

DISTÂNCIAS, APROXIMAÇÕES E ENTRELAÇAMENTOS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS E DIÁLOGOS SOBRE FORMAÇÃO DOCENTE EM DOIS CASOS PAULISTAS

Luiz Afonso V. Figueiredo¹

Ivan Fortunato²

Resumo: O artigo é fruto de narrativas autobiográficas e diálogos sobre práticas formativas em Educação Ambiental realizadas em duas regiões paulistas (Brasil), o Grande ABC e a Região Metropolitana de Sorocaba. A abordagem multirreferencial é reforçada em um estudo de caráter qualitativo e descritivo. Foram registrados momentos que vão do *eu* ao *nós* como no dizer de Morin (1987) e retornam do *nós* ao *eu*, destacando os momentos das experiências realizadas por dois companheiros, que agora estão entrelaçados. Conforme Josso (2004), no momento 1 destacamos o *ter experiências*, no qual contamos sobre nossas inserções no campo da Educação Ambiental. No momento 2, caminhamos em direção ao *fazer experiências*, que são descrições sobre nossas ações no campo da Educação Ambiental em instituições públicas universitárias nas quais atuamos, pinçando algumas dinâmicas e situações concretas. Os entrelaçamentos ocorrem no Momento 3, *pensar as experiências*, quando propomos ponderações conjuntas sobre nossos fazeres educativos, identificando consensos. Esse exercício dialógico permitiu aproximações e discussões sobre a poética de nossas próprias práticas,

Palavras-chave: Narrativas Autobiográficas; Multirreferencialidade; Práticas Docentes; Educação Ambiental; Poéticas Pedagógicas.

¹ Centro Universitário Fundação Santo André, Grupo de Estudos Ambientais da Serra do Mar (GESMAR) e Sociedade Brasileira de Espeleologia (SBE). E-mail: figueiredo.afonso61@gmail.com. Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5253650313975776>.

² Instituto Federal de São Paulo (IFSP-Itapetininga) e Universidade Federal de São Carlos (PPGE-UFSCar-Sorocaba). E-mail: ivanfrt@yahoo.com.br. Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8293044394759438>.

Abstract: This paper is the result of autobiographical narratives and dialogues about training practices in environmental education carried out in two São Paulo regions (Brazil): the Grande ABC and the Metropolitan Region of Sorocaba. The multi-referential approach is reinforced in a qualitative and descriptive study. Moments ranging from *myself* to *us* were recorded in the words of Morin (1987) and then they return from *us* to *myself*, highlighting the moments of the experiences carried out by two companions that are now interlaced. According to Josso (2004), at moment 1, we highlight *having experiences*, in which we write about our insertions in the field of Environmental Education. At moment 2, we move towards *making experiences*, which are descriptions of our actions in the field of Environmental Education in public university institutions in which we teach, pinpointing some dynamics and concrete situations for reflection. The interlacing occurs at Moment 3, *thinking about experiences*, when we propose joint reflections on our educational activities, identifying consensus. This dialogical exercise allowed approximations and discussions about the poetics of our own practices, demonstrating the richness of the process and the importance of collaborative actions.

Keywords: Autobiography Narratives; Multi-referentiality; Teaching Practices; Environmental Education; Pedagogical Poetics.

Início do caminho, trilhas se cruzam, caminhantes se encontram

Daí eu disse cá pra mim: de todas as coisas, a mais certa é a dúvida.
(BERTOLT BRECHT *apud* TEIXEIRA, 1998).

Este artigo trata da Formação de Professores³ para o exercício docente reflexivo em Educação Ambiental. Para as discussões aqui aventadas, partimos de onde podemos falar com alguma propriedade: nosso próprio trajeto como educadores e militantes dessa seara. Ao longo de nossa jornada educativa nós fomos nos encontrando, e desses encontros esperamos ampliar o que ainda não sabemos, pois é exatamente o desconhecido que nos motiva a querer aprender e, ao aprender, ensinar. Inevitavelmente essa revisão sobre o nosso percurso nos leva às seguintes indagações de partida: Quem somos nós? Quais são as nossas trajetórias? O que afinal nos aproxima, apesar das distâncias? Qual a concepção de Educação buscamos? Quais são nossas motivações quanto ao fazer-se docente?

Somos dois colegas que atuam em temáticas afins e que, ao longo da caminhada, mesmo percorrendo trilhas diferentes, acabaram se encontrando em diversos momentos. Pode ser que tenha sido na Educação Ambiental, na

³ Estamos cientes e concordamos com as questões de igualdade de gênero, as quais envolvem a busca por direitos e deveres de forma justa e igualitária. No entanto, com o propósito de manter a fluidez da escrita, optamos pelo uso do padrão da língua portuguesa, mas, sempre que mencionamos algum coletivo, como professores, alunos, autores etc. estamos falando de todas as pessoas, indistintamente.

geografia humanista-cultural ou nas atividades de aventura. Talvez tenha sido aqui ou ali, presencial ou virtualmente, por coincidências ou destino, mas, de uma coisa nós temos certeza: o que nos une é a Educação e a busca por práticas *indisciplinares*, ou seja, aquelas que estão livres e fora das caixas fechadas do conhecimento. Embora sejamos de duas gerações muito distintas, com vivências diferenciadas, muitas sintonias nos acercam, aproximam nossas experiências e o prazer de atuar com formação docente, principalmente voltada para a reflexão e ação concreta de transformação do instituído, hegemônico. Percebe-se, aí, as proximidades, interconexões e entrelaçamentos, criando um elo (in)visível que agora se materializa, mesmo que parcialmente.

Ao longo dessas trilhas, temos observado certo lugar comum na produção científica sobre Educação Ambiental na escola e formação de professores, com destaque para as representações de meio ambiente. Acreditamos que mesmo que seja necessário contextualizar a visão geral que os professores e alunos possuem do ambiente, mapeando percepções, é preciso ir além. Na extensa produção sobre Educação Ambiental escolar, em congressos e periódicos, vemos relatos de experiências, muito interessantes, diga-se de passagem, mas que ficam na superfície da riqueza do processo. Tudo é diferente, tudo é bonito, tudo dá certo. No entanto, a gente bem sabe que as coisas não funcionam assim, pois é preciso ver os entraves, os obstáculos, os conflitos, as dificuldades, afinal, esses aspectos são tão importantes quanto a descrição das experiências em si. Às vezes, muito mais importantes até que os próprios resultados “positivos” pinçados do trabalho educativo. Errar se mostra claramente como um princípio fundamental.

Eis, então, um adágio aprendido na e pela profissão, como professores formadores: *é errando que se aprende*. De imediato, tal assertiva soa como um bordão sem muito fundamento do qual se lança mão para (se) motivar. Contudo, ganha força educativa quando tomamos o sentido recuperado por Ruy Espírito Santo (2007) de que errar não é somente o ato de cometer falhas ou enganar-se, pois também significa *caminhar*, *vagar* ou mesmo *flanar*. Ao *errar* no processo de educar, estamos, portanto, caminhando para rumos desconhecidos ou ainda não mapeados. Neste artigo, o que fizemos foi recuperar algumas de nossas trilhas percorridas pela experiência de ensinar a ensinar, com o propósito de aprender com nossos passos errantes.

Deparamo-nos como caminhantes/errantes e aprendentes/ensinantes em busca de uma Educação Ambiental(mente) reflexiva, às vezes subversiva, pois pensar o ambiente requer pensar além do modelo industrial-tecnológico dominante sob o qual vivemos. Assim, o objetivo principal deste texto é colocar em evidência e debater sobre os movimentos de formação docente já realizados por nós, como facilitadores socioambientais. Partimos, então, para contextualizar as práticas formativas em Educação Ambiental relacionadas ao âmbito escolar, com destaque para a formação inicial e continuada de docentes. E já começam a reaparecer os questionamentos: Qual sociedade? Qual ambiente? Qual Educação? Angústias sobrevêm das não respostas às nossas perguntas, pelo menos não de uma forma mais simplificada. Todavia,

essa complexidade vai nos estimular a mergulhar no nosso processo pedagógico das atividades formativas, tentando identificar nessas ações como alcançar, assim como Sandro Tonso (2010, p. 2), a Educação Ambiental que desejamos, “*numa contínua e permanente relação de troca que constitui os atos simbióticos de educar e educar-se*”.

O artigo, organizado de forma não-convencional, desenrola-se da seguinte maneira. Começamos pela explicação da metodologia sustentada por três vértices: errância, multirreferencialidade e narrativas autobiográficas. Do baldrame metodológico edificamos o texto em três momentos das nossas experiências ambientais: ter, fazer e pensar. Caminhos ambientais distintos que amiúde se cruzaram, mesmo sem isso ter sido percebido conscientemente, que finalmente se encontram. Desse encontro, desbravam as *coincidências* que não são mero acaso, mas a confluência de espíritos errantes que partem em busca da mesma coisa: refletir sobre outra Educação Ambiental.

