



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação - FE
Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE

VALDIVAN FERREIRA DE LIMA

**MEMÓRIA AUTOECOBIOGRÁFICA EDUCATIVA:
pesquisa-formação, pertencimento docente e educação ambiental.**

Brasília-DF

2024

VALDIVAN FERREIRA DE LIMA

**MEMÓRIA AUTOECOBIOGRÁFICA EDUCATIVA:
pesquisa-formação, pertencimento docente e educação ambiental.**

Tese de Doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília/UnB como requisito à obtenção do título de Doutor em Educação – Linha de pesquisa: Educação Ambiental e Educação do Campo.

Orientadora: Prof.^a Dra. Claudia Marcia Lyra Pato

Brasília-DF

2024

VALDIVAN FERREIRA DE LIMA

**MEMÓRIA AUTOECOBIOGRÁFICA EDUCATIVA:
pesquisa-formação, pertencimento docente e educação ambiental.**

Tese defendida em 27 de junho de 2024 e avaliada pela banca examinadora:

Prof.^a Dra. Claudia Marcia Lyra Pato

Universidade de Brasília / Faculdade de Educação (Presidente)

Prof.^a Dra. Vera Margarida Lessa Catalão

Universidade de Brasília / Faculdade de Educação (Membro Interno)

Prof.^a Dra. Viviany Silva Pessoa

Universidade Federal da Paraíba - Centro de Educação (Membro Externo)

Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza

Universidade do Estado da Bahia – Faculdade de Educação (Membro Externo)

Prof.^a Dra. Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida

Universidade de Brasília / Faculdade de Educação (Suplente)

Lm Lima, Valdivan Ferreira de
 Memória Autoecobiográfica Educativa: pesquisa-formação,
pertencimento docente e educação ambiental. / Valdivan
Ferreira de Lima; orientador Claudia Marcia Lyra Pato. --
Brasília, 2024.
 220 p.

 Tese(Doutorado em Educação) -- Universidade de Brasília,
2024.

 1. Memória Autoecobiográfica Educativa. 2. Educação
Ambiental. 3. Pertencimento Docente. 4. Conexão com a
Natureza. 5. Valores Ecológicos. I. Pato, Claudia Marcia
Lyra, orient. II. Título.

Dedico à Darlene, minha esposa, minha força, meu amor;

À Mariana, filha linda, amada, escultora da minha vida;

Ao meu filho Lucas, amado, meu eu, minha alegria;

In memoriam de...

Angelina, minha mãe, seiva do meu viver ainda pulsante.

Arnaud, meu pai, meu exemplo, minha saudade...

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela escrita da minha vida;

Aos meus pais, Angelina e Arnaud (*in memoriam*), pela vida, pelo amor e pelo cuidado;

Aos meus filhos Mariana e Lucas, pela compreensão das minhas ausências e por não me deixar perder o encantamento de viver;

À minha esposa, Darlene, pelo amor e companheirismo incondicionais;

A toda minha família, meus irmãos em especial: Valderi, Valdegio, Vilmar, Valdenez e Valderez (*in memoriam*), pela contribuição na formação do meu ser;

Aos amigos, pela torcida e apoio valiosos;

À Maristela Angra de Oliveira, pelo incentivo e apoio decisivos à realização desse sonho;

À Gina Vieira Ponte, por abraçar o projeto com tanto carinho e dedicação;

À Cláudia Moraes da Costa, pela inspiração e contribuição ao estudo;

A todas as escolas colaboras, que me receberam tão bem no processo de coleta de dados;

Aos companheiros da Escola Classe 64 de Ceilândia, pelo apoio, pela torcida e pelos afetuosos reencontros;

À SEEDF, pela oportunidade de dedicação exclusiva à pesquisa;

Aos participantes da pesquisa, pela generosa partilha das suas experiências e percepções;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação/UnB, pelo apoio e aprendizado;

À professora Viviany Pessoa, pelo carinho e cuidado com que sempre me tratou e pelas valiosas contribuições nas bancas de qualificação e defesa final;

À professora Vera Catalão, pelo aprendizado afetuosos e poético, pelo sorriso acolhedor e pelas importantes contribuições, do início ao fim desta caminhada;

Ao professor Elizeu Clementino, pelo seu legado para a pesquisa (Auto)biográfica e pelas contribuições na banca examinadora;

À professora Inês Maria, pela contribuição decisiva para a realização da pesquisa;

Aos colegas do grupo de pesquisa *Ecohumana*, pelo carinho e companheirismo;

Aos amigos e companheiros de jornada: Luiz Lapa, Marcela Peruzzo, Marcos Vinícius Guimarães e Rebeca Campos, decisivos para a conclusão da tese.

À minha orientadora Cláudia Pato, pela parceria e por acreditar sempre que eu seria capaz de seguir nessa caminhada acadêmica.

*“Pois somos tipo...
Passarinhos
Soltos a voar dispostos
A achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro”.*

Passarinhos - Emicida

MEMORIA AMBIENTAL EDUCATIVA

As lembranças da caminhada educativa me remetem a experiências importantíssimas da minha vida e que foram decisivas para a formação da pessoa que sou. É interessante perceber que, mesmo considerando essas experiências de uma forma muito positiva, tenho na memória um início da vida escolar bastante conturbado, porém bastante emblemático para caracterizar a minha realidade social, bem como no que diz respeito ao momento cultural e político em que se moldava a educação.

Então, falo um pouco do choro e do esperneio para não ir para a escola quando eu tinha, se eu não me engano, cinco anos de idade. Naquela época, meados dos anos 70, não era oferecida a Educação Infantil e essa escola, na verdade, era uma casa adaptada e transformada informalmente num espaço para as primeiras vivências escolares daquelas crianças.

Consegui adiar por algum tempo, mas chegou um momento que não pude mais me esquivar de estar em um lugar, até então, muito estranho e assustador para mim. No entanto, recordo-me de não ser um espaço desagradável na sua estrutura, pois havia muitas plantas no quintal e a casa, de madeira, tinha um “ar de interior” na sua organização e simplicidade. A minha resistência talvez se explique por ser o filho caçula de seis irmãos e de pais retirantes do nordeste brasileiro, jamais estado separado dos meus familiares e deixado só entre estranhos. Sei que é uma narrativa comum ou um “clichê” das histórias de vida de muitas famílias chegadas aqui em Brasília naquela época. Mas, é algo que não posso deixar de lado quando trato de memória significativa, pois aquela realidade social e familiar foi o enredo principal que embasou toda a minha trajetória.

Naquele barraco de tábuas, em uma cidade de periferia recém-criada para abrigar as famílias oriundas de uma invasão, moravam comigo, além dos meus irmãos e pais, uma prima e um primo também vindos para tentar uma nova vida naquela que era tida como “a capital da esperança”. Não havia, no início, nem rede de esgoto e nem água encanada, mas sobravam carinho e cuidado comigo, a “rapa do tacho” de um casal já maduro e corajoso, por enfrentar um desafio tão grande de deixar o seu “chão” para buscar um (incerto) futuro melhor para a sua família.

Chão que não representava só o viver da terra, da plantação do feijão, do milho, do algodão, nem da criação de galinhas e de gado, da água do açude e do pé de cajarana, mas que nele se deu toda uma história de vida e de afetividade. Mas, a falta de chuva e de oportunidades colocou a minha família na estrada, assim como tantas outras. Eu pude

entender um pouco do significado desse lugar para eles ao retornar à casa (sítio) onde morávamos para uma visita quando eu tinha 10 anos de idade. Lá ainda estavam a minha tia e a minha avó, preservando o mesmo estilo de vida e os espaços que, por ter saído muito pequeno, não me recordava mais com eram.

A minha infância, apesar de ter sido vivida em um contexto urbano, foi marcada pelo contato com elementos mais naturais, até mesmo pela simplicidade imposta pela condição financeira da família. Nossa casa simples de madeira tinha um quintal de terra batida e a delimitação com o lote dos vizinhos conterrâneos era referenciada apenas por dois grandes abacateiros, lugar de reuniões, brincadeiras e abrigo. A rua não era asfaltada e o cerrado, bem em frente, era o cenário para os passeios com o meu cachorro (Leão) e para as brincadeiras típicas da época, sem tecnologias ou brinquedos muito elaborados: bolinha de gude, pique-pega, bete, pique-esconde, biloquê, enfinca, dentre outros. E o que determinava o horário, a época do ano e as condições ideais para tudo isso? O sol, a chuva, a sombra, o frio, o “Leão”, o galho, o barro, a poeira, o mato, a rua cheia...

Depois dessa breve e necessária caracterização da minha realidade social/familiar, volto àquela “escolinha” em que Dona Luzia, uma senhora já com certa idade era a professora, a diretora e a dona da residência. Não sei se era professora “formada” ou alguém que se propôs a exercer tal papel, mas vejo que ela reproduzia a sua concepção (ou experiência) de educação na sua prática pedagógica. A rigidez, as repreensões sempre muito enfáticas e o uso da palmatória faziam parte dessa rotina (e dessa lógica educacional). Lembro nitidamente da dor e do constrangimento de uma palmada, mas também do caderno simples, do cheiro da borracha na ponta do lápis preto e das primeiras tentativas de desenhar o “a, e, i, o, u”. Lembro também da minha primeira “lancheira”, ganhada como promessa para permitir o arrancar de um dente “de leite”.

Aos sete anos, a caminhada ficou mais longa para se chegar à escola pública e cursar a primeira série do Ensino Fundamental. O cerrado (assim mesmo chamado por nós) se constituía como o grande cenário no deslocamento entre a minha casa e a escola, feito em meio à poeira ou lama, mas também marcado pelo cheiro do mato e das belas e coloridas flores. O Centro Educacional 07 de Ceilândia era uma escola enorme, onde fiquei pouco tempo, pois em alguns meses fomos caminhando de mãos dadas, todos os estudantes das séries iniciais, para inaugurar e estudar na Escola Classe 28 de Ceilândia, a escola “colorida” bem mais perto de casa e adequada àquela faixa etária. Nela havia uma só entrada e do pátio central tinha-se a visão de todo o espaço: as salas de aula, a biblioteca, a direção, a secretaria e

a cantina. Lembro do sentido de controle e vigilância de inspiração na arquitetura panóptica, obviamente vislumbrado apenas anos depois. No entanto, entre as salas e o grande muro, ao fundo, eram cultivados jardins que reforçavam ainda mais todo o meu encantamento por aquele lugar.

Daí em diante, tornei-me o aluno com características bastante regulares, com bom desempenho e relação sempre muita intensa com a dinâmica da escola, com os colegas e com os professores. Foi nessa escola que as primeiras marcas das professoras me impactaram, pois lembro da doçura da minha professora da segunda série e do temperamento forte e explosivo da professora da terceira. Tanto nessa escola como na seguinte (Escola Classe 36 de Ceilândia), bem mais distante, em que cursei a quinta e sexta séries, enfrentei os desafios das relações da pré-adolescência, as esquivas da violência e as limitações impostas pela minha realidade social.

Lembro do solado rachado da “Conga” e da minha alegria com o primeiro e simples “Kichute”. Lembro do bolso comprado para servir de identificação com o nome da escola, a ser pregado na simples camisa branca de tergal. Visualizo as fotos das “lembranças escolares” de cada ano, sentado numa mesa preparada com livros, globo terrestre e bandeira do Brasil. Lembro do “Hino da Bandeira”, do “Hino Nacional” e dos passeios das Colônias de Férias organizadas pelo governo. Tudo bem orquestrado e adequado a um tempo de ditadura, de não contestação e de reforço para uma “Educação Moral e Cívica”.

Retorno ao Centro Educacional 07 de Ceilândia para cursar da 7ª série ao 2º ano do Ensino Médio, na época chamado de 2º Grau. Volto, então, a fazer aquele mesmo trajeto dos primeiros meses de escola pública, agora com passos mais largos e apressados, pois as cobranças vinham de vários lados. Era um tempo de descobertas, de intensidade da adolescência. Um tempo em que me dividia entre o time de voleibol da escola, o trabalho nas feiras livres e o estudo. Eu tinha na minha facilidade em aprender e me relacionar a força para enfrentar uma rotina cansativa, buscando dar conta de todas as obrigações. A escola representava o universo maior das minhas relações, era o “braço” no qual me agarrava para pensar na transformação da minha vida, o lugar onde se encontravam os meus “heróis” professores. Eu os tinha como “espelhos”, modelos a serem seguidos, representantes de uma outra possibilidade de vida.

É inconcebível para mim pensar o aprendizado das aulas e dos livros desconectado das figuras dos professores, das vivências do trabalho desde muito cedo nas feiras livres com a minha família e da realidade social/política/cultural em que eu estava inserido. E vejo a escola

como a instituição que possibilitou compreender e viver todas as experiências sem desesperançar. Estar ali era motivo de alegria e fonte de muitas descobertas, tanto em relação aos conteúdos disciplinares quanto às relações interpessoais. Foi nela que conheci diferentes linguagens, estratégias e realidades de vida.

É interessante lembrar das sensações relacionadas a cada espaço da escola: a concentração no silêncio da biblioteca, a expectativa no auditório, a curiosidade no laboratório, a segurança na sala de aula, a apreensão na sala da direção e a liberdade nas quadras de esporte. Havia uma grande horta, mas era cercada e ficava restrita aos alunos que cursavam a disciplina “Práticas Agropecuárias e Extrativismo”. Tive apenas uma oportunidade de cursá-la durante um semestre e o que me vem à memória é a rotina da rega e a colheita de algumas cenouras e rabanetes. O contato com a terra e as plantas era agradável, mas vejo que foi muito breve e mal aproveitado pedagogicamente, pois não me recordo de nenhuma contextualização ou discussão que tivesse marcado aquela disciplina para além de uma atividade (como o próprio nome da disciplina indica) prática.

Eu transitava bem em todas as disciplinas e não tinha dificuldades em tirar boas notas. No entanto, o que me encantava, para além do conhecimento em si, eram as performances e posturas dos professores: a segurança e firmeza daquela professora de Matemática, a elegância e humanidade da professora de Inglês, a postura ativa e enigmática daquele que ensinava Práticas de Comércio e Serviço, a figura paterna do professor de Educação Física. Alguns deles, claro, retrógrados e sem expressão nenhuma. Mas, nos limites de uma educação pouco incentivadora para quebrar os limites das leis que sedimentavam a reprodução e perpetuação de uma sociedade desigual, vi em muitos o desejo de transformação.

Arrastado por essa divisão de classes perpetrada pela concepção de educação elitista, fundamentada então pela Lei 5.692/71, em que jovens como eu viam apenas portas abertas para servir ao modelo econômico explorador, como força de trabalho barata e secundária, cursei o 2º Grau profissionalizante (Técnico em Serviços Bancários). Essa escolha do curso veio após recusar a tentativa de cursar o Magistério em outra escola, pois os vínculos afetivos e o grande envolvimento com o time de voleibol, aliados à falta de discernimento (e orientação) para seguir o caminho que eu realmente desejava, foram circunstâncias e sentimentos mais fortes que me fizeram declinar da ideia de mudança.

Até o segundo ano fui mantendo um bom equilíbrio entre o esporte, o estudo e o trabalho. Este já tomando uma importância bastante decisiva para a busca de outras oportunidades, pois o trabalho nas feiras era digno, mas muito sofrido, não satisfazia

plenamente as necessidades financeiras e tão pouco materializava o meu sonho de mudança daquele “destino”.

Ao mudar para um Centro Educacional de Taguatinga e cursar o terceiro ano noturno, buscando conseguir um estágio supervisionado durante o dia, vi que a dureza do mundo e da minha realidade já tentavam me “expulsar” da vida acadêmica. Foi um ano frustrante, pois senti muita falta da familiaridade com os espaços daquela escola frequentada nos quatro intensos anos anteriores, onde conhecia cada canto, os códigos, as pessoas. Senti falta da imensidão das quadras de esporte, dos grandes corredores onde ficavam as salas de aula, dos banquinhos da praça à sombra das árvores, das amizades e dos professores daquela grande e tão marcante escola. Sair daquele ambiente naquele momento foi um erro, avalio hoje, pois não fechei o ciclo e desvinculei-me das referências do espaço e das relações ali construídas. O ensino precário e superficial daquele curso profissionalizante noturno foi o desfecho melancólico da minha educação básica, apesar de ter mantido sempre o bom desempenho e de ter vivido, até aquela infeliz decisão de mudança, um intenso aprendizado.

Rendido, assumi o trabalho nas feiras e a responsabilidade de sustento da casa aos dezoito anos de idade, pois já não concebia ver os meus pais idosos em uma labuta tão pesada. Deixei o curso de Inglês que fazia no Centro Interescolar de Línguas de Ceilândia (CILC) e passei a me dedicar totalmente ao pouco promissor comércio nas feiras livres e na praça do centro da cidade. Tudo levava a crer que a tão sonhada mobilidade social e a vida acadêmica não eram para mim e nem para tantos outros.

Por dois anos, mergulhado naquela realidade longe da escola e dos tão admirados professores, quase me deixei dominar totalmente pela desesperança. Se aos domingos o trabalho era em um lugar com uma estrutura mínima e regularizado, nos demais dias era em uma praça no centro da cidade, com todas as dificuldades de uma atividade informal. A banca de ferro desmontável e a cobertura de lona foram o abrigo para dias de sol intenso e de tempestades, mas também de climas amenos, aprendizagens e amizades.

Até que fiz um concurso da antiga Fundação Educacional do Distrito Federal (função administrativa) e tive a resposta de que toda aquela dedicação e interesse pelos estudos (e pelo sofrido curso de datilografia) não tinham sido em vão. Aos vinte anos, estava eu ali, na escola de formação para o Magistério, a mesma que não consegui estudar e junto com antigos professores e gestores que outrora eu tanto admirava e respeitava. Estava eu novamente naquela atmosfera que tanto gostava de respirar e conviver, encantado por conseguir estar do

outro lado, testemunhando e contribuindo com a trajetória educativa de crianças e jovens que buscavam, assim como eu, uma mudança de vida.

Mas, naquele início dos anos 90, o ensino superior ainda era para poucos e só 4 anos depois tive a chance de iniciar a graduação em Estudos Sociais, no curso de licenciatura de uma faculdade particular. Foi ao final do curso, quase cinco anos depois, que aquela desenvoltura dos anos de educação básica foi novamente reconhecida. Uma professora viu em mim potencial para a pesquisa, até então não vista por mim como possibilidade ou como “merecimento”. Convidou-me a fazer parte de um grupo que se prepararia para a seleção de mestrado na UnB, instituição até então vista como inalcançável para aquele menino pobre, filho de retirantes, trabalhador desde a infância e que naquele momento se dedicava a dar suporte administrativo nas escolas em que trabalhava.

Foi uma tentativa frustrada, na qual vi um projeto tão elogiado pela minha orientadora ser descartado pelo departamento de História. Tal decepção e o peso de cargos de gestão na SEEDF fizeram-me novamente afastar-me do sonho da pesquisa acadêmica. Mas, sempre cultivando o saber por meio de cursos de educação continuada e de especializações. Até que em um desses cursos, novamente alguém muito especial viu em mim o potencial e a sensibilidade para a pesquisa. Outra vez fui incentivado a tentar entrar no mestrado, desta vez na Faculdade de Educação da UnB, na linha de pesquisa Educação Ambiental e Ecologia Humana, área do conhecimento que foi despertada em mim, anos antes, por um curso de especialização em Gestão Ambiental da Universidade Estadual de Goiás (UEG) e pelos cursos feitos na Escola da Natureza/DF.

Foi o acaso que me levou àquela unidade da UEG em Formosa/GO, incentivado pela companhia de dois amigos que também buscavam novas experiências de aprendizagem. Uma vez por semana percorríamos os mais de 100 km de distância apreciando a paisagem, ora urbana, ora cerrado e plantações. O trajeto se configurava em oportunidade de conversação, desabafos, confidências e trocas de experiências. O prédio da faculdade me reportava à escola dos anos iniciais no formato, mas com características das construções de cidades interioranas. O meio ambiente passou a ser a pauta principal das aulas e das conversas. As saídas de campo apuravam o meu olhar para os problemas ambientais das cidades e ajudavam a despertar a necessidade de maior conexão com a natureza, de uma forma mais consciente e sensível ao mesmo tempo. Os contatos com o cerrado, rios e cachoeiras foram marcantes e sentidos de uma forma diferente dos anteriores, não mais tão automatizada, mas refletida.

Algo também vivenciado na Escola da Natureza, onde a junção de natureza e escola sedimentou o caminho das minhas investidas formativas. Tratava-se de um encantamento duplo, no conteúdo e na forma, que me fez um assíduo frequentador daquele espaço formativo. Sediada no Parque da Cidade, a escola representava a possibilidade de formas alternativas de ensinar, aprender e viver, não só pelo verde que a cercava, mas pelas transformações de materiais, ambientes e pessoas. O conhecimento era vivenciado pelo contato direto com materiais reciclados ou reaproveitados, peças de artesanato, jardins, hortas, poesias, músicas, danças, dinâmicas grupais e leituras que me enchiam de esperança e motivação para buscar cada vez mais conhecimentos relacionados à Educação Ambiental.

Aprovado na seleção do mestrado em 2010, iniciei uma nova fase da minha trajetória educativa, agora vivendo uma impensável transformação, só possível por oportunidades dadas pela educação e pelo incentivo de muitos mestres inspiradores. Tanto no mestrado, concluído em 2012, quanto no doutorado finalizado em 2024, dediquei-me a pensar a Educação Ambiental na perspectiva docente e com o foco na escola pública. Considerando a minha trajetória, creio que não podia ser diferente.

Por fim, enfatizo o fundamental e incondicional apoio da minha família nessa trajetória educativa, especialmente meus pais, irmãos, esposa e filhos, pois em todos os momentos eles foram, são e serão o meu “chão”, do qual nunca conseguirei me retirar.

RESUMO

A formação tem sido apontada como aspecto importante para minorar a falta de engajamento docente nas atividades de Educação Ambiental em escolas públicas e a consequente incidência de abordagens superficiais e descontínuas das temáticas ambientais. Nesse sentido, a presente pesquisa teve por objetivo analisar a relação humano/natureza e o sentimento de pertencimento docente ao campo de atuação da Educação Ambiental no contexto escolar por meio de um dispositivo de pesquisa-formação nomeado “Memória Autoecobiográfica Educativa”. Trata-se da concepção de um processo formativo fundado na reflexão dialógica sobre valores ecológicos e conexão com a natureza, a partir das memórias educativas e ambientais dos sujeitos. O público-alvo foi constituído por professores da Educação Básica, em regência de classe na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com atuação em escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal. A pesquisa se fundamentou no pensamento complexo e transdisciplinar ao propor o diálogo teórico-metodológico entre a Educação Ambiental, a Ecologia Humana e a Psicologia Ambiental, mediado pela abordagem (auto)biográfica. O estudo, de método misto sequencial, foi estruturado em três fases: na primeira, com abordagem quantitativa, aplicou-se um *survey* a 296 professores de 17 escolas, com média etária de 42,1 anos, sendo 91,9% do sexo feminino. O *survey* foi composto por duas escalas: Inclusão da Natureza no *Self* (INS) e Questionário de Valores Refinado (PVQ-RR). Na segunda fase, com abordagem qualitativa, realizou-se um processo formativo por meio de oficinas autoecobiográficas. Participaram dessa etapa 15 professores, com média etária de 40,9 anos, sendo 12 do sexo feminino. A terceira fase consistiu na reaplicação dos instrumentos aos participantes do processo formativo, para verificar possíveis mudanças nos escores iniciais que pudessem sinalizar alterações na percepção de inclusão à natureza e a ativação de valores ecológicos. Para os dados quantitativos foram utilizadas análises descritivas e inferenciais multivariadas, enquanto para os dados qualitativos foi a análise compreensiva-interpretativa das narrativas. Os resultados apontam aumento das médias obtidas na fase 3 em relação às médias do estudo inicial na fase 1. Na mesma direção, as narrativas orais e escritas sinalizaram condições favoráveis a mudanças e incremento da conexão com a natureza e dos valores ecológicos, bem como pertencimento docente ao campo da educação ambiental. Vislumbram-se, portanto, possíveis contribuições para políticas públicas de formação docente, que busquem fomentar a conexão com a natureza e a ativar valores ecológicos pela mediação do método (auto)ecobiográfico.

Palavras-chave: Memória Autoecobiográfica Educativa; Pertencimento Docente; Educação Ambiental; Conexão com a Natureza; Valores Ecológicos.

ABSTRACT

Training has been identified as an important aspect to alleviate the lack of teacher engagement in Environmental Education activities in public schools and the consequent incidence of superficial and discontinuous approaches to the environmental issues. Thus, this research aimed to analyze the human/nature relationship and the feeling of teacher belonging to the field of Environmental Education in the school context through a research-training device called “Educational Autoecobiographical Memory”. This conception of training is based on a dialogical reflection on ecological values and connection with nature, built on the educational and environmental memories of the subjects. The primary public were teachers of early childhood education and primary education, working in public schools in the Distrito Federal. The research was based on complex and transdisciplinary thinking by proposing a theoretical-methodological dialogue between Environmental Education, Human Ecology and Environmental Psychology, mediated by the (auto)biographical approach. The study, using a sequential mixed method, was structured in three phases: the first, with a quantitative approach, a survey carried out with 296 teachers from 17 schools, with mean age of 42.1 years, of which 91.9% were female. The survey comprised two scales: Inclusion of Nature in Self (INS) and Revised Portrait Value Questionnaire (PVQ-RR). Then, with a qualitative approach, a training process was carried out with 15 teachers (12 female), with age of 40.9 years, using autoecobiographical workshops. Lastly, the survey was reapplied to participants of the training process, evaluate possible changes in initials scores, which could point to changes in the inclusion of nature and the activation of ecological values. For the quantitative data, descriptive and multivariate inferential analyzes were used, while for qualitative data, comprehensive-interpretive analysis of narratives was used. The results pointing to an increase in the averages obtained in phase 3 in relation to the averages of the initial study in phase 1. In the same direction, oral and written narratives signaled favorable conditions for change, and increased connection with nature and ecological values, as well as belonging teacher in the field of environmental education. Therefore, possible contributions to public teacher training policies are envisioned, aiming to foster connection with nature and activate ecological values through the mediation of the (auto)ecobiographical.

Keywords: Educational Autoecobiographical Memory; Teacher Belonging; Environmental Education; Connection with Nature; Ecological Values.

RESUMEN

La capacitación ha sido identificada como un aspecto importante para paliar la falta de compromiso de los docentes en las actividades de Educación Ambiental en las escuelas públicas y la consecuente incidencia de abordajes superficiales y discontinuos de los temas ambientales. Así, esta investigación tuvo como objetivo analizar la relación ser humano/naturaleza y el sentimiento de pertenencia del docente al campo de la Educación Ambiental en el contexto escolar a través de un dispositivo de investigación-formación denominado “Memoria Autoecobiográfica Educativa”. Esta concepción de formación se basa en una reflexión dialógica sobre los valores ecológicos y la conexión con la naturaleza, construida a partir de las memorias educativas y ambientales de los sujetos. El público primario fueron docentes de educación infantil y educación primaria, que laboran en escuelas públicas del Distrito Federal. La investigación se basó en un pensamiento complejo y transdisciplinario al proponer un diálogo teórico-metodológico entre Educación Ambiental, Ecología Humana y Psicología Ambiental, mediado por el enfoque (auto)biográfico. El estudio, mixto secuencial, se estructuró en tres fases: en la primera, de enfoque cuantitativo, se aplicó una encuesta a 296 docentes de 17 escuelas, con una edad media de 42,1 años, de los que 91,9 % eran mujeres. La encuesta estuvo compuesta por dos escalas: Inclusión de la Naturaleza en el Self (INS) y Cuestionario de Retrato de Valore Refinado (PVQ-RR). Luego, con un enfoque cualitativo, se realizó un proceso de capacitación con 15 docentes (12 mujeres), con una edad promedio de 40,9 años, mediante talleres autoecobiográficos. Finalmente, se volvió a aplicar la encuesta a los participantes del proceso de capacitación, para evaluar posibles cambios en los puntajes iniciales, que podrían señalar cambios en la inclusión en la naturaleza y la activación de valores ecológicos. Para los datos cuantitativos se utilizó análisis inferencial descriptivo y multivariado, mientras que para los datos cualitativos se utilizó análisis interpretativo integral de las narrativas. Los resultados apuntan a un aumento en los promedios obtenidos en la fase 3 en relación con los promedios de estudio inicial en la fase 1. En la misma dirección, las narrativas orales y escritas señalaron condiciones favorables para el cambio y una mayor conexión con la naturaleza y valores ecológicos. Por lo tanto, se vislumbran posibles aportes a políticas públicas de formación docente, con el objetivo de fomentar la conexión con la naturaleza y la activación de valores ecológicos por intermedio del método (auto)ecobiográfico.

Palabras clave: Memoria Autoecobiográfica Educativa; Pertenencia Docente; Educación Ambiental; Conexión con la Naturaleza; Valores Ecológicos.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Estrutura teórica de relações entre valores	41
Figura 2	Modelo estrutural circular da Teoria Refinada de Valores	42
Figura 3	Projeto Exploratório Sequencial Adaptado	70
Figura 4	Representações da escala de Inclusão da Natureza no <i>Self</i> (INS)	72
Figura 5	Conexão dos docentes com a natureza – Fase 1	79
Figura 6	AFC dos valores da dimensão autotranscendência – Fase 1	84
Figura 7	MDS dos valores da dimensão autotranscendência – Fase 1	86
Figura 8	Imagens para apresentação - Fase 2	104
Figura 9	Conexão dos docentes com a natureza – Fases 1 e 3	183
Figura 10	MDS dos valores da dimensão autotranscendência – Etapa 3	188

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Oficina autoecobiográfica 1 – Acolhimento	99
Imagem 2	Oficina autoecobiográfica 1 – Apresentação da pesquisa-formação	100
Imagens 3	Oficina autoecobiográfica 2 – Palestra Gina	111
Imagens 4	Oficina autoecobiográfica 2 – Canecas personalizadas	116
Imagens 5	Oficinas autoecobiográficas – Mesa do lanche	120
Imagens 6	Oficina autoecobiográfica 3 – Palestra Gina	123
Imagens 7	Oficina autoecobiográfica 4 – Mediação Maristela (respiração e alongamento corporal	126
Imagens 8	Oficina autoecobiográfica 4 – Música marcante Rouxinol	131
Imagens 9	Oficina autoecobiográfica 4 – Mediação Maristela (dinâmica “Aquarela”)	132
Imagens 10	Oficina autoecobiográfica 5 – Palestra Cláudia	137
Imagens 11	Oficina autoecobiográfica 6 – Dinâmica “Máquina Fotográfica”	145
Imagens 12	Oficina autoecobiográfica 6 – Dinâmica “Leitura Cruzada”	148
Imagens 13	Oficina autoecobiográfica 8 – Transformação do jardim	165
Imagens 14	Oficina autoecobiográfica 8 – Acolhimento	166
Imagens 15	Oficina autoecobiográfica 8 – Certificado simbólico	172
Imagens 16	Oficina autoecobiográfica 8 – Homenagem ao pesquisador-formador	174

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Os 19 tipos motivacionais da Teoria de Valores Refinada (SCHWARTZ <i>et al.</i> , 2012)	42
Quadro 2	Pesquisas correlacionadas com a presente tese (BDTD)	52
Quadro 3	Pesquisas correlacionadas com a presente tese (BDTD / IBICT)	59
Quadro 4	Pesquisas correlacionadas com a presente tese (Portal SCOPUS – Elsevier)	64
Quadro 5	Fontes de tensão para a formação docente	101
Quadro 6	Fontes de tensão para a formação docente - 2	103
Quadro 7	Orientações para a escrita da memória educativa	116
Quadro 8	Orientações para a escrita da memória ambiental educativa	124
Quadro 9	Oficina autoecobiográfica 4 (aquarelas)	133

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Teses e Dissertações (BDTD) - Descritores não combinados com “educação ambiental”	50
Tabela 2	Teses e Dissertações (BDTD) - Descritores combinados com “educação ambiental”	50
Tabela 3	Artigos (Portal de Periódicos CAPES) - Descritores combinados	57
Tabela 4	Artigos (Portal de Periódicos CAPES) - Público-Alvo	58
Tabela 5	Artigos (Portal de Periódicos CAPES) - Conceitos / Temas	58
Tabela 6	Artigos (SCOPUS – Elsevier) - Descritores combinados com “environmental education”	62
Tabela 7	Artigos (SCOPUS – Elsevier) - Público-alvo	62
Tabela 8	Artigos (SCOPUS – Elsevier) - Temas / Áreas de estudos	63
Tabela 9	Autodeclaração de cor/raça - Fase 1	77
Tabela 10	Escolaridade: Grau de formação - Fase 1	77
Tabela 11	Atuação profissional: Local de trabalho – Fase 1	77
Tabela 12	Atuação profissional: Turno de regência de aula – Fase 1	78
Tabela 13	Atuação profissional: Etapa da Educação Básica - Fase 1	78
Tabela 14	Tempo de atuação na SEEDF – Fase 1	78
Tabela 15	Tempo de atuação na atual escola – Fase 1	79
Tabela 16	Dados estatísticos por escola (INS) - Fase 1	79
Tabela 17	Dados estatísticos por escola (PVQ-RR) - Fase 1	81
Tabela 18	Resultado geral dos valores de 2ª dimensão em autotranscendência	83
Tabela 19	Média dos valores de 1ª. ordem da dimensão autotranscendência- Fase 1	83
Tabela 20	Correlações entre os valores de autotranscendência – Fase 1	87
Tabela 21	Correlação entre o nível de conectividade com a natureza e os valores de autotranscendência – Fase 1	87
Tabela 22	Autodeclaração de cor/raça - Fases 2 e 3	181
Tabela 23	Escolaridade: Grau de formação - Fase 3	182
Tabela 24	Tempo de atuação na SEEDF – Fase 3	182
Tabela 25	Tempo de atuação na atual escola – Fase 3	182
Tabela 26	Atuação profissional: Etapa da Educação Básica - Fase 3	183

Tabela 27	Médias de conectividade com a natureza – Fases 1 e 3	184
Tabela 28	Conectividade dos docentes com a natureza – Etapas 1 e 3	184
Tabela 29	Média dos valores de 1ª. ordem da dimensão autotranscendência - Fases 1 e 3	186
Tabela 30	Resultado dos valores de 2ª dimensão em autotranscendência - Fases 1 e 3	187
Tabela 31	Correlações entre os valores de autotranscendência – Fase 3	189
Tabela 32	Correlação entre o nível de conectividade com a natureza e os valores de autotranscendência – Fase 3	190

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AA	Autobiografia Ambiental
AF	Avaliação Final
AFC	Análise Fatorial Confirmatória
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BED	Benevolência-Dependência
BEC	Benevolência-Cuidado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CR	Círculo Reflexivo
DCNEA	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
DF	Distrito Federal
DP	Desvio Padrão
EA	Educação Ambiental
EAC	Educação Ambiental Crítica
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
FE	Faculdade de Educação
GDF	Governo do Distrito Federal
HUM	Humildade
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologias
INS	Escala de Inclusão da Natureza no <i>Self</i>
M	Média
MAE	Memória Autoecobiográfica Educativa
MDS	Escalonamento Multidimensional
N	Tamanho da amostra
PA	Psicologia Ambiental
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PVQ-RR	<i>Portrait Values Questionnaire – Revised</i>
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UnB	Universidade de Brasília
UNC	Universalismo-Compromisso
UNN	Universalismo-Natureza
UNT	Universalismo-Tolerância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	27
2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O DESAFIO DA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR	34
2.1 Educação Ambiental e Ecologia Humana: a ética do cuidado e da transformação	35
2.2 Educação Ambiental e Psicologia Ambiental: a superação de fronteiras	39
2.2.1 Valores Ecológicos: o cuidado com o outro e com a natureza	39
2.2.2 Conexão com a Natureza: o sentido de pertencimento	43
2.3 Educação Ambiental e (Auto)biografia: a escrita de si como epistemologia	46
2.3.1 O cenário das pesquisas: Educação Ambiental e (Auto)biografia	48
2.3.1.1 Teses e dissertações - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações	48
2.3.1.2 Artigos - Portal de Periódicos CAPES / Base de dados SCOPUS (Elsevier)	56
2.3.1.3 Síntese dos trabalhos correlacionados	65
3 MÉTODO	68
3.1 Estudos da Fase 1 – Percepção de Conexão com a Natureza e os Valores de Autotranscendência dos professores	71
3.1.1 Método	71
3.1.1.1 Participantes	71
3.1.1.2 Estratégia	71
3.1.1.3 Instrumentos	72
3.1.1.4 Procedimentos	73
3.1.1.5 Análise de dados	75
3.1.2 Resultados e discussão	76
3.1.2.1 Análises descritivas das variáveis sociodemográficas	76
3.1.2.2 Conexão com a natureza – Escala de Inclusão da Natureza no <i>Self</i> (INS)	79
3.1.2.3 Valores de autotranscendência (Ecológicos) - Questionário de Valores Refinado (PVQ-RR)	81
3.1.3 Implicações para a segunda fase da pesquisa	88
3.2 Estudos da Fase 2 - Memória Autoecobiográfica Educativa: uma experiência de pesquisa-formação docente	90
3.2.1 Método	90
3.2.1.1 Participantes	92

3.2.1.2 Estratégias e instrumentos	93
3.2.1.3 Análise compreensiva-interpretativa das narrativas autobiográficas	96
3.2.2 Oficinas Autoecobiográficas: o caminho e o caminhar metodológico	97
3.2.2.1 Aproximação do contexto da pesquisa-formação e da Educação Ambiental	98
3.2.2.2 Construindo pertencimento e despertando inspiração	103
3.2.2.3 Memória Educativa: a dimensão do “Eu”.	117
3.2.2.4 Autobiografia Ambiental: a dimensão “Eu e a Natureza”	124
3.2.2.5 Reconhecendo o “Sujeito Ecológico” e o papel da escola na sua formação	134
3.2.2.6 Auto-eco-formação: a dimensão “Eu, a Natureza e o Outro”	141
3.2.2.7 (Des)construindo o conceito de Educação Ambiental	154
3.2.2.8 Percepção de pertencimento e perspectivas de engajamento	163
3.3 Estudos da Fase 3 - Reaplicação do Survey com os instrumentos INS e PVQ-RR	179
3.3.1 Método	179
3.3.1.1 Participantes	180
3.3.1.2 Estratégia	180
3.3.1.3 Instrumentos	180
3.3.1.4 Procedimentos	180
3.3.1.5 Análise de dados	181
3.3.2 Resultados e discussão	181
3.3.2.1 Análises descritivas das variáveis sociodemográficas	181
3.3.2.2 Conexão com a natureza: Escala de Inclusão da Natureza no <i>Self</i> (INS)	183
3.3.2.3 Valores de Autotranscendência: Questionário de Valores Refinado (PVQ-RR)	186
3.3.2.4 Implicações com a segunda fase da pesquisa	190
4 POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS	191
REFERÊNCIAS	196
APÊNDICES	212
ANEXOS	217

1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como ponto de partida as questões e os sinais advindos de estudos que contribuem para o avanço do debate em relação à falta de engajamento docente em projetos de Educação Ambiental (EA) em escolas públicas e a consequente incidência de atividades realizadas de forma superficial e descontínua. Engajamento pensado na perspectiva de atuação para uma EA que interfira no processo de aprendizagem sobre as condutas cotidianas que afetam a qualidade de vida, em todas as suas formas e dimensões, e por conseguinte, na promoção de “*saberes e fazeres* para novas leituras da realidade” (Jacobi; Tristão; Franco, 2009, p. 71). O tema é referenciado na percepção dos próprios professores que têm corroborado a existência do problema no contexto brasileiro (Bizerril; Faria, 2001; Segura, 2001; Loureiro, 2009; Neto, 2010; Lima, 2012; Oliveira, 2016; Santos, 2016; Souto, 2018; Santos; Guimarães, 2020).

É possível verificar que a temática ambiental ocupa apenas uma dimensão periférica das práticas pedagógicas e que, apenas em poucos casos, a EA consegue ser inserida num debate mais amplo em que haja o envolvimento de toda a comunidade escolar. Portanto, de forma recorrente, a EA não se faz presente nos espaços-chave da organização e do planejamento escolar e não incide, por conseguinte, na transformação e no aprendizado do indivíduo, do grupo e da estrutura institucional (Carvalho, 2005). Para Jacobi, Tristão e Franco (2009), a participação deve ser um eixo estruturante das práticas de EA, com o desafio de que seja formulada de forma crítica e inovadora para a transformação da sociedade. Guimarães (2013) ressalta, ainda, a necessidade de um aprofundamento crítico nas discussões em relação à EA por parte dos educadores em seu cotidiano, assim como da sociedade em geral, para o enfrentamento da crise socioambiental.

De acordo com Lima e Pato (2021), uma fonte relevante de identificação do problema emergiu em cursos de capacitação para profissionais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) em que relatos experienciais de professores de diversas escolas apontavam dificuldades de implementação de projetos ou atividades relacionadas à temática ambiental, provocando sentimentos de solidão e de frustração naqueles que propunham tais ações. Mesmo com demandas por intervenções que proporcionassem melhorias na qualidade de vida e de ensino para as comunidades escolares, professores propositores afirmavam, comumente, não conseguir o apoio de seus pares.

Assim, na referida pesquisa, foram levantadas e discutidas as seguintes categorias de análise relacionadas às dificuldades de engajamento docente: *a prerrogativa curricular transversal da EA, as relações de poder e conflito no sistema de ensino, as condições de trabalho no cotidiano escolar e a falta de formação específica*. Como indicado no estudo, há a necessidade de aprofundamento em cada um desses aspectos, constituindo-se em um salto necessário para a continuidade do debate. Os três primeiros caminhos possíveis apontados levantam discussões importantes e, portanto, enfatizamos que as referidas questões estão presentes no escopo desta investigação e serviram especialmente para a contextualização das reflexões nos momentos de análise e discussão dos resultados. Entretanto, os demais aspectos que são pontuados a seguir repercutiram de forma a provocar o direcionamento dos objetivos e da abordagem teórico-metodológica da pesquisa.

Destacamos, primeiramente, a *formação* captada como síntese recursiva para a questão do engajamento, pois, confere-se à sua falta, o olhar reducionista em relação ao meio ambiente e à EA, no qual se impera a dicotomia ser humano/natureza. Ao revés, atribui-se à formação específica do docente, a ampliação do olhar em relação à temática ambiental e, por conseguinte, a adoção de uma abordagem mais crítica, humana e engajada da EA (Lima; Pato, 2021).

Carvalho (2017) diz tratar-se da formação de uma identidade pessoal e profissional, que proporcione o diálogo com o mundo da vida dos professores, considerando as suas experiências, os seus projetos de vida, as suas condições de existência e expectativas sociais. Afirma, ainda, que para além de agregar novas habilidades pedagógicas, há o desafio da formação de um *sujeito ecológico*, que opta por uma vida ecologicamente orientada, de acordo com os seus valores, com vistas à transformação da sociedade. Como a autora pondera, não se trata apenas de imaginar pessoas completamente ecológicas na sua vida cotidiana e seguindo normas rígidas de comportamento, mas de buscar compreender os valores e as crenças centrais que constituem esses sujeitos, considerando as características pessoais e suas condições sócio-históricas.

Aqui salientamos o segundo ponto a ser considerado para a reflexão, que se refere exatamente aos *valores pessoais*, suscitados como aspecto relevante em relação ao problema do engajamento dos professores em atividades de EA. Segundo Schwartz (2005a, 2012), os valores servem de orientação ou avaliação de comportamentos, pessoas e eventos, formando um sistema hierárquico de prioridades e são usados como padrões ou critérios nas tomadas de decisões. Mais especificamente, as necessidades, aspirações e desejos referentes à temática

ambiental são influenciados por *valores ecológicos*, pois contribuem “para a manutenção de um sentimento de pertencimento à natureza, a valorização das diversas formas de vida em suas relações e inter-relações e o favorecimento à sustentabilidade” (Pato, 2011, p. 297). Ressalta-se, ainda, que quanto mais a pessoa se percebe conectada à natureza mais ela tende a considerar os interesses coletivos e envolver a humanidade e as distintas formas de vida em suas preocupações e decisões, ficando mais propensa a proteger a natureza e a perceber de forma mais ampla e complexa a problemática ambiental (Schultz, 2001; 2002; Pato, 2018).

Na busca por compreender as motivações para a (não) receptividade dos professores em relação às propostas de EA, consideramos que os dois sinais anteriores podem ser elencados como motivadores para as recusas de participação, pelo suposto desconhecimento da temática (formação) ou pela falta de motivações pessoais (valores). No entanto, há que se considerar também que a participação em atividades com temática ambiental, na percepção de muitos professores, implica em saída do seu *lugar* de conforto, na medida em que, para tanto, há a necessidade de tratar de temas que supostamente não fazem parte do seu dia a dia e de ampliar a atuação para além da sala de aula e da sua área específica do conhecimento.

O que aparenta ser primordial, portanto, é justamente tocar nesse ponto nevrálgico do problema e buscar evidenciar o sentido oposto: a EA trata de temas que estão presentes no cotidiano da *vida* (e da história) dos professores, está inserida no seu ambiente de atuação (*escola*) e caracteriza-se pela “abordagem curricular integrada e transversal, contínua e permanente *em todas as áreas de conhecimento*, componentes curriculares e atividades escolares e acadêmicas” (Brasil, 2012, p. 4, grifos nossos). Em suma, buscar evidenciar que a EA tem *lugar* significativo na vida, no ambiente escolar e na área do conhecimento de atuação do docente, como possibilidade de instigação ao engajamento em atividades de temática ambiental.

Cavalcante e Nóbrega (2011, p. 182-183) afirmam que nos estudos sobre a relação pessoa-ambiente, espaço e lugar têm significados próprios, sendo este último um espaço que é referência, “ao qual se atribui significado e que ganha valor pela vivência e pelos sentimentos. Lugar é o espaço com o qual se estabelece relação”. É nessa perspectiva de referência que buscamos refletir sobre o lugar do professor, tanto no significado do seu contexto escolar, considerando as suas relações pessoais e disciplinares, bem como no espaço físico que ocupa, se reconhece e se identifica. Tal identificação de lugar “está relacionada à percepção de um conjunto de cognições e ao estabelecimento de vínculos emocionais e de pertencimento relacionados aos entornos significativos para o sujeito” (Mourão; Cavalcante, 2011, p. 208).

As elucubrações fundadas nesses elementos ressaltam a importância da formação, dos valores pessoais, das condições sócio-históricas e dos vínculos afetivos na relação pessoa-ambiente, como fatores preponderantes para a formação de um sujeito ecologicamente orientado. Por conseguinte, decidimos por um recuo estratégico em relação aos aspectos “externos” elencados, em função da atenção máxima aos “internos” que dizem respeito ao ser docente enquanto pessoa, tendo como ponto central algo que se mostra decisivo para a sua inserção na temática ambiental: *o sentimento de pertencimento* (Lestinge, 2004; Sá, 2005; Salort, 2010; Catalão, 2011; Santos; Guimarães, 2020).

É possível pensar, metaforicamente, que antes de um *salto* para as questões de organização curricular, de relações de poder ou de estrutura educacional, elencados como aspectos importantes que dificultam a participação efetiva do docente em atividades de temática ambiental nas escolas, optamos por *mergulhar* no que o constitui enquanto ser humano, considerando as nuances subjetivas, afetivas, psicológicas, axiológicas e biossocioculturais que intermediam a sua relação com o meio ambiente. O que se mostra crucial traz em si um questionamento fundamental sobre a sua possível efetividade: Como instigar, no docente, o sentimento de pertença à natureza e ao campo de atuação da EA no contexto escolar?

Nessa perspectiva complexa da humanidade do ser docente, torna-se impossível a separação do “*eu* profissional do *eu* pessoal”, visto que a maneira como se exerce o ensino depende do que se é enquanto pessoa (Nóvoa, 2013, p. 17, grifos do autor). Há que se considerar, ainda, o entrecruzamento da “dimensão pessoal e político-social do professor enquanto atuante numa realidade contextualizada” (Souza, 2011, p. 215). Vislumbra-se, assim, que é preciso saber mais sobre as vidas dos professores (Goodson, 2013, 2022) e buscar subsídios que contribuam para a sua religação com a natureza e consequente enraizamento nas suas bases biológica e sociocultural que resulte no sentido de pertencimento (Catalão; Mourão; Pato, 2009).

Nesse sentido, buscamos descortinar contextos, experiências e afetos a partir de narrativas (auto)biográficas orais e escritas, de forma singular pelas *memórias educativas*, como meio para apreender os efeitos das vivências nas escolas e do papel exercido por esses lugares na formação dos sujeitos da pesquisa (Souza, 2004, p. 190). Compreender as implicações pessoais e as marcas individuais construídas nas trajetórias particulares baseadas nas vivências escolares “revela-se como um fértil exercício de formação e de pesquisa, na

medida em que possibilita ao sujeito em formação compreender-se como autor e ator do seu percurso formativo” (Souza, 2004, p. 26-27).

A conexão pessoa e ambiente auxilia na definição da identidade pessoal e comunitária que surge a partir da percepção de pertencimento a um grupo e a um lugar específico. Alguns estudos pautados na *memória ambiental*, têm abordado a questão de como as pessoas lembram e descrevem esses lugares significativos e de que maneira utilizam os conhecimentos experienciais no seu cotidiano (Chawla, 1992; Cooper-Marcus, 1992, Lisboa, 2007; Salort, 2010; Góes, 2011; Hofstatter, 2018; Ciarlini, 2019). O emprego de *autobiografias ambientais* tem se mostrado importante em pesquisas na área das relações pessoa-ambiente e possibilita o entendimento de que a questão ambiental pode se refletir ao redor e dentro de cada pessoa (Elali; Pinheiro, 2008).

As memórias *educativa* e *ambiental* podem contribuir, portanto, para uma (re)construção *biográfica* pela qual se chegue a um processo de formação docente em que as lições das lembranças possam articular o presente ao passado e ao futuro. Desta forma, estabelecer uma consciência das dimensões do *ser-no-mundo*, capaz de permitir, “talvez, continuar a viagem (após o processo) um pouco mais bem equipado para ‘ver’ a tempo os cruzamentos do caminho, as oportunidades, os desafios imperdíveis” (Josso, 2006, p. 378-379).

Tendo a avaliação como problemática, Dominicé (2014) lança mão da *biografia educativa* como um dispositivo de autoformação, considerando-a um instrumento investigativo e pedagógico simultaneamente. Christine Delory-Momberger, na mesma direção, afirma que a prática de *ateliês biográficos* mostra que a eficácia das histórias de vida na formação está ligada à dimensão de socialização inerente à atividade biográfica, em um movimento de reflexividade operada sobre si mesmo a partir da “*escritura de si*” (*autobiografia*) e do trabalho “de escuta/de leitura e de compreensão” do relato autobiográfico do outro (*heterobiografia*) (Delory-Momberger, 2006, p. 368-369, grifos da autora).

Propomos, assim, conhecer aspectos da vida dos professores por uma abordagem (auto)biográfica emancipatória de investigação-formação, pela qual esses profissionais foram convidados a desempenhar, simultaneamente, os papéis de objetos e de sujeitos da pesquisa (Passeggi, 2011, 2014; Nóvoa, 2013, 2014). Configura-se como investigação pela vinculação à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos e, como formação, por partir do princípio de que o sujeito “toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais

quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria vida” (Souza, 2006, p. 26).

Nessa perspectiva, o objetivo geral deste estudo consistiu em analisar a relação humano/natureza e o sentimento de pertencimento docente ao campo de atuação da Educação Ambiental no contexto escolar, por meio de um dispositivo de pesquisa-formação nomeado “Memória Autoecobiográfica Educativa”. Trata-se da concepção de um processo formativo fundado na reflexão dialógica sobre *valores ecológicos e conexão com a natureza*, a partir das memórias educativas e ambientais dos sujeitos.

Elencamos, assim, os seguintes objetivos específicos do estudo:

- a) Verificar a percepção de conectividade com a natureza dos professores da Educação Básica da rede pública de ensino do DF;
- b) Identificar os valores ecológicos dos professores da Educação Básica da rede pública de ensino do DF;
- c) Aplicar o dispositivo investigativo-formativo (MAE) em uma escola da rede pública de ensino do DF;
- d) Analisar a conectividade com a natureza dos participantes antes e após o processo formativo;
- e) Analisar os valores ecológicos dos participantes antes e após o processo formativo;
- f) Avaliar o potencial do processo formativo para incrementar a relação humano/natureza e promover o sentimento de pertencimento docente ao campo de atuação da EA no contexto escolar.

O referencial teórico, apresentado no segundo capítulo, tem como foco a discussão do sentido de pertencimento à natureza e ao campo de atuação da EA. A perspectiva multirreferenciada proposta pela Ecologia Humana, em que se articulam aspectos pessoais, socioculturais e naturais da relação ser humano/natureza, é pertinentemente seguida pelo prisma da PA, a partir dos conceitos “valores ecológicos” e “conexão com a natureza”. Pontuamos, também, as reflexões que fomentaram a opção pela abordagem (auto)biográfica no contexto da formação docente em EA, trazendo a fundamentação epistemológica do modelo teórico, contemplando, assim, a intencionalidade de uma abordagem transdisciplinar (Nicolescu, 1999; Moraes, 2004; Morin, 2009). Apresentamos, ainda, uma revisão de literatura baseada em dois levantamentos: o primeiro realizado na plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e o segundo no Portal de Periódicos

CAPES e na base de dados SCOPUS (Elsevier). Observou-se que poucos são os estudos que tratam a EA, com abordagem (auto)biográfica, na perspectiva dos valores humanos (Carvalho, 2001; Ribeiro, 2008; Behr, 2016; Vieira, 2016; Almeida, 2018; Rezende Júnior, 2019) e da conexão com a natureza (Tani, 2017; Rezende Júnior, 2019; Mena-García, 2020). Nota-se ainda, especificamente nessa perspectiva, uma lacuna em relação à formação de professores dos anos iniciais da Educação Básica que atuam na rede pública de ensino.

O terceiro capítulo é introduzido e desenvolvido problematizando *o caminho e o caminhar metodológico* do estudo na sequência das oficinas autoecobiográficas. Optamos pelo método misto sequencial organizado em três fases: a primeira quantitativa, a segunda qualitativa e a terceira quantitativa. Esclarecemos que o projeto exploratório sequencial adaptado (Creswell, 2010) atribui ênfase qualitativa ao estudo, ancorando-se nas narrativas das trajetórias de vida e de formação dos sujeitos. Por se tratar de uma pesquisa-formação, buscamos estabelecer uma contínua e imbricada construção textual em que teoria e prática não soltam as mãos. Espera-se, assim, que esta opção propicie ao leitor compreender os passos da proposta ao mesmo tempo em que detecta *os degraus* (método) e *o guarda-corpo* (referencial teórico) em que se apoia. Para os dados quantitativos foram utilizadas análises descritivas e inferenciais multivariadas (Field, 2009; Hair, *et al.*, 2009), já os dados qualitativos foram verificados com a análise compreensiva-interpretativa das narrativas (Souza, 2014). No quarto capítulo, os resultados são discutidos ressaltando-se a importância de cada método e a possível interlocução entre eles.

O delineamento da pesquisa é fundamentado no pensamento complexo e transdisciplinar, primando pela escuta sensível dos sujeitos (Barbier, 2007), subsidiada pela ética do cuidado (Boff, 2014) e da religação (Morin, 2007b). Propomos, assim, o diálogo teórico-metodológico entre a Educação Ambiental, a Ecologia Humana e a Psicologia Ambiental, mediado pela abordagem (auto)biográfica.

2. EDUCAÇÃO AMBIENTAL: O DESAFIO DA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR

O desafio de abordar a EA na perspectiva do pertencimento se institui na diversidade de aspectos que não podem ser negligenciados, sob pena de se cair no reducionismo, na simplificação, na desconsideração da complexidade do tema. Para tanto, há que se transpor barreiras epistêmicas e metodológicas, reconhecendo-se a multiplicidade do real e a não existência de um único caminho para o conhecimento (Catalão *et al.*, 2010). Edgar Morin afirma que o paradigma que denomina como simplificação (redução/separação) é insuficiente e mutilante, sendo necessário um paradigma de complexidade que ao mesmo tempo “separe e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem os reduzir às unidades elementares e às leis gerais.” (Morin, 2009, p. 55).

Nesse sentido, nos reportamos à transdisciplinaridade definida por Nicolescu (1999) como uma nova visão de mundo, que não se limita a uma proposta de articulação e intercâmbio das disciplinas, mas que tem o objetivo de compreensão do mundo, tendo a unidade do conhecimento como um dos princípios. Segundo o autor, é possível afirmar “que o rigor da transdisciplinaridade é um aprofundamento do rigor científico, na medida em que leva em conta não apenas as coisas, mas também os seres e sua relação com os outros seres e coisas” (Nicolescu, 1999, p. 132, grifos do autor).

A transdisciplinaridade, segundo Moraes (2004, p. 215), permite o desvelamento das partes complementares, “transgride a dualidade que se opõe ao binário simplificador e é capaz de articular sujeito/objeto, subjetividade/ objetividade, matéria/consciência, simplicidade/complexidade, unidade/diversidade ou masculino/feminino”. Ao que nos dedicamos neste estudo, Guattari (1990, p.25) ressalta, especificamente, que a natureza não pode ser separada da cultura e que precisamos aprender a pensar transversalmente as interações entre “ecossistemas, mecosfera e Universos de referência sociais e individuais”.

A seguir, buscando superar o desafio de estabelecer uma abordagem transversal que possibilite “criar sinapses, estabelecer pontes, entrecruzar noções, aproximar percepções, tecnologias e conceitos diferentes” (Catalão; Mourão; Pato, 2009, p. 29), sem pretender obviamente esgotar todas as possibilidades, apresentamos o referencial teórico que fundamenta a presente pesquisa.

2.1 Educação Ambiental e Ecologia Humana: a ética do cuidado e da transformação

Vislumbramos o nosso diálogo teórico a partir da percepção do “enlace existente entre o potencial do ser humano, as *transformações* da sociedade e a consciência planetária” (Catalão *et al.*, 2010, p. 135, grifo nosso). Ao nosso ver, a centralidade da palavra que indica transformação não se configura como mera coincidência e nos incita a considerá-la como ponto crucial do dito “enlace” para se discutir a EA, enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual agimos, refletimos e transformamos a realidade da vida (Loureiro, 2004).

A transformação da sociedade na concepção crítica de Educação, em uma relação dialética, é causa e consequência da transformação do indivíduo, havendo uma reciprocidade processual em que ambos se transformam (Guimarães, 2013). Assim, o autor defende a perspectiva crítica da EA manifestada por uma *práxis* transformadora e emancipatória diante da crise civilizatória atual que põe “sociedade e natureza em lados opostos” (Guimarães, 2014, p. 2). Santos e Guimarães (2020, p. 216) compreendem que, mesmo esquecido e invisibilizado na sociedade atual, “o pertencer” pode ser aflorado a partir da experiência relacional fundamentada em atitudes básicas de solidariedade, cooperação e diálogo, pois representa um sentido existencial, uma filosofia de vida.

Nesse sentido, Carvalho (2017) conceitua o *sujeito ecológico* como um ideal de ser que se estabelece em uma existência ecológica plena pelas suas escolhas na vida cotidiana e sustenta a utopia nos valores que fundamentam a luta por um projeto de transformação da sociedade. Gadotti (2000), na mesma direção, acredita em um projeto utópico de sociedade que se mantenha a partir de mudanças estruturais econômicas, culturais e sociais. Carvalho (2017) assegura que o grande desafio da EA é ir além da aprendizagem comportamental, devendo engajar-se para a construção de uma cultura cidadã e na formação de atitudes ecológicas.

Layrargues e Lima (2014) afirmam que a EA, na perspectiva crítica, tende a conjugar-se com o pensamento complexo na percepção das questões ambientais. Os autores destacam as dimensões política e social da educação e da vida humana como fundamentais para a sua compreensão, mas que elas não existem separadamente da existência dos indivíduos, dos seus valores, das suas crenças e subjetividades. Carvalho (2017, p. 18) entende a subjetividade também em uma perspectiva conceitual de reciprocidade, como um espaço de encontro entre o indivíduo e o mundo social, “resultando tanto em marcas singulares na formação do indivíduo quanto na construção de crenças e valores compartilhados na dimensão cultural que

vão constituir a experiência histórica e coletiva dos grupos e populações”. Essas visões coadunam-se com o princípio da recursão do pensamento complexo *moriniano*, pelo qual se compreende que “um processo recursivo é um processo onde os produtos e os efeitos são ao mesmo tempo causas e produtores do que os produz” (Morin, 2007a, p. 74).

Sá (2005) pondera que a visão contrária, particularista e fragmentada do ser humano, tem sido não só causa, mas o principal obstáculo para a superação da incapacidade política de reversão dos riscos ambientais e da exclusão social. A degradação socioambiental, segundo a autora, trouxe perdas de saberes que sustentam as relações de *pertencimento* entre o humano e o seu meio. Considera, ainda, o enraizamento físico e biológico do sujeito humano e a sua condição cultural como pontos importantes para a construção crítica do referido conceito nas propostas de EA. A ideia corrobora a necessidade de uma articulação ético-política (ecosofia) entre os três registros ecológicos: o meio ambiente, as relações sociais e a subjetividade humana (Guattari, 1990).

Para Freire (1996), não é possível pensar os seres humanos longe da ética, muito menos fora dela. Catalão *et al.* (2010) consideram a ética como definidora das bases epistemológicas das nossas relações na busca de conhecimento. A perspectiva epistemológica, segundo as autoras, “é uma forma de compreender e explicar como conhecemos, o que sabemos, como se constrói um determinado conhecimento, mas o sentido de cada ação e o reconhecimento de qual o nosso lugar na intrincada teia da vida depende de uma postura ética” (p. 129). Boff (2014) aborda a ética do humano na perspectiva do modo-de-ser-cuidado. E para cuidar do planeta concretamente, de acordo com o autor, é preciso passar por uma alfabetização ecológica e desenvolver uma ética do cuidado. Segundo Morin (2007b), para a afirmação de uma ética planetária é fundamental a

[...] tomada de consciência ecológica da nossa condição terrestre, que compreende nossa relação vital com a biosfera. A Terra não é a soma de um planeta físico, de uma biosfera e de uma humanidade. A Terra é uma totalidade complexa física-biológica-antropológica em que a Vida é uma emergência da sua história e o homem uma emergência da história da vida. *A relação do homem com a natureza não pode ser concebida de maneira redutora ou separada* (Morin, 2007b, p. 164, grifos nossos).

Grün (2005, p. 45) afirma que o problema ecológico é um problema ético, sendo o “antropocentrismo” apontado na literatura no campo da “ética ambiental” como pivô da crise, por apregoar que o ser humano é o centro de tudo. A relação de controle, predição e

manipulação da natureza, como única maneira de conexão com o mundo, “é em grande parte responsável pelo desenraizamento dos seres humanos do ambiente” (Carvalho, 2017, p. 13). Nesse sentido, as questões da Ecologia Humana referentes ao relacionamento sociedade-ambiente “cruzam-se intimamente com as questões da sustentabilidade e da ética das orientações científicas” (Pires; Craveiro, 2014, p. 75).

A ecologia humana surge, assim, da necessidade de produzir conhecimento para compreender a relação do homem com o seu ambiente, para responder à interrogação de qual o seu *lugar* na natureza. Essa interrogação desafia também o *pensar ético de um compromisso ecológico e sustentável entre a espécie humana e as outras espécies, os recursos naturais* e as formas de ocupação do território. (Pires; Craveiro, 2014, p. 55, grifos nossos).

