



Formar e Ensinar (educar) para o cuidado com o ambiente

Roque Ismael da Costa Güllich¹

Resumo: O texto é uma narrativa autor-reflexiva com olhar para as práticas de um professor formador de professores que descreve parte de sua experiência para refletir e tecer novos enredos para histórias já contadas e que ainda transcorreram em sua carreira de professor. A partir do texto-experiência perpassa o tema da educação ambiental como uma ideia transversal de currículo, de formação e de escola, colocando o mesmo em xeque e defendendo-o num movimento reconstrutivo de reflexão formativa. Ao longo da narrativa expõe uma lista de elementos que de seu lugar julga serem partes de sua receita de saberes e fazeres da docência em Ciências e Biologia, defendendo que a formação dos professores pode ser um caminho possível para melhoria das práticas de educação (ambiental).

Palavras-chave: Educação ambiental, Formação de Professores, Currículo

Form and Teach (educate) to care for the environment

Abstract: The text is an author-reflective narrative with a look at the practices of a teacher-teacher teacher who describes part of his experience to reflect and weave new entanglements for stories already told and still in his teaching career. From the experience text, the theme of environmental education as a transverse idea of curriculum, formation and school, runs through the same theme and defends it in a reconstructive movement of formative reflection. Throughout the narrative you present a list of elements that you think are part of your recipe for knowledge and practice in science and biology, arguing that teacher formation can be a possible way to improve of the practices education (environmental).

Keywords: Environmental Education, Teacher Formation, Curriculum

Formar y Enseñar (educar) para el cuidado del medio ambiente

Resumen: El texto es una narrativa autor-reflexiva con mirar las prácticas de un profesor formador de profesores que describe parte de su experiencia para reflejar y teñir nuevos enredos para historias ya contadas y que aún transcurrieron en su carrera de profesor. A partir del texto-experiencia atraviesa el tema de la educación ambiental como una idea transversal de currículo, de formación y de escuela, colocando lo mismo en jaque y defendiéndolo en un movimiento

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. E-mail: bio Roque.girua@gmail.com

reconstrutivo de reflexão formativa. A lo largo de la narrativa expones una lista de elementos que de su lugar juzgan ser partes de su ingreso de saberes y hacer de la docencia en Ciencias y Biología, defendiendo que la formación de los profesores puede ser un camino posible para mejorar las prácticas de educación (ambiental).

Palabras clave: Educación Ambiental, Formación de Profesores, Currículo

1. Motivos, convite ou um prelúdio de falas....

Este texto parte de um convite muito especial de colegas que dialogam nas ciências naturais, no ensino de ciências e na educação e que em diferentes oportunidades temos nos encontrado², às quais agradeço pelo convite em visitar este tema. Tenho outros tantos motivos para aqui estar refletindo, um deles nasce da inquietude que move meu ser-fazer docente em que diferentes temáticas acabam por atravessar nossas vidas, como foi o caso da educação ambiental, no trabalho com Enfermagem, Pedagogia e na Biologia, Física e Química; tanto como no trabalho de educação básica, em que tive a grata satisfação de ser professor de escola pública e desenvolver um projeto intencionado sobre educar para o cuidado com o meio ambiente durante muitos anos³. Além disso, como professor na graduação e pós-graduação, como orientador de estágios e trabalhos de conclusão de cursos, bancas nesta área, tenho tido a oportunidade de desenvolver e avaliar propostas e projetos em que a temática da educação e a ambiental são constantemente tomadas como via ou viés central; também e especialmente outra que talvez resuma melhor meu aceite: – tenho tido a oportunidade ímpar de pensar e acreditar em elementos de constituição de processos de ensino e formação de professores que desejo compartilhar com vocês. Daqui já posso explicitar em parte o título da conversa ou diálogo que pretendo empreender: os exercícios de corresponsabilidades formativas é o que me moverá pela temática, pois tenho a crença de que para formar professores⁴ eu preciso apostar no processo de ensino e o outro precisa desejar aprender, e, assim com meus medos e ousadias, tentarei desafiá-los a refletir sobre o que, a meu ver, pode ser mais essencial; à Educação, à Formação e talvez também sobre o tema.

Em minha trajetória escutei determinadas falas que posso apresentar como prefácio desta:

- vamos conscientizar os alunos;

² Este texto foi criado como palestra para a XVIII Jornada Nacional de Educação e VI Seminário Interdisciplinar PIBID, realizada em Santa Maria – RS, no Centro Universitário Franciscano – UNIFRA entre os dias 13-16.09.2016, também está publicado como parte em livro do evento do ano de 2017.