A errância como opção metodológica na/para a Educação Ambiental

Ciência sem consciência não é senão ruína da alma.
(FRANÇOIS RABELAIS *apud* AUDUBERT, 1970).

Pautamos nossa escrita na proposta de (re)construção metodológica que, embora não seja necessariamente novidade, aparece pouco nos registros e espaços de produção das ciências. Trata-se de uma metodologia organizada ao longo do processo, muito bem delineada por Morin, Ciurana e Mota (2003, p. 21), ao anotarem que: “*longe da improvisação, mas também buscando a verdade, o método como caminho que se experimenta seguir é um método que se dissolve no caminhar*”. Isso porque, declaram os autores: “*se existe um método, este só poderá nascer durante a pesquisa*”. Assim, ao retomar nossos anos de trabalho educacional e de militância socioambiental, propomos (re)construir metodologicamente este caminho.

Morin, Ciurana e Mota (2003, p. 20) também falam de método como viagem e transfiguração, e assim seguimos por esses caminhos, utilizando as ponderações feitas por esses autores, considerando que “*o método não precede a experiência, o método emerge durante a experiência e se apresenta ao final, talvez para uma nova viagem*”. Dessa forma, o que tomamos aqui como **método** é o próprio caminho já trilhado, considerando-o como um retorno ao vivido em diversas ações de Educação Ambiental na/para a formação docente reflexiva/consciente/ecológica. A perspectiva que tomamos enfoca a questão dos processos educativos para estimular o desenvolvimento de professores-pesquisadores, que deveria ser sempre feita sobre, para, com e a partir dos professores e das professoras.

A multirreferencialidade surge como o nosso chão, aquele que a gente senta prazerosamente e vai curtir as sensações do contato íntimo com a terra e

Revbea, São Paulo, V. 17, Nº 3: 09-35, 2022.

a relva. Conceitos como: múltiplos olhares, leitura plural, escuta sensível e mediação crítica nos coloca nas veredas seguidas por Ardoino (1998); Barbier (1998), Borba (1998), entre outros pensadores do movimento multirreferencial, surgido na educação francesa como uma espécie de afronta ao positivismo e ao pensamento cartesiano, que no dizer de Borba (1998, p. 13) “[...] é um hino contra o reducionismo...”. Afinal, a multirreferencialidade não pressupõe a separação radical entre o sujeito pesquisador e aquilo que se pesquisa, tampouco ignora a subjetividade, nem trata a produção do conhecimento como algo puramente instrumental (MARTINS, 2004). Na verdade, estimula-nos a beber de várias fontes, sorvendo diversos sabores do conhecimento.

Assim, o estudo ora apresentado possui um caráter essencialmente qualitativo, descritivo e baseado nos relatos de nossas experiências como professores formadores de duas regiões do estado de São Paulo: Santo André, no Grande ABC, e Itapetininga, na Região Metropolitana de Sorocaba. Possui, assim, um caráter (auto)biográfico (BUENO, 2002; NÓVOA; FINGER, 2014; JOSSO, 2004; 2020), pois assumimos o papel de sujeitos-intérpretes e não de meros observadores, destacando um tom reflexivo das nossas próprias experiências, permitindo uma análise crítica das vivências escolhidas para a discussão constituída a partir das subjetividades.

Trata-se de explorar a perspectiva das narrativas autobiográficas, no sentido de um “*caminhar para si*”, tal como proposto por Josso (2004, p. 58) ao afirmar que “[...] *ir ao encontro de si visa à descoberta e à compreensão de que viagem e viajante são apenas um*”. Poderíamos denominar essa atitude como a de resgatar a poética da própria prática. Poética no sentido mais profundo (afetivo/emotivo/(in)consciente) de cada momento educativo, considerado não apenas pelos seus resultados imediatos, que nos poderiam levar a qualificá-lo como êxito ou fracasso, ao contrário, pelo contexto criado e seu potencial questionador estabelecido. É como nos instiga a pensar em Bachelard (1998, p. 42), quando destaca que: “*a flor está sempre na semente*”.

Seguimos, então, utilizando os três momentos para a construção de experiências formadoras conforme apresentados por Josso (2004), sendo eles: 1) *ter experiências*, ou seja, ampliar repertórios e viver situações e acontecimentos como eles nos são apresentados; 2) *fazer experiências*, que seriam as situações e acontecimentos que nós mesmos provocamos para que aconteçam; 3) *pensar as experiências*, que seria o debruçar sobre as descobertas nas categorias anteriores, tanto aquelas que vivenciamos como aquelas que criamos. Esses momentos são passos fundamentais para o processo educativo, portanto não podemos negá-los como construtores de uma estratégia investigativa, principalmente em casos como este, cujo intuito principal é escarafunchar os sentidos mais profícuos da formação docente para a Educação Ambiental e das experiências que ora se entrelaçam.

Momento um: ter experiências – e experiências com Educação Ambiental não nos faltaram

*[...] passo do **eu** ao **nós**, do **nós** ao **eu**.
O **eu** não é pretensão, é tomada de responsabilidade do discurso.
O **nós** não é majestade, é companheirismo imaginário com o leitor.
(EDGAR MORIN, 1987)*

As palavras de Morin nos acolhem nesta seção, na qual recuperamos experiências vividas que foram nos chamando – e nos encantando – para a Educação Ambiental. E essas experiências revisitadas nos colocam justamente no movimento descrito pelo autor: o **eu** é a trajetória de cada um, destacada como responsabilidade de si como sujeitos de nossa própria história, identificando, nas e pelas vivências, como a Educação Ambiental foi se tornando parte intrínseca das nossas vidas, inclusive como educadores. Experiências errantes, vividas em distintos contextos, mas que foram trazendo descobertas e aprendizagens a respeito da Educação Ambiental que desejamos, de uma forma muito semelhante tal como se descortinou para Tonso (2010, p. 2): “à nossa própria vida [...] à vida da comunidade que nos acolhe e a partir de onde construímos nosso pertencimento e identidade; e à vida do planeta [...]”.

Antes do **nós** tem o **eu**, possibilitando o estabelecimento de identidades de educadores ambientalmente comprometidos. Tais identidades foram se revelando para cada um de nós por meio de uma descoberta bastante contundente de autores que, à sua maneira, se tornaram inspirações para nós. Esses autores são, respectivamente, Gaston Bachelard, em suas relações entre racionalismo científico e seus devaneios poéticos, e Célestin Freinet, com seu método natural para uma educação mais visceral e próxima com a própria vida cotidiana. A partir daí aparece o **nós**, que a gente vai construindo ao longo de nossas conversas e reflexões conjuntas e também nos diálogos com esses e os demais autores. Esse é um coletivo de descobertas e aprendizagens.

● **Eu Bachelard**

No início dos anos 1960 nasci e vivi com meus pais da zona rural no sul de Minas Gerais, entretanto, partimos para a metrópole de São Paulo em busca de melhores condições de vida, onde construí boa parte da minha trajetória. Mesmo emaranhado no meio urbano, sempre estive forte essa vontade do rural, de mergulhar na paisagem natural e nas culturas tradicionais, entre viagens, imagens, gentes e lugares. Aprendi muito nas vivências paulistas, todavia, nunca perdi minha mineiridade e a vontade de seguir Brasil afora.

Foi uma longa caminhada que me levou para a temática ambiental e à educação; sem dúvida, não teve nada a ver com vocação e sim com descoberta. Ocorreu de forma inesperada para quem queria trabalhar na indústria química, desde o ensino médio profissionalizante e a escolha por uma

Revbea, São Paulo, V. 17, Nº 3: 09-35, 2022.

carreira universitária, e acabou se vendo aos 18 anos bem no meio de uma sala de aula, da escola pública, dando aulas de Biologia e Ciências, tempos depois, Química. Por ter idade muito próxima a dos meus alunos, havia troca de experiências, identificando-me com esse ensinar-aprender. Assim, surgia para mim aquele vislumbre: é exatamente isso que eu quero para minha vida!