Esse caminho epistemológico vai ao encontro do que já repercutia Zaneti (1997) quanto ao desequilíbrio ecológico e à conseqüente crise de visão de mundo, enfatizando a necessidade de novas bases conceituais para a construção do fazer, com novas metodologias em EA e Ecologia Humana para nortear as relações dos seres humanos entre si e com o planeta. Segundo Pires e Craveiro (2014), a Ecologia Humana pode ser definida como uma ciência social pluridisciplinar, com vistas à uma abordagem privilegiada das mútuas dependências entre os sistemas sociais e naturais, com ênfase nos aspectos culturais e tecnológicos da gestão dos impactos ambientais promovidos pela civilização humana.

Dansa, Pato e Corrêa (2014), na mesma direção, entendem a Ecologia Humana como um campo aberto, interdisciplinar e pluriparadigmático que nos ajuda a exercitar nossa compreensão-ação do ser humano no mundo. Para tanto, requer estudos da relação íntima entre as condições sociais e ambientais, que tratem de como se dão a disponibilização dos recursos naturais e a percepção dos riscos, responsáveis pela estratificação de populações humanas e grupos sociais (Pires; Craveiro, 2014). Para Dansa, Pato e Corrêa (2014, p. 208), mesmo o termo “ecologia” tendo as suas raízes na biologia, “ganha novos sentidos e novos horizontes à medida que passa a caracterizar uma questão mais ampla, sendo apropriado por sujeitos de outras áreas do conhecimento”.

Layrargues (2018, p. 3), por exemplo, propõe pensar a questão ambiental na perspectiva “ecopolítica”, considerando as determinações socioeconômicas referenciadas no território, no estilo de desenvolvimento e na conjuntura geopolítica global, correlacionadas sempre à interação humano/natureza. Para o autor, significa pensar os “fundamentos do modelo societário que implicam na degradação socioambiental”.

Guattari (1990) subdivide a sua teoria “ecosófica” em três perspectivas: ecologia ambiental, ecologia social e ecologia mental, evidenciando a necessidade de um diálogo crítico sob diferentes pontos de vista. Carvalho (2001, p. 389) preconiza um “sujeito ecológico” que se perceba como parte de uma mudança societária e a compreenda “como uma revolução de corpo e alma, ou seja, uma reconstrução do mundo que inclui o mundo interno e os estilos de vida pessoal”. A autora aponta como principal aspiração da EA a sua contribuição para a constituição de uma atitude ecológica, destacando o seu forte potencial para alimentar o ideal do *sujeito ecológico* e de mediar a transformação desse ideal em experiências concretas de identificação e subjetivação de indivíduos e coletividades (Carvalho, 2017).

Gadotti (2000) apresenta o movimento *ecopedagógico* como uma alternativa ao modelo educacional hegemônico vigente, propondo ações orientadas por valores ecológicos e fundamentadas em uma cidadania planetária. Inspirada na *pedagogia freireana*, a proposta parte do vivido na cotidianidade para a transformação da sociedade, por meio de ações individuais e coletivas politizadas, apresentando-se como uma nova forma de pensar a escola e a pedagogia. Trata-se de um debate bastante pertinente em função do tratamento dado à EA na Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2018), pois segundo Silva e Loureiro (2020), a ausência de conteúdos críticos favorece a superficialidade e a instrumentalização da abordagem, fortalecendo a ênfase nas ciências naturais.

Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologizado (Freire, 1996, p. 32).

Percebe-se, assim, uma convergência entre a EA e a formação cidadã dos indivíduos, bem como uma alternativa para a luta contra o desequilíbrio na absorção das responsabilidades assumidas pela escola e acumuladas majoritariamente na figura do docente. Por vezes assoberbados, os professores não se dão conta de como a EA pode ser uma possível mediadora de transformação dessa realidade, na medida em que não a consideram na sua concepção crítica, pela qual vem à tona aspectos que tratam das relações de poder na sociedade, em detrimento de uma educação hegemônica conservadora (Lima; Pato, 2021).

O estudo da realidade socioambiental e de seus problemas vem revelando a necessidade de repensar a formação de professores como profissionais críticos e reflexivos, com uma postura interdisciplinar, construtivista e comunicacional, capazes de compreender as relações entre sociedade e ambiente, bem como as relações entre trabalho pedagógico e exercício da cidadania (Santos; Jacobi, 2011, p. 265).

As transformações surgidas a partir de uma abordagem crítica e humana da questão ambiental são mais sólidas e duradouras, contrapondo-se às abordagens superficiais e descontínuas comumente implementadas. Nesse sentido, a EA vinculada à perspectiva da Ecologia Humana amplia o campo epistemológico para a pesquisa científica “sobre *conhecimentos, valores e vivências que influenciam a construção do sujeito ecológico*, percepção ambiental, crise e sustentabilidade, e sobre a escola como espaço socioambiental de construção do conhecimento e produção de sentidos” (Catalão; Mourão e Pato, 2009, p. 30, grifos nossos).

Enquanto ação educativa, a EA tem sido importante mediadora entre a esfera educacional e o campo ambiental, dialogando com os novos problemas gerados pela crise ecológica e produzindo reflexões, concepções, métodos e experiências que visam construir novas bases de conhecimento e valores ecológicos nesta e nas futuras gerações (Carvalho, 2017, p. 21).

Carvalho (2017, p. 14) chama a atenção para a intencionalidade existente no trabalho docente de formação humana, implicando escolhas, valores e compromissos éticos. Para a autora (2013, p. 115), as escolhas, de indivíduos ou grupos, fundamentadas em um modo cuidadoso de se relacionar com outros seres humanos e não humanos, indicando um espírito responsável e solidário para com o ambiente, podem ser referenciadas a uma dimensão “ecológica” dos seus valores.

2.2 Educação Ambiental e Psicologia Ambiental: a superação de fronteiras

2.2.1 Valores Ecológicos: o cuidado com o outro e com a natureza

Pato (2011, p. 296) conceitua “valores ecológicos” como aqueles valores humanos voltados para a busca de equilíbrio e sustentabilidade nas relações entre os diversos ecossistemas ou ambientes, relacionados diretamente às crenças, atitudes e aos comportamentos ecologicamente responsáveis. Há que se atentar, no entanto, para as

diferenças conceituais entre, crenças, atitudes, comportamentos e valores, com vistas à melhor compreensão do modelo teórico a ser apresentado.

Rokeach (1981, p. 1-2) refere-se às *crenças* como “inferências feitas por um observador sobre estados e expectativas básicos”. Segundo o autor, as crenças não podem ser diretamente observadas e são concebidas necessariamente dentro de um “sistema de crenças”, supondo que não são igualmente importantes para o indivíduo. Considerando uma variação ao longo de uma dimensão periférica-central, quanto mais central uma crença, mais resistente a mudanças e quanto mais central for a crença mudada, maior a repercussão no restante do sistema de crenças.

As *atitudes* são definidas por Aronson et al. (2015 p. 128) como “avaliações de pessoas, objetos e ideias”. Elas podem ser baseadas em um componente cognitivo, ou seja, pensamentos e crenças que as pessoas formam sobre o objeto da atitude; podem ser oriundas de um componente afetivo, pelas reações emocionais/sentimentais em relação ao objeto da atitude e, por fim, por um componente comportamental, a partir de como as pessoas agem em relação ao objeto da atitude. Pessoa et al. (2013) esclarecem, no entanto, que atitude não significa um ato, ação ou comportamento que um indivíduo executa, como é normalmente concebido na linguagem cotidiana, mas “uma *predisposição para agir* de forma favorável ou desfavorável em relação a um objeto, pessoa ou ideia” (p. 55, grifos nossos).

Schwartz (1992, 2005a) caracteriza os *valores* como objetivos desejáveis que as pessoas se esforçam por obter, pensando no que consideram importante para as suas vidas. Os valores transcendem situações e ações específicas, servindo como critérios para avaliações e seleções que orientam as tomadas de decisões, ordenados por um sistema hierárquico de importância em relação aos demais valores. As motivações expressadas pelos valores tendem a ser universais por estarem associadas a um ou mais requisitos da existência humana, quais sejam: as necessidades biológicas, as necessidades de coordenação e integração social e a necessidade de sobrevivência e bem-estar dos grupos.

Inicialmente, a teoria de valores de Shalom Schwartz (1992, 2005a) definiu dez tipos motivacionais que distinguem um valor do outro: Autodeterminação, Estimulação, Hedonismo, Realização, Poder, Segurança, Conformidade, Tradição, Benevolência e Universalismo. A teoria postula um *continuum* de motivações relacionadas, originando uma estrutura circular organizada em duas dimensões ortogonais, para ilustrar a dinâmica de conflitos e congruências entre os valores: uma agrega valores de Autopromoção (Poder, Realização, Hedonismo) *versus* valores de autotranscendência (Universalismo e

Benevolência); a outra dimensão agrega valores de Abertura à Mudança (Hedonismo, Estimulação, Autodireção) *versus* valores de Conservação (Tradição, Conformidade, Segurança), demonstrados na Figura 1.

Figura 1 - Estrutura teórica de relações entre valores



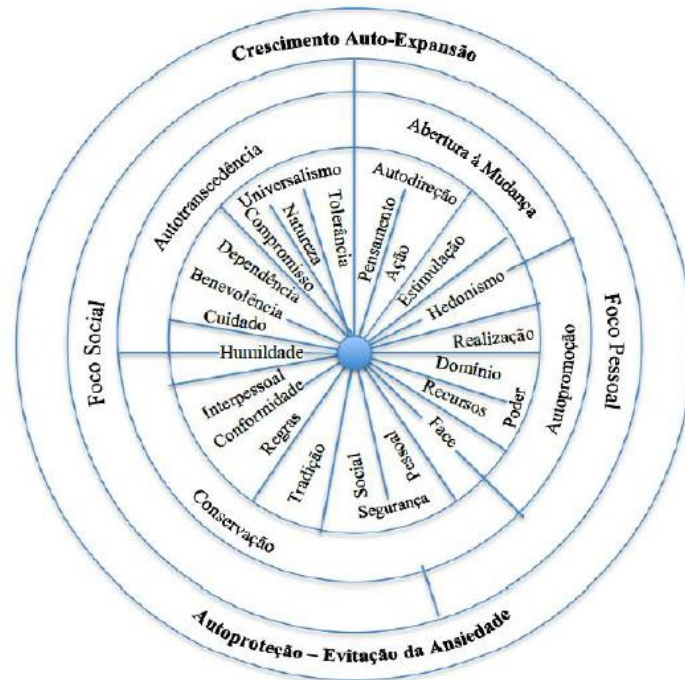
Fonte: Schwartz (2005a)

Schwartz *et al.* (2012) refinaram a teoria subdividindo alguns dos 10 valores originais, considerando a melhora no poder explicativo para a compreensão das relações com atitudes e crenças. A Teoria Refinada de Valores, validada por Torres *et al.* (2016) no Brasil com foco na relação com variáveis de natureza comportamental, é formada por 19 valores distribuídos, da mesma forma, nas quatro dimensões originais (Autopromoção, Abertura à Mudança, Autotranscendência e Conservação), expressando com maior precisão a relação de compatibilidade e conflito entre eles.

A estrutura segue o contínuo motivacional circular (Figura 2) proposto originalmente, composta por três círculos externos: o primeiro círculo tem na sua metade superior a expressão de valores de autoexpansão, mais propensos a motivar as pessoas quando estão livres de ansiedade, enquanto na parte inferior os valores estão voltados para a proteção do indivíduo contra ansiedade e ameaça. No segundo círculo, os valores posicionados à direita estão voltados a resultados para a própria pessoa, já os posicionados à esquerda têm um enfoque de preocupação social, com resultados para outras pessoas ou instituições. O terceiro círculo, mais ao centro, indica os quatro tipos motivacionais de segunda ordem com seus respectivos valores (Tabela 1), com as duas dimensões bipolares de incompatibilidade

motivacional entre os valores, já descritas no modelo original: Autopromoção *versus* Autotranscendência; Abertura à Mudança *versus* Conservação (Schwartz *et al.*, 2012; Torres *et al.*, 2016).

Figura 2: Modelo estrutural circular da Teoria Refinada de Valores



Fonte: Torres; Schwartz; Nascimento (2016, p. 343)

Os valores da dimensão *Autotranscendência* são associados aos valores considerados ecológicos, por evidenciar compromisso com a igualdade, justiça e proteção para todas as pessoas; por buscar a preservação do ambiente natural; por preconizar a aceitação e compreensão dos diferentes, pelo cuidado com o outro, dentre outros aspectos (Pato, 2011). Stern *et al.* (1995), Schultz *et al.* (2005), Coelho *et al.* (2006); Fiamoncini e Pato (2020) e Lapa e Pato (2021) corroboram o entendimento de que os valores da referida dimensão, principalmente os de *Universalismo*, influenciam positivamente atitudes e comportamentos ecológicos.

Quadro 1 - Os 19 tipos motivacionais da Teoria de Valores Refinada (Schwartz *et al.*, 2012)

Tipos motivacionais	Metas motivacionais
Autodireção - Pensamento	Liberdade para cultivar as próprias ideias e habilidades
Autodireção - Ação	Liberdade para determinar suas próprias ações
Estimulação	Excitação, novidade e mudança
Hedonismo	Prazer e gratificação sensual

Realização	Sucesso de acordo com as normas sociais
Poder - Domínio	Poder através do controle sobre as pessoas
Poder - Recursos	Poder através do controle de recursos materiais e sociais
Segurança Pessoal	Segurança no ambiente imediato
Segurança Social	Segurança e estabilidade na sociedade em geral
Tradição	Manter e preservar a família, ou tradições religiosas culturais
Conformidade - Regras	Conformidade com as regras, leis e obrigações formais
Conformidade - Interpessoal	Evitar perturbar ou prejudicar outras pessoas
Benevolência - Dependência	Ser um membro correto e de confiança do grupo
Benevolência - Cuidado	A devoção ao bem-estar dos membros do grupo
Universalismo - Compromisso	Compromisso com a igualdade, justiça e proteção de todas as pessoas
Universalismo - Natureza	Preservação do ambiente natural
Universalismo - Tolerância	Aceitação e compreensão daqueles que são diferentes de si mesmo
Face	Segurança e poder através da manutenção de sua imagem pública e evitando humilhação
Humildade	Reconhecendo sua insignificância no esquema maior das coisas

Fonte: Lapa Júnior (2019, p. 24)

Os valores, especificamente, funcionam como princípios para a ação das pessoas e influenciam suas escolhas e decisões, “motivando-as a satisfazer suas necessidades ou buscar aquilo que elas valorizam” (Pato, 2011, p. 297). Seguimos, assim, uma concepção de EA “que aponta para a centralidade dos valores na compreensão da complexidade que envolve as interações humanos-socioambientais e no engajamento das pessoas com a natureza” (Lapa; Pato, 2021, p. 285). Nesse sentido, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (Brasil, 1992) pontua, em seus princípios, que a EA “não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para a transformação social”.

Assim como Dansa, Pato e Corrêa (2014), acreditamos no potencial da educação para a transmissão e fortalecimento de valores de autotranscendência, que envolvem as dimensões individual, social e planetária, contribuindo para a emergência de novas maneiras de ser e de estar no mundo.

2.2.2 Conexão com a natureza: o sentido de pertencimento

No recorte da presente pesquisa, alusivo ao “ser/estar” no mundo, sinalizamos a nossa intenção em refletir sobre o *lugar* do docente, considerando as suas relações pessoais, profissionais e disciplinares, bem como a relação com o espaço físico que ocupa, no intuito de analisar o sentimento de pertença ao campo de atuação da EA no contexto escolar. Especificamente no que diz respeito à relação pessoa-ambiente, objeto de estudo da PA,

conceitua-se “lugar” como um espaço que se torna referência, ao qual se atribui significado e que ganha valor pela vivência e pelos sentimentos constituídos desde uma relação (Cavalcante; Nóbrega, 2011). Referência construída especialmente a partir de uma identificação, fundamentada pela percepção de um conjunto de cognições e pelo estabelecimento de “vínculos emocionais e de pertencimento” em relação ao entorno significativo para o sujeito (Mourão; Cavalcante, 2011, p. 208).

Para Campos-de-Carvalho, Cavalcante e Nóbrega (2011), em uma perspectiva sistêmica, pessoa e ambiente não são abordados de forma separada, visto que são constitutivos um do outro e que não há uma dissociação ou dicotomia entre eles. Portanto, a interação com o ambiente ganha o caráter de interrelação, enquanto contexto do qual fazemos parte, pois ao mesmo tempo em que somos envolvidos pelas condições ambientais, produzimos nossa visão e nossos recortes do referido contexto.

Segundo Pessoa *et al.* (2016, p. 272), estudos têm demonstrado que algumas pessoas desenvolvem mais afinidade com ambientes naturais, enquanto outras se sentem mais conectadas com ambientes artificiais ou construídos. Essas diferenças individuais de identificação e de posicionamento em relação ao ambiente têm implicações nas atitudes e nos comportamentos pró-ambientais. Nesse sentido, Pato (2020) expressa preocupação com os hábitos e estilos de vida das pessoas que vivem nas cidades, em um cotidiano vivenciado quase que exclusivamente em ambientes construídos, sem a percepção de que são partes constituintes da natureza e de que, conseqüentemente, dela são dependentes para existir e sobreviver.

Como observa Schultz (2002, 2004), os ambientes construídos funcionam como barreiras entre os indivíduos e os ambientes naturais, com implicações na percepção de conexão com a natureza. De acordo com autor, a Psicologia entende a conexão com a natureza a partir de três dimensões: cognitiva, afetiva e comportamental - a dimensão cognitiva destaca a representação do *self* frente à natureza, indicando o quanto o indivíduo acredita que é parte dela ou o quanto a percebe como parte de si; a dimensão afetiva ressalta o sentimento de intimidade, familiaridade e aproximação com a natureza; a dimensão comportamental expressa o nível de comprometimento das pessoas em relação à natureza, considerando o cuidado e a motivação para agir em seu favor.

Pertinentemente, Pessoa *et al.* (2016) chamam a atenção para que a conexão com a natureza, mesmo considerada em diferentes dimensões, seja entendida, avaliada e explicada como um fenômeno complexo. Este alerta é de suma importância para a sensibilização do

olhar em relação ao nosso objeto de estudo, pois assim como outros ambientes construídos, a escola tem funcionado como fator de distanciamento dos estudantes e professores dos ambientes naturais, quando não considerada na concepção sistêmica de ambiente. Portanto, a relação pessoa-ambiente apresenta elementos que podem repercutir positiva ou negativamente no processo de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento humano (Araújo *et al.*, 2016). No que diz respeito à escola especificamente, por ser um espaço que oferece experiências únicas e primordiais para a vida, *possibilita a criação de vínculos* capazes de influenciar escolhas futuras do sujeito (Sutton; Kemp, 2002 *apud* Araújo *et al.*, 2016, p. 378, grifos nossos).

Considerando a literatura específica da área, Elali e Medeiros (2011) apresentam três dimensões que envolvem o conceito *vínculo com o lugar*: dimensão funcional, dimensão simbólica e dimensão relacional. A primeira diz respeito ao papel do espaço físico como elemento de atração, encorajamento ou inibição dos movimentos, com interferência nos comportamentos nele apresentados; a segunda refere-se ao conteúdo de origem sociocultural de cada indivíduo que atua na intermediação das suas relações pessoa-ambiente e, por conseguinte, influencia no modo como reage frente às situações contextuais; a terceira dimensão corresponde à interação dinâmica entre o envolvimento social cotidiano e as características do ambiente.

A conexão cognitiva/afetiva entre pessoa e ambiente contribui para a formação de uma identidade pessoal e comunitária, a partir da percepção de pertencimento a um grupo ou lugar específico (Elali; Medeiros, 2011, p. 55-56). Como também observam Low e Altman (1992), trata-se de um fenômeno complexo que não é composto por partes, componentes, dimensões ou fatores separados e independentes, mas dotado de muitas características, qualidades ou propriedades inseparáveis, integradas e interrelacionadas.

Corroboramos, portanto, a ideia de que em uma pesquisa ou intervenção, qualquer aspecto escolhido para a análise do ambiente se relaciona inevitavelmente com os demais elementos das suas diferentes dimensões (Campos-de-Carvalho; Cavalcante; Nóbrega, 2011). Nesse sentido, podemos discutir a escola, enquanto espaço de formação acadêmica, afetiva e social (Araújo *et al.*, 2016, p. 378), na perspectiva de sua possível transformação simbólica em lugar promotor de conectividade com a natureza. Esse enfoque configura-se como uma das estratégias da presente pesquisa-formação, por entendermos o vínculo ao lugar como um sentimento

[...] desenvolvido de forma dinâmica e complexa, quando uma interação é acompanhada de um forte significado, considerando-se

dois componentes interdependentes: o “passado interacional” e o “potencial interacional” do local. “O primeiro diz respeito a vivências ou memórias relacionadas ao ambiente em questão; e o segundo corresponde a expectativas associadas ao mesmo, ou seja, experiências futuras imaginadas ou antecipadas” (Elali; Medeiros, 2011, p. 56).

Como ponderam Cavalcante e Nóbrega (2011, p. 188), “o lugar propicia e materializa, simultaneamente, uma noção de continuidade e de divisão temporal; sintetiza nosso passado, presente e futuro, pois, ao mesmo tempo em que é memória, aglutina vivências e apresenta possibilidades”.

A presente investigação busca contemplar a complexidade do fenômeno em que o docente não se sente pertencente à natureza e ao campo de atuação da EA. Para tanto, optamos por uma abordagem crítica que evidencie as questões éticas, sociais, políticas e culturais concernentes à temática ambiental, bem como levantamos a centralidade dos valores humanos para a compreensão das interações entre as pessoas e o meio ambiente. No entanto, avaliamos imprescindível acrescer a perspectiva da conectividade das pessoas com a natureza, sem a qual não é possível supor envolvimento ativo para a sua proteção (Schultz, 2002), justamente por estar intrinsecamente relacionada “ao sentido de pertencimento e à percepção de integração com a natureza” (Pato, 2020, p. 10). Para Schultz (2002, 2004), quanto mais a pessoa se percebe conectada à natureza mais propensa a considerar os interesses coletivos e envolver a humanidade e as distintas formas de vida em suas preocupações e decisões.

2.3 Educação Ambiental e (Auto)biografia: a escrita de si como epistemologia

Inspirada em Paulo Freire, Carvalho (2004) nos lembra que a aprendizagem muda o sujeito e o seu campo de ação, quando lhe confere a possibilidade de novas leituras do mundo e de si mesmo. Como seres simbólicos e portadores de linguagem, construímos “percepções, leituras e interpretações do ambiente que nos cerca. Assim, inscrevemos as condições naturais em que vivemos em nosso mundo de significados, transformando a natureza em cultura” (Carvalho, 2004, p. 165-166). Como enfaticamente argumenta a autora,

[...] se existe algo de intrinsecamente humano é a cultura. Cultura entendida aqui como dotação de significados, ou seja, atribuição de sentidos às ações, sensações, emoções, e a todas as relações imediatas que os humanos estabelecem com o mundo material — orgânico ou construído (Carvalho, 2004, p. 164)

Para o ser humano, a leitura do mundo e de si mesmo se dá por uma relação construída e mediatizada pela *cultura*, pois não há uma relação direta e transparente com o vivido e com o desenrolar de sua vida. Essa relação cultural se constitui na forma de representações, esquemas, modelos e programas biográficos transmitidos pelas instituições, organizações coletivas e grupos sociais (Delory-Momberger, 2011). Nesse sentido, Carvalho (2004) nos lembra que a

[...] educação é parte da ação humana de tornar inteligível a existência, dotando de sentido os ambientes de vida. *A educação produz cultura e transforma a natureza, atribuindo-lhe sentidos, trazendo-a para o campo da compreensão e da experiência humana.* Desde esse ponto de partida, poderíamos dizer que o ambiente que nos cerca está sendo constantemente lido e relido por nós (Carvalho, 2004, p. 165, grifos nossos).

Como a autora pondera, não há apenas uma leitura sobre determinado acontecimento, seja ele social ou natural, mas o constante repensar/interpretar o que vemos e o que nos afeta, levando-se em conta novas considerações, o diálogo com nossos interlocutores, novas percepções e sentimentos das experiências acumuladas ao longo de nossa trajetória de vida (Carvalho, 2004). Nessa perspectiva, podemos considerar a história de vida como outra maneira de educação, que passa pela família, é marcada pela escola e orienta-se para uma formação profissional, beneficiando-se, assim, de tempos de formação contínua. Assim, a história de vida nos fornece uma outra visão de mundo, a “do observador exterior que, no entanto, viveu do interior tudo que evoca” (Dominicé, 2014, p. 188).

Ao narrarmos a nossa história de vida, coletamos, ordenamos e vinculamos as situações e acontecimentos da nossa existência, dando-lhes “uma forma unificada e associada a uma vivência proteiforme, heterogênea, incerta, inapreensível e, através dessa formatação, interpretamos e outorgamos sentido ao que vivemos” (Delory-Momberger, 2011, p. 341). O educador está, portanto, permanentemente envolvido na tarefa reflexiva de provocar outras leituras da vida e novas possíveis compreensões sobre o mundo e sobre a nossa ação nesse mundo (Carvalho, 2004).

Como esclarece Abraão (2009), ao trabalharmos com a abordagem (auto)biográfica temos consciência de que o ato narrativo se apoia na *memória*, aqui entendida especialmente como memória individual, tanto do narrador quanto do educador/pesquisador, não deixando de considerar, obviamente, as imbricadas relações vivenciais do contexto sociocultural. Cientes, ainda, de que a significação dada ao fato narrado, no momento do seu acontecimento,

é ressignificada no momento da sua enunciação, visto que a memória é reconstrutiva, seletiva, influenciada pelas diferentes ressignificações ao longo do tempo e, inclusive, pela relação que se estabelece entre narrador e pesquisador. Vale ressaltar, ademais, que a elaboração da narração (auto)biográfica é também submetida às variações sócio-históricas. Por conseguinte, as estruturas e formas que os indivíduos utilizam para biografar a sua vida não são oriundas exclusivamente de suas puras escolhas, visto que são formas coletivas que refletem e condicionam, simultaneamente, a relação com a coletividade e com eles mesmos, no contexto de uma determinada época e no seio de uma cultura (Delory-Momberger, 2011, p. 335).

Nesse sentido, Delory-Momberger (2011, p. 342) toma como possibilidade a definição de biografia como “uma dimensão do agir humano”, permitindo-lhe integrar, estruturar e interpretar as situações e os acontecimentos vividos. Segundo a autora, a atividade de biografar apresenta-se como uma “hermenêutica prática”, um marco de estruturação e de significação da experiência do indivíduo que lhe permite a criação de uma história/forma para si mesmo. Como bem sintetiza, o que dá forma ao vivido e à experiência dos seres humanos são as narrativas que eles fazem (Delory-Momberger, 2006).

2.3.1 O cenário das pesquisas: Educação Ambiental e (Auto)biografia

Buscamos conhecer o cenário das pesquisas já realizadas como procedimento inicial para a construção de um arcabouço de informação e inspiração, bem como para estabelecer um diálogo epistêmico e metodológico entre a EA e a (Auto)biografia. Sem desconsiderar o percurso mais amplo do levantamento, caminhamos paulatinamente para a seleção de trabalhos voltados ao ensino formal e, mais especificamente, para aqueles orientados para a formação docente na perspectiva dos valores humanos.

A busca por trabalhos que abordaram temas e conceitos semelhantes ou afins aos da presente investigação se deu de forma gradativa, buscando contemplar a amplitude temática e propiciar, ainda, o reconhecimento das especificidades concernentes aos objetivos almejados.

2.3.1.1 Teses e dissertações - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

O levantamento foi realizado no segundo semestre de 2021, por meio da plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT), portal que integra e dissemina os

textos completos das teses e dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa.

Levantamento 1 – Descritores não combinados com “educação ambiental”

Iniciamos a busca por dois pilares teórico-metodológicos da MAE separadamente - “Memória educativa” e “Autobiografia ambiental”.

Os 31 registros apresentados a partir da busca exclusiva com o descritor “*memória educativa*” confirmam a ausência da temática ambiental a partir desse dispositivo, com essa denominação, à exceção de uma tese de doutorado do ano de 2016 que defende a revisão dos programas de ensino de disciplinas da educação teológica, relacionando-as com a lógica dos saberes da EA. Pautando-se em uma análise documental (matrizes curriculares, ementas e trabalhos de conclusão de curso) no método, a pesquisa não faz referência à Memória Educativa na perspectiva (auto)biográfica. A maioria das pesquisas (20 dissertações / 1 tese), orientadas pela Professora Doutora Inês Maria Marques Zanforlin Pires de Almeida (PPGE/UnB), trata da constituição do sujeito docente com ênfase nas dimensões subjetiva e identitária, a partir do referencial psicanalítico freudiano. As outras seis dissertações fundaram-se em outras diferentes perspectivas teóricas. Portanto, nenhum desses últimos 30 trabalhos têm a temática ambiental como foco investigativo.

Com o descritor “*autobiografia ambiental*” duas pesquisas foram encontradas: uma com o foco na investigação de emoções e sentimentos de moradores de uma casa de saúde, o outro na análise de autobiografias ambientais de estudantes do curso de Arquitetura e Urbanismo de uma universidade pública. As duas pesquisas têm em seu referencial teórico a PA, no entanto, para o interesse desta investigação, junto a segunda (Damasceno, 2017) às pesquisas elencadas como interessantes para o debate proposto. Apesar de não tratar especificamente da formação docente, a referida pesquisa apresenta um conteúdo teórico comum e analisa o ambiente escolar dentre os três grandes ambientes (residência; praia) elencados.

A busca com “*biografia educativa*”, como possível variação, contribuiu significativamente para a composição do quadro de análise específico da formação docente dessa revisão, não exatamente em número, mas em conteúdo, visto que foi encontrada a tese de Ferreira (2011), surgindo como uma das mais próximas (teórica e metodologicamente) ao

presente estudo. Os demais 18 trabalhos (6 teses / 12 dissertações) trataram de outras temáticas, alheias à EA.

Nesse primeiro levantamento foi possível elencar, portanto, dois trabalhos que farão parte do diálogo a ser feito nos capítulos subsequentes, sendo um inserido no rol de pesquisas mais amplas (Damasceno, 2017) e o outro compondo o quadro de análise diretamente focado na formação docente (Ferreira, 2011).

Tabela 1– Teses e Dissertações (BDTD)

Descritores não combinados com “educação ambiental”	Teses	Dissertações
1- “memória educativa”	5	26
2- “autobiografia ambiental”	0	2
3- “(auto)biografia ambiental”	0	0
4- “biografia educativa”	7	12
<i>subtotal</i>	<i>12</i>	<i>40</i>
Não tratam da temática ambiental	5	26
Abordagem fora do foco teórico-metodológico biográfico ou público-alvo de interesse da pesquisa	6	13
Subtotal	<i>-11</i>	<i>-39</i>
TOTAL	1	1
Trabalhos elencados	2	

Fonte: presente pesquisa

Levantamento 2 – Descritores combinados com “educação ambiental”

Direcionamo-nos a tratar de uma inquietação advinda da possibilidade de se negligenciar trabalhos em virtude da variação de denominações/conceitos que, em última instância, também podem levar à abordagem (auto)biográfica. No intuito de obter melhores resultados, passamos a lançar mão de diferentes combinações com conceitos / termos mais amplos (além das referências do levantamento 1), sempre tendo o descritor fixo “*educação ambiental*” na busca avançada da BDTD.

Tabela 2 - Teses e Dissertações (BDTD)

Descritores combinados com “educação ambiental”	Teses	Dissertações
1- “memória educativa”	1	0
2- “autobiografia ambiental”	0	0

3- “biografia educativa”	0	0
4- “autobiografia”	7	5
5- “(auto)biografia”	2	4
6- “biografia”	10	9
7- “memória”	23	57
8- “narrativas de si”	49	99
9- “histórias de vida”	12	30
10- “narrativas de formação”	2	0
11- “memorial de formação”	0	0
Subtotal	106	204
Trabalhos repetidos		-82
Total		228

Fonte: presente pesquisa

É interessante destacar que o fato de ter “*educação ambiental*” como descritor fixo não garantiu que todas as pesquisas selecionadas tivessem tratado do referido tema. Observa-se, ainda, que o sentido dado à “*memória*” em alguns trabalhos não contemplou a busca por histórias de vida, narrativas ou experiências formativas que se encaixem na abordagem (auto)biográfica. Por vezes, a “*memória*” ficou circunscrita à lembrança específica de algum episódio histórico, a percursos teóricos, a processos de implementação de projetos, constituição de uma instituição, memórias de comunidades ou categorias específicas de trabalhadores, descrição das estratégias e procedimentos de formações ou das próprias pesquisas, dentre outros.

Ressaltamos também, como exemplo, que dentre muitas das 105 pesquisas que trazem o termo “*narrativas de si*” como referência, o foco esteve na análise de experiências de formação/atuação docente na EA vinculadas aos saberes e fazeres das comunidades envolvidas, com destaque para os estudos orientados pela Professora Doutora Martha Tristão, da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), fundados nos pressupostos metodológicos da cartografia e referenciados teoricamente na EA crítica e humanista (6 teses / 10 dissertações).

Evidenciamos, ainda, pesquisas cujos enfoques não estão diretamente voltados para a formação docente em EA e/ou na perspectiva dos valores humanos, mas que podem contribuir com as reflexões da temática levantada: os trabalhos de Barros (2008), Santos (2009), Mercadante (2009) e Souza (2018) tratam de memórias ou autobiografias de pessoas externas à escola, mas que contribuíram para formação de professores ou estudantes quanto à temática ambiental. A perspectiva (auto)biográfica das pesquisas de Barreto (2005), Cougo (2009) e Lobo (2010) traz interessantes contribuições para a EA, sendo a primeira referenciada na

Educação Popular e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a segunda (também no contexto da EJA) aborda os sentidos da escola nos percursos de vida dos jovens educandos e a terceira insere-se na perspectiva da Psicologia da Juventude e das relações socioeconômicas e culturais. As contribuições de Souza (2019) abarcam questões de gênero e étnico-raciais. A percepção ambiental e/ou o vínculo ao lugar, a partir da memória e com repercussão para refletir a EA, permeiam a discussão nas pesquisas de Lisboa (2007), Jara (2010), Salort (2010), Góes (2011), Karam (2013), Dourado (2015), Hofstatter (2018), Meduna (2019), e Ciarlini (2019).

O quadro abaixo apresenta um panorama mais específico das pesquisas levantadas que de alguma forma se aproximam da proposta da presente tese ou que dialogam com a sua perspectiva formativa docente em EA a partir da abordagem biográfica:

Quadro 2 – Pesquisas correlacionadas com a presente tese (BDTD)

Nº	Teses	Dissertações	Público-alvo
1	Carvalho (2001)		Educadores ambientais
2		Oliveira (2005)	Professores da Educação Básica
3		Schlichting (2007)	Autobiografia do autor
4	Ribeiro (2008)		Professores Universitários
5		Esmério (2008)	Autobiografia do autor
6	Leme (2008)		Educadores ambientais
7	Piccinini (2009)		Educadores ambientais
8		Satt (2009)	Autobiografia do autor
9		Cassini (2010)	Educadores ambientais
10	Ferreira (2011)		Professores da Educação Básica
11	Monte (2013)		Professores universitários
12		Rodrigues (2013)	Autobiografia do autor
13		Behr (2016)	Educadores sociais
14	Vieira (2016)		Estudantes da Educação Básica
15	Pasin (2017)		Licenciandos em Biologia
16		Damasceno (2017)	Bacharelandos em Arquitetura e Urbanismo
17		Almeida (2018)	Estudantes da Educação Básica
18		Nunes (2019)	Professores da Educação Básica
19	Rezende Junior (2019)		Adolescentes Internos do Sistema Socioeducativo

Fonte: presente pesquisa

- A tese defendida por Isabel Cristina de Moura Carvalho em 2001, pelo PPGE/FE da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), intitulada “*A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em educação ambiental*”, assenta-se na biografia e na hermenêutica para analisar a trajetória de formação de educadores

ambientais. A pesquisa, para além do pioneirismo, é um marco para a constituição da autora como uma referência nos estudos em EA e para o fortalecimento da abordagem (auto)biográfica na academia, ao discutir a *identidade narrativa* no campo ambiental a partir das trajetórias profissionais de educadores ambientais. As trajetórias de formação/atuação ganham destaque e dão sequência à referida discussão, seja com foco nos educadores ambientais (Leme, 2008; Piccinini, 2009; Cassini, 2010); nos docentes da educação formal (Ribeiro, 2008; Monte, 2013; Pasin, 2017, Nunes, 2019) ou nos próprios pesquisadores (Oliveira, 2005; Schlichting, 2007; Esmério, 2008; Satt, 2009; Rodrigues, 2013):

- Oliveira (2005) refletiu a respeito da constituição do sujeito professor de escola pública por meio da narrativa das suas experiências de formação e de interação com dois grupos de pares que se propuseram a trabalhar com EA (a primeira como pesquisador e a segunda como coordenador de uma formação continuada).
- Schlichting (2007), por sua vez, apoiou-se na narrativa da sua própria história de vida/formação e na obra de Humberto Maturana para discutir a formação de professores e a EA.
- Ribeiro (2008) adotou a técnica de depoimentos biográficos para compreender a constituição dos *valores* de professores universitários que os direcionaram a um engajamento educativo-ambiental. As entrevistas buscaram percorrer as trajetórias pessoais e profissionais dos participantes, mesclando memórias, práticas cotidianas e escolhas, na procura de ir além da mera teorização dos valores desejados.
- Esmério (2008) analisou os avanços e limites do processo de construção da Política Pública de EA, no Rio Grande do Sul, no período de 1999 a 2002. Mas, antes de partir para a perspectiva mais ampla da discussão, voltada com ênfase na formação crítica dos educadores, dedicou o primeiro capítulo à escrita da sua autobiografia, como ponto de partida para o desenvolvimento da dissertação.
- Leme (2008) analisou a repercussão de um curso de especialização promovido pela Universidade de São Paulo (USP), ofertado a seus funcionários (não docentes) com vistas à “Formação de Agentes Locais de Sustentabilidade Socioambiental”, em 2003. Dentre as diversas etapas e abordagens descritas da formação, voltada para aspectos de gestão e intervenção, há uma tarefa avaliativa em que se pede a escrita de um memorial, sendo um dos itens a biografia do cursista. Dentre as fontes para a análise dos dados da pesquisa (além da documental e do questionário), há uma busca por

conhecer as motivações para a atuação no campo ambiental e para a participação no curso, a partir de entrevistas com cinco cursistas, trazendo narrativas que remetem às trajetórias de vida e formação. No entanto, a ênfase da pesquisa, sob a perspectiva crítica da EA, é voltada para a avaliação do curso e os seus desdobramentos na atuação no contexto do trabalho.

- Piccinini (2009) buscou compreender as escolhas, as trajetórias formativas e o mundo profissional de educadores ambientais por meio de memoriais de formação (escritos). Fundamenta-se no materialismo histórico de Marx e Engels para a compreensão do mundo do trabalho na contemporaneidade e na perspectiva gramsciana para pensar os referidos educadores como intelectuais. A pesquisadora concluiu que o acesso ao ambiental se dá numa diversidade de espaços/tempos: motivação de infância, opções possíveis da graduação, exigências do mundo do trabalho e/ou pelo suprimento das carências da formação inicial na pós-graduação. Traz, ainda, importantes discussões a respeito dos limites da Educação para a transformação socioambiental e sobre os embates e dualidades do campo, revelando aspectos por vezes contraditórios da formação e do exercício da EA.
- Satt (2009) analisou a sua constituição como educador ambiental com base na metodologia das histórias de vida. A sua pesquisa pode ser caracterizada por um aprofundamento teórico e metodológico da abordagem autobiográfica a partir da sua (narrativa) trajetória refletida.
- Cassini (2010) recorreu às histórias de vida (entrevistas) para compreender como se formam os educadores ambientais na perspectiva do materialismo histórico-dialético. A autora confirma que há diversas portas de entrada para a inserção no campo, mas conclui que a motivação se dá pela busca por transformação das contradições (sociais e ambientais) da sociedade capitalista, colocando-se como instrumentos para agir nesse sentido.
- Ferreira (2011) toma a afetividade como base para o seu estudo: “*A formação de sentido e o sentido da vida: o Círculo Ecobiográfico com educadores e as experiências afetivas formadoras em sua relação com o semiárido cearense*”, no qual buscou discutir a relação afetiva com o ambiente, nas experiências formadoras de educadores do semiárido cearense. A pesquisadora trabalhou com a abordagem Histórias de Vida e Formação, implementando o método por ela nomeado Círculo Dialógico-Afetivo Ecobiográfico. Trabalhando com a relação afetiva na perspectiva

Eco-Relacional de João Batista de Albuquerque Figueiredo e dos Mapas Afetivos de Zulmira Bomfim, adota o percurso (auto)biográfico privilegiando as perspectivas intergeracional e ambiental.

- Monte (2013) buscou compreender os desafios de professores de uma universidade pública que buscaram consolidar práticas acadêmicas com a temática ambiental, por meio de narrativas biográficas (*entrevistas*) das suas trajetórias de vida pessoal e acadêmica. Referenciada nos contributos teóricos de Isabel Carvalho, a pesquisadora verificou que o *mito de origem* (vias de acesso e ritos de entrada) no campo ambiental foi delineado pelas experiências de infância de proximidade com a natureza, participação em movimentos sociais e formação na pesquisa acadêmica.
- Rodrigues (2013) propôs refletir sobre a importância da afetividade no processo pedagógico com o tema: *A amorosidade no Processo Educativo*. A autora fundamenta o trabalho na pesquisa autobiográfica a partir da sua experiência como professora do Ensino Fundamental no período de 1983 a 2008.
- Complexidade, Ecologia Humana, Transdisciplinaridade, Psicanálise e EA apoiaram teoricamente a formação proposta por Behr (2016), mediada também pelas histórias de vida dos participantes para a ressignificação do papel do educador no contexto socioeducativo. Com o seu trabalho intitulado “*Ressignificando o papel do educador no contexto das medidas socioeducativas*”, defendido no PPGE/FE da UnB, a pesquisadora faz uma correlação entre Pedagogia da Cooperação e o método vivencial da EA, como base para implementação da sua pesquisa-ação com oficinas vivenciais.
- Vieira (2016) buscou compreender as trajetórias de vida e os processos escolares de estudantes filhos de catadores de material reciclável de uma escola pública do DF. A pesquisadora propôs o método *autoecobiográfico*, centrado em oficinas, observação participante e diário de campo, baseando-se na fenomenologia e na hermenêutica para as análises do processo.
- Pasin (2017) não fundamenta teórica e metodologicamente a sua pesquisa na abordagem (auto)biográfica, mas seu estudo de caso, que buscou compreender como os discursos de professores de escolas e da universidade influenciam os discursos dos licenciandos em Ciências Biológicas. O trabalho incluiu no roteiro de uma das suas estratégias de coleta de dados (*entrevistas*), questões referentes à trajetória de formação dos docentes universitários que trabalhavam conceitos ou práticas de EA;

- Em sua pesquisa, de natureza documental, Damasceno (2017) buscou explorar a expressão escrita da relação pessoa-ambiente, mais especificamente a compreensão da afetividade. Para tanto, foram analisadas 133 *Autobiografias Ambientais*, produzidos por estudantes do curso de Arquitetura e Urbanismo de uma universidade pública, por meio de análise de conteúdo temática: o brincar, a afetividade, a expressão do *self* e a perspectiva temporal.
- Almeida (2018) teve como objetivo compreender os fatores que mobilizam estudantes da Educação Básica a depredarem o patrimônio escolar, os sentidos atribuídos aos conhecimentos aprendidos sobre EA e como representam e se relacionam com o ambiente escolar onde estudam. A pesquisa, de natureza qualitativa e com abordagem (auto)biográfica, foi realizada por meio de grupos focais e entrevistas. Após as análises emergiram categorias como as representações sociais dos estudantes, as projeções afetivas e os sentidos dos tipos de valores humanos.
- Nunes (2019) buscou entender como são significadas as trajetórias formativas de professoras envolvidas em encontros formativos sobre hortas escolares. Para tanto, discutiu, dentre outros aspectos, como as experiências da trajetória pessoal e profissional das professoras se relacionam ao trabalho com as hortas escolares.
- Rezende Júnior (2019) mapeou os valores e os projetos de vida de 404 jovens infratores que cumpriam medidas socioeducativas de internação no DF, a fim de desenvolver uma intervenção pedagógica para promover valores pró-sociais, por meio de autorrelatos biográficos. A intervenção, realizada sob a ótica da EA e da Ecologia Humana, contou com a participação de oito adolescentes durante quatro meses (26 encontros) e os resultados sugerem que os referidos adolescentes possuem valores semelhantes aos encontrados em qualquer outro adolescente e apontam para a importância de intervenções pedagógicas que colaborem para a sua reintegração social.

2.3.1.2 Artigos - Portal de Periódicos CAPES / Base de dados SCOPUS (Elsevier)

Concluimos a revisão de literatura no segundo semestre de 2023 e, seguindo com a mesma inquietação presente no levantamento das teses e dissertações, buscamos minimizar a possibilidade de se negligenciar artigos em virtude da variação de termos que de alguma forma conduzem à abordagem autobiográfica. Assim, sempre tendo o descritor fixo

“*educação ambiental*”, seguido do descritor booleano “AND”, inserimos sequencialmente variações de termos, considerando os campos “título”, “resumo” e/ou “palavras-chave” dos artigos revisados por pares, publicados no período de 2011 a 2023, sem definição de idioma. Com o intuito de ampliar o alcance da revisão de literatura, utilizamos descritores em língua portuguesa na pesquisa realizada no Portal de Periódicos CAPES e descritores em língua inglesa na base de dados SCOPUS (Elsevier).

Levantamento 1 – Portal de Periódicos CAPES

No levantamento 1, realizado no Portal de Periódicos CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), efetuamos combinações entre “educação ambiental” e outros 13 descritores: “autobiografia”, “(auto)biografia”; “autobiográfico”, “(auto)biográfico”, “memória educativa”, “(auto)biografia ambiental”, “biografia educativa”, “biografia”, “narrativas de si”, “histórias de vida”, “narrativas de formação”, “memorial de formação” e “memória”. Seguimos a sequência de combinações de descritores e inserimos os artigos que surgiram no rol de trabalhos a serem analisados, excluindo aqueles já contemplados nas combinações anteriores ou que não se encaixaram nos critérios de seleção. Constatamos que tal estratégia efetivamente ampliou o número de trabalhos elencados.

Tabela 3 - Artigos (Portal de Periódicos CAPES) - Descritores combinados

Descritores combinados com “educação ambiental”	Sequência de inserção de artigos levantados
1- “autobiografia”	3
2- “(auto)biografia”	1
3- “autobiográfico”	2
4- “(auto)biográfico”	0
5- “memória educativa”	0
6- “(auto)biografia ambiental”	0
7- “biografia educativa”	1
8- “biografia”	0
9- “narrativas de si”	0
10- “histórias de vida”	11
11- “narrativas de formação”	0
12- “memorial de formação”	0
13- “memória”	48
Total	66

Fonte: presente pesquisa

Com vistas a identificar trabalhos passíveis de serem correlacionados com a abordagem teórico-metodológica da presente tese, verificamos primeiramente o público-alvo das pesquisas.

Tabela 4 - Artigos (Portal de Periódicos CAPES) - Público-Alvo

Público-alvo	Número de trabalhos
Deficientes Visuais	1
Educadores Ambientais	4
Estudantes da Educação Básica	3
Estudantes de curso técnico	1
Estudantes de Graduação	5
Estudantes de pós-graduação	1
Estudantes militares	1
Estudantes pré-universitários	1
Idosos	4
Licenciandos de Graduação	3
População em geral ou grupos diversos	5
População local	10
Professores da Educação Básica	7
Professores Universitários	2
<i>Trabalhos de natureza teórica / documental</i>	19
Total	66

Fonte: presente pesquisa

Verificamos, ainda, a diversidade de temas / Áreas de estudos observados nos artigos, para além da abordagem autobiográfica e da EA.

Tabela 5 - Artigos (Portal de Periódicos CAPES) - Conceitos / Temas

Temas / Áreas de estudos	Número de trabalhos
Cultura	2
Currículo	2
Direito	1
Ecologia	2
Educação Física	2
Educação Infantil	1
Educação Popular	1
Educação Profissional	4
Educomunicação	1
Ensino de Ciências / Geociências / Geografia	3

Extensão Universitária	1
Fotografia	1
Gestão Pública / Ambiental	2
História / História da Educação	3
Inclusão Social	1
Interculturalidade	1
Intergeracionalidade	2
Metodologia	2
Museologia	1
Mídia / Audiovisual	2
Música	1
Patrimônio científico e memorial	5
Percepção Ambiental	5
Políticas Públicas	1
Pós-Graduação	1
Relações étnico-raciais	1
Representação	3
Resíduos sólidos	1
Sociologia / Política	4
Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)	1
Topofilia / Corporeidade	1
Turismo e Laser	1
Zoologia	1
Total	66

Fonte: presente pesquisa

O quadro abaixo apresenta um panorama mais específico dos artigos levantados no Portal de Periódicos CAPES que de alguma forma se aproximam da proposta teórico-metodológica da presente tese ou que dialogam com a sua perspectiva formativa docente em EA a partir da abordagem autobiográfica:

Quadro 3 – Pesquisas correlacionadas com a presente tese (BDTD / IBICT)

Nº	Artigos	Público-alvo
1	Pataca et al. (2011)	Licenciandos (Geociências e Educação Ambiental)
2	Piccinini (2011)	Educadores ambientais
3	Mercadante; Cavalari (2012)	Professores da Educação Básica
4	Munhoz; Mazzarino (2013)	Professores da Educação Básica
5	Neves, Amorim e Crivellaro (2016)	Estudantes pré-universitários
6	De Almeida (2017)	Professores da Educação Básica
7	Dias, Silva e Ribeiro (2017)	Graduandos em Gestão Ambiental
8	Lamim-Guedes (2017)	Educadores ambientais
9	Silva; Almeida; Gaspar (2017)	Professores da Educação Básica

10	Dias; Avanzi (2019)	Professores da Educação Básica
11	Barzano (2020)	Educadores ambientais
12	Cid (2021)	Professores (Educação Básica/profissional/superior)
13	Neto, Castro e Silveira (2023)	Licenciandos (Ciências Biológicas)

Fonte: presente pesquisa

Pataca *et al.* (2011) avaliam como a história de vida tem sido utilizada na formação inicial dos licenciandos em Geociências e Educação Ambiental da Universidade de São Paulo (USP).

O trabalho de Piccinini (2011), já elencado no levantamento das teses, buscou compreender as escolhas, as trajetórias formativas e o mundo profissional de educadores ambientais por meio de memoriais de formação (escritos), analisados à luz da teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin.

O artigo de Mercadante e Cavalari (2012) buscou identificar as concepções de natureza e de relação sociedade/natureza a partir da memória de velhas professoras que atuaram na rede estadual de ensino de São Paulo nas décadas de 1960 e 1970. As análises das nove entrevistas revelaram diferentes concepções de natureza e evidenciaram a relação sociedade/natureza estabelecida como conflituosa.

Na busca de problematizar o conceito de representação, Munhoz e Mazzarino (2013) analisaram escritos produzidos por professores da rede pública de ensino básico, participantes de um curso de formação de multiplicadores em EA. O material foi produzido em oficinas nas quais os interlocutores leram para outros os seus escritos sobre memórias de vivências com a água. De acordo com as autoras, os espaços de aproximação de si e para com o outro potencializaram aprendizagens e o compartilhamento de significados sobre o mundo.

A partir de biografias educativas, Neves, Amorim e Crivellaro (2016) realizaram um trabalho investigativo-formativo com estudantes de um curso pré-universitário, buscando o diálogo entre a Educação Popular e a EA.

Objetivando apresentar a trajetória e algumas memórias de um projeto de extensão universitária, realizado com professores de escolas públicas de Volta Redonda (RJ), De Almeida (2017) analisou registros escritos e orais (entrevistas) produzidos por onze participantes, baseando-se metodologicamente nas histórias de vida.

Dias, Silva e Torres (2017) buscaram compreender, com a utilização do método autobiográfico, o que motivou o ingresso de estudantes no curso de Gestão Ambiental da UERN e o que impulsionou o desejo, a escolha e o encontro de oportunidades profissionais.

Seguindo os preceitos da análise de conteúdo de Laurence Bardin, Lamim-Guedes (2017) examinou onze (auto)biografias resultantes de uma experiência de formação continuada de educadores ambientais, realizada de forma *on-line*, utilizando-se de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs).

Silva, Almeida e Gaspar (2017) discutem como a Ecopedagogia se configurou na vida e na formação de um professor de geografia a partir das suas memórias formadoras. Há a defesa da valorização de formações mais humanas e integradas com a natureza, com destaque para o caráter autoformativo da abordagem biográfica.

Dias e Avanzi (2019) buscaram compreender a inserção e o desenvolvimento da EA na Educação Básica do DF a partir de histórias de vida de sujeitos influenciadores nesse processo. As autoras optaram pela técnica da entrevista semiestruturada pautada pelo método biográfico. A primeira sondagem da pesquisa (em andamento à época da publicação) permitiu reconhecer professores(as) que marcaram o contexto da fundação e do enraizamento do trabalho da Escola da Natureza e de docentes que possuem relevante atuação com projetos de EA em escolas do DF. Assim, foram identificadas três professoras que representam diferentes gerações de educadoras ambientais do DF: Vera Catalão, Lêda Márcia Bevilacqua Bahdra e Luna Lambert. Evidenciou-se, dentre outros aspectos, contribuições para a formação de professores com vistas à atuação com EA no contexto escolar.

Inspirado teórica e metodologicamente nas narrativas (auto)biográficas, Barzano (2020) apresenta a sua trajetória de vida e profissional por meio de cartas, utilizadas por ele como dispositivo de pesquisa e formação, com centralidade na EA.

Com o objetivo de evidenciar práticas pedagógicas e abordagens para a temática ambiental de professores de Geografia, Cid (2021) recorreu a entrevistas narrativas com 35 docentes que atuavam na Educação Básica, profissional e superior.

Neto, Castro e Silveira (2023) utilizaram a narrativa autobiográfica de um licenciando em Ciências Biológicas, versando sobre as suas experiências oriundas do estágio supervisionado realizado com estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, tendo como aporte teórico a Educação Ambiental Crítica (EAC).

Levantamento 2 – Portal SCOPUS (Elsevier)

No levantamento 2, realizado no Portal SCOPUS (Elsevier), efetuamos combinações entre “environmental education” e outros 11 descritores: “autobiography”; “educational

memory”; “environmental autobiography”; “educational biography”; “(auto)biography”; “biography”; “Self-narratives”; “Life stories” e “Memory”. Seguimos, da mesma forma, a sequência de combinações de descritores e inserimos os artigos que surgiram no rol de trabalhos a serem analisados, excluindo aqueles já contemplados nas combinações anteriores ou que não se encaixaram nos critérios de seleção.

Tabela 6 - Artigos (SCOPUS – Elsevier)

Descritores combinados com “environmental education”	Número de trabalhos
1- “autobiography”	4
2- “educational memory”	0
3- “environmental autobiography”	1
4- “educational biography”	0
5- “(auto)biography”	1
6- “biography”	0
7- “self-narratives”	1
8- “life stories”	1
9- “memory”	34
Total	42

Fonte: presente pesquisa

Com vistas a identificar trabalhos passíveis de serem correlacionados com a abordagem teórico-metodológica da presente tese, verificamos primeiramente o público-alvo das pesquisas.

Tabela 7 - Artigos (Portal SCOPUS – Elsevier)

Público-alvo	Número de trabalhos
Adultos	4
Ambientalistas	2
Crianças	3
Educadores Ambientais	4
Estudantes da Educação Básica	2
Estudantes de Graduação	3
Jovens	3
Licenciandos de Graduação	1
População local	5
Professores da Educação Básica	2
Trabalho de natureza teórica / documental	13
Total	42

Fonte: presente pesquisa

Verificamos, ainda, a diversidade de temas / áreas de estudos observados nos artigos para além da abordagem autobiográfica e da EA.

Tabela 8 - Artigos (SCOPUS – Elsevier)

Temas / Áreas de estudos	Número de trabalhos
Animais selvagens	1
Artes	1
Avaliação	1
Biodiversidade	1
Conexão com a Natureza	1
Cultura	1
Currículo / Livro didático	5
Decolonialidade	2
Ecoficção	1
Ecopedagogia	1
Educação pré-escolar	1
Equipamentos urbanos	1
Ensino de Ciências / Biologia	2
Ética ambiental	1
Gênero	3
Geografia / Geologia	2
Identidade	1
Insegurança alimentar	1
Horta escolar	1
Intergeracionalidade	1
Metodologia	2
Mudanças Climáticas	1
Pedagogia / Ensino-Aprendizagem	1
Psicologia	2
Relações étnico-raciais	1
Sociologia / Política / Economia	2
Sustentabilidade	1
Subjetividade	1
Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs)	2
Total	42

Fonte: presente pesquisa

O quadro abaixo apresenta um panorama mais específico dos artigos levantados na base de dados SCOPUS (Elsevier) que de alguma forma se aproximam da proposta da

presente tese ou que dialogam com a sua perspectiva formativa docente em EA a partir da abordagem autobiográfica:

Quadro 4 – Pesquisas correlacionadas com a presente tese (Portal SCOPUS – Elsevier)

Nº	Artigos	Público-alvo
1	Jorgenson (2013)	Professores da Educação Básica
2	Williams e Chawla (2016)	Ex-alunos de Programas de EA
3	Tani (2017)	Estudantes de Graduação
4	Beery e Jorgensen (2018)	Adultos e Crianças
5	Guimarães, Karam (2019)	População Local
6	Mena-Garcia <i>et al.</i> (2020)	Estudantes de Graduação
7	Wu <i>et al.</i> (2020)	Ex-alunos de Programas de EA
8	Medina (2022)	Professores e Gestores da Educação Básica

Fonte: presente pesquisa

Buscando compreender o que leva determinados professores a incorporarem a horta escolar na sua prática pedagógica, Jorgenson (2013) analisou entrevistas realizadas com três professoras primárias. Os resultados indicam a formação de uma poderosa lógica quando os professores leem as suas memórias de infância e as confrontam com as suas observações das crianças de hoje, reforçando as suas crenças em relação às oportunidades de ensino e de aprendizagem proporcionadas pela horta, bem como evidenciando o seu poder de evocar nostalgia.

Williams e Chawla (2016) entrevistaram adultos que participaram de programas de EA não formais na infância, verificando os impactos para as suas identidades ambientais. Os resultados dizem respeito à utilidade da teoria da prática social para interpretar o desenvolvimento de uma identidade socioambiental em programas de EA.

Investigando as relações pessoa-ambiente, do ponto de vista da Geografia humanística e cultural, Tani (2017) destaca a importância das experiências subjetivas e do apego emocional ao lugar na construção de atitudes ambientais. Ao analisar 65 redações de estudantes da Universidade de Helsinque (Finlândia), a pesquisadora observou que nem sempre as atitudes ambientais foram baseadas em suas experiências com a natureza, mas que a sua conexão poderia também ser construída em ambientes urbanos. O papel dos ambientes cotidianos e de outras pessoas durante a infância foi considerado elemento essencial para a construção de vínculos estreitos com o meio ambiente.

Beery e Jorgensen (2018) analisaram dois estudos que apoiam a ideia de que a interação real da infância com a natureza permite às crianças importantes oportunidades de aprendizagem e de compreensão da biodiversidade. Pensando sobre como narrativas de infância ensinam modos de viver e de se relacionar com os ambientes que nos enredam, Guimarães e Karam (2019) discutem como objetos afetivos da infância disparam histórias e contam um pouco sobre um tempo e um lugar.

Mena-García *et al.* (2020) distribuíram 288 participantes da pesquisa em três condições experimentais: caminhada pela natureza, imagens da natureza e grupo controle. Concluiu-se que a conexão com a natureza se apresentou maior entre os participantes da caminhada, em relação à evocação de emoções positivas, memórias de experiências sociais na natureza e reflexões pró-ambientais. Os autores afirmam que tais resultados são interessantes para o campo da EA e da promoção de valores e comportamentos ambientais.

Wu *et al.* (2020) utilizou-se da memória autobiográfica para avaliar as aprendizagens de 34 jovens que participaram de um programa de EA no período de 2011 a 2014.

Medina (2022) apresenta um relato de experiência referente a um trabalho desenvolvido com professores e gestores da rede pública de educação do estado do Pará (Brasil), durante o Encontro Estadual do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância). Visando a ressignificação e a produção de sentidos ambientais, foram promovidas palestras e oficinas relacionadas ao resgate de memórias ambientais. Há a indicação de que um retorno às origens, histórias e experiências de vida, a partir das representações, pode favorecer o resgate da memória relacionada às experiências com a natureza. Foi possível concluir, de acordo com a autora, que tais atividades podem ser uma estratégia exitosa para a sensibilização, promoção e desenvolvimento de programas e projetos relacionados à EA escolar.

2.3.1.3 Síntese dos trabalhos correlacionados

Considerando as bases teórico-metodológicas da presente tese (Educação Ambiental; Ecologia Humana; (Auto)biografia; Conexão com a Natureza; Valores Ecológicos e Formação de Professores), podemos destacar algumas pesquisas elencadas na revisão de literatura que dialogam de forma mais estreita ao que se propõe com a MAE:

A pesquisa de Vieira (2016) foi uma inspiração para a interação da EA com a Ecologia Humana e com a (Auto)biografia. Para além do compartilhamento de referenciais teóricos,

também seguimos o mesmo caminho por ela proposto: o método *autoecobiográfico* no contexto de autoformação. Behr (2016) também contribui com a presente pesquisa ao fundamentar a sua proposta transdisciplinar de formação, com educadores do sistema socioeducativo, no paradigma da complexidade, na Ecologia Humana e na EA, tendo como estratégia de mediação as histórias de vida dos participantes.

Na perspectiva da formação, destaco o trabalho de Ferreira (2011) no qual se buscou discutir a relação afetiva com o ambiente nas experiências formadoras de educadores do semiárido cearense. Ainda que valendo-se de outros referenciais teórico-metodológicos, também trabalhou com a abordagem Histórias de Vida e Formação. Pela pesquisa de Munhoz e Mazzarino (2013), é possível vislumbrar a riqueza de dados produzidos a partir de uma formação de educadores mediada pelas memórias compartilhadas de suas vivências, especialmente no que se refere às aprendizagens e aos espaços de aproximação de si e para com o outro.

Medina (2022) buscou a ressignificação e a produção de sentidos ambientais, por meio de palestras e oficinas relacionadas às memórias ambientais de professores e gestores. Resgatar experiências com a natureza, de acordo com a pesquisadora, pode ser uma estratégia exitosa para a sensibilização, promoção e desenvolvimento de programas e projetos relacionados à EA escolar, estratégia presente também em nossa pesquisa-formação.

A pesquisa de Tani (2017) trouxe reflexões interessantes, nessa perspectiva de formação, ao concluir que nem sempre as atitudes ambientais são baseadas em experiências com a natureza, pois a conexão pode também ser construída em ambientes urbanos. A investigação evidencia, ainda, a importância dos ambientes cotidianos e de outras pessoas durante a infância para a construção de vínculos estreitos com o meio ambiente. Mena-García *et al.* (2020), por outro lado, constataram que o contato direto produz maior conexão com a natureza, evocando emoções positivas, memórias de experiências sociais na natureza e reflexões pró-ambientais. Resultados que, segundo os autores, são interessantes para o campo da EA e da promoção de valores e comportamentos ambientais.

