



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA
CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

OLGA LISBOA NOBRE PEREIRA

**NARRATIVAS DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE NO ESPAÇO NÃO-FORMAL:
LIBERTAÇÃO OU REPETIÇÃO?**

Fortaleza
2018

OLGA LISBOA NOBRE PEREIRA

NARRATIVAS DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE NO ESPAÇO NÃO-FORMAL:
LIBERTAÇÃO OU REPETIÇÃO?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Ciências Biológicas do Departamento de Biologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Ciências Biológicas.

Orientador: Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva

Fortaleza

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- P493n Pereira, Olga Lisboa Nobre.
Narrativas de uma formação docente no espaço não formal : Libertação ou repetição? /
Olga Lisboa Nobre Pereira. – 2018.
58 f.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Centro
de Ciências, Curso de Ciências Biológicas, Fortaleza, 2018.
Orientação: Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva.
1. Educação crítica. 2. Educação não-formal. 3. Educação ambiental. 4. Experiência do
vivido. 5. Prática docente. I. Título.

CDD 570

OLGA LISBOA NOBRE PEREIRA

NARRATIVAS DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE NO ESPAÇO NÃO-FORMAL:
LIBERTAÇÃO OU REPETIÇÃO?

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Ciências Biológicas do Departamento de Biologia da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Ciências Biológicas.

Aprovada em __/__/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Roberto Feitosa Silva (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Isabel Cristina Higinio Santana
Faculdade de Educação de Itapipoca/Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Profa. Dra. Andréa Pereira Silveira
Faculdade de Educação de Itapipoca/Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTOS

Alguns agradecimentos são indispensáveis na conclusão dessa pesquisa, que simboliza também o fim dessa aventura que foi a minha graduação.

Primeiramente, quero agradecer aos meus pais por acreditarem que um mundo melhor é possível e me criarem para acreditar também. Obrigada por todos os ensinamentos e todos os esforços que fizeram para que eu tivesse uma boa educação. Vocês são os meus maiores professores e é a vocês que dedico esse trabalho.

Agradeço aos meus irmãos, que ao mesmo tempo que são meus melhores amigos e companheiros de vida, são também um pouco pai e mãe. Obrigada por me ensinarem uma boa parte do que eu sei.

Ao meu avô, por ser um exemplo de amorosidade e solidariedade. E à toda a minha família, que se faz presente mesmo distante.

Obrigada ao meu companheiro, que me considera a mulher maravilha e acredita que eu posso fazer coisas incríveis, quando eu mesma tenho dúvidas.

Às minhas amigas de infância, que foram tão compreensivas em relação a minha ausência nos últimos meses e às minhas irmãs australianas, com quem vivi tantos momentos inesquecíveis.

À minha turma de graduação, por serem tão incríveis! Torço pelo sucesso e vibro com as conquistas de cada um de vocês. Em especial, agradeço aos meus amigos do curso, que trilharam esse caminho comigo, compartilhando tantas memórias e saindo para desopilar quando ninguém aguentava mais.

Ao PIBID, os meus sinceros aplausos.

Agradeço demais às “tartaruginhas” do GTAR, pelo acolhimento e ensinamento e ao meu amigo Gabriel por me apresentar o grupo. Que sorte a minha de viver isso com vocês! Obrigada também aos que se disponibilizaram a compartilhar suas experiências comigo para a realização desse trabalho, vocês deixaram tudo mais leve e prazeroso.

Ao meu orientador, Roberto. Muito obrigada por me convidar a trabalhar com narrativa e acreditar no meu trabalho. O quanto eu aprendi! Obrigada também por ouvir o que temos a dizer, por perceber a importância da nossa história, por nos incentivar a ousar e a enxergar além do óbvio. Que felicidade foi ter a sua ajuda para construir esse trabalho e que prazer é compartilhar com você esses meus últimos momentos no curso. Digo com tranquilidade que essa foi a melhor forma de finalizar a minha trajetória como estudante da graduação.

E por fim, a você que está dedicando seu tempo para ler esse trabalho, meu muito obrigada!

“Isso de querer ser exatamente aquilo que a gente é ainda vai nos levar além.” (Paulo Leminski)

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco identificar elementos de criticidade no discurso dos membros de um projeto a partir da análise de suas trajetórias, visões e ações no grupo, em especial nas atividades relativas à educação ambiental. O Grupo de Estudos e Articulações sobre Tartarugas Marinhas (GTAR-Verdeluz) caracteriza-se como educação não-formal por seu projeto “GTAR Itinerante”, que convida a população de Fortaleza a contribuir com a conservação das tartarugas marinhas presentes na costa. Assim, reflito se minha prática docente juntamente com as dos demais participantes do GTAR estão em consonância com a educação crítica proposta por Paulo Freire. Baseando-me nas metodologias qualitativas, narro minha trajetória como estudante licencianda e integrante da equipe a partir da experiência do vivido. A coleta de informações dos demais colaboradores foi feita através de entrevistas individuais semiestruturadas. As análises sugerem que os membros estão ainda em processo de formação crítica. Considerações e sugestões foram feitas no sentido de investir no desenvolvimento da criticidade dos membros.

Palavras-chave: Educação crítica. Educação não-formal. Educação ambiental. Experiência do vivido. Prática docente.

ABSTRACT

This research aims to identify elements of critical thinking in members of a Project through the analysis of the path, vision and action of these in the group, especially in activities focused on environmental education. The Grupo de Estudos e Articulações sobre Tartarugas Marinhas (GTAR-Verdeluz) is characterized as Non-formal Education for its project “GTAR Itinerante”, which invites the community of Fortaleza to act in the conservation of sea turtles present on the coast. Thus, I reflect if my teaching practice along with the other participants are in line with the critical education proposed by Paulo Freire. Based on the qualitative methodologies, I describe my path as a teaching student and member of the team from the narrative of experiences lived. The information from the other members was collected through individual semi-structured interviews. The analysis suggest that members are still in a development process of critical thinking. Considerations and suggestions were made in order to invest in the criticality of members.

Keywords: Critical education. Non-formal education. Environmental education. Experience of lived. Teaching practice.

SUMÁRIO

1	SOBRE EDUCAÇÃO E SEU POTENCIAL MOBILIZADOR.....	9
1.1	O Grupo de Estudos e Articulações sobre Tartarugas Marinhas (GTAR): um exemplo na educação não-formal.....	11
1.2	Problematização e Diálogo.....	14
2	EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TEORIA CRÍTICA: COMO SE RELACIONAM?.....	17
3	O ENSINO NÃO-FORMAL E A FORMAÇÃO CIDADÃ.....	19
4	COMO NASCEU E COMO DESENVOLVI A MINHA PESQUISA.....	21
5	RELATOS DA MINHA FORMAÇÃO.....	25
5.1	A minha caminhada como educadora em formação no ensino formal...	25
5.2	E no GTAR: a educadora ambiental.....	33
6	O GRUPO DO GTAR.....	39
7	CONTRIBUIÇÕES E REFLEXÕES SOBRE NOSSA CAMINHADA.....	52
	REFERÊNCIAS.....	55
	APÊNDICE.....	57

1 SOBRE A EDUCAÇÃO E SEU POTENCIAL MOBILIZADOR

No século XVIII, com a consolidação da estrutura econômica capitalista e com a industrialização, o planeta iniciou seu colapso a partir da criação de uma cultura de consumo que gerou a utilização desenfreada e indevida de recursos naturais, produção em massa de resíduos e modificação excessiva da natureza (CIDIN; SILVA, 2004). O egoísmo e o individualismo dominam a mente das pessoas e os conceitos de “ter” e “ser” são ressignificados e fundidos: só é possível “ser” se o indivíduo “possuir”, e quanto mais bens se possui, mais humano se é (FREIRE, 1987, p. 43). A cooperação e solidariedade são agora valores abandonados e esquecidos e bem-estar vira sinônimo de conforto, não geral, mas individual. Desenvolvimento torna-se o *slogan* de uma sociedade que almeja superioridade e dominação e os meios para consegui-las não são mais calculados. Não só os homens que possuem menos tornam-se servos dos que tem mais, como também a natureza é considerada à disposição do progresso do ser humano. Conseqüentemente, desenvolvimento não é sinônimo de bem-estar social e liberdade individual, mas de crescimento econômico, tornando a conservação da natureza uma vilã no processo de expansão econômica (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013).

Diante da crise socioambiental enfrentada pelo mundo atualmente é possível perceber a falência da estrutura educacional, que visa o lucro acima do bem-estar social da população. O pensamento crítico cede lugar à reprodução do discurso a favor do progresso e do desenvolvimento e pouco se reflete sobre o real significado desses termos na conjuntura atual.

O modelo educacional atual visa de forma clara assegurar a manutenção do sistema econômico vigente, no qual uma minoria é privilegiada por “ter” e a maioria, desumanizada, impedida de “ser” (FREIRE, 1987, p. 43). Nesse processo, a massa é considerada um mero depósito de conhecimento e os educadores os “doutores” do saber (FREIRE, 1987, p. 28). Assim, o conhecimento é selecionado e transmitido com o objetivo de ser reproduzido e não refletido, privando o desenvolvimento do pensamento crítico e podando a capacidade criativa da população que dá continuidade à estrutura socioambiental consolidada. Portanto, os educadores são apresentados como sujeitos que possuem a missão de formar objetos do processo educativo (FREIRE, 2014). Antagonicamente, através de uma relação horizontal entre educadores e educandos é possível construir uma educação crítica que vise o saber

como caminho para liberdade e autonomia, na qual a partir do diálogo e da problematização, professores tornam-se mediadores na construção do saber dos estudantes investigadores capazes de transformar o mundo em que vivem (FREIRE, 1987; 2014).

Segundo Freire (2008), a educação crítica inicia-se a partir de um estreitamento entre a relação dos homens com o mundo e dos homens com eles mesmos, quando, percebendo-se inacabados, dimensionam sua existência em uma escala temporal, compreendendo que fazer parte do tempo é também assumir o papel de sujeito capaz de fazer história e cultura e por consequência, refazer o mundo. A partir da tomada de consciência da capacidade transformadora do ser humano, precedida pela aproximação crítica do sujeito à realidade concreta, a antiga realidade repleta de mitos e fatalismos apresentada pelos até então considerados “donos do conhecimento” entra em processo de desconstrução, de modo que a realidade premeditada não é mais aceita e cede espaço à conscientização, ação e reflexão do homem sobre o mundo em que se insere (FREIRE, 1987, p. 28; FREIRE, 2008).

Para muito além da educação da sala de aula, podemos perceber o processo de ensino-aprendizagem em outros espaços e com diferentes formatos. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96):

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais' (BRASIL, 1996).

Logo, o processo formativo pode ser visto por três perspectivas: a formal, informal e não-formal. A educação formal, que é regulamentada e normatizada por leis com o objetivo de sistematizar conteúdos e desenvolver habilidades e competências pré-definidas acontece dentro do espaço escolar (GOHN, 2006). A educação informal é aquela que acontece de forma não-intencional durante a socialização dos indivíduos. São os conhecimentos aprendidos nas situações cotidianas da vida com pais, amigos, vizinhos. Já a educação não-formal investe na capacitação para a cidadania como objetivo prioritário; é intencional e acontece fora dos territórios escolares, nos espaços públicos da cidade (GOHN, 2006).

Desse modo, em prol da transformação do mundo, diversas organizações articulam-se de forma independente em espaços não-formais de ensino com projetos e ações planejadas para incitar a inquietação da população quanto às questões políticas, sociais e ambientais atuais. O Grupo de Estudos e Articulações sobre Tartarugas Marinhas (GTAR-Verdeluz) inclui-se nesse conjunto com seu projeto “GTAR Itinerante” no qual praças, escolas, praias e outros espaços públicos são visitados com ações ambientais voltadas para seus frequentadores, apresentando o tema da proteção das tartarugas marinhas através do diálogo e da problematização de questões inerentes à sua conservação e à situação socioambiental de Fortaleza.

Em minha função de docente em formação, acredito que a melhor forma de educação é aquela que faz pensar e que dá margem à criatividade e à expressão de cada um. O “pensar” a que me referi anteriormente traz consigo um significado muito maior do que aparenta: o de reflexão, compreensão e transformação de que somos todos capazes. Baseando-me em Paulo Freire, acredito que a função de contribuir com a formação de cidadãos críticos exige que o próprio educando seja também crítico e acredite no poder transformador da população e de si mesmo no processo educativo, investindo em uma formação mútua, de troca de conhecimento e aprendizado (FREIRE, 2014).

Partindo desse pressuposto, busco com o presente estudo identificar elementos de criticidade no discurso dos membros do GTAR-Verdeluz com o propósito de 1) relacionar a minha trajetória como estudante, identificando situações que contribuíram para minha formação docente crítica, 2) conhecer a trajetória dos integrantes do grupo, 3) caracterizar a ação dos integrantes do GTAR em relação aos objetivos do “GTAR Itinerante” e 4) refletir se a minha prática docente juntamente com as dos integrantes do GTAR estão em consonância com a educação crítica proposta por Paulo Freire.

1.1 O GRUPO DE ESTUDOS E ARTICULAÇÕES SOBRE TARTARUGAS MARINHAS: UM EXEMPLO NA EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL

O Grupo de Estudos e Articulação sobre Tartarugas Marinhas (GTAR) surgiu em 2014 dentro do Instituto Verdeluz, Organização Não-Governamental (Ong) que visa trabalhar a questão da educação e participação ambiental na cidade de Fortaleza. Com a inserção dos estudantes da Ong no bairro Serviluz, os moradores sentiram-se

à vontade para compartilhar as principais problemáticas do local, sendo uma delas a falta de acompanhamento das ocorrências de tartarugas marinhas na praia (INSTITUTO VERDELUZ, 2018). Assim, a demanda por maiores conhecimentos sobre tartarugas marinhas e sua presença na costa fortalezense motivou a criação de um grupo de estudos, posteriormente ampliado a projeto de extensão, atualmente obtendo convênio com a Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Estadual do Ceará (UECE). O grupo é reconhecido como extensão pelo projeto “Grupo de Estudos e Articulação sobre Tartarugas Marinhas: Conhecendo e conservando a vida marinha na Orla de Fortaleza-Ceará”, cadastrado pela UFC.