Creio que o detonador do processo de aproximação com a Educação Ambiental foi a minha participação em cursos e acompanhando os materiais didáticos do Centro de Treinamento para Professores de Ciências Exatas e Naturais de São Paulo (CECISP), com diversos projetos, tais como *Ciências Ambientais para o 1o. Grau e Ecologia-2o. Grau*, que possuíam relações diretas com meu curso de Licenciatura em Química, demonstrando o papel da universidade no fortalecimento da minha carreira docente. Ademais, os eventos de Educação Ambiental, ainda no início dos anos 1980, foram fundamentais. Outro fator decisivo foi o mestrado em Educação, saindo do ensino de química em área urbana tratando da questão científica e ambiental na construção civil, e que acabou chegando na educação invisível da pedagogia dos conflitos socioambientais de uma zona rural paulista e sua relação com áreas protegidas. Ainda assim, havia relações diretas com as atividades didáticas que realizava com alunos do ensino médio e universitário, além das ações no movimento ambientalista, no qual estou envolvido desde 1980 (FIGUEIREDO, 2000).

Paralelamente, a participação efetiva na estruturação de redes de Educação Ambiental paulistas e brasileiras foram as estacas definitivas para o enraizamento dessa vinculação com a Educação Ambiental (FIGUEIREDO, 2005). Esse fervilhar do caldo de conhecimento foi estimulador para toda a minha carreira docente, que completou mais de 40 anos, ainda acreditando nos potenciais de uma Educação maiúscula.

Toda essa experiência vivida, e vívida, foi levada para as disciplinas pedagógicas e de metodologia de pesquisa que ministrei na mesma instituição municipal de ensino superior da região do Grande ABC, onde estudei e pude depois compartilhar momentos e reflexões com estudantes e outros docentes dos cursos de Licenciatura em Química, Biologia, Pedagogia e Geografia. Parte desse conhecimento foi aplicado em um curso de Especialização em Educação Ambiental e Sustentabilidade, e em outras instituições, abrindo novos horizontes para o aprofundamento da formação no campo educacional.

Escolhi Gaston Bachelard para me representar porque encontrei em sua trajetória um porto seguro para minhas angústias, mesmo que tenha sido uma manifestação mais tardia. Bachelard era um filósofo francês de origem camponesa que desenvolveu uma perspectiva fenomenológica bastante peculiar, caminhando entre racionalidades e imaginação, pensamento e sonho. Eu me via em Bachelard, seus dilemas: cientista de dia, poeta à noite. Racionalismo científico (diurno), devaneio e a imaginação poética (noturno). Desse modo, eu buscava novas perspectivas para as ações de formação

humana que realizava, imbuído desse novo espírito científico, mas valorizando o papel do onírico, fortalecendo a relação entre racionalidades e sensibilidades.

E, assim, ele sussurrava para mim outra forma de entender a dimensão ambiental e humana, “*Antes de ser um espetáculo consciente, toda paisagem é uma experiência onírica*” (BACHELARD, 1989, p. 5), ou mesmo em: “*Basta ter estado na gruta, ter voltado a ela várias vezes, ou simplesmente voltado em pensamento, para experimentar uma espécie de condensação das forças íntimas*” (BACHELARD, 1990a, p. 147). E, ainda, leva-nos à admiração das imagens de uma vela: “*A chama determina a acentuação do prazer de ver, algo além do sempre visto. Ela nos força a olhar.*” (BACHELARD, 2002, p. 11). Mas, ele esclarece sobre a sua necessária cisão profissional e de vida:

[...] Permaneci ávido por conhecer, cada vez em maior número, as construções conceituais e, como nunca, igualmente as belezas da imaginação poética; não conheci trabalho tranquilo a não ser após ter cortado minha vida de trabalho em duas partes quase independentes, uma colocada sob o signo do conceito, a outra, sob o signo da imagem [...] (BACHELARD, 1990b, p. 30).

Bachelard era a materialização do que eu vivia, sentia, necessitava. Assim, fui me aproximando dele, respirando ares mais aprazíveis no campo da ciência, da educação, da cultura, do ambiente. E aos poucos eu fui *diurnizando* a poesia e *noturnizando* a ciência, imbricando essa perspectiva nas propostas de uma eco-geopoética como ênfase para a formação em Educação.

● **Eu Freinet**

Nasci e cresci no interior paulista, no começo dos anos 1980, numa cidade pequena, que vivia basicamente do turismo. Ali cursei toda educação básica e segui para os estudos universitários em outra cidade, um tanto maior, cuja renda advinha da indústria, do agronegócio e do varejo, mas, ainda uma cidade do interior. Depois de formado, rumei para a capital, buscando algo que não sabia bem o que seria. Acabei encontrando no mundo corporativo uma forma bastante interessante de trabalho, dando início a uma carreira que poderia ter sido promissora, mas que não durou muito, pois poucos anos mais tarde trocava o escritório pela sala de aula.

Retomando a vida por essas distintas paisagens, o que pude ir percebendo é que há distintas maneiras de se organizar o espaço vivido, dando diferentes contrastes na relação entre o natural e o construído, entre o orgânico e o cultural, entre as pessoas e a natureza. Nada disso era percebido enquanto errava de uma cidade bem pequena rumo à maior metrópole do hemisfério sul, somente tomando consciência quando já estava envolvido na temática da Educação Ambiental, no final da primeira década deste século.

Revbea, São Paulo, V. 17, Nº 3: 09-35, 2022.

Não obstante, devo dizer que a minha trajetória para a Educação Ambiental foi, de certa forma, casualidade. Talvez o momento decisivo tenha ocorrido no final da primeira década deste século, quando estava no meio de um percurso paradoxal até à docência, pois, mesmo sendo licenciado em Pedagogia buscava construir a carreira bem longe da escola, nos meandros corporativos da capital paulista. Tal expertise, preliminarmente alicerçada sobre alguns anos de trabalho realizado no alto de uma das infindáveis torres de escritórios de São Paulo, me levou à sala de aula do ensino superior para lecionar os conceitos da prática empresarial. Paralelamente, um projeto muito grande (e audacioso) de difusão da linguagem ambiental corria pelo interior do Estado sob a liderança de meu próprio pai. Em algum momento, sem saber precisar como nem porque, a experiência de sala de aula e o projeto ambiental se encontraram, tornando-se lugar de transformação para outra vida.

Da capital regressei para o interior, no sudoeste do estado. Entre a corporação e a educação, tomei partido pelo magistério, recordando que os motivos para ter abandonado inicialmente esse caminho era o fato de que a educação formal tinha, na maioria das vezes, um sabor amargo de sedação e treinamento, além de ser bastante estéril, voltada para conteúdos que pouco tinham relação com a vida em si. Ao assumir cadeiras no ensino superior, inicialmente em cursos de gestão administrativa, mas logo em seguida nas licenciaturas, tomei como desafio particular o de não reproduzir a fórmula de escola por mim vivida, desde o ensino primário.

Dessa forma, quem me representa é Freinet, o educador francês do método livre, das técnicas de ensino que relacionam a escola com a vida cotidiana, da psicologia sensível, do bom senso. Frases pungentes do autor saltavam de suas páginas, como se argumentassem diretamente comigo: “*A vida detinha-se ali, a escola começava*” (FREINET, 1975, p. 53) ou “*A Escola é a inimiga da tentativa*” (FREINET, 1977a, p. 70). Conhecer Célestin Freinet, por meio de seus escritos, foi condição *sine qua non* para que a educação fosse perdendo seu amargor, tornando-se possibilidades. Essas, aos poucos, vão transparecendo nos primeiros anos de atuação como professor formador, e continuam nas licenciaturas em que tenho atuado e, assim, levar a conhecer o ambiente em que estamos imersos, tornando-nos parte dele, passa a ser algo muito mais frequente que o estudo sistemático dentro de sala de aula.

Célestin Freinet trazia um tanto de esperança ao ofício docente, pois, segundo deixou registrado, transformando o tempo de aula em tempo de aprendizagem sobre a (própria) vida e o cotidiano. Ao invés de apresentar alegorias na forma de conceitos e teorias a serem memorizados, possibilitava que seus estudantes trouxessem suas próprias curiosidades para a escola. Dessa forma, o currículo se criava coletiva e participativamente, gestado de dentro para fora, de maneira visceral, e não de fora para dentro, de forma impositiva, como acontecia no ensino de forma generalizada.

O educador francês viveu em outros tempos, em que a ideia de Educação Ambiental ainda estava longe de ser concebida como tal. Não

obstante, colocar os estudantes em contato com seu próprio mundo vivido, com o lugar em que vivem cotidianamente, Freinet já trazia elementos basilares de processos de sensibilização ambiental. Assim, pode-se dizer que o educador foi perspicaz o bastante para já ir tateando por alguns princípios que, hoje, tanto se busca por meio da escola: autonomia, cidadania, ecologia...