Pertinentemente, Ribeiro (2008) buscou compreender, a partir das trajetórias pessoais e profissionais dos participantes, a constituição dos valores de professores universitários engajados no processo educativo-ambiental. Tendo Valdiney Golveia como referência teórica para a fundamentação referente aos Valores Humanos, a autora destaca a forte relação entre os valores principais e a prática social, indicando as seguintes características em comum: perfil idealista; gosto pela vida; valorização da justiça; solidariedade, gratidão; relação

humana e responsabilidade. Com o mesmo referencial, Almeida (2018) suscitou as representações sociais, as projeções afetivas e os sentidos dos tipos de valores humanos de estudantes, ao buscar compreender os fatores que os mobilizavam para a depredação do patrimônio escolar.

Destacamos outro trabalho bastante inspirador para a presente pesquisa (Rezende Júnior, 2019), na medida em que os caminhos teórico-metodológicos são compartilhados. Ainda que diferenciada em alguns aspectos como estratégias, procedimentos, público-alvo e análises qualitativas, trata-se de uma investigação de método misto sequencial, com abordagem autobiográfica, fundada nos princípios da EA e da Ecologia Humana. Há que se considerar, ainda, as mesmas principais referências relacionadas aos Valores Humanos (Shalom Schwartz) e à Conexão com a Natureza (Wesley Schultz).

Finalizamos essa revisão de literatura com o trabalho de Carvalho (2001), que abriu portas para muitas outras pesquisas que buscaram discutir transdisciplinarmente a EA a partir da compreensão das trajetórias de vida e de formação dos seus sujeitos. O ideário utópico do *sujeito ecológico*, fundado nas crenças e valores que o constitui, passa a ser uma reflexão clássica nos estudos em que se discutem as relações do indivíduo com os outros e com o meio ambiente, especialmente naqueles que tratam da formação docente.

Enfim, conhecendo a diversidade de contextos, públicos-alvo, referenciais teóricos e metodológicos das pesquisas, que primam pelo retorno reflexivo sobre os momentos passados da vida, percebemos o surgimento de um sistema autônomo de representações, diferenciando-se e articulando-se a partir de um movimento de “tomada de palavra”. Pensamos, assim, em um sujeito que “ousa desdobrar-se em intérprete, espectador, ator, autor, realizador, conceitor e produtor de sua vida” (Pineau, 2008, p. 10).

A MAE, enquanto dispositivo de pesquisa-formação, apresenta-se como mais um possível caminho, buscando superar lacunas ainda não preenchidas pelos estudos anteriores. Põe-se, assim, como alternativa, complemento, objeto de diálogo articulado com o já conhecido, mas nunca como única ou definitiva direção.

3. MÉTODO

Morin (2020) nos fala da necessidade de reconhecer a nossa filiação biológica e ontológica com o planeta. Preceito que se apresenta como um dos mais significativos e urgentes caminhos para se contrapor ao desenraizamento que oculta “a complexidade da vida e desliga o humano dos seus vínculos intrínsecos com a ordem cósmica” (Sá, 2005, p. 248-249). Como aponta a autora, trazer à consciência os conteúdos ocultos das experiências de *pertencimento* também passa pela discussão sobre a relação entre ética e sustentabilidade, pela capacidade de empatia entre subjetividades e pela incorporação do conhecimento lógico. Evita-se, assim, uma visão incompleta e acrítica do referido construto para que a sua operacionalização nas práticas de EA não seja comprometida.

O caminho percorrido neste estudo foi norteado pelo sentido de pertencimento docente ao campo de atuação da EA escolar, na esperança do vislumbre de bases teóricas e metodológicas apropriadas ao intrínseco desafio de se incrementar o enraizamento humano/natureza. Como afirma Morin (2020, p. 97), a esperança “não é certeza, traz a consciência dos perigos e das ameaças, mas nos faz tomar partido e fazer apostas”.

Acreditamos, portanto, que as premissas da Ecologia Humana se coadunam com as discussões sobre a relação pessoa-ambiente trazidas pela PA. Justifica-se, assim, a opção por tratar *conexão com a natureza e valores ecológicos* como elos de reflexão para uma possível *ressignificação da EA*. Como explicitado, a fundamentação teórica e metodológica da MAE caminha na direção de uma pesquisa-formação de caráter transversal, reverberando a abordagem característica no tratamento de temáticas ambientais no campo educacional (Brasil, 2012). Por estar inserida em um programa de pós-graduação em Educação, elegemos a pesquisa (auto)biográfica no sentido de ampliar e produzir conhecimentos sobre a pessoa em formação, “as suas relações com territórios e tempos de aprendizagem e *seus modos de ser, de fazer e de biografar resistências e pertencimentos*” (Passeggi *et al.*, 2018, p. 11, grifos nossos).

Segundo Josso (2020, p. 46), a experiência é “forjada e construída no lugar da interseção das curvas sinusoidais entre a singularidade de cada percurso e a alteridade emergente de todos os cursos compartilhados”. Nesse sentido, buscamos fundamentar a MAE considerando tal conceito, tanto no que diz respeito ao método de pesquisa-formação como em relação ao trabalho de transformar vivências em experiências mediante aprendizados e formação das identidades que aparecem e coabitam as narrativas. Vislumbrou-se, assim, um

caminho possível para evidenciar *valores ecológicos* presentes nas histórias de vida/trajetórias de formação dos participantes da pesquisa, na qual são envolvidas metas de preocupação com o bem-estar de todos e da natureza, intrinsecamente relacionadas à percepção de *conexão com a natureza* e, por conseguinte, ao *sentimento de pertencimento*.

Assim como Carvalho (2009, p. 101), pensamos uma EA “compreensiva desde a dimensão do engajamento como pertencimento ao mundo, em contraponto à externalidade que configura o mundo como objeto de um sujeito fora dele”. A escrita de si se apresenta, portanto, como uma epistemologia da formação, corroborando a ideia de não primar pela aquisição de conhecimentos definitivos, mas de contribuir para o desenvolvimento de uma reflexividade crítica frente a saberes em permanente evolução (Passeggi; Souza, 2014).

Buscamos, em todo o transcorrer desse caminhar, consistência e rigor metodológicos da abordagem (auto)biográfica, para não cairmos no esvaziamento teórico-conceitual (Nóvoa, 2013). Envidamos, assim, uma adequação metodológica apoiada em referenciais teóricos factíveis de diálogo e complementaridade, na tentativa de se alcançar os objetivos propostos.

Possivelmente, essa perspectiva transdisciplinar (Nicolescu, 1999; Moraes, 2004) se constitua na tarefa mais desafiadora da pesquisa, mesmo superados os discursos de inviabilidade do diálogo entre abordagens qualitativas e quantitativas de investigação (Hanson *et al.*, 2005; Günther, Elali, Pinheiro, 2008; Creswell, 2010; Gil, Dos Reis Neto, 2020). Contudo, considerando a complexidade dos problemas levantados e a perspectiva transversal da EA, esta investigação não poderia se furtar à sua inserção nesse debate e, mais ainda, aos desafios enfrentados pelos professores da Educação Básica no que diz respeito às dificuldades de compreensão teórica-metodológica do construto, bem como em relação à sua prática pedagógica e ao necessário engajamento. Especificamente, o método buscou responder as seguintes questões norteadoras:

a) Qual a percepção de conectividade com a natureza e quais os valores ecológicos dos docentes que atuam nos anos iniciais da Educação Básica da rede pública de ensino do DF?

b) A *Memória Autoecobiográfica Educativa*, enquanto dispositivo de pesquisa-formação docente, pode incrementar a relação humano/natureza e ativar valores ecológicos nos participantes?

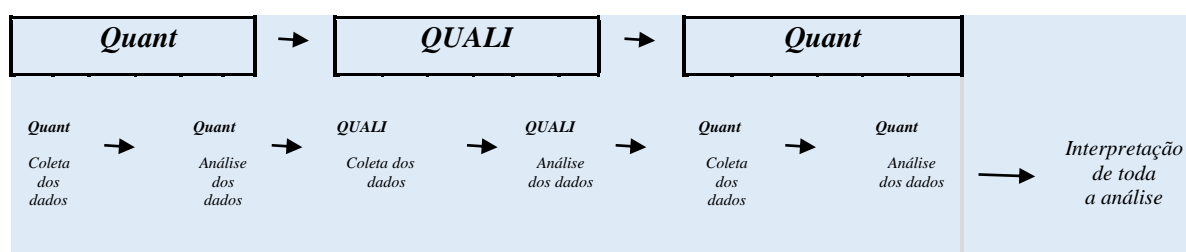
c) Qual o potencial do referido processo formativo para promover o sentimento de pertencimento docente ao campo de atuação da Educação Ambiental no contexto escolar?

Para tanto, implementamos o método misto de investigação, que emprega a combinação de abordagens qualitativas e quantitativas para proporcionar uma maior

compreensão das questões investigadas (Creswell, 2010). A ideia subjacente ao método misto indica que, separadamente, os métodos qualitativos e quantitativos podem não alcançar as tendências e os detalhes do objeto estudado (Creswell; Fetters; Ivankova, 2004).

Adotamos, especificamente, uma *estratégia exploratória sequencial* em que o peso maior foi atribuído à abordagem qualitativa do estudo, utilizando os dados e resultados quantitativos para auxiliar na sua interpretação e compreensão (Creswell, 2010). Pelo desenho desta pesquisa, optou-se por três fases de estudos, visando implicações de ações e mudanças (Hanson *et al.*, 2005):

Figura 3 - Projeto Exploratório Sequencial Adaptado



Nota: QUALI/Quant - As letras maiúsculas indicam o maior peso ou prioridade dos dados, da análise dos dados e da interpretação dos dados do estudo (qualitativos/quantitativos).

A “→” indica a forma sequencial da coleta de dados, com uma forma construída sobre a outra.

Fonte: Adaptado de Creswell (2010, p. 246)

Na primeira fase da pesquisa, com abordagem quantitativa, foi aplicado um *survey* aos professores da Educação Básica da rede pública de ensino do DF, por meio de um questionário composto por questões sociodemográficas e duas escalas: Escala de Inclusão da Natureza no Self (INS) de Schultz (2002) e Questionário de Valores Refinado, ou *Portrait Values Questionnaire-Revised* (PVQ-RR) de Schwartz *et al.* (2012). O intuito foi verificar a percepção de conectividade com a natureza e o nível de presença dos valores ecológicos (autotranscendência) dos participantes. Este último aspecto constituiu-se como principal critério para a seleção da escola colaboradora convidada a participar da fase subsequente.

Na segunda fase, abordada qualitativamente, foi realizada a formação com o grupo de professores da escola colaboradora convidada, como já dito, selecionada em função de ter obtido a *menor média de valores ecológicos (autotranscendência) no levantamento inicial*. O processo formativo foi conduzido com a aplicação de um dispositivo de pesquisa-formação (MAE) no qual foram oportunizados espaços/tempos de reflexão dialógica a respeito de conexão com a natureza, valores ecológicos e EA, a partir da escrita e reflexão das memórias educativas e ambientais dos sujeitos.

A terceira fase foi dedicada à aplicação dos instrumentos referenciados na primeira fase da pesquisa aos participantes da formação (segunda fase), com o intuito de verificar possíveis mudanças na percepção de inclusão à natureza e sinais de ativação de valores ecológicos (autotranscendência).

Portanto, a análise qualitativa se complementou com os dados quantitativos, como parte de um todo que necessita ser compreendido e aprofundado, ressaltando-se, pela abordagem mista, a importância de cada método e a possível interlocução entre eles (Oliveira; Moreira; Silva, 2019).

3.1 Estudos da Fase 1 – A Percepção de Conexão com a Natureza e os Valores de Autotranscendência dos professores

3.1.1 Método

O método quantitativo apresenta uma descrição numérica de tendências ou opiniões de uma população, estudando-se uma amostra dessa população (Creswell, 2010). A utilização de testes estatísticos permite verificar a probabilidade de acerto de determinada conclusão, constituindo-se em um importante auxílio para a investigação em ciências sociais (Gil, 2008). Nesse sentido, a implementação desta fase pretendeu verificar a percepção de conectividade com a natureza e a identificação dos valores ecológicos (autotranscendência) dos professores da Educação Básica da rede pública de ensino do DF. Os resultados fundamentaram a definição da escola convidada a participar da segunda fase da investigação.

3.1.1.1 Participantes

Participaram dessa primeira fase da pesquisa 296 professores da Educação Básica da rede pública de ensino do DF que atuam na Educação Infantil (pré-escola) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) em 17 escolas vinculadas à SEEDF.

3.1.1.2 Estratégia

Utilizamos o *survey* como estratégia de coleta de dados, por meio de um questionário *on-line*, composto por duas escalas sociais e um questionário sociodemográfico. O termo

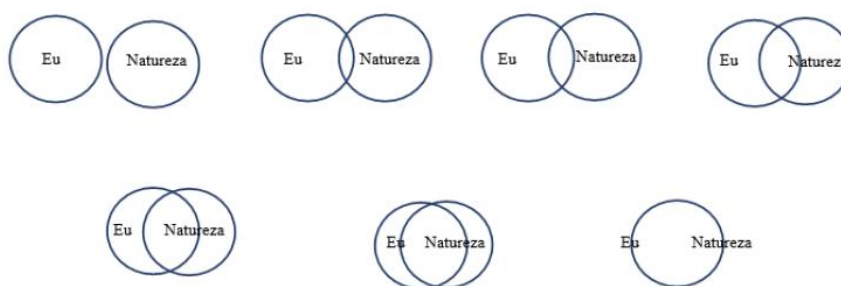
survey é geralmente traduzido como “levantamento de dados”, um método para coletar informações de pessoas “acerca de suas ideias, sentimentos, planos, crenças, bem como origem social, educacional e financeira” (Fink; Kosecoff, 1985 *apud* Günther, 2008, p. 106).

3.1.1.3 Instrumentos

As escalas sociais são construídas “com o objetivo de medir a intensidade das opiniões e atitudes da maneira mais objetiva possível” (Gil, 2008, p. 136). Nesta fase, foram aplicados os seguintes instrumentos na coleta de dados:

a) *Escala de Inclusão da Natureza no Self* (INS) de Schultz (2002), adaptada e validada por Pato (2018): o instrumento avalia a conexão do *Self* com a natureza, que pode variar de uma percepção de total exclusão, onde a pessoa se percebe totalmente apartada da natureza, a uma total inclusão, onde há percepção de integração total da pessoa com a natureza. Essa conexão é representada por círculos concêntricos (*Self* e Natureza) que refletem sete posições, indo de círculos independentes e afastados um do outro até círculos sobrepostos, onde *Self* e Natureza se fundem em um único círculo, indicando a total conectividade (Pato, 2018). Os participantes são convidados a selecionar a imagem que melhor descreve a sua relação com a natureza, conforme modelo a seguir:

Figura 4: Representações da escala de Inclusão da Natureza no *Self* (INS)



Fonte: Schultz (2002) - adaptada e validada por Pato (2018) para o Brasil.

b) *Questionário de Valores Refinado, ou Portrait Values Questionnaire-Revised* (PVQ-RR) de Schwartz *et al.* (2012): o instrumento foi adaptado ao Brasil por Torres, Schwartz e Nascimento (2016) e contém 57 itens que representam 19 tipos motivacionais (valores) da teoria refinada de valores. O instrumento possui uma escala de seis pontos em que 1 = *não se parece nada comigo* até 6 = *se parece muito comigo*. Exemplos de itens: “É

importante para ele tomar conta da natureza” e “É importante para ele que todas as pessoas no mundo tenham oportunidades iguais na vida”.

c) *Questionário sociodemográfico*: permitiu caracterizar o perfil dos participantes com variáveis como idade, sexo, cor/raça, escolaridade, atuação profissional, entre outras.

3.1.1.4 Procedimentos

Considerando os 18 itens referentes à dimensão de autotranscendência do PVQ-RR, buscou-se atingir um número robusto de respondentes para contemplar as orientações de Pasquali (2005) e Tabachnick e Fidell (2001) no sentido de garantir uma quantidade satisfatória em relação aos quesitos do instrumento. Segundo os autores, a meta mínima seria alcançada com 5 participantes para cada item da escala, ou seja, 90 questionários respondidos.

Pelo cronograma de atividades da pesquisa, o *survey* da primeira fase deveria ser concluído até o mês de fevereiro de 2023 para que a formação pretendida na segunda fase pudesse ter início imediatamente no mês de março. A experiência do pesquisador como profissional da educação, com cerca de 3 décadas trabalhando em escolas da rede pública do DF, bem como a experiência com o referido público-alvo em estudos anteriores, deram-lhe embasamento para prever dificuldades em se conseguir o número de participantes necessário em um curto espaço de tempo. Preventivamente, decidiu-se adotar estratégias facilitadoras e motivadoras para a aplicação do questionário aos professores, tais como:

- Solicitação de autorização e agendamento prévio, feita pessoalmente junto às equipes gestoras das escolas, para a aplicação do questionário *online* no período da semana pedagógica de início do ano letivo (6 a 10/02/2023), prevista no Calendário Escolar Anual da SEEDF (Portaria nº 1.113/2022);
- Aplicação do questionário aproveitando uma das oportunidades em que o grupo de professores estaria reunido, mediante apresentação da pesquisa e orientações de preenchimento por parte do próprio pesquisador.
- Informação (oral e escrita) de que a participação seria voluntária, sigilosa e com tempo previsto de aproximadamente 12 minutos para a sua conclusão. Esclarecimento enfático de que não havia respostas certas ou erradas, importando efetivamente a opinião genuína dos participantes;

- Disponibilização do questionário *online* (plataforma *Google Forms*) pela equipe gestora da escola por meio do grupo de *WhatsApp* institucional por ela administrado.
- Permanência do pesquisador até o fim do tempo da aplicação para sanar quaisquer dúvidas dos participantes que pudessem surgir.

Com tais diretrizes, foram feitos pessoalmente contatos com as equipes gestoras das escolas desde o início do mês de fevereiro, ainda no período das férias escolares, após autorização da pesquisa oficializada pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (Memorando nº 009/2023 - GDF/SEEDF/EAPE). No entanto, houve a necessidade de flexibilização de dois aspectos do planejamento:

- Ampliação do período de aplicação do questionário em virtude da programação institucional da semana pedagógica, que estabeleceu um cronograma de formações/palestras efetuadas de forma remota, reduzindo os períodos em que os professores estariam presencialmente nas escolas.
- Aplicação do questionário pela equipe gestora quando havia o choque de dia/horário no agendamento, inviabilizando a presença do pesquisador (três escolas). Situação acarretada, ainda, por não ter sido disponibilizado um momento para a aplicação com a presença do pesquisador, como previamente combinado (duas escolas).

Superando as expectativas iniciais, conseguimos autorização e agendamento para aplicação do *survey* em 17 escolas. Houve a participação efetiva de 296 professores, já excluídos aqueles profissionais que não atuavam diretamente no atendimento aos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, como por exemplo, os integrantes das equipes gestoras, coordenadores pedagógicos, estagiários, psicólogos, monitores, dentre outros. Algumas escolas foram contatadas de forma aleatória e outras por conveniência de indicação ou prévio conhecimento de gestores por parte do pesquisador.

A aplicação do questionário se deu efetivamente, portanto, na semana pedagógica e na primeira semana de aula do ano letivo, no período de 06 a 17/02/2023. O formulário foi acessado por meio de um *link*, disponibilizado aos docentes pelas equipes gestoras/coordenações pedagógicas das escolas colaboradoras, contendo apresentação da pesquisa, identificação do pesquisador e da orientadora, filiação institucional, convite, termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) e orientações para o preenchimento. Pelos

motivos já explicitados, a aplicação do questionário foi efetuada com a presença do pesquisador em 12 das 17 escolas colaboradoras, ou seja, em cinco escolas a aplicação ficou sob a responsabilidade da equipe gestora.

3.1.1.5 Análise de dados

Os dados foram analisados com o auxílio do *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS, um *software* estatístico, com vários módulos para o uso em pesquisas de ciências humanas e exatas, que permite realizar análises estatísticas e gráficas para a preparação e validação de dados (Field, 2009; Hair, *et al.*, 2009). Nesta fase exploratória, utilizamos técnicas estatísticas como média (M), desvio-padrão (DP), correlação, escalonamento multidimensional (MDS), análise fatorial confirmatória (AFC) e análise de confiabilidade.

A média (M) é uma medida de tendência central que representa “o ‘centro de gravidade’ da distribuição, isto é, o ponto de qualquer distribuição em torno do qual se equilibram as discrepâncias positivas e negativas” (Feijoo, 2010a, p. 14). Para Feijoo (2010), a média aritmética é um valor que resume todos os valores da distribuição permitindo realizar comparações entre grupos para as devidas interpretações. O desvio-padrão (DP) é um valor que indica o grau de dispersão dos resultados em torno da média. “Mediante seu uso sabe-se que se os valores estão “muito concentrados” ao redor da média aritmética, esta será muito representativa; mas se os valores estão muito dispersos ao redor da média aritmética, esta será pouco representativa” (Feijoo, 2010b, p. 23). Quando o valor é mais próximo de zero, mais homogêneos são os dados.

Análise de correlação é a técnica estatística que indica o grau de relacionamento linear entre as duas variáveis. O coeficiente de correlação varia de -1 a +1. O sinal indica direção positiva ou negativa do relacionamento e o valor sugere a força da relação entre as variáveis (Figueiredo Filho; Silva Júnior, 2009). Uma correlação chamada perfeita atinge os valores extremos -1 ou +1, indicando que o escore de uma variável pode ser determinado exatamente ao se saber o escore da outra. No outro oposto, uma correlação de valor zero indica que não há relação linear entre as variáveis. Conforme Figueiredo Filho e Silva Júnior (2009, p. 119). Como os valores extremos “difícilmente são encontrados na prática, é importante discutir como os pesquisadores podem interpretar a magnitude dos coeficientes”.

A técnica estatística do Escalonamento Multidimensional (MDS) ou especificamente, *Similarity Structure Analysis* (SSA), “permite mapear distâncias entre pontos em uma representação gráfica espacial, sendo considerado como uma análise exploratória de dados” (Lapa Júnior, 2019, p. 92). Nesta pesquisa, o MDS tem por objetivo transformar os valores de autotranscendência em distâncias representadas em um espaço multidimensional e verificar as relações entre esses valores da teoria de valores refinados de Schwartz *et al.* (2012).

A análise fatorial é um método estatístico utilizado para descrever a variabilidade entre variáveis observadas e possivelmente correlacionadas em termos de um número potencialmente menor de variáveis não observadas chamadas fatores (Silva, 2021). Especificamente, a análise fatorial confirmatória (AFC) é uma técnica estatística que permite testar a validade de uma estrutura teórica prévia de um conjunto de variáveis observadas, ou seja, “parte do suposto de que já se tem expectativa prévia quanto ao relacionamento das variáveis” (Silva, 2021, p. 114). O autor afirma que a AFC é uma técnica inferencial que testa hipóteses de validade de modelo de medida predefinido.

É importante avaliar se um instrumento utilizado mede o que se propõe analisar, conferindo confiabilidade. Neste trabalho o coeficiente de confiabilidade interna dos valores da dimensão autotranscendência utilizado foi o alfa (α) de Cronbach, cujos valores podem variar entre 0 e 1. Considerou-se que valores iguais ou maiores que 0,70 são indicadores de confiabilidade aceitável para os fatores (Maroco; Garcia-Marques, 2006). Quanto mais próximo de 1 for o alfa (α) de Cronbach, maior a confiabilidade do instrumento.

3.1.2 Resultados e discussão

3.1.2.1 Análises descritivas das variáveis sociodemográficas

Participaram da pesquisa 296 professores e professoras da SEEDF com média de idade de 42,10 anos (DP=8,32), das quais 91,9% (N=272) eram do sexo feminino. As tabelas com os demais dados sociodemográficos ajudam a identificar o perfil dos participantes.

Com relação à cor/raça, praticamente a metade dos participantes (49,7%) se autodeclarou parda.

Tabela 9 - Autodeclaração de cor/raça - Fase 1

Cor/raça	F	%
Amarela	5	1,7
Branca	104	35,1
Indígena	2	0,7
Parda	147	49,7
Preta	37	12,5
Não declarado	1	0,3
Total	296	100,0

Fonte: presente pesquisa

Quanto à escolaridade, a maioria dos participantes (77,7%) declarou possuir pós-graduação em nível de especialização (lato sensu), sendo quase a totalidade (95,27%) com formação na área de humanas.

Tabela 10 - Escolaridade: Grau de formação - Fase 1

Escolaridade	F	%
Graduação	59	19,9
Graduação lato sensu (Especialização)	230	77,7
Graduação stricto sensu (Mestrado ou Doutorado)	7	2,4
Total	296	100,0

Fonte: presente pesquisa

Em relação à atuação profissional, 169 (57,1%) professores são servidores efetivos da SEEDF e 127 exercem o ofício em regime de contrato temporário na instituição. A maior parte dos participantes (77,3%) é oriunda de escolas vinculadas à Coordenação Regional de Ensino de Ceilândia (CRE). As Tabelas 11, 12, 13, 14 e 15 apresentam os demais dados que dizem respeito à atuação profissional dos participantes.

Tabela 11 - Atuação profissional: Local de trabalho – Fase 1

CRE	F	%
Ceilândia	211	71,3
Plano Piloto	9	3,0
Taguatinga	76	25,7
Total	296	100,0

Fonte: presente pesquisa

Tabela 12 - Atuação profissional: Turno de regência de aula – Fase 1

Turno	F	%
Matutino	125	42,23
Vespertino	130	43,91
Outras opções	41	13,86
Total	296	100,0

Fonte: presente pesquisa

Tabela 13 - Atuação profissional: Etapa da Educação Básica - Fase 1

Etapas da Educação Básica	F	%
1º Período da Pré-escola	27	9,1
2º Período da Pré-escola	31	10,5
1º ano - Ensino Fundamental	36	12,2
2º ano - Ensino Fundamental	48	16,2
3º ano - Ensino Fundamental	43	14,5
4º ano - Ensino Fundamental	25	8,4
5º ano - Ensino Fundamental	29	9,8
Outras opções	57	19,3
Total	296	100,0

Fonte: presente pesquisa

Tabela 14 - Tempo de atuação na SEEDF – Fase 1

Tempo de atuação	F	%
Mais de 20 anos	81	27,4
Entre 15 e 20 anos	29	9,8
Entre 10 e 15 anos	37	12,5
Entre 5 e 10 anos	55	18,6
Entre 2 e 5 anos	48	16,2
Menos de 2 anos	46	15,5
Total	296	100,0

Fonte: presente pesquisa

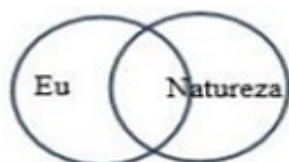
Tabela 15 - Tempo de atuação na atual escola – Fase 1

Tempo de atuação	F	%
Mais de 20 anos	11	3,7
Entre 15 e 20 anos	10	3,4
Entre 10 e 15 anos	22	7,4
Entre 5 e 10 anos	44	14,9
Entre 2 e 5 anos	89	30,1
Menos de 2 anos	120	40,5
Total	296	100,0

Fonte: presente pesquisa

3.1.2.2 Conexão com a natureza: Escala de Inclusão da Natureza no Self (INS)

Os resultados estatísticos da *Escala de Inclusão da Natureza no Self* (INS) de Schultz (2002), adaptada e validada por Pato (2018), mostraram que os docentes estão parcialmente conectados à natureza, com média igual a 4,58 (DP = 1,82). A média representa uma relação moderada com o ambiente natural, sendo representado na Figura 5.

Figura 5: Conexão dos docentes com a natureza – Fase 1

Fonte: presente da pesquisa.

Dados estatísticos por escola

Por meio de médias, também foi investigado o nível de relação com a natureza por escola (Tabela 16):

Tabela 16 - Dados estatísticos por escola (INS) - Fase 1

Escola 1	Docentes	42
	M (DP)	4,67 (1,63)
Escola 2	Docentes	5
	M (DP)	4,60 (2,04)
Escola 3	Docentes	9
	M (DP)	4,78 (1,56)

Escola 4	Docentes	12
	M (DP)	5,00 (1,95)
Escola 5	Docentes	18
	M (DP)	4,67 (1,97)
Escola 6	Docentes	5
	M (DP)	3,40 (1,67)
Escola 7	Docentes	25
	M (DP)	4,00 (1,89)
Escola 8	Docentes	17
	M (DP)	4,59 (1,87)
Escola 9	Docentes	17
	M (DP)	4,12 (1,53)
Escola 10	Docentes	25
	M (DP)	4,84 (1,59)
Escola 11	Docentes	6
	M (DP)	4,83 (1,72)
Escola 12	Docentes	18
	M (DP)	4,56 (1,65)
Escola 13	Docentes	29
	M (DP)	4,72 (2,35)
Escola 14	Docentes	30
	M (DP)	4,57 (2,06)
Escola 15	Docentes	6
	M (DP)	4,00 (1,89)
Escola 16	Docentes	4
	M (DP)	4,50 (2,38)
Escola 17	Docentes	28
	M (DP)	4,93 (1,63)

Fonte: presente da pesquisa

Em geral, os resultados indicaram que os docentes mostraram níveis médios de conectividade com a natureza com intervalos entre [3,40; 5,00]. As quatro menores médias foram obtidas pelas escolas nº 7 (N=25; M=4,00), nº 9 (N=17; M=4,12), nº 12 (N=18; M=4,56) e nº 14 (N=30; M=4,57). As escolas nºs 2, 6, 11, 15 e 16 não foram consideradas nessa classificação pelo baixo número de respondentes.

3.1.2.3 Valores de Autotranscendência (Ecológicos): Questionário de Valores Refinado (PVQ-RR)

A Teoria de Valores Básicos de Schwartz *et al.* (2012) contempla os valores humanos em quatro dimensões: *Abertura à Mudança* - enfatiza a autonomia e experiências autodirigidas; *Autopromoção* - destaca a superação de possíveis fontes de ansiedade por meio da conquista de uma posição dominante ou de admiração; *Conservação* - ressalta a evitação de conflito com mudança por submissão e aceitação pacífica do *status quo*; *Autotranscendência* - evidencia a promoção do bem-estar de si, dos outros e da natureza.

Considerando os objetivos da presente pesquisa, o questionário aplicado (PVQ-RR) contemplou os 18 itens relacionados à dimensão *Autotranscendência* por ser associada, como já explicitado, aos valores considerados ecológicos. A referida dimensão é composta por seis valores: Universalismo-Tolerância, Universalismo-Natureza, Universalismo-Compromisso, Benevolência-Cuidado, Benevolência-Dependência e Humildade. Tais valores estão relacionados à busca por justiça social, igualdade, paz, proteção da natureza, dentre outros aspectos (Torres; Schwartz; Nascimento, 2016).

Estatísticas descritivas por média (PVQ-RR)

O grupo de participantes (N=296) obteve média (M) igual a 4,93 (DP=0,52) ao indicar os valores de autotranscendência (Schwartz *et al.*, 2012) que “se parecem” com os seus. Na tabela 17 constam os dados estatísticos por escola:

Tabela 17 - Dados estatísticos por escola (PVQ-RR) - Fase 1

Escola 1	Docentes	42
	M(DP)	4,90 (0,46)
Escola 2	Docentes	5
	M(DP)	4,46 (0,91)
Escola 3	Docentes	9
	M(DP)	5,10 (0,33)
Escola 4	Docentes	12
	M(DP)	4,95 (0,79)
Escola 5	Docentes	18
	M(DP)	5,01 (0,43)
Escola 6	Docentes	5

	M(DP)	4,97 (0,16)
Escola 7	Docentes	25
	M(DP)	4,93 (0,40)
Escola 8	Docentes	17
	M(DP)	4,83 (0,53)
Escola 9	Docentes	17
	M(DP)	4,86 (0,63)
Escola 10	Docentes	25
	M(DP)	5,04 (0,30)
Escola 11	Docentes	6
	M(DP)	4,96 (0,33)
Escola 12	Docentes	18
	M(DP)	4,97 (0,51)
Escola 13	Docentes	29
	M(DP)	4,91 (0,45)
Escola 14	Docentes	30
	M(DP)	4,78 (0,75)
Escola 15	Docentes	6
	M(DP)	5,00 (0,47)
Escola 16	Docentes	4
	M(DP)	5,22 (0,50)
Escola 17	Docentes	28
	M(DP)	4,99 (0,50)

Fonte: presente da pesquisa

Os resultados apontaram que as quatro menores médias dos grupos de docentes foram obtidas pelas escolas nº 2 (N=5; M=4,46), nº 14 (N=30; M=4,78), nº 8 (N=17; M=4,83) e nº 9 (N=17; M=4,86). No entanto, a primeira escola (nº 2) foi desconsiderada na classificação final pelo baixo quantitativo de respondentes em relação ao número de turmas atendidas (19,2%).

Dados estatísticos dos valores da dimensão autotranscendência

Consideramos fundamental informar as médias de cada valor da dimensão autotranscendência (Schwartz *et al.*, 2012) encontradas no grupo geral de docentes (Tabelas 18 e 19).

Tabela 18 - Resultado geral dos valores de 2ª dimensão em autotranscendência

Autotranscendência	Universalismo	Benevolência	Humildade
N	296	296	296
M(DP)	5,01 (0,62)	5,24 (0,57)	4,03 (0,85)

Fonte: presente da pesquisa

Tabela 19: Média dos valores de 1ª. ordem da dimensão autotranscendência - Fase 1

Valor	Descrição	M (DP)
Universalismo	Universalismo-tolerância	4,85 (0,77)
	Universalismo-natureza	4,97 (0,79)
	Universalismo-compromisso	5,23 (0,71)
Benevolência	Benevolência-dependência	5,22 (0,64)
	Benevolência-cuidado	5,26 (0,62)
Humildade	Humildade	4,03 (0,85)

Fonte: presente da pesquisa

O valor benevolência-cuidado apresentou a maior média ($M=5,26$; $DP=0,62$) enquanto o valor humildade a menor média ($M=4,03$; $DP=0,85$). Os valores de benevolência-cuidado “sugerem motivações voltadas à dedicação e ao bem-estar dos membros do grupo interno, especificamente a um estreito círculo de familiares e amigos, e não no bem-estar dos outros na sociedade em geral” (Rezende Junior, 2019, p. 129). O valor humildade “é um valor autoprotetor que se baseia na prevenção da ansiedade e renúncia ao próprio para refletir tanto a preocupação com os outros quanto o cumprimento de expectativas sociais” (Rezende Junior, 2019, p. 54). Portanto, há indícios que o grupo de docentes procura se envolver em ações e atitudes positivas em relação aos outros, possivelmente por gestos de bondade, compreensão e empatia.

Na teoria de valores humanos de Schwartz *et. al.* (2012), o valor humildade é limítrofe às dimensões Autotranscendência e Conservação. A presente pesquisa acompanhou os estudos de Schwartz e Butenko (2014) e Torres, Schwartz e Nascimento (2016) que encontraram o valor humildade “mais próximo ao valor benevolência” (Rezende Junior, 2019, p. 54) como motivação a modéstia e a evitação em se destacar no grupo (Torres; Schwartz; Nascimento, 2016).

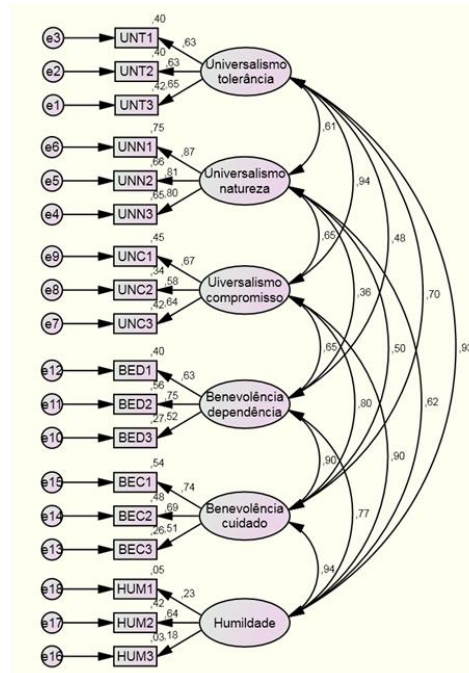
Análise Fatorial Confirmatória (AFC)

Foi investigado o modelo com os valores de segunda ordem da dimensão autotranscendência de Schwartz *et al.* (2012) para confirmar o modelo fatorial hipotético. Utilizou-se o método de estimação máxima verossimilhança (*Maximum Likelihood*) que, conforme Marôco (2010), mesmo com a violação de pressupostos de normalidade os resultados obtidos são satisfatórios.

Os indicadores de ajuste utilizados foram: o teste de Qui-quadrado (χ^2/gl), RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), GFI (Goodness-of-Fit Index), CFI (Comparative Fit Index) e TLI (Tucker-Lewis Index), entre outros. São considerados como bons indicadores de ajuste os valores do Qui-quadrado (χ^2/gl) < 2,5 (Ullman, 2007); o RMSEA < 0,08 (Marsh; Hau; Wen, 2004); de GFI > 0,90, CFI > 0,90 e TLI > 0,90 (Brown, 2006; Schreiber *et al.*, 2006). A AFC estimou os valores autotranscendentes separados dos demais da teoria conforme estudos anteriores (Spini, 2003; Ciecuch; Davidov, 2012; Ciecuch; Schwartz *et al.*, 2012; Torres; Schwartz; Nascimento, 2016).

Os resultados apresentaram os seguintes índices de ajuste para autotranscendência (Figura 6): χ^2/gl = 2,11; RMSEA = 0,062 (IC 90% = [0,051 – 0,072]); GFI = 0,91; CFI = 0,92 e TLI = 0,90. Todos os índices tiveram nos limites dos valores de referência observados pela literatura, com cargas fatoriais de moderadas a fortes. Dessa forma, o modelo se mostrou satisfatório e adequado, se aproximando do modelo teórico original.

Figura 6: AFC dos valores da dimensão autotranscendência – Fase 1



Fonte: presente pesquisa.

A AFC foi realizada pelo programa AMOS 18.0 do software SPSS, cujo modelo baseado em estudos prevê 18 valores de autotranscendência, cada um contendo três itens, incluindo o valor humildade.

Como complemento ao resultado indicado pela AFC, foi utilizado a análise de escalonamento multidisciplinar (*Multidimensional Scale – MDS*) (Schwartz; Sagiv, 1995) com o grupo de docentes das escolas investigadas.

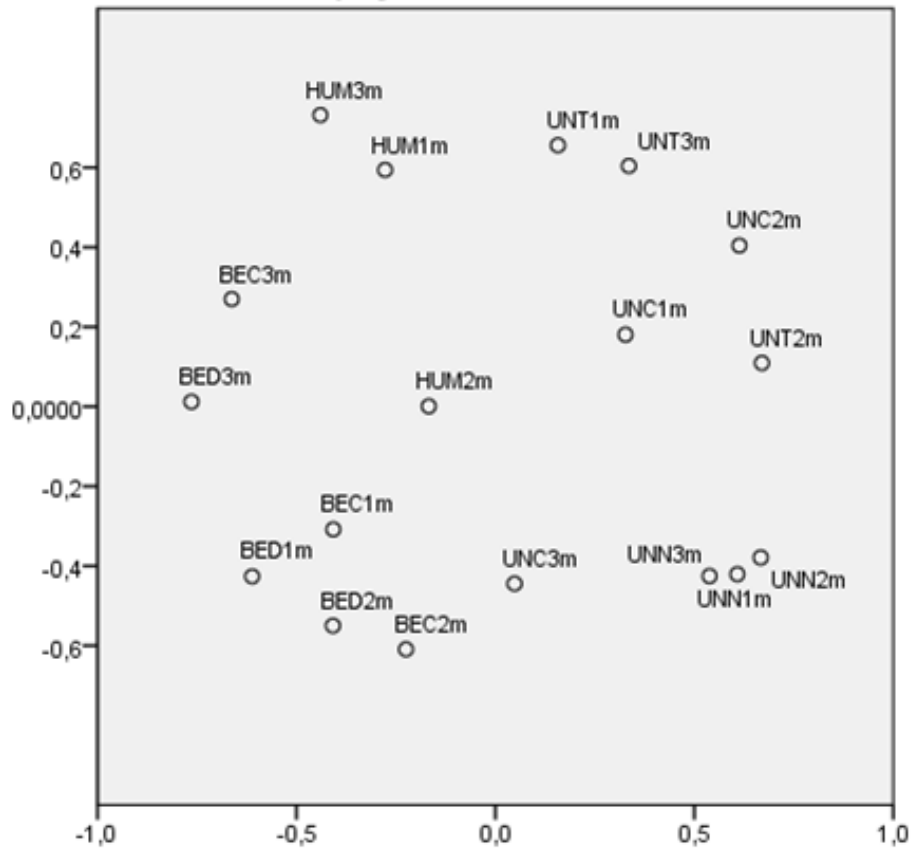
Escalonamento multidimensional

Considerado como uma análise exploratória de dados, o *Multidimensional Scale* (MDS) ou escalonamento multidimensional é uma técnica de interdependência de dados que mapeia distâncias entre pontos em uma dimensão bidimensional como representação gráfica espacial (Lapa Junior, 2019). Os pontos representam os itens de uma escala (ou questionário) distribuídos pela força das relações entre si.

Utilizou-se a transformação intervalar de proximidade com a opção Torgerson e a distância euclidiana com transformação de dados em escores-z. Os principais indicadores para o ajuste do MDS são: S-Stress 1 (*Standardized Residual Sum of Squares*) cujo valor $< 0,20$ (KRUSKAL; WISH, 1978); o coeficiente de Tucker (*Tucker Congruence Coefficient – TCC*) e o índice de dispersão (*Dispersion Accounted For – DAF*), cujos valores $> 0,90$ (TUCKER, 1951).

Para a pesquisa foram encontrados o S-Stree 1 = 0,272; DAF = 0,955 e TCC = 0,977, ou seja, um ajuste aceitável na análise de MDS. Os resultados apontaram regiões distintas entre os valores de universalismo e benevolência (Figura 7), indicando que a estrutura do modelo da amostra da pesquisa configurou com o modelo hipotético de valores autotranscendentes de Schwartz *et al.* (2012). Porém, os valores não mantiveram o contínuo motivacional proposto pela teoria original da dimensão autotranscendência.

Os valores de universalismo-natureza surgiram em regiões próximas, mas não adjacentes aos valores de universalismo-tolerância. Os valores de humildade se aproximaram mais dos de universalismo-tolerância do que de benevolência-cuidado, segundo a teoria original, sendo explicado pelos índices de correlação entre as variáveis.

Figura 7: MDS dos valores da dimensão autotranscendência – Fase 1

*UNT (universalismo-tolerância); UNN (universalismo-natureza);
 UNC (universalismo-compromisso); BED (benevolência-dependência)
 BEC (benevolência-cuidado).*

Fonte: presente da pesquisa

Para corroborar os bons resultados obtidos pela AFC, foi calculado o coeficiente de confiabilidade interna dos itens da escala por meio do coeficiente alfa (α) de Cronbach.

Análise de confiabilidade

Os resultados da pesquisa mostraram que a dimensão autotranscendência apresentou boa consistência interna com alfa de Cronbach igual a 0,85. Este resultado é consistente com o estudo de Torres, Schwartz e Nascimento (2016) que obteve o alfa de Cronbach igual a 0,89 na mesma dimensão.

Correlações entre os valores da dimensão Autotranscendência

Verificou-se, ainda, o grau de relacionamento entre os valores de 1ª. ordem de autotranscendência por meio do índice ρ de correlação de Spearman (Tabela 20).

Tabela 20: Correlações entre os valores de autotranscendência – Fase 1

	UNT	UNN	UNC	BED	BEC	HUM
UNT	1	0,376**	0,572**	0,312**	0,408**	0,326**
UNN		1	0,374**	0,231**	0,272**	0,265**
UNC			1	0,375**	0,438**	0,313**
BED				1	0,581**	0,250**
BEC					1	0,314**
HUM						1

** . A correlação é significativa no nível $p < 0,01$.

Fonte: presente da pesquisa

Todos os valores se correlacionaram positivamente e com significância ($p < 0,05$) no intervalo de [0,200; 0,600]. A maior correlação ocorreu entre os valores de benevolência-dependência e benevolência-cuidado ($\rho = 0,581$). As menores correlações surgiram entre o valor humildade e os demais valores. O primeiro maior índice de correlação de humildade ocorreu com o valor universalismo-tolerância ($\rho = 0,326$) e o segundo com o valor benevolência-cuidado ($\rho = 0,314$), cujas representações constam no gráfico de MDS (Figura 7).

Correlações entre a conectividade com a natureza e os valores de autotranscendência

A força de relação entre o nível de conectividade com a natureza e os valores de autotranscendência foi calculada por meio do índice de correlação de Spearman (ρ) mostrado na Tabela 21.

Tabela 21: Correlação entre o nível de conectividade com a natureza e os valores de autotranscendência – Fase 1

	UNT	UNN	UNC	BED	BEC	HUM
Conectividade	0,112	0,325**	0,198**	-0,043	-0,024	0,137*

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Fonte: presente da pesquisa

Os resultados apontaram correlações positivas e significativas entre o nível de conectividade com a natureza e os valores de universalismo-natureza, universalismo-compromisso e humildade. As demais correlações não obtiveram significância ao nível de $p < 0,05$.

3.1.3 Implicações para a segunda fase da pesquisa

Ainda que os objetivos desta fase sejam fundados nos resultados estatísticos da coleta de dados, consideramos analisar brevemente o processo e as implicações das estratégias de aplicação do questionário nas escolas. Primeiramente, destacamos a boa receptividade das equipes gestoras em viabilizar a aplicação do questionário, conforme a proposta apresentada pelo pesquisador. No entanto, cabe registrar algumas situações que resultaram na impossibilidade da aplicação com a presença do pesquisador em reuniões agendadas com os professores.

Na escola nº 11 houve a princípio uma boa receptividade em relação à pesquisa por parte da gestora, bem como concordância e agendamento para aplicação do questionário em uma reunião com os professores, com a presença do pesquisador. No entanto, a primeira data agendada foi desmarcada, com a alegação da necessidade de organização das coordenações pedagógicas, sendo a segunda opção acertada mediante contato por mensagens via *WhatsApp*. No dia e horário marcados, o pesquisador compareceu à escola, com antecedência de pelo menos 20 minutos, observando que havia uma reunião em andamento na sala dos professores. Mesmo anunciada a sua chegada por parte de um funcionário da escola, a gestora não o recebeu e nem o autorizou a entrar na reunião, enviando o recado de que iria demorar e perguntando se o pesquisador não queria que ela aplicasse o questionário aos professores. O pesquisador se dispôs a aguardar, mas a espera se prolongou por mais de uma hora, fazendo com que desistisse da sua participação na reunião e se retirasse da escola. Não houve mais nenhum contato por parte da gestora após o ocorrido.

Na escola nº 16 o pesquisador foi recebido com educação por um membro da equipe gestora, porém numa conversa que se deu rapidamente em um corredor da escola. Apesar de uma inicial concordância com a aplicação do questionário da forma proposta, o dia agendado foi definido posteriormente, por mensagens via *WhatsApp*, de forma inflexível. A

aplicação do questionário foi condicionada ao término das demais atividades previstas para a reunião e com a condução feita pela própria equipe gestora. Não houve efetivamente, portanto, um momento reservado para a pesquisa e nem abertura para a presença o pesquisador.

É interessante observar que as escolas n.ºs 11 e 16 atenderam 52 turmas em 2023, abrangendo a Educação Infantil, os anos iniciais do Ensino Fundamental e classes especiais, no entanto, houve a participação de apenas dez professores na pesquisa, ou seja, 19,9% do total.

Nas escolas de n.º 2, 6 e 15, o pesquisador foi bem recebido e houve concordância para a aplicação do questionário de acordo com a sua proposta. No entanto, por choque de agendas, não foi possível a apresentação e condução da aplicação do questionário pelo pesquisador em um dos turnos em cada escola, ficando sob a responsabilidade da equipe gestora. Há que se observar, ainda, que no dia agendado para as referidas escolas não ocorreram reuniões com os grupos de professores, havendo apenas coordenações pedagógicas no turno inverso ao da regência das aulas. Nessas escolas foram atendidas 74 turmas relacionadas ao público-alvo da pesquisa em 2023, mas apenas 16 questionários foram respondidos, ou seja, 21,6% do total.

Nas demais 12 escolas foram atendidas 350 turmas dentro dos critérios estabelecidos na pesquisa, com a participação de 270 professores efetivamente respondendo o questionário, ou seja, 77,1% do total. Cabe esclarecer, novamente, que todas as 17 escolas receberam igualmente o *link* do questionário *online* com a apresentação da pesquisa e as mesmas informações introdutórias. Há evidências, portanto, de que a estratégia de coleta de dados proposta pelo pesquisador alcançou o objetivo de estimular a participação dos docentes na pesquisa.

Ademais, conhecer os ambientes, as equipes gestoras e os grupos docentes das escolas permitiram ao pesquisador avaliar critérios secundários para a seleção da escola que receberia o curso de formação na segunda fase da pesquisa, como receptividade, logística, espaço físico e cronograma. As visitas às escolas foram marcadas, ainda, por reencontros do pesquisador com colegas de SEEDF e com ex-alunos do Curso Normal em Nível Médio, da extinta Escola Normal de Ceilândia, onde atuou por muitos anos. Pessoas que participaram efetivamente da pesquisa como professores, bem como profissionais que se encontravam em cargos da gestão das escolas ou atuando como coordenadores pedagógicos.

Por fim, considerando os dados estatísticos das 12 escolas em que houve a participação de pelo menos 50% do número de professores em relação ao número de turmas atendidas, como prerrogativa de representatividade, chegamos à instituição que foi selecionada e convidada a participar da segunda fase da pesquisa: a escola nº 14.

A referida escola atendeu ao critério principal estabelecido para a seleção, com a menor média de valores de autotranscendência - PVQ-RR (N=30; M=4,78; DP=0,75). Critérios secundários também foram contemplados: quarta menor média de conexão com a natureza – INS (M=4,57; DP= 2,06), segunda maior porcentagem de professores participantes em relação ao número de turmas atendidas (90,9%), ótima receptividade à pesquisa, cronograma adequado, espaço físico disponível e condições logísticas para a realização das atividades propostas. Situada na cidade de Taguatinga-DF, a escola atendeu em 2023 cerca de 600 estudantes da Educação Básica, distribuídos em 33 turmas (18 no turno matutino e 15 no turno vespertino), abrangendo a Educação Infantil (pré-escola) e os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

3.2 Estudos da Fase 2 – Memória Autoecobiográfica Educativa: uma experiência de pesquisa-formação docente

3.2.1 Método

O presente estudo, abordado qualitativamente, busca contemplar o objetivo principal da pesquisa: construir um dispositivo de pesquisa-formação docente com vistas a incentivar a relação humano/natureza e favorecer o sentimento de pertencimento docente ao campo de atuação da EA no contexto escolar. O dispositivo proposto (MAE) é concebido como um processo formativo fundado na reflexão dialógica sobre *valores ecológicos e conexão com a natureza*, a partir de narrativas das *memórias educativas e ambientais* dos sujeitos.

A MAE fundamenta-se na abordagem (auto)biográfica como metodologia de trabalho, por possibilitar aos envolvidos (re)significar as suas histórias de vida, por meio dos dispositivos experienciados no contexto da formação (Passeggi, 2008). Baseia-se na fenomenologia, cujo enfoque não busca explicar mediante leis ou com base em princípios, mas no que está presente na consciência dos sujeitos. Compreende-se a realidade como aquilo que emerge da intencionalidade da consciência voltada para o fenômeno, ou seja, a realidade “é o compreendido, o interpretado, o comunicado” (Gil, 2008, p. 14).

O dispositivo se desenvolve a partir da escuta sensível, com a aceitação incondicional dos sujeitos, sem julgamentos ou comparações (Barbier, 2007). Adota-se a ética do cuidado como “modo-de-ser” de coexistência com os outros seres, de convivência que se estabelece não como pura intervenção, mas como interação e comunhão. Cuidado com o outro que se dá pelo diálogo como ação libertadora, sinérgica e construtora de uma aliança de paz e de amor (Boff, 2014). Ação que se materializa, especificamente, pela ética da religação e da compreensão, que se apoia no imperativo do respeito (cortesia), da tolerância, da inclusão (reconhecimento), da liberdade, da amizade e do amor (Morin, 2007b).

O caminho metodológico da MAE busca contemplar uma dupla finalidade da proposta direcionada ao docente: despertar o sentimento de pertencimento à natureza e ao campo de atuação da EA no contexto escolar, bem como fortalecer a perspectiva do seu protagonismo no âmbito da pesquisa e da formação. Nesse sentido, concebe-se a reflexividade narrativa como possibilidade de “desdobramento da pessoa que narra em três instâncias narrativas: a de narradora, a de protagonista e a de autora da própria história” (Passeggi, 2021, p. 97). Seguimos, assim, a concepção do docente enquanto sujeito do conhecimento, capaz conhecer, de refletir e de sistematizar (sujeito epistêmico), bem como sujeito do autoconhecimento (biográfico), capaz de conhecer-se, de refletir sobre sua própria natureza e sobre o que o faz humano (Passeggi, 2016). Nessa direção, buscou-se uma adequação à tridimensionalidade da abordagem (auto)biográfica enquanto “*fenômeno* (o ato de narrar-se reflexivamente); como *metodologia* (a narrativa como fonte de investigação); como *processo* (de aprendizagem, de autoconhecimento e de (re)significação do vivido)” (Abrahão, 2011, p. 166, grifos da autora).

Ao inserirmos a expressão “*Autoecobiográfica*” na denominação do dispositivo, revelamos a inspiração no trabalho de Vieira (2016), visto que buscamos transformá-lo em um espaço vivo que se abre ao conhecimento, à compreensão e à sensibilidade, ao mesmo tempo em que se constitui como espaço/tempo de escuta e reflexão, dialógico, amoroso e acolhedor. Para tanto, procuramos fundamentá-lo em componentes elementares da vida (o eu, os outros e a natureza), numa perspectiva de *auto-eco-formação*, enquanto processo permanente, dialético e multiforme (Pineau, 2014).

Entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e dependente delas, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação). Uma terceira força que torna o decurso da vida mais complexo e que cria um campo dialético de tensões, pelo menos tridimensional, rebelde a toda a simplificação unidimensional. (Pineau, 2014, p. 91)

Compreendemos a MAE como parte de um movimento que concebe o processo de conhecimento reorganizado sob novas premissas, em que todas as dimensões humanas são consideradas (culturais, racionais, emocionais, intuitivas, espirituais e corporais). Algo que possa ajudar os grupos a se compreenderem melhor como coletivo de individualidades, “inserindo-se no mundo com uma identidade, ou descobrindo-se como transitoriedade, ou mesmo se reconstituindo sob padrões que permitam *rearticular seus valores, sua qualidade de vida e sua participação social*” (Dansa; Pato; Corrêa, 2014, p. 210, grifos nossos).

A abordagem (auto)biográfica dialoga com o caráter transdisciplinar da EA e com a configuração do presente estudo pela possibilidade de “construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes” (Nóvoa, 2013, p. 20). Conscientes do caráter multidimensional de toda realidade (Morin, 2007a), buscamos também a multirreferencialidade da visão transdisciplinar (Nicolescu, 1999). Por conseguinte, acreditamos na possibilidade de harmonização epistemometodológica da presente pesquisa, propiciada pela vinculação da EA com a perspectiva da Ecologia Humana (Catalão; Mourão; Pato, 2009), bem como pela conveniente e necessária retirada das fronteiras entre a EA e a Psicologia Ambiental (Pato; Delabrida, 2019).

Trata-se, portanto, da busca por uma abordagem mais ampla da EA que permita a incorporação da complexidade de conteúdos ecológicos, morais, socioculturais, políticos e psicológicos, uma vez que as questões ambientais não são desvinculadas destes aspectos (Higuchi; Kuhnen, 2008).

3.2.1.1 Participantes

Participaram da pesquisa-formação 12 professoras (80%) e 3 professores, com média de idade de 40,93 anos, que tiveram garantia de sigilo e anonimato. Considerando a ponderação de Delory-Momberger (2006, p. 366), de que o “quadro mais favorável de trabalho é o de um grupo que não exceda o número de 12 participantes”, foram formados dois grupos para a pesquisa-formação: o primeiro grupo, cujas atividades ocorreram no turno matutino, foi constituído por 1 professor e 4 professoras. O segundo, no turno vespertino, contou com 2 professores e 8 professoras. Os critérios para a escolha dos professores participantes foram:

- Fazer parte do corpo docente da escola colaboradora, selecionada pela obtenção da menor média de valores autotranscendentes no levantamento realizado na primeira fase da pesquisa;
- Atuar na regência de classe em turmas da Educação Infantil (pré-escola) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), em classes inclusivas ou especiais;
- Aceitar participar voluntariamente da pesquisa-formação, com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e autorização do uso de imagem sem identificação, atendendo às recomendações da Resolução CNS nº 510/2016.
- Demonstrar aceitação dos princípios éticos norteadores das oficinas autoecobiográficas.

Cabe ressaltar que os participantes poderiam desistir de participar desse processo a qualquer momento e estavam informados de que não haveria qualquer prejuízo pessoal ou profissional decorrente de sua desistência.

3.2.1.2 Estratégias e instrumentos

Oficinas Autoecobiográficas

A MAE se estrutura no conjunto das oficinas autoecobiográficas, pelas quais são vivenciadas as premissas teórico-metodológicas do referido dispositivo de pesquisa-formação. Os oito encontros ocorreram no período de março a agosto de 2023, na própria escola colaboradora, no turno da coordenação pedagógica dos professores participantes. Foram organizados para acontecerem quinzenalmente, às quintas-feiras, com duração estabelecida em duas horas de atividades. No entanto, houve uma flexibilização da periodicidade pela necessária adequação ao calendário de planejamento pedagógico/administrativo da equipe gestora da instituição e, especialmente, em virtude da greve dos professores, ocorrida no período de 04 a 26/06. Com o adiamento de alguns encontros por causa do movimento grevista houve também uma pausa no período do recesso escolar, fixado entre os dias 12 e 28 de julho (Conforme Calendário oficial da rede pública de ensino do DF para o ano letivo de 2023 (Portaria nº 1.113, de 21/11/2022, alterada pela Portaria nº 504, de 01/06/2023 – SEEDF).

No planejamento das atividades foram definidos os objetivos e os eixos norteadores para a construção das narrativas escritas (autobiografias ambientais) e para a mediação dos círculos reflexivos. Considerou-se, ainda, as condições físicas e materiais essenciais, o tempo

disponível para as atividades e as características de cada um dos dois grupos (matutino e vespertino). As oficinas autoecobiográficas foram implementadas com: delineamento dos temas (conteúdos teóricos e práticos), escuta e partilha das vivências/experiências, discussão reflexiva, proposição de leituras, produção de narrativas, confraternização (acolhimento / lanche compartilhado) e sensibilização (música, poesia, dinâmicas).

A sensibilização foi efetuada especialmente tendo a poesia em forma de música como uma fonte de "reencantamento" da educação, pelo seu potencial de disparar processos cognitivo-ontológicos (Pellanda, 2004). Como questiona Lestingue (2004, p. 50), não seria também “a poesia uma forma de expressão pura e, portanto, verdadeira do sentimento de pertença?”. Carvalho (2004) sinaliza que sim, ao evidenciar na poesia e na vida, a capacidade humana de instaurar sentidos no mundo. Catalão *et al.* (2010, p. 133-134) sustentam que os nossos sentidos abrem as portas da percepção, mas é a sensibilidade poética que constrói o sentido do que percebemos e possibilita a emergência da “congruência entre pensar e sentir, entre as nossas atitudes e nossa visão de mundo, entre nossas práticas cotidianas e os processos educativos, entre sujeito e objeto na construção do conhecimento”.

Embora diferenciando-se em relação ao contexto, ao público-alvo e às formas de problematização e sensibilização para a produção das narrativas e das reflexões, a essência das oficinas autoecobiográficas idealizadas por Vieira (2016) permanece presente no contexto da MAE. Elas se apresentam como uma estratégia “para a constituição consciente da dimensão do cuidado, um cuidado ao olhar para si, para os outros e para seus territórios, propondo-se uma materialidade, um rastro, um registro que pudesse dar vida a este diálogo” (p. 119). Ainda que de forma não linear e com outros elementos motivadores, os quatro tempos da estrutura das oficinas autoecobiográficas descritos pela autora estiveram inseridos no desenvolver das atividades: 1) *Acolhimento e abertura do diálogo* como processo inicial dos trabalhos; 2) *Socialização da palavra e da escuta* a partir da problematização das memórias e pelas atividades de sensibilização; 3) *Registro e avaliação*, especificamente sob a forma de construção das próprias narrativas, ; e 4) *Silenciar*, momentos de olhar para si e para o outro, ouvir outras vozes, o próprio corpo, a respiração, o toque. O silêncio, a escuta e o sentir como forma de cuidado (Vieira, 2016).

Narrativas escritas

Os roteiros narrativos contemplaram os eixos norteadores para a escrita da autobiografia ambiental dos sujeitos (Elali; Pinheiro, 2008; Pineau, 2008). Efetivamente,

iniciamos a produção das narrativas com a memória educativa, partindo, na sequência, para a complementação com a memória ambiental. A estratégia se justifica em virtude de que a maioria das pessoas, nas autobiografias ambientais, faz relatos de espaços externos e uma grande quantidade descreve férias, casa dos avós, situações de mudanças de local de moradia ou alteração de status social da família (Elali; Pinheiro, 2008). Considerando as questões da presente investigação, primar pela rememoração dos espaços-tempos das trajetórias educativas dos sujeitos (Josso, 2014), especialmente os escolares, favoreceu o alcance dos objetivos propostos. No entanto, os professores tiveram total liberdade para a sua escrita e não houve nenhuma limitação ou exclusão de experiências com a natureza contextualizadas nas narrativas. A escrita dos relatos e o trabalho sobre eles colocam “em evidência, no mesmo movimento, os recursos do ser de cognição e as origens desses recursos.” (Josso, 2006, p. 382).

Círculos Reflexivos

Intentamos uma (re)construção biográfica, a partir das memórias educativas e ambientais, com vistas a um processo de formação docente em que as lições das lembranças pudessem articular o presente ao passado e ao futuro (Josso, 2006). Nesse sentido, o conceito de reflexividade crítica assumiu um papel primordial no domínio da formação implementada (Nóvoa, 2014), levando-se em conta que a abertura para novas experiências, por parte de quem narra, só é possível na perspectiva da reflexividade autobiográfica (Passeggi, 2011). A autora apresenta a sua experiência com *grupos reflexivos*, adquirida em ateliês de escrita autobiográfica, nos quais os participantes (estudantes da pós-graduação) vivenciam a situação de escrita em contexto institucional, com vistas a compreender melhor o processo dialético da resignificação da experiência e da reinvenção de si. A reflexão em grupo permite a experiência de questões de ordem afetiva, cognitiva e sociocultural, que “vão além daquelas de caráter puramente teórico e metodológico” (Passeggi, 2011, p. 150).