Adicionalmente, o GTAR conta com o apoio de três projetos de extensão vinculados à UECE, sendo eles: “Orientação e promoção de Educação Ambiental aos residentes e frequentadores do litoral metropolitano Leste de Fortaleza e Investigação da *causa mortis* de tartarugas marinhas encontradas nestas áreas”; “Programa de monitoramento, proteção e conservação de tartarugas marinhas em Fortaleza” e “Educação Ambiental para crianças e jovens excepcionais: Traçando estratégias aplicáveis em prol da conscientização e conservação ambiental de forma inclusiva”. Hoje, atua de forma direta na conservação das espécies de tartarugas marinhas através de monitoramentos de praia, necrópsia e educação ambiental (INSTITUTO VERDELUZ, 2018).

O GTAR é formado por uma equipe essencialmente heterogênea de 22 estudantes bolsistas e voluntários, de diferentes semestres dos cursos da UFC e UECE de: Ciências Biológicas, UFC: Engenharia de Pesca e Oceanografia e UECE: Medicina Veterinária, e conta com a orientação de quatro professores: dois integrantes do curso de Medicina Veterinária (UECE), uma do curso de Ciências Biológicas (UECE) e uma componente do curso de Oceanografia (UFC).

Atualmente, é responsável por apresentar à população fortalezense a ocorrência de tartarugas marinhas no litoral, através de dados coletados sobre nidificação e registro da presença de animais na costa. Concomitantemente, o grupo trabalha com educação ambiental buscando sensibilizar a comunidade em relação à necessidade de conservação das espécies que ali frequentam (INSTITUTO VERDELUZ, 2018)

As atividades do GTAR são diversas e para a maioria delas são escaladas equipes através de sorteio, de forma que todos os integrantes participem em algum momento de todas as tarefas propostas e para que haja uma interação completa entre

os membros. Algumas atividades são obrigatórias e outras contam com a disponibilidade dos componentes. Cada participante possui a obrigação de exercer competências em uma das quatro comissões de que fizer parte, sendo elas: administração de mídias, financeiro, recursos humanos e comunicação. Adicionalmente, três comissões contam com a participação opcional dos membros: campo, necrópsia e educação ambiental.

As demais funções incluem reuniões quinzenais com os professores orientadores do Projeto para orientação e repasse, três monitoramentos de praia realizados durante o amanhecer na Sabiaguaba e um diurno na Praia do Futuro. Além disso, o grupo atende a chamados de encalhe, realizando os primeiros socorros da tartaruga no local e aguardando a chegada dos órgãos competentes licenciados para condução do animal vivo para centros de reabilitação ou recolhendo-o morto para necrópsia, visto que possui a licença do SISBIO (nº 53083-2) necessária para tal. As carcaças são utilizadas para estudo da equipe ou maceradas e colocadas em exposição nas atividades de educação ambiental.

Inicialmente, o grupo restringia suas atividades às comunidades costeiras mais vulneráveis socialmente, atuando no bairro do Serviluz e Sabiaguaba (INSTITUTO VERDELUZ, 2018). Hoje, três atividades de educação ambiental são executadas todos os meses, sendo duas delas parte da atividade GTAR Itinerante e uma de educação especial; essa última atuante em escolas e institutos de jovens excepcionais, adaptando atividades de cunho ambiental à realidade dos educandos.

A ação “GTAR Itinerante”, foco desta pesquisa, conta com a exposição de material biológico pertencente ao grupo, revistas educativas, brincadeiras e pinturas temáticas, apresentação e divulgação do trabalho do grupo e diálogo com o público em geral. A atividade tem como objetivo levar informação de forma dialógica à população, ocupando os espaços públicos da cidade a fim de atingir um maior número e variedade de pessoas, englobando todas as classes sociais sem distinção e incentivando a criticidade a partir da problematização sobre a presença de tartarugas marinhas na costa da cidade, informando e gerando um diálogo sobre cidadania e situação socioambiental do local (INSTITUTO VERDELUZ, 2018).

Os integrantes do GTAR perpetuam os ideais de horizontalidade e criticidade como norteadores do trabalho, firmados pelo discurso oral, utilizando-se assim da vertente crítica da educação em sua prática. De forma adicional, o projeto utiliza-se também da aproximação emocional do público e do estímulo a atos individuais que

recorram à redução dos impactos causados pelo estilo de vida praticado atualmente, tendo em vista que esse tipo de abordagem tornou-se indispensável para frear o rápido avanço da destruição dos ecossistemas (INSTITUTO VERDELUZ, 2018).

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO E DIÁLOGO

A problematização aparece dentro da educação crítica como uma ferramenta que provoca a curiosidade de cada um. Em outras palavras, problematizar é perceber uma situação concreta, analisá-la racionalmente, questioná-la e por fim, tornar-se capaz de se posicionar ativamente diante dos fatos (FREIRE, 2008). Esse processo torna-se indispensável na educação crítica, desenvolvendo-se com o intuito de que a população atinja um estado superior de conscientização, que leva à transformação da realidade em que se vive (FREIRE, 2008).

Para entender melhor como funciona a educação problematizadora podemos compreender os passos que a envolvem. Primeiro, afasta-se a ideia de que as pessoas são totalmente ignorantes sobre um assunto e considera-se que todas as pessoas sabem um pouco de algo. Algumas sabem pouco, quase nada, outras sabem um pouco mais, mas todos possuem um certo nível de conhecimento que pode ser utilizado (FREIRE, 2011). Segundo, a educação problematizadora apoia-se na ideia de que os seres humanos são seres naturalmente investigadores e que a nossa existência na Terra resulta em uma investigação incansável e infinita sobre o funcionamento do mundo e sobre nós mesmos. Dessa forma, é intrínseco ao ser humano saber mais do que se sabe (FREIRE, 1987).

Então, o ato de problematizar, que leva à busca por respostas é, na verdade, uma busca de autoconhecimento. Os homens e mulheres buscam a compreensão dos fatos para se conhecerem diante de certa realidade e assim serem capazes de se posicionar perante o mundo em que vivem (FREIRE, 1987). Como seres sociais, essa transformação individual está intimamente ligada a uma mudança social, cultural e histórica de uma sociedade (FREIRE, 2008).

Essa busca natural pode ser estimulada através de questionamentos que poderão ou não ser respondidos, mas que levarão a um processo educativo de pesquisa que resulta no estímulo ao raciocínio, autonomia, criatividade e muitas descobertas.

De tal modo, problematização é busca. São os porquês que trazemos desde crianças dentro de nós e que perdem espaço nos ensinamentos tradicionais com a domesticação e a apresentação de respostas prontas, como se o conhecimento fosse algo estático e transferível. Distintamente, na educação problematizadora, a nossa própria caça por respostas é exaltada junto a um processo de movimentação do conhecimento baseado em questionamentos: por que as coisas acontecem de determinada forma, quem determinou, por que existem, de que outras formas poderiam existir, a quem servem e tantas outras perguntas (FREIRE, 2011).

Obviamente, podemos e devemos nos apoiar em facilitadores para essa jornada e é exatamente como podemos compreender o papel do educador na problematização educadora. O educador problematizador precisa considerar que o conhecimento por si só não é o agente de mudança no sujeito, caso não se saiba o que fazer com tal informação. Para tanto, é necessária a assunção de um papel ativo por parte do educando, instigando-o a ser protagonista do seu próprio conhecimento ao selecionar, questionar, repensar, mas nunca apenas aceitar uma informação imposta. A partir do momento em que o educando aprende como utilizar o conhecimento adquirido, ele ganha seu devido valor e torna-se agora relevante, significativo e transformador. Os questionamentos, debates, reflexões e posicionamentos constituem exatamente essa ação de movimentação indispensável do conhecimento (FREIRE, 2008).

Por isso, é necessário que o educador possibilite a expressão de cada sujeito, dando espaço ao processo de autoconhecimento, posicionamento crítico e intervenção social de cada um. Logo, uma segunda ferramenta utilizada na educação crítica é o diálogo. O diálogo é responsável por uma relação mais horizontal e de formação mútua, na qual educandos e educadores ensinam e aprendem durante toda a trajetória (FREIRE, 1987; 2011; 2014).

O que o diálogo possibilita, na verdade, é a aproximação do conhecimento formal dos educadores ao significado e vivência dos educandos sem que nenhum desses seja desvalorizado (FREIRE, 2011). Para isso, é necessário que o educador considere a relação do sujeito com o mundo e adapte sua prática de modo que os educandos não sintam-se violentados e invadidos pela imposição de novas afirmações que não condizem com sua visão de mundo e cultura (FREIRE, 2011).

Como voluntária de programa de extensão, posso dizer que esse constitui um grande desafio para a maioria de nós, viciados em utilizar palavras técnicas, fora do

contexto da maioria da população, falando do que se lê nos livros quando muitas vezes o público vivencia aquilo todos os dias e entende de forma mais clara a prática envolvida nos fatos. A grande tentativa é que o diálogo possa ser utilizado para comunicação e não transferência, imposição, domesticação e simples consentimento das pessoas envolvidas.

2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E TEORIA CRÍTICA: COMO SE RELACIONAM?

A revolução industrial, baseada em um novo sistema de produção associado ao extrativismo exacerbado e exploração dos recursos naturais para desenvolvimento econômico, gerou um desequilíbrio ambiental ignorado pelos seus adeptos durante décadas (CUBA, 2010). O ideal de dominação propagado pelo capitalismo contribuiu para um notável distanciamento entre o homem e a natureza, de tal modo que o interesse pelo potencial de produção tornou-se nossa única relação com o ambiente. Invisibilizado, o desequilíbrio agravou-se pela sua insustentabilidade e geração intensa de resíduos, dando espaço a uma crise ambiental que agora constitui uma ameaça à manutenção do sistema capitalista e por isso, passou a ser combatida (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013).

Na década de 1960, iniciou-se a busca por novas alternativas capazes de adaptar o sistema às necessidades ambientais e ao bem-estar humano. Em 1965, o movimento ambientalista encontrou suporte para o enfrentamento da crise na educação da população, utilizando pela primeira vez a concepção de Educação Ambiental (EA) na Conferência de Educação da Universidade de Keele, na Inglaterra (CUBA, 2010).

Os anos 1970 foram marcados pela atividade de diversos grupos que objetivavam a organização, compreensão e o engajamento dos países em prol da redução de impactos. Conferências globais buscaram normatizar a questão da extração, uso e descarte dos bens naturais e resíduos, além de debater formas de participação social com foco na estruturação da EA dentro de parâmetros curriculares (TANNOUS; GARCIA, 2008).

A educação ambiental até então, era executada unicamente a partir de um viés conservacionista, ou seja, investia-se na reaproximação do ser humano com a natureza a partir de atividades que utilizavam o conhecimento ecológico como ponto de partida para a empatia e, assim, através de uma aproximação emocional, para alcançar a conservação. Porém, a educação conservacionista constitui-se ainda da reprodução de um discurso acrítico, uma vez que não há reflexão e debate sobre as reais problemáticas do modelo econômico, apenas propõe a redução de seus impactos como estratégia para longevidade do sistema em questão (LAYRARGUES; LIMA, 2014).

No Brasil, a ditadura militar foi responsável por um congelamento de ideias em diversas áreas de pesquisa. Dessa forma, na eminência do fim do regime autoritário, a EA inicia sua efetiva jornada através da elite interessada na redemocratização do país. Os princípios europeus já estruturados foram perpetuados e o movimento revelou dificuldades em engajar as classes mais populares (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013).

A trajetória da educação ambiental crítica no Brasil iniciou-se na década de 80, no período pós-ditadura, com a reorganização dos movimentos sociais e o surgimento de novas problemáticas que propiciaram o nascimento de novas articulações. Era um momento de grande interação entre os diversos movimentos, gerando uma atmosfera de diálogo extremamente favorável ao fortalecimento e complementação da EA para uma nova estratégia de educação, capaz de agir frente às novas demandas a partir de outras concepções (LOUREIRO; LAYRARGUES, 2013).

Dialogando com os ideais de Paulo Freire e demais pesquisadores adeptos da Teoria Crítica, a nova vertente da EA decidiu investir no desenvolvimento do pensamento crítico da população como forma de mudar a realidade ambiental e, conseqüentemente, a realidade social vivida, obtendo o apoio das classes mais populares, inquietas, cansadas de respostas prontas (GUIMARÃES, 2004).

Dessa forma, a educação ambiental crítica problematiza a realidade socioambiental em um processo de troca entre educadores e educandos, em busca da *práxis*, para que os sujeitos sejam capazes de intervir, desconstruindo e reconstruindo a realidade ambiental através do exercício da cidadania (GUIMARÃES, 2004).

É importante perceber que essa abordagem torna-se revolucionária ao trabalhar paralelamente as questões sociais e ambientais, mostrando que a forma na qual nos relacionamos com a natureza, fator gerador de tantas problemáticas ambientais, está diretamente ligada à desigualdade social e às dificuldades que enfrentamos cotidianamente dentro dessa realidade.

3 O ENSINO NÃO-FORMAL E A FORMAÇÃO CIDADÃ

Como o ensino formal, a educação não-formal também é realizada de forma intencional e sistematizada, porém difere da primeira por envolver menor burocracia em seu processo, sendo capaz de assistir uma maior variedade de pessoas, possuindo duração variável e apresentando a ausência de um sistema de progressão (GADOTTI, 2005). Por possuir tempo e espaço diferenciado, a educação não-formal constitui um modelo mais flexível de educação, extremamente positiva no aspecto de respeito às individualidades, incluindo ritmo de aprendizagem, expressão e criatividade (GADOTTI, 2005; GOHN, 2014).