Momento dois: fazer experiências, ou formar docentes para olhar além do ambiente

*Certa vez um Mestre Zen parou diante de seus discípulos,
prestes a proferir um sermão.
No instante em que ele ia abrir a boca, um pássaro cantou.
E ele disse: "o sermão já foi proferido".
(JOSEPH CAMPBELL, 1991).*

O *fazer experiências* visando formar docentes, para descobrirem múltiplos olhares para as questões sociais e ambientais em toda as suas complexidades e possibilidades, aproxima-nos dos ideais freireanos de autonomia e libertação, tão bem capturados, na sua essência, por Carlos Rodrigues Brandão. Tais ideais se revelam como inspirações para as nossas práticas formativas, especialmente quando Brandão (2003) nos fala da fertilidade que cresce naqueles que creem na sua capacidade criativa e na busca de alternativas ao que está estabelecido. Suas palavras a respeito do ato de educar continuam ressoando em nossas práticas:

[...] podemos pensar que a razão de ser da educação não é apenas o ato de capacitar instrumentalmente produtores humanos, por meio da transferência de conhecimentos consagrados e em nome de habilidades aproveitáveis. Antes disso, e muito além disso, ela é o gesto de formar pessoas na inteireza de seu ser e de sua vocação de criarem-se a si mesmas e partilharem com os outros a construção livre e responsável de seu próprio mundo social da vida cotidiana [...] Só é humano o que é imprevisível, e toda a educação que humaniza trabalha sobre suas incertezas a respeito não tanto dos seus princípios, mas do destino daqueles a quem educa (BRANDÃO, 2003, p. 21).

Além de tomar a imprevisibilidade humana como elemento propulsor para as nossas práticas formadoras nas licenciaturas, Bachelard (1989; 1990a; 1998) e Freinet (1975; 1977a; 1977b) continuam nos estimulando e provocando diálogos com diversos autores da Educação Ambiental, às vezes mais que autores, tendo em vista que atuamos/debatemos concretamente com eles e elas em diversos momentos. Parte desses diálogos surgem ao longo dos relatos de alguns dos nossos fazeres em Educação Ambiental, selecionados para reflexão. Assim, nesse momento caminhamos do *nós* ao *eu*, novamente,

Revbea, São Paulo, V. 17, Nº 3: 09-35, 2022.

quando surgem diversos significados nas entrelinhas que nos ensinam a contemplar nossas próprias propostas para criar experiências educativas.

- ***Os labores dos dias, rupturas e as rodas de conversa no Grande ABC***

Caminhar na direção da formação de professores, sendo que esses acadêmicos eram alunos trabalhadores de uma região metropolitana, faz a gente refletir sobre a própria trajetória e torna essa tarefa algo esclarecedora. São estudantes que realizam suas atuações profissionais em um horário e as atividades universitárias em outro, sendo um extremo esforço para conseguir realizar tudo à contento, buscando a abertura para novas oportunidades. Nessas águas fluem a educação e a questão socioambiental e vão interagindo ensino-militância-pesquisa, retornando, de certa forma, para as minhas próprias práticas pedagógicas ancoradas em metodologias participativas e colaborativas. E, mais ainda, eu queria convencer-lhes que podia haver prazer e reconhecimento em ser docente, mesmo para aqueles seduzidos pela lógica de mercado e pela busca simplista de prestígio financeiro.

Pensando nisso, caminho em direção às ponderações sobre as experiências que propus junto com outros colegas para alunos da licenciatura em Ciências Biológicas e Química do Centro Universitário Fundação Santo André. A disciplina Educação Ambiental e Práticas Interdisciplinares (EAPI) convidava os graduandos a revisarem suas relações consigo mesmos, com os outros e com o ambiente. A ideia era partir da sensibilização desses estudantes e trabalhar as relações interpessoais, colaboração e criatividade; realizando-se provocações filosóficas e apresentando princípios iniciais de uma Educação Ambiental, aquela voltada para a formação do sujeito ecológico, tal como analisado e discutido por Isabel Carvalho (2001; 2004). Estimulado, ainda, pelas provocações geopoéticas pelo rio Araguaia de Lúcia Gratão (2002) e tantas outras que me convocaram ao reencontro com Bachelard.

Essa relação com Bachelard (1978, 1989; 1990a; 1998) não aconteceu de imediato nessas práticas, mas permitiu visualizar que os conceitos se encaixavam plenamente com aquilo que eu propunha explorar com meus alunos, ou mesmo ampliava possibilidades. Ele é conhecido como o homem das 24 horas, de dia o racionalismo científico, mas focado em um novo espírito científico, e à noite, sob a luz de um candeeiro, a fenomenologia da imaginação poética, a partir dos devaneios promovidos pela releitura dos quatro elementos empedoclianos (BARBOSA; BULCÃO, 2004). O *Eu Bachelard* reencontrava aqui seu espaço vital de transmutação, seu lugar de consolidação.

Como exemplo, destaco algumas das dinâmicas utilizadas que se interligam e demonstram que perspectiva de Educação Ambiental estamos falando. O grupo de apoio, formado por monitores e ex-alunos (GEAPI), propiciava a criação de um laboratório social de reflexões sobre um modo de pensarmos juntos como envolver os licenciandos em outra forma de prática pedagógica, mais viva e interativa (FIGUEIREDO, 2015). Percebo agora, que

realizávamos ações em um sentido muito semelhante ao desenvolvido pela EMBRAPA, quando visava uma educação agroambiental, adaptando em suas etapas: a) Ver/Sentir; b) Julgar; c) Agir/Atuar (HAMMES, 2012).

O ponto de partida era apresentar a Educação Ambiental para esses universitários, iniciando por suas concepções prévias, pela arte e pela música, promovendo inter-relações, descobertas e produções coletivas. A chegada à sala de aula já era um convite às rupturas, com sala ambiente escurecida, sons da natureza e música de relaxamento. Uma recepção calorosa e intimista levava-os a uma viagem interior, motivados pela proposta de relaxar e repensar. Aos poucos promovendo movimentos aleatórios com paradas para cumprimentar colegas com diversas partes do corpo (dedos, pernas, costas, olhares), chegando a um círculo para uma massagem coletiva no ombro.

Esse dia culminava com o clássico *nó-humano*, que é uma roda de mãos emaranhadas, cujo nó precisa ser desatado, sem soltar as mãos. Essa dinâmica carrega em si diversos princípios da Educação Ambiental, como companheirismo, convivência, escuta sensível, vencer desafios e obstáculos, contato humano, harmonia na relação entre as pessoas e o ambiente, quebra-gelo, resolução de problemas e conflitos, aquecimento, entre outros.

Ao final da aula era sugerida a preparação da dinâmica da *reliquia socioambiental*, que nada mais era do que um objeto simples (rolo de papel higiênico ou folha de sulfite parcialmente utilizada) com o qual os licenciandos deveriam criar algo para a aula seguinte, visando discutir o que significava para eles Educação Ambiental (Fotografia 1). A primeira vontade deles era simplesmente denominar o objeto, pois não viam o sentido simbólico implícito, mas, aos poucos iam fluindo em ideias muito originais e com alta criatividade, sendo as propostas apresentadas durante o *Café Filosófico* ou *Momento PAS* (Momento para Partilhar Alimento e Sabedoria).

Assim, fui buscando, em sentido mais amplo, maiores relações entre razão e sentimento nas práticas educativas que desenvolvia. Afinal, não é por falta de conhecimento que ocorrem problemas que geram a necessidade de uma educação para a questão ambiental; sem dúvida, falta é sensibilização, compromisso e realização, princípios primordiais para Educação Ambiental.

Como produto de apoio e de finalização das etapas do programa foi proposto o *Diário de Bordo*, para o registro das atividades, leituras e reflexões. Nesse espaço poderiam demonstrar a magnitude e variedade das etapas, as aprendizagens, as dúvidas, seus comentários, realizações. Muito alunos achavam, inicialmente, chato e não faziam adequadamente, no entanto, depois acabavam brotando muitos registros significativos (Fotografia 2).



Fotografias 1 e 2: Relíquias socioambientais e Diários de Educação Ambiental
Fonte: Autoria de Luiz Afonso V. Figueiredo (2015).

O restante do programa, com carga horária anual de 72 horas, propunha manter a energia desses momentos iniciais e a construção de ações coletivas e colaborativas. A *Mostra de Iniciativas Socioambientais* e a *Fotonovela Ecológica*, estimulava os alunos a construírem apresentações públicas e a relatarem experiências alternativas na área socioambiental de forma criativa, relatadas no formato fotonovela. Já nos estudos de campo utilizava os roteiros de natureza, cultura e aventura em regiões com características diversas. Em todas as etapas foram exploradas dinâmicas com imagens e as narrativas visuais, tal como proposto por Guran (2000; 2011), Nobre (2005) e aplicados em Figueiredo (2010; 2012). (Fotografias 3 a 6).