A MAE propõe inserir questões relacionadas à EA nesse contexto de reflexão em grupo, considerando-a primordialmente como uma prática de formação em que os professores reconhecem o seu pertencimento ao grupo social, bem como a importância do seu engajamento num projeto comum, qual seja, “partilhar com o outro a experiência vivida para compreender a si mesmo e ao outro como sujeitos históricos” (Passeggi, 2011, p. 150). As experiências partilhadas pela mediação biográfica, na concepção de “grupos reflexivos”,

contribuíram para “a noção de pertencimento e de uma atitude reflexiva que se encontra no cerne das práticas de formação mediante o uso de narrativas” (Passeggi, 2011, p. 150)

Nos roteiros para as mediações dos círculos reflexivos, seguiu-se a perspectiva das três unidades referenciadas por Passeggi (2011, p. 151-152), para o desenrolar do trabalho da mediação biográfica: “*Que experiências marcaram a minha vida?*”; “*O que essas experiências fizeram comigo?*” “*O que faço agora com o que isso me fez?*”

Observação participante

Consiste na participação real do observador na vida de uma comunidade ou grupo, podendo ser considerada como uma técnica pela qual se chega ao “conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (Gil, 2008, p. 103). Como afirma Macedo (2016, p. 97), é fundamental estar atento ao que excede o caso, por ser essa uma característica do acontecimento, “exceder a si próprio. Imaginar que o caso enquanto acontecimento não se presta à dureza da relação causa e efeito, a uma fixidez contextual, é um caso densamente autopoietico e traz o seu próprio contexto porque singular”. Nesse sentido, o diário de campo se constituiu como instrumento essencial, pois possibilitou o registro tanto das perspectivas do pesquisador como as diversas teias que envolveram cada momento, “do campo de pesquisa/lócus ao diálogo com os escritos que emergiram das diversas observações” (Oliveira, 2014, p. 74).

3.2.1.3 Análise compreensiva-interpretativa das narrativas autobiográficas

Buscando ir além da descrição propiciada pela categorização de dados qualitativos, partimos da escuta sensível dos sujeitos (Barbier, 2007), aceitando-os incondicionalmente, sem julgamentos ou comparações, e seguimos com prudência para proposições interpretativas somente em um segundo momento. Procedemos, assim, uma análise compreensiva-interpretativa das narrativas (Souza, 2014), organizando-a em três tempos:

Leitura cruzada e pré-análise: espaço/tempo de organização e identificação do perfil biográfico do grupo, articulando-se, para tanto, as fontes primárias de dados dos sujeitos (ficha perfil) com as secundárias - narrativas escritas (autobiografias ambientais), orais (círculos reflexivos), diário de campo (observação participante);

Leitura temática - unidades de análises temáticas ou descritivas: as diversas leituras das narrativas escritas e a escuta cuidadosa dos momentos de partilha e reflexão,

fundamentaram a composição das unidades de análises temáticas. Em tal composição, considerou-se a articulação das duas perspectivas da produção das fontes: a primeira diz respeito às vivências (memórias) e a segunda refere-se à reflexão sobre as vivências (experiências). O elo entre as duas perspectivas foi alimentado pela discussão da percepção de *conexão com a natureza* e identificação de *valores ecológicos* nas narrativas dos sujeitos. As unidades temáticas se constituíram considerando as regularidades, irregularidades, particularidades e subjetividades reveladas nas narrativas.

Leitura interpretativa-compreensiva: a articulação desta etapa da análise foi iniciada desde a aproximação ocorrida no primeiro encontro, passando pela produção das narrativas, pelo exercício de reflexão sobre as vivências até o “balanço” da experiência formativa. O refinamento do processo de análise se deu, portanto, pela triangulação das fontes de dados, no sentido da construção de um conhecimento calcado na aproximação dos sentidos das vivências e das reflexões. “Todo esse processo se constitui em uma liga, ao compor uma parte do corpo da pesquisa, mas, ao mesmo tempo, toda a pesquisa em sua essência” (Vieira, 2016, p. 134).

3.2.2 Oficinas Autoecobiográficas: o caminho e o caminhar metodológico

Os três tempos da análise compreensiva-interpretativa das narrativas não se restringiram à linearidade do tempo da formação, tanto no que diz respeito ao perfil biográfico do grupo quanto às unidades temáticas elencadas. As revelações foram surgindo ao longo das oficinas autoecobiográficas em um processo complexo de rememoração que, para alguns, não foi algo confortável inicialmente, necessitando de um exercício cuidadoso do *olhar para si* (Souza, 2004) e de um amadurecimento da ideia de aproximação e distanciamento que se configurava a cada narrativa. Há que se considerar, ainda, os diferentes tempos de cada sujeito para o fortalecimento da confiança no mediador e no grupo, sem a qual não seria possível a partilha genuína das suas vivências e reflexões. Tal confiança foi se fortalecendo na medida em que os princípios éticos se materializavam e, especialmente, a partir da percepção de que a escuta sensível (Barbier, 2007) se tornava algo efetivo. A aceitação incondicional do outro sem julgamentos ou comparações foi propiciando a construção de ambiente amoroso e acolhedor (Vieira, 2016), alicerçado na perspectiva da ética da religião (Morin, 2007b) e do cuidado (Boff, 2014), elementos basilares da MAE.

Optamos por apresentar a experiência de implementação da MAE na sequência das oficinas autoecobiográficas para melhor compreensão do processo investigativo-formativo. No entanto, as revelações e as reflexões dos atores/autores na discussão de cada unidade temática surgiram em diferentes momentos, a partir das três fontes narrativas, quais sejam, autobiografias ambientais (AA) escritas, trabalho de avaliação final (AF) do curso e discussões nos círculos reflexivos (CR), nos quais também incluímos as falas ocorridas nos momentos de acolhimento e sensibilização.

Por considerarmos os sujeitos como atores e autores da presente pesquisa-formação, as suas narrativas não terão o recuo do parágrafo característico para citações diretas de autores externos ou oriundas de depoimentos/entrevistas (NBR 10520/2023). Para a sua identificação, a escrita está grafada em itálico, constando o nome fictício (passarinho) do ator/autor ao final de cada excerto e a indicação da fonte narrativa (AA; AF; CR). Para conhecimento de qual oficina autoecobiográfica se originou a narrativa oral, colocamos à frente da abreviação “CR” o número de ordem cronológica da oficina correspondente (1 a 8).

3.2.2.1 Aproximação do contexto da pesquisa-formação e da Educação Ambiental

*Viver é afinar o instrumento
De dentro pra fora
De fora pra dentro
A toda hora, todo momento
De dentro pra fora
De fora pra dentro.*

Serra do Luar (Walter Franco)

O objetivo da primeira oficina foi convidar os docentes da escola colaboradora para participar do curso de extensão. Para tanto, promoveu-se uma aproximação com o contexto da pesquisa-formação e do tema EA por meio de atividades de motivação/sensibilização e de esclarecimentos sobre a proposta da MAE.

As atividades ocorreram separadamente com os grupos de professores do turno matutino e do vespertino. A proposta foi apresentada a todos os docentes da escola, reunindo cerca de 40 pessoas, inclusive a equipe gestora e pedagógica, numa sala já disponibilizada para a realização do curso.

Iniciamos a oficina já buscando aproximar os docentes da proposta do curso, especificamente no que diz respeito à dimensão do *cuidado* e do *olhar para si*. Com a mediação da professora convidada Lícia Nunes de Oliveira, propusemos ao grupo um “momento ecologia interna”, com a prática de respiração consciente e meditativa, seguida de uma música suave, tocada e cantada ao vivo pelo casal convidado Pedro Henrique e Camila Sales. O intuito foi acalmar o grupo com o exercício da respiração, conectando-o com o ambiente e preparando o clima para o momento de reflexão. A metáfora da respiração e a poesia da canção remetiam à troca de saberes e ao aprendizado que se dão “de dentro pra fora, de fora pra dentro”.

Imagem 1 – Oficina autoecobiográfica 1 - Acolhimento



Fonte: O autor

Outra dimensão do cuidado inserida no discurso do primeiro encontro foi o respeito à “humanidade do professor”, no sentido de que tal aspecto não poderia ser dissociado do profissional (Nóvoa, 2013). Os olhares e gestos de concordância com essa premissa da MAE já sinalizaram a existência de uma carência de tal aspecto no tratamento dispensado aos professores no contexto da formação e da atuação profissional. A partir desse momento parecia ficar mais clara a proposta de se ter um olhar mais complexo e acolhedor em relação ao ser docente.

Mas, era também preciso desmistificar a figura do pesquisador, comumente visto de forma distanciada da realidade dos participantes das pesquisas. Estranheza que se estende à linguagem acadêmica e aos temas investigados, muitas vezes desconhecidos ou compreendidos com vieses contextuais. Portanto, as falas foram no sentido de evidenciar aspectos pessoais a serem considerados na constituição do *ser docente*, bem como na constituição do *ser pesquisador*. Vislumbramos, assim, a possibilidade de promover uma dupla percepção de proximidade no contexto da pesquisa-formação proposta, evidenciando a humanidade (comum) de cada um dos envolvidos.

Para tanto, dentre outros argumentos, falou-se do contexto da pandemia de COVID 19, no qual foram aflorados sentimentos e questionamentos profundos sobre a existência humana, no que diz respeito à relação consigo, com os outros e com meio ambiente. Um contexto difícil, pois “nunca estivemos tão fechados fisicamente no isolamento e nunca tão abertos para o destino terrestre” (Morin, 2020, p. 20). Nada mais emblemático para o sentido de aproximação do que essa “comunhão de destinos terrestres” observada pelo autor.

Imagem 2 – Oficina autoecobiográfica 1 - Apresentação da pesquisa-formação



Fonte: O autor

*O professor é uma pessoa...
e o pesquisador também!*

A maior expressão de cuidado pretendida pela MAE está na “escuta sensível” dos sujeitos, como já dito, de forma acolhedora, sem julgamentos ou comparações (Barbier, 2007), algo que ponderamos importante ser sinalizado já na apresentação da proposta. Como se tratava, em última instância, de um convite para participar de uma formação, nada melhor do que *ouvir* os professores a respeito da disposição de aceitação ou de possíveis impedimentos para tal atitude. Considerando os achados de Lima (2012) e Nóvoa (2013), no que diz respeito às “fontes de tensão na vida dos professores”, especificamente aos aspectos relacionados à formação continuada, dedicamos um momento para que os professores pudessem se expressar anonimamente.

A atividade se desenvolveu da seguinte forma: foram distribuídos cartões para que os professores escrevessem uma “fonte de tensão” que dificultava ou desmotivava a sua participação em cursos de formação continuada. Em seguida, foi pedido para que guardassem o cartão e, somente ao final da apresentação da proposta formativa, eles escolhessem entre duas caixas para colocá-lo, indicando se a “fonte de tensão” *foi aliviada* ou *continuava intensa*.

Poucos professores se dispuseram a se pronunciar oralmente, mas os aspectos verbalizados retrataram bem o que havia sido escrito pelo grupo. As principais dificuldades

ou aspectos desmotivadores para que os professores participassem de cursos de formação continuada foram: falta de tempo; deslocamento; pouca prática e muita teoria; teoria não condizente com a realidade.

Quadro 5 – Fontes de tensão para a formação docente

<p>Tempo</p> <p>Buscar conhecimento</p> <p>Fala diferente da realidade</p> <p>Dispor de dedicação, fim de carreira, desmotivação</p> <p>Não trazer conhecimentos válidos e importantes</p> <p>Colocar a teoria em prática e iniciar</p> <p>Ajustar as propostas da formação com as minhas demandas pessoais e profissionais</p>	<p>Tempo de formação</p> <p>Como colocar em prática</p> <p>Tempo hábil para a prática</p> <p>Novos desafios que geram expectativas</p> <p>Mais teoria do que prática</p> <p>Interesses diversos (como despertar interesse)</p> <p>Dificuldade de aplicar a teoria na prática</p>	<p>Expectativa / realidade</p> <p>Falta de inovação nos cursos</p> <p>Local</p> <p>Deslocamento</p> <p>Teoria distante da prática em sala de aula</p> <p>Distância</p> <p>Organização de uma nova rotina</p>	<p>Insegurança e/ou incerteza se irei conseguir concluir</p> <p>Tema teórico desconectado com a realidade</p> <p>Sensibilidade</p> <p>Localização</p>	<p>Discordâncias de pensamento</p> <p>Conciliar horários</p> <p>Falta de tempo</p> <p>Distância, ambiente lotado e falta de organização</p> <p>O tempo corrido</p> <p>Distância, trânsito, trajeto.</p>	<p>Deslocamento</p> <p>Tempo / Localização / Trânsito</p>
---	--	--	---	---	---

Fonte: presente pesquisa

Seguiu-se com a apresentação de mais detalhes do curso oferecido, utilizando-se, inicialmente, de uma metáfora para anunciar o intuito de desconstrução do conceito de EA: “o florescimento do amor em meio à ruína”. Buscou-se sensibilizar os presentes com a poesia de Manoel de Barros, na voz de Maria Bethânia, de que seria necessário deixar florescer outros olhares para a temática ambiental, mesmo em meio a tanto “monturo”, a tantas distorções, a tantos interesses ocultos que atravessam as políticas econômicas e educacionais a ela direcionadas. Uma “palavra” de abertura à mudança para os professores e de esperança para o pesquisador.

*A palavra amor está quase vazia.
 Não tem gente dentro dela.
 Queria construir uma ruína
 para salvar a palavra amor.
 Talvez ela renascesse das ruínas;
 como um lírio pode nascer de um monturo.*

Ruína (Manoel de Barros)

Falou-se da intencionalidade de uma formação que dialogaria com o “mundo da vida” dos professores (Carvalho, 2017), na perspectiva de uma auto-eco-formação, ou seja, um aprendizado calcado na tríade relação: eu, os outros e o meio ambiente (Pineau, 2014). Foi enfatizada a necessidade de reatamento do “cordão umbilical” do ser humano com o planeta (Morin, 2020), da sua religação com a natureza. Mostramos que o caminho a ser percorrido

fundamentava-se nas premissas da Ecologia Humana, com foco no enraizamento humano às suas bases biológicas e socioculturais e no conseqüente fortalecimento do sentido de pertencimento (Catalão, Mourão, Pato, 2009).

Foram passadas informações quanto à organização do curso: oito encontros quinzenais, na própria escola, no horário da coordenação pedagógica, às quintas-feiras. Foi esclarecido de que a participação seria voluntária e restrita aos professores em regência de classe. Informamos, ainda, que o curso teria certificação expedida pelo Decanato de Extensão da UnB, com carga horária de 40 horas totais.

Expusemos os princípios éticos da abordagem autobiográfica em grupo, especialmente no que diz respeito à *liberdade* para falar, ou não, de si, permanecer, ou não no grupo; à *convivibilidade* ancorada na ajuda mútua e na evitação de julgamento; à *confidencialidade*, o sigilo ético quanto ao que é dito no grupo; à *autenticidade* dos relatos orais e da escrita de si, não significando a busca por uma verdade, mas o significado dado à vivência; e à *contratualização* dos princípios éticos acordados (Passeggi, 2011). Tais princípios são ancorados na carta da *Association Internacinale des Histoires de Vie e Formation et de la Recherche Biographique en Education* (ASIHVIF-REB), coadunando-se com as recomendações da Resolução CNS nº 510/2016. Destacou-se, ainda, a prerrogativa dos participantes como protagonistas, considerando-os atores e autores do processo formativo.

Após tais esclarecimentos, a dimensão do cuidado foi novamente trazida à baila, com a pausa para confraternização que se deu com um lanche oferecido aos presentes. O momento foi marcado por conversas, sorrisos e elogios à iniciativa e aos sabores experimentados. Por fim, pedimos para que colocassem os cartões em uma das duas caixas que indicavam *alívio* ou *continuidade* das “fontes de tensão”.

Verificamos que, para algumas pessoas, a proposta formativa apresentada conseguiu aliviar a percepção das dificuldades elencadas, para outros ela continuou intensa. Chama a atenção o fato de que angústias semelhantes foram assimiladas de forma diferente entre os professores, alguns conseguindo vislumbrar uma superação, outros permanecendo com as suas percepções inalteradas. Tal situação pode revelar um descrédito em uma formação efetivamente diferente das já experienciadas ou um total fechamento a qualquer atividade formativa que fosse proposta. Essa última possibilidade pode ser verificada no que diz respeito, por exemplo, à dificuldade “falta de tempo”, na medida em que a formação se daria na própria escola, quinzenalmente, no horário de uma das coordenações pedagógicas obrigatórias, ou seja, no turno contrário ao da regência de classe.

Não há como verificar se as tensões foram aliviadas ou intensificadas para os que aceitaram participar da formação, mas foi possível confrontar as percepções iniciais com as suas avaliações ao final do curso.

Quadro 6 - Fontes de tensão para a formação docente - 2



Fonte: presente pesquisa

Para além de conhecer a percepção dos docentes sobre a formação continuada e da possibilidade de melhorar aspectos levantados passíveis de ajustes, o intuito maior da atividade foi demonstrar que as suas opiniões eram muito importantes. Buscou-se evidenciar, portanto, que a proposta apresentada contemplaria um espaço de escuta e de reflexão daquilo que gerava angústia ou contentamento em relação a temas relacionados às suas realidades pessoais e profissionais.

3.2.2.2 Construindo pertencimento e despertando inspiração

*Tempo, tempo, mano velho
Falta um tanto ainda, eu sei
Pra você correr macio*

Sobre o Tempo (John Ulhoa)

A segunda oficina autoecobiográfica teve como objetivo a consolidação do grupo que se dispôs a participar da pesquisa-formação, bem como despertar inspiração para a escrita da memória educativa, primeiro passo para a construção da narrativa pretendida (autobiografia ambiental). Nesse sentido, as atividades primaram pelo acolhimento e pela criação de laços afetivos.

Iniciamos a oficina com uma música sobre o tempo, principal “fonte de tensão” apontada pelos professores no encontro anterior. Falamos das angústias que ele pode provocar

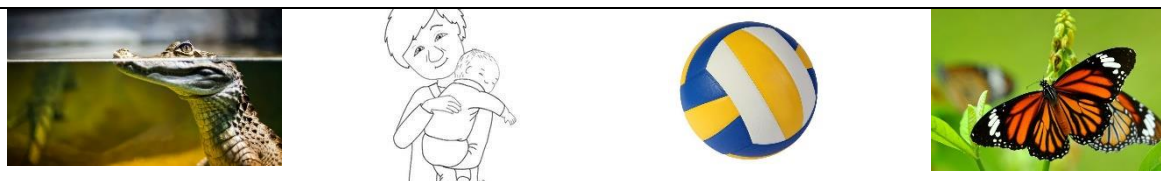
no dia a dia das pessoas e, especificamente, sobre o tempo frenético dos compromissos e das obrigações próprias da profissão docente: o tempo do diário de classe, dos relatórios pedagógicos, do fechamento das notas, do vencimento dos conteúdos, dentre outros. Conversamos sobre a falta de tempo para dar conta de tantas demandas, para fazer o que gostamos, para ficar junto aos que amamos.

Mas, propomos ao grupo pensar no tempo de outra forma, mais leve, como um “amigo”, um “mano velho”, buscando fazer com que ele pudesse “correr macio” no transcorrer do curso. Nesse sentido, reforçamos os princípios éticos a serem seguidos pelo grupo e reiteramos a intenção de transformar a MAE em um espaço/tempo de conhecimento, reflexão, escuta, compreensão e acolhimento.

Partimos assim para o momento das apresentações e do primeiro exercício de fala e escuta do grupo. Sabíamos que a partir daquele instante daria início a avaliação dos professores quanto à continuidade ou não no curso. O ambiente acolhedor prometido já poderia ser desacreditado se a primeira fala não fosse bem recebida ou sofrível na sua execução. Era preciso ser um momento agradável, leve e descontraído para que os laços pudessem começar a se formar, ou seja, um momento crucial para a continuidade da formação. Propomos então que a apresentação de cada um fosse feita a partir de uma imagem que considerasse significativa dentre as opções projetadas na tela da TV.

Figura 8 - Imagens para apresentação - Fase 2





Fonte: imagens capturadas da Internet

A curiosidade já estava presente nos semblantes das pessoas e à medida em que as imagens apareciam geravam comentários, expressões de surpresa e sorrisos. O ambiente já não era mais o mesmo, pois o peso de uma apresentação a desconhecidos já não parecia tão grande. Assim, iniciamos as apresentações com os cinco componentes do grupo da manhã. Para preservar a identidade dos sujeitos os nomes verdadeiros serão substituídos por nome de pássaros

A primeira a se apresentar foi a Canário, com 44 anos, professora efetiva da SEEDF há 20 anos, estando em regência de classe em uma turma do 1º ano do EF.

[...] a primeira, o “castelo”, inclusive se você passar e olhar eu estou dentro dele, lá na janela: “Ó lá ela lá”! Bem lá dentro, ó! (risos). Por que que eu me identifico com essa imagem? Porque você percebe que a pessoa que tá dentro desse castelo, ela de uma forma ou de outra ela nunca estava sozinha, ela nunca que vai tá sozinha. Visto pela quantidade de janelas que tem, são muitos cômodos, é muita gente para preencher esse espaço todo, e é isso que acontece na minha vida, eu não consigo, um minuto, sabe assim, de quietude, de solidão. Solidão é necessária, no meu ponto de vista, mas eu não consigo. E tudo acaba, né, vindo pra mim, minha turma é cheia, minha casa é cheia de gente, minha vida é cheia de vírgulas e porquês e interrogações. Então, eu acredito que isso me representa muito, no sentido de que é muita coisa ao meu redor. Coisas boas e coisas ruins [...]. Mas, no fundo, no fundo, a “borboleta”, eu acho que não representa só a mim, mas todos nós que estamos aqui, pela metamorfose. A gente começa o ano com uma perspectiva, com uma ideia, e a gente acaba se transformando diante de toda a realidade que a gente vive, para poder fazer o nosso trabalho. Então são as imagens que me representam. (Canário – CR2)

A Andorinha, com 32 anos, é professora em regime de contrato temporário, atua na SEEDF há 7 anos e está em regência de classe em uma turma do 5º ano do EF.

[...] Faz pouco tempo que eu trabalho nessa escola, esse é o primeiro ano, então aqui eu não conhecia ninguém. Mas, olhando essas imagens eu também escolheria essa da “borboleta”, porque ela representa a transformação, a mudança. E essa transformação e mudança ela não é sorradeira, ela é dolorida. Assim como foi todo o processo de transformação da minha vida, eu falo tanto no sentido pessoal como também profissional. Então, houve mudanças, houve transformações que não foram fáceis, então enquanto estava ali como casulo, ali fechada naquele mundo, de repente precisei me abrir em todos os sentidos e aí, falando um pouquinho da minha vida pessoal, começou no sentido de sair de outro estado, vir para um local desconhecido, longe da família. Então, assim, estava em um casulo, confortável, tranquila e segura, de repente me vejo ali na necessidade de sair daquele casulo, que era a família, o ambiente familiar, que era acolhedor, que era seguro e vou para um ambiente encontrar um

espaço desconhecido e que precisa sempre estar em transformação. Mas, esperando que venha essa beleza da borboleta, né, (riu-se), mas, tendo a consciência de que é um processo dolorido, muito dolorido, em todo sentido, profissional e pessoal, né? (Andorinha - CR2)

Sabiá, com 45 anos, é professora efetiva da SEEDF há 23 anos, estando em regência de classe em uma turma do 2º período da EI.

[...] E aí a imagem que mais me representa, eu vou até me emocionar um pouco, é a “mãe com o bebê” (choro) [...]. Porque quando eu fui para a Escola Normal, e aí eu vou fazer essa viagem no tempo, porque o Valdivan me lembra isso, e é muito nostálgico lembrar disso. Eu ainda tinha minha mãe. Foi ela que efetivou a minha matrícula e provavelmente foi você (Valdivan). Então, quando eu te vi..., é estranho, né, essas coisas, quando eu te vi. E aí veio aquela conversa também que eu te falava da dificuldade da morte, eu me lembrei da minha mãe. [...] Eu fui mãe com 14 anos, então quando eu entrei no magistério eu já tinha uma filha. Então essa imagem meio que me representou e vi como eu ou a minha mãe ali. [...] o ato de ensinar, né, essa pedagogia faz parte da minha vida o tempo inteiro, e o magistério veio como a parte prática, de concretizar [...] e aí, quando eu vejo a “borboleta”, é você mesmo ver esse processo de transformação, né? O quanto a educação, o magistério, a pedagogia, favoreceu para que eu desabrochasse, saísse e alçasse voos. E isso me leva a essa memória, é saber de onde eu saí e onde eu estou hoje [...]. (Sabiá - CR2)

A professora Patativa, com 36 anos, é servidora efetiva da SEEDF há 5 anos, estando em regência de classe em uma turma do 2º período da EI.

[...] Eu escolhi duas imagens ali, uma é ligada a outra, bem ligada. [...] Até então eu não tinha identificação com nenhuma, aí apareceu a “chinela havaiana” e me identifiquei demais. E a outra, e aí você já pode colocar também, a imagem da “praia”. Aí, porque que é ligada: tem alguns ditados populares na minha vida, da família mesmo. Um que eu sempre falo: “Se não puder ir de havaiana eu nem vou” (risos). Então, assim, eu só calço um salto se for uma coisa bem chique mesmo, é de mim. Então, acho que até é a questão da simplicidade, de não ter tanta vaidade, porque eu fui mãe muito nova, então é de mim [...]. E o outro é a “praia”, eu gosto muito de conhecer lugares novos, gosto muito de passear, pegar minha havaianinha e vou passear em tudo quanto é canto. Minha mãe até sempre diz, às vezes ela me liga: “Minha filha, tá onde?” [...] e eu acho muito engraçado, que ela fala: Minha filha tem ódio da sua casa? (riu-se). Porque ela diz que eu estou sempre passeando. [...] É bem isso. (Patativa - CR3)

Bem-te-vi tem 29 anos e atua na SEEDF há 4 anos em regime de contrato temporário, estando em regência de classe em uma turma do 1º período da EI.

[...] As imagens que eu mais me identifiquei ali foram os “livros”. Eu adoro ler, eu comecei a ler adolescente, livros de terror e eu fui me apaixonando pela literatura, com os livros de terror, daí eu pulei para romance, romance policial. E daí quando eu fui para faculdade eu comecei a ler outras coisas, mas, primeiro foram os livros de terror. Sabe aqueles livros fininhos, arrepio, coleção arrepio (riu-se). Eu adorava. E a outra imagem foi a da “música”. Eu acho que a música para mim é uma forma de me conectar com as minhas emoções, me leva para lugares que nem eu sabia que existiam. Então, a música é maravilhosa mesmo. Se tivesse uma pintura eu também escolheria, porque eu adoro pintar. (Bem-te-vi - CR3)

A apresentação do grupo da tarde foi iniciada com a professora Arara-azul, então com 39 anos de idade e há 2 anos atuando em regime de contrato temporário na SEEDF (4º ano do EF).

[...] Então, eu escolhi os “livros”, porque eu acho que me representa um pouco. Eu gosto de estudar, gosto de tá sempre estudando, buscando conhecimento para tá pronta para onde a vida me levar, para as oportunidades que surgirem [...]. Eu acho que o conhecimento, os estudos, é o caminho. [...] A “roda” ela me representa liberdade. Eu gosto de ter liberdade, de ir pra onde eu quero ir, de fazer o que eu quero fazer. Por esse motivo eu não sou casada (risos). [...] Nesse sentido também escolhi a havaiana, porque a “chinela havaiana”, ela me traz, assim, uma sensação de [...] por exemplo: cada pessoa tem um jeito, umas usam salto alto, também gosto, mas eu prefiro o chinelo no sentido de que ele me deixa confortável. Eu gosto de me sentir confortável, seja no trabalho, seja em casa. (Arara-azul - CR2)

Atuando também em regime de contrato temporário na SEEDF há 6 anos, a professora Pardoca, com 39 anos de idade, tem a sua regência de classe no 4º ano do EF.

[...] A (sandália) “havaiana” para mim é tudo, né, bebê (riu-se). Havaiana, gente, havaiana é liberdade, é simplicidade. Quem não gosta de havaiana? [...]. Essa “borboleta” eu achei incrível, gente, acho que é bonita, também é renascimento, é transformação, asas pra voar, liberdade, também alcançar coisas, objetivos que todos nós temos. [...] Principalmente a educação, a educação transformou a minha família [...]. Então, é uma busca contínua, pra mim traz isso. Eu vi também um “etezinho”, (risos / comentários cruzados) me traz originalidade, assim, eu acho que eu sou um ser original, acho que todos nós somos, é também no sentido, assim, de ficção também, de acreditar em coisas maiores, porque eu acho que a gente é mais que isso aqui, muito mais. Quando você vê essa figura do ET, você pensa em galáxias existentes fora daqui. Eu sou muito espiritual, por isso eu escolhi essa figura pra mim, me representa. (Pardoca - CR2)

Rouxinol, com 33 anos, é professora efetiva da SEEDF há 2 anos (2º Período EI).

Vou escolher o “sinal de música”, que me representa, porque eu toco violão, eu gosto bastante. É uma coisa que eu estou até planejando fazer para as crianças, estou tirando umas músicas infantis pra cantar pra elas, (risos / comentários cruzados) eu gosto bastante. Eu toco desde que eu era criança, mas, assim, eu sou o básico, [...] eu aprendi com as revistinhas que tinham na banca. As “havaianas”, pode ser, né? Se eu venho trabalhar de havaiana quer dizer que eu também gosto de ficar confortável. Eu trabalho com as crianças, então, quanto mais eu tiver confortável com elas, de tá podendo sentar no chão, de tá brincando, de poder tirar o sapato quando quiser, pra mim isso me traz liberdade, isso me representa. [...]. A “roda de bicicleta”, eu ando muito de bicicleta, então, pra mim, me representa bem (risos / comentários cruzados) eu ando bastante de bicicleta, eu às vezes eu venho trabalhar também de bicicleta, eu acho massa, eu sou uma pessoa que tá sempre em movimento. E os “animaizinhos”, [...], eu tenho uma cadelinha e uma gatinha lá em casa, eu gosto bastante deles, são meus companheiros. (Rouxinol - CR2)

A professora Uirapuru, com 45 anos, é efetiva da SEEDF há 20 anos, estando em regência em uma classe especial.

[...] Várias imagens aí me representam, porém a que não me representa em nada, é aquela tela de computador. A tecnologia pra mim é uma coisa que eu me esforço para fazer parte porque ela faz parte do mundo da gente hoje em dia. Mas, pra mim não faz a mínima falta. [...] eu gosto da convivência com as pessoas, não atrás de telas. E as imagens que mais me representam, primeiro é o “ET” (risos / comentários cruzados), então, assim, fora a questão da tela, eu me sinto um ET em relação à várias questões que hoje em dia estão se falando, de valores, de você respeitar determinadas coisas, [...] talvez e assim: “Primeiro sou eu! Eu sou mais importante que você! Eu passo por cima de você pra ter a minha felicidade!” E isso tá acontecendo muito, e eu fico assim, gente, cadê aqueles valores [...]. Então a gente fica assim: “em que mundo que a gente tá vivendo?” (Uirapuru - CR2)

Atuando há alguns meses em regime de contrato temporário na SEEDF, o professor Tucano, com 51 anos de idade, encontra-se na regência de classe no 1º ano do EF.

[...] A imagem também é a “havaiana”, porque a havaiana para mim ela simboliza liberdade e conforto. Quando eu chego em casa a primeira coisa que procuro é calçar a minha havaiana. Quando eu vou ao shopping é de bermuda e havaiana, pra ir ao banco, é havaiana. [...]. E outra coisa que acho interessante é o abraço, da “mãe com o filho”, porque esse é o abraço mais sincero que a gente encontra no mundo, e que eu amo, que é esse abraço de uma criança. Então, isso me representa muito. E o “jacaré”, porque o jacaré é de água doce, então, meu lazer favorito é ir pra beira do rio pescar, ficar ali sentindo a natureza, dormir na barraca, embaixo de uma árvore, no caso um pé de manga, uma mangueira. Isso aí é o máximo! Você tá na beira do rio, pra mim é o melhor ambiente de lazer. (Tucano - CR2)

Com 56 anos de idade, João-de-barro está há 6 anos trabalhando em regime de contrato temporário na SEEDF, estando em regência de classe no 1º período da EI.

[...] O que me chama atenção é que essa “nota” (musical), se ela tiver sozinha e se ela não tiver numa partitura, ela não é nada. É simplesmente um símbolo. Mas, ela tem que tá conectada a alguma coisa, pra que possa acontecer algum som. [...] Então, eu acredito, assim, que ela é algo que a gente vê que se você estiver dessa forma aí, é porque você está sozinho. E a outra coisa que me chamou atenção foi a “roda”. A roda, é assim, [...] eu olho o mecanismo dela. Qual é o mecanismo dela? Ela tem o eixo e ela tá ligada por vários raios, ou seja, [...] Se um raio daquele ali quebrar, se romper, ou outros mais, vai chegar o momento que essa roda ela não vai rodar mais, ou seja, ela não vai cumprir com a função que ela tem que cumprir. Então, eu acho que eu me identifico com essa imagem com relação ao trabalho. Se eu não tiver conectado com os meus colegas de trabalho, eu acho que a engrenagem não tá funcionando direito, vai tá faltando alguma coisa. [...] (João-de-barro - CR2)

A professora Japuaçu, com 38 anos de idade, é efetiva da SEEDF há 16 anos, estando em regência em uma turma do 1º período da EI.

Primeiramente, dessas imagens é a da “mãe com o filho”. Porque a maternidade me define, é onde eu achei o sentido da minha vida e é onde eu busco me desdobrar em mil e uma, mil e

duas, mil e três, porque eu quero ser o melhor de mim pela minha filha, então, essa é a primeira. Não tem como, a praia (riu-se), porque eu estou precisando demais de tirar um tanto de preocupações da cabeça, de espaiar. E o “ET”, porque eu me sinto diferente de tudo e de todos, principalmente em relação ao tempo. Eu costumo falar que o dia das pessoas tem mais horas do que o meu (risos / comentários cruzados). Eu não acho natural as pessoas conseguirem fazer tantas coisas (riu-se), eu não consigo, não tenho tempo [...], aí é onde eu me sinto mais um ET do que qualquer pessoa. [...] Eu estou precisando muito desse “mano velho” aí (risos). (Japuaçu - CR2)

Atuando há 4 anos em regime de contrato temporário na SEEDF, a professora Beija-flor, com 30 anos de idade, encontra-se em regência de classe no 2º ano do EF.

[...] me chama a atenção a “roda da bicicleta”. [...] Quando eu era criança eu tinha uma bicicleta, mas seu não aprendi a usar, acho que eu a deixei meio de lado em casa, e aí meu pai achou que não tinha interesse e doou a minha bicicleta e isso de alguma maneira pegou na minha cabeça e até hoje eu me lembro de uma bicicleta verde, eu sempre com isso na cabeça, [...]. E amigas, pessoas tentavam me ajudar a aprender e eu nunca aprendi. [...]. E pensava: “Olha a idade que eu estou! Não dá mais, não vai dar certo! Mas, eu tenho vontade de aprender.” [...] Meu marido, com toda a paciência e amor do mundo, beijo amor! (risos), ele foi me ajudando, ele me ajudava a subir na bicicleta e ia me segurando. [...] Então, eu com trinta anos de idade eu aprendi a andar de bicicleta. Palmas pra mim! (risos / comentários cruzados) [...]. Eu descobri que eu amo bicicleta, [...] eu falei: “Gente, quantos anos eu não perdi?” [...] Mas, a vida é assim, tem coisa que tem seu momento. [...] Tem coisas que daria para você fazer antes, tem coisa que não daria. E também não teria o mesmo gosto se tivesse sido antes ou depois. Acredito eu que eu aprendi no momento certo. E é isso aí! (Beija-flor - CR2)

Rendeira, com 42 anos de idade, encontra-se em regência de classe no 2º ano do EF. Está há 17 anos atuando como professora efetiva da SEEDF.

Eu e a tecnologia, a tecnologia e eu, a gente não combina. [...] Mas, assim, eu gosto de “música”. Gostaria muito de ter aprendido a tocar violão. Eu tenho um violão que eu ganhei, eu acho que eu tinha menos de 14 anos. [...] . Mas, assim, eu gosto de cantar, eu sei que eu desafino, mas, eu acho que faz parte. [...] E, também, eu acho que o “ET”, pelo desengonçado. Mas, é aquela coisa, eu sou desengonçada, eu posso dançar desengonçado, mas, não tem aquela coisa assim de: “Eu não vou fazer porque os outros vão me ver!” Eu não me importo, assim, de pagar mico. Eu não me importo. E, também se falar assim: “Ah, improvisa aí!” É na hora! (risos). Na hora sai alguma coisa. E, aquela “paisagem”, a primeira, da natureza, eu também me vi. Naquela mata lá, nessa mata você não sabe que bicho vai sair. Se é perigoso ou não. Por quê? Porque você não tem uma visão do foco de dentro. Você olha e fala assim: “O que tem ali?” Então, mesmo quem tá dentro dessa casa enorme, desse “castelo” enorme, não tem a noção do que tá perto dele. E eu acho, também, que um pouquinho sou eu, sou essa mata bem grandona, ninguém sabe o que vai sair de dentro (risos). (Rendeira - CR2)

A professora Colibri, com 48 anos, é efetiva da SEEDF há 26 anos, estando em regência em uma turma do 1º ano do EF.

Eu pensei na “praia”, porque eu vou aposentar ano que vem (risos / comentários cruzados). [...] e eu só pensei em praia, porque eu gosto. A sua liberdade, que você fala. Em 2017 eu divorciei e, desde então, todas as férias é praia ou é cachoeira, quando não dá eu vou aqui pra Pirenópolis, então eu estou sempre, assim, nesse contato com a natureza. A outra figura que me representa é o “chinelo”, pra eu usar na praia (risos / comentários cruzados). [...] Eu acho que pela primeira vez em anos, eu tenho tempo pra cuidar de mim, não porque eu fui relaxada, mas, fazer o que eu gosto, ver as pessoas que eu gosto [...]. (Colibri - CR2)

As apresentações seguiram o ritmo pretendido, com interação entre as pessoas, com muita descontração e com uma escuta interessada nas falas. Conhecer o outro a partir das imagens significativas permitiu o estabelecimento dos primeiros vínculos afetivos, na medida em que não foram partilhadas apenas informações, mas episódios das histórias de vida de cada um, bem como características pessoais, gostos, prioridades, superações, inquietações, expectativas, dentre outros.

Mas, era preciso também estabelecer vínculos entre o grupo e o mediador, demonstrar a sua disposição de não ser alguém externo, distanciado, mero observador. Desde aquele momento haveria de se estabelecer a perspectiva da troca de experiências e saberes, de horizontalidade das relações. Nesse sentido, o mediador se apresentou escolhendo, da mesma forma, uma imagem significativa. Escolheu a criança no colo da mãe, ressaltando a importância dos vínculos familiares na sua vida e a sua dedicação ao cuidado das pessoas próximas. De forma descontraída, apontou outras possibilidades, como a bola de vôlei, a fruta, a nota musical, mas dedicou a sua fala à imagem que ressaltava a dimensão do cuidado.

Ao final da fala do mediador, iniciava-se a atividade pensada para inspirar a escrita da memória educativa. No entanto, não houve uma quebra ou abandono da intenção de criação de laços e da horizontalidade das relações. Isto porque a pessoa convidada para proferir a palestra também iniciou a sua apresentação com a escolha de três imagens: da criança no colo da mãe, dos livros e da borboleta. Inspirada por uma das falas do grupo da tarde, acrescentou mais uma, a praia. Foi uma apresentação com bastante interação, dialogando com o que já havia sido colocado e valorizando aspectos das narrativas anteriores. De início, já chamou as pessoas pelo nome e buscou vínculos das suas escolhas com as de outras pessoas presentes. A sua maneira cativante de falar da sua história de vida envolveu todos os presentes em um clima de muita emoção e aprendizado.

Gina Vieira Ponte de Albuquerque é professora aposentada da SEEDF, licenciada em Letras pela Universidade Católica de Brasília, mestra em Linguística pela UnB, escritora e palestrante. É autora e executora do “Projeto Mulheres Inspiradoras”, criado em 2014, premiado nacional e internacionalmente. A sua trajetória de vida, de formação e profissional a

credenciaram para ser uma grande inspiração para as pessoas do curso, por ser uma história de superação e de sucesso, de alguém cujas origens e vivências se aproximavam da realidade das pessoas ali presentes, inclusive a do mediador.

Dentre tantas contribuições, Gina trouxe algo caro às pretensões da MAE: ressaltar a ideia defendida pelos seus pais, seu Moisés e dona Djanira, de que “a educação pode transformar a nossa vida e a nossa existência” (Albuquerque, 2018, p. 176).

Imagens 3 - Oficina autoecobiográfica 2 – Palestra Gina



Fonte: o autor



O título da sua palestra? “*Projeto Mulheres Inspiradoras: a docência como um espaço de transformação*”. A frase com a qual ela iniciou sua fala não poderia ser mais adequada aos princípios da MAE: “*O rio que esquece onde nasceu, seca*”. Daí em diante, Gina narra a sua trajetória desde a sua ancestralidade, destacando o papel dos pais e da sua família para sua formação, em todos os sentidos. Esse aspecto atravessou toda a formação, com muitas manifestações emocionadas do papel da família, dos pais especialmente, na trajetória dos participantes:

[...] Então me fez, assim, reencontrar com a força, primeiro dos meus ancestrais, da minha mãe. [...] a Gina me marcou muito, na minha mente, não só pela história de vida dela, mas por ela ser mulher, por ela representar tantas mulheres também que precisaram ser fortes, porque não tinha outra opção. [...] A sua fala foi libertadora para mim. Muitas vezes eu trouxe um sentimento de culpa por ter sido mãe muito cedo e ter frustrado as expectativas da minha mãe, porque mãe sempre projeta algo bom para os filhos, né? E quando você falou “não, você honrou o que ela te pediu” (não parar de estudar), e eu falei: “É verdade!”. [...] Então, muito obrigada, por esse espaço também de escuta, por também me trazer tudo isso. [...]]. (Sabiá - CR3)

[...] minha amada mãe, nos passou os mais nobres valores, despertando o desejo de estudar e buscar uma formação profissional, algo ao qual ela não teve acesso; [...] pessoas que nos ajudaram; dando à essa mãe solteira, empregada doméstica, com duas filhas, a possibilidade de mantê-las na escola [...]. Mas, em plena adolescência, tornei-me mãe com apenas 14 anos. E o que poderia na certa ter sido motivo para desistir de sonhos, e estudos, foi motivação

dobrada, incentivo e apoio multiplicados por parte da minha saudosa mãe, MINHA MAIOR INSPIRAÇÃO, agora unida a MINHA MAIOR MOTIVAÇÃO, minha filha. Minha mãe acolheu-me e deu-me uma “condição” para que eu permanecesse junto ao meu esposo, a de que eu não desistiria dos meus estudos. (Sabiá - AA)

O que mais me identificou, foi o que eu relatei aqui e muitas pessoas sabem, eu fui efetivo em Anápolis. Fui lá, passei no concurso, todo empolgado, falei: “Poxa vida, acabei de terminar a faculdade e já passei no concurso, já vou ser efetivo pro resto da vida!” Aí eu fui para Anápolis. Abandonei o concurso. O pessoal: “Você vai se arrepender!” A fala dela (Gina) me fez mostrar que nunca na minha vida vou me arrepender de ter abandonado o concurso. Um dos principais motivos era a visita a minha mãe. Ela chorava (emocionado – choro). Ela chorava toda vez que eu vinha. Aí, eu falei, “Não!”. Os valores que a minha mãe me trouxe, a luta que ela teve comigo para eu chegar onde eu estou (pausa - emocionado – choro). Isso estava tudo na fala dela (Gina). Os valores da família, que hoje não temos mais. A criança tá vindo de casa sem muito valor. [...] A minha mãe trabalhou isso comigo. [...] Por que que eu abandonei? Pela minha mãe. “Mas, sua mãe? Sua mãe você vai vir ver ela todo mês.” Eu: Poxa, mas aquele choro dela me incomodava, e eu vou voltar!” Abandonei. [...] Eu disse: “É, realmente! Tudo que eu sou, minha mãe que me deu!” (Tucano – CR3)

Mas, eu noto assim que, meu pai hoje não é mais vivo, mas ele me inspirou muito, não tinha estudo. Ele se alfabetizou com a minha mãe, por conta do trabalho. Minha mãe alfabetizou meu pai e eu pensei que eu não ia ser professora. Mas, eu me achei. (Rendeira – CR3)

Mas, é muito difícil a caminhada, até se tornar professor é bem difícil. A minha família é uma família que não tem muitas condições e foi uma transformação para mim, para os meus pais. A minha mãe depois acabou se incentivando e hoje ela está fazendo a segunda faculdade. É um motivo de muita felicidade pra mim. Eu não vou conseguir falar mais (emocionado). Mas, a educação transforma, acho que é isso. (Bem-te-vi - CR3)

A minha família nuclear é composta de quatro pessoas, minha mãe (uma mulher forte e corajosa que saiu do Nordeste para tentar uma vida melhor em Brasília trabalhando como empregada doméstica), meu pai (um homem muito simples e que veio da Bahia para Brasília tentar uma nova vida), minha irmã e eu. (Bem-te-vi - AA)

Lembro-me de várias vezes vê-la chegando, por volta das duas, ou três da madrugada, vinha das casas de farinha com a roupa cheia de massa de mandioca, por muitas vezes fui buscá-la na roça embaixo de chuva, ela não se importava em molhar-se, pois era mãe solteira e tinha que se esforçar para criar-me. Desde os meus quatro anos de idade, que existia em mim a consciência do quanto a minha mãe sofria, era apontada e humilhada, nesse período eu também já enxergava a sua força, até hoje não conheci uma mulher tão forte e corajosa igual a ela. (Andorinha – AA)

Gina relatou o seu sofrimento pela discriminação na escola por ser uma menina pobre e negra, acarretando dificuldades para o seu aprendizado. Questões de Gênero, desigualdade social e discriminação racial também foram trazidas e suscitou identificação com as histórias de vida de algumas pessoas:

Porque a Gina, a gente é criança preta, já sabe como são as coisas, né? Num certo tempo eu fui blindada, porque como a minha mãe era professora na escola [...]. Então, eu tinha aquele respeito, tinha aquele cuidado. Eu era muito tímida, extremamente. Eu não abria a minha boca, nem pra falar “presente”, pra vocês terem noção. E muito por conta da questão racial,

porque era puxando o cabelo, era a “neguinha”. [...] Hoje em dia eu vejo bem menos, mas na minha época não tinha problema de chamar o gordo de “baleia assassina”, o “preto”, não tinha problema (comentários cruzados). E a gente hoje vê o tanto que as pessoas são doentes com isso. O povo fala que é “mimimi”, mas não é. Eu cresci, muitos e muitos anos tímida, com medo de abrir a boca, com vergonha, com medo de falar alguma besteira e rirem. [...] E quando eu vejo a Gina, assim, eu vejo o quanto ela inspira. (Colibri – CR3)

Como pessoa porque as dificuldades que ela enfrentou em sala de aula foram as minhas mesmas dificuldades. Enquanto mulher, enquanto criança negra, porque a gente sabe que tem essas questões. [...] Então, foi assim muito significativo pra mim enquanto pessoa, porque eu já vivi experiências de excelentes professores que transformaram, mas eu também já vivi aquela situação da aluna esquecida, aquela rotulada, aquela que “aquela ali não sabe!” [...]. (Andorinha – CR3)

E as fotos dela (Gina), especificamente, me marcaram muito. Eu me vi muito ali. (CR3)
Costumo falar, que nessa escola minha personalidade e timidez nasceram. As crianças, a meu ver, eram esnobes. As professoras não me escutavam e diversas situações negativas foram vivenciadas. Nessa escola só podia-se entrar com tênis da cor azul ou preta e as crianças mesmo tão pequenas discriminavam tênis que não eram de marca como eram os meus. Eu não sabia me defender e explicar minhas angústias e nisso chorava e as professoras brigavam e me castigavam. Episódios bem marcantes de exposições me marcaram profundamente e que me recordo com muita força apesar de tantos anos. (Japuaçu – AA)

[...] na época quando eu era criança em Ceilândia era barro, estava em construção ainda, eu estudava lá na Asa Norte, na 102 Norte. Então, uma menina da Ceilândia, você já imagina a cor do chinelo, os materiais, [...] (as outras meninas) mochila da Mônica, botinha, as meninas do olhinho, cabelinho, um monte de canetas coloridas. Eu sentia, da parte de alguns professores, essa discriminação, discriminação econômica. Então, sempre: “Quem quer apagar o quadro?” Nunca me chamava pra apagar o quadro (riu-se). “Quem quer olhar a sala?” Nunca olhei a sala. Eu nunca fui representante, sempre eram as meninas de lá. Então, eu sentia que era por isso. Até que chegou um ponto da minha vida [...] que eu comecei a mentir: “Você mora onde?” “Eu moro em Taguatinga!” (riu-se). Eu tinha vergonha de morar na Ceilândia (comentários cruzados). Eu mentia, porque eu tinha vergonha mesmo. E eu cresci com isso. Eu sentia discriminação, eu acho que era. (Arara-azul - CR3)

Gina falou com emoção sobre o acolhimento recebido pela professora Creuza, a quem atribui ser aquela que a resgatou, a que acreditou no seu potencial, a pessoa que a pegou no colo e restituiu a sua alegria de estudar. As experiências relatadas trouxeram aos participantes tanto memórias de professores opressores/acolhedores quanto reflexões sobre a postura atual/futura como educadores.

Ela, além de professora, também iria ficar responsável por me levar e trazer da escola. Essa professora, fui muito especial, foi a minha primeira professora, era muito carinhosa, lembro-me exatamente de quando eu ia e voltava na garupa da sua bicicleta, os seus cabelos eram lindos e cheirosos e até hoje a chamo carinhosamente de tia Buda. (Andorinha – AA)

E, assim, daí eu decidi que eu queria, pequenininha eu falava que queria ser professora, porque eu não queria agir como agiram comigo. [...] (Japuaçu – CR3)

[...] a professora responsável pela turma segundo minha mãe me perseguia e não conseguia desenvolver afeto por mim [...] o que levou minha genitora a procurar outra escola depois de eu ter sofrido maus tratos (de cunho psicológico) por parte da professora. Na escola nova [...] consegui me adaptar bem e fazer muitos amigos, [...]. Acho que fechando os olhos consigo me lembrar da professora Dina, dos cabelos encaracolados, dos seus óculos, as pintinhas no rosto e o sorriso doce [...]. (Bem-te-vi – AA)

Então, assim, (o encontro) trouxe memórias, me fez repensar minha prática, [...] tá muito cedo pra eu ficar cansada! Então, assim, vou me dedicar, vou gastar uns dez reais a mais esse mês, vou procurar coisas, vou tentar lembrar de coisas que me incomodavam quando eu era criança e vou me esforçar pra não fazer isso com os meus alunos, sabe? Então, na fala dela, me fez pensar em mim, pensar na fala dela e pensar em mim, pensar nesse feedback: “Eu como aluno não gosto disso, então não posso fazer isso com as crianças!” Por mais que as gerações sejam diferentes, eu vou me esforçar pra não fazer isso também [...]. (Beija-flor - CR3)

[...] naquele dia eu olhei pra cada um dos meninos, dos meus alunos e falei: “Cadê a Gina? Será que eu estou com a Gina aqui em sala de aula? Será que eu estou fazendo algum diferencial na vida da Gina?” (Andorinha – CR3)

Mas, assim, a sua fala, Gina, ela teve um impacto muito grande na minha vida também. Claro, que assim como eu acredito que a Sabiá e a Andorinha e o pessoal que fez à tarde (o encontro), também chegou na sala e perguntou: “Cadê a Gina? Cadê a Gina?”. [...] sim, a gente chega, eu cheguei lá na minha turma, assim, procurando pela Gina. Porque eu acho que no fundo, nós educadores, nós fazemos isso a vida toda. A gente só não sabia que estava fazendo isso. A gente busca melhorar o tempo todo. (Canário – CR3)

Gina traçou, ainda, o seu percurso profissional até chegar à criação do “Projeto Mulheres Inspiradoras”, desenvolvido originalmente em uma escola pública onde atuava. O projeto teve como objetivo principal:

[...] proporcionar aos alunos e alunas a possibilidade de discussão e reflexão sobre as temáticas: a representação da mulher na mídia, cyberviolência, violência contra a mulher e equidade de gênero, a partir de práticas pedagógicas pautadas pela pedagogia de projetos e que privilegiassem a leitura, a produção de textos autorais e o protagonismo juvenil. [...] O projeto concebido por mim teve como principais ações o estudo da biografia de dez grandes mulheres, a leitura de seis obras escritas por mulheres e a produção de um texto autoral, escrito em 1ª pessoa, no qual os estudantes foram convidados a escrever a história de vida de uma mulher do seu círculo social que eles considerassem a mais inspiradora de todas (Albuquerque, 2018, p. 167).

Premiado nacional e internacionalmente, o “Projeto Mulheres Inspiradoras” foi narrado com detalhes, encantando os presentes e fazendo-os (re)pensar a sua atuação docente:

Então, foi um encontro muito marcante pra mim. Eu sinceramente, eu me reencontrei, me reconectei lá com a minha força, com aquela vontade que eu tinha, de um futuro, de fazer e

acontecer. [...] Ainda tem muita coisa pra fazer. Enquanto há vida você segue adiante, né? (Sabiá - CR3)

Então, assim, o último encontro, eu já venho com esse sentimento, e venho assim: “gente, como é que uma pessoa consegue inspirar? “Consegue no meio desse turbilhão todo, ainda: Não, mas ainda vale a pena! Ainda vou fazer! E vale a pena, ainda!” (Uirapuru – CR3).

[...] com a fala dela, eu fico pensando assim: “Eu preciso continuar a fazer isso!” Eu quando vim pra essa profissão eu sabia o que tinha e o que não tinha. Eu não entrei aqui não me prometeram uma coisa sendo outra. Assim, eu preciso fazer a minha parte. Fazer o meu investimento, fazer o possível, eu preciso me dedicar [...] (Beija-flor – CR3)

E quando eu vejo a Gina, assim, eu vejo o quanto ela inspira, a fala dela, esse Projeto Mulheres Inspiradoras, eu fui pra casa pensando nisso, eu falei: “Caramba! Como que faz diferença! Como fez diferença nesses meninos!” [...] eu falei: “Nossa, acho que eu queria!” (riu-se). Queria trabalhar nisso. Queria ver se eu consigo, porque é interessante. Melhora a autoestima dos alunos, da comunidade, né? Imagina as mães vendo lá aqueles relatos, sabe, então, assim, é tão enriquecedor. E a gente que é professor, a gente tem mesmo que ter esses momentos pra refletir a nossa prática. Eu fui pra casa refletindo, lembrei da história da minha vida. (Colibri – CR3)

O ambiente ficou envolto em um clima de encantamento, com inúmeras expressões de emoção no decorrer da palestra. Algumas pessoas ficaram admiradas quanto a presença de uma pessoa reconhecida e muito requisitada para grandes eventos, interagindo de uma forma tão espontânea, dedicada e profunda com um grupo restrito de professores. Gina explicou que estava dizendo “não” para alguns convites, pela grande demanda de eventos, mas que não poderia ter recusado o convite de alguém que veio da mesma “quebrada” que ela, contemporâneo da mesma escola de Ceilândia e defensor dos mesmos ideais de educação. A partilha da sua trajetória educativa e profissional trouxe elementos importantes para inspirar e motivar a escrita da memória educativa, objetivo pretendido com a atividade. No entanto, a contribuição para o fortalecimento dos laços afetivos do grupo foi, da mesma forma, valiosíssima.

A interação não se restringiu ao tempo da palestra, pois ela se estendeu para o momento da confraternização na hora do lanche oferecido ao grupo. Ainda que não expressada verbalmente, havia o intuito de despertar as pessoas para uma alimentação mais natural e saudável, com bolos caseiros, sucos naturais, frutas, dentre outros alimentos. Com a intenção de estreitamento das relações fez-se a proposta de organizar o lanche de forma compartilhada a partir do encontro seguinte, ou seja, cada pessoa daria a sua contribuição para tornar aquele momento ainda mais agradável. Como mais uma demonstração de cuidado com as pessoas (e com o meio ambiente) foram distribuídas canecas de porcelana personalizadas

aos professores e à palestrante, gesto que chegou a emocionar algumas pessoas. As conversas, os sorrisos e os sabores tornaram o ambiente ainda mais amoroso e acolhedor.

Imagens 4 - Oficina autoecobiográfica 2 – Canecas personalizadas



Fonte: o autor

Ao final da palestra, fizemos a seguinte sugestão de leitura: “Você!”. A escrita de si (memória educativa) foi a atividade proposta para ser feita em casa e enviada, por e-mail ou aplicativo de mensagens (WhatsApp), antes da realização do próximo encontro. Foram passadas as orientações e uma sugestão de roteiro para a escrita da memória educativa, enfatizando-se a total liberdade para a construção da narrativa.

Quadro 7 - Orientações para a escrita da memória educativa

MEMÓRIA EDUCATIVA	Sugestão de roteiro
<p>O resgate da sua história de vida será o marco inicial para as nossas atividades. Propomos, especificamente, uma imersão em sua trajetória de formação, sejam as respectivas memórias associadas a aspectos positivos ou não. Procure relaxar, deixando emergir suas sensações e registre tudo.</p> <p>O roteiro ao lado é apenas uma sugestão, visto que você tem total liberdade para organizar a sua narrativa e registrar o que considerar pertinente e significativo.</p> <p>⇒ Princípio ético: autoria</p>	<p>❖ A infância:</p> <ul style="list-style-type: none"> . A fase inicial de escolarização; . As suas origens - realidade familiar, social, etc. <p>❖ A vivência escolar:</p> <ul style="list-style-type: none"> . As primeiras experiências com a escola; . As relações com as pessoas; . Os aprendizados; . Os episódios mais marcantes; . As reflexões sobre o papel da escola; <p>❖ Ser professor(a):</p> <ul style="list-style-type: none"> . As motivações para se tornar professor(a); . As reflexões sobre a sua atividade docente.

Fonte: o autor

No encerramento da oficina, foi entregue o TCLE juntamente com uma ficha perfil, para preenchimento e devolução no encontro seguinte. Com essa contratualização, ficaria definida a composição dos dois grupos participantes da formação.

3.2.2.3 Memória Educativa: a dimensão do “Eu”

*Hoje eu lembrei da minha vida inteira e chorei
Por uma folha entre mil florestas que eu guardei
Alguma coisa entre o Céu e a Terra me dirá
Porque não há nenhum caminho isento de chorar*

Por uma folha (Flávia Wenceslau)

No terceiro encontro objetivamos promover uma reflexão sobre a experiência de escrever a memória educativa e a sensibilização para a escrita da memória ambiental. A estratégia, como já dito, foi pensada para que uma escrita complementasse a outra, tendo como resultado a produção de uma autobiografia ambiental com foco na trajetória educativa. As atividades da oficina continuaram buscando a criação de laços e a consolidação do grupo, agora com a partilha das percepções sobre o encontro anterior e da experiência da escrita de si. Para surpresa do grupo, Gina estava novamente presente e compartilhando as suas experiências conosco.

O encontro foi iniciado com o acolhimento das pessoas que não estavam na oficina anterior no grupo da manhã. Primeiramente foram passadas, de forma breve, informações sobre os princípios éticos e em seguida foi dada a oportunidade de se apresentarem da mesma forma que os demais (imagens significativas), como já registramos na seção anterior. Com o argumento de que não deixaríamos “ninguém para trás”, lançamos a pergunta que se repetiria em todas as oficinas: “*Como foi o nosso último encontro?*” Além de mais uma forma de acolher os que não compareceram ao encontro anterior (e as convidadas) a atividade também teve o intuito de verificar as reflexões provocadas pela oficina (círculo reflexivo). É preciso esclarecer que não foi perguntado, em nenhum momento, “*o que foi escrito*” na memória educativa, mas “*como foi a experiência de escrever*”, pois nos reportamos ao princípio da ética da liberdade de falar ou não, de si, bem como da confidencialidade na medida desejada pelo narrador. Portanto, as falas que adentraram nas memórias propriamente ditas eram feitas de forma espontânea, pela escolha das próprias pessoas. Reforçamos, ainda, que os excertos

das narrativas vão se fazendo presentes ao longo de todo o estudo, nos contextos adequados e de acordo com o surgimento das unidades temáticas.

Sobre a oficina anterior, as narrativas revelam um turbilhão de reflexões suscitadas e o quanto o espaço de escuta sensível foi efetivamente estabelecido nos dois grupos. Nesse sentido, foi possível constatar o quão marcante foi o encontro para as pessoas:

Então, eu falei com a Patativa, antes mesmo dela voltar da licença e ela me perguntou: “E aí, amiga, como está a escola? O que teve de interessante? Aí, a primeira coisa que me veio na memória foi o encontro. Pra mim foi um encontro marcante, porque a Gina tocou no assunto de voltar em coisas que mexem, [...], mas, na verdade desde a primeira vez que eu vi o Valdivan, porque me trouxe memórias de um passado que faz parte do que eu sou desde o magistério. E aí depois, ouvindo a Gina, aí me conectei mais ainda, fui lá nas minhas raízes, lembrando da primeira infância, que aí veio a lembrança escolar, então fui mais longe ainda, [...]. E ouvindo a Gina, a história de vida mesmo desde a infância, a relação com os pais e tudo, me trouxe muitas coisas. [...], eu fui pra casa já mexida, [...] E eu estava precisando voltar lá atrás porque eu andei esquecendo da força que eu tenho. [...] O último encontro me fez lembrar dessa trajetória toda, não só profissional, porque houve muitas situações que eu precisei sim ser forte, buscar coragem pra seguir adiante, mas me fez encontrar com a Sabiá que eu sou verdadeiramente, porque eu estava esquecendo, [...]. Então, foi um encontro muito bom. (Sabiá - CR3)

[...] esse curso, ele é diferente. Ele vem da nossa realidade, ele vem a partir da nossa vida e não só do profissional, é do pessoal. É um curso que está sempre mexendo nas minhas emoções. Assim como a colega, eu também saí muito mexida daqui. Chorei no primeiro dia e pelo que eu estou vendo eu vou chorar novamente (riu-se). Eu vou chorar novamente porque são as nossas raízes. É você se perguntar de onde eu estava até onde eu estou. De onde eu saí até onde eu cheguei. Então, assim, mexe ali na sua base, na sua base. Primeiro, na sua formação como pessoa, depois na sua formação como profissional. (Andorinha – CR3)

Mas, assim, durante esse período todo que eu trabalho na Secretaria de Educação, participei de outros cursos, cursos muito bons, que mudaram muito a minha perspectiva profissional, minha perspectiva pessoal. E, alguns que eu participei, não foram tão bons assim, tanto que me fugiram até a memória, que com certeza eu não concluí, [...] se eu estou num ambiente que não me sinto bem, não me sinto acolhida, eu saio desse ambiente. [...] Então, se eu não estiver à vontade: “Eu não quero, eu vou embora!” E daqui eu saí com uma leveza, foi assim uma leveza tranquila. [...] Foi tão legal! Eu saí leve. Foi descontraído, foi um momento em que a gente não era um cursista. A gente foi ouvido, a gente colocou as nossas angústias, e percebeu que a minha angústia não é só minha, né? (Canário – CR3)

[...] A fala da Gina faz a gente voltar lá nos primórdios e pegar aquelas recordações que a gente teve. Então, o último encontro representou isso pra mim. Eu acho que esse trabalho que vocês fazem eu acho que deveria ser feito todo ano, em todas as escolas, entendeu? Porque isso aí faz com que a gente resgate coisas que nós temos lá no passado, coisas que às vezes não foram boas, que a gente pode agora expor, dá o fim naquilo ali, um basta naquilo ali. (João-de-barro - CR3)

O último encontro? Maravilhoso! [...] A história da Gina, passava um filme da minha vida na minha frente assim. [...] por isso que eu não fugi (do curso). Porque eu vim pra fugir (risos - comentários cruzados). Eu vim na intenção de assistir um pouco da aula e ir embora, sair e ir embora. (Tucano - CR-3)

Beija-flor faz um comentário do que a fala da Gina provocara nas pessoas sem se dar conta de que era o objetivo pretendido da atividade de sensibilização. Essas interpretações e análises são recorrentes ao longo da formação, corroborando a ideia de conceber o docente como ser epistêmico, capaz de refletir e de sistematizar o conhecimento (Passeggi, 2016).