Comumente, a educação não-formal é definida como antagônica ao ensino formal, de maneira que toda ação com finalidade educacional organizada, executada à margem do sistema formal de ensino é considerada fruto da educação não-formal (LA BELLE *apud* GADOTTI, 2005, p. 2). Porém, Ghon (2014) discute essa visão simplista da educação não-formal. Para a autora, essa educação ultrapassa a definição apresentada, dispondo de um papel fundamental na educação popular, contribuindo para formação cidadã, capacitação para o trabalho e organização das comunidades. Concomitantemente, auxilia o processo de aprendizagem iniciado nos ambientes formais, conforme explicita no trecho destacado a seguir:

[A educação não-formal] É um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. (GOHN, 2014, p. 40)

Para compreender melhor essa posição, podemos considerar que as nossas cidades possuem um grande potencial educativo que precisa ser explorado. Ao admitir as falhas da educação formal e reconhecer que muito do que aprendemos parte de vivências que tivemos e daquilo que nos traz prazer, não há espaço educativo mais favorável do que a nossa própria cidade para a formação de sujeitos e complementação da educação iniciada em sala de aula.

Entretanto, o ensino não-formal não serve apenas para complementação de conteúdos. Ele possui um papel significativo na formação cidadã, tendo em vista que sua função envolve devolver para o público o que é seu por direito e fazer da cidade um espaço de luta, pertencimento, socialização e debate (GOHN, 2014).

Crianças, jovens e adultos passam parte de suas vidas nos locais públicos, onde podem brincar a céu aberto, conversar com os amigos e debater sobre problemáticas envolvidas no dia-a-dia. Porém, com a realidade atual, cada vez mais estamos nos distanciando desses espaços. A violência, a tecnologia e a privatização têm nos impedido de desfrutar do que é nosso e nos coloca dentro de casa como prisioneiros (GADOTTI, 2005).

Para além de um espaço que educa sem a intenção de educar, as cidades também podem ser planejadas para educar. As cidades que educam são aquelas que possuem o objetivo de formar os sujeitos para cidadania, promovendo o ativismo pela conquista de direitos. Segundo Gadotti (2005)

Podemos falar em cidade que educa quando ela busca instaurar, com todas as suas energias, a cidadania plena, ativa, quando ela estabelece canais permanentes de participação, incentiva a organização das comunidades para que elas tomem em suas mãos, de forma organizada, o controle social da cidade (GADOTTI, 2005, p. 7).

Outra característica da educação não-formal que não posso deixar de abordar é sua dialogicidade. Esse modelo de educação busca levar de forma mais dialógica a informação - que nem sempre a escola é capaz de levar - a pessoas que nem sempre são alcançadas pelo ensino escolar, dando espaço à formação e participação popular para sujeitos de todas as idades e todas as classes sociais. Mostrando que a educação é um direito de todos e que todos são responsáveis e podem ter voz nos espaços que compartilhamos (GADOTTI, 2005).

4 COMO NASCEU E COMO DESENVOLVI A MINHA PESQUISA

Ao me deparar com o fim da graduação e a necessidade de realizar um trabalho de conclusão de curso, pensei que nada faria mais sentido do que analisar a situação que eu própria me inseria naquele momento, o GTAR enquanto grupo que trabalha com educação ambiental. O funcionamento do “GTAR Itinerante” sempre foi motivo de muita reflexão da minha parte: estávamos fazendo a escolha certa ao focar em ações dispersas? Assim, o meu primeiro objetivo ao realizar a pesquisa voltou-se para os visitantes da ação: Quem eram? Como pensavam? Como aquela ação atingia cada um? Para isso, utilizaria o conceito de criticidade, chegando na pergunta: ‘Os visitantes da ação são críticos e conscientes?’.

Enquanto iniciava a minha escrita e avançava na leitura, percebi o impasse do que me propunha a fazer, compreendendo que a educação crítica constitui um processo contínuo e por isso, não seria possível constatar a criticidade de alguém durante uma ação pontual. Porém, nós membros estávamos em situação de formação contínua dentro do grupo e nós éramos os responsáveis pela criação e desenvolvimento daquela atividade. A questão então voltou-se para os integrantes: Seríamos nós, críticos o suficiente para estimular a criticidade de quem nos visita? Refleti então sobre minha prática no GTAR e me deparei com algumas outras perguntas muito intrigantes: O GTAR é para os outros membros o que é para mim? O “GTAR Itinerante” é pensado da mesma forma por nós? Qual é realmente o propósito da atividade? Assim, a partir desse novo objetivo, iniciei a pesquisa que apresento aqui.

Por se tratar de uma pesquisa com características de subjetividade e reflexão, concluí que o estudo quantitativo não me traria a liberdade que esperava durante o processo de escrita, tendo em vista que esse tipo de pesquisa transforma dados coletados em números para testar uma teoria. O meu caso era outro: eu queria captar a subjetividade envolvida na minha prática, compreendendo que o próprio processo de escrita é também um processo formativo e reflexivo (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

Considerando o que foi dito, optei pela pesquisa qualitativa. As pesquisas qualitativas possuem caráter subjetivo e descritivo, de forma que a partir da perspectiva dos sujeitos observados, o pesquisador reflete sobre o processo, considerando seu contexto, particularidades e relações envolvidas no meio (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

Porém, a minha necessidade de autoconhecimento me levou a um desejo de escrever a minha própria história. Desde criança, escrevo e leio bastante e acredito que quando se escreve sobre você e quando se lê sobre os outros há uma transformação interna que mistura empatia, sensibilidade e (auto)conhecimento. Recebi este trabalho então, como uma forma de resgate da minha escrita. Foi assim que decidi trabalhar com narrativa.

A narrativa é responsável por organizar as experiências vividas pelos sujeitos em sua relação com o mundo e com os demais sujeitos. Ela ramifica-se em diversas formas de abordagem que referem-se a diferentes objetivos, sendo a escolhida por mim a experiência do vivido. Esse tipo de narrativa enaltece as situações significativas e transformadoras vividas pelo próprio pesquisador para compreender os aspectos que envolvem uma prática (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015).

Por carecer de compreensão teórica, a experiência torna-se, então, o próprio objeto de estudo da pesquisa (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015). Por exemplo, para compreender aspectos de como a minha trajetória me levou ao GTAR e como a minha experiência no grupo vem me tornando a educadora que sou hoje, posso resgatar situações passadas que foram marcantes e decisivas no meu processo de formação e refletir sobre elas, com o objetivo de buscar entender o que há de significativo para a compreensão de uma educação crítica e libertadora. Assim como posso analisar a trajetória dos demais membros para compreender o que somos e fazemos coletivamente dentro do grupo.

Ao narrar a minha caminhada, coloco-me à disposição de diversas interpretações: a minha própria, como sujeito inserido naquela realidade, que vivenciou e aprendeu com tais experiências; a dos leitores, considerando que as percepções dos outros sobre nós relaciona-se às interpretações baseadas em suas vivências e personalidade; e a de um 'eu' futuro, que terá vivido outras situações e buscará novos significados para eventos passados, que compreendam agora o momento em que vivo. Dito isso, enxergo o trabalho com narrativa como em constante movimento, mesmo quando aparenta finalizado. Porque seu significado vai além do que está no papel, ele provoca a reflexão que varia de acordo com o leitor e suas circunstâncias.

Para Lima, Geraldi e Geraldi (2015):

(...) o narrável se compõe do que nos tocou, nos modificou e continua carecendo de sentidos e continuará carecendo de sentidos mesmo concluída a pesquisa, porque a ele podemos retornar como já outro. (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 33)

No trabalho, também me proponho a ouvir as perspectivas e impressões dos outros membros do GTAR quanto às suas próprias trajetórias e às atividades que envolvem o grupo, em especial, a educação ambiental, a fim de concluir se constituímos um grupo de sujeitos críticos preparados para educar criticamente. Para isso, utilizo-me da entrevista semiestruturada para coleta de dados, que dá uma liberdade maior para o entrevistado discorrer sobre o assunto, me possibilitando assimilar seus pensamentos, condutas e crenças verbalmente e, ainda, captar os sentimentos relacionados a eles não-verbalmente, através de anotações auxiliares (MARCONI; LAKATOS, 2003).

As entrevistas foram feitas individualmente e tiveram duração entre 20 a 45 minutos. Os entrevistados foram selecionados a partir de um convite feito por mim durante a reunião, na qual expliquei que estava em busca de dois voluntários de cada curso integrante do GTAR para participar de uma conversa sobre as experiências e impressões no grupo. Expliquei também que o material coletado resultaria no meu trabalho de finalização de curso e que poderia vir a ser uma fonte útil para reflexão individual e coletiva sobre o que está sendo feito por nós no projeto. Então, as entrevistas foram compostas por sete membros que se dispuseram a compartilhar suas vivências e impressões no local e horário marcado convenientemente para cada um. Apenas o curso de Engenharia de Pesca obteve um membro por ser o único representante no projeto.

A conversa foi iniciada a partir da explicação sobre o meu trabalho, de como funcionaria a conversa, do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e da permissão para gravação que foi feita pelo meu aparelho celular. As perguntas referentes ao tema foram iniciadas e anotações complementares foram feitas por mim com o objetivo de compreender o que os levou ao encontro do GTAR; o que significa o GTAR para cada um; se o curso contribuiu ou contribui para o trabalho realizado; quais as impressões acerca do “GTAR Itinerante”, e se na opinião

de cada um, o objetivo está sendo cumprindo; como é a relação com o público que visita as ações; e, por fim, se alguma ação do “GTAR Itinerante” marcou o entrevistado.

5 RELATOS DA MINHA FORMAÇÃO

5.1 A MINHA CAMINHADA COMO EDUCADORA EM FORMAÇÃO NO ENSINO FORMAL

Como licencianda do curso de Ciências Biológicas de uma universidade pública, tracei uma trajetória agitada durante os estágios que cursei. Apesar de sentir uma satisfação enorme em compartilhar o que sabia e aprender com os estudantes, a formalidade da sala de aula sempre me remeteu a um desconforto que era capaz de ser superado em situações de muita empolgação, mas sempre persistente.

Inicialmente, nunca me vi como uma professora em sala de aula. Por mudar várias vezes de colégio e vivenciar por dois anos a verdadeira essência de uma escola conservadora, punitiva e domesticadora, o ambiente escolar era o último que queria fazer parte. A universidade representava o fim da minha vivência escolar e o início da minha “libertação”.

Quando passei no vestibular, no fim de 2011, encarei a Licenciatura como uma oportunidade de me aproximar da Biologia e traçar o meu caminho como futura bióloga, e assim, entrei no curso com o intuito de mudar de modalidade o mais rápido possível. No primeiro ano de curso me via como a típica bióloga de campo, em busca de aventuras e distanciamento da complexidade que as relações com outras pessoas trazem. Assim, o meu futuro parecia promissor nessa realidade inventada.

No segundo ano, iniciei um contato mais próximo com as matérias pedagógicas como a psicologia e a instrumentalização para ensino de ciências e comecei a me interessar por um lado do ensino que eu nunca tinha parado para refletir sobre. Em muitos momentos, pensava que a minha curiosidade para o tema fazia parte da minha espera e, quem disse que não poderia me divertir e aprender enquanto esperava?

Nesse mesmo ano, iniciei estágio em um laboratório de estudos de animais marinhos e me empolguei muito, era por aquilo que me colocava à disposição de uma transferência sem previsão. Desde criança eu era maravilhada pelos animais marinhos que viviam nas profundezas e que tinham formas e funcionamentos mais diferentes possíveis. Eu ainda lembro da sensação de descobrir um ser tão diferente do que era comum para mim, principalmente pelo mistério que envolvia aquelas criaturas. Como elas podiam ser daquele jeito? Como funcionavam? E ainda havia tanto que não sabíamos sobre eles. Assim, eu me apaixonei pelo laboratório e pedi

para trabalhar com cnidários, porém a professora era extremamente ocupada e a única pessoa que podia me orientar no dia-a-dia era um outro estudante do quarto semestre do curso.

Eu não entendia nada sobre metodologia científica, os animais eram complexos demais para o meu despreparo e todo o meu tempo lá resumia-se a atualizar a lista de tombamento da coleção biológica. O ambiente tornava-se tóxico a cada dia, diversas vezes presenciei a necessidade dos bolsistas de afirmarem-se através da vaidade, do deboche. Era uma briga de egos. Certa vez me disseram que ninguém se importaria com o meu trabalho, que era cada um por si, o importante era não atrapalhar o andamento da pesquisa dos outros. Engoli a seco e segui em frente com o pensamento de que essa era a minha nova realidade. Eu era estudante universitária agora e ninguém pararia para se importar ou me ensinar nada fora da sala de aula. Comecei a estudar sozinha e sem avançar muito ou ter com quem compartilhar o que aprendia e agregar experiências reais. Acabei vencida pelo cansaço; aquilo não era o que eu esperava ou o que eu queria de verdade. Fiquei perdida, eu não me encaixava.