Fotografias 3 e 4: Expedição fotográfica às áreas de mananciais do Grande ABC (SP)
Fonte: Autoria de Luiz Afonso V. Figueiredo (2015).



Fotografias 5 e 6: Trilhas de pés descalços em riacho de Paranapiacaba na Serra do Mar (SP) e Mostra de Iniciativas Socioambientais, registrada em Fotonovela.

Fonte: A autoria de Nislei Inácio (2012) e Luiz Afonso V. Figueiredo (2019).

O trabalho de conclusão de EAPI enfocava a elaboração e apresentação de um projeto de educação e intervenção socioambiental, estimulando-os a encontrarem seus temas de interesse, relacionados com ações educativas e interativas. (FIGUEIREDO, 2015). Também se propunha sair da visão simplista, da ação pontual, do fazer-por-fazer, evitando o que Marcos Sorrentino (1988) mencionava como “*ativismo imobilista*”.

É claro que em muitos momentos houve desentendimentos, bloqueios, reclamações, vários dos experimentos educativos tiveram que ser cancelados (ex: Biciclando ABC) ou pelo menos modificados. Ao final, na avaliação participativa surgia evidente discordâncias, muitas delas decorrentes de estarem aprisionados no modelo tradicional de ensino, pois o que se propunha era uma construção coletiva, e isso era muito difícil para eles. Entretanto, ficavam em evidência as boas provocações para pensar a academia e a vida.

● **Os causos, as narrativas e as vivências em Itapetininga**

Retomar o caminho já trilhado na formação de professores pela perspectiva ambiental não é tarefa simples, pois requer um exame de algo ainda em movimento, ou seja, existem metafóricas forças (re)organizando essas práticas. Mesmo assim, o exercício de olhar para trás é fundamental, mesmo que seja identificada a necessidade de se voltar ao começo. Neste momento de narrar o fazer, o começo parece ter sido um encontro muito fértil com as narrativas ficcionais da práxis ecologista de Marcos Reigota (1999). Fundamentado principalmente no movimento ecosófico das três ecologias de Félix Guattari (2001), as narrativas ficcionais tinham como princípio fazer seu autor refletir sobre sua relação com o lugar onde vive e/ou atua profissionalmente, mas também o de dar voz a cada narrador, permitindo-se reconhecer como produtor da própria história. Narrar a própria relação ecosófica (consigo, com outros, com o lugar) vinha, inclusive, associada com os propósitos de autonomia e liberdade tão presentes na pedagogia dos saberes necessários à prática docente de Paulo Freire (1996).

Revbea, São Paulo, V. 17, Nº 3: 09-35, 2022.

Trabalhar com as narrativas ficcionais era o começo de uma militância ambiental, inicialmente com a ideia de mapear possíveis entraves à conquista da tão almejada sustentabilidade. Praticamente desde o primeiro contato com essas narrativas fui me esforçando para levar essa prática a todos os lugares da educação que frequentava: aulas nas licenciaturas, congressos, cursos rápidos com professores de redes pública e particular. Em cada lugar buscava iniciar um trabalho educativo provocando os participantes a produzirem suas narrativas, por escrito, a respeito de si e sua relação ambiental.

Essas colheitas foram realizadas ora como militância, quando se exercia algum tipo de trabalho educativo com educadores, perfazendo com que a escrita se tornasse meio para percepção de si e de sua relação com os outros e o lugar. Ora, tais narrativas se tornaram poderoso instrumento de (auto)reflexão, resultando em artigos sobre ecologia, ecosofia e Educação Ambiental na escola (FORTUNATO; CATUNDA, 2009; 2011; FORTUNATO *et al.*, 2013).

Após um lustro na colheita de narrativas, essa prática foi se enfraquecendo, pois o resultado de tudo isso foi apenas a enumeração de elementos os quais já tinha como pressuposto: falta de educação e de conscientização do povo (nunca de si próprio, sempre dos outros), falta de interesse do governo e o mantra da reciclagem como salvação. Houve um desânimo, registrado na forma de um balanço desses cinco anos de narrativas (FORTUNATO, 2017), quase que me levando ao abandono do ensino e pesquisa na vertente ambiental.

Entretanto, no meio de um momento amplamente conturbado da vida, praticamente ao acaso, surgiram os escritos de Freinet (1975; 1977a; 1977b) e, com ele, a compreensão de que a docência pode ser feita de outras formas, de maneira a fazer a educação se reencontrar com a vida. Célestin Freinet identificou, já nos anos 1920, que havia algo de errado com a educação escolar, pois foca em um conteúdo curricular produzido de fora, por alguém alheio à vida cotidiana de educandos e educadores, tornando-se um local angustiante ou apenas sem sentido.

Daí, a própria ideia de militância ambiental foi assumindo outros contornos. Assim, se as narrativas revelaram diversos entraves à sustentabilidade, a pedagogia de Célestin Freinet, especialmente sua eloquente constatação de que era preciso inverter a habitual prática da educação formal, permitindo ver outra forma de atuação, a da educação pelo empirismo, pelo aprender fazendo. Para Freinet (1977b), a educação deveria ocupar-se primeiro do fazer para depois (e somente depois) investir tempo e energia nas explicações teóricas sobre os fenômenos.

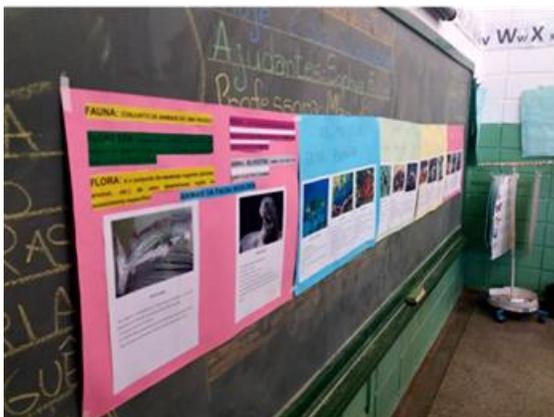
Assim, a partir de seus ensinamentos, o trabalho realizado na formação de professores verteu-se da seguinte maneira: cada disciplina começa com uma situação problema pinçada de algum lugar concreto da educação, com o objetivo de nos debruçarmos sobre possíveis encaminhamentos – nós, docente e discentes. Tais encaminhamentos seguem certo rito. Provocamos uma

tempestade de ideias, originadas de vivências, leituras e aprendizados anteriores; as ideias são listadas para serem confrontadas no coletivo e com as bibliografias introduzidas na disciplina; essas ideias viram um planejamento de ações a serem realizadas no local de onde partiu a situação problema. As ações, então, efetivamente acontecem, quase sempre envolvidas pela imprevisibilidade humana alertada por Brandão (2003), tornando o desafio e seu conseqüente aprendizado sobre a educação ainda mais pujantes.

Foi com essa ritualística que realizamos - verbo sempre no coletivo - uma das mais marcantes vivências sobre Educação Ambiental e formação docente da primeira década de existência do Instituto Federal de São Paulo na cidade de Itapetininga, no sudoeste paulista. A partir de um pedido da própria gestão, tivemos uma tarde de intervenção em uma escola municipal de ensino fundamental, combinando atividades lúdicas e a iniciação à linguagem ambiental em cada uma das sete salas de aula da escola, com classes do primeiro ao quinto anos (Fotografias 7 a 10).



Fotografia 7 e 8: Cenas das atividades do dia 02 de maio de 2019.
Fonte: Autoria de Ivan Fortunato (2019).



Fotografia 9 e 10: Cenas das atividades do dia 02 de maio de 2019.
Fonte: Autoria de Ivan Fortunato (2019).

Essas atividades foram organizadas em um livreto digital de distribuição gratuita, no qual imagens podem ser vistas (FORTUNATO, 2019).

São vários os motivos que tornam essa particular vivência, promovida no âmbito de um curso de formação de professores, digna de ser registrada neste momento sobre fazer experiências. Tomamos o sentido coletivo de planejarmos e executarmos diversas atividades lúdicas, pensadas pelo viés da linguagem ambiental, dentro de uma escola municipal, ao mesmo tempo, para todo alunado. Aceitamos, ainda, o desafio de se conhecer o cotidiano da escola a partir dela mesma, além de propor um projeto originado de suas próprias demandas. Não obstante, eleva seu sentido como experiência formativa o fato de tudo isso ter sido sustentado pela recuperação do mencionado audacioso projeto de iniciação à linguagem ambiental de meu pai, lançado uma década e meia atrás, o qual também se tornou um dos nossos elos, proporcionando toda essa aventura indisciplinada em busca de reflexões sobre novas dinâmicas e estratégias para a formação docente.