Quando você pergunta o que que a gente trouxe da última aula, a fala da Gina, contando a história dela, fez com que cada um de nós entrasse na nossa história. Por isso que eu acho que a gente tá falando da própria memória que a gente registrou depois (comentários cruzados). [...] Foi muito importante, muito importante! (Beija-flor - CR3)

A simples pergunta: “*Como foi o nosso último encontro?*” abriu as portas para que as pessoas partilhassem os impactos da segunda oficina de uma forma muito intensa. Elas demonstraram ter se sentido acolhidas, respeitadas e representadas. Poderíamos dizer que havia uma “sede” de escuta e de partilha dos sentimentos aflorados, dos (auto)questionamentos levantados. Foram falas genuínas que revelaram um certo “sofrimento” em decorrência das lembranças, dos questionamentos e das reflexões trazidas, mas também uma leveza e uma gratidão enorme pela oportunidade de escutar e ser escutado. Podemos verificar tais impressões pelo conteúdo e pelo tempo das falas (duas horas e sete minutos) repercutindo as reflexões e os sentimentos proporcionados pelas atividades da oficina.

O mediador, ciente de que esse espaço de escuta é o aspecto mais importante para o que se propõe com a MAE, não fez interrupções e nem demonstrou preocupação com o tempo. Pelo contrário, interagiu com as pessoas, olhou nos olhos e demonstrou interesse sincero pelo que era dito e refletido. Diante da riqueza das falas, já adiantando a experiência da escrita da memória educativa, a segunda pergunta foi direcionada apenas para as duas pessoas do grupo da manhã, que não estavam presentes no encontro anterior. Elas receberam as orientações e o arquivo para a escrita da memória educativa, bem como um vídeo com uma palestra da Gina e as informações para a continuidade do curso. Assim, fizemos a seguinte pergunta: “*Como foi a experiência de escrever a sua memória educativa?*”. Para Bem-te-vi, escrever sobre suas memórias educativas foi uma experiência bem profunda:

Mas, mexeu muito nesse sentido, sabe, de revisitar toda essa história e de entender o que me liga à educação. [...] E a minha foi um pouco difícil no começo, depois ela melhorou. [...] Esses professores que marcam a vida da gente ao ponto de muitas vezes a gente se identificar com a educação e querer continuar essa história, querer mudar a vida de algumas pessoas. (Bem-te-vi - CR3)

Para Patativa, foi algo prazeroso e a sua “sede” de escuta impressionou, pois ela quis partilhar as suas memórias de forma sistemática, lendo o que escreveu como uma espécie de roteiro. Ela perguntou ao mediador se “era pra falar a história dela”, tendo a resposta de que estava livre para falar o que ela achasse interessante, da forma que ela quisesse. E assim, foram cerca de 20 minutos dedicados a partilhar a sua história de superação.

Eu vejo que pra muitos foi dor, relembrou coisas [...]. Pra mim não doeu escrever porque é uma coisa que hoje eu olho e vejo que eu realmente fiz uma coisa que a maioria não esperava, vamos dizer assim. Quando eu escrevi foi muito bom! (Patativa - CR3)

As referidas “recordações-referências” nasceram com uma “contextualização espaço-temporal, como marca da origem e das deslocções familiares de cada sujeito” (Souza, 2004, p. 176). O mediador aproveita para ressaltar a importância daquele momento de fala e de escuta, no qual foram partilhadas alegrias, angústias e superações. Fazendo referência à composição de Flávia Wenceslau, comenta sobre a “folha” de cada um, sobre não haver “nenhum caminho isento de chorar”, mas, que há uma floresta inteira onde “as flores” nascem, nos permitindo continuar sendo “primavera” na vida das pessoas. A música é executada e emociona algumas pessoas mais nitidamente.

Confraternizamos em seguida, agora com o lanche preparado com a contribuição de todos. Além das conversas, elogios e sorrisos, as receitas dos variados sabores também eram compartilhadas, estreitando os vínculos entre as pessoas, algo comum a todos os encontros.

Imagens 5 - Oficinas autoecobiográficas – Mesa do lanche



Fonte: o autor

A presença da professora Gina novamente na oficina teve o propósito de sensibilizar as pessoas quanto à escrita da memória ambiental, a partir do que se registrou como significativo na memória educativa. Materializava-se o fio condutor da estratégia adotada para se conseguir a escrita da autobiografia ambiental pelos docentes, tendo ênfase na trajetória de vida, de formação e profissional.

Gina agradece o convite e diz que seria a primeira vez que faria o relato da sua trajetória na perspectiva da memória autoecobiográfica. Assim, intitulou a sua palestra: *Memórias ancestrais do meu quintal: sobre as alegrias e bênçãos de ser neta e filha de mulheres fortemente vinculadas à terra.*

A ancestralidade é um tema caro para Gina, configurando-se como alicerce para a sua vida pessoal e profissional. Nesse sentido, inicia a sua fala com o mesmo provérbio africano da oficina anterior, ainda mais adequado ao momento por ser uma metáfora de vida que se inspira na natureza: “*O rio que esquece onde nasceu, seca!*”. Falou da região de origem da sua avó, a Zona da Mata Mineira, e a sua forte relação com a terra. Mulher que enfrentou bravamente muitas dificuldades na vida, dentre elas a vinda para a cidade. Mas, o vínculo com as suas origens foi mantido, dentre outras formas, com as plantas do seu quintal, algo que foi passando para os seus filhos e netos. Gina descreveu com detalhes as várias plantas que havia no quintal da sua mãe, tanto medicinais e ornamentais quanto aquelas destinadas à alimentação. Tais aspectos repercutiram nas narrativas das pessoas:

Meu pai morava na casa da mãe, minha avó. Era quase uma Chácara, com uma casa bem antiga, muito mato, árvores frutíferas, algumas galinhas e cachorros e muitos morcegos voando a noite. No quintal tinha pé de manga, goiaba, banana, carambola e, minha favorita, tamarindo. [...] À noite nós ouvíamos os cachorros caçando morcegos e, na manhã seguinte, sempre havia algum abatido no chão. [...] Na frente da casa, tinha um jardim ornamental. Eu não conhecia os tipos de plantas, mas lembro bem da aparência delas e de como minha avó cuidava com muito amor, sempre regando e colocando cascas de alimentos para adubar. (Beija-flor – AA)

[...] ela foi falando do quintal da casa dela e eu lembrava da minha mãe, porque minha mãe fazia uma roça no quintal aqui de casa. E eu achava aquilo horroroso (riu-se), horroroso, porque eu nunca tive esse contato com o campo, eu já nasci na cidade, então sempre achei bonito o concreto (riu-se), [...] depois eu fiquei parando e pensando, o quanto isso é benéfico e o quanto era bom. [...] E aí quando a Gina trouxe a experiência dela e tudo, aí eu fui trazendo um saudosismo (riu-se), do pé de goiaba da minha casa, das hortaliças que a minha mãe pegava ali no quintal [...]. (Sabiá - CR4)

Gina falou a respeito do quintal, do quintal da mãe dela, e junto com as memórias dela vieram a mim também muitas memórias. Porque eu nasci no interior, sou do Piauí, então eu sou da roça. Então, tudo que ela estava falando aqui, das plantas, plantas medicinais, o capim santo e todas as ervas que ela mencionou é de conhecimento meu. Porque a minha avó, minha família, minha mãe, eles tinham também todas aquelas plantas no quintal de casa. Tinham o que a gente chamava de canteiro, [...]. (Andorinha – CR4)

Foi assim, eu lembrei de quando eu cheguei em Brasília, que minha mãe tinha construído um barraco, nós viemos pra casa da minha tia, né (emocionado). Construiu um barraco. Era cheio de árvore, canteiro, córrego bem pertinho lá, [...]. Relembrando toda a minha história. (Tucano - CR4)

O que mais me impactou foi a parte das plantações que ela tinha no quintal dela, tinha diversas plantas. E aquilo me trouxe a memória do que eu tinha na minha infância, [...] A vida vai passando e você esquece o que tinha na sua infância. [...] Na casa da minha mãe tinha um pé de árvore, um pé de ameixa, eu lembrei até do gosto da ameixa, aquelas ameixas grandes, amarelas. Lembrei dos porcos que a minha mãe criava, pato, galinha, pintinho, tinha um quintal [...]. (Arara-azul - CR4)

Assim, me fez lembrar da minha infância. [...] e a casa que era nossa, lá tinha muitas, muitas árvores. Eu não sei, eu acredito que naquela época, por falta de condições financeiras, todo mundo tinha um pé de fruta no lote, ou era manga, ou era goiaba, banana, ou ameixa, jabuticaba [...]. (João-de-barro – CR4)

[...] mas lembro que mesmo morando de aluguel, os barracos que meu pai alugava, sempre tinham jardins, ou ainda praças nas quais os vizinhos plantavam muitas hortaliças, batatas, mandiocas, cebolinhas, chuchus, maracujás, goiabas, e até mesmo melancia, fora a infinidade de árvores medicinais, que muitas vezes eram usadas pela minha mãezinha para nos curar de algumas enfermidades das quais não me recordo muito bem. (Pardoca - AA)

Nessa época meu pai trabalhava como caseiro e morávamos no Lago Norte. Nossa casa era numa região com muito verde e lá no quintal tinha um pé de manga e cagaíta, que nunca mais vi em outro lugar, lembro de ser uma fruta muito gostosa. [...] (Patativa - AA)

Ô, eu estava enchendo os meus olhos de lágrimas, gente. Primeiro que a casa dela, aquele quintal parecia do da minha vó, dentro da minha própria casa. [...] E ela ia relatando isso, e eu fui lembrando de coisa que eu nunca mais tinha pensado, [...]. Ia para o corguinho lá embaixo, brincava lá, tomava banho no córrego, ainda estava limpo, eu estou falando dos anos 70. E assim, ela ia falando, parece que vai puxando, você vai lembrando de tanta coisa. Quando eu percebi, eu já estava viajando, [...]. (Colibri – CR4)

[...] mas na garagem da casa havia um espaço retangular com algumas plantas como: confrei, babosa, mastruz, arruda, uma planta da folha roxa que não sei o nome, rosas brancas e vermelhas. E no quintal um pé de mamão. E na rua algumas árvores que além de comer dos seus frutos aproveitávamos para brincar. Tinha pé de manga, siriguela, ameixa amarela, pitanga, limão, goiaba e abacate. Além das plantas, lá em casa eu e os meus irmãos fizemos viveiros de codorna e coelho no quintal de casa. Meu pai tinha um pássaro preto que viveu muitos anos na gaiola e depois minha mãe o tirou de dentro da gaiola, ele ficou solto em casa. (Rendeira – AA)

Falou, ainda, do cerrado que havia ao redor da escola, com as suas flores e perfumes, dentre outras histórias de contato com a natureza. Todas essas influências impactaram a sua prática pedagógica, levando-a a desenvolver projetos voltados para a temática ambiental. As lembranças de contato com a natureza surgiram de variadas formas:

Minha lembrança mais marcante com a natureza no ensino médio era de jogar truco no intervalo embaixo de uma mangueira enorme, nela moravam vários macaquinhos e eu gostava muito de observá-los. Lembro que eles às vezes jogavam coisas na gente pra chamar atenção. Eram muito fofos. (Rouxinol – AA)

[...] e também da trajetória do caminho da escola, porque sempre tinham muitas árvores. Do viveiro da Escola Normal de Ceilândia, [...] como marcam essas coisas, né, e a gente às vezes passa despercebido. [...] (Sabiá - CR4)

A partir dessas árvores, essas árvores que ela (Gina) plantou [...] a comunidade escolar na verdade, não é simplesmente a redondeza da escola, são os professores, alunos e a comunidade em si, né, fizeram um jardim lindo, revitalizaram a escola. [...] (Tucano – CR4)

Em um determinado momento saí da Zona Rural e fui para a Regional de Ensino, mas Brazlândia é uma “cidade de interior”, com todas as particularidades de uma vida do campo. Lá trabalhei com um projeto que só foi desenvolvido naquela Regional: Projeto Agrinho. E devido esse projeto ganhei um passeio para o Hotel Fazenda Mestre D’Armas. [...] (Canário – AA)

Na escola não havia muita natureza, mas em torno da escola sim, existiam muitas árvores por ali, então no meu caminho de volta para casa eu sempre olhava muito para o céu rosa alaranjado ao entardecer e para as árvores, eu sentia o vento e apreciava a beleza a minha volta. (Bem-te-vi – AA)

Gina novamente encantou a todos com a sua história. A sua palestra foi sem dúvida muito inspiradora para a escrita das memórias ambientais, pois contemplou todos os elementos da perspectiva autoecobiográfica proposta para a oficina.

Imagens 6 - Oficina autoecobiográfica 3 – Palestra Gina



Fonte: o autor

Fizemos, então, a seguinte sugestão de leitura: “Você e a Natureza!”. A escrita da memória ambiental educativa foi a atividade proposta para ser feita em casa e enviada, por e-mail ou aplicativo de mensagens (WhatsApp), antes da realização do próximo encontro. Da mesma forma, foram passadas as orientações e uma sugestão de roteiro para a referida escrita, enfatizando-se mais uma vez a total liberdade para a construção da narrativa.

Quadro 8 - Orientações para a escrita da memória ambiental educativa

<p style="text-align: center;">MEMÓRIA AMBIENTAL EDUCATIVA</p> <p>Pedimos que faça a reescrita da sua “Memória Educativa”, agora complementada com as memórias associadas à natureza e aos ambientes trazidos à baila no texto original.</p> <p><i>Observação importante: não altere o conteúdo do que já foi escrito na sua memória educativa inicial, faça apenas pequenos ajustes, se considerar necessário. Utilize uma cor diferenciada da fonte para possibilitar a identificação dos trechos complementares da narrativa.</i></p>	<p style="text-align: center;">Sugestão de roteiro</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Propomos uma nova imersão em sua trajetória de formação, agora resgatando em sua história espaços, lugares, momentos, episódios, pessoas, animais, plantas, águas, paisagens e outros elementos que evidenciem contato com a natureza; ❖ Quando julgar interessante, descreva os ambientes presentes na sua narrativa, especialmente os escolares; ❖ Tente imaginar-se naqueles ambientes e busque expressar os afetos (sentimentos e emoções) em relação às pessoas, plantas, animais e outros elementos da natureza presentes; ❖ Relate como você percebe a sua relação com a natureza a partir dessas experiências vivenciadas ao longo da sua vida/trajetória educativa.
---	--

Fonte: o autor

Em relação à ênfase aos vínculos com os ambientes educativos, Elali e Pinheiro (2008, p. 218) pontuam que entre “os diversos modos de investigação desses laços estão as autobiografias ambientais, textos escritos em primeira pessoa cujo principal foco é colocado nas experiências ambientais dos participantes”. Assim, buscamos evocar, nesses primeiros encontros, as “experiências fundadoras”, abrindo espaços para o trabalho de compreensão de como elas afetam a pessoa que narra e a que escuta (Passeggi, 2011, p. 151).

Por fim, consolidaram-se os grupos da formação, com cinco pessoas pela manhã e dez à tarde, a partir da entrega dos formulários TCLE / ficha perfil. Uma professora que esteve na primeira oficina não compareceu à segunda e outra, que havia manifestado o desejo de fazer o curso, teve que desistir por estar cuidando de uma pessoa enferma da família. Essa última também recebeu uma caneca personalizada do curso, por iniciativa do mediador, por estar colocando em prática a dimensão do cuidado trabalhada na formação.

3.2.2.4 Autobiografia Ambiental: a dimensão “Eu e a Natureza”

*A minha história estou vivendo
Cada página escrevendo
Cantando as coisas que o amor me deu
E a minha voz vai pelo vento
Acompanhando o movimento
Vai fazendo a ponte entre você e eu*

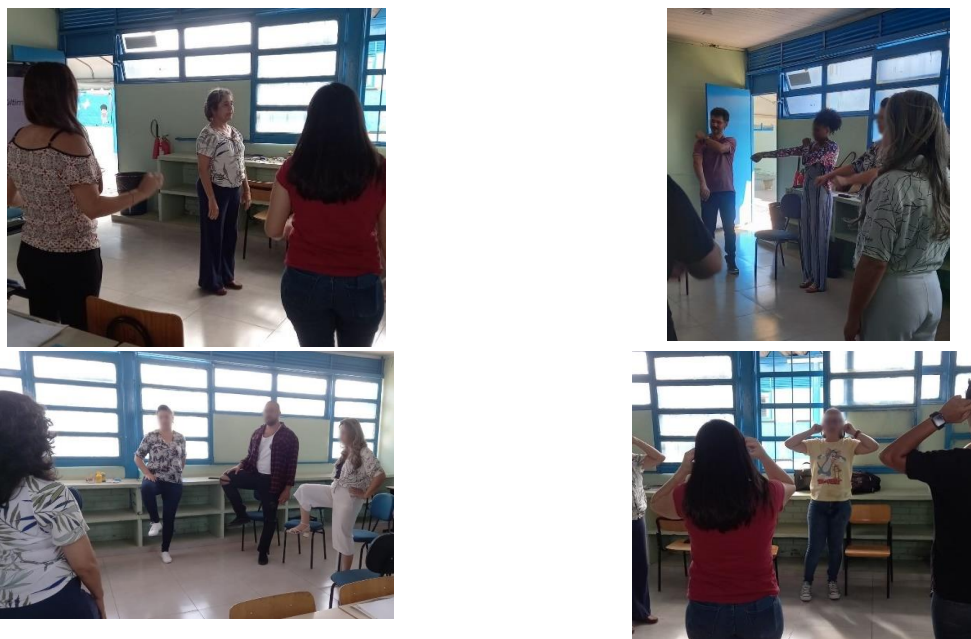
Minha História (Flávia Wenceslau)

A quarta oficina teve como objetivo a socialização da experiência de escrita da memória ambiental tendo como referência a memória educativa, trazendo à tona as reflexões, os afetos e os demais aspectos significativos sentidos/percebidos pelas pessoas, a partir da experiência de imersão na escrita de si (Passeggi, 2011). Buscamos aflorar, pela memória, o “*ser de sensibilidades*” de cada sujeito, possibilitando a expressão dos laços vivenciados cotidianamente, em ligação direta com as sensações corporais que se exprimem nas atividades consigo e com os outros. “É pela mediação de nossos cinco sentidos que nos apreendemos, primeiramente, nós mesmos, depois os outros e nosso ambiente humano e natural” (Josso, 2006, p. 381). O encontro almejou, ainda, o acolhimento do grupo após o movimento grevista da categoria, resultando em um período mais longo de intervalo entre as oficinas. Os dois objetivos foram contemplados com a sensibilização para o “aprendizado de si”.

A “liga” entre as oficinas foi pensada como uma das premissas da MAE, de forma a se atingir uma sequência de encontros em que os conteúdos fossem trabalhados de forma conectada e articulada. Para tanto, utilizamos sistematicamente a rememoração e reflexão das atividades do encontro anterior, bem como a sensibilização para a atividade a ser trabalhada no encontro seguinte. Tal estratégia se mostrou ainda mais importante nesse momento do curso, pois o maior desafio da quarta oficina estava justamente na retomada dos laços e dos aprendizados até então conquistados, após um mês do acontecimento do último encontro em função da greve dos professores.

Nesse encontro de retomada, acolhimento, escuta e sensibilização para o aprendizado de si, contamos com a presença da professora Maristela Nascimento Angra de Oliveira. Professora aposentada da SEEDF, possui licenciatura e bacharelado em Geografia e mestrado em Educação pela UnB, na área de concentração Educação e Ecologia Humana. Atuou na formação de professores no Instituto Brasília Ambiental (IBRAM), na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) e na Escola da Natureza, onde conheceu o mediador (seu aluno), tornando-se para ele uma referência de pesquisadora/formadora em Educação Ambiental. Com sua competência e experiência na formação de professores, assumiu com ele a mediação de toda a oficina. Após se apresentar para o grupo, tendo a praia como “imagem significativa”, Maristela conduziu um momento de respiração e alongamento corporal, acalmando-o e preparando-o para as atividades da oficina.

Imagens 7 - Oficina autoecobiográfica 4 – Mediação Maristela (respiração e alongamento corporal)



Fonte: o autor

Em seguida, o círculo reflexivo foi iniciado, da mesma forma, com a pergunta: “*Como foi o nosso último encontro?*”. As falas de algumas pessoas sobre o encontro já adiantavam a resposta da segunda pergunta a ser feita posteriormente: “*Como foi a experiência de escrever as memórias, de complementar a memória educativa de vocês com as memórias da natureza?*”. Outras pessoas já partiam para o relato das lembranças. Esclarecemos, novamente, que não foi perguntado, em nenhum momento, “*o que foi escrito*” na memória ambiental, pois nos reportamos ao princípio da ética da liberdade de falar ou não, de si, bem como da confidencialidade na medida desejada pelo narrador. Portanto, as falas que adentraram nas memórias propriamente ditas eram feitas de forma espontânea, pela escolha das próprias pessoas. Bem-te-vi fez uma descrição breve e bem estruturada do que havia acontecido:

[...] Bom, ela (Gina) falou primeiro, se apresentou e falou do quintal da casa dela, o que que tinha no quintal da casa dela. Então, ela contou a história de onde ela veio, da mãe, da família, da ligação que ela tinha com a Natureza, com as plantas, o quão importante que era tudo aquilo na memória afetiva dela. Depois ela falou sobre o trabalho dela, da trajetória. Contou pra gente sobre a escola, sobre o que movimentava ela, o que dava prazer de estar na escola, dos projetos que ela fez. Então, foi bem rico, ela trouxe bastante informação pra gente. E a gente falou muito sobre nosso lado afetivo, o que mexe com a gente, sobre a nossa história. Cada um de nós se apresentou, falou de onde nós viemos, quais são as nossas raízes, nossa família. Quais são as nossas memórias de infância, o que que a gente faz no nosso trabalho, a relação que isso tem com as nossas memórias afetivas. Então, foi uma troca muito rica. (Bem-te-vi – CR4)

A escrita da memória ambiental referenciada pela memória educativa foi uma experiência elogiada por algumas pessoas, porém outras relataram uma certa dificuldade. No entanto, o exercício alcançou o objetivo de despertar as pessoas para a importância do contato com a natureza:

Foi maravilhosa! A primeira foi muito boa, eu recordei bastante coisa e acrescentar ali os detalhes foi muito interessante. Porque você já tem um texto pronto, suas memórias estão ali, e você só vai encaixando. (Bem-te-vi - CR4)

Então, eu lembrei dessa história, e estava lá perdida, assim, no passado. Me chamou atenção pra isso aí. Então, assim, foi reviver aquela infância e aquele contato com a natureza. Pra mim foi uma coisa muito importante [...]. (João-de-barro – CR4)

[...] Sim (ajudou a lembrar), porque como a gente fez a escrita, a primeira, tipo assim, você foi dividindo as etapas: criança, aí depois adolescência, você foi dividindo. Então, só que, assim, até pelo fato, até pra você ver, o peso de ter sido mãe muito nova. Você vê que a parte que eu não lembro é a parte que eu estou ali na criação dos filhos, entendeu, eu lembro pouquíssimas coisas (riu-se). (Patativa - CR4)

No primeiro momento eu fiquei um pouco perdida no texto, até porque era para complementar, mas aí parei, refleti, igual foi falado aqui, trazendo um pouco a memória daquilo que era similar da história da Gina, do quintal da minha mãe, das plantas. Também refleti um pouco sobre esse bloqueio de a princípio só achar bonito o concreto e abominar o quintal da minha mãe (riu-se). [...] E é isso que me chamou atenção também, eu fui refletir, sobre essa necessidade de estar em contato com a natureza, o quanto que isso nos traz equilíbrio, paz de espírito. [...] Então, foi muito leve, foi gostoso também, no final das contas. Apesar de ter essa questão da estrutura do texto, você querer colocar ali dentro e encaixar as coisas, né. “Onde é mesmo que eu vou colocar isso aqui?” Mas, tirando essa parte técnica aí, foi um deleite. (Sabiá -CR4)

Canário, assim como Andorinha, demonstrou um certo sofrimento em resgatar as memórias, no entanto buscou corretamente direcionar para o lado mais positivo, fugindo de uma visão terapêutica das atividades. Essa percepção condiz com a fundamentação teórico-metodológica da MAE de se trabalhar com a perspectiva da reflexão consciente das experiências da vida, com o objetivo de autoformação. Embora “a corrente psicanalítica tenha dado uma contribuição decisiva ao campo biográfico”, tratamos a abordagem biográfica como um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, pedagógico, utilizando-a no campo das ciências da educação (Dominicé, 2014, p. 136-137)

Diferente da primeira memória, essa me causou um conforto muito grande e sensação muito de saudade [...]. a memória ambiental me trouxe lembranças maravilhosas, desde o período da educação infantil até o ensino fundamental, ensino médio e até o momento que eu cheguei à sala de aula, a faculdade também. [...] (Andorinha -CR4)

É porque afloram muitas emoções, e eu tentava me controlar porque eu não queria que esse momento ficasse atrelado a uma lembrança de sempre estar encarando com algum sofrimento ou então alguma coisa que me trouxesse uma saudade muito grande, que me levasse às lágrimas. Então, eu fiquei assim até um pouco preocupada na forma como eu estava enxergando e tentar fazer com que isso não seja dessa forma, que eu não veja o nosso encontro como um divã pra poder depurar as minhas lágrimas. Eu queria ver de uma outra forma. Então, tudo que a Gina trouxe é muito saudoso, muito bonito, mas eu fico tentando desassociar desse lado triste, de que a infância passou e não volta, que pessoas que estavam na minha vida não estão mais e principalmente da minha infância que não foi uma infância tão feliz como eu gostaria que tivesse acontecido, que tivesse sido. Então, foi isso que me marcou mais, foi isso que eu fiquei pensando, refletindo. E é o que busco, trazer, criar memórias positivas, não trazer à tona o sofrimento que já tá ali guardadinho, muitas vezes até resolvido. [...] (Canário – CR4)

A fala de Colibri vai nesse sentido de tentar buscar também as lembranças felizes:

[...]. Porque as pessoas tendem a lembrar só da parte triste, e a infância da gente em algum momento, teve algum momento feliz, inesquecível. [...] Porque a gente tende a lembrar só das coisas ruins. Eu não, porque a minha realmente foi 100% feliz, mas eu sei que tem gente que teve as suas dificuldades. A minha tinha as dificuldades, meus pais vieram em busca de melhoria, igual aos pais da Gina, mas uma coisa que não faltava era amor. [...] E tudo isso a gente vai lembrando assim, e você vai falando: “Gente, não foi tão ruim! Não foi tão difícil! Foi muito bom” E hoje, a geração de hoje não pode falar de uma infância assim. (o encontro) foi ótimo! (Colibri - CR-4)

Para Patativa e Sabiá o encontro e as memórias despertaram motivação para a vida e o reconhecimento da importância das suas trajetórias:

[...] quando eu comecei aqui no curso eu estava num momento muito ruim da minha vida, comigo mesma, não é porque aconteceu nada externo. Estava me sentindo, assim, inútil mesmo. Sabe, quando você olha e fala: “Nossa! O que é que eu estou fazendo da minha vida? Eu não estou fazendo nada! Minha vida tá passando!” [...] E, a partir da nossa primeira atividade, que foi quando a Gina veio, contou a história dela e deu uma nova roupagem, acrescentando a questão da natureza [...] quando eu comecei a escrever a minha história, o sentimento de inutilidade que eu estava sentindo mudou. [...] escrevendo sobre o que tinha acontecido na minha vida e eu falei: “Cara, eu estou me cobrando demais! Olha aqui onde é que eu estava, onde é que eu já passei, onde é que eu estou.” Então, assim, melhorou bastante, assim, a minha parte emocional mesmo. Me fez muito bem. [...] (Patativa - CR4)

[...] Os primeiros encontros, assim, lembrando um pouco também das atividades que foram pedidas, foi um misto, me trouxe as lembranças das dores. Sim, fazem parte da minha história, mas também me despertou esse lado, como a Rendeira falava, de: “Cara, tem uma força muito grande aí que você tá esquecendo!” Então, me trouxe à tona de novo, pra lembrar que não, a vida não foi concluída, ainda tem muito por se fazer. [...] Então, você faz um balanço. E aí, no nosso encontro, quando a Gina trouxe a relação com a Natureza, com as raízes, com aquilo que nos cerca, que é o meio ambiente, me trouxe uma simplicidade da vida (riu-se). (Sabiá - CR4)

Enquanto para Andorinha a oficina trouxe lembranças da sua conexão com a natureza desde a infância, para Canário, Japuaçu e Uirapuru a falta de contato com a natureza foi o cerne da reflexão:

[...] eu não recordo de muitas coisas da minha infância. Eu consigo lembrar de momentos assim muito específicos. [...] Mas, isso não foi trabalhado em mim desde a infância. Então, é muito complicado buscar memórias de algo que não chamou a sua atenção, pra que você trouxesse isso num outro momento da sua vida. (Valdivan comenta que a escrita a fez perceber isso). Com certeza. Quando você passou a atividade, no último encontro, eu saí daqui: “Lascou, gente! Danou-se! O que que eu vou falar?” [riu-se]. (Canário - CR4)

Meu contato com a natureza já não foi tanto assim. Fui mais da cidade mesmo. Natureza a gente ia na chácara de uma tia nas férias, em alguns finais de semana. Não tinha, assim, um quintal cheio planta, já era tudo no cimento (comentários cruzados). (Valdivan pergunta se o encontro fez você perceber essa falta de contato) Sim! Eu pensei: “De repente, será que por isso que eu sou tão fresca (risos - comentários cruzados). (Japuaçu - CR4).

[...] E aí quando eu fui para casa realmente, fazer o relato, pensar em tudo, eu olhei aquilo tudo e eu falei: “Gente, como assim?” Eu travei e falei: “Bom, eu preciso descrever a minha casa, o percurso até a escola, como que era a minha escola”. E eu não via muita coisa de natureza. A única coisa que eu lembrava era chácara do meu tio, era a fazenda do meu avô, era a casa da minha avó, eram momentos mais em família que tinham esses locais. E aí, eu fiquei meio assim: “Como é que eu vou fazer esse relato se eu não tenho essas memórias do dia a dia com a natureza?” E fiquei triste, bem triste. [...]. Na escola não tinha muita coisa, as crianças não brincavam. Eu nasci aqui no DF, mas eu morei muito tempo em Luziânia, aí me lembro poucas coisas do quintal de Luziânia. Pouco tempo depois e já vim pra Taguatinga Sul morar em um prédio. Então, em um prédio, que a minha mãe já tinha preocupação se a gente ia descer ou não, passava muito carro. [...] Foi meio chocante, eu descobri que eu não tinha memórias do meu dia a dia, porque meus pais tentaram me proporcionar o melhor e, por incrível que pareça, não era o melhor para uma criança. Eu queria era liberdade, eu queria correr, [...]. Eu vejo as pessoas hoje muito perdidas, talvez por uma infância que não tiveram esse contato, além da natureza, com as pessoas de verdade. (Uirapuru - CR4)

Ao final do primeiro momento da oficina, destinado a reflexão sobre o último encontro e sobre a experiência da escrita da memória ambiental educativa, observamos que os vínculos construídos e a disposição para a continuidade do aprendizado permaneciam no grupo. Percepção possível considerando o conteúdo e o tempo das falas, cerca de uma hora e quarenta minutos de duração. Mais uma vez Beija-flor descreve o objetivo pretendido (e alcançado) com a estratégia adotada nas oficinas autoecobiográficas 2 e 3:

As falas da Gina, eu não sei se em tudo na vida que ela faz ou se foi através de tudo isso que a gente está fazendo, mas através das vivências que ela traz da carreira dela, da vida dela, da infância dela, mesmo que a gente não tenha passado pela mesma coisa, a gente consegue com muita facilidade assimilar memórias nossas, memórias próprias. E também, uma coisa que eu achei assim surreal, que nessas falas a gente conseguiu desbloquear memórias, coisas que se você me perguntasse de maneira direta eu não ia lembrar. “Ah, e seu contato com a natureza? E você quando criança?” De maneira direta eu talvez não conseguisse lembrar

para relatar. Mas, através dela, esmiuçando a infância, e trazendo as fotos, falando de como foi, a memória vai voltando na sua cabeça. [...]. (Beija-flor - CR4)

Rouxinol não esteve no último encontro, mas relatou que a experiência de escrever sobre a sua memória ambiental foi nostálgica. E foi com ela que contamos para a sensibilização do grupo para a atividade a ser feita na semana. Pedimos que escolhesse a “música marcante” da vida dela, considerando as memórias trazidas pelas oficinas. Como na sua apresentação inicial Rouxinol escolheu a nota musical e disse que tocava violão, propomos a ela que tocasse e cantasse a sua música marcante para os dois grupos, relatando o motivo de tal escolha. Ela aceitou e escolheu a música “Malandragem”, composta por Agenor Neto (Cazuza) e Roberto Frejat, mas que se tornou um grande sucesso na voz de Cássia Eller:

*Eu só peço a Deus
Um pouco de malandragem
Pois sou criança
E não conheço a verdade
Eu sou poeta e não aprendi a amar*

Malandragem (Cássia Eller)

Eu escolhi essa música porque ela veio me resignificando na minha vida. [...]. Lembrei de quando eu era pequena, eu sempre fui muito tímida, mas em casa eu dava muito trabalho (riu-se). E levava muita bronca sempre. Eu esperava o ônibus chegar debaixo de uma árvore de romã, uma romã que dava desse tamanho. Inclusive é na casa que eu moro hoje, mas infelizmente o pé de romã morreu, por uma doença, não deu pra aguentar. [...] Essa memória ecobiográfica é isso, né? É a nossa vivência com as plantas, com a natureza. [...] E ela veio se resignificando, assim, na adolescência, quando a gente perde a nossa inocência, aquela coisa. Os meus amores, minhas ilusões amorosas, que eu tive também (riu-se). Enfim, na música fala de malandragem, “eu só peço a Deus um pouco de malandragem”, e hoje, a malandragem que eu vejo, que eu peço a Deus, malandragem é ter flexibilidade pra lidar com as coisas da vida. Os problemas que a gente enfrenta nem sempre a gente consegue contornar. [...] E hoje a gente sente mesmo que as pessoas estão adoecendo mais mentalmente e a gente tem que lutar todo dia contra isso. Então, a malandragem hoje pra mim é ser flexível diante dos problemas. (Rouxinol - CR4)

Rouxinol disse ser a primeira vez tocando e cantando para um grupo de professores, que estava com muita vergonha, mas que tinha gostado muito. Ela ficou feliz e emocionada com as apresentações, foi muito elogiada e congratulada. Promovemos, assim, mais um momento de descontração e reflexão sobre a memória e a identidade de cada um. Observamos, pelo entusiasmo e acompanhamento do canto, que as pessoas gostaram muito da atividade. Assim, propomos que todos enviassem o nome ou vídeo da “música marcante da vida”, como atividade a ser realizada durante a semana.

Imagens 8 - Oficina autoecobiográfica 4 – Música marcante Rouxinol



Fonte: o autor

Podemos considerar que estratégia de se primar pela rememoração das trajetórias educativas dos sujeitos foi importante (Souza, 2004; Josso, 2014), em virtude das questões levantadas na pesquisa, pois inseriu tais espaços-tempos nas narrativas das autobiografias ambientais. No entanto, a prevalência dos espaços externos, da descrição de férias, casa dos avós, situações de mudanças de local de moradia da família, observada por Elali e Pinheiro (2008), foi confirmada.

Após o momento de confraternização (lanche compartilhado), iniciamos a atividade de sensibilização sobre o “aprendizado de si”. Para além da reflexão sobre a retomada do curso diante do imprevisto movimento grevista, como mais uma forma de acolhimento, buscamos refletir também sobre a complexidade da vida e as suas incertezas, tema bem condizente com o conteúdo das narrativas apresentadas. “O campo da ação é muito aleatório, muito incerto. Ele nos impõe uma consciência bastante aguda dos acasos, derivas, bifurcações” (Morin, 2007a, p. 80).

Sob a condução de Maristela, realizou-se a dinâmica “aquarela”, com as seguintes orientações:

- ✓ Pegar uma esponja e encharcar uma folha de papel;
- ✓ Molhar o pincel na tina amarela, fazer um pingo na folha e observar
- ✓ Lavar o pincel e secar com um papel;
- ✓ Molhar o pincel na tina azul, fazer um pingo na folha molhada, tentando manter a individualidade de cada cor quando possível e observar;
- ✓ Lavar o pincel e secar com um papel;
- ✓ Molhar o pincel na tina vermelha, fazer um pingo na folha molhada, tentando manter a individualidade de cada cor quando possível e observar.

Imagens 9 - Oficina autoecobiográfica 4 – Mediação Maristela (dinâmica “Aquarela”)



Fonte: o autor

Em seguida, ao som de uma música suave, responder por escrito as perguntas feitas para depois socializar com o grupo:

- 1) Como estou me sentindo?
- 2) O que percebi das qualidades, diferenças e nuances de cada cor da água?
- 3) Consegui manter a qualidade de cada cor? O que ajudou? O que dificultou?
- 4) Houve encontro das cores? Surgiu uma nova cor? Como foi construída?
- 5) Que descobertas revelam sobre mim?

Resumidamente, de acordo com as respostas a atividade foi um momento de relaxamento. As pessoas se sentiram tranquilas, livres, em paz e calmas. Descreveram diferentes impressões sobre a qualidade, diferenças e nuances das cores, com várias justificativas: pouca água, muita água, distância dos pingos, dentre outras. Algumas pessoas relataram a forma como as tintas se espalharam, com a dispersão de umas cores e outras não, algumas permanecendo mais fortes, outras mudando a tonalidade. Viram formatos de raízes, ramificações, raios, vasos sanguíneos, dentre outras semelhanças.

Quadro 9 - Oficina autoecobiográfica 4 (aquarelas)



Fonte: presente pesquisa

Quanto às descobertas reveladas sobre si, algumas pessoas não conseguiram formular uma resposta, mas a maioria fez avaliações, tais como: “*Percebo que a individualidade, para mim, não é tão “forte, que necessito partilhar”*”; “*Ansiedade*”; “*A necessidade do perfeccionismo, de manipular para algo melhor*”; “*As cores foram mantidas, dispostas de forma organizada, refletindo muito do meu eu. Organização como segurança*”; “*Sou bom em cumprir ordens e correlacionar coisas*”; “*Insegurança, vontade de fazer do jeito certo*”; dentre outras.

O que eu me lembro é o tanto que eu fiquei perdida com a atividade de artes, querendo copiar (riu-se). Com medo de ser de erro e acerto, ou então pelo costume de sempre estar levando uma bronca por aquilo de errado que a gente faz, aí eu queria acertar, então eu ficava copiando dos colegas (riu-se). Então foi isso (Colibri – CR5).

[...] A experiência da tinta, que também falou muito da personalidade de cada um. Então, me chamou a atenção, porque eu acredito que a interação com o meio fala muito de nós, [...] (Sabiá - CR-5).

O círculo reflexivo foi bastante interessante no sentido do autoconhecimento, do exercício de se perceber a partir do inesperado, das influências do ambiente, das dúvidas, medos e incertezas. Maristela foi mediando todo esse processo ensejando um debate bastante produtivo no que diz respeito ao aprendizado oriundo das experiências únicas de cada pessoa e da percepção de que não há como controlar tudo que nos cerca. Trata-se do que chamamos de “ecologia da ação”, pois desde que empreendemos uma ação, qualquer que seja ela, esta começa a escapar de nossas intenções. “Ela entra num universo de interações e finalmente o meio ambiente apossa-se dela num sentido que pode se tornar contrário ao da intenção inicial” (Morin, 2007a, p. 80-81).

Ao final, foi ressaltada a importância da partilha, das trocas de saberes e experiências a partir da história de vida do outro. Para o encerramento da oficina foi executada a canção de Flávia Venceslau (*Minha História*) que fala exatamente de como a escrita e a partilha da própria história pode construir pontes entre as pessoas.

3.2.2.5 Reconhecendo o “Sujeito Ecológico” e o papel da escola na sua formação

*Haverá um dia em que você não haverá de ser feliz
Sentirá o ar sem se mexer
Sem desejar como antes sempre quis
Você vai rir... sem perceber
Felicidade é só questão de ser*

Felicidade (Marcelo Jeneci)

No quinto encontro foi realizada uma introdução conceitual de “Conexão com a Natureza” e “Valores Ecológicos” com vistas a promover o reconhecimento de si como um “sujeito ecológico” em trans(formação), bem como refletir sobre o papel da escola nesse sentido de (re)conhecer e (trans)formar as crianças para uma vida ecologicamente orientada (Carvalho, 2017). Iniciamos a oficina com um exercício de respiração seguido de uma pausa meditativa ouvindo sons da natureza, como forma de acalmar o grupo e prepará-lo para discutir, especialmente, a conectividade com a natureza.

O círculo reflexivo começou com a memória do último encontro, não deixando ninguém para trás e mantendo a “liga”, a articulação, a sequência integrada dos conteúdos e das atividades da MAE. Vimos que a troca de experiências e a escuta do outro foram enfatizadas como algo bastante positivo para o autoconhecimento:

Não só do último encontro, mas em todos a gente troca muitas experiências. A gente vem trocando as nossas experiências de vida, histórias, os nossos aprendizados. E principalmente o que marcou mais a nossa vida, tanto a nossa trajetória como professor quanto de caminhada mesmo. Acho que o aprendizado é muito de ouvir o outro e trazer pra nossa vida (Bem-te-vi – CR-5).

Basicamente o que os colegas já falaram aí, todos os encontros têm sido muito significativos, trazem sempre uma experiência do autoconhecer-se, analisar nossa história. E no último encontro, as atividades, as propostas que foram trazidas marcaram bastante, no sentido de nos conhecer mais uma vez. (Andorinha – CR5).

O que me marcou no último encontro foi o aprendizado. Uma das coisas foi o aprendizado, com uma pequena dinâmica, você consegue analisar a sua vida. Outra coisa que me marcou também, foi o show da Rouxinol. (Tucano – CR5).

A apresentação da Rouxinol com a sua “música marcante” foi destacada, surpreendendo algumas pessoas, fazendo refletir sobre o (des)conhecimento do potencial do outro.

Eu vou falar então sobre a apresentação da Rouxinol, eu achei bem bonito, porque na verdade eu fiquei impressionada de ver, porque a gente é da mesma sala (riu-se), eu até tinha visto uma vez um pouquinho, mas, assim, eu fiquei impressionada com o dom dela. Vou acrescentar isso (Patativa - CR5).

Somando-se à dinâmica (aquarela), que eu gostei, o que me marcou foi a Rouxinol cantando (comentários cruzados). Porque a Rouxinol no dia a dia ela é assim, o jeitinho bem tranquilo, mas quando ela tá ali na música, ela se transforma, sorri cantando [...]. É isso, mas eu gostei muito da sua arte (Arara-azul - CR5)

Primeiro a Rouxinol cantando (riu-se). Às vezes a gente tem um talento escondido e não quer contar pra ninguém, quando mostra e as pessoas elogiam é que a gente vai ver que tem potencial. (Colibri – CR5).

Teve a atividade lá da tinta, e acredito que todos aqui perceberam como uma atividade fala muito da gente. A proposta também da Rouxinol, a música marcante, fez com que eu refletisse que existem também músicas que falam muito de mim, que falam comigo. Então, tudo muito significativo (Andorinha – CR5).

A dinâmica “aquarela” despertou o grupo para o debate sobre a incerteza, o acaso e a subjetividade, atingindo os objetivos de autoconhecimento pretendidos com a atividade.

O que mais me marcou no último encontro foi a dinâmica (aquarela). Porque foi uma dinâmica que ela mostra exatamente o cada um de nós pensa e sente. Seja desconforto, seja uma tranquilidade, e normalmente com coisas que a gente menos espera [...] de dentro da gente quem a gente de fato é, [...]. Então, eu achei muito legal a dinâmica (Uirapurú – CR5).

O que me marcou foi a dinâmica também, a questão das transformações das cores. Porque a gente pingava no papel e ela ia diluindo, dependendo se a gente tinha molhado mais, ela ia diluindo. E as ramificações, é como se fosse a gente também, porque a gente passa por várias transformações, ao longo da nossa vida, principalmente na nossa carreira docente. Eu achei bem especial também. (Pardoca - CR5)

[...] foi passada uma dinâmica pra gente e não foi uma dinâmica, assim, muito explicada antes. Tipo assim: “Faça aí! Essas são as instruções e faça!” Então, a gente está tão preso naquele negócio de: “O que que esperam da gente? Eu vou reagir de acordo com que alguém está esperando, que aí vou saber o que oferecer.” Então, quando a gente não está sabendo muito ali o que se esperar de nós, aquela liberdade toda, aquela autonomia toda, que às vezes também a gente aplica com os alunos, a gente acaba ficando meio perdida. [...]. Então, foi interessante ver como a gente reage em situações como essa. [...] Então, eu achei muito interessante essa subjetividade (Beija-flor – CR5).

No círculo reflexivo, Canário toca no tema a ser introduzido em seguida na oficina (conexão com a natureza), revelando-se capaz de conhecer-se, de refletir sobre sua própria natureza e sobre o que a faz humana (Passeggi, 2016).

O que eu achei muito interessante, o que ficou gravado pra mim no último encontro, além de toda a troca de experiências, que eu acho muito válido, foi eu tentar me encontrar nesse contexto da natureza onde ele não foi arraigado na minha vida, ele não foi trabalhado pra mim, na minha vida. [...] Depois eu comecei a andar pelas ruas e comecei a fazer essa observação que coisas que pra mim eram tão naturais não são tão naturais assim. O que é natural passou a ser novo, diferente. [...] (Canário – CR5)

Com o auxílio de *slides* e dialogando com as atividades e reflexões feitas nas oficinas, fez-se uma introdução do conceito “conexão com a natureza”, enfatizando-se a sua intrínseca relação com o sentido de pertencimento e com a percepção de integração com a natureza. Ressaltou-se que o conceito envolve conectividade, cuidado e compromisso com o meio ambiente, por meio de componentes cognitivos, afetivos e comportamentais. Houve o debate sobre a qualidade de vida proporcionada pela referida conectividade, considerando aspectos de bem-estar físico, emocional e social. Discutiu-se, ainda, a conexão com a natureza na perspectiva dos valores, atitudes e comportamentos favoráveis à sua efetividade (Schultz, 2002, 2004; Pessoa, 2016; Pato, 2011, 2021).

Alguns comentários demonstram o sucesso da oficina em instigar a reflexão sobre aspectos que envolvem o conceito “conexão com a natureza” a partir da percepção de si, correlacionando-a com a atuação docente:

[...] possibilitando-me um processo de amadurecimento e evolução, que passa por desde perceber a importância dos seres humanos como iguais, a contemplar, cultivar e preservar a vida em todas as suas dimensões, pois, sendo coabitantes de um mesmo espaço, chamado terra, eu por primeiro sou responsável por cuidá-la, fazendo a minha parte para que aqui ainda neste mundo, seja um bom lugar para se viver. (Sabiá - AA)

[...] e eu nunca tinha me atentado pra isso. Hoje, por conta das mídias, as crianças têm uma orientação, e até a escola, enfim, eles conseguem adquirir um conhecimento muito bom com relação às questões ambientais. Porém, não estão inseridas no ambiente. E aí eu fiquei imaginando, cognitivamente você sabe muito, mas será que você tem o compromisso de cuidar? Será que você sente que aquilo ali é importante? Ou é só aqui e é um discurso meio que, sabe, vazio? (Uirapuru – CR5)

Foi um despertar para questões tão importantes e tão urgentes. E com esse despertar aflorou-se também dentro de mim o senso de responsabilidade como agente ativa de mudanças significativas do nosso meio no que diz respeito à preservação, conscientização do nosso planeta, não só como cidadã, parte da sociedade, mas ainda como professora o dever de

transmitir os conhecimentos aprendidos aos alunos em idade tenra, aqueles que sem dúvida serão o futuro da humanidade. (Rouxinol – AF)

Para sensibilizar o grupo e promover mais uma troca de saberes, especificamente no que diz respeito ao conceito introduzido e ao papel da escola na promoção do sentimento de pertencimento social, cultural e ambiental (Catalão; Mourão; Pato, 2009; Barbosa *et al.*, 2023), contamos com a contribuição de mais uma convidada: mestre e doutora pela Faculdade de Educação da UnB, na área de Educação Ambiental e Ecologia Humana, Cláudia Moraes da Costa Vieira é professora aposentada da SEEDF com experiência no ensino básico e superior, bem como na formação de professores.

Na sua palestra, além de compartilhar a sua trajetória de vida e formação, Cláudia apresenta a sua pesquisa de doutorado, intitulada: “*A práxis do viver como epistemologia: o saber sentido da/na escola como forma de emancipação da condição humana na terra*” (Vieira, 2016). O objetivo do seu estudo foi compreender as trajetórias de vida e os processos escolares de filhos de catadores de material reciclável de uma escola pública do DF, localizada na Cidade Estrutural.

O estudo trata da invisibilidade sofrida pelos estudantes em situação de vulnerabilidade social em escolas que adotam ações mecanizadas, conteudistas e insensíveis às diferenças, criando assim um “cotidiano de ausências”. As narrativas das crianças revelaram “os sofrimentos e dores dos que trabalham na catação, dentro do Aterro, com o sofrimento dos que moram na cidade, devido aos impactos ambientais produzidos pela localização do lixão” (Vieira; Pato, 2017, p. 271).

Percebeu-se que a difícil realidade das crianças decorrentes da vulnerabilidade social e psicológica a que são submetidas impactou profundamente as pessoas presentes. A interação ao longo da palestra foi intensa, com discussões sobre políticas públicas em relação aos resíduos sólidos, sobre a questão das desigualdades econômicas e sociais, bem como sobre o papel da escola nesse contexto de vulnerabilidades.

Imagens 10 – Oficina autoecobiográfica 5 – Palestra Cláudia



Fonte: o autor

Como já explicitado, o trabalho de Cláudia inspirou a presente pesquisa no seu delineamento *autoecobiográfico*. Nesse sentido, a sua presença na oficina trouxe um respaldo metodológico para o mediador, bem como uma representatividade profissional para as pessoas do curso por se tratar de uma conhecedora da realidade docente, especificamente no contexto educacional público do DF.

Nesse sentido, Uirapuru consegue perceber a intencionalidade do Mediador em promover uma formação fundamentada no contexto de vida pessoal e profissional dos professores, contando com mulheres inspiradoras dotadas de representatividade (Gina, Maristela e Cláudia), pois são professoras/pesquisadoras que conhecem profundamente a realidade do “chão da escola”.

Então, assim, Valdivan vem com um propósito de algo que ele busca pra defender dentro da tese dele, mas ele vem com um propósito que vem contribuindo pra cada um de nós, vem trazendo pessoas, eu não sei se foi pensado ou não, mas ele só traz mulheres inspiradoras, com uma história de vida que tá ali não só inspirando a gente, mas ela conta da própria história. E nós estamos aqui nos abrindo, contando a nossa história e fazendo uma história que pode ser diferente, inspirado nesse trabalho, que todos eles vêm trazendo pra gente [...]. (Uirapuru - CR5)

Junte-se a isso o fato de que o tema da sua palestra traz a relação da EA com o contexto escolar, este compreendido para além dos muros da escola.

Então, eu acredito que esse trabalho vai ficar arraigado ali naquelas crianças, na vida daquelas crianças. Com certeza irá florescer, ter ali frutos, vamos dizer assim. E é claro que o que a gente mais torce é que de fato venham frutos, tenham-se frutos, tenham-se ali mudanças. E a mudança não só naqueles que fazem parte do ambiente, mas também naqueles que de repente não conheciam, aqueles que praticavam ali uma discriminação, aqueles que não respeitavam, aqueles que não olhavam para o colega como um sujeito de igualdade. Um sujeito de igualdade no sentido de: “é um ser humano!” (Andorinha – CR5)

Sua contribuição trouxe também um sentimento de identificação, considerando o público-alvo da pesquisa.

Você fala aí sobre o grupo, que eles se sentiram à vontade (crianças que participaram da pesquisa da Claudia). [...] eu já vou chorar (emocionado – choro). Minha mãe me criou catando lata (comentários cruzados). Eu tenho muito orgulho. (Tucano - CR5)

E aquela comunidade lá, aquela cooperativa lá salvou muitas vidas (emocionada), porque era um reduto de tráfico mesmo. Muito interessante isso aí. [...] a minha mãe chegou a catar papelão pra ajudar a gente, pra comprar os nossos materiais com aquele trabalho e era pouco valorizado. (Pardoca - CR5)

Concluída a apresentação da Cláudia, é iniciada a introdução dos conceitos: “valores humanos”; “valores ecológicos”; “sujeito ecológico”, pedindo ao grupo que respondesse por escrito e compartilhasse com as outras pessoas a seguinte pergunta: “*Quais as suas três maiores prioridades para viver bem?*”

- *Ter tempo de ociosidade criativa; estar com as pessoas que eu gosto; cuidar da mente e do corpo.*
- *Ter saúde; Estabilidade emocional; Estabilidade financeira;*
- *Minha relação com Deus / com o outro; Estar bem comigo mesma; Estar com a minha família.*
- *Amar; Família; Viajar.*
- *Estar junto com a minha família; estar com pessoas legais; Saúde.*
- *Família; autoconhecimento; estar no meio da natureza.*
- *Uma boa relação com Deus, meus familiares, amigos e colegas de trabalho; Me sentir útil para a sociedade através do trabalho; saúde mental.*
- *Ter proximidade com Deus e com o próximo; ter uma vida saudável; sempre tentar ser um intelectual orgânico.*
- *Uma moradia segura; um trabalho em um ambiente que eu gosto; ter tempo para a família.*
- *Estar com a minha família; estar com a minha família passeando, viajando; estar livre, à vontade, nos lugares que eu gosto de ir – mato, praia, chácara.*
- *Ter saúde; dinheiro e estabilidade financeira; ter bons relacionamentos com as pessoas ao meu redor.*
- *Saúde mental; saúde física; tempo de qualidade com as pessoas que eu amo.*
- *Agradecer pela minha família e pelo que eu já tenho; olhar o lado positivo das coisas e minimizar o negativo; sonhar que eu posso ter o futuro que eu desejo.*

O exercício de refletir sobre as prioridades foi proposto para facilitar a compreensão do conceito de “valores humanos”, fazendo com que percebessem o sistema hierárquico de importância de cada valor e o quanto ele exerce influência nas suas tomadas de decisões (Schuartz *et al.*, 2012). Nesse sentido, foi dado um exemplo concreto protagonizado pela nossa convidada.

Cláudia teria a sua participação no curso programada para o quarto encontro, mas este estava previsto para o mês de maio quando houve a greve dos professores. Havia a disposição do grupo em continuar as aulas apesar do movimento grevista, para que não houvesse quebra do processo formativo. Porém, apesar de prezar a amizade com o pesquisador e considerar muito importante a partilha do seu trabalho para que mais professores tivessem acesso a ele no contexto da formação, Cláudia optou por não se disponibilizar naquele período, por entender que não seria conveniente/justo estar dentro da escola com uma atividade enquanto os demais professores estavam lutando por seus direitos no movimento grevista. Ela priorizou o aspecto coletivo e a solidariedade aos seus pares engajados em um movimento mais amplo em detrimento de questões pessoais e acadêmicas, de caráter mais restrito.

O exemplo dado ajudou na compreensão do impacto causado pelo conflito de valores na tomada de decisões, bem como na identificação de um valor condizente com a dimensão de autotranscendência, pelo compromisso com a igualdade, justiça e proteção de todas as pessoas (Pato, 2011; Lapa Júnior, 2019). O mediador decidiu, da mesma forma, se solidarizar com o movimento e condicionou a continuidade do curso ao fim da greve dos professores, pois o contrário demonstraria incongruência com as premissas da MAE.

Tendo como referência o modelo teórico de Schwartz (1992, 2005, 2012), fez-se a relação entre valores da dimensão autotranscendência e os valores denominados por Pato (2011) como ecológicos, por contribuírem para o sentimento de pertencimento à natureza, para o respeito às relações das diversas formas de vida, bem como para o favorecimento à sustentabilidade. A discussão culminou na conceituação de “sujeito ecológico”, como um ideal utópico de uma existência ecológica plena (Carvalho, 2017), mas esclarecendo se tratar de um processo, um caminho para “tentar ser”, não homogêneo e não isento de obstáculos, contradições e conflitos. Um caminho marcado por uma permanente negociação intrapessoal, interpessoal e política em torno das decisões tomadas no dia a dia (Carvalho, 2013).

O exercício almejou, ainda, o reconhecimento de que, em algum grau, os ideais do “sujeito ecológico” estão presentes nos valores apresentados pelos participantes como prioritários. Ressaltou-se a importância do sentido da caminhada, da busca permanente por tais ideais, de não se deixar esmorecer pelo julgamento da intensidade com a qual se percebem ecológicos ou pela comparação em relação às outras pessoas. Houve sinais de que tal estratégia obteve algum êxito.

E, não sei se eu estou muito ousada, mas eu já começo a me perceber um ser ecológico (riuse). Fazendo já um paralelo com os outros encontros e tudo, mesmo sem ter essa consciência, assim, vamos dizer, teoricamente falando, eu tenho esse olhar também. Acho que vai muito também dos seus valores, como já dizia o Valdivan. [...] Ser o que eu sou e assim olhar o outro também com empatia, olhar o outro independente de raça, de credo ou de qualquer coisa, como um ser igual. [...] E aí quando a gente passa a ter esse olhar eu sou um ser ecológico! Porque eu vejo a vida como um valor independente de qualquer situação em que ela esteja. (Sabiá - CR5)

Eu aprendi, assim, que pra todos nós, acho que seria o feedback da gente aqui, que nos impactou e eu acredito que a partir de então nós vamos começar a ter novas ações pra tentar mostrar para as pessoas que estão ao nosso redor o modo ecologicamente que a gente deve agir. (João-de-barro – CR5)

Nesse sentido, foram levantados vários exemplos apresentados na relação das prioridades, de amor ao próximo e à natureza, compatíveis com os valores de benevolência, universalismo e humildade, que compõem os valores da dimensão autotranscendência

(Schwartz *et al.*, 2012). O sentimento de reconhecer-se “sujeito ecológico” foi instigado com mais uma pergunta: “*Vocês gostariam que as condições de vida dos filhos de catadores de material reciclável fossem melhores?*”. Vale observar a unânime resposta positiva do grupo.

[...] Eu acredito que foi o que a gente pensou o tempo todo que tomara, Deus queira que tenha tido uma história diferente. Que essa infância foi tão difícil, mas que hoje eles possam contar a história de uma forma de superação, né? (Patativa - CR5)

Propõe-se, assim, uma atividade para subsidiar as discussões do próximo encontro: “Refletir sobre o papel da escola e do docente na formação do sujeito ecológico”. Para contribuir no processo reflexivo foram sugeridas duas leituras (Barbosa *et al.*, 2023; Carvalho, 2013), reforçando-se que a “existência de um sujeito ecológico põe em evidência não apenas um modo individual de ser, mas, sobretudo, a possibilidade de um mundo transformado, compatível com esse ideal. Fomenta esperanças de viver melhor, de felicidade, de justiça e de bem-estar” (Carvalho, 2005, p. 69). Nesse sentido, como mais uma contribuição para a reflexão proposta, foi reproduzida a música “Felicidade” de Marcelo Jeneci, com o intuito de sensibilizar o grupo quanto à importância dos valores para uma vida ecologicamente orientada. Algumas manifestações ao final do encontro revelam uma total assimilação do que se pretendeu com a oficina.

[...] ela está nas coisas mais simples. Às vezes a gente fica procurando a felicidade aqui e ali, se esforçando e a felicidade não vem. Às vezes consegue uma boa profissão, uma escolaridade e a felicidade não vem. Consegue uma boa casa e a felicidade não vem. O carro do ano, a felicidade não vem. E aí vai chegar algum momento que a gente vai perceber que a felicidade está nos detalhes mais simples. É no levar uma chuva. Eu já levei muitas! E adorava, é maravilhoso! É como se fosse, quando a água derrama ali no seu corpo, é como se você estivesse recebendo bênçãos, é como se estivesse lavando a sua alma, algo tão simples. (Andorinha – CR5)

Então, assim, como é bacana a gente ver que tá tudo tão “costuradinho”, cada um ouvindo a história do outro, refletindo sobre a sua, transformando as nossas histórias, porque estamos no caminho, na jornada, contribuindo uns com os outros. E aí quando o Valdivan vem e fala que nós somos sujeitos ecológicos e a gente pensa assim: “Ok!”. Isso foi só uma dcazinha, fica a dica aí: “Tudo isso tem dentro de vocês, todo esse incômodo. E o que vocês vão fazer com isso? Bora colocar pra fora? Vamos contribuir com a sociedade? Vamos ser sujeitos ecológicos de verdade?” (Uirapuru – CR5)

3.2.2.6 Auto-eco-formação: a dimensão “Eu, a Natureza e o Outro”

*Talvez por ignorância
Ou mardade das pió*

*Furaro os óio do Assum Preto
Pra ele assim, ai, cantá mió*

Assum Preto (Luiz Gonzaga)

Nesse sexto encontro a discussão teórica, a sensibilização e a reflexão em grupo foram direcionadas para a evidenciação de aspectos relacionados à conexão com a natureza e aos valores ecológicos, vislumbrados na cotidianidade das histórias de vida/trajetórias educativas dos professores. A oficina foi desenvolvida considerando que eficácia das histórias de vida na formação está ligada à dimensão de socialização inerente à atividade biográfica, em um movimento de reflexividade operada sobre si mesmo a partir da “*escritura de si*” (*autobiografia*) e do trabalho “de escuta/de leitura e de compreensão” do relato autobiográfico do outro (*heterobiografia*) (Delory-Momberger, 2006).

Iniciamos a oficina com uma atividade de respiração, ao som de pássaros cantando na natureza. Pedimos que, de olhos fechados, as pessoas prestassem bastante atenção nos “cantores” e tentassem imaginar o ambiente em que eles estavam e como eles estavam (tristes, felizes, animados, apáticos etc.). Ao final, as pessoas fizeram relatos das suas percepções/imaginações, ficando notório o relaxamento proporcionado pela atividade e nítida a percepção de que os sons indicavam um ambiente agradável, tranquilo e feliz para os pássaros. O acolhimento buscou acalmar as pessoas e prepará-las para refletir a respeito da relação humano/natureza.

Partimos, então, para o círculo reflexivo com a memória do último encontro, não deixando ninguém para trás e mantendo a “liga” entre as oficinas. Percebeu-se, de início, a mudança do olhar em relação à questão dos resíduos sólidos, aos catadores de material reciclável e, especialmente, às crianças daquele contexto social trazido pela professora Cláudia Moraes.