³ Refiro-me, especialmente ao Instituto Estadual João XXIII, de Giruá, RS, em que desenvolvi o projeto: Educar para o cuidado com o meio ambiente, no ensino médio durante 5anos seguidos. Nesta escola tornei-me professor de verdade.

⁴ **1º Elemento:** Considero sempre que professores, estão sempre, todos em constante formação ou seja, em formação permanente: licenciandos, formadores e professores de escola, daí a expressão: **professores em formação.**

- vamos limpar o leito do rio;
- vamos conscientizar a população ribeirinha;
- vamos fazer uma campanha para...
- esta parte é para o pessoal da área de Ciências;
- chamem os professores de Ciências para semana do meio ambiente;
- os ambientes são inteiros ou meios?
- vamos separar o lixo na escola;
- vamos praticar, projetar...
- conscientizar ou sensibilizar?!...

E, assim, seguiram-se e seguem muitas outras em diferentes direções e sentidos. O que me serve também de provocações para pautar temática tão recorrente em minha experiência docente.

2. De que lugar estamos falando...

*Lavida no es lo que uno vivió
sino lo que recuerda y cómo la recuerda para contarla
(Gabriel García Márquez)*

A despeito do tema da presente mesa, e da fala que sugeri fazer nesta jornada de educação, acredito que seja importante esclarecer que se trata de uma história⁵ e de crenças que tenho sobre ensino, formação, ou seja, sobre educação! Sobretudo, neste caso, extraídas de um olhar mais voltado às práticas, vivências e experiências sobre meio ambiente ou educação ambiental, como um caminho pelo qual me aventurei em várias empreitadas e ainda tenho me aventurado a produzir. Importante frisar que a ideia de currículo narrativo e de narrativas de experiências⁶ é um pano de fundo por onde minhas crenças de ensino e formação têm circulado e em que tenho circunscrito meus últimos trabalhos.

⁵ Dentro do referencial da investigação-formação-ação (ALARCÃO, 2010; GÜLLICH, 2013), temos nos utilizado das narrativas para investigar nossas próprias ações, pois ao escrever histórias ou memórias de formação, guardamos a história da própria formação, repensamos e refletimos sobre e para nossas ações. Assim, a ideia de contar as histórias narradas são modos de articular pela experiência nossas vivências de formação. Partilho da noção de reflexão crítica defendida por Carr e Kemmis (1988), como uma perspectiva aberta e sempre pronta a refazer-se como processo de investigação-ação, de prática, de formação, de proposição, de mudança, de transformação, sempre em *démarche*, possibilitando um universo de intervenções.

⁶ **2º Elemento:** a noção de experiência de Larrosa(2002): **Experiência** é algo que nos toca que nos passa, que nos acomete, e ao nos passar, nos forma, nos transforma. E assim de modo muito singelo espero sinceramente lhes tocar com minha experiência-história, que tento refletir a partir das vivências que tenho provado nestes tempos de aprender\formar\transformar\acreditar no ensinar.

É ainda prudente mencionar que a sugestão do tema, título, conteúdo desta história do presente que tentarei lhes contar, de algum modo bakhtiniana, parte da ideia de que o herói que veste o personagem o faz na tentativa de produzir uma significação, e assim tenta um resgate do outro, o outro de sua constituição, responsivamente. Ao fazê-lo (ser herói), imita e deixa-se imitar. A partir dessa representação do professor-herói, e de tantas outras que ficarão implícitas ou explícitas na minha história, desafio-me a refletir sobre a constituição do sujeito professor como um sujeito responsivo, que educa e deixa-se educar, que aprende e deixa o outro aprender na relação dialógica, com isso possibilita pensar, fazer, sentir e experienciar educação, ensino, ambiente.

Para dar mais vida e gosto a nossa reflexão, tratarei de três pequenas memórias que me permitem pensar alguns outros elementos de discussão, a meu ver mais apropriados para esta temática. E assim, tentarei apresentar de modo mais explícito este rol de elementos que podem ser servidos como um cardápio de conhecimentos para facilitar o pensar e fazer de outras histórias sobre Educação, Ambiente, Cuidado e Correponsabilidades, bem como: pensar para fora destes limites, em que se possa de fato lançar outro olhar para educação, mais estético e artístico, mais plural e justo, mais inclusivo e até poético, talvez.