Momento três: pensar sobre experiências – um constante repensar, entrelaçamentos

A Educação Ambiental é o processo dialógico que fertiliza o real e abre as possibilidades para que se chegue a ser o que ainda não se é.
(ENRIQUE LEFF, 2009).

Aceitamos o convite de Bruhns e Marinho (2012) e caminhamos em direção ao rito do pôr do Sol. Subimos calados para a parte mais alta da montanha, sentamo-nos delicadamente na terra coberta de pequeninas plantas herbáceas, e ficamos assim, de braços abertos, quase que tentando fazer fotossíntese e curtir aquele instante efêmero, mas extraordinário e acalorado.

Visual e literalmente aquecidos por aquele breve momento de introspecção silenciosa, desfrutando daquele calor gostoso, então, a gente se olha e sorri. É quando vem aquela agradável sensação de que conseguimos finalmente nos encontrar; foi um sentimento profundo de revermos nossas experiências e aproximarmos nossas produções, mesmo que tardiamente e atravessando as adversidades e as complexidades do fazer docente.



Fotografia 11 e 12 – Pôr do Sol e atividade preparatória em Luminárias (MG) para realizar excursão didática: contemplação da paisagem e reflexão.

Fonte: A autoria de Luiz Afonso V. Figueiredo (2010).

Nossas trajetórias, inicialmente distintas, com cada *eu* assumindo sua responsabilidade – *Eu Bachelard* e *Eu Freinet* – tornam-se *nós* a partir de nossas experiências no ensino superior, pela chama viva da Educação. Encontro, esse, facilitado pelas errâncias por campos do saber distintos de nossas formações iniciais, tais como as atividades de aventura, a motricidade humana e a topofilia. Assim, seguimos errantes por tantos caminhos diversos, não condizentes com uma formação acadêmica linear, mas, percebemos a fundamental semelhança entre as nossas experiências: a *indisciplinaridade* latente e as sensações vivenciadas nas ações de Educação Ambiental.

Essas errâncias por trilhas *indisciplinares*, no sentido proposto por Chassot (2016), para além das caixinhas compartimentalizadas do conhecimento, acabaram provocando algumas *trombadas* (nossas, com outros, com conceitos, com temas, com autores). Inicialmente discretas, tais esbarradas do destino foram assumindo contornos mais claros conforme mais experiências de aproximação foram se desenrolando pelos metafóricos caminhos da vida. E, assim, fomos nos acercando, por pura serendipidade, em nossas descobertas e aprendizagens, em nossos desencontros e retomadas, porém, o tempo todo a gente ia vislumbrando a Educação Ambiental cada vez mais aproximando a gente.

Interessante notar que, quanto mais variadas se tornavam essas experiências errantes, mais frequentes se tornavam nossos esbarrões de trajeto, perfazendo com que a Educação Ambiental desejada tivesse eco, ainda que de forma silenciosa e imperceptível. Agora, de forma mais clara, esses encontros se materializam na produção do presente artigo.

Percebemos que os primeiros contatos mútuos foram com Gisele Schwartz e colaboradores (2006), Ivana de Campos Ribeiro (2005), Ribeiro e Schwartz (2016), e Heloísa Bruhns (2009), nas atividades físicas de aventura na natureza, nos campos da educação de corpo e alma, na ideia de felicidade sustentável, na motricidade humana e o contato corporal, direto e sensível com a paisagem. Nesse pacote, vem junto a relação com as cavernas e com os irmãos Silvério de Itapetininga. Nesse meio tempo, também se imbricavam as nossas investigações sobre a geografia humanista-cultural e o conceito de topofilia (TUAN, 1980). Mais à frente, deparamo-nos com a inusitada relação com o Dicionário Ambiental Básico, idealizado por José Fortunato Neto (2004) e, em seguida, as relações com o companheiro Sandro Tonso (2010) em suas descobertas sobre a Educação Ambiental que desejamos, reforçando nossa opção pelo ser educador.

Assim, as distintas e indisciplinares rotas do *eu*, potencializadas pelas inspirações bachelardianas e freinetianas, foram revelando a trajetória do *nós* como seres encontrantes/aprendentes, encruzilhando-se em algum lugar com a formação de professores pela perspectiva da Educação Ambiental mais reflexiva. Em busca do entendimento de que Educação estamos falando, caminhamos com o que chamamos de *mais-que-autores*, que dialogaram com

a gente, às vezes como texto, outras vezes como pessoas que nos inspiraram ou com quem convivemos e construímos uma forma de pensar a educação.

Paulo Freire (1995) nos leva a ensinar à sombra de uma mangueira, ou destacando que de pé descalço também se aprende. Embebidos desse mesmo manancial, Mendonça e Neiman (2003; 2013) dialogam sobre as possibilidades da Educação Ambiental à sombra de árvores. E assim vem à tona a ideia de levar os acadêmicos a percorrerem uma trilha na mata e realizarem a subida de um pequeno riacho, descalços e com necessária ajuda mútua, promovendo uma desconstrução da postura “urbanóide” arraigada, que não permitia o aceite imediato dessa proposta inusitada (SILVA; FIGUEIREDO, 2011). E as provocações para pensar a Educação continuavam, emaranhadas com a complexidade, a indisciplina e a abordagem multirreferencial.

Ainda imbuídos pelas ideias de autonomia pedagógica de Paulo Freire (1996), surgem propostas de se trabalhar diretamente com a produção de pequenas hortas, a fim de que, no contato direto com a terra, possamos compreender as coisas da vida por meio dessa metáfora da natureza, no entanto, saindo da visão simplista radicada. Para ver crescer, florescer e ter alimentos, é preciso estudo, esforço e paciência. O educador ainda nos chama atenção para o entorno de onde estamos, lembrando que para ensinar é preciso conhecer os arredores dos lugares onde atuamos. Por isso, concordamos com esta assertiva:

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos (FREIRE, 1996, p. 134).

Carlos Rodrigues Brandão se apresenta agora em seu Sítio *Rosa do Ventos*, e nos leva ao alto de um morro, quando nos mostra possibilidades de direções, aquelas que vamos trilhando, mas, ao mesmo tempo, descobrindo atalhos, desvios e outros rumos. Em um desses caminhos, Brandão (2003), chega em *A Pergunta à Várias Mãos*, e nos desafia a pensar a educação e a pesquisa educacional de uma maneira mais coletiva, mais profunda, saindo das verdades absolutas que ainda insistem em destacar. Assim como ele, não temos um único método, nem fórmulas prontas e infalíveis, pois estamos abertos a aprender a partir do novo e, principalmente, nas relações de alteridade durante nossas práticas educativas. Sempre buscando:

Uma educação que forme pessoas para serem solidárias e sujeitos participantes da transformação de si mesmos, de suas próprias vidas e destinos, de seus outros ao longo de suas vidas interconectadas, dos mundos sociais, em que vivem suas vidas (BRANDÃO, 2012, p. 49).

Rubem Alves, também se apresenta e nos convida para sentar ao redor de um fogão de lenha, para cozinhar e prostrar sobre suas *Estórias de Quem Gosta de Ensinar* (ALVES, 1980). Nessa roda de causos, os contos e as metáforas aparecem vívidas como argumentos para uma nova forma de ver a educação e a prática educativa. Demonstrando os prazeres e as angústias que passam todos aqueles que são mais que profissionais da educação e que efetivamente se assumem como educadores. Então, serenamente, nos diz que educar tem a ver com o nascimento “[...] de um grande amor, de uma grande esperança” (ALVES, 1980, p. 11).

Amor e esperança que qualificam o trabalho educativo que vimos construindo como docentes nas licenciaturas. Seguimos juntos, dando continuidade ao solo fértil arado por companheiros da Educação Ambiental, que compartilham com a gente a ideia de que, antes de mais nada, estamos falando da Educação em seu sentido pleno e admirável. A Educação como orientadora de caminhos socioambientais.

Do ativismo, companheirismo e processos formativos de Marcos Sorrentino e colaboradores (SORRENTINO *et al.*, 2018; PORTUGAL; SORRENTINO, 2020), espelhamo-nos em sua ideia concretizada pelo Laboratório de Educação e Política Ambiental, carinhosamente conhecido como OCA⁴. Ali realizam cursos, desenvolvem projetos, envolvem parceiros, militâncias; é inspiração suficiente para a gente querer projetar agrupamentos com valores e atitudes semelhantes em nossos próprios lugares de ação formativa. Afinal, como delineamos em nossos relatos, essa coisa do coletivo, do aprender com o outro, de ensinar fazendo e de pensar o ambiente de uma maneira para além das disciplinas, tem nos mobilizado como educadores. Daí suas palavras inspiradoras nos ajudam a trabalhar hoje, projetando um futuro ambientalmente mais saudável e com maior justiça social:

[...] a continuidade de um processo educador ambientalista requer a construção e/ou fortalecimento de espaços de mediação, produção e articulação de conhecimentos e saberes, pautados pelo diálogo e sintonizados com a transformação humana e social (SORRENTINO *et al.*, 2018, p. 14).