[...] Então, foi um encontro que marcou muito! Porque além de me sentir muito acolhida, foi um assunto muito denso pra mim, foi muito difícil. Toda vez que eu vejo um caminhão de coleta de lixo, eu vejo com um olhar diferente agora. [...] Ontem, o lixo lá na L Norte passa a noite, e aí eu fui recolher o lixo e vi passando. Na hora eu me lembrei da história da “vala” (local onde ocorriam acidentes/mortes quando os caminhões chegavam para despejar os resíduos). Então, assim, mudou muito a minha percepção no sentido de ter um olhar mais atento à realidade das outras pessoas, não pensar só na minha realidade. Então, foi, assim, o encontro mais marcante pra mim até hoje [...]. (Canário - CR6)

[...] Foi um encontro que veio ao encontro do que eu estou vivendo no momento, que é meio uma desconstrução de muitas coisas que eu tenho dentro de mim. Algumas crenças, e eu falo crenças não no sentido de espiritualidade, religião, não, (falo) de valores que você vai

arraigando dentro de você. [...] Não que seja intencional você ser indiferente, mas porque você vai galgando coisas e conseguindo, que de repente você se vê tão distante da realidade do outro. [...] Porque, no final das contas, esse material vai cair, né? A gente precisa dele, assim, pra sobreviver e tudo, mas que o acúmulo, o ter, não te faz melhor do que o outro. (Sabiá - CR6)

Mexeu muito comigo também (emocionada). [...] Há alguns anos, a minha irmã voltava do grande sonho dela que era fazer o mestrado fora. E a gente fez uma ação social lá na Estrutural. Ela idealizou e a gente fez lá. [...] Quando ela (Claudia) vem e mostra aquela realidade da vala, a realidade de que eles eram discriminados por às vezes estar com o cheiro de lá, nossa, aquilo ali pra mim, tipo assim, bateu mesmo na minha cara e eu falei: “Eu não vi tudo!” Eu estava lá, fui lá pra ajudar, mas parece que, sabe quando você diz assim: “Foi superficial!”. Foi isso que eu senti. (Patativa - CR6)

Foi muito interessante! O artigo que você trouxe, a apresentação da convidada foi muito interessante. [...] Você tá tão acostumado a ver aquilo, faz tão parte da sua vida, que não te afeta mais. E acho que essa apresentação trouxe isso pra gente de volta, sabe, de olhar pra essas pessoas, de não falar: “Elas tão ali, a vida delas é aquela mesma.” Acho que o fato de a gente não se incomodar com isso é muito grave. Não olhar pra aquelas pessoas como pessoas que não merecem ter as mesmas coisas que a gente: o básico mesmo, um teto, comida, [...]. (Bem-te-vi – CR6)

[...] a gente não precisa ir muito longe, aqui perto da gente, a gente sabe que ali no lixão aconteciam coisas terríveis. Pessoas que precisavam sobreviver ali da reciclagem e que tiravam o seu sustento dali. E que pra muitos deles era até orgulho. Então, eu achei muito impactante essa situação e me leva a refletir que eu como ser, devo tentar conscientizar aqueles que estão perto de mim, ao meu redor, quantos eu puder [...] (João-de-barro – CR6)

[...] Tá pertinho! Está há vinte minutos de carro, às vezes trinta minutos de carro, ou às vezes do nosso lado e a gente não olha. Então, assim, a gente geralmente imagina adultos, pessoas de um determinado jeito, e aí, o nosso público-alvo, crianças, crianças em fase de alfabetização, numa situação semelhante a essa. Então, assim, assusta um pouco, tira a gente da zona de conforto [...]. (Beija-flor – CR6)

Pra mim foi uma palavra eu acho, uma palavra: o “despertar”. Eu tinha falado que eu misturava as embalagens com o lixo da cozinha, mas com o coração triste, [...]. É porque a lixeira (do prédio residencial) estava todo o tempo ali, quantos anos ali a lixeira e eu nunca me despertei. [...] Agora eu cheguei, olhei e: “Realmente, aqui é tudo reciclável mesmo!”. (Arara-azul - CR6)

Como já colocado, despertou o sentimento de identificação em algumas pessoas, tornando impactante a discussão daquela realidade ambiental/social.

[...] O que me impactou no trabalho dela foi valorizar a família dos meninos. Os meninos tinham vergonha, como eu tinha (emocionado – choro) [...]. (Tucano – CR6)

Eu chorei, menino, como sempre. [...] esse trabalho dela que eu achei de uma relevância social, assim, maravilhosa. Nos deu um outro olhar a respeito daquelas pessoas que moram ali, da comunidade que sobrevive do lixo, no lixão, e que faz um bem danado pra sociedade, que é esquecida. [...] E aí eu falei que a minha família, a minha mãe chegou a catar papelão pra ajudar a gente, pra compra os nossos materiais com aquele trabalho e era pouco valorizado. [...]. (Pardoca - CR6)

Dentro de uma perspectiva da Educação Ambiental Crítica, algumas pessoas levantaram questões relativas à desigualdade social e ao consumismo:

E gente às vezes pensa que o que a gente tem é pouco. E eu percebo muito isso: “Nossa, eu preciso de muito mais! Eu queria tantas coisas!” E eu fico pensando assim: “Meu Deus, olha aqui pra eles e olha onde que eu estou! Olha o tanto de coisas que eu tenho! Eu estou reclamando de quê!” Então, eu fiquei me castigando um pouco, sabe? (Bem-te-vi – CR6)

[...] você acredita que eu fiquei assim com a minha filha? Teve um dia ela reclamou de não sei o quê. E eu falei: “se você soubesse o tanto que tem criança que...!” Eu vi nela, entendeu, essa questão do reclamar e tendo tudo! (Patativa - CR6)

[...] há algum tempo eu encontrei um pessoal lá da Ceilândia, aí eu falei: “depois daquela época que a gente andava junto, eu me vi, me peguei pensando, que eu não cresci!” Mas, aí, o que eu estava falando pra ela é que eu não tinha crescido materialmente. Eu moro na mesma casa, eu continuo tendo o mesmo carro. A minha casa não é uma casa boa, muito chique, a minha casa é uma casa simples. Mas, justamente por isso: porque a gente tá acostumado a pensar que quando a gente cresce é quando você tem muitos bens. [...] Então, eu tenho coisas que são muito mais valorosas do que se elas fossem tão boas, tão caras, como as que eu desejo hoje. (Canário – CR6)

Felicidade é uma questão de ser! E não de ter! (Sabiá - CR6)

A oficina anterior teve êxito em instigar a reflexão do papel da escola e do docente nesse contexto de vulnerabilidades:

[...] Poucas escolas abordam isso, poucas escolas falam do lixo, do tratamento dos recicláveis com essa seriedade. [...] porque é a gente que tá na prática, a gente que tá no dia a dia. A gente ainda não consolidou essa união pra gente ter esse pensamento: “Vamos fazer juntos! Gestão e professores! Gestão, professores e comunidade!” [...]. Colibri – CR6)

[...] a gente não precisa ir muito longe, aqui perto da gente, a gente sabe que ali no lixão aconteciam coisas terríveis. [...] Então, eu achei muito impactante essa situação e me leva a refletir que eu como ser, devo tentar conscientizar aqueles que estão perto de mim, ao meu redor, quantos eu puder [...] (João-de-barro – CR6)

Fechando o círculo reflexivo inicial, retomamos brevemente a discussão sobre o papel da escola para o trabalho com as questões ambientais, especialmente considerando o sentimento de pertencimento à natureza e a importância dos valores na tomada de decisões, utilizando-se dos artigos indicados para a leitura.

Em seguida, foi realizada a dinâmica “*Máquina Fotográfica*” com objetivo de preparar o grupo para a discussão sobre a percepção do “olhar do outro”. A atividade consistia em uma pessoa simular estar fotografando um jardim enquanto outra observa o que era destacado, priorizado, valorizado na visão do “fotógrafo”. O grupo maior permaneceu dentro da sala

enquanto os trios realizavam o exercício no jardim. O trio era composto por um “observador” e dois “fotógrafos” de modo que o primeiro tinha a oportunidade de testemunhar visões diferentes da atividade separadamente. No decorrer da dinâmica houve o revezamento do papel exercido por cada pessoa, fazendo com que todos tivessem a experiência de “fotógrafo” e de “observador”.

Imagens 11 - Oficina autoecobiográfica 6 – Dinâmica “Máquina Fotográfica”



Fonte: o autor

A reflexão em grupo foi provocada com as seguintes perguntas:

- Observador(a): *Você notou semelhanças/diferenças entre as duas lentes? Como você se sentiu enquanto observador do olhar do outro?*
- Fotógrafo(a): *Como você se sentiu no exercício de mostrar o seu olhar para o outro? Que aprendizado você leva desse exercício?*

Durante o exercício, algumas pessoas se preocuparam com o olhar do outro e outras focaram no seu próprio olhar. Houve quem buscasse algo mais específico, outros um panorama mais amplo. Alguns buscaram o significado possível do exercício e destacaram imagens associadas aos processos da natureza.

Eu me senti surpresa em perceber que, apesar de ser uma coisa tão simples e tão natural pra gente, eles conseguiram ter visões muito diferentes da que eu teria. Eles fizeram movimentos que eu não faria. Viram ângulos, viram coisas que eu não veria. (Canário – CR6)

Passa mesmo pelo olhar de cada um, não tem jeito. É o mesmo jardim, a mesma planta lá, com as mesmas flores, mas cada um com uma visão diferenciada. Um vai ter um olhar mais específico, vai se deter à flor, o outro quer uma visão geral. Então, assim, eu acho que esse olhar pra natureza passa também muito pelo olhar do que cada um traz. [...] (Sabiá - CR6)

O interessante é que, quando uma pessoa focalizou para o céu, eu pensei assim, para essa planta existir é necessário o sol, é necessária a chuva, é necessário o vento. Então, eu absorvi isso pra mim também. (João-de-barro – CR6)

Eu venho buscando um olhar para dentro, um olhar para mim. Então, ao contrário do que a maioria fez que foi pensar no outro, ver o ponto de vista do outro, naquele momento eu esqueci o outro. E me imaginei na natureza, realmente tirando as fotos que eu gostaria de tirar. (Uirapuru – CR6)

Discutiu-se sobre a expectativa de que o outro enxergue da mesma forma que você, revelando, por vezes, o desejo de controle:

Eu tenho muita necessidade de me fazer compreender. [...] Você quer olhar aquilo e quer que o outro enxergue o que você está enxergando (riu-se). Aí vem aquela questão do controle, que até a forma de você apresentar as coisas você tem uma expectativa de que o outro veja com os seus olhos. [...] (Sabiá - CR6)

Nas falas predominou a percepção de que cada pessoa tem um olhar particular para o que se observa. Os relatos revelam que o exercício suscitou reflexões profundas quanto às intencionalidades do que se transmite ao outro, bem como quanto à necessidade de se considerar o olhar do outro nas relações.

Então, quando eu estou fazendo ali a minha fotografia eu tenho inúmeras intenções do que eu quero mostrar. Aquele que vê pode captar muito daquilo que eu quis mostrar, mas também passa pela maneira como ele enxerga aquilo que eu estou mostrando. Então, acho que sempre tem essa troca [...]. (Sabiá - CR6)

O poder que a gente tem de transmitir para os outros os sentimentos através de coisas que não são tão diretas quanto as palavras. Ali você tá tentando capturar a essência de alguma coisa pra que o outro perceba da mesma forma que você ou pra que ele chegue às conclusões que ele quer. Esse exercício, Nossa! Eu vou passar de novo mais uma semana incomodado (risos). Pensando, é realmente uma coisa muito profunda. Parece uma coisa tão simples e você fica assim: “Será que vai ter algum sentido?” E aí, quando você se pega pensando nessas coisas você vê o quanto aquilo tem sentido, que você consegue relacionar com outras coisas de fora. (Bem-te-vi – CR6)

É mais um ponto aí pra minha desconstrução (riu-se). Principalmente, assim, pensando na minha prática como professora, a gente às vezes planeja uma coisa e tem um objetivo específico naquilo, tem a intuição que vai ser daquela forma, mas há que se levar em conta essa diversidade mesmo, as diferenças. Embora tenha-se um propósito, pode não ser direcionado da forma como você queria, e tudo bem. Porque, enfim, você não tem o controle mesmo sobre a ação, a atuação, o olhar do outro. (Sabiá - CR6)

A necessidade que nós temos de perceber que temos que ver o outro pela lente dele, com os olhos dele, não só pelos nossos. Porque quando isso acontece muda tudo. [...] (Canário – CR3)

O exercício proporcionou análises relacionadas ao tema natureza e ao conceito de “sujeito ecológico” abordado:

E vai muito ao encontro sobre o que ele falava da utopia do ser ecológico, senão você entra numa neura de achar que: “Ah, então agora tem que ser assim!” Entendeu? E é essa leveza, te traz também um respeito a aquilo que o outro ainda não tá pronto a enxergar dessa forma. Ou então, ele veja até melhor que você e não seja aquela questão do certo, do engessado, da caixinha, das várias perspectivas e possibilidades que a vida e os olhares te apresentam. [...] e que tem muito a ver com essa ligação também com a natureza. Porque a experiência de cada um também influencia em como ela se relaciona com o meio e com o outro. (Sabiá - CR6)

As imagens são muito poderosas, principalmente as que remetem à natureza, porque a gente tem uma facilidade de se conectar com a natureza. Por mais que a gente não viva no meio da natureza às vezes uma flor, uma planta específica, pode lembrar uma pessoa, pode lembrar uma história. (Bem-te-vi – CR6)

A referida dinâmica foi pensada para que as pessoas fossem preparadas para a atividade proposta em seguida de “leitura cruzada” das autobiografias ambientais produzidas. Pelo que anteviu Sabiá, a estratégia obteve êxito em sensibilizar o grupo quanto às possibilidades de interpretação do que cada um registrou.

A princípio, as pessoas acham que não tem muito sentido, uma coisa fazendo link com a outra, eu penso que aquela história, aquela autobiografia lá, a gente ainda não tinha noção que era ecológica, mas que a sua história te faz também ter olhares diferenciados pra uma mesma coisa. [...] (Sabiá - CR6)

A “leitura cruzada” foi realizada com vistas à evidenciação de aspectos relacionados à conexão com a natureza e aos valores ecológicos, vislumbrados na cotidianidade das suas histórias de vida/trajetórias educativas. Como já observado, Pato (2020) esclarece que a “conexão com a natureza diz respeito ao sentido de pertencimento e à percepção de integração com a natureza. Envolve a conectividade, o cuidado e o compromisso com a natureza”. A autora pontua que os valores ecológicos evidenciam compromisso com a igualdade, justiça e proteção para todas as pessoas (cuidado com o outro), buscam a preservação do ambiente natural, preconizam a aceitação e compreensão dos diferentes, dentre outros aspectos (Pato, 2011).

Após esclarecimentos os participantes foram convidados a escolher uma “pessoa parceira” do grupo, autorizando-a a fazer a leitura da sua autobiografia ambiental. A narrativa escrita foi entregue em um envelope fechado ao respectivo autor que, voluntariamente, a entregou para a “pessoa parceira” escolhida. Esta foi orientada a fazer a leitura silenciosa da narrativa, em carteiras distanciadas.

As pessoas foram orientadas a marcar os trechos da narrativa com cores diferentes: com o marcador da cor “verde” deveriam ser marcados os trechos interpretados como

conectividade com a Natureza, cuidado com a Natureza e compromisso com a Natureza (conexão com a natureza). Com o marcador da cor “rosa” deveriam ser marcados os trechos interpretados como evidências/tentativas de: *ser um membro correto e de confiança do grupo; devoção ao bem-estar dos membros do grupo; compromisso com igualdade, justiça e proteção de todas as pessoas; preservação do ambiente natural; aceitação e compreensão daqueles que são diferentes de si mesmo; reconhecimento da sua insignificância no esquema maior das coisas* (valores de autotranscendência). Os trechos que não evidenciavam os referidos aspectos deveriam ser deixados sem marcação.

A atividade deveria ser realizada seguindo os princípios éticos norteadores da formação, especialmente: 1) *Liberdade* para falar ou não; 2) *Convivialidade* ancorada na ajuda mútua e na evitação de julgamento; 3) *Confidencialidade*, sigilo ético quanto ao que é (escrito) dito no grupo.

Após a leitura das narrativas, o círculo reflexivo ancorou-se em quatro perguntas:

- Leitor(a) - Como percebo a “Conexão com a Natureza” e os “Valores Ecológicos” da pessoa parceira a partir da narrativa da sua “Memória Ambiental Educativa”? Você gostaria de destacar algum aspecto da narrativa?
- Autor(a) - Você se identifica com a interpretação da pessoa parceira de alguma forma?
- Para todas(os) - Que aprendizado você leva desse exercício?

É preciso esclarecer que não foi perguntado aos leitores o que estava escrito nas narrativas. As revelações de trechos ou episódios contidos nos textos foram feitas mediante autorização dos autores presentes.

Imagens 12 - Oficina autoecobiográfica 6 – Dinâmica “Leitura Cruzada”



Fonte: o autor

Consideramos a abordagem da atividade como uma trilha para a percepção de conectividade com a natureza e um meio de aprendizagem de “uma nova arte de habitar a Terra” (Pineau, 2008, p. 64), com uma vida ecologicamente orientada. “Os procedimentos de objetivação das produções individuais (relatos orais ou escritos) e o caráter coletivo do trabalho são garantia do distanciamento crítico e da dimensão de socialização, inerentes a um procedimento de formação” (Delory-Momberger, 2006, p. 368).

Reforçamos alguns aspectos já mencionados que são basilares na proposta da MAE, como o protagonismo dos docentes na pesquisa-formação e a condição de atores e autores do processo formativo. Relembramos, ainda, a nossa concepção do docente enquanto sujeito do conhecimento, capaz conhecer, de refletir e de sistematizar (sujeito epistêmico), bem como sujeito do autoconhecimento (biográfico), capaz de conhecer-se, de refletir sobre sua própria natureza e sobre o que o faz humano (Passeggi, 2016). Nesse sentido, chamamos a atenção para as evidências de tais aspectos nessa atividade de “leitura cruzada”. Iniciamos com a interpretação das narrativas pelo grupo da manhã:

[...] eu vejo que a conexão é muito pouca porque não foi ensinado pra ela. Não teve esse contato, não foi ensinado. Então, não há como você gostar de uma coisa se você não tem contato. Você gosta das pessoas, você gosta dos objetos, a partir da sua convivência com ela. Então, não tem como eu gostar de uma cachoeira sendo que eu nunca fui, entendeu? [...] Dos valores eu vi pouco, pouco assim, os valores com a família e tal, aquela questão de dar sempre o seu melhor tem sim. Mas, a questão, assim, relativa à natureza eu vi pouco, bem pouco. [...] Mas, no mais, a questão dos valores pra com a família, pra com a sociedade é bem presente. [...] O que eu gostaria de destacar que achei lindo que ela ressaltou a importância da escola pública na vida dela. [...] ela percebeu que sofria bullying. Mas, na escola pública ela foi acolhida. [...] hoje ela é servidora pública porque ela quer devolver o que o serviço público fez na vida dela. (Patativa - leitora da memória da Canário - CR6)

Eu percebo que as questões da natureza dela foi mais na infância, apesar de ela ser uma pessoa que gosta muito de viajar, mais marcante foi registrado na infância. [...] Daí, o que me marcou muito na história, [...] foi o compromisso dela em querer dar o melhor pra família dela. Como foi mãe muito cedo, teve essa responsabilidade da maternidade. Então, é um valor de uma pessoa de caráter bem definido. E buscando melhorar e se afirmar como pertencente à sociedade. Ela nunca se enxergou à margem da sociedade. [...] Ela nunca aceitou, eu nunca vou esquecer isso, ela nunca aceitou ser diminuída, por uma situação. Ela teve os filhos, chamou a responsabilidade pra ela e correu atrás. (Canário - Leitora da memória da Patativa - CR6)

Nossa, a história dela é muito linda. [...] Mas, a questão da conexão com a natureza a Sabiá tem bastante da mãe dela. Muito lindo observar que a mãe dela transmitiu esses valores pra ela de natureza, de cuidar da natureza, de a natureza ser uma fonte de prover alimentos, de prover sustento, de ser uma forma de sobrevivência. É muito forte isso, de a natureza ter esse papel na vida da gente. [...] Eu senti essa questão na Sabiá, esses valores, ligados à terra realmente, e à mãe dela. E a mãe dela foi uma pessoa fundamental. E os valores ecológicos

estão muito ligados a isso, essa memória ambiental educativa é bem forte na vida dela, em todos os aspectos. E os valores que vem da mãe dela também, achei linda essa parte dos valores. E ela fala muito de Deus. [...]Ele é esse espírito, né, de refrigério, de paz, de conexão. Acho eu, também, que Deus tá na natureza. [...] Acho que a gratidão é muito presente no relato da Sabiá, essa gratidão pela trajetória, pela história. Acho que é a coisa mais linda, assim, porque ela poderia ter desistido naquele momento que era tão assustador e a mãe dela foi o amparo. Muitas vezes a mãe é a pessoa que primeiro te rejeita naquele momento. Uma pessoa grávida daquela idade. (Bem-te-vi - Leitor da memória da Sabiá - CR6)

E acho que essa conexão coma natureza ela passa diretamente pela sensibilidade. Se nós não formos sensíveis nós nem percebemos o mundo ao nosso redor. E o Bem-te-vi tem muito disso, pelos relatos dele, seja no contato com a natureza ou na vida cotidiana, dá pra perceber a sensibilidade dele no olhar. [...] aí gente vou entrar nos valores, da timidez, da educação, isso faz também com que se possa perceber esse bem-estar, querer bem-estar no meio, e que também tem a ver com os valores ecológicos porque ser educado é também ser para o outro. [...] Mas, isso também é um valor, o valor de não querer fazer com o outro o que fazem com você. Foi bem perceptivo isso. [...] e a busca de ter esse bem-estar no grupo, estar conectado também com seus pares, faz parte também desses valores ambientais e ecológicos. Porque a minha interação com o outro é uma interação com a natureza. [...] É essa necessidade de pertencimento, de você se sentir aceito. Então, assim, eu estou apaixonada também pela sua história. Porque ninguém ama aquilo que a gente não conhece. E a gente passa a amar o outro e respeitar cada vez mais a partir do momento que a gente conhece a história. [...] O aspecto que eu destaco na narrativa do Bem-te-vi vem bem ao encontro dessa vivência aqui, o reconhecimento de insignificância no esquema maior das coisas. É um reconhecimento que me traz também uma leveza e uma tranquilidade de não querer engessar o “olhar da câmera”, e saber que a gente vai plantar o bem, vai querer semear as sementes, mas que a colheita nem sempre vai ser aquela que esperamos, porque há de se contar aí com os contratempos da natureza (riu-se), [...] porque há um desejo, há uma busca, mas eu sou limitada dentro desse esquema maior que é o universo, que é o mundo, que são as pessoas, que é cada ser na sua individualidade. (Sabiá - Leitora da memória do Bem-te-vi – CR6)

“Que aprendizado você leva desse exercício?”

Esse exercício, não só esse, mas todos. Hoje não vou falar uma frase, vou falar empatia, empatia, empatia. Você se colocar no lugar do outro e agradecer pelo outro também. Não só agradecer pela sua posição de poder ver o outro, mas agradecer pelo outro, também é muito lindo. Pra mim hoje foi lindo. E eu só chorei uma vez (risos). (Canário – CR6)

Nossa, acho que a maior experiência que a gente leva é realmente observar o outro com mais cuidado. Os nossos pré-julgamentos podem ser muito ruins e impedir que você desenvolva uma relação com a pessoa. [...] Acho que tudo isso que a gente viu até agora, abre a gente pro outro. Acho que a gente está muito “ensimesmado” na vida. A nossa cultura, tudo isso torna a gente muito individualista. E esses exercícios todos, mesmo o da tinta, todos eles fazem a gente observar o outro, o que o outro vê de si mesmo, o que eu gosto dele, o que eu posso aprender com ele, o que ele pode trazer de bom pra minha vida, mesmo sendo tão diferente de mim. [...] Mas, é isso, ter a sensibilidade de entender que o outro tem o ponto de vista dele das coisas, porque ele tem uma história de vida, ele vem de algum lugar. (Bem-te-vi – CR6)

Eu coloco o respeito. Respeitar o outro, respeitar o meio, respeitar a tudo que te cerca. Esse respeito não só para comigo, mas, principalmente, também para o outro. O egoísmo toma conta e hoje a gente vive muito isso, porque respeito é para mim e não para o outro. [...] Então, assim, é o respeitar saindo de si, é se colocar no mesmo lugar do outro. Que ela falava até de empatia, a Canário falou, eu me colocar no lugar do outro. (Sabiá - CR6)

[...] Eu estava viajando, estava numa casa bem simples, mas de uma natureza exuberante, bem exuberante mesmo. [...] A minha infância foi maravilhosa, tanto que eu adoro viajar, eu adoro esses lugares de natureza, mas eu não comentei. Pra você ver, como foi marcante na infância, a questão da natureza. [...] E eu tirei a foto da janela, aí a frase que eu coloquei (nas redes sociais) foi essa: “A vista da janela dependerá da forma como você olha.” Então, acho que é bem isso aí também. [...] quando eu li a história dela eu entendi tudo porque é uma coisa que eu vivenciei também. Então, eu tenho a empatia por conta da minha história de vida também. (Patativa - CR6)

Passamos para a interpretação das narrativas pelo grupo da tarde:

Ah, foi super rica. Assim, ela falou um pouco da infância dela e também da vida profissional dela, assim, as melhores memórias [...]. assim, eu fiquei até com vergonha da minha vida. Porque a dela foi toda conectada, sempre teve um encontro com a natureza. Muito legal. (Pardoca - Leitora da memória da Colibri - CR6)

A narrativa dela tem mais a ver com a questão realmente do pertencimento ao grupo, algumas coisas de certo ou errado, então assim, mais rosa do que verde. Tem pouca conexão com a natureza. Ela foi bem sucinta na escrita dela, assim como ela é no pessoal. Ela tem se soltado, mas ela é bem tímida, ela é bem sucinta. (Uirapuru - Leitor da memória da Japuaçu - CR6)

Eu percebi na infância dela, na casa da avó que ela ia, tinha uma área boa, tinha lugar pra ela pra brincar com os primos, inclusive tentaram fazer até uma casa na árvore, acho que é o sonho de toda a criança que tem quintal é fazer a casa da árvore. [...] E foi isso que eu percebi, que ela teve desde pequena uma boa relação com a natureza. A partir do crescimento dela, ela começa a vida rosa, do marcador rosa (riu-se). Eu achei interessante que ela botou bem o que ela é mesmo, ela não fica calada diante das coisas e ela tem sempre uma opinião muito inteligente pra dá. De você protestar diante daquilo que você acha que não está correto. [...] Porque você poderia ficar calada, mas você não, aí você vai e fala, é a sua opinião. [...] Ela busca pela ética, pelo correto. (Colibri - Leitora da memória da Beija-flor - CR6)

[...] Eu vi aqui, de uma forma sucinta, olhando parece que o verde é bem menos. Mas, foi porque ela colocou também de uma forma sucinta, porque dá pra perceber que ela teve muito contato com a natureza, pelo que passa aqui. E eu acho que esse contato fez quem ela é, que eu admiro muito. A Uirapuru, eu a acho muito sábia, assim, até pra aconselhar a gente. [...] (Japuaçu - Leitora da memória da Uirapuru - CR6)

[...] Ela sentiu o cheiro de jasmim na primeira vez que ela foi na escola, ela lembra. [...] Mas, apesar de tudo isso, de todas as dificuldades no processo, ela quer ser um exemplo para os alunos dela, um exemplo de superação. Eu lembro muito que ela falou assim, que ela quer ser um legado para os alunos. Por mais dificuldades que os alunos possam ter ali, ela quer ser um exemplo de superação, de vitória. [...]. (Arara-azul - Leitora da memória da Pardoca - CR6)

Conexão com a natureza, ela tem muita lembrança, que ela lembra até o cheiro das árvores, cheiro do eucalipto. Eu também lembro. [...] Ela passava na estrada parque diariamente pra poder ir pra escola, aí ela lembra do cheiro dos eucaliptos. E brincava ali nas árvores, com os colegas, brincava com os amigos nas árvores. E os valores ecológicos que ela tinha, até com os animais, que aqui é “devoção ao bem-estar dos outros”, ... pode falar, né? (Arara-azul autoriza). Ela ficava triste quando as galinhas que eram criadas no quintal iam pra panela. E a forma que ela fala sobre a filha dela, sobre os irmãos, então, mostra que ela tem devoção pelas pessoas e amor pela família. (Tucano - Leitora da memória da Arara-azul - CR6)

[...] Então, assim, bem detalhista e bem família. E é uma superação, porque uma criança que até tinha desejo de estudar, mas em alguns momentos ele se viu reprovado, mas depois se destacou. Então, ele me lembra um pouquinho a mim (riu-se). [...] e também teve o olhar de desistir (do concurso) por um amor à família. [...] Só que ele desistiu, mas não ficou parado. [...]. (Rendeira - Leitora da memória do Tucano CR6)

[...] Então, ela sempre foi assim uma pessoa que gosta da família, preza a família, tem compromisso com a família, com o grupo onde ela trabalha. [...] Eu esqueci de relatar, no início, na infância dela, teve uma convivência muito com o meio ambiente, com árvores, com frutas. E aí veio esse espaço aí da profissionalização dela, dos estudos acadêmicos, aquela coisa toda, até que ela se formou. E, no final, ela teve um convívio novamente com a natureza, porque ela foi ser professora numa escola onde lá eles trabalhavam com horta, fizeram minhocário, aquela coisa toda. Foi o que ela deixou marcante, assim, na vida dela. Então, no início e final, ela teve contato, assim, com a natureza. (João-de-barro - Leitor da memória do Rendeira - CR6)

A conexão com a natureza foi mais no início, da vida dele. A infância complicada, a situação financeira da família. [...] Mas, com árvore, com brincadeiras junto com as outras crianças, de subir em árvore, de detalhar, de lembrar árvore por árvore que tinha no quintal de casa. A casa era pequena, mas o quintal, assim, era enorme. E ele lembra da planta que era o xodó da mãe dele, que mesmo com tudo, com toda a dificuldade, ele tinha a plantinha dela, que ela cuidava com amor, aquele ponto de beleza dentro da casa. E aí, essa questão ecológica, ambiental, veio bem focada ali mais durante a infância. [...] E aí, quando ele começou a trabalhar, pra ajudar na renda de casa, e aí a dificuldade que já não estava pequena, ficou muito maior, mas ele tinha o compromisso de ajudar em casa, de contribuir com a renda familiar. Então, isso meio que sacrificou os estudos dele, mas ele não abriu mão, ele não desistiu da escola, ele não evadiu, ele insistiu, estudou de noite, dormiu tarde, acordou cedo, mas ele foi até o fim. [...]. Então, assim, na fase da vida que ele podia tá pensando nele, ao invés de pensar nos outros, que ele foi se dedicar pra criança. Eu achei isso muito rosa, eu achei isso muito rosa (riu-se). (Beija-flor - Leitora da memória do João-de-barro - CR6)

Ela coloca, deixa bem claro a questão do amor, da convivência dela em família, que ela teve muito bom exemplo, tanto do pai quanto da mãe. E a infância, foi uma infância humilde, mas que o principal que foi o amor não faltou. [...] chegando em casa, denunciava eles o atraso, era a boca toda vermelha porque eles passavam num pé de amora, e comiam muita amora ali. Tinham alguns vasos, algumas plantas em casa, tinha um pé romã que ela gostava, o caminho pra escola era bem arborizado, ela aproveitava pra curtir a sombra que as árvores ali faziam. [...] Ela jogava truço debaixo de uma mangueira, olha que delícia! (risos). [...] ela ia bastante na Chapada, onde tinha cachoeira e ela se conectava muito com a natureza e tudo. E hoje, pela correria, ela tá refletindo que tá um pouco mais afastada disso, mas, sempre que ela pode, ela procura ter essa conexão com a natureza. Ela pega os bichinhos dela pra sair um pouco, então ela gosta de ter esse contato com a natureza. [...] Eu consegui identificar, bem

claro, a conexão com a natureza e ao mesmo tempo “ser um membro correto e de confiança do grupo”. Então, fica bem evidente essa questão, o grupo dela, pai e mãe principalmente, esse valor. [...] (Uirapuru - Leitora da memória da Rouxinol - CR7)

“Que aprendizado você leva desse exercício?”

Confiança. Ela falou da vida dela. Ela quis expor, assim como eu da minha. (Arara-azul - CR6)

Eu acho que você ler o que a pessoa fala da própria vida você vê coisas que nem ela mesmo viu quando ela estava escrevendo. E aí ela até pode tirar uma... [...] e por você já conhecer ela no dia a dia do trabalho, [...] você entende mais e respeita mais. (Beija-flor – CR6)

Você conhecendo a vida da pessoa, você já tendo uma admiração, a sua admiração aumenta. Quando você conhece a vida da pessoa, a história dela, a admiração da gente aumenta, o respeito. (Tucano – CR6)

É o respeito, é o olhar, ver a valorização que a pessoa tem. (Rendeira – CR6)

Eu acredito que, assim, foi de muito enriquecimento pra todos nós. Porque eu acho que quando a gente começa a trocar ideias, quando a gente começa a conhecer a vida do nosso colega de trabalho ou quem quer que seja, a gente pode levar isso pra vida. Nós começamos a ter, assim, aquele olhar de empatia, de se colocar no lugar do outro, a saber as dificuldades do outro. [...] E mesmo que alguns de nós, ou todos nós venhamos a ter dificuldades, mas nós estamos aqui lutando e tentando transmitir aquilo que a gente tem de bom para os nossos colegas. (João-de-barro – CR6)

[...] nós somos fruto de toda uma construção da nossa história. E a gente pode enxergar essa história como tendo pontos negativos e positivos, mas mesmo os pontos negativos a gente pode ter feito deles uma superação na vida da gente. E é muito bacana a gente conhecer, não só o colega da gente, o profissional que tá ali, mas a pessoa que tá ali. E a gente entender algumas coisas da vida da pessoa, não porque a gente é curioso, mas por essa questão dessa empatia, por essa questão de ver o profissional além do profissional. Então, é enriquecedor e ao mesmo tempo faz a gente olhar pra nossa história e perceber quantas coisas nós passamos e quantas coisas a gente vem buscando ajustar, e a gente vem buscando crescer e refletir. Então, a gente olha pra nossa própria história. É muito bacana. (Uirapuru – CR6)

Olhar para a nossa própria história a partir da história do outro foi o aprendizado pretendido com o exercício de leitura cruzada das autobiografias ambientais. Buscou-se, ainda, qualificar o olhar para os conceitos trabalhados (conexão com a natureza / valores ecológicos), na medida em que os seus aspectos eram reconhecidos na trajetória do outro e de si. Completamos, assim, o ciclo das três leituras iniciais propostas pela MAE (o eu, a natureza e o outro), na perspectiva da *autoecoformação* de Pineau (2014).

Com o objetivo de preparar o grupo para a oficina seguinte, fizemos a pergunta a ser refletida durante a semana: “*O que é Educação Ambiental?*”. Para ajudar na reflexão sugerimos a leitura de dois artigos (Sauvé, 2005; Sá; Corrêa, 2012) com vistas a situar o

grupo quanto à complexidade do conceito diante das diversas abordagens e práticas. Executamos, ainda, a música “Assum Preto” de Luiz Gonzaga, para que as pessoas refletissem sobre a relação humano/natureza, como um contraponto à abertura da oficina, com sons de pássaros livres cantando na natureza.

3.2.2.7 (Des)construindo o conceito de Educação Ambiental

*Pois somos tipo
Passarinhos
Soltos a voar dispostos
A achar um ninho
Nem que seja no peito um do outro*

Passarinhos (Emicida)

O foco do sétimo encontro diz respeito à conceituação, aos temas e às abordagens da EA. Apesar da preocupação comum com o meio ambiente e do reconhecimento do papel central da educação para melhoria da relação humano/natureza, são adotadas “diversas maneiras de conceber e de praticar a ação educativa neste campo” (Sauvé, 2005, p. 17). O processo de (des)construção do conceito de EA concebido pela MAE se assemelha ao de conexão com a natureza, no sentido de uma composição cognitiva, afetiva e comportamental. Nesse sentido, esta oficina funcionou como uma espécie de “costura” do que vinha sendo trabalhado desde o início do curso.

Iniciamos a oficina completando a atividade de “leitura cruzada” com as pessoas que não estavam presentes no último encontro, mediante articulação para a escolha da pessoa parceira durante a semana e cujos registros estão na sessão anterior. Ao avaliar como foi o último encontro e o exercício de “leitura cruzada” das autobiografias ambientais, Sabiá demonstrou total assimilação do aprendizado almejado:

Eu percebo que sempre que você faz uma leitura do outro, você percebe o outro muitas vezes, mas passa pelos seus valores também. A sua maneira de ver o outro também passa por você. Então, assim, acho que é uma conexão também do mundo, da natureza, dos seres vivos é isso. Não é nada estanque, absoluto, sabe, sempre tem essa troca. (Sabiá - CR7)

Cabe registrar o fortalecimento dos vínculos criados ou fortalecidos entre as pessoas no espaço/tempo do curso, em especial, pelo acolhimento recebido e retribuído.

O fortalecimento da equipe em si. Não só como colegas, mas como profissionais também. Tanto é que a gente até fez uma barraca (festa julina da escola). Depois do curso a gente... porque geralmente acaba. (Pardoca - CR8)

A gente ganhou a competição da barraca mais animada, porque a gente se uniu. Pastel não tinha não, mas alegria... (risos - comentários cruzados) (Rouxinol – CR8)

Nem parecia que a gente estava trabalhando, a gente estava era se divertindo. (Tucano – CR8)

Essa afetividade ficou bem perceptível, por exemplo, entre Uirapuru e Rouxinol. Nessa fase do curso, os temas serão conectados à “música marcante” de cada participante, como mais uma forma lúdica de vincular o aprendizado à trajetória de cada um. E como forma de refletir sobre o acolhimento e os afetos presentes no curso, colocamos Uirapuru como “luz” para Rouxinol, pelo seu exemplo de como encarar a vida:

*Há uma luz que vem pra me dizer: "tudo vai dar certo"
E os inimigos que eu não posso ver não terão mais força
E as coisas boas que eu imaginar se tornarão vivas
E os pensamentos positivos serão minha fortaleza*

Tudo vai dar certo (Natiruts)

A execução da “música marcante” foi sempre marcada pela surpresa, tanto para quem a escolheu quanto para o grupo. Tal estratégia criou um clima constante de expectativa entre as pessoas, pois não sabiam quais as músicas escolhidas pelos demais e nem em qual momento seria executada, ocasionando momentos de muita emoção. A escolha da versão da música (áudio e/ou vídeo) e as adaptações ao tema e ao momento da oficina foram mais um ingrediente gerador de expectativa. Ao final da reprodução de cada música foi feita a seguinte pergunta: “*Por que você escolheu essa música como a que marcou a sua via?*”.

Ela foi uma virada na minha vida. Ela, realmente, foi numa fase da minha vida... Eu sempre acreditei em Deus, sempre tive uma conexão e tudo, mas às vezes as coisas chegam tumultuadas, de uma forma que você começa meio que se perder. Não sabe mais a força que você tem diante das situações e no fundo, no fundo, por mais que você tenha pessoas queridas em volta de você, só você consegue fazer um movimento, às vezes, de superar desafios que são seus, que fazem parte da sua vida. [...] Eu precisei buscar dentro de mim uma certeza de que eu conseguiria. [...] Então, assim, eu estou tentando aprender uma forma e um olhar diferente de lidar com os obstáculos da vida com mais leveza e alegria. (Uirapuru – CR7)

Propomos ao grupo retomar o exercício de respiração e relaxamento, antes da continuidade das atividades, de olhos fechados e ao som de uma música suave. Para o grupo da tarde a música deu continuidade à reflexão sobre o acolhimento e os afetos proporcionados pelo curso:

*No seu olhar eu posso ver
A força pra lutar e pra vencer
O amor nos une para sempre
Não há razão pra chorar*

No meu coração você vai sempre estar
(Ed Mota e Suely Franco)

Eu tinha em casa, quando eu era criança, o VHS do Tarzan, e a gente assistiu até aquela fita estragar. [...] A fita de aniversário do meu irmão, do aniversário dele de um ano, tipo, todo dia que ele acordava e queria assistir, como se fosse um desenho. [...] assim, aquela paisagem do Tarzan, o cipó que ele estava, os macacos, os gorilas. Era muito lindo e dava vontade de ir pra lá também, dava vontade de participar. E a história muito bonita também, de uma pessoa que encontrou uma família diferente e tal. [...] Nos momentos de tristeza, que eu estava triste ou alguém que eu amava estava triste, então, essas palavras sempre foram palavras de muito conforto, além de muito bonitas, sempre foram palavras de muito conforto. Então, é uma música que emociona bastante, que me faz lembrar da minha infância, da árvore que tinha na minha casa, da árvore do Tarzan, de tudo isso. Então, é uma coisa que tem uma memória afetiva muito grande pra mim. (Beija-flor – CR7)

Para o grupo da manhã a música foi lançada como uma reflexão sobre a “abertura do olhar” para o novo e para o outro, como uma preparação para a (des)construção do conceito de EA:

*You only see what your eyes want to see
How can life be what you want it to be?
You're frozen
When your heart's not open.*

Frozen (Madonna)

Essa música fala muito de uma pessoa que está fechada para o mundo, ela tá com o coração dela congelado. E daí a música explica muito sobre isso, sobre como você, como eu posso dizer, como você tá fechado pro mundo, quando o seu coração não está aberto pra receber as pessoas, pra receber os sentimentos. E aí tem uma pessoa na música, quem canta a música se pergunta: “Por que você não deixa o seu coração se abrir? Por que eu não consigo chegar em você?” Então, é como se uma pessoa tentando chegar em outra e essa outra tem uma barreira sentimental grande, ela tem uma muralha pra se proteger. (Bem-te-vi – CR8)

Com tal preparação é iniciada uma apresentação de conteúdos relacionados à EA, com o auxílio de *slides e vídeos*, fundamentada nos textos já sugeridos ou a serem indicados para leitura. Na medida em que se desenvolvia a palestra eram oportunizados momentos para os comentários das pessoas, resultando em um intenso debate. O diálogo foi iniciado com a seguinte pergunta, referenciada no texto de Sauvé (2005): “*Quais as três correntes da EA que você achou mais interessante?*”. Em seguida, fez-se um breve histórico da EA, partindo-se do texto de Rachel Carson – “Primavera Silenciosa” (Carson, 1962), passando pela Primeira Conferência Intergovernamental sobre Educa o Ambiental (Tbilisi, 1977) e pela Conferência das Na es Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio, 1992). Tratou-se, ainda, dos documentos relacionados   EA produzidos nas referidas conferências (Declara o de Tbilisi / Tratado de Educa o Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global). Abordou-se a Política Nacional de Educa o Ambiental – Lei n  9795/1999 (PNEA), bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educa o Ambiental (DCNEA – 2012) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2018).

Todo o desenvolvimento da palestra foi feito numa perspectiva crítica e humana de EA, evidenciando a complexidade do tema e a diversidade de suas abordagens e práticas, contextualizando-as política, econ mica, cultural e historicamente. Nesse sentido, dentre outras, lançou-se mão da emblemática obra de Mauro Guimarães, intitulada “Educa o Ambiental: no consenso um embate?” (Guimarães, 2000). Por fim, foi reproduzido um vídeo com algumas reportagens jornalísticas relacionadas   temática ambiental (desastres ambientais, eventos climáticos extremos, reciclagem, rios voadores, vínculos ambientais, dentre outros) como meio de sensibiliza o para a seguinte reflexão: “*O que a Educa o Ambiental tem a ver com a nossa vida?*”.

O fechamento dessa atividade se deu com a retomada dos conceitos “conexão com a natureza”; “valores ecológicos” e “sujeito ecológico”. Para tanto, de forma bem ilustrativa, foi reproduzida a música marcante da vida de Andorinha, que a ouviu bastante emocionada e relatou, por 12 minutos, o motivo da sua escolha.

*Sim, dos teus p s na terra nascem flores
A tua voz macia aplaca as dores
E espalha cores vivas pelo ar
Sim, dos teus olhos saem cachoeiras
Sete lagoas, mel e brincadeiras
E espuma as ondas, águas do teu mar.*

Jeito de Mato (Paula Fernandes)

Essa música, sempre que eu quero recordar a minha essência, de onde eu vim, da roça, do mato mesmo, eu sempre ouço. Daí vem várias coisas, vem várias memórias, vem vários sentimentos, uma mistura. Porque eu sempre falo, eu posso andar por onde for, mas o meu jeito vai ser o jeito de mato. Aquela menina lá do interior, aquela pessoa que saiu da roça, aquela pessoa que teve o contato com a natureza. E que as voltas que eu der sempre serão arrematadas lá, é a minha origem, é a minha essência. [...] (Andorinha – CR7)

Foram introduzidos, complementarmente, os conceitos relacionados ao “pensamento complexo” de Edgar Morin (2007a); à “transdisciplinaridade” de Basarab Nicolescu (1977) e à “Ecologia Humana”, fundamentada em Dansa, Pato e Corrêa (2014) e Pires e Craveiro (2014). Para tanto, foi reproduzida a “música marcante” de Sabiá, bastante pertinente com os referidos construtos e conectada com a perspectiva crítica da EA (Guimarães, 2000, 2004, 2013; Jacobi, Tristão e Franco, 2009; Layrargues, 2012, 2014, 2018; Loureiro, 2004).

*No pé que as coisa vão, Jão, doidera,
Daqui a pouco, resta madeira nem pros caixão
Era neblina, hoje é poluição
Asfalto quente queima os pé no chão
Carros em profusão, confusão
Água em escassez bem na nossa vez
Assim não resta nem as barata (é memo!)
Injustos fazem leis e o que resta pr'ocês?
Escolher qual veneno te mata.*

Passarinhos (Emicida)

[...] a essência das palavras tem tudo a ver comigo, porque é uma visão bem ampla das coisas, não é aquela coisa somente num aspecto e porque é uma música que retrata o que eu tenho dentro de mim. Que é realmente, muitas vezes, uma confusão de não entender mesmo o caos em que eu estou, fora de mim e dentro de mim. Porque esse movimento é muito forte, é muito grande. [...] E pensar que tudo o que você quer é só uma paz, uma tranquilidade, ser passarinho que se aconchega no colo do outro (riu-se). [...] Nós somos muito complexos e aí, essa música me retrata essa complexidade toda. (Sabiá - CR7)

A vinculação da “música marcante” com os temas da formação já se incorporava à dinâmica das oficinas, revelando-se uma estratégia didática bastante interessante. A justificativa da escolha da música por Sabiá durou cerca de cinco minutos, demonstrando perceber o quanto os conceitos iam se encaixando “*perfeitamente, em todos os momentos (riu-se). Tá certo que você é bem perspicaz também, costurando as coisas*”.

O exercício final proposto ao grupo foi uma provocação reflexiva: “*O que é Educação Ambiental?*”

Conexão responsável com a natureza. (Andorinha – CR7)

Na verdade, o que eu acho que deveria ser: reciprocidade. [...] A natureza nos dá a vida e nós, como seres humanos, deveríamos proporcionar essa vida também à natureza. [...] Depois de todo o curso, na verdade eu fiquei me perguntando: “O que eu tenho dado pra natureza?” (riu-se). Eu acho que falta isso, porque a gente respira o ar, a água, tudo, tudo tá atrelado à natureza, é a vida. O que é a natureza? “Vida!” E o que que falta pra EA? É essa reciprocidade. Porque ela nos dá tanto e eu vejo que nós não retribuimos. (Patativa - CR7)

Pra mim a EA é olhar o mundo que me cerca sempre primando pela vida em todos os aspectos, independente da situação. A vida é o mais importante, é o bem mais importante. (Sabiá - CR7)

É algo complexo. (Rouxinol – CR7)

Estudar o meio e se ambientar a ele. (Tucano – CR7)

É uma forma de sobrevivência. (João-de-barro – CR7)

É o que transcende a tudo. (Japuaçu – CR7)

Educação eu só lembro do processo de ensinar. É ensinar a gente a viver com o ambiente que nós temos. É sobre ensinar. A gente ensina e aprende. (Colibri – CR7)

O ambiente que nós temos, que inclui tanto a natureza como o outro, o ser humano, a gente. (Arara-azul - CR7)

A EA é uma troca. Como que você a trata você também vai receber. Até que a gente viu (vídeo) vários impactos aí. Ela é política, ela é social, ela é ambiental, é tudo que nos rodeia. (Pardoca - CR7)

Eu acho que ela é tão extensa quanto a vida, de um modo geral. [...] E quando você fala de vida você fala o que: Vida é coração batendo! É sangue pulsando! É a pessoa se mexer, é a pessoa andar! Uma EA, ela como envolve não só o ambiente natureza, como o ambiente ser humano e o universo, que tá acima de tudo isso, porque inclui o universo também, dá pra falar de ambiente e falar de Marte, de Sol, de Lua. Então, assim, eu a acho tão extensa quanto a vida. Tipo assim, está até acima da vida, porque a vida vai estar ali contida dentro dela. (Beija-flor – CR7)

É a consciência de uma integração com o ambiente em prol da sustentação da vida. (Uirapuru – CR7)

Diversidade, teoria e prática. (Rendeira – CR7)

Mas, basicamente, eu sinto como se fosse a conexão do homem com a natureza, que é indissociável. Ela já é tão mesclada que ela não consegue ser definida como uma coisa “a” ou “b”. [...] os seus valores baseados na natureza também, o cuidado com ela. E ao mesmo tempo tem o paradigma do que a natureza causa na gente, tanto ruim quanto bom, o ambiente tem o poder de influenciar a nossa vida. Por exemplo: aquela parte que você falou pra gente da Estrutural, aquele ambiente tem uma relação com a EA e em como ela influencia nas

nossas percepções e na vivência daquelas pessoas, que tá diretamente ligada à nossa. E também à nossa percepção em relação à natureza, em relação à nossa vivência enquanto pessoa, a nossa construção social. Tudo isso é permeado pela EA. Então, realmente, é uma coisa muito difícil de você colocar numa caixinha e dizer: “Isso aqui é EA!” (Bem-te-vi – CR8)

Eu concordo! [...] é uma educação de respeito, porque a gente percebe esse movimento da natureza na nossa vida, na nossa forma de trabalhar e tudo. Só que a gente não pode ficar parado só na percepção, a gente tem que colocar em prática, mas em respeito a tudo. [...] o movimento que eu vou fazer junto com os meus alunos, eu tenho que tá atenta a tudo que tá ao meu redor, pra que não seja uma coisa que passe despercebida, ou então apenas pra gente poder cumprir um currículo. Tem que se algo que tem que ter tanto respeito que a pessoa vai se apropriar e colocar em prática mesmo. (Canário – CR8)

Foi observada, mais uma vez, a complexidade do tema, pois nenhuma das pessoas conceituou a EA da mesma forma. O mediador também faz o seu exercício de conceituação, deixando bem claro que seria mais uma possibilidade e não a única e nem a mais correta. Estaria como parte da grande composição conceitual edificada pelo grupo: “*Educação Ambiental é um caminho para ativação de valores ecológicos, promoção de conexão do ser humano com a natureza e desenvolvimento de uma consciência socioambiental crítica e humana na perspectiva da cotidianidade*”.

Com o exercício de conceituação da EA evidenciou-se a assimilação do grupo quanto à complexidade do tema, mas especialmente quanto à sua importância. Nesse sentido, abriu-se outro debate relacionado ao papel da escola e do docente em “dar às próximas gerações oportunidade de estabelecer interações mais equilibradas e respeitadas com a Natureza, seus seres e processos” (Profice, 2016, p. 9). A autora ressalta que, para tal fim, é preciso reconectar crianças e natureza urgentemente. Para ilustrar a importância dessa conexão na infância, momento crucial na formação dos valores, reproduzimos sequencialmente as “músicas marcantes” de João-de-barro e Colibri:

*Para ser feliz é preciso ter
Esse céu azul na imensidão
É fazer das tristezas estrelas a mais
E do pranto uma canção
Há um mundo bem Melhor
Todo feito pra você.*

Pequeno Mundo
(Rogério Cardoso / Susan Shifrin)

Primeiro foi a música que me marcou na infância (emocionado). Era como se fosse um hino nacional, todos os dias era tocado isso na escola. Havia um mundo melhor, havia um mundo melhor. Então, foi algo que me marcou na infância, assim, e nessa fase assim de estudo, de criança, me marcou muito [...]. (João-de-barro – CR7)

*Até que um anjo me disse que ela existe
Que é tão fácil encontrar
Bem lá no fundo do peito o amor é feito
É só você acreditar
E você vai ser muito feliz
É só na vida acreditar.*

Dona Felicidade

(Michael Sullivan e Paulo Massadas)

Nossa! Ela é a minha infância (emocionada). Mas, quando você pediu pra escolher, a gente brincava muito na rua naquele tempo. [...] E aí eu tinha uma amiga, que era a minha melhor amiga e a gente cantava essa música. [...] Então, a gente viveu muito a infância e essas músicas a gente cantava como hino. [...] E dessa eu lembrei porque essa minha amiga, a gente era carne e unha, grudada, grudada, grudada... E em 2020 ela pegou Covid e faleceu. [...] me lembra assim muita alegria, a gente acreditava nessa letra, que a gente ia ser feliz, [...] E aí a gente cantava essa música com força, que a gente ia ser feliz, que não sei o que, e contava os sonhos de uma pra outra, eu sei exatamente os sonhos dela e ela sabe dos meus. [...] Então, era uma infância muito gostosa que eu não vejo as crianças de hoje ter, infelizmente. (Colibri – CR7)

A partir da execução das músicas, abre-se uma discussão sobre a importância da infância na formação dos valores ecológicos e os reflexos nos comportamentos:

E digo mais, se ele (Tucano) tivesse jogado a caixinha no chão, eu atrás dele pegaria e jogaria no lixo. Porque meus pais ensinavam a gente. Igual eu falei, a gente ia para os lugares e tudo, meus pais já tinham um saquinho pra gente juntar, mesmo que não tenha jogado, onde você estava ali, você tinha que juntar. Ficou! (riu-se) (Colibri – CR7)

Rouxinol questiona a eficácia do trabalho com as crianças em relação ao meio ambiente diante da inércia daqueles que têm o poder de decisão nas mãos. Beija-flor faz uma crítica no mesmo sentido:

Eu acho essa história assim: “É bonito!” O trabalho de formiguinha que a gente faz, eu acho interessante, é bonito, é esperançoso. Mas, eu vou trazer aqui, acho que é uma ideia polêmica. Mas quando vê essas reuniões das pessoas que comandam mesmo as decisões efetivas do que é cuidar do planeta, você vê coisas que são revoltantes. Fala assim: “Não, beleza! A gente vai trocar esse plástico aqui que a gente usa do mercado para um plástico biodegradável.” Vou colocar muitas aspas, porque eu não acredito muito nesse plástico biodegradável, eu acho muito igual ao outro. E “A gente vai fazer isso no período aí daqui 50 anos, porque as empresas devem se adequar.” [...] É muito bonito isso que a gente tá fazendo

aqui: jardim de infância, as crianças, não joga lixo no chão, fazendo a nossa parte até onde vai, mas quem tem a decisão realmente importante, eu vou dizer assim, realmente efetiva, pra ajudar o planeta a não virar o caos que vai ser daqui há poucos anos, entendeu, não faz. E quando faz é de maneira deprimente, revoltante. “Daqui a trinta anos...! Ah, vamos assinar uma carta aqui! Uhuuuu! (simula aplausos), sabe, daqui a trinta anos (comentários cruzados). Às vezes eu sou muito sucinta no que eu falo: “Ah, é complexo!” Porque realmente é, realmente! Você trouxe essa palavra, quis trazer essa consciência pra gente de complexidade e realmente é. [...] (Rouxinol – CR7)

Você falou da sacola, eu já penso na questão da economia de água, tipo, querem que a sociedade, as pessoas nas suas casas, fechem as torneiras ou vejam vazamentos, porque tá pingando e no final do mês vai dar dez litros de água. Beleza! Na indústria são milhões de litros, não economiza o deles, a gente é que tem que economizar porque o nosso é que vai causar impacto. Sendo que não, quem tá realmente gastando litros e litros de água é o “agrícola”, é a indústria, é o agropop, (comentários cruzados – concordando). (Beija-flor – CR7)

Colibri e João-de-barro trazem em suas palavras ensinamentos condizentes com as mensagens das músicas marcantes escolhidas:

Esses problemas a gente tem que cuidar não é porque eles pediram não, porque quando começar a faltar, vai faltar pra gente. Aquele ano da restrição de água, racionamento, faltou pra quem? Pra gente, para os pobres. E olhe lá, que no meu apartamento lá tinha, mas meus alunos aqui da Ceilândia não tinham. Então, falta pra quem? (comentários cruzados – concordando). E a gente não tem voz. Essa fala da Rouxinol foi importantíssima, mas a gente já sabe que a gente não tem essa voz. (comentários cruzados). (Colibri – CR7)

Eu acho assim, o processo tá sendo lento, mas ele tá tendo efeito. Eu também fico revoltado, porque as barragens de rejeito, elas não são usadas em nenhum país do mundo, eles não usam barragens de rejeito, e no Brasil o que tem é barragem de rejeito. Eu compactuo com o mesmo sentimento da Rouxinol, de revolta com essas circunstâncias, mas eu acredito que a gente tem que fazer esse trabalho de formiguinha. Se a gente não fizer... O Brasil ainda seria colônia de Portugal, os negros ainda estavam sendo escravizados, e a gente estava vendo. Mas, não houve a mudança? Demorou, mas houve a mudança. Eu acredito que é esse trabalho aí, da gente resistir, fazer a nossa parte e o pouquinho que a gente vai levar, vai chegar o momento que a gente vai alcançar esses objetivos. Mas, é aquele negócio, a longo prazo. Mas, a gente vai transmitir para as gerações futuras. (João-de-barro- CR7)

O mediador faz uma fala de contextualização da pertinente revolta em relação às questões de poder de decisão e das desigualdades socioambientais, mas trazendo a importância da educação para a transformação dessa realidade. Observa que quem vai tomar as decisões no futuro são as crianças de hoje (os estudantes), destacando a mensagem trazida por João-de-barro por meio da música, de que “há um mundo bem melhor” para oferecermos a elas. Para tanto, temos que mostrar esse mundo possível, dar oportunidade para que elas conheçam essa outra possibilidade, para que não fiquem estagnadas. Daí a importância do trabalho do educador.

Complementa a fala citando a mensagem da música marcante de Colibri: *“pra ser feliz tem que acreditar”*. Reconhece as dificuldades do docente, no entanto enfatiza a importância de acreditar que o seu trabalho vai contribuir de alguma forma. Fazendo uma referência a Hannah Arendt (1972), fala da responsabilidade dos adultos e principalmente dos educadores para com os “novos nascidos”. As observações feitas corroboram, portanto, a ideia de que “[...] a escola deve propiciar aos pequenos o acesso à interação com o mundo natural de qualidade, de modo constante, como parte das suas práticas educativas” (Profice, 2016, p. 53).

Pardoca faz uma referência ao trabalho de longo prazo, trazendo o exemplo de um projeto apresentado por Gina, no qual deu início ao plantio de árvores ao redor da escola em que trabalhava no início da sua carreira e que, recentemente, voltou e registrou (fotos) o seu legado para aquele ambiente, para aquela comunidade:

A Gina trouxe, aquelas árvores que ela plantou. Só depois que foi colher mesmo os frutos. Enquanto ela estava lá ainda não tinha. (Pardoca - CR7)

O debate foi bastante profícuo para as discussões subsequentes, ancoradas na atividade da semana: *“Refletir sobre os aspectos que dificultam o seu engajamento em atividades/projetos escolares de EA e pensar em atitudes e comportamentos que possam ajudar a superar tais dificuldades”*. Para ajudar na reflexão, foi sugerido o texto de Lima e Pato (2021), intitulado: *Educação Ambiental: aspectos que dificultam o engajamento docente em escolas públicas do Distrito Federal*. O mediador pede para que o grupo pense numa saída para tais dificuldades, nem que seja “achando um ninho no peito um do outro”.

3.2.2.8 Percepção de pertencimento e perspectivas de engajamento.

*É preciso amar as pessoas
Como se não houvesse amanhã
Porque se você parar pra pensar
Na verdade, não há...*

Pais e Filhos (Legião Urbana)

A culminância do curso se deu em uma perspectiva de (auto)avaliação da experiência formativa, especialmente quanto à percepção de pertencimento à natureza e ao campo de atuação da EA escolar, bem como em relação às perspectivas de engajamento. O “balanço” subsidiou as reflexões em torno da possibilidade de ressignificação da EA por meio de

processos de *auto-eco-formação* docente, em que o sentido de pertencimento seja o foco da abordagem e, nesse caso específico, tendo a (auto)biografia como assento para o agregar de saberes, afetos e valores. A oficina foi norteada considerando as seguintes “perguntas indutoras” (Passeggi, 2011) para a discussão: *Diante das reflexões sobre “conexão com a natureza” e “valores ecológicos”, a partir das próprias histórias de vida/trajetórias educativas, houve mudança na percepção de pertencimento à natureza e à EA? Quais as perspectivas de engajamento em atividades/projetos escolares de EA?*

Indicamos no referencial teórico que a “*transformação*” se configuraria como um ponto crucial para as pretensões do dispositivo de pesquisa-formação proposto (Catalão *et al.*, 2010, p. 135; Loureiro, 2004). Sinalizamos, ainda, que o “*amor*” perpassaria todo o processo de interação e comunhão entre as pessoas, materializando-se nas ações da escuta sensível (Barbier, 2007), da ética da religação (Morin, 2007b) e da ética do cuidado (Boff, 2014). Nesse sentido, a atividade inicial da oitava oficina, de respiração e relaxamento, agregou fortemente um simbolismo dessas premissas.

Novamente, almejou-se despertar no docente o sentimento de pertencimento à natureza e ao campo de atuação da EA escolar, sendo necessária sua compreensão de que a questão ambiental pode se refletir ao redor e dentro de cada pessoa. (Elali; Pinheiro, 2008). Assim, considerou-se interessante expressar, simbolicamente, que a transformação não estaria “*fora*” de cada pessoa e nem da escola.

Isto posto, propomos à gestão da escola colaboradora uma transformação do ambiente onde se realizavam os encontros da formação. A ideia seria a inserção de plantas, tapete simulando grama, fonte de água, painel de cachoeira na parede, cadeiras/redes confortáveis, sons de natureza, dentre outras possibilidades. O intuito era que tal espaço fosse transformado em um ambiente acessível e permanente que proporcionasse momentos de conexão com a natureza e com as outras pessoas da escola. A proposta foi bem recebida e teve total apoio para a sua execução, no entanto, o local foi alterado diante da pertinente ponderação de que a sala de aula poderia ter outras destinações futuras e de que um local fechado restringiria em alguma medida o acesso.

O espaço escolhido para a transformação foi um jardim sensorial já existente, próximo à entrada principal da escola, ampliando as possibilidades de componentes a serem inseridos e, conseqüentemente, o impacto para a comunidade escolar. A gestora da escola assumiu o trabalho de aquisição dos materiais e contratação de serviços, bem como a organização e instalação dos equipamentos. A mudança foi realizada no período do recesso escolar, com

recursos financeiros da própria escola e com algumas doações, inclusive do mediador que, ao doar cadeiras feitas de bambu, sinalizou a necessidade de se evidenciar ideais de sustentabilidade.