3. Cena 1: Como lidar com a necessidade do outro

O jovem professor magricelo, bem humorado e alto astral entra na sala de aula dos pequenos do 5º ano e inicia sua aula sobre os elementos abióticos que compõem a vida. Explica o conteúdo de maneira clara e precisa com auxílio do giz, do quadro verde e do livro didático. Formado em Ciências Biológicas, tem domínio do assunto e logo faz conexões contextuais com o conteúdo, retomando exemplos de modo recorrente em sua explicação. Quase ao final da explicação, depois de ter abordado exhaustivamente o tema num monólogo sem fim, o professor olha para a plateia e percebe um pequeno aluno na primeira classe da fila que estende a mão e pergunta: “- professor, eu posso virar a folha?”.

Nunca havia me sentido tão incapaz. Olhar para o menino, e perceber que a necessidade de entendimento que ele tinha era de um aluno de 5ª série -hoje 6º ano - foi estarrecedor, pois eu não tinha consciência alguma de que me tornara professor de Ciências, do Ensino Fundamental, ao formar-me naquele mesmo ano. Olho para, penso na cena e permaneço perguntando-me onde estava, para além de meu ideal de ensinar Ciências, a minha responsabilização pela formação daquele menininho, que em dias

anteriores tinha uma professora única todos os dias, que o conhecia pelo nome e que lhe mostrava o momento certo de virar a página em seu caderno, quando cheia⁷.

Acredito que essa necessidade do outro, presente naquela aula que mexeu e ainda mexe comigo, me faz refletir em torno do fato que, ao ensinarmos, precisamos ter o reconhecimento do outro. Pois, é no “excedente da visão do outro” (BAKHTIN, 2010-a), que está a minha concretude, só posso me ver professor por inteiro quando miro no outro e encontro parte de mim mesmo ou até meu todo. Muito provavelmente o que me fez e faz refletir sobre esta cena seja o fato de que era eu, a exemplo daquele menino, que estava assustado com a quantia de conteúdo⁸ a ser sabido por mim mesmo: toda a Biologia possível! Por certo, era eu mesmo a pensar que não daria conta e sequer sabia quanto conteúdo jogar no quadro. Ao perceber o pequeno menino à minha frente, incapaz de decidir sobre a virada da página de seu caderno, talvez o contexto desencadeou em mim uma profunda desconfiança de que meu modo de proceder, pensar, agir, fazer não era o mais apropriado naquele nível/série. Estava presente naquele episódio o reconhecimento, porém, mal sabia disso. Esse elemento de reconhecimento do outro é que permite a correponsabilização formativa⁹ que prescinde o ser professor. Insisto, assim, que quando nossos olhos permitem, podemos ver melhor, pois para bem aprender é preciso, sobretudo, saber ensinar.

4. Cena 2: Formar professores: um processo que exige recobrada atenção

Um professor formador de professores da Pedagogia no interior do Rio Grande do Sul, preocupado com o conteúdo de Ciências que suas alunas estavam ensinando na escola e tendo em vista que muitas (a maioria delas) se

7 3º Elemento: Resgatar o professor primário em nós: resgatando assim o professor que utiliza o diário de classe, como diário do professor (de Porlán e Martín, 2001), aquele que toma a leitura, que tem a afetividade e o olhar diferenciado aos pequenos, a animação de chefe de torcida, a pipoca, a fantasia, o deitar na grama, olhar o céu, desenhar a natureza e tantas quantas outras coisas nos remetam a docência que em geral abandonamos na escola secundária ou no curso superior como professores. Esta ideia está em Miguel Arroyo (2001), e eu compreendi 10 anos depois que li o livro pela primeira vez.

8 4º Elemento: O conteúdo do ensino. Acredito que muitas das intenções de projetos ambientais, que envolvem educação, são muitas vezes, desconectados de conteúdos conceituais, ficando sobremaneira atrelados aos atitudinais e, em parte, aos procedimentais. Creio que isto, quando ocorre, seja um grave engano, pois deste modo muitas ações, práticas de educação ambiental passam a ser vistas como meros discursos pouco contextuais e que de nada ou muito pouco contribuam para a formação de um cidadão crítico-reflexivo com autonomia intelecto-social (categoria do educar pela pesquisa que pode ser melhor evidenciada em Güllich, 2007). Insisto que o conteúdo pode ser uma via para a discussão sócio-ambiental através de questões controversas, ou ainda o conteúdo biológico, por exemplo, ao ser ensinado in loco, in situ, numa trilha ecológica (ver exemplo de conteúdos articulando meio ambiente à formação e à docência em Alba et al, 2015) pode levar o sujeito a pensar sobre porque preservar ou conservar recursos naturais, plantas, animais e demais seres vivos, pois a ideia de conhecer para cuidar do ambiente é uma forma de articular propostas de educação ambiental como temas dos diferentes componentes curriculares.