Alguns meses depois, tive a minha primeira experiência em sala de aula. Eu estava cursando a disciplina de Didática com estudantes de diversos cursos. A professora tinha uma proposta de ensino muito alternativa para o que eu estava acostumada na época: dava aula nos gramados dos blocos, no chão dos palcos dos auditórios e das salas, gostava de fazer cirandas com a turma enquanto cantava e, certo dia, decidiu fazer uma roda de leitura de poesias nas sombras das mangueiras. Ela sempre organizava os alunos em um círculo e se divertia com a nossa visão “cartesiana” da educação, segundo ela. A única forma de avaliação da disciplina era uma vivência em uma escola de uma comunidade na Prainha do Canto Verde, onde cada grupo fazia uma oficina relacionada ao seu curso para estudantes do fundamental I. Decidimos abordar a problemática do lixo através de um diálogo e, adicionalmente, propomos uma oficina de reciclagem de garrafas pet, que seriam cortadas em formato de peixe e pintadas de acordo com a criatividade de cada um para serem expostas na escola posteriormente. Por ser o meu primeiro contato com a sala de aula, me senti completamente perdida, mas as crianças dominavam o assunto e tornaram-se protagonistas da conversa com facilidade. Eu me senti muito feliz e me diverti muito com a experiência. Talvez fosse justo dar uma oportunidade para a minha formação docente.

Chegou o meu quarto semestre e com ele o meu primeiro estágio supervisionado no ensino fundamental I, de cunho obrigatório. O primeiro de quatro. Decidi fazer dupla com uma amiga que já tinha experiência com educação e, assim, procuramos uma escola e assumimos uma turma do 6º ano. A sala tinha uma estrutura simples, com ventiladores quebrados e sem lixeiras. As crianças eram extremamente agitadas e impossíveis de lidar - o que não era de se estranhar - devido ao calor da sala de aula. O mais chocante era ver os meninos e meninas no meio do lixo que eles mesmos jogavam. Convenientemente, o assunto trabalhado era “meio ambiente” e depois de uma roda de conversa sobre o tema optamos por fazer uma oficina de lixeiras de garrafa pet para a sala com intuito de resgatar a autoestima daquelas crianças. Pesquisamos e preparamos a atividade enumerando todas as garrafas que seriam montadas em sequência para que a estrutura da lixeira fosse feita. Além disso, os estudantes desenhariam a relação deles com a natureza em papéis que seriam colados em cada garrafa. Chegou o dia e a atividade foi um desastre, as crianças não paravam de gritar umas com as outras, não conseguiam ficar sentadas para desenhar e nem compartilhar o material para pintura, causando brigas o tempo todo. Para piorar a situação, nós perdemos as sequências das garrafas e não conseguimos montar a lixeira que propomos.

Nesse ponto, os estudantes estavam sendo controlados na base dos gritos e eu me sentia extremamente frustrada por fazer um papel tão diferente da minha personalidade real. Ao fim da aula, fomos falar com o professor responsável pela turma, a minha amiga chorou de tanta decepção e eu não tinha nem o que falar naquele momento. A minha companheira avisou que não entraria mais na sala e eu decidi apoiar sua decisão. Falamos com o professor orientador do estágio que me disse que era preciso manter o sangue frio nessas situações e nos convenceu a ir a uma última aula. Apresentamos um *power point* enquanto os estudantes ficavam imóveis na cadeira após uma ameaça inicial do professor da turma de levar para a diretora quem se comportasse mal.

Depois da experiência, decidi atrasar o meu segundo estágio pois não me sentia preparada para estagiar novamente. Sem saber o que fazer para lidar com o fracasso do meu primeiro estágio, procurei saídas para que eu pudesse enfrentar os outros três intermináveis estágios que faltavam. Foi quando abriu o edital para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) e vi ali um espaço

para a formação que eu precisava e acabei sendo selecionada para bolsista do subprojeto “Biologia”.

No PIBID, tive chance de conhecer com mais calma a instituição escolar, conversei com os professores que foram muito pacientes em me explicar tantas questões que me inquietavam, participei das discussões teóricas com o grupo, aprendi o que é ter uma prática reflexiva, compartilhei experiências com os bolsistas mais antigos e tive contato com os estudantes a partir de uma outra perspectiva, principalmente nos corredores e na biblioteca. Na época, o subprojeto do qual fazia parte estava passando por uma série de mudanças e só cheguei a fazer uma intervenção - dessa vez bem-sucedida - na escola antes da minha saída. O espaço escolar ganhou um novo significado para mim naquela situação e eu me vi cada vez mais engajada na Licenciatura, começando a compreender o porquê da educação no Brasil ser da forma que é e o que existia por trás daquela escola em que tive uma experiência tão desastrosa. Foi nesse ano que iniciei a leitura das obras de Paulo Freire e comecei a me aproximar de suas ideias.

A minha participação no PIBID não durou muito. Interrompi a minha experiência quando fui selecionada para um Programa do Governo Federal chamado Ciências sem Fronteiras. Passei um ano na cidade de Adelaide, na Austrália do Sul, sem contato nenhum com as matérias pedagógicas, pois lá eu era considerada estudante do Bacharelado.

Quando voltei, foi um choque. Eu tinha mudado tanto, vivido tantas experiências novas, conhecido tantas culturas, tantas pessoas, morado só. Eu era uma nova pessoa, mas tudo por aqui continuava igual! Lidando com o fato de que eu estava aqui e que precisava transformar a minha experiência no exterior em algo prático nas situações cotidianas da minha nova-velha realidade, optei por trazer um aspecto mais original para o meu trabalho em sala de aula. Dessa vez percebi que era hora de enfrentar o estágio supervisionado do ensino fundamental II.

Inicialmente, não conhecia ninguém matriculado na atividade e como nunca havia dado uma aula sozinha, resolvi fazer dupla com uma pessoa que também não conhecia ninguém, afinal, podíamos nos ajudar naquela situação. Iniciamos o estágio em uma escola estadual, que logo entrou em greve e foi uma correria para conseguir um colégio da Prefeitura que nos aceitasse a tempo. Fomos em uma escola integral conversar com a professora de Ciências que foi dura e resistente, disse que nunca tinha trabalhado com estagiário porque achava que dificultaria o andamento das aulas.

Insisti dizendo que estávamos muito abertos a aprender com sua experiência em sala e ela disse, então, que nos daria essa chance. As observações correram bem e era chegado o momento das regências. Antecipadamente, estudei o tema, escrevi umas ideias e mandei para o meu colega que não me respondeu até o dia anterior a aula, dizendo que não poderia ir. Com o susto, usei toda a minha criatividade para manter 40 crianças ocupadas durante 100 minutos. Montei modelos de pulmão com garrafas, canudos e bexiga, preparei um caça-palavras temático e uma atividade de pintura no papel, bolei atividade simples de consciência corporal para que entendessem que tudo o que estava sendo falado estava realmente acontecendo, naquele mesmo momento, no corpo de cada um. O meu objetivo com a aula era que eles aprendessem a perceber o próprio corpo, para que pudessem respeitar e cuidar de si mesmos, posteriormente avançando para o cuidado e respeito ao próximo.

Essa era a primeira vez que lecionava sozinha. Tudo aconteceu muito bem, os alunos foram participativos e interessados, a aula foi um sucesso. A professora ficou muito interessada no uso dos modelos e deixei um deles para que ela pudesse reproduzir futuramente. Marquei a minha próxima regência para uma semana depois. Seria um dia inteiro, manhã e tarde com três turmas diferentes. Mais uma vez não tive resposta do meu colega e planejei as aulas sozinha, levando em consideração os avisos da professora de que uma das salas era simplesmente impossível. Novamente, o meu colega avisou na noite anterior que desistiria do estágio e precisei me virar sozinha.

Como a turma era muito ativa, sabia que tinha que fazer algo que permitisse a movimentação e a expressão livre deles, então, levei isopor, cartolina, folhas coloridas, tintas, lápis de cor, bexigas, fitas, basicamente tudo o que consegui encontrar na minha frente. Preparei um vídeo sobre corpo humano, dividi subtemas e pedi para que criassem o que quisessem com o material que estava no centro da sala, que deveria ser compartilhado, mas que o tópico distribuído deveria ser seguido de alguma forma que eles conseguissem explicar e relacionar depois. Dei alguns exemplos para que entendessem melhor a proposta. O resultado foi a tradicional cartolina com as 'falas' coladas atrás, lidas durante as apresentações. Eu fiquei arrasada com o resultado, só conseguia pensar em como a escola poda a criatividade das crianças, de uma forma que a única coisa que sabem fazer é reproduzir. Eu tinha dado a liberdade que elas precisavam para se expressarem livremente e elas

decidiram fazer a única coisa que permitiam que fizessem de “diferente” nos trabalhos escolares, a famigerada cartolina...

Apesar das surpresas, o estágio estava indo muito bem, consegui ganhar a confiança da professora, que me tratava de forma totalmente diferente agora. Ela pedia conselhos sobre aulas, conversava sobre a escola, os alunos, a vida de professor e ficava animada com os meus planos de aula e a minha prática. Ela se mostrava extremamente interessada com as novidades que eu levava e muito disposta a renovar sua prática. Ela já era uma senhora e dizia que no seu tempo de graduação não existia nenhuma preparação para metodologias alternativas de ensino, mas que entendia como era necessário sair dessa prática de lousa e pincel. Certa vez, me pediu para marcar uma reunião com o meu orientador de estágio porque gostaria de pedir um material teórico e conhecer os laboratórios de ensino para inspirá-la nas próximas aulas. Eu também aprendi muito com a sua experiência e seu conhecimento no ambiente escolar. Ela era o tipo de professora que colocava-se à disposição de tirar qualquer tipo de dúvida e às vezes atrasava conteúdo para abrir espaço para todo tipo de questionamento dos alunos.

Ao final do estágio, a professora me disse que havia mudado sua forma de ver o estagiário, que percebeu ser um momento de compartilhamento de experiências e que ela daria oportunidade a outros estagiários a partir dali. Ela também me disse para não desanimar no caminho, que eu tinha um futuro promissor como professora.

Meu estágio seguinte foi o primeiro no ensino médio. A escola escolhida enfrentava uma situação de falta de professores e os que estavam na função dividiam o seu tempo entre as salas. O professor que nos orientava na escola tinha um ensino completamente tradicional e vivia na correria para cobrir a ausência de profissionais em outras turmas. A sala que eu assumi, juntamente com a minha dupla (aquela mesma amiga do primeiro estágio) era formada por estudantes mais velhos e por isso, tinha uma dinâmica diferente e um tempo reduzido de aula, com uma grande condensação de conteúdos.

Para a primeira regência, o professor pediu que fosse fiel ao livro e por falta de recursos decidi fazer uma aula tradicional na lousa, sem a participação da minha dupla que não poderia ir no dia. Ao chegar na sala sozinha, percebi que eu não fazia ideia de como dar uma aula daquela forma, tantos anos estudando e praticando nas matérias da faculdade e nunca haviam me pedido para dar uma aula na lousa! Eu me sentia tão desconfortável naquela posição, como se estivesse interpretando um papel

que não era meu. A aula deixou muito a desejar e eu me frustrei completamente. Para as outras aulas conseguimos mudar de estratégia e fazer uma atividade utilizando os conceitos, como um jogo rápido de completar. Apesar de ainda muito conteudista, aquela metodologia aliviava um pouco o peso de reproduzir um conteúdo. Mas aquele estágio ainda me incomodava muito.

Naquela época, as universidades federais viviam uma greve feita por estudantes, que ocuparam os espaços universitários para protestar contra o desmonte das universidades públicas pelo Governo Federal. Como estudante e futura docente, achei importantíssimo dar apoio aos estudantes que acampavam nas dependências. Assim, participei de rodas de conversa, aulas especiais, discussão de documentários, assembleias, etc. Ao sair de cada evento, ia diretamente para a escola e falava com os estudantes sobre..... PARASITISMO. E lá se vem mais frustração. Inicialmente, a desanimação por ter que ser tão conteudista enquanto acontecia tanta coisa lá fora que precisava ser conversada, contextualizada e esclarecida. O que as relações ecológicas podem dizer sobre tudo o que estava acontecendo? Bem, havia aí um gancho não tão claro, mas real sobre a nossa forma de relacionamento com o planeta e com os outros humanos que explicava muito sobre o momento em que vivíamos: competição, parasitismo, mutualismo... E aí o sentimento de não-empolgação se transformava em apatia por compreender que na minha função de estagiária eu deveria seguir fielmente **o livro**, afinal em dois anos os alunos seriam pré-vestibulandos e deveriam estar com o conteúdo em dia.

A situação piorou quando entramos em sala um dia propondo uma nova metodologia e sem nem terminar a nossa frase, ouvimos de uma das estudantes: “mulher, não invente não, dê aula normal mesmo”. **F r u s t r a ç ã o**. Naturalmente, me saí muito mal naquele estágio, não conseguia ficar mentalmente presente nas aulas, fazia como obrigação. Fui chamada atenção algumas vezes pelo professor tutor. Eu agora era um robô. Ai, como é difícil ser quem não se é!

Apesar do “bloqueio” que estava sofrendo, o meu encanto pela biologia me guiou em algumas outras aulas e eu consegui me divertir pontualmente e fazer uma boa abordagem dos temas com a participação dos estudantes. Mas não havia tempo para descanso. O outro semestre estava perto de começar e com ele o último estágio. Eu já estava um ano atrasada no meu curso, os meus amigos já estavam formados ou se formando, eu tinha pressa. Hora de juntar os cacos e seguir em frente.

O meu estágio no pré-vestibular foi uma mistura de sensações. Coloquei na cabeça que seria muito prática e me “protegeria” de situações que pudessem ser nocivas ao meu andamento no estágio. Dessa vez, escolhi uma escola conhecida por preparar com eficiência jovens das classes populares a entrar no vestibular. O colégio tinha uma lista enorme de estudantes aprovados em universidades públicas e investia na duplicação desse número naquele ano. O discurso da escola baseava-se no fato de que era extremamente necessário que a massa ocupasse os espaços acadêmicos e profissionais, que eles tinham que se fazer serem vistos e não mais ignorados e que lá construíssem uma nova história. A criticidade era bastante estimulada dentro e fora de sala de aula e os próprios professores articulavam protestos e debatiam com os estudantes sobre os acontecimentos políticos, estimulando assim sua participação popular. Os estudantes realizavam grupos de discussão e eventos sobre problemáticas sociais como racismo, feminismo e questões relativas a gênero e sexualidade.