Imagens 13 - Oficina autoecobiográfica 8 – Transformação do jardim



Fonte: o autor

Foi nesse ambiente transformado que o tema “amor” foi ressaltado como um elemento essencial para as nossas vidas. O exercício de respiração e relaxamento foi com olhos fechados, ouvindo sons da natureza, do monjolo e de uma canção instrumental. Para o grupo da manhã, foi inserida a música marcante da vida de Patativa (Pais e Filhos - Legião Urbana), já para o grupo da tarde foi inserida a música marcante da vida de Rendeira, composta por Roberto Carlos. As pessoas foram convidadas a se conectar com a natureza, desconectando-se dos “barulhos” externos àquele ambiente e a si próprios, imaginando-se no ambiente que os demais sentidos sugeriam.

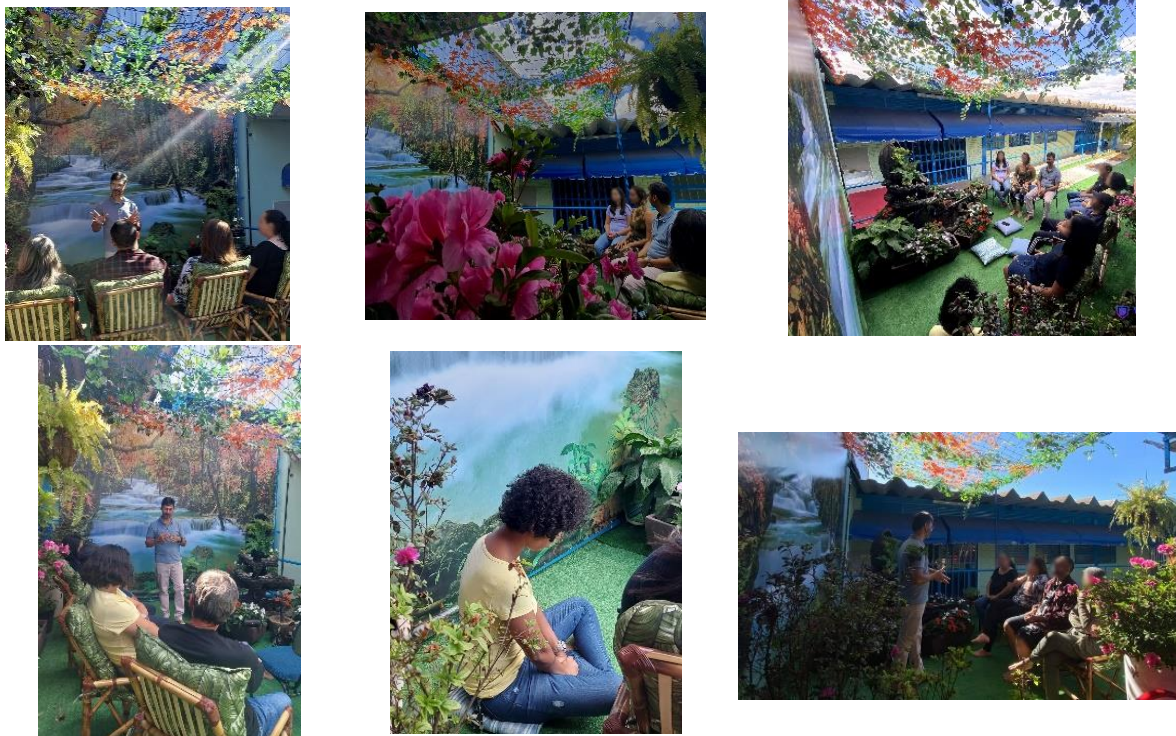
Eu acho que a maioria das vezes a gente fica pensando muito no amanhã, “vou fazer isso, vou fazer aquilo”, e acaba não vivendo o hoje. [...] “Ah, tal dia eu vou ver aquela pessoa que eu gosto! Tal dia eu vou visitar meus pais!” E vai deixando, deixando e talvez você não tenha a oportunidade. Eu acho que a pandemia nos trouxe muito isso. [...] Aí eu fiquei pensando muito numa que falasse da vida inteira, e é essa, a vida inteira, entendeu. Igual eu falei antes, eu sou muito família, valorizo muito a família, então, isso aí fala um pouco dessa relação. [...]. Então, assim, faz parte da minha vida em vários momentos. [...] Por isso que eu escolhi essa. (Patativa – CR8)

*Nem mesmo o céu
Nem as estrelas
Nem mesmo o mar e o infinito
Nada é maior que o meu amor
Nem mais bonito...*

Como é grande o meu amor por você (Roberto Carlos)

Eu acho que todo mundo que passa na vida da gente, tudo que passa na vida da gente tem que ter um olhar especial. E o amor é tudo de bom! Nossa, é maravilhoso. [...] Porque a nossa ligação com o amor é muito maior. E a nossa mente tem um poder muito grande. Se você coloca o amor, se você coloca coisa boa na sua mente, o restante fica tão pequeno. (Rendeira – CR8)

Imagens 14 - Oficina autoecobiográfica 8 – Acolhimento



Fonte: o autor

Após o acolhimento inicial, buscamos resgatar as memórias do encontro anterior e algumas falas destacaram o aprendizado proporcionado pela oficina:

Ah, muito bom! Eu acho que o último encontro me trouxe uma reflexão acerca do que é essa EA, que ela é muito mais ampla do que a gente possa imaginar. Não é somente uma coisa estanque, o conteúdo, algo como trabalhar ali com os meus alunos, no intuito de “Ah, passar o conhecimento!” Não! É algo que a gente traz pra vivência e que faz parte da sua natureza mesmo, enquanto pessoa, ao longo da sua vida inteira. Então, não tem como a gente viver desconectado da natureza porque nós somos parte dessa natureza. Então, acho que no último encontro, ficou muito claro pra mim, assim, que a EA é uma questão de ser, vou até lembrar de uma das músicas (riu-se). Porque não tem como, não é uma coisa assim: “Ah, não! Agora eu estou pensando no ambiente, gente! Então, eu vou separar aqui, não vou usar o copo descartável.” Não! É uma questão mesmo de você tá o tempo inteiro refletindo, sobre quem você é, pra onde você vai, o que que você está fazendo aqui nesse mundo. Porque uma coisa tá interligada à outra. (Sabiá - CR8)

[...] a gente vem e aprende muito, mas foi um dia que além do aprendizado, todo mundo passou um “feedbackzinho”, assim, de acordo com as próprias ideias em relação à EA. [...] a gente falava de nós, nos encontros a gente sempre falava de nós, mas esse foi um dia que a

gente falou, assim, do coletivo. Foi o dia que a gente mais falou do coletivo. (Beija-flor – CR8)

Após a retomada do exercício de se conceituar a EA foi iniciado o círculo reflexivo com a discussão sobre a atividade proposta para a semana: “*O que dificulta o engajamento docente em projetos ou atividades de EA na escola?*”. Para sensibilizar o grupo da tarde, foi reproduzida a música marcante da Japuaçu, que fala do “medo do perigo”, do desconhecido, do que não faz sentido:

*Será que alguma coisa nisso tudo faz sentido?
A vida é sempre um risco
Eu tenho medo do perigo.*

Lágrimas e Chuva (Kid Abelha)

Porque essa música me define. Ela marcou a minha adolescência, os meus conflitos internos, os meus medos, as minhas bebedeiras, marcou tudo (riu-se). E hoje ainda marca, assim: O que que justifica a vida? O que justifica esse instante? Assim, hoje eu achei, pra mim, justifica a minha filha. Pra mim justifica a minha vida agora. Mas, assim, eu sempre questioneei: “Por que isso?” Eu sempre não consegui lidar com muitas coisas. Os problemas pequenos eu faço enormes e eu quero uma resposta clara. Então, me marcou e me marca sempre. (Japuaçu – CR8)

O que dificulta o engajamento docente em projetos ou atividades de EA na escola?

Acho que falta mesmo o olhar prioritário, é olhar mesmo como uma necessidade vital. [...] Então, começou a se despertar muito pra essa questão também dentro da escola, porém, eu vejo que a coisa é meio dissociada. Então, pra mim, hoje o que dificulta é internalizar isso como uma prática cotidiana mesmo. [...] (Sabiá - CR8)

O que eu acho que dificulta, que poderia melhorar, seria projetos mesmo, ter essa prioridade, [...]. Então, quando você mostrou os documentos ali eu achei bem interessante. Eu vi que fala-se pouco, entendeu, eu acho que é a mesma coisa que acontece na prática também, fala-se muito pouco, não tem engajamento. Eu vejo que é muito isso: [...]. “Vamos fazer um projeto aqui na escola sobre isso!” Todos abraçam. Então, eu vejo que falta essa iniciativa, entendeu. (Patativa - CR8)

Além do que os meninos falaram, eu vou pra parte prática do negócio, ta bom? É que a gente tem muito conteúdo, muito conteúdo, pra alfabetizar, pra poder trazer a questão da língua, trazer a matemática para os meninos e aí nós não conseguimos. [...] Eu não trabalho, assim, a EA, no sentido que eu vou trabalhar a água de fevereiro a dezembro, que era algo que deveria acontecer. Então, é isso que eu vejo, a gente tá ali com muita coisa, uma demanda muito grande de trabalho, porque é muita coisa, e aí é tão cheio e tem que ser tudo tão rápido, que a gente não consegue parar [...]. Eu vejo que é isso que falta. (Canário – CR8)

Eu acho, que eu só consigo me ligar numa coisa a partir do momento que eu conheço essa coisa. E eu reparo, que nas escolas, a gente não fala muito sobre EA no geral. Então, se eu

não tenho conhecimento sobre algo como é que eu posso criar alguma ligação com isso? Então, eu acho que primeiro a gente tem que conhecer a EA, como a gente tá fazendo aqui agora [...]. Eu acho que só consigo me engajar em alguma coisa a partir do momento que eu entendo a importância daquilo. (Bem-te-vi – CR8)

Eu vejo por mim, nós estamos tendo esse pensamento agora, desse tempo todo, como professora, eu nunca tive oportunidade de um curso assim. Aí, o que acontece, a nossa educação não priorizou essa preocupação com o meio ambiente. [...] Isso, falta de formação. Porque o que que acontece, como você vai se engajar numa coisa que você nem sabe? (Rendeira – CR7)

Eu acho, assim, que os gestores, os próprios professores, às vezes você tem até uma ideia, mas ninguém quer comprar sua ideia, e isso dificulta também. Porque aí também, uma só andorinha não vai fazer verão. [...] (Pardoca - CR7)

Sinceramente, assim, sendo bem sincera, nua e crua. Eu acho que “nada”. [...] Porque assim, você tem o micro e o macro. Se eu for tentar implementar um projeto macro na escola, eu vou encontrar muitas barreiras. É a direção que pode não querer, é a coordenação que pode vir com outros projetos, vai vir na frente do meu, de outros professores que podem não querer participar, né? Beleza! Agora, se eu fizer no micro, não tem nada que me impeça. Como a gente viu hoje, a EA é ampla pra caramba, então ela envolve tudo. [...] Então assim, dificulta? Dificulta muita coisa, mas impedir, nada. [...] (Beija-flor – CR7)

Eu não falo da sementinha lá na sala, eu falo pra trabalhar no todo, falta sensibilização. Eu acho fundamental. Eu fui coordenadora há uns anos e a gente criou um projeto lindo, dos 5 Rs, tudo viável. Pensamos direitinho, pedia latinha para os alunos, tudo muito bonito no papel, na prática os professores não fizeram. Por quê? Os professores não foram sensibilizados. “Ah, é besteira! É só mais trabalho pra gente!” (Japuaçu – CR7)

[...] na escola é o excesso de concreto hoje em dia, excesso de concreto. [...] Fazer horta, plantar árvores, como a Gina fez lá na frente da escola, você vê, não tem quase espaço pra fazer como ela fez. (Tucano – CR8)

Por isso que eu acho que é um tipo de política pública que deveria ser ajustada, sei lá, dentro do nosso projeto político pedagógico, ou ser trabalhada a nossa consciência, já que feita no coletivo e implantar em todas as escolas. (Pardoca - CR8)

Deveriam ser implementadas mais políticas públicas nesse sentido aí da EA. [...] (João-de-barro – CR8)

O segundo momento da atividade foi provocado com a pergunta: *O que posso fazer para superar as dificuldades de engajamento?* Para o grupo da manhã foi reproduzida novamente a música marcante do Bem-te-vi, para o grupo da tarde foi reproduzida a música marcante da Arara-azul, que fala sobre sonhar e acreditar:

*É saber se sentir infinito
Num universo tão vasto e bonito
É saber sonhar
E, então, fazer valer a pena cada verso
Daquele poema sobre acreditar.*

Trem Bala (Ana Vilela)

Assim, eu sou (contrato) temporário, então, eu estou na luta ainda pra me estabilizar. Eu moro de aluguel e tudo, então, nessa luta você fica muito preocupado em chegar lá: “Quando eu passar no concurso! Quando eu tiver minha casa! Quando eu tiver meu carro!” E aí você acaba esquecendo do processo. Eu já me peguei várias vezes: “Puxa, eu passei o final de semana com a minha filha!” e não parei pra pensar que a gente almoçou juntas, a gente assistiu um filme. Então assim, é sobre o processo. Chegar a gente pode chegar ou não, mas e o processo? Tem uma parte de pegar o filho no colo e abraçar. É sobre o processo. Saber que tudo isso fortalece a gente, os momentos bons e os ruins servem de aprendizado, fortalece a gente também. (Arara-azul - CR8)

O que posso fazer para superar as dificuldades de engajamento?

Eu vou ter que concordar com a Beija-flor em tudo que ela falou. Deixar para trás a minha revolta que eu coloquei no encontro passado, de que as pessoas que realmente têm o poder, assim, o poder maior de tá ajudando o meio ambiente, ajudando o nosso planeta, não o fazer por poder, por ganância, por dinheiro. E deixar para trás isso [...]. Como educadora tentar fazer um pouquinho que eu puder, mesmo que eu for pegar só a minha turma que seja, fazer o trabalho de formiguinha que o João-de-barro falou. É isso que eu posso fazer, é o que tem pra janta. (risos). (Rouxinol – CR8)

Eu concordo também, eu acho que é parar de esperar vir de cima, do macro e começar ali mesmo, no micro. Porque se a gente ficar esperando não vai começar nunca. (Japuaçu – CR8)

Aí eu falei no dia: existe a dificuldade, mas não impossibilidade. [...] eu não via o jardim, nós tiramos foto e passei a ver os jardins da escola. Porque eu passava do lado e não percebia o jardim aqui. Eu percebia que tinha ali uma planta, mas eu não olhava para a planta, então, eu não mostro para os meus alunos. Existe uma planta ali, então eu posso aproveitar, eu posso fazer um trabalho de formiguinha dessa forma, mostrar para os meus alunos. (Tucano – CR8)

Assim, aquele jardim sensorial, você não sabe, assim, o milagre também. A gente usa até como barganha, porque todo mundo quer ir lá. É muito, muito gostoso. Eu até tirei foto, eu vou te mandar. Os meninos fecham o olhinho pra fazer essa conexão. Então, assim, acho que aproximou a gente mesmo da natureza. E tentar nem que seja assim um projetinho [...] não ficar esperando. (Pardoca - CR8)

Nossa, eu acho que os colegas falaram muito bem: a gente não esperar um grande projeto, uma grande ideia, pra fazer no dia a dia. [...] (Arara-azul - CR8)

Assim, ali tem uma parte da música que diz que a gente tem aquele medo, o medo do perigo. E às vezes a gente tem medo de: “Vamos lutar por isso aí? Vamos fazer valer o que tá nos documentos? Vamos implementar isso aí?” E exigir dos nossos governantes que eles deem mais apoio, tanto no sentido de formação como no apoio material, local, todas essas coisas. [...] Se a gente começar a pensar assim, é aquele trabalho de formiguinha, cada uma ali vai fazendo a sua parte. [...] O João de Barro não pede ajuda a ninguém pra fazer a casa dele e ele faz sozinho. [...] Se a gente alcançar um, esse um vai replicar, se a gente alcançar cinco, esses cinco vão replicar, se a gente alcançar dez, esses dez vão replicar, se a gente alcançar

todos da turma, todos eles vão replicar. Então, depende de mim fazer a minha parte, saber que aquilo ali vai ter um fruto que vai ser colhido lá na frente lá. (João-de-barro –CR8)

Então, acho que hoje a minha atitude principal é ser mais intencional nas minhas práticas, um olhar mais sistemático com relação a essa EA. [...] Então, são coisas que eu vejo que a gente sofre diretamente no nosso dia a dia, mas que a gente não consegue sair desse estado de congelamento. Eu acho que é isso. É despertar esse olhar mais crítico, consciente do que é essa EA pode impactar na mudança de atitude. [...] E hoje eu vejo que a atitude principal pra eu começar a mudar as minhas práticas é ter esse olhar mais sensível, é pensar também no agora, no hoje, no que eu quero atingir hoje, com a minha prática, mas também no que isso vai provocar também de mudança mesmo de atitude. Pra que aquelas crianças que hoje passam por mim que vão se transformando e crescendo, sendo cidadãos conscientes desse meio que elas fazem parte. (Sabiá - CR8)

Eu acho que quando eu trago conhecimento pra os meus alunos eu também sou impactado por isso. Então, eu acho que sempre trazer propostas que a gente possa conversar sobre a EA, entender realmente o que é EA e trabalhar isso de uma forma mais expressiva, assim, sem ser tão rápido. (Bem-te-vi – CR8)

Quanto à minha prática, o que eu acredito que eu preciso mudar pra poder trazer essa EA pra sala de aula é ser proativa. [...] Eu preciso parar de depender das influências externas e me movimentar pra que eu consiga movimentar e mudar o que está ao meu redor. Então, é ser proativa. (Canário – CR8)

Então, eu vejo que “O que eu posso fazer pra mudar?” Já estou fazendo! O conhecimento que você nos trouxe já mudou um pouco a minha cabeça. [...] conhecer mais, estudar mais, pra que eu possa, da mesma forma que você nos passou uma visão, ampliou a nossa visão, eu acredito que se eu estudar mais, tiver mais conhecimento, eu vou conseguir fazer mais na prática também. [...] (Patativa - CR8)

As falas demonstram, mais uma vez, a capacidade do docente sistematizar o conhecimento e refletir sobre si diante do aprendido (Passeggi, 2016). No que diz respeito ao engajamento docente em atividades e projetos de EA nas escolas, evidencia-se “a necessidade de fortalecimento dos espaços formativos que abordem a temática ambiental de forma crítica e humana, em que o professor perceba as possibilidades de aplicação dos seus conceitos na sua prática pedagógica” (Lima; Pato, 2021, p. 18). Engajar-se é tentar sem a certeza do resultado, por amor à natureza, ao outro e a si próprio, elementos indissociáveis na ecologia humana. Algo semelhante à mensagem da música marcante de Canário:

*We've got to hold on to what we've got
It doesn't make a difference if we make it or not
We've got each other and that's a lot
For love, we'll give it a shot.*

Livin'On a Prayer (Bom Jovi)

Essa música é muito a relação com os meus meninos. Apesar de todas as dificuldades a gente não pode se abandonar no meio do caminho. E aí tem uma coisa que sustenta a gente que é o amor. E o amor nos faz buscar uma força superior pra poder nos sustentar. Então, é muito isso a minha relação com os meus meninos, a minha batalha, porque eu sou mãe solo mesmo. Então, é a minha batalha na criação dos meus meninos, na criação da minha pequeninha agora. E é isso. Eu e eles sempre. Por amor. (Canário – CR8)

Com a imagem de um certificado projetada, o mediador faz um panorama dos conceitos trabalhados no curso que constarão no documento: as três ecologias (eu, o outro e a natureza); conexão com a natureza; valores ecológicos; sujeito ecológico; EA crítica, humana e transversal. Comunica que, diante do aprendizado já evidenciado, todos receberiam os certificados naquele momento já emoldurados. Para surpresa das pessoas, o certificado simbólico entregue era a “aquarela” feita por elas na quarta oficina. Em seguida, é perguntado se elas imaginavam o motivo do certificado está representado na aquarela:

Eu lembro que essa atividade foi pra traçar um pouco do nosso perfil, a gente se entender um pouco melhor. E daí acho que parte disso, dessa autopercepção, de trabalhar o eu, de trabalhar como eu me sinto, pra ter a conexão com a EA. [...] Acho que representa bem a nossa construção sobre a EA. (Bem-te-vi – CR8)

Aí depois a gente chora e não sabe o porquê (choro). [...] Fiquei até emocionada! Não é uma novidade eu chorar (riu-se). [...] Eu acho que é essa construção mesmo, assim, você se perceber como ser atuante em todos os aspectos. Me vendo como um aluno, porque quando eu fiz isso aqui eu estava aprendendo, e hoje possibilitada de ensinar. [...] Então, isso aqui é pra eu poder lembrar o tempo todo que ao mesmo tempo que eu estou ensinando eu estou aprendendo e que eu não posso deixar isso parar. (Canário – CR8)

Foi interessante! Porque assim, quando você fala em certificado a gente pensa em algo muito formal. Acho que a mesma coisa do que foi o curso, eu imaginava uma coisa e abriu, ampliou. Então, acho que isso aqui é a desconstrução de uma imagem, talvez que a gente tinha do que era a EA. E isso aqui, pra mim, quando eu vi, o que veio na minha cabeça foi o: “Eu fazer!” (Patativa - CR8)

Pra mim, assim, aqui tá um pouco do meu reflexo mesmo. Como a gente partiu do “eu”, acho todo certificado, toda formação, tudo aquilo que você recebe tem que partir do “eu”, não tem como. Olhando pra isso daqui, me faz aceitar também aquilo que eu sou, porque muitas vezes também a gente fica numa perspectiva de mudança, mas a gente precisa também primeiro ter a consciência do seu “eu”, daquilo que te constitui enquanto pessoa, porque senão você fica congelado. Então, assim, de tudo, eu penso que quando fala dessa Ecologia Humana, eu penso que esse certificado aqui me traz um olhar de humanidade, de ser mais humana. Porque no final das contas, o humano está diretamente relacionado com o meio, que é a natureza. E se eu for mais humana, eu vou saber me relacionar com o outro e com o meio. E aí realmente eu vou me tornar sujeito ecológico, porque não tem como, acho que é essa busca mesmo. Porque quando eu me desconecto da natureza, da minha origem, eu perco a minha realidade. (Sabiá - CR8)

É explicado ao grupo que o simbolismo do certificado com a “aquarela” foi pensado na perspectiva de que cada pessoa tem o seu olhar, representando o aprender, o saber e o fazer

único. O que vale é o que fica, o que é construído dentro da própria pessoa. Cada uma vai ter um colorido diferente e, na prática, ninguém vai fazer da mesma forma. Assim como foi diferente a revelação da música marcante de Pardoca, pois ela distribuiu a letra da canção impressa acompanhada de um bombom, convidando o grupo para cantar junto:

*Nessa estrada não nos cabe
Conhecer ou ver o que virá
O fim dela ninguém sabe
Bem ao certo onde vai dar
Vamos todos numa linda passarela
De uma aquarela que um dia, enfim, descolorirá.*

Aquarela (Toquinho)

Você vê que tudo casa, né? Engaçado! (risos, comentários cruzados) Então, a Serenata (bombom) é porque a professora quando ia alfabetizar, [...] quando a gente acertava (a letra) dava esse Serenata de Amor. Aí eu falei “Vou levar!” [...]. Mas, aí depois, aí doutor, tem o sol, as conexões, aí eu botei os desenhos (no papel impresso). [...] Porque foi um momento muito feliz. Toda vez que escuto essa música, gente, eu fico emocionada. Fui muito feliz. Foi um momento muito feliz, eu era criança ainda. Por exemplo, a gente ficava doida pra crescer, pra ter um carro e tal. Mas, eu não tinha nada, era uma criança e me sentia totalmente preenchida. Veja que a felicidade não tem a ver com bens materiais. É o que gente tá falando agora, das raízes, da natureza. [...]. E é isso. (Pardoca - CR8)

Imagens 15 - Oficina autoecobiográfica 8 – Certificado simbólico



Fonte: o autor

A única pessoa que não estava presente na quarta oficina foi Rendeira, quando houve a confecção da aquarela, no entanto ela recebeu o seu certificado simbólico com a aquarela de todos os seus companheiros de curso. O mediador fez questão de registrar esse momento coletiva e individualmente por meio de fotografias, esclarecendo que como formador não permanece nos locais onde constrói os vínculos, pela necessidade de partilhar com outros grupos as suas experiências. Assim como um rio, que vai passando e deixando as suas marcas,

regando aqui e ali como uma nuvem e indo embora. Uma “vida cigana”, assim como a vida de Tucano. E foi ao som da sua música marcante que a “seção” de fotografias foi realizada.

*Sou água de rio
Que vai para o mar
Sou nuvem nova
que vem pra molhar...*

Vida Cigana (Geraldo Espíndola)

Foi difícil encontrar uma música, porque tem várias músicas da nossa infância, da nossa adolescência. Quando eu era jovem, eu conheci uma pessoa, aí eu conheci essa música, eu me apaixonei pela música porque a minha vida sempre foi uma vida cigana. Nossa! Como você falou, vida de formador, né? Porque eu vim da Paraíba, era uma vida cigana de estudos, porque eu estudei quase Taguatinga inteira. Fui expulso de um monte de escola (risos), aí fui pra Águas Lindas. Então, em toda nossa vida cigana, nós vamos deixando coisas para trás, amigos (emocionado – choro). O que que eu vou lembrar de cada um aqui? Os momentos alegres que nós tivemos [...]. Então, saudade existe pra quem sabe ter! Não é pra qualquer um não. Quando você guarda aquilo que é de bom do outro, aí sim! E a vida cigana, na verdade todos temos uma vida cigana. (aplausos). (Tucano – CR8)

Surgem alguns comentários sobre a relação das músicas com o curso.

Eu não analisei que a minha música poderia ter alguma coisa a ver com o curso. (comentários cruzados) Ninguém pensou isso. Que todas as músicas escolhidas têm a ver com o nosso curso. (Tucano – CR8)

A música tem a ver com o curso ou o curso tem a ver com a música também. Eu estava comentando aqui com a Japuaçu, a intencionalidade de tudo dentro desse curso foi tão grande, que tem hora que eu penso assim: “Será se ele me manipulou pra poder eu dar uma resposta que ia casar com o negócio que já tinha a ver?” (risos) Porque casou tudo! Gente, a aquarela casou com a música da Aquarela! Gente, é tudo muito casadinho! Eu estou pensando: “Ela mandou a música antes da aquarela ou depois?” Gente! Tudo casa perfeito! (comentários cruzados) É uma coisa assim que eu não consigo... Todo planejado esse encontro! Você é o master (Valdivan)! Agora faz o curso de didática, tá? (risos) (Beija-flor – CR8)

Os dois grupos aproveitam o momento para homenagear o mediador com presentes, congratulações, palavras de afeto e uma música, cantada por Rouxinol:

*Se você quiser e vier
Pro que der e vier comigo
Eu lhe prometo...
Esse canto, esse tanto
Esse tão grande amor.*

Dia Branco (Geraldo Azevedo)

Então, eu acho que essa música tem a ver, coincidentemente com a palavra tema que a gente começou o nosso encontro hoje: "amor". Amor da gente com a natureza, da natureza para com a gente. [...] porque se a gente olhar pra ela (música) numa perspectiva de que seria, por exemplo, uma carta que a natureza, o planeta escrevesse pra gente, acho que seria isso que ele estaria dizendo. [...] E essa nossa relação com a natureza é essa, de conexão, a gente faz parte de tudo isso. [...] Alguém falou assim: "A gente pensa só na formação, de fazer a faculdade, de arrumar um bom emprego..." E essa visão de conexão com a natureza, que é que nos dá de comer e de beber, energia pra viver, a gente acaba esquecendo. E se a gente for, todo mundo junto, a gente consegue chegar em todos os lugares. (aplausos) (Rouxinol – CR8)

Imagens 16 - Oficina autoecobiográfica 8 – Homenagem ao pesquisador-formador



Fonte: o autor

O mediador lembra que quando apresentou o curso esclareceu que não seria ele o protagonista, mas que todas as pessoas iriam participar ativamente como protagonistas. E como tal, fariam naquele momento um “balanço” do curso. Para tanto, foi reproduzido um vídeo com registros de todas as oficinas, inclusive da que estava em curso, ao som das músicas “*Minha História*” de Flávia Venceslau e “*Sobre o Tempo*” de John Ulhoa.

Em seguida, a discussão foi ancorada nas seguintes perguntas: “*O que você tem a dizer sobre o aprendizado em relação à EA proporcionado pelo curso? O que mudou em você a partir desse aprendizado? Você se sente motivada(o) a se engajar em atividades ou projetos de EA? O que você menos gostou no curso e que pode ser melhorado? O que você destaca como pontos positivos da formação?*”

Olha, foi muito interessante a forma como todo esse curso foi feito, ministrado. A forma como as coisas começaram, de maneira super suave. [...] Foi tudo muito sutil, muito suave, uma sensação assim, de uma gotinha batendo numa pedra, [...] que com o tempo ela não faz um estrago, ela vai se infiltrando e ela começa a fazer parte. Então assim, eu posso dizer que as coisas que a gente aprendeu aqui foram ensinadas de uma maneira tão sutil, tão leve, que foi

muito mais fácil absorver, compreender, essa transmissão de informações, de aprendizagens. Então assim, foi muito mais significativo. [...] E de maneira nenhuma nada do que ninguém falou foi tratado assim: “Não, isso não é importante! Isso aqui não tem valor!” Não! Todas as falas foram tratadas da mesma forma, todo mundo se sentiu importante, todo mundo se sentiu protagonista, como você falou. Cada um aqui teve o seu momento de protagonismo, de se sentir parte, de uma maneira, assim, que não parece um curso, parece uma terapia, parece um grupo de apoio. Apoio a nós como educadores, como professores. Definitivamente é o eu, o outro, e o nós, o coletivo e a natureza. A gente se sentiu importante como professor, a gente se uniu como grupo e a gente cresceu em nosso coração esse desejo de fazer alguma coisa maior. Então, assim, foi bem legal! (Beija-flor – CR8)

E o curso foi maravilhoso. Eu não imaginava que eu teria um olhar da natureza e eu gostasse tanto desse olhar. Mas o curso me fez ver realmente as coisas que eu fazia no automático, sem perceber e aí eu comecei a valorizar mais. As plantinhas que eu tenho na minha casa, o lixo que eu vou jogar fora, o ambiente, o lixo que eu preciso colocar na lixeira, a minha sala de aula. Então assim, eu estou tentando colocar isso no meu dia a dia. Foi muito bom! Não tá sendo uma coisa difícil. [...]Então, tá ficando uma coisa bem natural. Eu acho que isso vai pra minha vida inteira. [...] Eu já trabalho desde 2006 em escola, e eu não achava que a gente poderia fazer amizades, e essas amizades que você conseguisse, assim, conservar aquele amor. [...]Então, esse curso foi maravilhoso. (Rendeira – CR8)

Eu tinha pavor dos cursos da Secretaria, me chamavam para os cursos eu ia chorando. [...] A gente já vinha triste, magoado, chateado mesmo, querendo se esconder. Mas, foi libertador, a gente fez muita amizade, e assim, muitas memórias afetivas. Eu acho que toda aula a gente sai encantado. E às vezes a gente até comentava: “Poxa! Mas a aula é até tal horário!” Mas, a gente ficava com alegria, a gente dentro de casa ficava discutindo sobre. Então, assim, impactou. O curso foi maravilhoso. E a sustentabilidade é algo que a gente tem que trabalhar, tem essa necessidade, mas eu não tinha esse olhar. [...] Inclusive eu até falei: “Que pena que vai acabar agora! A gente queria mais!” [...] Porque ficou marcado, existia essas ligações, e eu acho uma pena que tá terminando. Mas, melhorou enquanto profissional e com certeza eu vou levar pra minha vida. [...] eu acho que o seu curso deveria ser levado pra todas as escolas. [...] Muito obrigada, viu? (Pardoca - CR8)

Eu fiz amizade com essas duas aqui, aí elas me chamaram: “Ah, Tucano, vamos pro curso do professor Valdivan?” Eu: “Não!” Eu abandonei três cursos lá em Anápolis, antes de eu vir pra cá. Abandonei três, comecei e abandonei, porque eu não dei conta. E eu era obrigado a fazer, porque era estágio probatório, eles me obrigaram a fazer, mas eu larguei. [...] Lá vai o cigano! Lá vai a vida cigana! Aí elas me chamaram, eu falei: “Gente, mais curso? Eu não dou conta não!” Elas: “Não, amigo, você vai entrar e não é obrigado a ficar!” Eu falei: “Então, eu vou entrar. Caso tiver muito chato eu saio pra vir ao banheiro e do banheiro eu pego o rumo de casa!” (risos - comentários cruzados) Quando foi semana passada eu falei: “Eu estou com ódio de vocês! Porque eu vou ficar hoje aqui até cinco horas.” “Não, colega, você pode ir!” Eu: “E eu vou perder a aula?” (risos). Então, eu vou sentir saudade disso aqui. Saudade dos momentos bons, dos valores que eu aprendi aqui. [...] E foi isso. Muito obrigado a todos. [...] Conseguir valorizar mais as pessoas que estão aqui ao meu lado [...]. Hoje eu as vejo com outro olhar. [...] hoje eu sei, eu olho pra planta, e vou mostrar para os meus alunos. Mas, é isso aí, momentos agradáveis. (Tucano – CR8)

Bom eu achei assim, o curso em si totalmente contextualizado [...], achei ele histórico e crítico, como diz Saviani, que a gente nunca deve desvalorizar a cultura de um determinado local, e trabalhar com as pessoas daquele local. Igual fomos trabalhados aqui [...] os conteúdos que foram trabalhados aqui, eu acho que foi de uma forma, assim, muito didática. [...] O que eu tenho tirado de aprendizado aqui é o seguinte: se eu já fazia, eu vou fazer mais ainda. Eu vou continuar semeando a EA pelas escolas por onde eu passar, pelas turmas por

onde eu passar e com as pessoas que eu conviver. [...] Igual tá todo mundo aqui, eu duvido se a gente tivesse em outro curso, já tinha gente ido embora. Mas, não, aqui a gente se sentiu tão bem, com o tema, da forma como foi abordado, essa interação que nós tivemos e que nós também fizemos parte. Nós fizemos parte desse trabalho. Assim, o Valdivan não foi simplesmente ali um transmissor, ele simplesmente nos conectou, levantou temáticas, e a gente ali ó, foi naquela e daqui a pouco quando viu, todo mundo envolvido, aquela coisa agradável. Os chorões aí não estavam se aguentando mais (risos). Então, o que o curso trouxe pra mim foi isso aí, um curso agradável e de enriquecimento pra que eu possa continuar disseminando a EA por onde eu passar. (João-de-barro – CR8)

Memória autoecobiográfica, né? No começo eu não conseguia nem falar esse nome, eu ficava gaguejando (riu-se). Então, o conteúdo do curso foi tão profundo quanto o nome. [...] É o todo. Então, eu não imaginava que EA, autoecobiográfica, seria a relação com outro, a relação comigo mesma. Então, assim, foi de grande aprendizado. Eu aprendi esse todo, esse emaranhado, sabe, é muito completo e complexo. E eu saio aqui desse curso com essa outra visão, pra além de estudar planta, o lixo no chão, desligar a água, economizar água... pra além disso. Obrigada, professor! Foi envolvente também, adorei, os bolos, os lanches, os sorrisos, as brincadeiras, os choros. Eu estou feliz, obrigada! (Arara-azul - CR8)

Percebemos por meio do curso que a EA é muito mais ampla e que envolve todo um processo de reconhecimento de valores, os quais nos fazem refletir sobre nossas atitudes. Por meio desse aprendizado podemos analisar sobre nossas próprias posturas não somente em sala de aula, mas enquanto ser humano que precisa do seu ambiente para a própria sobrevivência. Pensando nisso sou levada à motivação quanto ao engajamento de projetos que visam a preservação ambiental. Refletindo por meio do curso em como começar e percebendo que podemos sempre começar por nós mesmos e enquanto professor pela minha sala de aula. O curso foi bastante proveitoso, pois nos mostrou, por meio de uma abordagem reflexiva, instrumentos na prática do que pode ser mudado e de como cada contribuição é valiosa. Foi de grande valia, pois buscou-se nas raízes de cada um a sua relação com o meio. (Japuaçu – AF)

Gratidão pelo curso! [...] Tudo que envolve a nossa emoção nos envolve de forma efetiva. Então, foi isso que aconteceu aqui, a gente se envolveu de maneira efetiva. Um assunto muito pertinente, uma coisa que não se conversava. [...] E você (Valdivan) falou uma palavra hoje no lanche que foi o “despertar”, você foi fazer um curso em Formosa e despertou. Eu despertei e eu vi o despertar de cada um aqui. [...] Quando a gente desperta para o que é o natural, que é a natureza o que a gente precisa de verdade pra ser feliz, tá muito longe do que a gente estava preso ali, nessa vida adulta. Então, a gente acaba voltando a ser criança um pouco e olhar a vida com o olhar de criança, efetivamente. Apesar da gente trabalhar com criança, às vezes a gente tá ali pensando em outra coisa. Esse despertar é legal, a gente poder acordar de novo com um olhar mais humilde mesmo, porque toda criança tem essa humildade de aprender. Eu gostei muito do que a gente aprendeu aqui e eu espero conseguir passar todo esse conhecimento que você trouxe de forma efetiva como aconteceu aqui. Vou tentar! Vou fazer disso uma coisa na minha lista, de coisas a fazer na vida. (riu-se). (Rouxinol – CR8)

Memória Autobiográfica Educativa: nome do curso que eu comecei meio que sem entender, sem compreender como seria útil no meu cotidiano de escola e pior ainda, sem entender do que se tratava. Foi essa curiosidade que me fez querer saber e conhecer, sem imaginar que poderia estar ali tendo a chance única de vivenciar um dos cursos mais humanos já ofertados na área de Educação. [...] expor a minha vivência para os colegas do curso foi de uma importância fundamental. A cada término de aula, eu ia pra casa com “uma pulguinha atrás da orelha”, refletindo nas falas dos colegas e nas minhas próprias falas, pensando em formas de mudar a realidade que me incomoda ou de expandir a realidade que acho boa. [...] Nesta formação eu pude lembrar a minha infância de maneira bem gostosa, porém, muito forte a

ponto de me fazer emocionar. A emoção esteve presente em todos os momentos. [...] As imagens, frases e canções levadas pelo Valdivan nos faziam “viajar” na nossa própria história, no tempo e nas situações que por mais que o tempo tenha avançado, continuam visíveis aos nossos olhos. De maneira leve, refletimos sobre o Meio Ambiente e por diversas vezes trocamos informações e conhecimento sobre formas de fazer essa natureza mais presente no nosso dia a dia e principalmente em nossa escola. [...] A importância dessa formação reside na forma leve e nostálgica com a qual tratamos de temas tão sérios e urgentes. Ao mesmo tempo em que nos entristecíamos com o presente, nos lembrávamos o quanto tivemos coisas legais no passado. Vejo como uma importante oportunidade de nós, professores, refletirmos sobre nossa prática, nossa história e a forma como essas impactam em nossa vida contemporânea e na nossa prática educativa. Fiquei muito feliz em participar desse curso e poder conhecer pessoas tão incríveis como meus colegas, Valdivan e todos que nos visitaram. E creio que ele (o curso) merecia uma continuidade ou pelo menos uma expansão para as diversas escolas da Secretaria de Educação. (Colibri – AF)

[...] A gente não tinha o conhecimento: “Como que eu vou fazer algo se eu não tenho esse conhecimento?”. Mas agora eu tenho uma outra visão. Então, eu acho que a partir do momento que a gente conheceu, a gente se sente motivado. Eu acho que é a questão do conhecimento mesmo. [...] Grava aí que vai sair a melhor resposta do curso todo (risos). Eles falam que eu sou muito objetiva, né? Então, vamos lá: “O que você menos gostou do curso?” Acabou! (risos). “O que pode ser melhorado? O (curso) dois! Curso um e curso dois, porque eu já quero fazer o próximo. Pronto, é só isso. (risos) (Patativa - CR8)

Eu acho que o curso me aproximou mais dessa ideia do que é EA. Eu fiz Biologia durante quatro anos, me formei em Biologia, mas eu acho que não tinha uma consciência tão grande do que era a EA. [...] Estudando EA aqui eu reparei que é um contexto realmente muito mais amplo do que só as relações de homem com a natureza no sentido de desastre natural, de impacto ambiental. Isso também faz parte da EA, mas não é só isso. Então, eu acho que ampliou os horizontes do que é EA e de como eu posso aplicar a EA mesmo em sala de aula. Porque é uma coisa que eu posso trabalhar mais no “ser”, no “eu”, não é uma coisa que fica tão de fora pra dentro. [...] . Eu tinha um pensamento mais externo sobre ela, sobre como ela nos afeta, mas não sobre como a gente pode ser o ponto de partida. [...] é uma mudança do olhar técnico pra um olhar um pouco mais humanizado. Acho que até olhando por uma forma mais humanizada é mais fácil de chegar em outras pessoas. [...] Eu adorei o curso. “O que poderia ser melhorado?” Meu Deus! Eu acho que, não sei, talvez ter um reforço, sabe, o curso dois (risos). [...] Realmente esse curso fez diferença. A gente fala muito que às vezes a gente vai pra tantas formações e parece que não faz diferença nenhuma. Essa fez! [...] O que eu mais gostei foi perceber que a EA está inserida no nosso cotidiano [...] que ela realmente está inserida nas nossas práticas diárias [...]. Não fica uma coisa tão separada da vida. [...] E a gente pode passar isso para os nossos alunos, porque a EA é uma coisa que está presente nos nossos valores, na nossa construção pessoal. Eu achei muito bacana isso, assim, que é o que eu vou levar com mais intensidade do curso, essa presença da EA na vida mesmo, todos os dias. (Bem-te-vi – CR8)

No decorrer deste curso, foi percebido que o sentido da EA extrapola um conceito geral e científico. Para compreender a EA é necessário sentir-se pertencente ao ambiente, de modo que a transformação deste signifique a própria transformação da pessoa inserida, o tornando responsável por aquilo que pratica, pois pertence a sua vivência. Essa vivência faz parte da sua trajetória de vida, buscando modificar ou aprimorar aquilo que o cerca, mas sem deixar de lado as raízes culturais. [...] Os dois primeiros encontros, mostraram bem o quanto a consciência das nossas raízes, isto é, de quem somos e de onde viemos, marca a trajetória de um ser humano. [...] O relato de memória permitiu-me retornar a minha própria história, essa experiência trouxe momentos de análises quanto a minha cultura, trajetória e escolhas [...]. Percebi que o ambiente o qual fui inserida, faz parte da minha formação como pessoa, pois

ele é a minha essência, e isso é o que forma a minha personalidade. A EA quando trabalhada no sentido de ser, ou seja, do ser humano como elemento do meio ambiente, possui um maior sentido. Infelizmente dentro das experiências que tive enquanto professora, poucas foram as vezes em que a EA foi abordada no contexto de vivência. Foi enriquecedor e gratificante participar deste curso, pois além de conhecimento, ele trouxe a consciência para o desenvolvimento do trabalho educacional, pautado no meio em que vivemos, e a influência que este exerce sobre cada atitude. Cabe a nós educadores, sermos agentes de transformações, para que cada uma das ações desenvolvidas esteja embasada principalmente pelo respeito e a empatia. (Andorinha – AF)

Eu percebi que agora eu posso ter plantas (risos), porque também eu não me via uma pessoa ecológica. Eu percebi que nós não estamos no micro, nós estamos no macro. [...] Até porque quando a gente começa alguma coisa a gente nunca vai terminar como a gente começou. Então, só que aí a gente tem que parar pra pensar o quanto mudou. Eu não imaginaria que eu ia mudar tanto, depois de conhecer tudo isso que você apresentou pra gente. [...] Ah, se for elencar aqui todos os pontos positivos pode chamar ali pra poder ficar na minha turma (risos). Ó, eu vou fazer o papel da doida, tá bom? (risos) Eu falei que o que eu menos gostei foi porque eu chorei demais, né? Mas, o que eu mais gostei foi que eu chorei demais (risos). Porque se não tivesse feito isso, eu não ia procurar encarar essas feridas que existiam em mim, entendeu? Ia continuar embaixo do tapete, a vida ia passar e acontecer, e eu não ia fazer nada. E aí, abriu a minha mente pra muita coisa e me permitiu me encontrar, inclusive com o meu ser ecológico. Então é isso. É o que eu acho que foi mais positivo, foi me perceber como ser humano, que é cheio de falhas e que precisa sim melhorar o tempo todo. (Canário – CR8)

O que eu menos estava preparada, vamos dizer assim, como a Canário falou também, (para o) que seria um impacto de você rever muitas coisas dentro de você e mexer com as suas feridas mesmo, com as suas memórias. Então, assim, não é que “não gostou”, é que desinstalou, incomodou (riu-se), vamos dizer assim. Não é que pode ser melhorado, é que é nessa linha mesmo, eu acho até que foi proposital também, porque é entrar pra dentro de si e é esse contato comigo mesma. [...] Assim, o meu aprendizado com relação à EA é aquilo que eu já disse: é uma questão de ser. Pra mim o que o curso me proporcionou foi exatamente isso, esse olhar sensível mesmo, a perceber que as coisas não estão tão distantes e tão difíceis assim como parecem. Pra eu pensar no desastre ecológico, no impacto ambiental, eu preciso pensar na minha relação enquanto pessoa com o outro, pra que eu chegue na natureza. Então, assim, me fez refletir em um aprendizado do “ser” mesmo. Ser ecológico é ser um “ser” constante em relação ao outro e ao meio que você está inserido. Isso é o aprendizado que eu tive. [...] Mudou o olhar, um olhar mais sensível, mais atento, mais disposto, menos congelado. [...] eu acho, assim, que tem a ver com, desde o princípio, quando a gente iniciou aqui o curso, a leveza. Porque se eu pego a EA como mais um fardo pedagógico a ser cumprido, isso desmotiva. Mas, se eu vejo com leveza e como uma coisa que perpassa a questão da transversalidade e a multidisciplinaridade, fica mais tranquilo. Então, isso me motiva a me engajar mais e pensar as minhas práticas mais voltadas pra EA. (Sabiá - CR8)

O curso Memória Autoecobiográfica Educativa surgiu para mim como uma proposta diferente, uma vez que não se falava unicamente de natureza e sua preservação, mas nos incluía como parte integrante da vida e a preservação desta. [...] A grata surpresa foi que o curso trabalhou como um todo a EA, principalmente por nos incluir na temática. Aliás, é a partir de nós e dos nossos valores, que nos percebemos como agentes de preservação e de transformação nesta sociedade. [...] Somos parte deste imenso ciclo de vida, complexo. [...] Para levantar uma bandeira, é necessário sermos o que defendemos, isso se faz no cotidiano, construindo nossa história. E foi assim que conhecemos, no curso, mulheres fantásticas que por meio das suas histórias foram agentes de transformação social. [...] O curso teve muita profundidade e ao mesmo tempo leveza, acolhendo primeiramente cada um dos participantes

e suas histórias, tentando compreender o que pensávamos sobre a EA, e aos poucos, com muita sensibilidade inserindo a Educação Ambiental de forma ampla, crítica e transformadora. [...] não ficamos apenas na teoria ou no conhecimento raso, foram encontros de muita reflexão e inspiração, nos motivando, nos agregando a este enorme ecossistema ambiental. [...] Por fim, quero agradecer todo o conhecimento, acolhimento e respeito que recebi durante o curso. Que possamos ter a fase II. (Uirapuru – AF)

Aqui é uma lembrancinha do nosso grupo pra você. E no cartão fala um dos pontos que a gente, eu acredito que não só eu, mas como todos nós, podemos destacar como positivo: “O tempo correu macio!” Porque se tem uma coisa que me prende, e que nos prende, acredito que com relação à professor, é o tempo. Porque a gente é tudo cronometrado, é tudo planejado, e a gente pensa “Ah, vai ficar uma coordenação inteira aqui! Vai ser uma coisa maçante! E aí é pensamento no diário, é pensamento em não sei o que, não sei o que...” E você fez o tempo correr macio, leve, tranquilo. Um curso que trouxe todos esses conhecimentos de uma forma leve. Então, eu acho que o ponto mais positivo do curso é esse: tem um conteúdo, tem uma profundidade, mas é leve. (Sabiá - CR8)

As trajetórias pessoais apresentaram marcas e lacunas que reverberam na formação acadêmica e na atuação profissional, limitando especificamente, em diferentes graus, a construção de um arcabouço teórico e prático em relação à temática ambiental. No decorrer da formação há o reconhecimento de tal condição e uma predisposição para mudanças, possivelmente pelo trabalho de (des)construção do conceito de Educação Ambiental e, de forma mais contundente, pela identificação dos sujeitos com a pauta ecológica a partir das interações afetivas com a natureza despertadas pelas próprias memórias.

No que diz respeito à sinalização de condições favoráveis à ativação de valores ecológicos, ressalta-se a mediação das narrativas (orais e escritas) nesse processo. A reflexão em grupo propiciou experiências de ordem afetiva, cognitiva e sociocultural, pelas quais se permitiu um processo de *auto-eco-formação*, ao abordar sequencial e entrelaçadamente os componentes elementares e indissociáveis da vida: o eu, a natureza e os outros.

3.3 Estudos da Fase 3 – Reaplicação do Survey com os instrumentos INS e PVQ-RR

3.3.1 Método

A terceira fase da pesquisa foi dedicada à reaplicação dos instrumentos referenciados na primeira fase aos participantes da fase 2, após o processo formativo (MAE), com o intuito de verificar possíveis mudanças nos valores de autotranscendência e na percepção de conectividade com a natureza.

3.3.1.1 Participantes

Nesta terceira etapa, a pesquisa contou com os mesmos 15 professores e professoras que participaram do curso de formação (MAE) na segunda fase. Lembrando: são docentes da rede pública de ensino do DF que atuam na Educação Básica, especificamente na Educação Infantil (pré-escola) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano).

3.3.1.2 Estratégia

- Reaplicação de um *survey* por meio de questionário *on-line*.

3.3.1.3 Instrumentos

De forma análoga à primeira fase, foram utilizadas as mesmas duas escalas para a coleta de dados, bem como o questionário sociodemográfico para caracterização do perfil dos participantes:

a) *Escala de Inclusão da Natureza no Self* (INS) de Schultz (2002), adaptada e validada por Pato (2018);

b) *Questionário de Valores Refinado* (PVQ-RR) de Schwartz *et al.* (2012): dimensão de *autotranscedência*.

c) *Questionário sociodemográfico*.

3.3.1.4 Procedimentos

Atendendo aos requisitos teóricos de ativação de valores, que prevê uma duração interventiva acima de três meses (Schwartz, 2006, Bardi *et al.*, 2009; Rezende Júnior, 2019), realizamos a pesquisa-formação da segunda fase entre os meses de março e agosto de 2023. A reaplicação do questionário na fase 3 deu-se no mesmo formato *on-line* descrito na fase 1, após 40 dias da culminância da formação apresentada na fase 2 (17/08). O envio aos 15 participantes foi feito por meio de um aplicativo de mensagens (WhatsApp) em 27/09.

3.3.1.5 Análise de dados

Os dados foram analisados com o auxílio do *software* estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* – SPSS, versão 23.0. Foram utilizadas as mesmas técnicas estatísticas da fase 1, ou seja, média (M), desvio-padrão (DP), correlação, escalonamento multidimensional (MDS), análise fatorial confirmatória (AFC) e análise de confiabilidade.

3.3.2 Resultados e discussão

3.3.2.1 Análises descritivas das variáveis sociodemográficas

Não houve alterações em relação aos integrantes do grupo durante o processo formativo da fase 2 e todos responderam ao questionário aplicado nesta terceira fase da pesquisa, sendo, portanto, 15 docentes com média de idade de 40,93 anos (DP=7,94) e com 80,0% (N=12) do sexo feminino. Os demais dados estatísticos descritivos que dizem respeito ao perfil dos participantes permanecem inalterados, com exceção dos resultados de autodeclaração de cor/raça, pois um dos participantes que havia se autodeclarado da cor/raça “branca” mudou a sua denominação para a “parda” (Tabela 22):

Tabela 22 - Autodeclaração de cor/raça - Fases 2 e 3

Cor/raça	Fase 2		Fase 3	
	F	%	F	%
Amarela	0	0	0	0
Branca	7	46,7	6	40,0
Indígena	0	0	0	0
Parda	3	20	4	26,7
Preta	5	33,3	5	33,3
Não declarado	0	0	0	0
Total	15	100,0	15	100

Fonte: presente pesquisa

Quanto à escolaridade, a maioria declarou possuir pós-graduação em nível de especialização (*lato sensu*). Para além do curso de Pedagogia (15), dois deles disseram também possuir uma segunda formação (Ciências Biológicas/Jornalismo).

Tabela 23 - Escolaridade: Grau de formação - Fase 3

Escolaridade	F	%
Graduação	5	33,3
Pós-graduação lato sensu (Especialização)	10	66,7
Pós-graduação stricto sensu (Mestrado ou Doutorado)	0	0
Total	15	100,0

Fonte: presente pesquisa

A média de atuação na SEEDF é de 10,6 anos, sendo oito professores efetivos e sete em regime de contrato temporário na instituição.

Tabela 24 - Tempo de atuação na SEEDF – Fase 3

Tempo de atuação	F	%
Mais de 20 anos	5	33,3
Entre 15 e 20 anos	1	6,7
Entre 10 e 15 anos	0	0
Entre 5 e 10 anos	3	20,0
Entre 2 e 5 anos	3	20,0
Menos de 2 anos	3	20,0
Total	15	100,0

Fonte: presente pesquisa

Apenas uma professora está há mais de dez anos na atual escola:

Tabela 25 - Tempo de atuação na atual escola – Fase 3

Tempo de atuação	F	%
Mais de 20 anos	0	0
Entre 15 e 20 anos	0	0
Entre 10 e 15 anos	1	6,6
Entre 5 e 10 anos	0	0
Entre 2 e 5 anos	7	46,7
Menos de 2 anos	7	46,7
Total	15	100,0

Fonte: presente pesquisa

No ano letivo de 2023, oito participantes atuaram em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), seis em turmas da Educação Infantil (pré-escola) e uma no Ensino Especial.

Tabela 26 - Atuação profissional: Etapa da Educação Básica - Fase 3

Etapas da Educação Básica	F	%
1º Período da Pré-escola	3	20,0
2º Período da Pré-escola	3	20,0
1º ano do Ensino Fundamental	3	20,0
2º ano do Ensino Fundamental	2	13,3
3º ano do Ensino Fundamental	0	0
4º ano do Ensino Fundamental	2	13,3
5º ano do Ensino Fundamental	1	6,7
Ensino Especial	1	6,7
Total	15	100,0

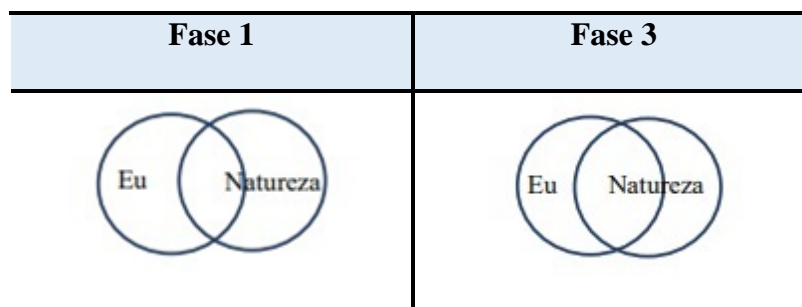
Fonte: presente pesquisa

A seguir, apresentamos os resultados das escalas de medidas aplicadas e as possíveis interpretações.

3.3.2.2 Conexão com a natureza: Escala de Inclusão da Natureza no Self (INS)

O nível de conectividade com a natureza (Schultz, 2002) se mostrou mais forte do que na etapa inicial, com média igual a 5,13 (DP = 1,55). O resultado aponta que os docentes ficaram mais conectados à natureza após o processo formativo, cujas representações são indicadas na figura 9:

Figura 9: Conexão dos docentes com a natureza – Fases 1 e 3



Fonte: presente da pesquisa.

Médias da conectividade com a natureza – Etapas 1 e 3

A Tabela 27 mostra um aumento na média do nível de conectividade com a natureza na comparação entre as fases 1 e 3.

Tabela 27 - Médias de conectividade com a natureza – Fases 1 e 3

Conectividade com a Natureza	Fase 1 Média (DP)	Fase 2 Média (DP)
	4,58 (1,82)	5,13 (1,55)

Fonte: presente da pesquisa

O resultado do teste não paramétrico de Wilcoxon da conexão com a natureza nos docentes não rejeitou a hipótese nula de mudança na proximidade com o meio natural, ou seja, essas médias não são significativamente diferentes. Porém, a diferença nas médias revela um novo olhar/sentimento dos docentes em relação à natureza após as oficinas autocobiográficas. Dessa forma, credita-se o aumento na média de proximidade com a natureza à aplicação das atividades formativas realizadas.

Níveis de conectividade dos docentes com a natureza – Fases 1 e 3

Relembrando, as figuras da escala INS (Schultz, 2002) indicam “uma medida da relação cognitiva das pessoas com a natureza, isto é, quanto a pessoa acredita que faz parte da natureza”. A conectividade com a natureza é sinalizada por sete figuras compostas por pares de círculos, sendo um rotulado como “eu” e o outro como “natureza”, em diferentes graus de sobreposição, desde totalmente separados (baixa conexão) até o acoplamento total entre os dois entes (alta conexão) (Paz, Zacarias; Higuchi, 2022, p. 5).

Para melhor compreender o acréscimo na média de conexão com a natureza após o processo formativo (MAE), comparamos os valores das médias obtidos em cada figura que representa a relação individual com a natureza nas fases 1 e 3 (Tabela 28).

Tabela 28: Conectividade dos docentes com a natureza – Etapas 1 e 3

	Figura	Fase 1 %	Fase 3 %
1		2,4%	

2		17,2%	6,7%
3		11,1%	6,7%
4		16,2%	20,0%
5		13,9%	26,7%
6		20,3%	13,3%
7		18,9%	26,7%

Fonte: presente pesquisa

Após o processo formativo (MAE), 66,7% dos docentes mostraram ter altos níveis de conexão com a natureza (figuras 5, 6 e 7), indicando crescimento quando comparados aos 53,1% da fase 1. Verificou-se, ainda, que 26,7% indicaram ter níveis médios de conexão (figuras 3 e 4) e que houve uma grande redução nos níveis apontados como baixos, com apenas 6,7% dos resultados, contrapondo-se aos 19,6% da primeira fase.

Os valores da dimensão autotranscendência (Schwartz *et al.*, 2012), que promovem a “aceitação dos outros como iguais e a preocupação com o seu bem-estar e dos outros, bem como da natureza” (Lapa, 2019, p. 18), também foram analisados nesta fase da pesquisa.

3.2.2.3 Valores de Autotranscendência: Questionário de Valores Refinado (PVQ-RR)

Estatísticas descritivas por média

O grupo de participantes (N=15) obteve média (M) igual a 5,13 (DP=0,40) ao indicar os valores de autotranscendência que “se parecem” com os seus. O resultado do teste não paramétrico de Wilcoxon dos valores de autotranscendência dos docentes não rejeitou a hipótese nula de mudança, ou seja, essas médias não são significativamente diferentes. Há que se observar que o valor universalismo-compromisso apresentou a maior média (M=5,44; DP=0,68) enquanto o valor humildade, continuou com a menor média (M=4,26; DP=0,96), porém, os dois valores apresentaram crescimento aproximado das médias. O valor de universalismo-compromisso “está associado a expressar preocupação social e comprometimento pela igualdade de oportunidades para todos, tratamento justo e igualitário, proteção dos mais fracos, paz e harmonia mundial” (Rezende Junior, 2019, p. 55). Como já mencionado, o valor humildade é um valor de autoproteção, baseado na prevenção da ansiedade e na renúncia a si próprio, refletindo preocupação com os outros ou cumprimento de expectativas sociais.

Tabela 29: Média dos valores de 1ª. ordem da dimensão autotranscendência - Fases 1 e 3

Valor	Descrição	Fase 1 M (DP)	Fase 3 M (DP)
Universalismo	Universalismo-tolerância	4,85 (0,77)	5,22 (0,59)
	Universalismo-natureza	4,97 (0,79)	5,22 (0,63)
	Universalismo-compromisso	5,23 (0,71)	5,44 (0,68)
Benevolência	Benevolência-dependência	5,22 (0,64)	5,26 (0,60)
	Benevolência-cuidado	5,26 (0,62)	5,40 (0,45)
Humildade	Humildade	4,03 (0,85)	4,26 (0,96)

Fonte: presente da pesquisa

Há indícios, portanto, de que os valores do grupo de docentes da escola colaboradora foram modificados, permitindo se identificar com atitudes mais positivas em relação aos outros e à natureza, possivelmente pela ação das oficinas autoecobiográficas mediadas na segunda etapa da pesquisa (MAE).

Tabela 30 - Resultado dos valores de 2ª dimensão em autotranscendência - Fases 1 e 3

Autotranscendência	Universalismo M(DP)	Benevolência M(DP)	Humildade M(DP)
Fase 1 (N=296)	5,01 (0,62)	5,24 (0,57)	4,03 (0,85)
Fase 3 (N=15)	5,30 (0,63)	5,33 (0,52)	4,26 (0,96)

Fonte: presente da pesquisa

Análise Fatorial Confirmatória

Seguindo as análises da Etapa 1, tentou-se realizar a AFC, porém, segundo Marôco (2010), situações-problemas como assimetrias extremas e amostras pequenas, entre outras, podem ser responsáveis por dificultar o processo de estimar ajustes nos índices de uma AFC. Hair *et al.* (2009) sugerem que uma amostra deve ser maior ou igual a 100 dados para que ocorra uma AFC, ou seja, há recomendações de um mínimo de cinco observações para cada variável (Lattin; Carrol; Green, 2011) e outros recomendam um mínimo de dez observações para cada variável coletada (Costello; Osborne, 2005). Mesmo não havendo consenso na literatura quanto ao número mínimo de dados para cada variável, os índices de ajustes tradicionais (ou clássicos) para realizar uma AFC como o GFI, CFI e TLI, são bastante sensíveis ao tamanho amostral (Cirillo; Barroso, 2012).

Desta forma, nesta terceira fase, não foi possível realizar a AFC dos dados com o grupo de 15 docentes.