9 5º Elemento: uma correponsabilização formativa. Acredito, inspirado em Bakhtin, que o ensinar é um exercício de correponsabilidades, pois não é possível aprender sem desejo, porém também não é possível sem o desejo do outro em ensinar. Assim, professor e aluno num exercício desejar tornam possível uma tarefa dupla de ensinar e de aprender.

utilizavam das questões ambientais como tema principal de seus projetos de estágio¹⁰, pergunta às alunas: “de que lugar/material vocês têm buscado suas aulas?”; “a ideia/inspiração para os temas vem da realidade de vossas escolas?”. Como resposta, em coro a turma responde: “ora professor, até parece que o senhor não sabe? Tiramos do livro didático!”. Neste momento, o professor passa a se preocupar com o conteúdo do ensino de suas alunas e com o processo de formação que ele imaginava estar ocorrendo no curso de formação. Noutra dia, inicia sua aula no curso de Pedagogia desafiando suas alunas de práticas de ensino em Ciências a pensar nos conceitos que o livro didático tem abordado de modo a levá-las a desconfiar do conteúdo científico como verdade absoluta e procurando situar defasagens e erros conceituais, bem como concepções equivocadas de Ensino, de Ciência e de Experimentação, em geral muito presentes nesse tipo de material.

Formar para quê? Ensinar a ensinar. Talvez seja esse o dilema dos formadores de professores. De todo modo, ao refletir sobre a Cena 2, passo a perceber que o papel do formador está para além do diálogo com o conteúdo da formação, está imbricado num diálogo com a ação dos futuros professores. Ao perceber que minhas alunas, às quais eu acreditava estar “causando” uma formação adequada, estavam sendo levadas a atuar utilizando o livro didático como guia de conteúdos e práticas em Ciências, comecei a perceber que, ao formar professoras, eu devia retomar recursivamente a prática do ser professor comprometido com o ensino de Ciências articulado a princípios pedagógicos sólidos, tais como: a leitura e a escrita¹¹, articulado com questões de cidadania e problemática ambiental, que surgissem no mínimo das necessidades reais de um coletivo em que se formavam e melhor ainda, fosse do coletivo em que atuariam.

Sobre as temáticas de aulas, projetos, propostas, e currículos e suas escolhas, tenho uma crítica, que talvez me apanhe nesta difícil, mas necessária empreitada. Desejo confessar/externar que não estou certo de que a educação ambiental deva ser priorizada como tema, embora eu a defenda como sendo importante de ser contemplada transversalmente sempre. Porém, a educação sexual, inclusiva, cultura de paz, patrimonial, financeira, ambiental, são todas adjetivações, a meu ver, de um ideal bem maior do qual precisamos nos reencantar para bem educar que é a Educação em si, no seu todo, por

¹⁰ **6º Elemento: A Educação Ambiental como tema transversal de um currículo** ou proposta pedagógica tem sido pautada, especialmente em cursos de Pedagogia e de Ciências Biológicas em que esta temática é focalizada e/ou organizada como eixo transversal, o que tanto se propõe desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) e pouco se fez ou faz de fato até hoje. Em termos gerais não temos visto projetos de longa duração nas escolas com diferentes ações socioambientais, lúdicas, estéticas, articulando leituras, pesquisa, ações, sensibilização da comunidade, aplicação de conceituais na ideia de conhecer para preservar ou ainda educar para o cuidado com o ambiente, descrevo pensando em experiência que tive em escola pública de ensino médio, bem como na experiência de participar de um currículo de graduação que pauta a educação ambiental como um tema transversal. Importante frisar que a questão: “qual temática iremos abordar em nossas práticas?”, necessita de um repensar na forma de conceber currículos escolares e de formação. Neste sentido, Sacristán e Gómez(2000) tem pistas para pensarmos currículo na possibilidade de compreender e transformar o ensino.

¹¹ **7º Elemento:** para além de conteúdos de ensino, precisamos atentar para os **conteúdos de formação** docente que repercutem na didática do dia a dia de ensinar e é neste sentido, que ensinar a ler e escrever: pesquisar/investigar, deve ser compromisso de todas as áreas e ainda devem ser/são princípios educativos constantes das exigências de formação de novos professores e dos processos de ensino.

inteira. E, talvez assim, nos reinventar, inovando e transformando currículos, programas, cursos e percursos formativos pela via reflexivo-formativa que é maior e abarca também a via ambiental.

A formação de professores é um processo que exige a retomada recursiva de elementos constitutivos da docência. É também um processo feito de limites e possibilidades, avanços e retrocessos. Por isso, a recursividade de temas e abordagens deve ser premente e persistente como uma resiliência a ser constituída pelos professores em formação. Se a cópia do livro é fácil e a escrita de um texto é dolorosa, temos de estar preparados para enfrentar essa sedução do pronto e mais fácil de ser reproduzido em detrimento de uma produção consciente e atreladas aos objetivos de formação¹².

Nesse contexto pude, aos poucos, perceber que meu papel, como professor formador de professores, abarcava uma responsabilização maior, pois tinha como função mediar a aprendizagem de processos de ensino e de aprendizagem em um grupo que, mais tarde, se tornariam professoras, até porque não desejamos perder a nossa sensibilidade. Sim, precisamos ser sensíveis ao ato de educar: de ensinar e de aprender, não podemos deixar de lado o contexto, pois para ensinar sempre podemos partir do conhecido, do entorno, de palavras que já existam com significado no pensamento de nossos alunos. A questão de estarmos ou nos mostrarmos possíveis à sensibilização é bem maior do que ética ou estética, é o afeto desprendido pelos semelhantes com os quais trabalhamos, ou o cuidado com o ambiente em que vivemos, que nas palavras de Boff(2004) podem ser traduzidas por: saber cuidar.

Não perder a sensibilidade talvez também signifique resgatá-la, nos mantermos atentos e vigilantes no processo de formar (novos) professores é a meu ver, cada vez mais crucial, é também, e sobretudo um exercício que todos devemos tentar: Refletir, pensar é possível se possível for libertar o pensamento.

5. Cena 3: O diálogo é formativo, constitui o sujeito

Um professor formador, em meio sua atividade de ensino, pesquisa e extensão, que se articula com um processo de formação de professores de Ciências, chega para mais um dia de formação. Um dia especial, como muitos outros pelo surpreendente fato de que o diálogo se mostra presente, crítico e formativo. Pelo tom que impregnara em seus participantes, ele se vê um ativista deliberado, um sindicalista da formação de professores. A discussão acerca das práticas pedagógicas foi o tema do encontro, como modo de explicitá-las para

¹² Ver, especificamente a relação entre o Professor, o Livro Didático e o Ensino de Ciências em Güllich (2013). O aprisionamento docente é uma armadilha deste recurso didático que é necessário ao ensino, porém tem ocupado sobremaneira o centro das salas de aulas brasileiras, e daí o redobrado cuidado que devemos ter na formação de professores a fim de apresentar esta ferramenta didática de modo mais realista, sem fetiche e que possibilite novos percursos formativos, como bem afirma Amorim (2004).

melhor compreendê-las e então, quem sabe, até melhorá-las. No encontro, professoras de Ciências das escolas tomam vez e voz e o processo permitiu que, no jogo de perguntas e respostas, a reflexão coletiva fosse desencadeada. Presenciam-se concepções explicativas espontâneas, teóricas, modelos e são postos em discussão interesses, processos e encaminhamentos de aulas de Ciências. Um fato importante é que todos descreveram em diários de de formação suas aulas¹³, outro era o encantamento por aulas diferenciadas de PETianos, PIBIDianos, e também importante era o detalhe que discutir práticas fez com que as aulas apresentadas fossem todas experimentais. Outro fato importante a ser destacado é que as professoras de Ciências em questão pareciam significativamente melhor vestidas e com aparência mais feliz. Era tarefa de todos descrever uma prática pedagógica para apresentação e discussão no grupo.

Apresentar o diálogo¹⁴ como elemento precursor da autonomia/autoria/identidade docente é tensionar o potencial deste na formação dos sujeitos professores. O diálogo concretiza uma possibilidade de constituição do sujeito na malha social, pela interação com o outro, permitindo, quando intencional, a constituição de sujeitos responsivos.

Um diálogo que vamos estabelecendo com os outros do discurso, os outros que nos constituem, que nos fazem/produzem também por seus sonhos, suas angústias, desejos formativos, inseguranças, vitórias e esperanças, nas suas empatias. Um triplo diálogo: com nós mesmos, e com nossas práticas e nossos pensamentos e com os outros do discurso (ALARCÃO, 2010). Um diálogo formativo que expande nosso ver, nosso olhar, sentir, fazer, pensar.

