paradoxos forjadores de seres criativos e autônomos. O cotidiano da sala de aula adquire colorido, cheiros e sons vivos e vivazes. Rompe-se com a ideia de uma escola descolada da vida e que dicotomiza o ser humano entre o que pensa e o que faz.

Em uma pretensão de Conclusão temporária, resgato a ideia que constituiu os marcos do trajeto para tentar costurar algumas conclusões. Uma primeira diz respeito à formação docente que adquire outra vitalidade ao ser identificada com um processo que acontece em todos os momentos em que, como educador@s, educand@s nos tornamos e desde este lugar interagimos com os processos educativos.

A PER foi vivenciada gradativamente, por meio de experimentos com a audição, com a percepção visual, com a aprendizagem do respeito ao diferente. Dialogamos acerca da crise dos paradigmas tradicionais e da pertinência de um outro modelo de percepção – paradeigma, que contemplasse as demandas dos tempos atuais. A demarcação maior foi em razão da urgência de aprendermos a dialogar com os mais diferentes e que somente por meio d@s outr@s podemos realmente aprender. Como nos diz tão bem Paulo Freire, ninguém aprende sozinho, aprendemos com @ outr@ mediatizados, intermediados, relacionando-nos com o mundo.

A PER e a EI favorecem uma interação e, conseqüentemente, relações autênticas pautadas no cotidiano d@s autor@s sociais envolvid@s nessas relações educativas prementes de *que fazer* que nos fazem *ser-mais*. A EP oferece uma gama de aportes que ajudam em nossa humildade epistemológica e sabedoria educativa. A EA, por sua vez, carrega uma coletânea de temas geradores contemporâneos que impactam nossos refletir e favorecem a resolução de problemas e o aumento da capacidade decisória, ao mesmo tempo que abre o leque de cuidados e afetos possíveis.

Foi possibilitada ao grupo melhor compreensão de estratégias e atos-limites que colaboram na superação de certas situações-limite de sala de aula, da consolidação e manutenção de grupos habilitados ao aprendizado e à corporificação de saberes parceiros.

As mudanças não foram meras reformas, mas transformações vitais que tocaram fundo no coração de tod@s @s envolvid@s. A PER ganhou densidade e confiabilidade como episteme, práxis e resultado, caminho e destino se entrecruzaram em certo ponto da jornada.

No contexto da formação de educadores fica como destaque o “processo” formador e não a finalidade da formação. Para isso, precisamos ter clareza que esta formação se faça para além do mundo do trabalho; para além do conteudismo; para além de programas predeterminados *a priori*, que não consideram devidamente os saberes envolvidos no ato mesmo da formação. É uma proposta que ocorre coerente com a ideia de que se forma um ser humano integral, intercultural e não apenas um profissional em sua dimensão técnica.

Assim, finalizamos este primeiro conjunto de resultados, ainda parciais é verdade, mas suficientes para nos mobilizarem na direção do ir adiante e da certeza de que o que fica do processo são os passos no caminho, passos refletidos e inseridos no nosso modo de ser e de viver.

Notas explicativas

¹ Agradeço e compartilho a autoria desse trabalho com o prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri, pois sem ele certamente este trabalho não teria ocorrido. Agradeço ainda a profa. Ms. Maria Eleni Henrique da Silva por sua leitura atenta e contribuição na revisão e contributos para a feitura desse artigo.

² Com o “@” utilizamos simultaneamente os gêneros feminino e masculino. Ao invés de usar os substantivos e complementos nominais no masculino, gramaticalmente correto, utilizamos este símbolo para levantar a questão política e cultural do sexismo de nossa linguagem, que transforma o masculino no genérico.

³ Aqui fica nosso agradecimento a est@s parceir@s importantes na realização da pesquisa e desse trabalho de registro.

⁴ A PER, será melhor explicitada nos referenciais da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Rio de Janeiro: Edições 70, 1977.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

_____. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

_____. **Somos as águas puras**. Campinas: Papyrus, 1994.

CARVALHO, I. C. M. **A invenção ecológica: sentidos e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. 2. ed. Porto Alegre: Ed da FURGS, 2002.

FIGUEIREDO, João B. A. Pesquisa engajada e intervenção em educação ambiental dialógica. Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED, 27., 2004, **Anais...** Caxambu: ANPED, 2004.

_____. **Educação Ambiental Dialógica: as contribuições de Paulo Freire e da cultura sertaneja nordestina**. Fortaleza: Ed. da UFC, 2007. (Diálogos Intempestivos, 43).

_____. **Educação Ambiental Dialógica e Representações Sociais da Água em Cultura Sertaneja Nordestina: uma contribuição à consciência ambiental em Irauçuba-CE (Brasil)**. 2003. Tese (Doutorado em Ciências Biológicas / Ecologia / Educação Ambiental)–Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.

_____. Educação Ambiental Dialógica e Colonialidade da Natureza Ambiental. In: DIAS, Adelaide Alves; MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva. **Educação, direitos humanos e inclusão social**: currículo, formação docente e diversidade sociocultural. João Pessoa: Ed.da UFPB, 2009.

_____. Colonialidade e descolonialidade: uma perspectiva eco-relacional. **Entrelugares: Revista de Sociopoética e Abordagens Afins**. v. 2 n. 2, mar./ ago. 2010. Disponível em: < <http://www.entrelugares.ufc.br/>>. Acesso em: 15 abr. 2010.

FOCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1989.

FLEURI, Reinaldo Matias. **A questão do conhecimento na educação popular**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2003.

_____. **Educar para que?** Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. Prefácio de Paulo Freire. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.) **Intercultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis: Mover/Nup, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Extensão ou Comunicação?** Tradução Rosisca D. de Oliveira. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Leitura).

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. Tradução Adriana Lopez. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas.** São Paulo: Guanabara Koogan, 1973.

GUIMARÃES, Mauro. **Educação ambiental:** No consenso um embate? Campinas: Papirus, 2000. (Papirus Educação).

LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, 2005.

LANE, Silvia T. M.; SAWAIA, Bader Burihan (Org.). **Novas veredas da psicologia social.** São Paulo: Brasiliense: EDUC, 1995.

LARROSA, Jorge L. Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas: Autores Associados, n. 19, jan./ abr. 2002. 2002.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004.

MATURANA, R. Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução José Fernandes C. Forte. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

MORAES, Edmundo Carlos de. A construção do conhecimento integrado diante do desafio ambiental: uma estratégia educacional. In: NOAL, F. O.; REIGOTA, M.; BARCELOS, Valdo H. L. **Tendências da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: Ed. da UNISC, 1998.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales, 2005.

_____. Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. **Revista Perú Indígena**, Lima, v. 13, n. 29, p. 11-20, 1991.

REIGOTA, Marcos. **A floresta e a escola: por uma educação ambiental pós-moderna**. São Paulo: Cortez, 1999.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedade: luchas (de) coloniales de nuestra época**. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar; Ediciones Abya-Yala, 2009.

_____. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá, n. 9, p. 131-152, jul./dic. 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