O professor tutor que me recebeu era muito competente e sua aula era leve e contextualizada. Porém, além de mim, havia um outro estagiário de Biologia no terceiro ano de outra universidade e a orientação foi que preparássemos as regências juntos para que as turmas não se prejudicassem. Obviamente isso foi um problema para mim, pois eu precisaria me adequar a forma de trabalho de uma pessoa que nunca tinha tido contato. Além disso, o professor tutor mudava constantemente o que esperava de mim para a regência. Eu fiquei extremamente insegura com o contexto de preparação para o vestibular e sem entender em que me apoiar. Mas segui em frente.

Para desenvolver a minha regência, precisei considerar que havia em torno de 40 minutos em cada sala, já que as aulas eram todas quebradas e havia um grande corte de tempo no começo e fim de cada uma. Apesar de buscar algumas alternativas, concluí que não haveria tempo para uma aula muito inovadora e que precisaria achar um jeito de transformar uma aula com *slides* em algo que buscasse a colaboração dos estudantes na construção do conhecimento. Assim, optei por uma abordagem que desse espaço para a inserção de questões do cotidiano e discussões, assim como vídeos, animações e atualidades. Tudo parecia tranquilo até que tive uma crise de ansiedade na madrugada anterior a aula. Além de algumas outras questões, era aquela formalidade da sala que me deixava inquieta, não parecia natural, não era muito animador. Foi uma noite difícil, mas acordei e fui ministrar a aula como havia

prometido. A aula não foi lá grandes coisas, mas eu tinha “sobrevivido”. Aprendi a controlar um pouco melhor as crises antes das demais aulas e os estudantes começaram a entender que eu precisava da participação deles para que a aula fluísse. No fim, conseguimos nos adaptar uns aos outros e tenho um carinho enorme quando lembro que conseguimos finalmente nos divertir naquele espaço.

Outra experiência que me marcou muito nesse estágio foi o fato de existir um aluno cego em uma das turmas, que apesar de sempre estar em sala, era naturalmente excluído com as aulas em *power point*. Percebendo seu comportamento letárgico em sala, procurei a pedagoga responsável pelos alunos com essa particularidade que me guiou em uma visita a um laboratório na escola especializado no assunto, com todo o material de apoio criado para um acompanhamento no contraturno para esses estudantes. O assunto que estava sendo trabalhando era genética e percebi que a única forma de incluir o menino na aula dentro daquela situação seria criando modelos de cromossomos e divisão celular. Dessa forma, decidi criar dois modelos, um que mostraria para toda a sala e o outro adaptado com diferentes texturas, com o intuito de que o estudante pudesse acompanhar o material simultaneamente à minha fala. Ao fim da aula eu perguntei como tinha sido a experiência e se ele tinha alguma sugestão para alteração do material, ele me respondeu que o modelo tinha o ajudado muito a acompanhar a aula; ele parecia satisfeito. Doei o material para o laboratório e o professor disse que usaria no contraturno para auxiliar os demais estudantes.

Essa experiência me mostrou um pouco do papel do estagiário para além da obrigatoriedade de sua função, mas também como sujeito colaborativo, que a partir da sua prática dialoga com o professor e com os alunos, contribuindo para o processo de ensino-aprendizagem.

5.2 E NO GTAR: A EDUCADORA AMBIENTAL

Enfim os estágios estavam finalizados e eu estava muito perto do fim do meu curso! Depois de tantos anos de dedicação, noites sem dormir, aulas de campo, trabalhos em grupo, laboratórios, eu estava mais do que pronta para viver o momento mais esperado de qualquer universitário, não é? Mais ou menos... O diploma seria algo maravilhoso se eu tivesse descoberto no que eu era realmente boa. As experiências anteriores tinham me deixado muito confusa em relação às minhas

habilidades na docência e eu me sentia muito perdida sobre o que faria depois de formada. Comecei então uma corrida contra o tempo, eu tinha apenas alguns meses para descobrir quem eu era, quais eram as minhas habilidades, no que me encaixava. Devia haver algo que fizesse eu me sentir realizada, sem tantos altos baixos.

Há algum tempo um amigo vinha me falando de um grupo de proteção às tartarugas, e, apesar de escutá-lo com carinho, nunca havia me interessado por tartarugas marinhas ou trabalhado com comunidades e por isso, não achei que aquela experiência fosse para mim. No início de 2017, foi aberta uma seleção para o grupo e, ao falar da minha aflição, ele me sugeriu que eu tentasse. Dessa vez, não custava nada ir na entrevista e ver no que esse grupo poderia me ajudar em minha inquietude. Além disso, essa ideia de horizontalidade do grupo da qual o meu amigo tanto me falava parecia bastante tentadora, tendo em vista a minha experiência com o laboratório no início do curso. Quem sabe se sem toda aquela vaidade as coisas não funcionassem melhor? Fiz a minha entrevista e fui selecionada como voluntária do grupo.

Ao entrar no GTAR, eu não entendia absolutamente nada sobre tartarugas marinhas, eu tinha caído ali de paraquedas, mas estava disposta a me esforçar. Além disso, trabalhar com os animais marinhos e com o ser humano ao mesmo tempo constituía um encontro prazeroso e, por isso, muito fácil de lidar. Demorei alguns meses para pegar o jeito e aprender a fazer as atividades de uma maneira mais eficiente. Com o tempo, as tartarugas marinhas passaram a representar para mim um símbolo da minha busca pelas minhas respostas. Uma forma de entrar em contato com o meu “eu” desconhecido, sair da minha zona de conforto e ousar fazer algo totalmente novo, ir a novos lugares e conhecer pessoas novas. O GTAR me possibilitou sair da espera e agir, fazer algo por mim e pelos outros e me conhecer durante todo esse processo.

Nesse tempo, o “GTAR Itinerante” estava em seu início e foi pensado como uma forma de divulgação do nosso trabalho. Afinal, quanto mais pessoas nos conhecessem, mais ajuda receberíamos para a conservação de tartarugas; muitos contatos poderiam ser feitos e informações também poderiam ser coletadas sobre desovas e presenças de tartarugas em locais desconhecidos pelo grupo.

Na minha primeira atividade, fui eleita a fotógrafa do dia - essa era a minha primeira experiência - e eu aproveitei para fazer o que acho que faço de melhor, observar. Analisei como os meus colegas abordavam os visitantes, como se

portavam, como o público reagia, quais eram as perguntas mais frequentes, quem era o público, etc. Para a atividade seguinte, eu organizei o meu pensamento em tópicos com tudo o que não poderia deixar de ser falado: histórico e atividades do grupo, nome e característica das espécies, explicação do material exposto, dados de coleta, etc. Assim, a minha segunda atuação baseou-se em um roteiro do que havia observado, mas a educação não-formal é cheia de surpresas e um dia nunca é igual ao outro. Às vezes eu não conseguia falar sobre o grupo, às vezes não falava sobre as espécies, às vezes só explicava o material, às vezes observava a pessoa observar. Tudo era muito variável: dependia do público, da sua paciência para ouvir, da sua curiosidade, da sua interação, sua idade e até do local onde estávamos ou de onde vieram. Até a motivação de cada um para aproximar-se da nossa exposição pode ser diferente. Observei os benefícios de trabalhar com grupos menores ou individualmente e concluí que era possível personalizar a minha abordagem, dando mais atenção às particularidades de cada um e adaptando o que cabia ou não ser tratado a partir do que era conhecido pela pessoa, do que entendia sobre o assunto e de sua curiosidade.

Comecei a entender que não adiantava falar de monitoramento e necropsia para alguém que nunca teve contato com tartarugas marinhas antes e percebi que precisava fazer mudanças na minha forma de lidar com os visitantes. Primeiramente, considero importante que o público entenda o contexto no qual o grupo precisou ser criado, apresentar as problemáticas. Os problemas enfrentados pelas tartarugas marinhas são basicamente questões que nos envolvem em nosso cotidiano: a questão de descarte indevido de lixo, do abandono de animais, poluição nas cidades, em suma, a falta de políticas públicas que vão desde questões ambientais até a questão de saúde pública, educação, qualidade de vida, justiça. Assim, considero que o momento mais relevante da conversa é quando se fala dessa falta, por que é aí que as demandas pessoais emergem no discurso. É como se os termos “políticas públicas”, “governo”, “falta” fossem instigantes e o próprio visitante reagisse e expusesse seu pensamento, iniciando a articulação de seu discurso. Nesses casos, majoritariamente, a conversa volta-se para a questão da educação, universidade, governo, políticos, futuro do país, mudança, etc.

Hoje, me polio para ocupar um lugar de mais escuta, tentando dar espaço à fala dos visitantes que trazem em seus discursos suas próprias demandas. Mas essa não é uma tarefa fácil. Ainda luto internamente contra essa cultura que foi implantada

de que o professor que sabe é o que fala do começo ao fim da aula e de que existe uma “autoridade” e “propriedade” no conhecimento acadêmico; que os termos “difíceis” devem ser usados e que quanto mais informação, melhor. Por conta disso, já me surpreendi muito com a sabedoria do público, que até hoje me conta experiências que só podem ser vividas a partir de suas realidades; e com alguns que falam sobre questões que eu mesma como estudante de biologia só tive contato há tão pouco tempo.

Entretanto, me vejo no dever de ressaltar que nem todas as conversas conseguem se desenvolver a tal nível. Em diversos casos, sinto que não há abertura para uma abordagem mais profunda e o que se pode fazer é “estar disponível” para aquela pessoa, estar ali para tirar dúvidas, fazer esclarecimentos ou, pelo menos, deixá-la ciente de que ainda há muito o que se conhecer na nossa cidade, ainda na esperança de que ela descubra o que fazer com isso. Mas sei que isso não é suficiente dentro da conjuntura em que vivemos.

Na minha concepção, muito desse comportamento vem da pressa que vivenciamos nos nossos dias. Não temos tempo mais para parar, ouvir, refletir, organizar as nossas ideias. Vivemos em um mundo acelerado em que não se pode “perder tempo”: os dias passam rápido, tudo precisa ser entregue pronto porque o momento seguinte já é destinado a outra finalidade. Dentro dessa realidade, ainda luto para entender e articular uma forma convincente de convite ao diálogo para os mais apressados e desinteressados.

Com as crianças mais novas, ainda invisto bastante no “conhecer para amar”, “entender para respeitar” e as deixo livres para perguntarem e se divertirem com a experiência. Nesse caso, tento não as colocar em uma “caixinha” de respostas prontas e eu mesma acabo me surpreendendo com suas curiosidades, as perguntas que fazem e respostas que dou, além das tantas conclusões que elas mesmo chegam após tantas perguntas. No fim, só sei que ainda tenho muito o que aprender com as crianças. Sei que ainda tenho muito a desenvolver e descobrir sobre essa nossa relação durante as ações e sigo na busca pelo aperfeiçoamento dessa prática.

O momento mais marcante no “GTAR Itinerante” para mim foi em uma atividade que aconteceu em uma praça localizada em um dos bairros mais ricos de Fortaleza, escolhida por ser um espaço de socialização de adultos e crianças durante os finais de semana, constituindo assim o exato público que procurávamos, sem perceber o fato de que possivelmente apenas pessoas de alta renda fossem atingidas, excluindo

o resto da população que normalmente não tem acesso a esse tipo de informação. A ação tinha sido marcada para um sábado de manhã e uma boa parte do grupo escalado não pôde comparecer. Sendo assim, fui com mais dois membros que estavam disponíveis. Esse era um típico dia de sol e a praça, quase sem árvores, estava extremamente quente. Por conta disso, o local estava deserto e víamos uma ou outra pessoa passando apressada. Pegamos o nosso material e nos encolhemos em um dos poucos lugares que estavam na sombra. Depois de mais de duas horas de exposição e nenhum visitante, chegou uma criança bem pequena e iniciou a atividade de pintura que estávamos propondo, enquanto fazíamos uma explicação rápida sobre a exposição para os pais. Estimulada por eles, chegou uma família com duas crianças muito curiosas e ativas acompanhadas de sua mãe. Fizemos uma explicação e a mãe começou a queixar-se de dores por falta de um remédio que não conseguia pegar porque estava em situação de rua há alguns meses. Identificamos as tartarugas como secundárias e conversamos durante um bom tempo com a mãe das crianças, que contou sua trajetória até aquele momento e como ela estava se virando até então. Falamos um pouco sobre seus direitos como cidadã, de locais e entidades que poderia ir para conseguir o abrigo, o alimento e o remédio que o governo falhava em lhe oferecer. Em contraponto, ela falou de toda a realidade em envolvida naquele processo, na dificuldade de conseguir remédios, de levar os filhos até o local da sopa, da falta de higiene e segurança nos abrigos. Segundo ela, apenas uma das crianças estava estudando e o menor ainda não tinha conseguido vaga em uma instituição perto do colégio do irmão. Tentamos pensar em mais soluções. Nesse momento, o pequeno, que ainda não tinha idade para ser alfabetizado, me disse adorava estudar. Eu perguntei se sentia falta da escola e ele me respondeu que sim, prossegui a conversa perguntando do que ele mais sentia falta, o que ele gostava de fazer quando estava lá, coisas desse tipo. Em tal momento, a criança começou a fazer brincadeiras falando o nome das cores das tintas e lendo os números escritos nas embalagens, me deixei levar pelo momento e quando vi, estava participando do jogo dos números, ajudando-o a compreender os números que se confundia e ocasionalmente falando sobre as tartarugas que pintava.