O diálogo estabelece um jogo de perguntas que força respostas e pensamento sobre a ação, uma pergunta desencadeia um processo individual e coletivo de reflexão sobre as práticas. As perguntas exigem respostas, isso é uma questão responsiva, porque a presença do outro, que constitui o sujeito de cada manifestação, exige uma resposta responsiva em relação aos outros sujeitos de cada fala/manifestação. À medida que o diálogo se estabelece entre os pares em formação, a discussão do contexto de cada prática faz com que os professores repensem suas ações na dimensão prática, o que implica transformação de suas concepções gradativamente. Acredito que esta ação responsiva ou

¹³ **8º Elemento: A aprendizagem narrativa:** “...um tipo de aprendizagem que se desenvolve na elaboração e na manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade. Entre os motivos que emergem na aprendizagem narrativa estão o trajeto, a busca e o sonho – todos eles motivos centrais para a contínua elaboração de uma missão de vida. Esse tipo de aprendizagem passou a ser visto como central para o entendimento da forma como as pessoas aprendem ao longo da vida, e ele requer uma maneira diferente de pesquisa e elaboração para que se compreenda esse tipo de aprendizagem como oposto às formas mais tradicionais da aprendizagem” (Goodson, 2007). Assim, os diários são tomados como ferramenta de desenvolvimento da reflexão narrada, das histórias, das pesquisas da própria prática como um elo que fortalece o sujeito ao passo que este se reconhece professor-autor de um currículo narrativo. Os diários, neste caso, são mais que instrumentos, são artefatos de mediação da constituição docente.

¹⁴ **9º Elemento: O diálogo formativo:** que a partir de perguntas pedagógicas instituem a discussão coletiva, a significação conceitual pela interação entre os sujeitos. Nesta interação mediada pela linguagem os sujeitos se constituem professores, os alunos aprender, os valores são significados. Em Güllich(2013), pode ser melhor observada a defesa do diálogo formativo como categoria formativa para o processo de desenvolvimento da reflexão, da investigação-formação-ação e para o ensino.

diálogo-ação case muito bem com a questão ou questões socioambientais, pois esperamos nos cidadãos um saber cuidar, um conhecer para preservar, um educar para o cuidado no que concordamos com autores como Boff (2004), Morin (200;2001), numa perspectiva de consciência planetária que principie nos sujeitos o direito mas sobretudo o dever de habitar a casa-ninho-terra e saber cuidá-la! O jogo de falas presentes no diálogo contribui para esclarecer e desencadear um processo de significação sobre o tema em questão, nesse caso as práticas pedagógicas dos professores, que no diálogo interativo e responsivo vão sendo, então, ressignificadas. Daí um diálogo-formativo, estabelecido pelo processo que encaminha a discussão para um nível de reflexão sobre e para as ações (docentes).

Importante, frisar um elemento de retomada: a ideia de que a sensibilização *in loco* deva ocorrer entre crianças, adolescentes, adultos e idosos, como traz o livro: “A última criança na natureza”, de Louv (2016). Nestas idas e voltas da docência e das aprendizagens narrativas que faço, tenho trabalhado com as trilhas ecológicas como uma abordagem possível que tenta reunir os elementos desta ciranda ou cardápio de crenças aqui circunscritas, deliberadamente voltadas à educação, que também é ambiental e pelo que, também defendo a forte crença de que as atividades ao ar livre e em ambientes naturais formem vínculos entre os sujeitos e o ambiente que possam tornar os envolvidos mais propícios a interações interpessoais, a incorporar a ideia de cuidado com o ambiente, bem como de tomar consciência num sentido Vigotskiano (2001; 2002) de temas ambientais, suas pautas, defesas, cuidados. Até porque a natureza e suas representações não fluem somente a um click do seu computador, o que vale pensar mais, no sentido de como e sobre como se formam os conceitos e como tomamos consciência de que determinados conceitos-ações são indispensáveis ao cuidar para o bem viver.

Os questionamentos recursivos, o jogo de perguntas e respostas instaurado no contexto de discussão, bem como o processo de escrita das práticas (descrição para apresentação) e as perguntas pedagógicas do professor formador põem em movimento o pensamento do coletivo¹⁵. Na interação, decorrente do diálogo entra em disputa o sentido de cada prática e, desse modo, num processo intersubjetivo e dialógico os professores se constituem. Não é apenas o ato-evento da aula como um todo geral que é responsivo, e também não é a resposta, pois, responsiva apenas; é, sim, e também, a pergunta que torna o ato responsivo. A pergunta emitida a outrem é responsiva, porque exige resposta, comprometida, ética e esteticamente ativa, dependente da razão do outro, da sua

¹⁵ Especificamente sobre a formação continuada, ver Kierepka e Güllich (2013) e Person e Güllich (2016).

significação, sua interação. A pergunta situa o contexto como um ato responsivo. Quando intencionamos formar professores, alunos, estamos, acima de tudo, formando sujeitos cidadãos e responsivos.

No processo descrito pela Cena 3, os professores apresentam mudanças na sua aparência que parecem estar vinculadas a mudanças de posturas e posições frente ao próprio coletivo que partilham, frente ao conteúdo que ensinam numa possível busca de se mostrarem bonitos, heroicos, como “o autor que veste a personagem” (BAKHTIN, 2010-a). Esta investida dos professores caracteriza um desejo de imitar e de deixar-se imitar, a meu ver, precisam parecer bonitos e fortes para que no processo de ensino possam ser imitados (nos termos de VIGOTSKI 2001; 2002), ou seja, podemos perceber que o professor-herói também forma um aluno-herói, ou seja: o cidadão consciente. O que lhes possibilita também o seu resgate como sujeitos de uma profissão que parece ter perdido parte de sua mística, de seu valor social, o que historicamente tem um custo muito alto, a perda gradativa de sua condição humana. Por isso insistimos na defesa de que é também premente o resgate de “uma humana docência” (ARROYO, 2000)¹⁶.

Ao professor, faz-se necessária uma postura, um gesticular próprio e enfático da explicação. Nessa postura do corpo, no tom da fala e na própria escolha das palavras, funde-se a personagem ao sujeito, ao projetar uma imagem externa sobre si, a imagem ideal que pela qual deseja ser visto, valorado, lembrado. Por esse modo de agir e pensar, o professor encaminha o processo de aprendizagem, pois dá margem ao outro, que ao “imitá-lo” interage, negocia sentidos, produz significação conceitual e obtém o seu próprio acabamento, ao passo que possibilita a constituição de um sujeito também responsivo. Bakhtin (2010-a, p. 31) enfatiza que nós não avaliamos “para nós mesmos, mas para os outros e através dos outros”, “chegamos a posar na frente do espelho”, pois estamos sempre na relação com o outro e assim cuidamos de nossa imagem na relação de avaliação com o outro possível, aquele que pretendemos formar.

A força das palavras e o tom ideológico que as mesmas assumem quando utilizadas são impressionantes, carregadas de um sentido que se assume num tom emotivo-volitivo

¹⁶ **10º Elemento: Resgatar a humana docência:** resgatando afetos da escola, cheiros e perfumes, nome da primeira professora, sabores, entre tantos outros sentimentos e emoções... Assim, também resgatei, das memórias de duas licenciandas, os odores da docência para pensarmos este resgate: “Na escola em que eu estudava sempre havia presente um cheiro com aspecto amadeirado. Também tinha um odor forte das árvores, misturado com o cheiro de piso encerado...”;e “ Minha escola tinha um certo cheiro doce do perfume das professoras no corredores, e um forte cheiro de café passado, e o cheiro extremamente irritante dos produtos de limpeza de pinho sol”. Vejamos que nos odores de ambas temos seres vivos, temos pessoas. Pois pessoas exalam odores e estas pessoas é que compõe os odores das professoras em formação, constituindo assim imagens e saberes docentes que participam do repertório das memórias de professoras em formação. Esta ideia pode dar uma vontade de ler, mais, sugiro aprofundar estas e outras questões de um currículo narrado em Rosa e Ramos (2006).

que Bakhtin (2010-a), mesmo descreve como algo processual, que faz parte do acabamento estético do sujeito. O autor afirma ainda que “o mundo de meu sonho centrado em mim situa-se a minha frente, como o horizonte de minha visão real, e eu entro nesse mundo como personagem central que nele atua, vence corações, conquista fama inusitada, etc.” (*ibid*, p.26), e assim, o herói de que se reveste o personagem é necessário ao sujeito, pois ao se assumir (professor-herói) lhe é permitido perceber “o resultado da impressão produzida por ela sobre os outros” (*ibidem*), nisso se assenta o acabamento estético do sujeito: no excedente da minha visão, que só é possível em relação ao outro. Nesse sentido, Bakhtin (2010-a) afirma que é pelo excedente da visão que se dá o acabamento do sujeito, permitindo-se colocar no lugar do outro. Perceber e vivenciar o outro e retornando ao seu lugar é possível ao sujeito a criação estética, pelo excedente da visão do outro em mim, possível mediante uma ética de ação responsiva que se dá na relação de empatia com o outro, daí a necessidade de sensibilizarmos, para a razão estética, a noção afetiva da relação pedagógica e para a necessidade de planejarmos a mediação na sala de aula/no espaço escolar.

De todo modo e de toda parte, outro grande segredo ou crença que guardo ou tenho é acreditar nas interações e estas, a meu ver, geram a noção de autonomia¹⁷. Quando nos coletivos de formação forjamos espaços, tempos e tempos que vão além do fazer e voltam-se ao refletir podemos estar contraindo também outras doenças como a reflexão, a imaginação.