Escalonamento multidimensional

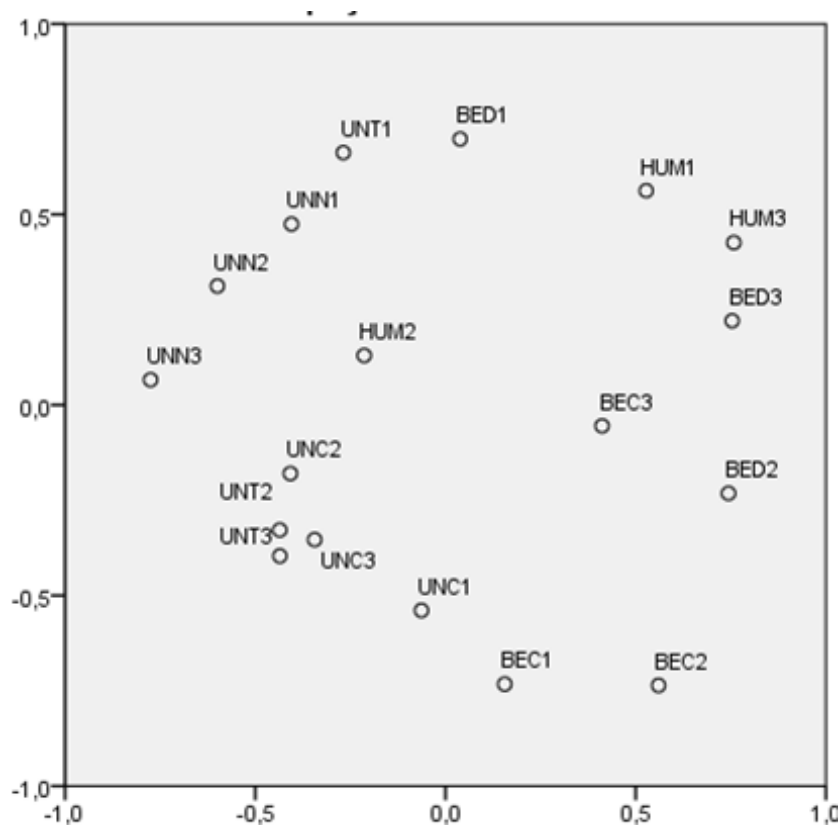
As relações entre os itens dos valores de autotranscendência da teoria de valores humanos de Schwartz *et al.* (2012) foram indicadas pela técnica análise de escalonamento multidisciplinar (*Multidimensional Scale – MDS*) (Schwartz; Sagiv, 1995).

Como citado anteriormente, o *Multidimensional Scale* (MDS) ou escalonamento multidimensional é uma técnica de interdependência de dados que mapeia distâncias entre pontos em uma dimensão bidimensional como representação gráfica espacial (Lapa Junior, 2019). Os pontos representam os itens de uma escala (ou questionário) distribuídos pela força das relações entre si. Segundo a literatura, os principais indicadores para o ajuste do MDS são: S-Stress 1 (*Standardized Residual Sum of Squares*) cujo valor $< 0,20$ (Kruskal; Wish, 1978); o coeficiente de Tucker (*Tucker Congruence Coefficient – TCC*) e o índice de dispersão (*Dispersion Accounted For – DAF*), cujos valores $> 0,90$ (Tucker, 1951). Semelhantemente ao estudo na Etapa 1, foi utilizada a transformação intervalar de

proximidade com a opção Torgerson e a distância euclidiana com transformação de dados em escores-z que apontaram os melhores índices de ajuste.

Nesta etapa foram obtidos os valores de: S-Stree 1 = 0,202; DAF = 0,947 e TCC = 0,973, ou seja, um ajuste aceitável na análise de MDS. Os resultados apontaram regiões distintas entre os valores de universalismo e benevolência (Figura 108 indicando que a estrutura do modelo da amostra após as oficinas coaduna com o modelo hipotético de valores autotranscendentes de Schwartz *et al.* (2012). Porém, os 18 valores básicos não mantiveram o contínuo motivacional proposto pela teoria original da dimensão autotranscendência.

Figura 10 - MDS dos valores da dimensão autotranscendência – Etapa 3



Fonte: presente pesquisa.

Os valores de universalismo-natureza apareceram em regiões próximas a dois valores de universalismo-tolerância. Dois valores de humildade se posicionaram entre os valores de benevolência-cuidado e benevolência-dependência. Percebe-se que os valores de universalismo que indicam compreensão, tolerância e proteção para o bem-estar das pessoas (Rezende Junior, 2019), estão mais próximos entre si, enquanto os de benevolência um pouco mais dispersos, inversamente aos achados na Etapa 1.

Análise de confiabilidade

O instrumento utilizado na pesquisa confere validade pela aplicação duradoura em diversos países. Porém, a avaliação de um instrumento de medição se faz necessária para verificar a consistência interna dos itens de construto pelos participantes da pesquisa.

Novamente, os resultados da pesquisa mostraram que a dimensão autotranscendência apresentou consistência interna satisfatória com alfa de Cronbach (α) igual a 0,74. A redução do índice de Cronbach, em relação ao da Etapa 1 ($\alpha = 0,89$), possivelmente se deve à quantidade de participantes, pois esta técnica requer alguns pressupostos básicos.

Analisando separadamente o grupo de valores universalismo e benevolência (com humildade) observa-se que o primeiro obteve $\alpha = 0,86$ e o segundo, $\alpha = 0,62$. Os valores de universalismo mostraram um bom nível de confiabilidade, considerado como alto, enquanto os valores de benevolência resultaram um coeficiente classificado como moderado (Freitas; Rodrigues, 2005).

Correlações entre os valores da dimensão Autotranscendência

Verificou-se o grau de relacionamento entre os valores de 1ª. ordem de autotranscendência por meio do índice ρ de correlação de Spearman (Tabela 31). Apenas os valores de universalismo se correlacionaram com significância ($p < 0,05$). As correlações ocorreram entre os valores de universalismo-tolerância e universalismo-natureza ($\rho = 0,624$); universalismo-tolerância e universalismo-compromisso ($\rho = 0,896$); e universalismo-natureza e universalismo-compromisso ($\rho = 0,630$). Estes resultados corroboram as representações indicadas pelo gráfico de MDS (Figura 10), com os valores de universalismo mais próximos entre si.

Tabela 31 - Correlações entre os valores de autotranscendência – Fase 3

	UNT	UNN	UNC	BED	BEC	HUM
UNT	1	0,624*	0,896**	-0,071	0,196	0,114
UNN		1	0,630*	-0,020	-0,085	-0,009
UNC			1	0,019	0,404	0,074
BED				1	0,382	0,511
BEC					1	0,056

HUM

1

 *. A correlação é significativa no nível 0,05.

**. A correlação é significativa no nível 0,01.

Fonte: presente pesquisa

Correlações entre a conectividade com a natureza e os valores de autotranscendência

A força de relação entre o nível de conectividade com a natureza e os valores de autotranscendência foi calculada por meio do índice de correlação de Spearman (rho) mostrado na Tabela 32. Os resultados apontaram que não ocorreram correlações com significância ao nível de $p < 0,05$ entre a conectividade com a natureza e os valores autotranscendentes nesta Etapa 3.

Tabela 32 - Correlação entre o nível de conectividade com a natureza e os valores de autotranscendência – Fase 3

	UNT	UNN	UNC	BED	BEC	HUM
Conectividade	-0,213	0,328	-0,216	-0,470	-0,214	-0,231

Fonte: presente da pesquisa

3.3.2.4 Implicações com a segunda fase da pesquisa

Analizamos a conectividade com a natureza e os valores de autotranscendência dos participantes antes e após o processo formativo (MAE), buscando sinalizações de hipotéticas mudanças. Nesse sentido, os resultados quantitativos demonstram avanços nos dois aspectos medidos pelas escalas INS e PVQ-RR.

As oficinas autoecobiográficas podem ter influenciado na percepção de conexão com a natureza do grupo de docentes que participou da formação na segunda fase, na medida em que se verificou aumento das médias obtidas na fase 3 em relação às médias do estudo inicial, passando, como já descrito, de 4,58 (DP=1,82) para 5,13 (DP=1,55). De forma semelhante, é possível verificar diferenças nos valores de autotranscendência entre os dois estudos, passando da média (M) 4,93 (DP=0,52) para a média (M) 5,13 (DP= 0,40). Houve, ainda, aumento das médias, em graus diferentes, em todos os valores de 1ª ordem da referida dimensão.

4. POSSIBILIDADES INTERPRETATIVAS

Retomamos o ponto de partida da presente pesquisa no que diz respeito ao sentimento de angústia pela falta de engajamento docente em atividades de EA nas escolas públicas. Considerando estudos anteriores, identificamos possíveis aspectos responsáveis pelo referido fenômeno e nos debruçamos a compreendê-lo em profundidade (Lima; Pato, 2021). Dentre os aspectos levantados, compreendemos a falta de formação específica como síntese recursiva do problema, revelando-se um caminho possível para a sua reversão. Identificamos a necessidade de instigar o sentimento de pertencimento docente à natureza e ao campo de atuação da EA como fator imprescindível para a sua mudança de atitude em relação ao tema. Para tanto, a proposta de formação docente deveria ser voltada para incentivar a conexão com a natureza e despertar valores ecológicos, com vistas a alcançar os objetivos de sua religação com a suas bases biológicas e sociais. Pensamos, ainda, que tal formação deveria ser calcada numa concepção crítica e humana de EA, alicerçada em conteúdos significativos que dialogassem com o mundo da vida dos professores, fazendo-os se sentirem protagonistas do processo de aprendizagem.

O dispositivo de pesquisa-formação proposto nesse estudo surge com uma série de desafios teóricos e metodológicos a serem superados. Nesse sentido, ancora-se na transdisciplinaridade que reconhece a multidimensionalidade do real e apresenta-se como unidade aberta ao mundo, opondo-se ao binário simplificador, rompendo barreiras em busca de uma forma de conhecer mais aprofundada, abrangente e integrativa (Moraes, 2020). A perspectiva transdisciplinar atravessa a presente pesquisa teórica e metodologicamente não apenas pela prerrogativa transversal da EA, mas também no sentido de uma visão epistemológica pautada no pensamento complexo, no qual o sujeito emerge ao mesmo tempo que o mundo, principalmente “a partir da auto-organização, onde autonomia, individualidade, complexidade, incerteza, ambiguidade tornam-se caracteres próprios ao objeto. Onde, sobretudo, o termo ‘auto’ traz em si a raiz da subjetividade” (Morin, 2007a, p. 38).

O presente estudo se insere nesse debate epistemológico assumindo o paradigma complexo como norte, visto que buscou ao mesmo tempo separar e associar, concebendo “os níveis de emergência da realidade sem os reduzir às unidades elementares e às leis gerais” (Morin, 2009, p. 55).

Com tais fundamentos, agregamos diferentes áreas do conhecimento para compor a base teórica do dispositivo, passíveis de diálogo e complementaridade: Educação Ambiental,

Ecologia Humana, Psicologia Ambiental e pesquisa (Auto)biográfica. Edificamos, assim, a proposta de pesquisa-formação (MAE), com vistas a incentivar a relação humano/natureza e favorecer o sentimento de pertencimento docente ao campo de atuação da EA no contexto escola, fundada na reflexão dialógica sobre valores ecológicos e conexão com a natureza, a partir das memórias educativas e ambientais dos sujeitos (autobiografias ambientais).

Determinadas as bases teóricas, passamos a enfrentar os desafios metodológicos do dispositivo. Podemos analisá-los por dentro do processo da sua implementação e não apenas no nível das conjecturas, retomando brevemente o caminho e o caminhar metodológico descrito no terceiro capítulo, contemplando os quatro primeiros objetivos específicos elencados.

Para verificar a percepção de conectividade com a natureza e identificar os valores ecológicos (autotranscendência) dos professores da rede pública do DF, aplicamos um questionário *online* com duas escalas de medidas (INS e PVQ-RR) em 17 escolas (296 participantes). Os resultados serviram, ainda, como critérios para a escolha da escola colaboradora para a segunda fase do estudo (aplicação do dispositivo). Durante seis meses, realizamos oito oficinas autoecobiográficas com dois grupos professores, totalizando 15 participantes. Após o término do curso, reaplicamos os questionários referenciados na primeira etapa aos participantes da segunda, com vistas a analisar possíveis mudanças na percepção da conectividade com a natureza e na ativação de valores ecológicos.

Verificamos o aumento das médias entre as fases 1 e 3 do estudo, no que se referem às escalas INS (Schultz, 2002) e PVQ-RR (Schwartz *et al.*, 2012). Apesar de não demonstrarem mudanças estatísticas significativas, há a revelação de um novo olhar/sentimento dos docentes em relação à natureza e ao outro após as oficinas autoecobiográficas. As narrativas orais e escritas revelaram, na mesma direção, avanços na percepção de conectividade com a natureza e maior valorização de aspectos ecológicos. Há, portanto, a necessidade de novos estudos para averiguar a sinalização, nas duas abordagens, de que os resultados podem ser melhorados com o aumento do tempo e/ou do número de oficinas autoecobiográficas.

Como já esclarecido, o projeto exploratório sequencial adaptado atribui ênfase qualitativa ao estudo, ancorando-se nas narrativas das trajetórias e percursos de vida e de formação dos sujeitos. Trata-se de se perceber prioritariamente, no contexto da pesquisa-formação (auto)biográfica, “o lugar da oralidade e da escrita como dispositivos que possibilitam reflexões sobre a vida, a formação, as trajetórias individuais e coletivas, bem

como sobre o respeito à liberdade, autonomia e democracia individual e social” (Souza, 2014, p. 40).

Na perspectiva compreensiva-interpretativa de análise das narrativas (Souza, 2014), o caminho e o caminhar teórico-metodológico da MAE evidenciaram que as premissas do dispositivo de pesquisa-formação encontraram eco no grupo de professores pesquisado e revelaram-se eficazes para o alcance dos objetivos do estudo. O processo de triangulação foi concebido considerando as diferentes fontes para a apreensão das questões relacionadas ao sentido de pertencimento docente à natureza e ao campo de atuação da EA no contexto escolar. As intencionalidades do que se propunha a cada oficina autoecobiográfica tiveram ressonância nas unidades temáticas emergidas, provenientes das regularidades, irregularidades e particularidades narradas pelos sujeitos.

Ao tratar a temática ambiental a partir do que se é significativo para o docente, o presente estudo corroborou a afirmativa de António Nóvoa sobre a indissociabilidade do “ser” profissional e do “ser” pessoal, bem como a necessidade de uma *metamorfose da escola*, da transformação da sua forma (Nóvoa, 2013, 2020). Nesse sentido, passamos do professor enquanto prática para o professor enquanto pessoa como ponto de partida para o desenvolvimento do nosso estudo (Goodson, 2022). A escrita da autobiografia ambiental com ênfase na memória educativa, como marco inicial da pesquisa-formação, contemplou tal perspectiva.

A dimensão de socialização das narrativas, inserida no processo formativo, permitiu o movimento de reflexividade sobre si (*autobiografia*) e sobre o outro (*heterobiografia*), pensando a “fala de si” como um vetor de saberes, capacitando os sujeitos a se desenvolverem e agirem no meio uns dos outros (Delory-Momberger, 2016). O referido movimento foi impulsionado com a partilha das trajetórias pessoais e acadêmicas das professoras-pesquisadoras convidadas (Gina, Maristela e Cláudia). Assim, buscou-se evocar, desde os primeiros encontros, as experiências fundadoras dos sujeitos, abrindo espaços para o trabalho de compreensão de como elas afetam a pessoa que narra e a que escuta. (Passeggi, 2011; Passeggi; Souza, 2017).

Buscou-se assegurar ao docente ser ouvido em voz alta e articuladamente (Goodson, 2022). Pois, assim como o citado autor, lamentamos que durante muito tempo, no campo da pesquisa, as narrativas dos professores tenham sido consideradas irrelevantes. Contrapondo-se a isso, garantimos o protagonismo do docente como ator e autor do processo investigativo-formativo, visto que oportunizamos a escuta sensível (Barbier, 2007) das suas manifestações.

Consideramos, ainda, as suas narrativas no âmbito da análise compreensiva-interpretativa, evitando-se observações sobrepostas e/ou desnecessárias ao entendimento das questões levantadas, como pode ser verificado nos registros dos círculos reflexivos das oficinas. Em mais de uma oportunidade, reforçamos a concepção adotada no estudo em considerar o docente como sujeito epistêmico e biográfico (Passeggi, 2016).

A ancestralidade revelou-se poderosa como fonte inspiradora para a (re)conexão com a natureza e para o despertar de valores ecológicos. O que se revelou nas narrativas dos sujeitos, perceptível aos olhos do pesquisador, foi o imperativo do amor. “O amor é a experiência fundamental de religação dos seres humanos. Em nível da mais alta complexidade humana, a religação só pode ser amorosa” (Morin, 2007b, p. 37). É possível afirmar que tal aspecto assumiu protagonismo nos processos de sensibilização, bem como nos exercícios de escrita das autobiografias ambientais. Para além de compor o arcabouço metodológico da MAE, a ancestralidade (amorosa) se constitui como construto a ser aprofundado em estudos futuros que abordem a temática ambiental no contexto da formação docente.

A dimensão do cuidado com o outro aflorou como o mais relevante valor expressado nas narrativas e nos resultados estatísticos. Algo também priorizado nas atividades desenvolvidas nas oficinas, como nos exercícios de respiração e relaxamento, lanches compartilhados, atividades lúdicas, cortesia, compreensão, demonstrações de afeto e gratidão, dentre outras. O modo-de-ser-cuidado perpassa toda a existência do humano, com ressonâncias em diversas atitudes, visto que o cuidado pertence à sua essência (Boff, 2020). A ideia subjacente ao cuidado com o outro foi exatamente a de promover ressonâncias direcionadas à natureza. Como bem observa o autor, o “cuidado com o nicho ecológico só será efetivo se houver um processo coletivo de educação, em que a maioria participe, tenha acesso a informações e faça ‘troca de saberes’” (Boff, 2014, p. 158).

As trocas de saberes foram responsáveis por um processo de reflexão importante para os participantes. Podemos observar essa importância, por exemplo, por um achado de pesquisa interessante: a estratégia da “leitura cruzada” das autobiografias ambientais foi pensada para identificação de aspectos relacionados à conectividade com a natureza e aos valores ecológicos, como forma de despertar nas pessoas a autopercepção de um “sujeito ecológico” em transformação/evolução. No entanto, a não percepção foi igualmente promotora de reflexões e aprendizados, em função da troca de saberes e experiências opostas. Como já observado, as trajetórias pessoais apresentaram marcas e lacunas que reverberam na vida acadêmica e profissional dos sujeitos da pesquisa, com implicações positivas ou

negativas concernentes à atuação com temas ambientais. O trabalho de desconstrução do conceito de EA e a identificação dos sujeitos com a pauta ecológica, a partir das interações afetivas com a natureza despertadas pelas próprias memórias, resultaram em sinalizações favoráveis à ativação de valores ecológicos e à (re)conexão com a natureza.

Portanto, houve sinais de que a MAE, enquanto dispositivo de pesquisa-formação, tem potencial para incrementar a relação humano/natureza e favorecer o sentimento de pertencimento docente ao campo de atuação da EA no contexto escolar. Os resultados estatísticos, as narrativas dos sujeitos e a observação do pesquisador corroboram a referida interpretação. Vislumbram-se, assim, possíveis contribuições do presente estudo para políticas públicas de formação docente que busquem incentivar a conexão com a natureza e a ativação de valores ecológicos pela mediação do método (auto)ecobiográfico.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. O método autobiográfico como produtor de sentidos: a invenção de si. **Revista Actualidades Pedagógicas**, n. 54, p. 13-28, Jul.-dez. 2009.
- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memoriais de formação: a (re)significação das imagens-lembranças/recordações-referências para a pedagoga em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 165-172, mai-ago. 2011.
- ALBUQUERQUE, G. V. P. Eixos transversais e Ensino: O projeto Mulheres Inspiradoras e o poder transformador da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 5, n. 3, p. 169-176, 2018.
- ALMEIDA, T. J. B. **Educação ambiental e valorização da ética para o cuidado do ambiente escolar**. Dissertação (Mestrado em Planejamento Ambiental) - Universidade Católica, Salvador, BA, Brasil, 2018.
- ARAÚJO, P. V.; PESSOA, V. S.; FONSECA, P. N. D.; ALBUQUERQUE, J. H. D. A.; ALMEIDA, A. C. D. Eu gosto da escola: um estudo sobre o apego ao ambiente escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, p. 377-384, 2016.
- ARENDR, Hannah. Entre o passado e futuro. São Paulo: Perspectiva, 1972.
- ARONSON, E.; WILSON, T.; AKERT, R. **Psicologia Social**. São Paulo: LTC, 2015.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520:2023 - Informação e documentação - Apresentação de citações em documentos. Rio de Janeiro: ABNT, 2023.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BARBOSA, A. H. *et al.* Lições fora da sala de aula: algumas possibilidades de aprendizado junto à natureza. **Editora Licuri**, p. 213-226, 2023.
- BARDI, A. *et al.* The structure of intraindividual value change. **Journal of Personality and Social Psychology**, Durham, USA, v. 97, n. 5, p. 913-929, Nov. 2009.
- BARRETO, S. N. **O processo de alfabetização no MOVA-RS: narrativas e significados na vida de mulheres**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2005.
- BARROS, J. V. **Representações sociais do ambiente, Igarapé da Rocinha, como patrimônio por crianças das séries iniciais**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Núcleo Pedagógico de Apoio ao Desenvolvimento Científico, Belém, 2008.
- BARROS, M. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.
- BARZANO, M. A. L. Cartas autobiográficas de formação e profissão: experiências de um professor-pesquisador-extensionista de Educação Ambiental. **Quaestio-Revista de Estudos em Educação**, v. 22, n. 2, p. 375-390, 2020.

BEHR, M. T. **Ressignificando o papel do educador no contexto das medidas socioeducativas**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

BEERY, T.; JØRGENSEN, K. A. Children in nature: sensory engagement and the experience of biodiversity. **Environmental Education Research**, v. 24, n. 1, p. 13-25, 2018.

BIZERRIL, M.; FARIA, D. S. Percepção de professores sobre a educação ambiental no Ensino Fundamental. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 82, n. 200/201/202, p. 57-69, jan./dez. 2001.

BROWN, T. A. **Confirmatory Factor Analysis for Applied Research**. The Guilford Press New York. 2006.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BOFF, L. O Cuidar e o ser cuidado na prática dos operadores de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, p. 392-392, 2020.

BRASIL. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. Rio de Janeiro: Rio 92, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 116, 18 jun. 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução no 510, de 7 de abril de 2016**. Trata sobre as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa em ciências humanas e sociais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo Técnico do Distrito Federal: Censo Escolar da Educação Básica 2021**. Brasília, DF: Inep, 2022.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M.I.; CAVALCANTE, S.; NÓBREGA, L.M.A. Ambiente. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G.A (Orgs.). **Temas Básicos em Psicologia Ambiental**, Petrópolis: Vozes, 2011. p. 28-43.

CARSON, R. Primavera silenciosa. São Paulo: Gaia, 2010.

CARVALHO, I. C. M. **A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em educação ambiental**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

CARVALHO, I.C.M. **Educação, Natureza e Cultura**: ou sobre o destino das latas. In: ZAKRZEWSKI, S. B. & BARCELOS, V. (Orgs.). *Educação Ambiental e Compromisso Social: Pensamentos e Ações*. Erechim, RS: EdiFAPES, 2004, p. 163-174.

CARVALHO, I. C. M. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: CARVALHO, I. C. M.; SATO, M. (Orgs.). **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 51-63.

CARVALHO, I. C. M. O sujeito ecológico: a formação de novas identidades na escola. In: PERNAMBUCO, M.; PAIVA, I. (Orgs.). **Práticas coletivas na escola**. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013, v. 1, p. 115-124.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2017.

CARVALHO, I. C. M.; GRÜN, M.; AVANZI, M. R. Paisagens da compreensão: contribuições da hermenêutica e da fenomenologia para uma epistemologia da educação ambiental. **Cadernos Cedes**, v. 29, n. 77, p. 99-115, 2009.

CASSINI, L. F. **Trajetória de educadores ambientais: revelando os caminhos trilhados**. 2010. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, 2010.

CATALÃO, V. L. *et al.* Atitude transdisciplinar e a poética do conhecer. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 24, 2010.

CATALÃO, V. M. L. A redescoberta do pertencimento à natureza por uma cultura da corporeidade. **Revista Terceiro Incluído**, Goiânia, v. 1, n. 2, p. 74-81, 2011.

CATALÃO, V. M. L.; MOURÃO, L.; PATO, C. Educação e Ecologia Humana: uma epistemologia para a Educação Ambiental. **Ambiente & Educação**, Rio Grande, v. 14, n. 2, p. 27-36, jan/jun. 2009.

CAVALCANTE, S.; NÓBREGA, L. M. A. Espaço e lugar. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. (Orgs.). **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. p. 182-190.

CHAWLA, L. Childhood place attachments. In: ALTMAN, I.; LOW, S. (Orgs.). **Place attachment**. New York: Plenum Press, 1992. p. 63-86.

CIARLINI, A. N. C. **Lugares da memória, lugares da natureza**: explorando relações entre educação ambiental e ensino de biologia a partir da produção de narrativas. 2019. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Biologia em Rede Nacional, UFRJ, Duque de Caxias, 2019.

CID, E. F. K. Educação Ambiental e professores de Geografia: entrevistas narrativas sobre práticas didáticas. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, v. 23, n. 3, p. 663-676, 2021.

CIECIUCH, J.; DAVIDOV, E. A comparison of the invariance properties of the PVQ-40 and the PVQ-21 to measure human values across German and Polish samples. **Survey Research Methods**, v. 6, n. 1, p. 37-48. 2012. doi: 10.18148/srm/2012.v6i1.5091

CIECIUCH, J.; SCHWARTZ, S. H. The number of distinct basic values and their structure assessed by PVQ-40. **Journal of Personality Assessment**, v. 94, n. 3, p. 321-328. 2012. doi: 10.1080/00223891.2012.655817

CIRILLO, M. A.; BARROSO, L. P. Robust regression estimates in the prediction of latent variables in structural equation models. **Journal of Modern Applied Statistical Methods**, v. 11, n. 1, p. 4, 2012.

COELHO, J. A. P. M.; GOUVEIA, V. V.; MILFONT, T. L. Valores humanos como explicadores de atitudes ambientais e intenção de comportamento pró-ambiental. **Psicologia em estudo**, v. 11, p. 199-207, 2006.

COOPER-MARCUS, C. Environmental memories. In: ALTMAN, I.; LOW, S. (Orgs.). **Place attachment**. New York: Plenum Press, 1992. p. 87-112.

COSTELLO, A. B.; OSBORNE, J. Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. **Practical Assessment, Research & Evaluation**, 10, 2005.

COUGO, A. C. **Travessias simbióticas na educação de jovens e adultos: a escola do sol e a escola da lua nas narrativas das juventudes**. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, 2009.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. Tradução: Magda Lopes. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, J. W.; FETTERS, M. D.; IVANKOVA, N. V. Designing a mixed methods study in primary care. **The Annals of Family Medicine**, EUA, v. 2, n. 1, p. 7-12, 2004.

DAMASCENO, R. B. **Pessoas, lugares e emoções: explorando a relação pessoa-ambiente em autobiografias ambientais**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

DANSA, C.; PATO, C.; CORRÊA, R. Educação ambiental e ecologia humana: contribuições para um debate. In: MARQUES, J. (Org.). **Ecologias humanas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2014. p. 207–216.

DE ALMEIDA, A. F. Educação ambiental na extensão universitária: trajetória e memórias de um projeto com professores da rede municipal de volta redonda (RJ). **Espaço Aberto**, v. 7, n. 1, p. 53-70, 2017.

DELORY-MOMBERGER, C. Formação e socialização. Os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

DELORY-MOMBERGER, C. A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 1, n. 1, p. 133-147, 2016.

DELORY-MOMBERGER, C. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte: UFMG, v. 27, n. 1, p. 333-346, abr. 2011.
DIAS, E. M. S.; SILVA, D. D.; RIBEIRO, M. B. T. Autobiografia, a (re) construção de sentidos e significados na formação de gestor ambiental. **Holos**, v. 5, p. 214-227, 2017.

DIAS, B. D.; AVANZI, M. R. Atravessamentos de histórias de vida e percursos formativos de professores (as) na Educação Ambiental escolar do Distrito Federal/Brasil. *Pesquisa em Educação Ambiental*. V. 14 n. 2, p. 150-170, 2019.

DOMINICÉ, P. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. [Tradução: Maria Nóvoa]. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 133-142.

DOURADO, G. F. **Meios de Vida em um contexto semiárido**: aspectos culturais, sociopolíticos e perceptivos da relação homem-ambiente. 2015. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) - Universidade Federal de Viçosa, Viçosa. 2015.

ELALI, G. A.; MEDEIROS, S. T. F. Apego ao lugar (vínculo com o lugar – place attachment). In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. (Orgs.) **Temas básicos em psicologia ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 53-62.

ELALI, G. A.; PINHEIRO, J. Q. Autobiografia Ambiental: Buscando afetos e cognições da experiência com ambientes. In: DE QUEIROZ PINHEIRO, J.; GÜNTHER, H. **Métodos de pesquisa nos estudos pessoa-ambiente**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008. p. 217-251.

ESMÉRIO, M. **Construção de política pública em educação ambiental**: processo ocorrido no estado do Rio Grande do Sul de 1999 a 2002. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

FIGUEIREDO FILHO, D. B.; SILVA JÚNIOR, J.A. Desvendando os Mistérios do Coeficiente de Correlação de Pearson (r). **Revista Política Hoje**, v. 18, n. 1, 2009.

FEIJOO, A. M. L. C. Medidas de tendência central. In: A pesquisa e a estatística na psicologia e na educação [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010a, pp. 14-22. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/yvnwq/pdf/fejoo-9788579820489-05.pdf> . Acesso em 06 jan. 2024. Available from SciELO Books .

FEIJOO, A. M. L. C. Medidas de dispersão. In: **A pesquisa e a estatística na psicologia e na educação**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010b, pp. 23-27.

FERREIRA, C. P. M. **A formação do sentido e o sentido da vida**: o círculo ecobiográfico com educadores e as experiências afetivas formadoras em sua relação com o semiárido cearense. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, 2011.

FIAMONCINI, D. I.; PATO, C. M. L. Valores humanos como preditores de crenças agroecológicas. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. V. 36, e3656, 2020.

FIELD, A. **Descobrimo a estatística usando SPSS**. Trad.: Lorí Viali. 2ª.ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

GADOTTI, M. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C; DOS REIS NETO, A. C. Survey de experiência como pesquisa qualitativa básica em administração. **Ciências da Administração**, v. 22, n. 56, p. 125-137, 2020.

GÓES, R. M. **Imagem sócio-ambiental do bairro de Cidade Nova, Natal-RN, por seus moradores**. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia, Sociedade e Qualidade de Vida) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Coleção Ciências da Educação, 2. ed. v. 4. Portugal: Porto Editora, 2013. p. 63-78.

GOODSON, I. F. **A vida e o trabalho docente**. Editora Vozes, 2022.

GRÜN, M. O conceito de holismo em ética ambiental e educação ambiental. In: CARVALHO, I. C. M; SATO, M. (Orgs). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 45-50.

GUATTARI, F. **As três ecologias**. Tradução Maria Cristina F. Bittencourt. Campinas: Papirus, 1990.

GUIMARÃES, L. B.; KARAM, H. Ambientes Esculpidos em Narrativas de Infância. **Educação & Realidade**, v. 44, p. e89218, 2019.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental: no consenso um embate?** 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

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

GÜNTHER, H.; ELALI, G. A.; PINHEIRO, J. Q. A abordagem multimétodos em Estudos Pessoa-Ambiente: características, definições e implicações. **Métodos de pesquisa nos estudos pessoa-ambiente**, v. 1, p. 369-380, 2008.

HAIR, J., *et al.* **Análise multivariada de dados**. 6a. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HANSON, W. E. *et al.* Mixed methods research designs in counseling psychology. **Journal of counseling psychology**, v. 52, n. 2, p. 224, 2005.

HIGUCHI, M. I. G.; KUHNEN, A. Percepção e representação ambiental: In: PINHEIRO, J.; GÜNTHER, H. (Orgs.). **Métodos de pesquisa nos estudos pessoa-ambiente**. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 2008. p. 181-216.

HOFSTATTER, L. J. V. **Biodiver-Cidade: vivendo e experimentando o espaço urbano na educação ambiental para e com a biodiversidade**. 2018. Tese (Doutorado em Ciências, área de concentração em Ecologia e Recursos Naturais) - Universidade Federal de São Carlos, 2018.

JACOBI, P. R.; TRISTÃO, M.; FRANCO, M. I. G. C. A função social da EA nas práticas colaborativas: participação e engajamento. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 77, p. 63-79, abr. 2009.

JARA, D. F. E. **Paisagem sonora e memórias ambientais: pontos de escuta da etnobiografia de Inah Martensen**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2010.

JORGENSON, S. The logic of school gardens: A phenomenological study of teacher rationales. **Australian Journal of Environmental Education**, v. 29, n. 2, p. 121-135, 2013.

JOSSO, M. C. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006.

JOSSO, M. C. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. [Tradução: Maria Nóvoa]. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 57-76.

JOSSO, M. C. Histórias de vida e formação: suas funcionalidades em pesquisa, formação e práticas sociais. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) Biográfica**, v. 5, n. 13, p. 40-54, 2020.

KARAM, H. S. **Histórias de infância e o que nos ensinam sobre modos de (re)viver e de sentir um ambiente**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

KRUSKAL, J. B.; WISH, M. **Multidimensional Scaling**. Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences, No. 07-011, Sage Publications, Newbury Park. 1978. <http://dx.doi.org/10.4135/9781412985130>

LAMIM-GUEDES, V. Uso de (auto) biografias em uma formação continuada em educação ambiental on-line. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, n. Extra, p. 3287-3292, 2017.

LAPA JÚNIOR, L. G. **Mapeamento de valores e compreensão do Jeitinho Brasileiro em estudantes do Ensino Fundamental do Distrito Federal**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

LAPA, L. G.; PATO, C. Formação de valores pessoais pró-sociais no ambiente escolar. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 38, n. 3, p. 266-290, 2021.

LATTIN, J.; CARROLL, J. D.; GREEN, P. E. **Analyzing Multivariate Data**. Thomson Learning, Inc., Toronto, Canada, 2011.

LAYRARGUES, P. P. É só Reciclar? Reflexões para superar o conservadorismo pedagógico reprodutivista da educação ambiental e resíduos sólidos. *In*: RUSCHEINSK, A.; CALGARO, C.; WEBER, T. (Orgs.). **Ética, Direito Socioambiental e Democracia**. Caxias do Sul: EDUCS, 2018. p. 194-211.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, mar. 2014.

LEME, P.C.S. **Formação e atuação de educadores ambientais**: análise de um processo educativo na universidade. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

LESTINGE, S. **Olhares de educadores ambientais para estudos do meio e pertencimento**. 2004. Tese (Doutorado em Recursos Florestais) - Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, Piracicaba, 2004.

LIMA, V. F. **Educação ambiental**: aspectos que dificultam o engajamento docente em escolas públicas do Distrito Federal. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

LIMA, V. F. PATO, C. Educação Ambiental: aspectos que dificultam o engajamento docente em escolas públicas do Distrito Federal. **Educar em Revista**, v. 37, 2021.

LISBOA, C. P. **(Re)contando histórias**: o ambiente tematizado a partir dos itinerários de vida. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LOBO, J. T. **A produção de sonhos dos meninos da Casa Grande**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Fortaleza-CE, 2010.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. *In*: LAYRARGUES, P. P. (Org.). **Identities da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 65–84.

LOUREIRO, D. G. **Educação Ambiental no Ensino Fundamental**: um estudo da prática pedagógica em uma escola municipal de Palmas – TO. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

LOW, S. M.; ALTMAN, I. Place attachment: a conceptual inquiry. *In*: ALTMAN, I.; LOW, S. (Orgs.). **Place attachment**. New York: Plenum Press, 1992. p. 1-12.

MACEDO, R. S. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador: Edufba, 2016.

MARÔCO, J. **Análise de Equações Estruturais**: fundamentos teóricos, software e aplicações. Report Number, Pêro Pinheiro, 2010.

MARÔCO, J.; GARCIA-MARQUES, T. Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? **Laboratório de Psicologia**, v. 4, n. 1, p. 65-90. 2006.

MARSH, H. W.; HAU, K.-T.; WEN, Z. In search of golden rules: comment on hypothesis testing approaches to setting cutoff values for fit indexes and dangers in overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) findings. **Structural Equation Modeling: a multidisciplinary Journal**, [s. l.], v. 11, n. 3, p. 320–341, July, 2004.

MEDINA, A. M. C. Memórias e identidades culturais docentes: ressignificando saberes, práticas e currículos na produção de sentidos ambientais1. **Currículo sem Fronteiras**, v. 22, n. e1978, 2022.

MEDUNA, C. S. **Educação Ambiental na escola como ferramenta para a ressignificação da identidade do lugar**. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional para Ensino das Ciências Ambientais) - Universidade Federal do Paraná, setor litoral, Matinhos, PR, 2019.

MENA-GARCÍA, A. *et al.* Effects of contact with nature on connectedness, environmental identity and evoked contents (Efectos del contacto con la naturaleza en conectividad, identidad ambiental y contenidos evocados). **Psychology**, v. 11, n. 1, p. 21-36, 2020.

MERCADANTE, M. **A natureza e a relação sociedade-natureza na memória de velhas professoras**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2009.

MERCADANTE, M.; CAVALARI, R. M. F. Memória de velhas professoras: a natureza e a relação sociedade-natureza. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 03, p. 721-736, 2012.

MONTE, M. G. **Trajetórias de docentes universitários com a temática ambiental**: do mito de origem às ações no campo ambiental. 2013. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

MORAES, M. C. **Pensamento eco-sistêmico**: educação, aprendizagem e cidadania no século XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES, M. C. Pensamento ecossistêmico educação, aprendizagem e cidadania. **Educação Transdisciplinar**, p. 13, 2020.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007a.

MORIN, E. **O método 6: ética**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2007b.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, E. **É hora de mudarmos de via**: as lições do coronavírus. São Paulo: Bertrand, 2020.

MOURÃO, A. R. T.; CAVALCANTE, S. Identidade de lugar. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. (Orgs.). **Temas básicos em Psicologia Ambiental**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011. p. 208-216.

MUNHOZ, A. V.; MAZZARINO, J. Conhecer não é representar: reflexões sobre a representação na Educação Ambiental. **Perspectiva**, v. 31, n. 03, p. 1005-1019, 2013.

NETO, L. C.; CASTRO, L. H. P.; SILVEIRA, A. P. Educação ambiental crítica e ações na escola: o caso dos bivalves marinhos. **Revista Ciências & Ideias ISSN: 2176-1477**, p. 56-66, 2022.

NETO, P. C. M. **Educação Ambiental em uma perspectiva da Ecopedagogia**: análise de projetos desenvolvidos no Programa Agrinho em uma cidade do DF. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

NEVES, J. G.; AMORIM, F. V.; CRIVELLARO, C. V. L. A Educação Ambiental e a construção biográfica de si: um estudo sobre as subjetividades ambientais No Contexto Da Educação Popular. **Revista Cocar**, v. 10, n. 20, p. 212-235, 2016.

NICOLESCU, B. **Manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NÓVOA, A. Os professores e suas histórias de vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Coleção Ciências da Educação, 2. ed. v. 4. Portugal: Porto Editora, 2013. p. 11-30.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. [Tradução: Maria Nóvoa]. 2 ed. Natal, RN: EDUFRRN, 2014.

NUNES, L. R. **Trajatórias formativas docentes**: o que significam professoras em diálogos cogenerativos sobre hortas escolares. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019.

OLIVEIRA, E. C.; MOREIRA, F. J.; SILVA, S. V. Abordagens mistas na pesquisa em dissertações de mestrado de um programa de pós-graduação de educação. **Revista Transmutare**, v. 4, 2019.

OLIVEIRA, J. A. **Tensões de experiências (re)visitadas**: trabalho pedagógico e trajeto de formação do professor. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2005.

OLIVEIRA, M. A. Educação ambiental na perspectiva da escola emancipatória e emancipadora. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília**, v. 3, n. 4, p. 29-39, nov. 2016.

OLIVEIRA, R. C. M. (Entre)linhas de uma pesquisa: o diário de campo como dispositivo de (in)formação na/da abordagem (auto)biográfica. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n.4, p. 69-87, 2014

PASIN, E. B. **A formação de professores de biologia atuantes no Ensino Básico e a construção de uma perspectiva interdisciplinar na Educação Ambiental**. 2017. Tese

(Doutorado em Ecologia) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Instituto de Ciências Biológicas, 2017.

PASQUALI, L. **Análise fatorial para pesquisadores**. Brasília: LabPAM, 2005.

PASSEGGI, M. C. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. **Memórias, memoriais: pesquisa e formação docente**. Natal: EDUFRN, p. 43-59, 2008.

PASSEGGI, M. C. A experiência em formação. **Educação**, v. 34, n. 2, 2011.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. Prefácio. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. [Tradução: Maria Nóvoa]. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 11-14.

PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. O movimento (auto) biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, v. 2, 2017.

PASSEGGI, M. C. Narrativas da experiência na pesquisa-formação: do sujeito epistêmico ao sujeito biográfico. **Roteiro**, Joaçaba: UNOESC, v. 41, n. 1, p. 67-86, jan./abr. 2016.

PASSEGGI, M. C.; LANI-BAYLE, M.; FURLANETTO, E. C.; ROCHA, S. M. (Orgs.). **Pesquisa (auto)biográfica em educação: infâncias e adolescências em espaços escolares e não escolares**. 1ed. Natal: EDUFRN, 2018.

PASSEGGI, M. C. Reflexividade narrativa e poder auto (trans) formador. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 44, p. 93-113, 2021.

PATACA, E. M. *et al.* Las prácticas en la formación de profesores de geociencias y educación ambiental. **Enseñanza de las Ciencias de la Tierra**, v. 19, n. 2, p. 175-185, 2011.

PATO, C. M. L. Valores ecológicos. In: CAVALCANTE, S.; ELALI, G. A. (Orgs.). **Temas básicos em psicologia ambiental**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 296-307.

PATO, C. M. L. **Crianças e natureza: Um estudo longitudinal sobre atitudes ambientais e a percepção do Cerrado**. 2018. (Manuscrito não publicado).

PATO, C. M. L. Conectividade com a natureza, mitigação e adaptação à mudança climática. Ambiente, **Comportamiento y Sociedad**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 9-13, [s.d.] 2020.

PATO, C. M. L.; DELABRIDA, Z. N. C. Proposta transdisciplinar em contextos formativos: chave mestra para a sustentabilidade. In: **Psicologia ambiental em contextos urbanos**. HIGUCHI, M. I. G.; KUHNEN, A.; PATO, C. (Orgs.). Florianópolis, SC: Edições do bosque/CFH/UFSC, 2019. p. 34- 58.

PAZ, D. T.; ZACARIAS, E. F. J.; HIGUCHI, M. I. G. A Conexão com a Natureza em adultos de referência para crianças. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 25, 2022

PELLANDA, N. M. C. A Música Como Reencantamento: um novo papel para a educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 13-18, mar. 2004.

PESSOA, V. S.; MENDES, L. A. C.; ATHAYDE, R. A. A.; SOUZA FILHO, J. F. Atitudes e problemas socioambientais. In: CRUZ, R. T.; GUSMÃO, E. E. S. (Orgs). **Psicologia: conceitos, técnicas e pesquisas**, v. 2, Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 57-88.

PESSOA, V. S. *et al.* Escala de conexão com a natureza: evidências psicométricas no contexto brasileiro. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 33, p. 271-282, 2016.

PICCININI, C. L. **A formação e o trabalho dos educadores ambientais: um diálogo com a memórias**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

PICCININI, C. L. O discurso sobre a consciência em memoriais de educadores ambientais. **Ciência & Educação (Bauru)**, v. 17, p. 679-692, 2011.

PINEAU, G. Aprender a habitar a terra: ecoformação e autobiografias ambientais. In: PASSEGGI, M. C.; SOUSA, E. C. (Orgs.). **(Auto) biografia: formação, territórios e saberes**. Prefácio Gaston Pineau. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: PAULUS, 2008. p. 47-66.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre o hetero e a ecoformação. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto)biográfico e a formação**. [Tradução: Maria Nóvoa]. 2 ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 91-110.

PIRES, I. M.; CRAVEIRO, J. L. Ética e prática da Ecologia humana: questões introdutórias sobre a Ecologia humana e a emergência dos riscos ambientais. In: MARQUES, J. (Org.). **Ecologias humanas**. Feira de Santana: UEFS Editora, 2014. p. 53-82.

PROFICE, C. **Crianças e Natureza: reconectar é preciso**. São Paulo: Pandorga, 2016.

QUIMELLI, G. A. S. Considerações sobre o Estudo de Caso na pesquisa qualitativa. In: BOURGUIGNON, J. A. (Org.). **Pesquisa Social: reflexões teóricas e metodológicas**. Ponta Grossa: PR: Editora TODAPALAVRA, 2009. p. 63-84.

REZENDE JÚNIOR, L. N. **Valores e histórias de vida no ambiente socioeducativo: uma proposta de intervenção em unidades de internação do DF**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

RIBEIRO, L. M.; VASCONCELOS, H. S. R. **Professores universitários: seus valores e a opção pela educação ambiental**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

RODRIGUES, M. S. **A amorosidade no processo educativo**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2013.

ROKEACH, M. **Crenças, atitudes e valores: uma teoria de organização e mudança**. Rio de Janeiro: Interciência, 1981.

SÁ, L. M. Pertencimento. In: FERRARO JÚNIOR, L. A. (Org.) **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA/Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 245-256.

SÁ, L. M.; CORREA, R. O que é educação ambiental e ecologia humana. **Brasília: Universidade**, 2012.

SALORT, M. C. **Qual o seu lugar? A Educação Ambiental problematizada na formação inicial dos arte-educadores e revelada com escrita e luz**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2010.

SANTOS, D. G. G.; GUIMARÃES, M. Pertencimento: um elo conectivo entre o ser humano, a sociedade e a natureza. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 37, n. 3, p. 208-223, 2020.

SANTOS, F. R. **A memória dos idosos na Educação Ambiental em contexto escolar Ponta Grossa**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2009.

SANTOS, R. C. Inserção da educação ambiental no Ensino Fundamental em Aracajú – Sergipe. **REMEA**, Rio Grande, p. 41–65, 2016.

SANTOS, V. M. N.; JACOBI, P. R. Formação de professores e cidadania: projetos escolares no estudo do ambiente. **Educação e Pesquisa**, v. 37, p. 263-278, 2011.

SATT, J. A. O. **Nas andanças pelo mundo, repensando caminhos... assim me constituo educador ambiental**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2009.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHLICHTING, H. A. **A biologia do amor e a biologia do conhecimento de Humberto Maturana**: contribuições à formação de professores e à educação ambiental. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2007.

SCHREIBER, J. B. *et al.* Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: a review. **The Journal of Educational Research**, 99, 324-337. 2006.

SCHULTZ, P. W. The structure of environmental concern: concern for self, other people, and the biosphere. **Journal of Environmental Psychology**, London, GBR, v. 21, n. 4, p. 327–339, Dec. 2001.

SCHULTZ, P. W. Inclusion with nature: the psychology of human-nature relations. In: SCHMUCK, P.; SCHULTZ, P. W. (Orgs.). **Psychology of sustainable development**. Springer, Boston, MA, 2002. p. 61-78.

SCHULTZ, P. W. *et al.* Implicit connections with nature. **Journal of Environmental Psychology**, London, GBR, v. 24, n. 1, p. 31-42, 2004.

SCHULTZ, P. W. *et al.* Values and their relationship to environmental concern and conservation behavior. **Journal of cross-cultural psychology**, v. 36, n. 4, p. 457-475, 2005.

SCHWARTZ, S. H. Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: ZANNA, M. (Org.). **Advances in Experimental Social Psychology**. San Diego, USA: Academic, 1992. p. 1–65.

SCHWARTZ, S. H. Valores humanos básicos: seu contexto e estrutura intercultural. In: TAMAYO, Á.; PORTO, J. B. (Orgs.). **Valores e comportamentos nas organizações**. Petrópolis: Vozes, 2005a. p. 21–55.

SCHWARTZ, S. H. Basic Human Values: Theory, Measurement, and Applications. **Revue Française de Sociologie**, Paris, FRA, v. 47, n. 4, p. 929–968, janv. 2006.

SCHWARTZ, S. H. *et al.* Refining the theory of basic individual values. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, USA, v. 103, n. 4, p. 663–688, Oct. 2012.

SCHWARTZ, S. H.; BUTENKO, T. Values and behavior: validating the refined value theory in Russia. **European Journal of Social Psychology**, Chichester, GBR, v. 44, n. 7, p. 799–813, Dec. 2014.

SCHWARTZ, S. H.; SAGIV, L. Identifying culture specifics in the content and structure of values. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, v. 26, p. 92-116, 1995.

SEEDF. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Relatório de Gestão 2019/2020**. Disponível em <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/10/relatorio-gestao-seedf-2019-2020.pdf> . Acesso em 18 de agosto de 2022.

SEGURA, D. S. B. **Educação ambiental na escola pública: da curiosidade ingênua à consciência crítica**. São Paulo: Annablume, Fapesp, 2001.

SILVA, G. U. L. Análise fatorial confirmatória ou análise dos componentes principais? Uma comparação com dados de opinião pública do Brasil. **Caderno Eletrônico de Ciências Sociais**, Vitória, v. 9, n. 1, pp. 112-138, 2021.

SILVA, W. M. F.; ALMEIDA, M. C. A.; GASPAR, M. M. G. S. Relações entre ecopedagogia e a infância: um estudo sobre memórias, experiências e identidades de um professor de geografia. **REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 34, n. 1, p. 108-126, 2017.

SILVA, S. N.; LOUREIRO, C. F. B. As vozes de professores pesquisadores do campo da educação ambiental sobre a base nacional comum curricular (BNCC): Educação Infantil ao Ensino Fundamental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, n. 18, p. 1-15, mai. 2020.

SOUZA, C. F. S. **O esvoaçar de lembranças no pouso de lutas socioambientais de mulheres negras**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2019.

SOUZA, E. C. **O Conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22 – 39, jan./abr. 2006.

SOUZA, E. C. Territórios das escritas do eu: pensar a profissão – narrar a vida. **Educação**, Porto Alegre: PUCRS, v. 34, n. 2, p. 213-220, mai./ago. 2011.

SOUZA, E. C. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto) biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Educação. Santa Maria**, p. 39-50, 2014.

SOUZA, F. F. **Educação e sustentabilidade no perímetro irrigado Piauí: a (re) aproximação do eu na natureza**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais) – Rede Nacional para o Ensino das Ciências Ambientais – MPROFCIAMB, Universidade Federal de Sergipe, 2018.

SOUTO, C. F. S. **Educação Ambiental em escola pública: reflexões a partir da abordagem de trabalhos por projetos no ensino de Ciências**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.

SPINI, D. Measurement equivalence of 10 values types from SVS across 21 countries. **Journal of Cross Cultural Psychology**, v. 34, n. 1, p. 3-23, 2003.

STERN, P. C. *et al.* Values, beliefs, and proenvironmental action: Attitude formation toward emergent attitude objects 1. **Journal of applied social psychology**, v. 25, n. 18, p. 1611-1636, 1995.

TABACHNICK, B. G.; FIDELL, L. S. **Using multivariate statistics**. 4. ed. Needham Heights, USA: Prentice Hall, 2001.

TANI, S. Reflected places of childhood: Applying the ideas of humanistic and cultural geographies to environmental education research. **Environmental Education Research**, v. 23, n. 10, p. 1501-1509, 2017.

TORRES, C. V.; SCHWARTZ, S. H.; NASCIMENTO, T. G. A Teoria de valores refinada: associações com comportamento e evidências de validade discriminante e preditiva. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 341–356, maio, 2016.

TUCKER, L. R. A method for synthesis of factor analysis studies (**Personnel Research Section Report** No. 984). Washington, DC: Department of the Army. 1951.

ULLMAN, J. B. Structural equation modeling. In: Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (Orgs.). **Using multivariate statistics**. 5. ed. Needham Heights, USA: Prentice Hall, 676–780, 2007.

VIEIRA, C. M. C. **A práxis do viver como epistemologia: o saber sentido da/na escola como forma de emancipação da condição humana no viver na terra**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

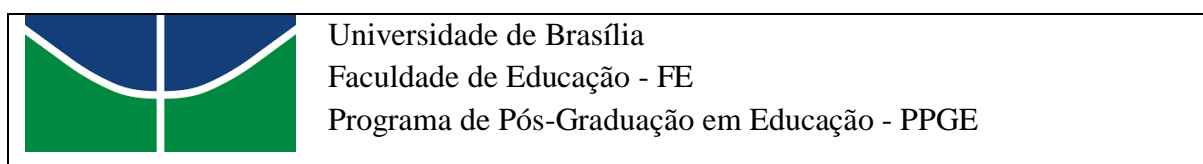
WILLIAMS, C. C.; CHAWLA, L. Environmental identity formation in nonformal environmental education programs. **Environmental Education Research**, v. 22, n. 7, p. 978-1001, 2016.

WU, M. *et al.* Autobiographical memory functions: an emancipatory approach to construct environmental education outcomes. **Environmental Education Research**, v. 26, n. 5, p. 632-649, 2020.

ZANETI, I. C. B. B. **Além do Lixo – Reciclar**: um processo de transformação. Brasília: Terra Uma, 1997.

APÊNDICES

Apêndice 1



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

O presente termo tem como objetivo oficializar o convite ao(à) professor(a) abaixo identificado(a) para participar da pesquisa intitulada: *Memória Autoecobiográfica Educativa: uma proposta de pesquisa-formação docente para a ressignificação da Educação ambiental*, inserida no Programa de Pós-graduação da Universidade de Brasília-UnB/Faculdade de Educação, tendo como pesquisador o doutorando Valdivan Ferreira de Lima, orientado pela Professora Doutora Claudia Marcia Lyra Pato. O objetivo da pesquisa é construir um dispositivo de pesquisa-formação docente, nomeado “*Memória Autoecobiográfica Educativa*”, com vistas a avaliar o seu potencial em incentivar a relação humano/natureza e favorecer o sentimento de pertencimento ao campo de atuação da Educação Ambiental no contexto escolar. As estratégias adotadas consistem na aplicação de um questionário (*survey*) e na realização de uma pesquisa-formação com grupos de professores da Educação Básica que atuam na regência de classe em turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública de ensino do DF. A sua contribuição consiste em participar da referidas etapas da pesquisa, com previsão de sete encontros quinzenais de formação, com gravação em áudio/vídeo e posterior transcrição, em que: a) suas colocações serão tratadas de forma anônima e confidencial; b) os dados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins acadêmicos; c) não haverá riscos de qualquer natureza relacionada à sua participação; d) não haverá custos ou benefícios financeiros vinculados à participação; e) o participante poderá obter esclarecimentos e/ou desistir da atividade a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou constrangimento.

(Assinatura do pesquisador)

Tel.:(XX)XXXXXXXXXX / E-mail: valdivanferreira@gmail.com

Eu, _____,
 CPF Nº _____, RG Nº/Expedição: _____,
 Telefone para contato: _____ E-mail: _____, tendo em vista os itens apresentados, de forma livre e esclarecida, aceito o convite para participar voluntariamente da pesquisa acima descrita. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Brasília-DF, _____ de _____ de 2023.

(Assinatura do participante)

Apêndice 2

Roteiro: Memória educativa

O resgate da sua história de vida será o marco inicial para as atividades a serem desenvolvidas na nossa formação. Para tanto, é necessário que você compreenda o seu papel de protagonista nesse processo enquanto professor/pesquisador. As recordações dos momentos significativos da sua existência, a partir das vivências escolares, serão tomadas como base para uma reflexão sobre a Educação, a Escola e a Sociedade.

Segue abaixo uma sugestão de roteiro para nortear a escrita da sua “Memória Educativa”:

- Propomos uma imersão em sua trajetória de formação, resgatando as memórias da sua história de vida, sejam elas associadas a aspectos positivos ou não.
- Procure relaxar, deixando emergir suas sensações dessa trajetória e registre tudo.
- A infância - contextualize a fase inicial de escolarização, buscando registrar as suas origens e a sua realidade familiar, social, etc.
- A vivência escolar -
 - .. As primeiras experiências com a escola;
 - .. As relações com as pessoas (colegas, professores, funcionários, etc.);
 - .. Os aprendizados
 - .. Os episódios mais marcantes;
 - .. As reflexões e perspectivas sobre o papel da escola;
 - .. As reflexões e perspectivas sobre a atividade docente (aprendizagens e desafios)

Observação: reiteramos que o roteiro acima representa apenas uma sugestão, visto que você tem total liberdade para organizar a sua narrativa e registrar o que considerar pertinente e significativo.

Muito obrigado!

Apêndice 3

Roteiro: Memória ambiental educativa

Instruções

Pedimos que faça a reescrita da sua “Memória Educativa”, agora complementada com as memórias associadas à natureza e aos ambientes trazidos à baila no texto original. Utilize a fonte em *itálico* ou com cor diferenciada para possibilitar a identificação dos trechos complementares da narrativa.

Segue, abaixo, uma sugestão de roteiro para nortear a sua escrita:

- Propomos uma imersão em sua trajetória de formação, resgatando em sua história espaços, lugares, momentos, episódios, situações, pessoas, imagens, processos vivenciados, sejam eles associados a aspectos positivos ou não.
- Não altere o conteúdo do que já foi escrito na sua memória educativa inicial, faça apenas pequenos ajustes, se considerar necessário;
- Procure relaxar, deixando emergir suas sensações dessa trajetória e registre tudo.
- Quando julgar interessante, descreva os ambientes presentes na sua narrativa, especialmente os escolares;
- Acrescente lugares, episódios e interações que evidenciem contato com a natureza;
- Tente imaginar-se naqueles ambientes e busque expressar os afetos (sentimentos e emoções) em relação às pessoas, plantas, animais e outros elementos da natureza presentes;
- Relate como você percebe sua relação com a natureza a partir dessas experiências vivenciadas ao longo da sua trajetória educativa.

Observação: reiteramos que o roteiro acima representa apenas uma sugestão, visto que você tem total liberdade para organizar a sua narrativa e registrar o que considerar pertinente e significativo.

Muito obrigado!

Apêndice 4

Questionário Sociodemográfico

Observação: esboço a ser adaptado para o formato *online*.

Instruções:

Este questionário faz parte de uma análise sociodemográfica dos dados. Preencha os campos e marque apenas uma opção quando houver alternativas. Há também perguntas a serem preenchidas manualmente. O ideal é que todas as perguntas sejam respondidas.

1) Qual o nome da escola em que você atua?

Resposta: _____

2) Qual a sua situação de atuação no presente ano letivo?

- Regência de Classe
- Coordenação Pedagógica
- Direção
- Vice-direção
- Readaptação
- Outros: _____

3) Qual o turno da sua regência de classe?

- Matutino
- Vespertino

4) Qual a etapa da Educação Básica em que está atuando?

- 1º Período da Pré-escola - Educação Infantil
- 2º Período da Pré-escola - Educação Infantil
- 1º Ano do Ensino Fundamental
- 2º Ano do Ensino Fundamental
- 3º Ano do Ensino Fundamental
- 4º Ano do Ensino Fundamental
- 5º Ano do Ensino Fundamental

5) Há quanto tempo (anos/meses) está na atual escola?

Resposta: _____

6) Há quanto tempo (anos/meses) está atuando na Secretaria de Estado de Educação (SEEDF)?

Resposta: _____

7) Qual o vínculo empregatício com a SEEDF?

- Servidor efetivo
- Contrato temporário
- Outros: _____

8) Qual o seu nível de escolaridade?

- Ensino Médio - Magistério
- Ensino Superior em nível de Graduação - Bacharelado
- Ensino Superior em nível de Graduação - Licenciatura
- Ensino Superior em nível de Especialização
- Ensino Superior em nível de Mestrado
- Ensino Superior em nível de Doutorado

9) Qual a sua área de formação na graduação?

Resposta: _____

10) Idade:

Resposta: _____

11) Sexo:

- Masculino
- Feminino

12) Raça:

- Branca
- Preta
- Parda
- Amarela
- Indígena
- Não deseja declarar

Muito obrigado pela sua colaboração!

ANEXOS

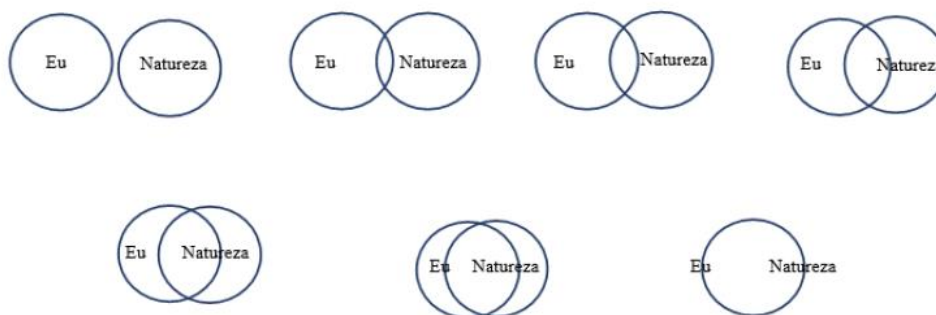
Anexo 1

Escala de Inclusão da Natureza no *Self* (INS) de Schultz (2002)

Observação: esboço a ser adaptado para o formato *online*.

O quanto você se sente próximo da natureza?

Por gentileza, marque com um “X” a imagem abaixo que melhor representa a sua relação com a natureza.



Fonte: Schultz (2002) - adaptada e validada por Pato (2018) para o Brasil.

Anexo 2

Questionário de Valores Refinado (PVQ-RR) de Schwartz *et al.* (2012)

Observação: esboço a ser adaptado para o formato *online*.

Instruções:

Abaixo descrevemos resumidamente diferentes pessoas. Leia atentamente cada descrição e avalie o quanto cada uma dessas pessoas é semelhante a você ou não. Assinale com um “X” a opção que indica o quanto a pessoa descrita se parece com você.

O quanto esta pessoa se parece com você?	Não se parece nada comigo	Não se parece comigo	Se parece pouco comigo	Se parece mais ou menos comigo	Se parece comigo	Se parece muito comigo
1) É muito importante para ela ajudar as pessoas que lhe são queridas.						
2) É importante para ela ser uma amiga confiável e fiel.						
3) É importante para ela ser humilde.						
4) É importante para ela se preocupar com todas as necessidades das suas pessoas queridas.						
5) É importante para ela cuidar das pessoas das quais ela se sente próxima.						
6) É importante para ela que todos sejam tratados com justiça, mesmo pessoas que ela não conhece.						
7) É importante para ela que todos os seus amigos e família possam acreditar nela completamente.						
8) É importante para ela aceitar as pessoas, mesmo quando ela discorda delas.						
9) É importante para ela que todas as pessoas no mundo tenham oportunidades iguais na vida.						
10) É importante para ela ouvir e compreender as pessoas que são diferentes dela.						
11) É importante para ela tomar conta da natureza.						
12) É importante para ela ser tolerante com todos os tipos de pessoas e grupos.						

13) É importante para ela proteger as pessoas fracas e vulneráveis na sociedade.						
14) É importante para ela que as pessoas que ela conhece tenham total confiança nela.						
15) É importante para ela proteger o ambiente natural da destruição ou poluição.						
16) É importante para ela tomar parte nas atividades que defendam a natureza.						
17) É importante para ela nunca se vangloriar ou se fazer de arrogante.						
18) É importante para ela nunca buscar atenção ou elogios públicos.						

Anexo 3

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE



Memorando Nº 009/2023 – EAPE

Brasília, 1º de fevereiro de 2023.

Para: Coordenação Regional de Ensino de Brasília, Ceilândia, Gama, Guará, Núcleo Bandeirantes, Paranoá, Planaltina, Plano Piloto, Recanto das Emas, Samambaim, Santa Maria, São Sebastião, Sobradinho, Taguatinga

Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Senhor(a) Diretor(a),

Encaminhamos autorização de pesquisa de **VALDIVAN FERREIRA DE LIMA**, doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação - Universidade de Brasília (UnB).

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com os(as) profissionais e alunos(as), dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade escolar, ou do setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e estudantes, é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº 466/2012 e, quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Atenciosamente,

ORLANDO CORRÊA MATOS CERQUEIRA FILHO
Matrícula – 27.087-3
Diretor Pedagógico
Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE