

## **A EDUCAÇÃO AMBIENTAL POPULAR E EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO DOCENTE**

**FIGUEIREDO, João Batista de Albuquerque\*** – UFC

**GT-22: Educação Ambiental**

Este artigo apresenta uma pesquisa desenvolvida no cenário da formação docente, numa universidade pública federal, com duas turmas de estudantes das disciplinas de Educação Popular e Organização Escolar, no semestre 2007.2. Como resultado de um trabalho que objetivou a implementação de uma alternativa epistemopedagógica, no âmbito da Educação Intercultural, como proposta pedagógica visando a superação do modelo de ensino pautado na lógica reprodutivista e colonializante.

Alguns propósitos nos mobilizaram na realização desta pesquisa. Primeiramente nosso interesse era aplicar uma perspectiva dialógica como estratégia educativa intercultural e verificar seus limites e vantagens; concomitante a isto vem a idéia de validar essa proposta relacional, intercultural, como mobilizadora e constituinte de um grupo-aprendente, ou grupo-epistêmico, no qual se dá igual importância ao grupo e aos componentes do grupo, reconhecido<sup>1</sup> como autor@s-epistêmico@s, ou seja fazedor@s de sua própria jornada de aprendizagem e produção de saberes; havia também a pretensão da experiência, no sentido dado por Larrosa (2002), de vivenciarmos um processo coletivo também no que se refere ao coletivo de educador@s participantes.

O foco didático-pedagógico foi potencializar uma formação docente diferenciada dos modelos tradicionais, que incluísse a dimensão ambiental, popular, intercultural em seu corpo por meio de uma proposta crítica, democrática, dialógica, portanto freireana, eco-relacional.

Para justificar a inclusão dessa discussão de novos modelos de ensino nos processos de formação docente, pode-se recorrer a discussão da urgência em se modificar os paradigmas epistemológicos geralmente em uso nas ciências que não tem

---

\* Texto orientado pelo Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri (UFSC - Coordenador do MOVER - Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural e Movimentos Sociais).

Pesquisador vinculado ao GEAD - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural, Educação e Cultura Popular.

Contamos ainda com a colaboração da Profa Ms. Maria Eleni Henrique da Silva (UFC - Gead).

<sup>1</sup> 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.

conseguido atender as 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 afetam nossas relações. Vale um destaque a problemática do clima e das desigualdades sociais, frisando-se a continuidade dos procedimentos colonizadores, como pode se ver 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, me deparo 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 num 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 que apresentam os índices de desempenho de estudantes no mundo inteiro.

Tudo isto nos impõe o repensar dos processos educativos e a urgência da inclusão desses novos fatores epistemo-sócio-ambientais que implicam em outras opções metodológicas e propostas pedagógicas. É neste rumo que nos propomos trilhar, num outro demarcar de caminho.

Essa mudança de paradigma pode ser efetivada 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 do trato do conhecimento não apenas em sua dimensão racional, mas também de sua dimensão intuitiva.

Ao pensar nas **questões orientadoras**, compreendemos a importância de propor alternativas, para uma maior aproximação por parte d@s estudantes em formação, desta abordagem eco-relacional 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 nesta crise de paradigmas. Em suma, qual a contribuição da formação docente sob uma Perspectiva Eco-Relacional - PER<sup>2</sup> (Figueiredo, 2003), que considera os contributos da Educação Popular, da Educação Ambiental, em sua interfase com a EI?

Porém, 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 daí? Em que medida ocorrem mudanças no cotidiano da sala de aula neste 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 numa proposta crítica de educação, levando em conta 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 PER em processos de formação oferece uma outra lógica que não se esgota em si mesma. 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 numa lógica eco-relacional.

Desse modo, o **objetivo geral** da pesquisa é apresentar uma reflexão acerca da proposta 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, numa turma de educação popular, a partir da inclusão de uma PER; identificar as

---

<sup>2</sup> A PER, será melhor explicitada junto aos referenciais da pesquisa.

contribuições, as mudanças efetivas na práxis pedagógica, relacionadas às vivências da PER como proposta educativa no processo de formação docente.

Para este propósito, vamos mirar um horizonte que se alarga numa 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. Estes 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 sócio-econômicos, ecológico-ambientais. O Paradigma Cartesiano, em crise, repercute numa leitura de mundo pautada no antropocentrismo, no mecanicismo, na fragmentação das dimensões humanas, na hegemonia da razão instrumental. Estamos vivendo num vácuo entre o paradigma cartesiano e novos modelos possíveis de percepção e atuação na vida.

É neste vazio fundante que ocorre a gênese da PER, como proposta epistemopedagógica 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 se respalda 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 arcabouços dessa perspectiva, além das contribuições freireanas, se fundamentam 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).

É uma epistemologia vivencial-experiencial voltada para a teia de relações, que repercute numa 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 sócio-cultural, constitui o que se denomina de *ecopraxis*.

A PER é, pois, uma abordagem epistemo-educativa 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 eco-relacional retrata a interação entre todos os componentes do ambiente, a ligação de interdependência em contínua co-evolução. 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, se comunicam, podendo levar desde o processo de sensibilização à prática eco-relacional. Neste contexto, a dimensão ética emerge como essencial (Figueiredo, 2003).

Nossa intencionalidade é contribuir para que a práxis educativa se dê 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). Isto 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. Neste sentido, a Educação Ambiental - EA faculty esta 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 mesmo, 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 na opção e definição de uma educação referenciada por uma abordagem eco-relacionada (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-problemas são codificadas por meio de múltiplas linguagens, tais como as 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 a consolidação de um projeto parceiro, que contempla as problemáticas sócio-ambientais elencadas como situações-limite, que vão se consolidar numa práxis social transformadora, no enfrentamento efetivo dessas questões que se corporificam hoje, agravadas pelas dificuldades de interações interculturais.

Os problemas interculturais constituem-se 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 se dá justamente nesta multiplicidade que interagem.

Seu foco é a possibilidade do respeito as 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. Vale também para a diversidade das propostas metodológicas, assim como 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 num grupo aparentemente homogêneo, têm-se as particularidades culturais intrínsecas aos grupos menores ali representados e as autorias em si. As multi-linguagens ajudam que se tenha diversas interfaces e condições de acesso a informação.

A pretensão intercultural se efetiva numa 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. Este 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 para a sustentabilidade. Parece que ainda necessitamos dos adjetivos porque a realidade em que vivemos nos obriga a tornar mais claro nossas opções paradigmáticas, a intencionalidade da nossa práxis educativa.

Quanto à **metodologia**, nosso intento de incluir a PER, em sua interfase com a EI, como proposta educativa junto a estudantes em formação docente, nos fez optar por uma pesquisa engajada, uma pesquisa-ação-participante (Barbier, 1985; Brandão, 1981, 1999; Figueiredo, 2004; Thiollent, 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 os mesmos e, a partir desta reflexão, romper com a separação ente teoria e prática na produção de conhecimentos sobre os processos educativos. Apresenta um propósito de compartilhamento de saberes que são produzidos por tod@s @s envolvid@s. Parte-se então para esta lógica de investigação.

Ao considerar os princípios da pesquisa engajada, entendemos que toda a caminhada só se torna possível se cuidarmos desde os primeiros passos. Estes se dão 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.

Pudemos 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. Nisto esteve implícito 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 estas 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 seqüência com trechos de sete músicas de diferentes povos e depois se discutia sobre as mesmas 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 vinte e sete discentes, de diversos cursos, dentre eles um educador colombiano em estágio de doutorado sanduíche conosco. No caso da Organização Escolar – OE eram vinte e um discentes do curso de Educação Física. Para compor cada grupo foi proposta a criação de cinco subgrupos.

Haviam rotinas acadêmicas, como iniciarmos as aulas por meio de uma dinâmica. Em seguida tínhamos a leitura de um relato do encontro anterior. 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 um modo surpreendente. Um dia era uma poesia, noutra 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 destes 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.

Nesta 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 'uni-diversidade'.

Nesta visada houve uma seqüência 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 este 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 hermenêuticamente o desenho da outra pessoa. Em seguida se ouvia a intenção d@ autor(a) e se refazia o texto com base nesta dialógica, numa 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 idéias, 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.

Neste caminhar mantinha-se a pretensão de mútua compreensão, interações, inter-relações. Foi então proposta uma estratégia de socialização reflexiva para compor o tecido grupal. O grupo procurava interpretar a intenção que cada subgrupo expressou por meio do seu painel. Em seguida, em trinta segundos, os subgrupos apresentaram o significado do seu painel e lema. As várias leituras compunham este macramê grupal, a teia epistêmica tecida.

Na seqüência, dos encontros, vinham exercícios que favoreciam a integração do grupo e sua consolidação por meio da experiência possível. Eclodiram debates acirrados acerca da ação num 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 idéias isoladas ou se contrapor as outras idéias apenas para ser do contra.

Ocorreu o exercício de *escuta afetiva*, no qual tod@s eram convidad@s a ouvir com sensibilidade o diferente, aquilo com o qual só 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 do 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 se tece o novo inovador.

Saía-se da idéia de se forjar comportamentos por meio de informações e imposições e vivenciamos a experiência, tal como nos informa Larrosa (2002), tal como diz Brandão (1994) ao tratar das outras relações possíveis entre humanos e não-humanos, ou ainda como discorre Maturana (1998) ao associar relações a afetividade, bem ao gosto de uma nova psicologia social (Lane, 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, atitudes, 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. Neste 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 idéia de resistência e disputas pelo poder. Estes parecem ocorrer com estudantes resabiados pelas relações pedagógicas tradicionais nas quais há imposição de conteúdos e atitudes pré-definidas pel@ professor(a).

Dentre estes 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 tais 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 dá 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 se constatou 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 sócio-ambientais 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 enquanto 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 enquanto grupo que aprende, dos membros do grupo enquanto autores de suas próprias aprendizagens na relação com @s demais.

Bem, nos parece 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, se colocava 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 a 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 esta 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 idéias, valores, percepções, num mesmo contexto de ensino, contanto que para isso seja potencializado o respeito aos diversos saberes.

Porém, nem tudo são flores nesta colheita. Numa tentativa de síntese podemos dizer que as atenções da turma de OE se fixaram em registrar sua indignação quanto as práticas didático-pedagógicas de outr@s professor@s e disciplinas. Chegavam a dizer que só na terça-feira podiam 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 se deu por meio de seminários nos quais os grandes temas escolhidos foram apresentados através 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 sobre este tema e sobre o autoritarismo nas relações educativas. Foi quando elencamos 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, neste caso, se inserir numa lógica da competição, de individualismo, da turma organizada previamente para reagir a 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 sócio-ambiental reinante na atualidade. Há uma ruptura com a lógica epistemológica cartesiana e sua conseqüente forma de socialização de saberes que se dá numa diretriz bancária, linear e autoritária de quem transfere conhecimentos e impõe pseudo-verdades digeridas para se sair bem nas provas.

Nesta estratégia de ensino-aprendizagem contemplamos a compreensão freireana de saberes que se costuram na relação dialógica. A contextualização 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 idéia de uma escola descolada da vida e que dicotomiza o ser humano entre o que pensa e o que faz.

Numa pretensão de **Conclusão** temporária, resgato a idéia que constituiu os marcos do trajeto para tentar costurar algumas conclusões. Uma primeira diz respeito a formação docente que adquire outra vitalidade ao ser identificada com um processo que se dá 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 dada a 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, nos relacionando com mundo.

A PER e a EI favorecem uma interação e conseqüentemente relações autênticas pautadas no cotidiano d@s autor@s sociais envolvid@s nestas 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 em que abre o leque de cuidados e afetos possíveis.

Foi possibilitada ao grupo uma 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 a 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 enquanto 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 isto, precisamos ter clareza que esta formação se faça para além do mundo do trabalho; para além do conteudismo; para além de programas pré-determinados a priori, que não consideram devidamente os saberes envolvidos no ato mesmo da formação. É uma proposta que ocorre coerente com a idéia 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.

### **Referências Bibliográficas**

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

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Somos as águas puras**. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa participante**. 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

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

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

FIGUEIREDO, João B. A. **Educação Ambiental Dialógica**: as contribuições de Paulo Freire e da cultura sertaneja nordestina. Fortaleza, CE: Ed. UFC, 2007. (Coleção Diálogos Intempestivos, 43).

\_\_\_\_\_. Pesquisa engajada e intervenção em educação ambiental dialógica. **Anais da 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED**. Caxambu, MG, 2004 (Cd Room / homepage).

\_\_\_\_\_. **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 - UFSCar, São Carlos, SP, 2003.

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

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

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

\_\_\_\_\_. (org.) **Intercultura e Movimentos Sociais**. Florianópolis, SC: MOVER/NUP, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1974/13 ed., 1983.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** Trad. Rosisca D. de Oliveira. 10 ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.

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

\_\_\_\_\_. & SHOR, Ira. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. Trad. Adriana Lopez. 9 ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2001.

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

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

LANDER, Edgardo. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. 1ª. ed. Buenos Aires,: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales – CLACSO, 2005.

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

LARROSA, Jorge L. Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: ANPED. **Revista Brasileira de Educação**. Jan/fev/mar/abr. N<sup>o</sup>. 19. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

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

MATURANA, R. Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Trad. José Fernandes C. Forte. Belo Horizonte, MG: Ed. 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, RS: EDUNISC, 1998.

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

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