6. Para finalizar...

Apresentei três cenas do contexto educacional que podem permitir olhar e pensar em termos educacionais formativos o processo que constitui o sujeito responsivo, o professor-herói, a educação: como ensino e formação. Não tenho o interesse de fechar a lista e sim - de uma parte resgatar questões, a meu ver, fundamentais na formação e no ensino, e - de outra abrir novos flancos de análise da educação que podem ou não fazer parte dos requisitos de cirandas que cada um e cada uma poderá compor, inclusive práticas de educação ambiental.

Levantar esses supostos elementos, que pertencem a minhas crenças, credences e desejos formativos, também é apresentar elementos que entendo seja parte da compreensão possível e dada por hora, como mais uma intenção para próximos diálogos. Sendo assim,

¹⁷ **11º Elemento:** Autonomia docente, ver Contreras (2000). Podemos pensar também que num sentido amplo esta autonomia está correlacionada com autoria, pois o professor autor de um currículo é autônomo em sua classe.

antes que o tempo termine, eu acrescentarei outro elemento que tenho pensado apoiado em autores como Tenreiro-Vieira (2000) Tenreiro-Vieira e Vieira (2013), trata-se da necessidade de promoção da reflexão crítica e da formação/promoção do pensamento crítico, a ser descrito noutros cenários, noutros diálogos, noutros movimentos de formação.

Para conduzir o final, convido-os ao diálogo, à discussão e ao aberto e contínuo debate, e despeço-me com mesma esperança do livro: “Com os olhos de criança”, porque, como diria Tonucci (2003): “eu acredito, como acredito, que um dia as classes florescerão”.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ALBA, T. M., et al. Ensinando e aprendendo Biologia através de trilha ecológica In: III CIECITEC, 2015, Santo Ângelo -RS. **Anais**. Santo Ângelo - RS: EdURI, 2015.

AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. Os roteiros em ação: multiplicidade na produção de conhecimentos escolares: LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas: Papirus, 2004.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezzer. São Paulo: Martins Fontes, 2010-a.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010-b.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**. São Paulo: Vozes, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde**. Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 19 - 81.

CARR, W. & KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza: investigación-acción en la formación del profesorado**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CONTRERAS, José Domingo. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Ed. Cortez, 2002.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação** v. 12 n. 35 maio/ago. 2007. p. 241-252.

GÜLLICH, R. I. C. Educar pela pesquisa: formação e processos de estudo e aprendizagem com pesquisa. **Revista Ciências Humanas**, v. 8 n. 10 p. 11 –27. Frederico Westphalen Jun. 2007.

GÜLLICH, Roque Ismael da Costa. **Investigação-Formação-Ação em Ciências: um caminho para reconstruir a relação entre livro didático, o professor e o ensino.** Curitiba: Editora Prismas Ltda, 2013.

KIEREPKA, Janice S. N.; GÜLLICH, Roque I. C. La formación continua de profesores de ciencias: constitución docente por la narración reflexiva. **Revista de Educación en Biología.** vol. 16, nº 2, 2013. p. 56-66.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre experiência e o saber da experiência. Trad. João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação.** n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, p. 20-28.

LOUV, Richard. **A última criança na natureza.** São Paulo: Aquariana, 2016.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** 2ªed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000. 118p.

_____. **A religação dos saberes: o desafio do século XXI.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 583p.

PERSON, Vanessa A., GÜLLICH, R. I. C. Demarcando elementos constitutivos da formação continuada de professores de Ciências. In: BONOTTO, Danusa de Lara; LEITE, Fabiane de Andrade. GÜLLICH, Roque I C. **Movimentos Formativos: Desafios para pensar a educação em ciências e matemática.** Tubarão: Copiart, 2016, p. 291-310.

PORLÁN, Rafael; MARTÍN, José. **El diario del profesor: um recurso para investigación em el aula.** Díada: Sevilla, 2001.

ROSA, Maria Inês Petrucci; RAMOS, Tacita Ansanello Memórias e odores: experiências curriculares na formação docente. **Revista Brasileira de Educação** v. 13 n. 39 set./dez. 2008. p. 565 – 599.

SACRISTÁN, J. Gimeno; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** (Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa) 4. ed. Porto Alegre, ARTMED, 2000.

TENREIRO-VIEIRA, C. **O pensamento Crítico na Educação Científica.** Lisboa: Instituto Piaget, 2000.

_____; VIEIRA, R. M. Literacia e pensamento crítico: um referencial para a educação em ciências e em matemática. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p.163-242, jan-mar, 2013. Trimestral.

TONUCCI, Francesco. **Com os olhos de criança.** Porto Alegre: Arned, 2003.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p.496.

_____. **A formação social da mente.** Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Submetido em: 23-09-2018.

Publicado em: 15-04-2019.