Outra perspectiva para compreender nossas práticas nos é dada pelas provocações filosóficas para se pensar a Educação Ambiental proporcionadas por Marcos Reigota (2012). De seus instigantes testemunhos, é capaz de indicar e descrever diversos embates políticos e epistemológicos superados, e os que ainda estão em processo de resistência, vislumbrando a efetiva consolidação da Educação Ambiental como campo científico, em plena (re)construção. Assim como ele, e tantos outros, lutamos juntos por essa

⁴ Site oficial: <http://oca.esalq.usp.br/>, acesso em 03 out. 2021.

consolidação. Mas, ele nos alerta, que isso não pressupõe concordâncias, nem unidades; trata-se somente de escolhas teórico-práticas...

[...] intimamente relacionadas com nossas escolhas de vida, com suas possibilidades, rupturas, riscos e acontecimentos em que poderemos escolher atuar como protagonistas, coadjuvantes, espectadores ou caricaturas de nós mesmos (REIGOTA, 2012, p. 518).

Desse modo, seguimos ora protagonistas do processo formativo, ao organizarmos situações educativas dentro e fora da escola, ora como coadjuvantes, aprendendo junto com nossos estudantes e colegas docentes, como parceiros no fazer pedagógico. Houve, ainda, momentos de espectadores, nos quais apenas contemplávamos o trabalho sendo realizado pelos alunos/professores, e seus desdobramentos, sem necessidade de nossa intervenção direta. Mesmo assim, a gente não consegue deixar de pensar na dúvida lançada por Isabel Carvalho (2001; 2004): estaríamos realmente formando sujeitos ecológicos? Dúvidas ainda pairam; porém, nossos esforços continuaram em promover a superação do que está instituído.

Ao tentar responder essa questão, ecoa na gente parte do refrão provocativo da banda Pink Floyd *"We don't need no education/We don't need no thought control..."*, visto que não queremos formar agentes de Educação Ambiental que sejam mais um tijolo no muro. Talvez a gente prefira seguir ao som de Bob Dylan em seu *"the answer, my friend, is blowing in the wind..."*, em tantas experiências que vemos todos os dias acontecendo e que nos inspiram. Podem ser leituras, contatos ou outras trombadas, mas, continuamos aprendendo e ensinando sempre, muito além das fórmulas mágicas, explorando a fertilidade dessas práticas e, igualmente, das nossas dúvidas, além de nossas interações com futuros agentes educativos.

Revisando caminhos e as vivências que nos aproximaram

Ao olharmos para o que emerge desses entrelaçamentos aqui alcançados, percebemos o que realmente nos aproxima: a Educação, em toda amplitude da palavra. Em especial, a educação como prática formativa docente; aquela que gera provocações e rupturas ao mesmo tempo que continua instaurado, estimulando futuros professores a saírem do lugar-comum, em busca pelos seus quefazeres, na construção de um processo mais crítico, mais intimista e, ao mesmo tempo, mais coletivo, mais humano.

Se os diversos caminhos percorridos multirreferencialmente fossem como rios, nós estaríamos em um lugar no qual afluem todas as águas, uma planície cheia de nutrientes e formas de vida. Assim, reencontramo-nos com Morin (1987), que nos fala sobre esse espírito da fertilidade do vale. Brotam,

desses mananciais, inspirações que nos aproximaram a pensar, juntos ou separados, nossas práticas docentes em Educação Ambiental, nossos caminhos pela jornada educativa.

Mas, o vale não é a conclusão... daqui fluímos para outras paragens, com energias renovadas, fortalecidos e com a sensação de que finalmente conseguimos o encontro que consolida nosso companheirismo, caminhando para mais um pôr do Sol, ou a intimidade do mundo subterrâneo.

Por fim, não podíamos prescindir de falar acerca do momento atual, já que estamos conectados nesses tempos de pandemia, que tem sua continuação, inesperada para muitos, e com ela a necessidade de nos reinventarmos. Diversos autores/pesquisadores da Educação Ambiental têm contribuído para refletir sobre essa temática, entre eles Guerra *et al.* (2020, p. 254) argumentam, e estamos de acordo, sobre o necessário resgate do esperar, no sentido freiriano, com respeito à ideia de que vivemos em uma Casa Comum, para isso *“são imprescindíveis reflexões, ações e experiências que possibilitem este reencontro entre o pensar, o sentir e o agir, nesta conexão da amorosidade e do cuidado com a Vida.”*

Nesse instante de despedida, mensagens sociopoéticas surgem vindas das paragens mato-grossenses, mensagens de Michèle Sato nas suas relações com a arte, cultura, psicanálise, fenomenologia, biorregionalismo e Educação Ambiental. Essa autora/mais-que-autora, que não tem *“[...] receio de falar simultaneamente de ciência e poesia”*. (GUSHIKEM; OLIVEIRA, 2020), estimula a gente a pensar caminhos futuros de forma crítica, criativa e proativa. Assim, de sua balbúrdia científica e de seus parceiros, lateja a frase: *“[...] temos que aprender a vibrar com um céu estrelado dentro de nós”* (SATO; SANTOS; SÁNCHEZ, 2020, p. 15).

Agradecimentos

Aos nossos alunos e alunas dos cursos de Licenciatura que nos estimularam a seguir em frente, acreditando na Educação e no importante papel social dos professores. Às nossas instituições que sempre nos deram suporte para nossas realizações e para nossas práticas formativas docentes.

Referências

- ALVES, R. **Conversar com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.
- ARDOINO, J. Abordagem multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. *In*: BARBOSA, J.G. (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 24-41.
- AUDUBERT, A. O renascimento francês. **Rev. História**, São Paulo, v. 41, n. 83, p. 3-19, 1970.

Revbea, São Paulo, V. 17, Nº 3: 09-35, 2022.

- BACHELARD, G. **O novo espírito científico**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção: Os Pensadores).
- BACHELARD, G. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins fontes, 1989.
- BACHELARD, G. **A terra e os devaneios do repouso**: ensaio sobre as imagens da intimidade. São Paulo: Martins Fontes, 1990a.
- BACHELARD, G. **Fragmentos de uma poética do fogo**. São Paulo: Brasiliense, 1990b.
- BACHELARD, G. **A poética do espaço**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BACHELARD, G. **A chama de uma vela**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BARBIER, R. A escuta sensível na abordagem transversal. *In*: BARBOSA, J. G. (org.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 168-199.
- BARBOSA, E.; BULCÃO, M. **Bachelard**: pedagogia da razão e pedagogia da imaginação. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BORBA, S.C. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. *In*: BARBOSA, J. G. (org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 11-19.
- BRANDÃO, C.R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.
- BRANDÃO, C.R. O outro ao meu lado: algumas ideias de tempos remotos e atuais para pensar a partilha do saber e a educação de hoje. *In*: MOLL, J. et al. (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BRUHNS, H.T. **A busca pela natureza**: turismo e aventura. Barueri: Manole, 2009.
- BRUHNS, H.T.; MARINHO, A. Ritos e rituais nas viagens à natureza. **Revista Brasileira de Ecoturismo**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 87-102, 2012.
- BUENO, B.O. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 11-30, 2002.
- CAMPBELL, J. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1991.
- CARVALHO, I. **A invenção ecológica**: narrativas e trajetórias da Educação Ambiental no Brasil. Porto Alegre: EdUFRGS, 2001.
- CARVALHO, I. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.
- CHASSOT, A.I. **Das disciplinas à indisciplina**. Curitiba: Appris, 2016.

ESPÍRITO SANTO, R.C. **Autoconhecimento na formação do educador**. São Paulo: Ágora, 2007.

FIGUEIREDO, L.A.V. “O ‘meio ambiente’ prejudicou a gente...”: políticas públicas e representações sociais de preservação e desenvolvimento; desvelando a pedagogia de um conflito no Vale do Ribeira. (Iporanga-SP). 1999. 489f. Dissertação (Mestrado em Educação, área de Educação, Sociedade e Cultura) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, SP, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detail/184568>. Acesso em: 23 jun. 2021.

FIGUEIREDO, L.A.V. Nas malhas da Educação Ambiental: resgatando a história da rede paulista. *In*: BORBA, M.P.; OTERO, P.; PINHEIRO, C.H.R. (org.) **Orientação para a Educação Ambiental nas bacias hidrográficas do Estado de São Paulo**: origens e caminhos da REPEA (Rede Paulista de Educação Ambiental. São Paulo: IMESP; 5 Elementos, 2005.

FIGUEIREDO, L.A.V. **Cavernas como paisagens racionais e simbólicas**: imaginário coletivo, narrativas visuais e representações da paisagem e práticas espeleológicas. 2010. 466f. il. Tese (Doutorado em Geografia Física) – Departamento de Geografia; Faculdade Filosofia, Letras e Ciências Humanas; Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: https://teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8135/tde-03012011-110013/publico/2010_LuizAfonsoVazdeFigueiredo.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021.

FIGUEIREDO, L.A.V. Imagens e viagens do fazer Educação Ambiental: poéticas pedagógicas e narrativas visuais. *In*: MATHEUS, C.E.; MORAES, A.J. (orgs.). **Educação Ambiental**: momentos de reflexão. São Carlos, SP: RiMa, 2012.

FIGUEIREDO, L.A.V. Práticas interdisciplinares de Educação Ambiental para iniciação à docência em ciências biológicas: uma experiência na região do Grande ABC (São Paulo, Brasil). **Ambientalmente Sustentável**, v. 2, n. 20, p. 1011-1034, 2015.

FORTUNATO, I. Cinco anos de narrativas ficcionais para pesquisa em Educação Ambiental: um balanço dessa experiência. **Educere**, Mérida, Venezuela, v. 21, n. 68, p. 57-63, 2017.

FORTUNATO, I. **Educação Ambiental no ensino fundamental**: projeto “iniciação à linguagem ambiental”. Itapetininga: Edições Hipótese, 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Ed4ZX4GZQ4soZjRDT0YGJkih-1OXMOim/view>. Acesso em: 23 jun. 2021.

FORTUNATO, I.; CATUNDA, M.B. Narrativas para ecologia do cotidiano escolar: som gerador e música geratriz. **RECE Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 8, n. 1, p. 1.14, 2009.

FORTUNATO, I.; CATUNDA, M.B. Narrativas da violência: ecosofia à margem no cotidiano escolar. **Série-Estudos (UCDB)**, Campo Grande, n. 31, p. 183-192, 2011.

Revbea, São Paulo, V. 17, Nº 3: 09-35, 2022.

FORTUNATO, I.; CATUNDA, M.B.; REIGOTA, M. Vozes e memória no/do cotidiano escolar: primeiro dia de escola de futuros professores. **Quaestio**, Sorocaba, v. 15, n. 2, p. 339-348, 2013.

FORTUNATO NETO, J. (org.). **Dicionário ambiental básico**: iniciação à linguagem ambiental. Brotas, SP: Gráfica e Editora Rimi, 2004.

FREINET, C. **As técnicas de Freinet da escola moderna**. Lisboa: Ed. Estampa, 1975.

FREINET, C. **O método natural I**: a aprendizagem da língua. Lisboa: Ed. Estampa, 1977a.

FREINET, C. **O método natural II**: a aprendizagem do desenho. Lisboa: Ed. Estampa, 1977b.

FREIRE, P. **A sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GRATÃO, L.H. **A poética d'O Rio'- ARAGUAIA!** de cheias & vazantes (à) luz da imaginação! Tese (Doutorado em Geografia Humana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2001.

GUERRA, A.F.S. *et al.* Educação Ambiental: a resistência e o esperar em tempos de pandemia. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v.15, n.4, p. 237-258, 2020.

GURAN, M. Fotografar para descobrir, fotografar para contar. **Cadernos de Antropologia e Imagem**. Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 155-165, 2000.

GURAN, M. Considerações sobre a constituição e utilização de um *corpus* fotográfico na pesquisa antropológica. **Discursos Fotográficos**, Londrina, v. 7, n. 10, p. 77-106, 2011.

GUSHIKEM, Y.; OLIVEIRA, M.A. Educação Ambiental: entre a poética dos saberes populares e a emergência do conhecimento científico, entrevista com a Profa. Dra. Michèle Sato (Gepea-UFMT). **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, São Paulo, v. 15, n. 5, p. 464-478, 2020.

HAMMES, V. S. (org.). **Proposta metodológica de macroeducação**. 3. ed. Brasília: EMBRAPA, 2012.

JOSSO, M.C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

JOSSO, M.C. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Rev. Bras. de Pesq. (Auto)biográfica**, Salvador, v. 5, n. 13, p. 40-54, jan./abr. 2020.

LEFF, E. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 34, n. 3, p. 17-24, 2009.

MARTINS, J.B. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 85-94, 2004.

MENDONÇA, R.; NEIMAN, Z. **À sombra das árvores**: transdisciplinaridade e Educação Ambiental em atividades extraclasse. São Paulo: Chronos, 2003.

MENDONÇA, R.; NEIMAN, Z. **A natureza como educadora**: transdisciplinaridade e Educação Ambiental em atividades extraclasse. 2. ed. São Paulo: Aquariana, 2013.

MORIN, E. **O método**: 1- a natureza da natureza. 2. ed. Mem Martins: Europa-América, 1987.

MORIN, E., CIURANA, E.R., MOTTA, R.D. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana. São Paulo: Cortez, 2003.

NOBRE, I.M. Revelando os modos de vida na Ponta do Tubarão. 2005. 260 f. il. color. **Tese** (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/13839/1/RevelandoModosVida_Nobre_2005.pdf. Acesso em: 23 dez. 2021.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal: EdUFRN, 2014. [original Lisboa: Ministério da Saúde, 1988].

PORTUGAL, S.; SORRENTINO, M. Método Oca: diálogo como princípio na formação de educadoras e educadores ambientais. *In*: MONTEIRO, R. A. A.; SORRENTINO M., JACOBI. P. R. (org.). **Diálogo e transição educadora para sociedades sustentáveis**. São Paulo: IEE-USP: Editora Na Raiz, 2020. *E-Book*. Disponível em: <http://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/684/610/2285>. Acesso em: 03 mar. 2022.

REIGOTA, M.A.S. Da etnografia às narrativas ficcionais da práxis ecologista: uma proposta metodológica. **Revista de Estudos Universitários**, Sorocaba, v. 25, n.1, p. 35-60, 1999.

REIGOTA, M.A.S. Educação Ambiental: a emergência de um campo científico. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 499-520, ago. 2012.

RIBEIRO, I.C. **Educação Ambiental de corpo&alma**: trabalhando sentimentos e valores numa experiência com Agenda 21 Escolar. Guaíba, SP: Corona, 2005.

RIBEIRO, I.C.; SCHWARTZ, G.M. **Valores em transformação**: por uma felicidade sustentável. São Carlos, SP: RiMa, 2016.

SATO, M.; SANTOS, D.; SÁNCHEZ, C. **Vírus**: simulacro da vida? Rio de Janeiro: GEA-SUR, UNIRIO, 2020; Cuiabá: GPEA, UFMT, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/educampolitoral/wp-content/uploads/2020/05/Microsoft-PowerPoint-2020-v%C3%83-rus-caderno-balburdia-mi-deb-celso.pptx.pdf>.

Acesso em: 23 dez. 2021.

Revbea, São Paulo, V. 17, Nº 3: 09-35, 2022.

SCHWARTZ, G.M. (org.). **Aventuras na natureza**: consolidando significados. Jundiaí: Fontoura, 2006.

SILVA, L.O.; FIGUEIREDO, L.A.V. Racionalidades e sensibilidades em trilhas interpretativo-perceptivas: promovendo ações formativas de Educação Ambiental na Vila de Paranapiacaba-Santo André (SP). **Revista Brasileira de Ecoturismo**, São Paulo, v.4, n.1, p.25-58, jan. 2011.

SORRENTINO, M. **Associação para a Proteção Ambiental de São Carlos**: subsídios para a compreensão das relações entre movimento ecológico e educação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, UFSCar, São Carlos, SP, 1988.

SORRENTINO, M. *et al.* Comunidade, identidade, diálogo, potência de ação e felicidade: fundamentos para Educação Ambiental. *In*: SORRENTINO, M. (org.). **Educação Ambiental e políticas públicas**: conceitos, fundamentos e vivências. 2. ed. Curitiba: Appris, 2018. p. 14-31.

TEIXEIRA, J.G.L.C. Análise dramaturgica e teoria sociológica. **Rev. Bras. Ci. Soc.**, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 89-100, 1998.

TONSO, S. A Educação Ambiental que desejamos desde um olhar para nós mesmos. **Ciência em Foco**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 1-15, 2010.

TUAN, Y. F. **Topofilia**: um estudo de percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: DIFEL, 1980.