Reconheço essa como uma situação de aprendizado, na qual eu saía da minha zona de conforto para tentar algo totalmente novo. Aquele era um público inédito para mim, que me lembrou que a proposta de trabalhar com a população se choca com a realidade dura de uma grande parte das pessoas que de alguma forma acaba

entrando em contato conosco. A partir daquele momento de troca, percebi o quanto ainda preciso me preparar para momentos como esse, para que eu possa fazer mais, trabalhando de uma forma mais eficaz para tal demanda. Mas sei também que reconhecer as deficiências da minha prática e refletir sobre elas é um passo importante para a transformação do que me proponho a fazer e de como me proponho a fazer.

Sinto que ainda tenho muito a aprender nesse caminho. A busca ainda não terminou e aguardo ansiosamente os próximos capítulos da minha trajetória...

6 O GRUPO DO GTAR

Nesse segundo momento, compartilho um pouco do que ouvi, nas entrevistas que realizei, sobre os percursos e as visões dos demais membros do GTAR em relação ao Projeto. Inicialmente, a ideia era discutir as questões propostas dentro de um grupo focal constituído pelos mesmos participantes, apostando que a interação entre os entrevistados resultaria numa dinâmica interessante e possivelmente moduladora dos discursos ali presentes. Porém, o fim do semestre começou a se aproximar, os integrantes ficaram sobrecarregados com outras atividades e juntar tantas pessoas da equipe, estudantes de diferentes Universidades, em um mesmo horário e local, foi extremamente inviável. Com a dificuldade de colocar em prática o que havia proposto, alterei meu plano original e me utilizei de entrevistas individuais para captar com maior profundidade a opinião de cada um. Desse modo, sete entrevistados foram ouvidos, cada um teve sua fala registrada, transcrita, fragmentada e categorizada de acordo com as similaridades e discrepâncias em relação às demais escutas (BAUER; GASKEL, 2015). Adicionalmente, selecionei alguns fragmentos para interpretação e agora me proponho a comentá-los sob minha percepção e analisá-los de acordo com a concepção de criticidade expressada nas obras de Paulo Freire (1987, 2008, 2011 e 2014) e de Paulo Freire e Donaldo Macedo (1990).

Prezando pelo anonimato dos integrantes, passo a identificar suas falas a partir de nomes populares das tartarugas marinhas no Brasil.

As conversas foram todas iniciadas com o intuito de conhecer a trajetória e a motivação que levou os participantes a ingressarem no grupo através da pergunta: “O que te levou ao encontro do GTAR?”. As respostas foram diversas, compreendendo a realização de sonhos de infância, acréscimo de conhecimento, busca por algo novo e fuga ao academicismo. Amarela e Oliva falaram um pouco sobre o desejo de infância de trabalhar na área, conforme trechos destacados a seguir.

Amarela: *“Eu sempre sonhei em trabalhar com tartaruga marinha, ser a bióloga que trabalha na praia”.*

Oliva: *“Uma amiga me contou que era membro do Verdeluz, me falou de um grupo que trabalhava com tartaruga e eu sempre gostei de animais selvagens (...) E aí veio a oportunidade no GTAR de eu fazer isso, de ter aquele meu sonho de infância”.*

Nessas escutas, descobri que parte dos integrantes teve uma motivação mais relacionada ao emocional ao ingressar no GTAR. O sonho cultivado desde a infância, utópico e fantasioso até então, transformou-se em algo palpável a partir da alternativa de fazer parte da equipe.

De maneira antagônica, Preta conta de sua surpresa ao descobrir a oportunidade de fazer algo novo:

Preta: *“Eu quis entrar por conta que era uma área nova pra mim, eu nunca pensei que poderia trabalhar com isso aqui em Fortaleza”.*

Como seres históricos, os homens são sujeitos inconclusos, estão sempre em busca de compreender o mundo à sua volta. Ao descobrir uma situação nova, Preta percebe-se em uma condição de busca por novas experiências, novos desafios e novos aprendizados, ainda que de forma ingênua e acrítica. Ao instigar-se com a possibilidade de exploração de uma problemática nova, Preta age de modo a conhecer o mundo e si própria (FREIRE, 1987).

Outros três colaboradores apresentaram suas motivações ao ingressar no projeto:

Cabeçuda: *“Eu sempre gostei da área marinha e quando vi a chance do GTAR, eu achei que podia tá mais ligado com o que eu queria, de ser os estudantes fazendo. Não ficava na mão de um orientador que se faltasse um dia, você não conseguia ir”.*

Legítima: *“Eu tava a fim de alguma coisa que saísse só do academicismo, só ler, escrever e não fazer nada mais social, ambiental”.*

Quilha: *“No curso eu me desestimulei com algumas áreas (...) Quando eu conheci [o grupo] através dos meninos, eu vi o impacto que causava, né? E eu queria fazer parte disso, ajudar e conhecer mais”.*

Ao explicitar o desejo de realizar atividades que estimulassem a autonomia e liberdade, os participantes criticaram o modelo acadêmico tradicional. Quando conta que queria construir com as próprias mãos, independente da presença de um orientador, Cabeçuda revelou a necessidade de maior autonomia dos estudantes dentro da Universidade. Nos cursos de graduação, os estudantes normalmente ficam em função da aprovação de seus orientadores e de sua disponibilidade. Já no GTAR, grande parte do trabalho é pensado e executado por nós estudantes, a partir das demandas que também visualizamos, discutimos e acordamos. Assim, acredito que nos utilizamos bem do sentido da palavra “orientador”, que no projeto age como

facilitador das nossas ideias, mediador de problemáticas e com quem compartilhamos informações, ensinamos e aprendemos.

Essa argumentação nos remete à concepção de Paulo Freire (2014) sobre autonomia, referida por ele como o processo de amadurecimento individual envolvido em experiências que estimulam a liberdade dos estudantes a tomarem suas próprias decisões. Ao decidir, o sujeito aprende a lidar com as consequências de suas escolhas e, dessa forma, desenvolve a noção de responsabilidade que auxilia o sujeito em sua construção pessoal, ética e crítica. Afinal, só se aprende a tomar uma boa decisão, quando existe a liberdade de se decidir (FREIRE, 2014).

Complementarmente, Legítima e Quilha percebem a problemática envolvida na dissociação da relação homem-mundo diversas vezes promovida pela academia, ao estimular o ato de “estudar por estudar”. É possível observar em suas falas o momento de tomada de decisão de ir além dos muros que as cercavam, negando o ato de simplesmente adaptar-se a uma realidade, apostando assim, no aprendizado para transformação do mundo em que se vive (FREIRE, 2014).

Após analisar o que os integrantes almejavam ao entrar no grupo, investigo um pouco sobre o que de fato encontraram durante sua caminhada no projeto a partir da questão: “O que significa o GTAR para você?”.

Legítima: “O GTAR significa mudança e participação (...)”

Oliva destaca: “*Eu acho que o GTAR hoje, pra mim, é esse grupo que transforma, que consegue fazer educação ambiental, que promove informação pras pessoas e que ainda não é tudo o que pode ser, eu acredito, dentro da Universidade e fora dela também*”.

Em suma, esses integrantes veem atualmente o GTAR como um espaço de desenvolvimento da criticidade, investindo não só na transformação pessoal e profissional, mas também socioambiental. Pessoalmente, eu concordo com esse estímulo mobilizador que o GTAR traz em sua essência, tendo em vista que o grupo foi inicialmente criado por estudantes questionadores, para estudantes que queriam fazer a diferença. Lembro de quando entrei no grupo e do quanto aprendi dentro dele, para muito além das questões teóricas e práticas que envolvem as tartarugas marinhas, também aprendi a trabalhar de forma dialógica, a ouvir e a articular a minha própria fala. Lembro também dos meus colegas que chegaram antes ou depois de mim e de como mudaram de diversas maneiras durante essa caminhada no GTAR.

Reforço também a importância e a dificuldade de se manter essa natureza crítica dentro do sistema de ensino e dos rumos que a educação está tomando no país.

A educação crítica promove a aproximação dos sujeitos com eles mesmos e com o mundo. O sujeito passa a observar o passado de forma questionadora e reflexiva, desmistifica a realidade e a reconstrói. Por fim, percebe-se sujeito ativo da história, negando a imobilidade anteriormente imposta e reconhecendo seu potencial transformador, agindo agora de forma visionária, objetivando a construção de um futuro mais próspero (FREIRE, 2008).

Quilha e Verde também apresentaram elementos de criticidade ao identificarem o grupo como um local de aprendizado que vai além da estrutura curricular de seus respectivos cursos, assumindo sua busca por conhecimento que consiste em compreender o mundo em sua totalidade e complexidade, para só então ser capaz de reconstruí-lo (FREIRE; MACEDO, 1990). As falas também sugerem que aprender é aventurar-se na construção, reconstrução e mudança, uma ação muito mais complexa do que apenas repetir o que foi passado (FREIRE, 2014), como podemos ver a seguir:

Quilha: *“Eu quero me aperfeiçoar no GTAR. Eu vejo o GTAR como uma escola, porque no meu curso eu tenho certeza que não vou ter esse tipo de aprendizado (...)”*

Verde: *“Eu acho que existem essas oportunidades de crescer, conhecer. Porque a partir do momento em que a gente lida com essa parte de conservação, tem que saber também tratar de causas políticas e todo tipo de abordagem. E no GTAR, a gente tem uma oportunidade de aprender esse caminho pra depois utilizar em outro momento da vida. É um conhecimento que eu acho que é constante.”*

Os demais entrevistados trouxeram o GTAR como uma oportunidade para conservar e trabalhar, trazendo questões mais objetivas e até um viés um pouco mais conservacionista ao sentido do projeto:

Preta: *“(...) Fortaleza é uma cidade grande, que é muito impactada, de muitas maneiras e com a ajuda do GTAR a gente pode mostrar isso e tentar fazer conservação (...)”*

Cabeçuda: *“Às vezes eu não sei se ele seria o futuro ou só o caminho pro futuro, mas é muito o que eu quero trabalhar”*

Segui a conversa buscando compreender como os cursos de graduação auxiliam no desenvolvimento das atividades do GTAR e se ocorre algum tipo de direcionamento para a EA, questionando: “O seu curso contribuiu ou contribui para o trabalho realizado no GTAR?”. O conjunto de respostas foi bastante diverso e muito

interessante de ser analisado. Nessa questão, me atenho a expor majoritariamente o momento que envolve a discussão sobre as atividades de cunho educativo.

Primeiro, temos o grupo que concorda que seus respectivos cursos contribuem sim para outras atividades, mas que não há nenhum direcionamento para educação ambiental. Vejamos as opiniões abaixo:

Legítima: *“Eu vejo mais o contrário, o GTAR me engrandece mais na educação ambiental do que o contrário”.*

Quilha dialoga com a fala de Legítima quando fala que a maior parte do aprendizado em relação à EA vem do próprio grupo e não do curso de graduação: *“Acho que não (...) Quando eu entrei no GTAR, eu já tinha esse conhecimento de que o curso não tinha isso e que o GTAR podia me proporcionar. Aí eu já entrei sabendo que ia ser voltando, né? Que eu não tinha como contribuir nessa parte [da educação ambiental], mas que o GTAR que ia me ajudar na minha formação acadêmica”.*

Já um segundo grupo concluiu que seu curso contribui pouco para outras atividades e não contribui em nada para a educação ambiental:

Verde: *“O meu curso não deu base nenhuma pra fazer as educações ambientais (...) Essa questão de educação ambiental eu aprendi na prática. Antes do GTAR, eu não tinha experiência nenhuma”.*

Cabeçuda concorda: *“Eu acho que pro bacharelado a educação ambiental, ou a parte da educação no geral, é muito fraca (...)”.*

E apenas uma integrante constatou que seu curso contribui para as duas situações:

Amarela: *“Sim, o curso ajudou a ficar bem claro [o conteúdo] na minha cabeça e passar pras pessoas de uma forma mais palpável.”*

Ao analisar os trechos, me dei conta que as queixas à falta de abordagem das questões sociais e educativas nos cursos de bacharelado constituem um padrão. Todos os participantes do bacharelado demonstraram-se carentes de uma base teórica e prática sobre educação em suas graduações e reconheceram o projeto como um espaço que supre essa falta, como uma oportunidade de aprendizado e formação para essa questão. Alguns fragmentos abaixo expressam o posicionamento dos cursos face às questões sociais e relacionamento com o público:

Preta: *“Acho que tem muito desfalque no meu curso pra questão ambiental, porque todas as cadeiras que você tem é mais pra pesquisa e não se envolve muito*

com o social. Eu acho que essa é uma dificuldade que a gente tem como profissional pra atuar com a sociedade”.

Oliva: *“(...) Muitas pessoas aqui no próprio curso não têm muito essa noção da parte de educação ambiental, porque a formação aqui é muito voltada pra produção, nem muito de saúde pública o pessoal tem esse foco por aqui”.*

É interessante perceber que ao ignorar as questões sociais e educacionais, a estrutura curricular dos cursos de bacharelado priva também os estudantes de interagirem de forma eficiente com a sociedade, negando a democratização do conhecimento, que deve ser feito para o povo e compartilhado com o povo. Assim, o ensino superior segue contribuindo para a manutenção de uma sociedade elitizada, onde o acesso ao conhecimento é permitido majoritariamente a partir de sua comercialização (FREIRE, 1987).

Pensando criticamente, os integrantes percebem a importância de uma formação voltada para o social, considerando a aproximação ao mundo real como uma maneira de colaborar com ele, inclusive identificando as problemáticas envolvidas na formação academicista e as implicações políticas de educar (FREIRE; MACEDO, 1990). Amarela, a única integrante a concordar com a contribuição de seu curso em todas as áreas de trabalho do GTAR, é também a única entrevistada graduanda de um curso de licenciatura. Assim, Amarela falou sobre seu movimento de tornar o conhecimento técnico em palpável para a população, demonstrando uma maior preparação dentro de seu curso para lidar com as situações envolvidas na relação ensino-aprendizagem (FREIRE, 2011).

Ao assumir um papel crítico, os integrantes do projeto percebem o próprio mundo e tornam-se então, capazes de reapropriar-se da história (FREIRE; MACEDO, 1990).

Na sequência, fiz um *link* da discussão iniciada anteriormente com a atividade de educação ambiental realizada atualmente pelo grupo, o “GTAR Itinerante”, no sentido de entender a visão dos entrevistados sobre as ações. Perguntei, então: “Quais as impressões acerca do GTAR Itinerante? Na sua opinião, o objetivo está sendo cumprido?”.

Inicialmente vou explorar os dois objetivos identificados pelos membros da atividade. Seleciono aqui a fala de um dos integrantes sobre o objetivo primeiro objetivo, o de conservar:

Preta: *“O objetivo é a conscientização, mostrar as pessoas que é papel de cada um conservar o ambiente, principalmente essas espécies que tão mais ameaçadas”.*

O ideal de conservação de Preta encaminha o diálogo a um padrão conservacionista. Como estudante que participa de uma extensão na área ambiental, compreendo a dificuldade de construir um discurso mais crítico, uma vez que é apresentado desde sempre para nós, graduandos, um discurso fatalista de que é preciso conservar, sem explicar o grande contexto envolvido nessa fala. Não distintamente, nos é exigido objetividade em nossa prática, esperando-se uma ação conteudista, prática e rápida, acreditando que esse tipo de abordagem indica eficiência.

Entretanto, **Verde** demonstrou utilizar uma base mais freiriana quando falou: *“Eu acho que a conscientização não consegue ser feita simplesmente de eu chegar e colocar na sua cabeça alguma coisa, ela tem que ser uma troca. Se existe uma troca, a gente consegue uma conscientização, que é uma conversa. Você me dá algo, eu te dou algo, a gente amadurece. Também nessa conversa vai haver reflexão, a pessoa pensar profundamente a posição dela no mundo, no que é que ela pode contribuir, qual o dever dela na sociedade, pra aí sim tomar uma consciência”.*

Segundo Freire (2008), a conscientização é iniciada a partir de uma aproximação crítica do homem com ele mesmo e de sua relação com o mundo. Ao perceber-se em uma realidade pronta inquestionável, o sujeito desafia os mitos que lhe foram apresentados e aventura-se ao questionar uma situação concreta. Ao questionar, o homem torna-se reflexivo, instaurando um movimento de desconstrução do antigo, do que não é seu, do que lhe foi imposto, e construção de um novo conhecimento, agora fruto de sua produção. Reconhece-se então, como ser em formação. Mas vai além. Assume o papel de transformador da realidade em que vive ao agir e refletir sobre sua inserção no mundo, tomando consciência da sua capacidade de reinventar a história, cultura e sociedade da qual faz parte (FREIRE, 2008).

Outros entrevistados acreditam que o objetivo do “GTAR Itinerante” é a promoção de informação, como no caso de Legítima:

Legítima: *“Tentar atingir públicos diferentes e situações diferentes (...)”*

Amarela concorda com Legítima sobre o objetivo, mas estende-se: *“O objetivo de passar a educação ambiental e mostrar que aqui tem tartaruga marinha, porque é uma coisa que nem todo mundo sabe.”*

Observo uma confusão quando Amarela fala em “passar a educação ambiental”. A expressão acaba por tratar a questão da educação como uma ação de transmissão de conhecimento, não deixando claro o seu objetivo e a quem serve.

Vou agora analisar a segunda parte da pergunta: “Na sua opinião, o objetivo está sendo cumprido?”.

Houve discordâncias nesse quesito. Alguns acreditam que o objetivo está sim sendo cumprido, outros acreditam que o objetivo é cumprido parcialmente e uma última integrante afirma que os objetivos estão sendo mais ou menos cumpridos:

Oliva: *“Acho que tem servido bem (...)”*

Cabeçuda: *“Eu acho que às vezes, em determinados locais ela é bem-sucedida... que a gente faz contatos legais, com pessoas interessadas e eu acredito que uma pessoinha mudada, já é uma grande mudança (...)”*

Apesar de sua dúvida em relação à frequência em que o objetivo é cumprido, Cabeçuda acredita no potencial transformador da ação e afasta-se da ideia de que sua eficiência está na quantidade de pessoas atingidas. Ao focar-se na transformação pessoal do sujeito, Cabeçuda dialoga com os ideais envolvidos na educação crítica de Paulo Freire (2014).

Já Verde fez algumas ressalvas à efetividade do “GTAR Itinerante”. O colaborador acredita que o objetivo da atividade é atingido apenas parcialmente, uma vez que precisamos atingir um público geral para ter uma sociedade consciente, mas tem restrições em como a atividade está sendo executada:

Verde: *“Pra atingir uma sociedade geral, acho que era preciso a gente atingir com mais força. Não sei como isso poderia ser feito, porque realmente a gente vai aos pouquinhos. E, aos pouquinhos eu acho que seria mais efetivo atingir um público que tá diretamente interagindo com as tartarugas.”*

O discurso de Legítima traz um aspecto muito interessante em relação a atividade, que acredito que sume e conclua muito bem o que tenho percebido nessas tantas escutas até então abordadas:

Legítima: *“Mais ou menos, na verdade (...) Eu acho que a gente poderia traçar os objetivos mais certos, sabe?”.*

O que Legítima apresenta é uma dificuldade do grupo em explicitar os reais objetivos da ação, uma vez que não houve nenhuma conversa para esclarecer melhor o assunto e não existe nenhum documento que detalhe o tópico em questão. Dessa forma, concordo com ela em relação à necessidade de traçar mais claramente os

objetivos da atividade: o que queremos com a ação, a quem queremos atingir, de que forma? Pois sem isso, na minha concepção, o grupo pode sentir dificuldade de aprimorar e desenvolver sua prática e seus ideais, e os integrantes podem seguir caminhos diferentes dentro de um mesmo projeto.

Com o propósito de caracterizar a ação dos integrantes em relação aos objetivos citados anteriormente, perguntei: “Como é a sua relação com o público que visita as ações?”:

Quilha afirmou que se sente mais à vontade com crianças: *“Eu falo muito dos impactos, do que a gente faz que machuca as tartarugas, que afeta o ciclo biológico delas”*.

Oliva e Amarela buscam comunicar o público sobre os acontecimentos ligados à sociedade e meio ambiente na cidade:

Oliva: *“Eu tento falar da realidade (...)”*.

Amarela: *“A minha abordagem é muito atual também, falar algumas coisas que a Prefeitura faz que interferem no meio ambiente”*.

Amarela prosseguiu explicando: *“No primeiro [visitante] é sempre bem travado, de ir falando bem acadêmico mesmo (...) Aí no último você já tá tipo conversando, sendo amigo da pessoa, entendeu? No segundo, a minha abordagem é bem mais popular, não é muito falando palavras difíceis (...)”*.

Cabeçuda comentou: *“Eu gosto de ensinar de um jeito que eu não te dou a resposta, a gente tá pensando junto, a gente tá chegando em algum lugar juntos”*.

Verde e Legítima dialogam ao dizer que utilizam os questionamentos dos visitantes como moduladoras de sua prática:

Verde: *“Eu observo a curiosidade da pessoa de saber o que tá acontecendo e eu passo o que normalmente é explicado (...) Se eu ver espaço, eu tento fazer a pessoa refletir mais forte sobre aquela questão da posição dela, no que é que ela pode tá contribuindo, pra fazer com que não seja uma coisa passageira que ela vai esquecer”*.

Legítima: *“(...) eu fico mais interessada em saber o que a pessoa já sabe, ou o que quer aprender mais, entendeu? (...) porque eu acredito que se eu só chegar, falar uma fala pronta, vai ser meio professor dando aula, que só fala e não vê o que os alunos têm. Porque a gente sempre tem questionamento sobre uma coisa e muitas vezes você estuda a coisa macro disso, mas não vê detalhes que seriam muito interessantes de começar, já pequenos questionamentos pra uma coisa”*.

A partir dessas respostas, constatei cinco principais abordagens durante as ações do “GTAR Itinerante”: a conteudista, a que aborda a realidade, a que conversa informalmente, a que constrói conhecimento e a que foca nos questionamentos do público.

A abordagem conteudista já foi comentada aqui de outras maneiras, ao falar do tipo de educação que recebemos na Universidade e ao discutir os objetivos da atividade em relação ao que é esperado de nós, estudantes que realizam extensão. Eu vejo esse tipo de abordagem muito relacionada a esses dois fatores já citados, pois, à medida que somos ensinados de maneira mecânica, somos também estimulados e cobrados a trabalhar de maneira mecânica.

Dessa forma, eu acredito que deva existir uma desconstrução dentro do GTAR para que o propósito do grupo possa cumprir-se efetivamente. Não que não se deva abordar conteúdos, mas é importante perceber que, em alguns casos, a prioridade é que se entenda o contexto, para depois partir para um aprofundamento. Essa adaptação ao público garante que não haja a simples reprodução de conteúdo e previne uma abordagem ineficaz.

Reconheço as dificuldades práticas envolvidas em uma ação de rápida duração, que depende muito mais da pessoa que visita do que de nós. O tempo que se leva, o que se aborda, como se aborda, tudo isso é muito dependente da abertura e disposição do visitante de viver aquela experiência. Porém, para além das justificativas, acredito que deva se pensar formas de superação dessas dificuldades, não se conformar e explorar melhor a nossa criatividade em busca da renovação de nossa prática. Pois, a repetição nos leva a dominar, mesmo sem a intenção; a negar a relação pessoa-mundo, a expressão e a experiência de vida das pessoas. Ao reproduzir, violamos suas culturas e deslegitimamos seus discursos, colaborando para a continuidade de um sistema opressor e conformista. No fim, acabamos tratando a população como objeto do processo de aprendizagem, como depósito de conhecimento porque nada sabe, e sem perceber, tiramos a sua liberdade e autonomia (FREIRE, 1987; 2008; 2011; 2014) (FREIRE; MACEDO, 1990).

Na minha visão, não é muito efetivo aproximar os homens da natureza quando eles estão ainda tão distantes de si mesmos, pois não há como estimar e respeitar o próximo quando não há respeito e estima por si, pelo simples fato de que não há reconhecimento desses valores. Acredito que muito desse sentimento de descaso com os outros e com nós mesmos é causado pela forma na qual somos tratados pelo

governo a partir da ausência de políticas públicas que busquem a valorização dos sujeitos, que faz as pessoas sentirem-se descartáveis, sem valor. Na minha opinião, problematizar e buscar o diálogo é a única forma de recuperar nossa autoestima e começar a cuidar de nós mesmos, para cuidar da nossa sociedade, que cuida também do meio em que vivemos (FREIRE, 1987). Conservar é também um ato político e vai muito além de conteúdos pré-programados: é falar de totalidade, é respeitar a vida, que ao mesmo tempo que é dos outros, é nossa também.

Sendo assim, parto, adiante, para a análise das falas que considero ter maior ligação com a educação crítica proposta por Paulo Freire.

Oliva e Amarela explicaram que atualizam o público sobre fatos e situações que acontecem em nossa cidade e não são compartilhadas com a população. Ao realçarem a realidade socioambiental presente na cidade em que vivem, os integrantes do GTAR agem de forma crítica. Empregam a discussão, estimulam a dúvida, possibilitam a expressão e desafiam o público a compreender as tensões envolvidas para que possam agir frente a elas e reapropriarem-se de sua história. Segundo Freire e Macedo (1990), os espaços não escolares são indispensáveis para a educação que visa a resistência política e social, contribuindo para formação de cidadãos críticos e conscientes (FREIRE; MACEDO, 1990).

Alguns participantes falaram também que utilizam o diálogo informal para cativar o visitante e se aproximar de sua realidade. Ao tornar a fala menos técnica e mais próxima das situações vividas pelos educandos, os colaboradores adaptam sua prática à visão de mundo dos sujeitos, selecionando o que cabe ou não ser dito, em um elo de respeito e valorização das experiências e conhecimento popular, investindo em uma relação dialógica, no qual educandos e educadores ensinam e aprendem durante a conversa (FREIRE, 2011; 2014).

Essa abordagem relaciona-se bastante a de construção de conhecimento explicitada em uma das falas. Similarmente, ao não entregar o conteúdo pronto, Cabeçuda coloca-se em uma posição de facilitadora da ação de movimentação do conhecimento consistente em selecionar, questionar e refletir sobre uma situação, chegando a uma conclusão lógica que faça sentido aos sujeitos do processo educativo (FREIRE, 2014).

Outros utilizam o questionamento do público para planejar sua prática, um discurso freiriano que se apresenta por duas perspectivas: a que utiliza a curiosidade dos visitantes para estimular a reflexão sobre a posição que esse ocupa no mundo e

a que explora o que as pessoas já sabem e o querem saber como forma de incentivo ao “saber mais” (FREIRE, 2008).

Ouvir parte do grupo falar que consegue, sim, de maneira prática, trabalhar em diálogo com a população realça um pouco da importância de utilizar os espaços públicos para empoderamento da população. Acredito também que muito dos pensamentos explicitados foram criados a partir de outras experiências vividas dentro do próprio projeto, que possibilitaram a reconstrução constante da prática de cada um, me remetendo ao momento anterior em que um dos membros fala do GTAR como local de aprendizado constante.

Por fim, exercito um pouco a memória dos meus colegas ao questionar: “Alguma ação do GTAR Itinerante te marcou?”. Essa foi uma parte bem mais leve da conversa, que levou a muitos risos e muitas lembranças boas.

Preta lembrou de um dia em que o GTAR Itinerante realizou de forma bem completa o aspecto de aproximação ao público e inclusão social, sugerindo a importância de sair do hábito de alcançar apenas os de maior poder aquisitivo, mas buscar ir de encontro aos que não tem acesso a esse tipo de conhecimento, dizendo: *“Um dia que eu achei maravilhoso foi o GTAR Itinerante que teve lá na Praça das Flores, que chegaram uma crianças moradoras de rua. Eu acho que foi a melhor coisa que aconteceu no GTAR Itinerante, porque não tinha só aquele público que sempre aparecia, tinha um outro tipo de público, que também faz parte da sociedade, mas que a gente não procura abranger ele”*. Ou seja, Preta acredita que é fundamental abranger toda a população durante as ações, porque assim é possível que ocorra o processo de transformação da sociedade em que vivemos (FREIRE, 1987).

Cabeçuda recordou uma situação que a fez repensar a atividade e o que está sendo proposto: *“Eu acho que esse dia da praia foi importante pra mim. De entender que locais diferentes pedem coisas diferentes, públicos diferentes (...) esse dia foi o que me fez perceber que a gente precisa pensar nisso, precisa ser um ponto a ser encontrado. Como é que a gente pode estudar mais o que a gente faz fora do acadêmico, estudar mais **peessoas**, ter contato com pessoas”*.

A reflexão da prática é uma característica indispensável no educador crítico, ela aproxima o sujeito de sua ação e questiona o porquê de sua prática estar sendo como é. Assim, ao repensar a atividade, Cabeçuda realiza a *praxis*, o movimento de ação e reflexão da prática que resulta no melhoramento da prática futura. Segundo

Freire: “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” (FREIRE, 2014, p. 38).

Legítima reflete sobre a importância da curiosidade no processo de ensino-aprendizagem ao relembrar um momento no qual a realidade do público foi retratada. Segundo Paulo Freire (2014), o sujeito curioso além de investigador, percebe-se também capaz de intervir na realidade analisada. Legítima disse: *“Um dos que achei mais interessante foi na praia do futuro (...) Foi muito legal porque tinha acontecido há menos de uma semana uma tartaruga que chegou a óbito (...) Aí foi muito legal ver a curiosidade do pessoal que trabalhava lá (...) Quando a gente montou (a exposição), eles chegaram. Eles queriam mostrar, falar as coisas que eles tinham visto e ouvido pra gente, entendeu? E aí foi muito legal tirar essas dúvidas deles do que aconteceu com a tartaruga, o que é que a gente faz da próxima vez (...) Não foi só algo que aconteceu e passou, foi algo que aconteceu e você sentiu, que marcou a pessoa”*.

Já Amarela e Oliva foram marcados por situações de interação mais intensa com o público:

Amarela: *“No dia das crianças, que foram milhões de crianças (...) Eu me senti fazendo a diferença no mundo porque era muita gente (...) Todo mundo do GTAR tava lá, praticamente, e todo mundo se ajudando (...) Foi um clima de união muito gostoso, naquele dia, foi muito bom, nunca vou esquecer!”*.

Oliva: *“Eu diria no zoológico, porque teve muita criança. Teve muita gente que viu a gente só como pintura de rosto, né? Mas teve muita gente que foi ver a exposição e ouviu a explicação também. Foi marcante também porque teve essa abertura pra gente no zoológico, então achei incrível que a gente teve esse espaço como grupo, enquanto tem tanta burocracia (...)”*.

7 CONTRIBUIÇÕES E REFLEXÕES SOBRE NOSSA CAMINHADA

Essa pesquisa constituiu um momento de grande desafio na minha formação. Definir uma pesquisa, seus objetivos, construir um trabalho, aqui denominado de Trabalho de Conclusão de Curso, aproximando-se das narrativas autobiográficas como processo de reflexão, de investigação, de dúvidas sobre o que é uma pesquisa, distanciando-se do positivismo a que nós somos colocados em grande parte do curso de graduação foi um primeiro desafio. Em seguida, me desprender do que eu acreditava ser um grupo de educação ambiental, que trabalha o ensino não-formal, distante dos estágios supervisionados, para entender o que de fato o que significa, o que faz, o que pensa, um grupo que realiza extensão, dentro dos aspectos que me propus a investigar foi uma grande aventura. Foi preciso perceber e aceitar que a minha prática individual e nossa prática coletiva é ainda fortemente influenciada pela noção de educação tradicional, transmissora e conservadora, ainda que haja um grande esforço para romper com essa realidade. Diante disso, espero que o meu trabalho possa auxiliar o grupo a ver uma outra perspectiva do que é o GTAR: um grupo composto por integrantes em níveis diferentes de criticidade, porém todos ainda em processo dessa formação crítica. E gostaria de dizer que com essa análise eu me incluo também nessa caminhada por uma prática cada vez mais consistentemente crítica.

Foi necessário também compreender que o GTAR é um projeto novo, ainda no começo de sua formação. E a partir do que ouvi, acredito que o interesse e energia do grupo estão voltados para a realização de um trabalho cada vez mais justo com a população. Por isso, acredito verdadeiramente na construção de um grupo cada vez mais crítico, pronto para ter uma inserção também mais crítica na educação.

No início da pesquisa, coloco o “GTAR Itinerante” como uma atividade com foco em conservação, que não leva em consideração quem conserva e o seu contexto. Porém observo variações desse discurso durante a pesquisa, sugerindo que há uma atenção voltada ao público que visita a ação. Portanto, na minha visão, o grupo tem condição de investir mais na questão do sujeito que contribui para essa conservação a partir da mudança de sua postura. Por isso, para responder a questão que me proponho no título do trabalho, foi necessária muita reflexão até chegar a conclusão de que o GTAR é um grupo que está ainda caminhando para um ensino libertador,

manifestando até o presente momento, uma prática mista, com elementos de libertação e repetição.

Busquei nas entrevistas explicar que apesar de toda a formalidade envolvida em uma pesquisa de finalização de curso, o meu objetivo com o trabalho ia além, era o de trazer a reflexão individual de como cada um pensa e age, e do que isso significa para o grupo, resultando no que fazemos coletivamente. Diante disso, tive um *feedback* muito positivo de colegas que me contaram posteriormente sobre como as perguntas os tinha conduzido para uma reflexão mesmo depois de encerrada nossa conversa. Então, acredito que nesse sentido, o meu objetivo com a pesquisa foi concluído.

Mas eles não foram os únicos afetados. O que me vem agora de uma maneira muito forte, após gravar e analisar tantas entrevistas, é o fato de como nós membros aprendemos uns com os outros. Ao conversar com os meus colegas e me debruçar em suas respostas atrás de toda a teoria que envolve os pensamentos de cada um, me percebi aprendendo com as suas vivências, visões, formas de agir, pensar e me divertindo muito com suas lembranças e situações. Em diversos momentos, me perguntei, refleti e até me reconheci em suas falas. Em outros, discordei, busquei e articulei. Mas no fim, saio com uma visão muito diferente que tinha do projeto como um todo e de cada um, individualmente.

Na minha concepção, não haveria forma melhor de finalizar esse ciclo que foi a graduação sem relembrar a minha trajetória e refletir como cada passo que dei me levou aonde estou agora. Mas não é só isso, ao refletir sobre o momento presente também identifico pontos a serem mudados, melhorados e investidos para o meu futuro como profissional. Falar das angústias de tentar me encaixar em um lugar que não me pertencia na Universidade até o momento em que tive coragem para buscar o que é meu de fato, é muito importante para que eu siga sendo fiel ao que acredito. Penso também que, independente do curso, todo estudante deveria escrever e repensar a sua história antes de deixar a faculdade, quem sabe assim teríamos profissionais mais competentes e humanizados.

Para finalizar, buscando trazer alguma contribuição, selecionei alguns textos das obras de Paulo Freire “Pedagogia da Autonomia” (2014), “Pedagogia do Oprimido” (1987) e “Extensão ou Comunicação?” (2011) como sugestão de leitura para os membros, acreditando que o material possa ajudar em nosso desenvolvimento crítico. De Pedagogia da Autonomia: “Ensinar exige a convicção de

que a mudança é possível”, “Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”, “Ensinar exige reconhecimento e assunção da identidade cultural”; de Pedagogia do Oprimido: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”; e de “Extensão ou Comunicação”: “O Equívoco Gnosiológico da Extensão”. Encerro, nesse momento, a minha contribuição com um trecho muito especial de “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”:

Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas na mão *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas um caminho para *inserção*, que implica *decisão, escolha, intervenção* na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de *estudar por estudar*. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele.

Em favor *de que* estudo? Em favor *de quem*? Contra *que* estudo? Contra *quem* estudo? (FREIRE, 2014, p. 75)

Que nunca nos esqueçamos que somos políticos por natureza e que não há neutralidade no que fazemos, estudamos e trabalhamos a favor de algo ou alguém. Diante disso, que o medo não nos paralise e que sejamos justos ao utilizar o conhecimento que temos, enaltecendo os profissionais inquietos, inovadores e críticos que estamos nos tornando.

REFERÊNCIAS

BAUER, Martin W; GASKEL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 13ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRASIL. [Ministério da Educação] *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 abr. 2018.

CIDIN, Renata C.P.J., SILVA, Ricardo S. Pedagogia Ecológica: Instrumento de avaliação dos impactos antrópicos no meio natural. *Estudos Geográficos*, v. 2, n. 1, p. 43-52, 2004.

CUBA, M.A. Educação ambiental nas escolas. *ECCOM*, v. 1, n. 2, p. 23-31, 2010.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e prática da Libertação*. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

_____. *Extensão ou Comunicação?* 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. *Sion: Institut Internacional des Droits de 1º Enfant*, p.1-11, 2005.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. *Investigar em Educação*, v. 2, n. 1, p. 35-50, 2014.

_____. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em Educação*. v. 14, n. 50, p. 27-38, 2006.

GUIMARÃES, Mauro. Educação Ambiental Crítica. In: MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE(Brasil). *Identidades da Educação Ambiental brasileira*. Brasília: 2004. p. 25-34. Coord: Philippe Pomier Layrargues.

INSTITUTO VERDELUZ. Projeto Político Pedagógico. Fortaleza: 2018.

LA BELLE, Thomas. [1982] Nonformal Education in Latin American and the Caribbean. *apud* GADOTTI, M. A questão da educação formal/não-formal. *Sion: Institut Internacional des Droits de 1º Enfant*, p.2, 2005.

- LAYRARGUES, Philippe P., LIMA, Gustavo F.C., As Macrotendências Político-pedagógicas da Educação Ambiental Brasileira. *Ambiente & Sociedade*, v.17, n.1, p. 23-40, 2014.
- LIMA, M.E.C de C, GERALDI, C.M.G, GERALDI, J.W. O Trabalho com Narrativas na Investigação em Educação. *Educação em Revista*, v. 31, n. 1, p. 17-44, 2015.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B., LAYRARGUES, Philippe P. Ecologia Política, Justiça e Educação Ambiental Crítica: Perspectivas de Aliança Contra-Hegemônica. *Trab. Educ. Saúde*, v.11, n.1, p. 53-71, 2013.
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D. *A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 2. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2013.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas. 2003.
- TANNOUS, Simone, GARCIA, Anice. Histórico e Evolução da Educação ambiental, através dos Tratados Internacionais sobre o Meio Ambiente. *Nucleus*, v.5, n.2, p. 183-196, 2008.

APÊNDICE



Fonte: Gtar-Verdeluz



Fonte: Gtar-Verdeluz



**CENTRO DE CIÊNCIAS
DEPARTAMENTO DE BIOLOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Estimado(a) Aluno(a), você está sendo convidado pelo professor José Roberto Feitosa Silva (Departamento de Biologia da UFC), orientador da estudante **Olga Lisboa Nobre Pereira**, do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UFC, a participar como voluntário de uma pesquisa que resultará em um Trabalho de Conclusão de Curso do estudante. Você não deve participar contra a sua vontade.

Leia atentamente as informações abaixo e faça qualquer pergunta que desejar, para que todos os procedimentos desta pesquisa sejam esclarecidos.

Os benefícios esperados para o voluntário, bem como para a comunidade universitária, é a compreensão mais aprofundada da formação humana (universitária e artística) que envolve seus atores/autores sociais a partir da ótica dos próprios participantes.

Destacamos que você poderá, a qualquer momento, se recusar a continuar participando da pesquisa e, também poderá retirar o seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer prejuízo.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Informamos que não há nenhum tipo de pagamento para a participação do voluntário.

Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Atestamos o nosso compromisso como pesquisador de utilizar os dados e/ou material coletado somente para esta pesquisa.

OBJETIVO DA PESQUISA: O objetivo dessa pesquisa é caracterizar a ação dos educadores do Grupo de Estudos e Articulações sobre Tartarugas Marinhas (Gtar).

PROCEDIMENTOS DESENVOLVIDOS NA PESQUISA: O procedimento da pesquisa consistirá em responder algumas perguntas relacionadas ao tema. Os resultados estarão à sua disposição quando a pesquisa for finalizada.

INFORMAÇÕES SOBRE SIGILO E ANONIMATO

Garantimos que as informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação da sua pessoa, exceto aos responsáveis pela pesquisa, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto. Você não será identificado em nenhuma publicação.

Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos e, após esse tempo, serão destruídos. Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

O abaixo assinado _____, portador do RG nº _____ declara que é de livre e espontânea vontade que está participando como voluntário da pesquisa.

Eu declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, após sua leitura, tive a oportunidade de fazer perguntas sobre o seu conteúdo, como também sobre a pesquisa, e recebi explicações que responderam por completo minhas dúvidas. E declaro, ainda, estar recebendo uma cópia assinada deste termo.

Fortaleza, ____ de _____ de _____

Assinatura do voluntário:

.....

Olga Lisboa Nobre Pereira
(Pesquisador Responsável)