



AUTOFORMAÇÃO DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Carmen Érica Lima de Campos Gonçalves, Dieison Prestes da Silveira

2021100647@ifam.edu.br 1, dieisonprestes@gmail.com 2

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

II Seminário de Pós-graduação do IFMS – SEMPOG 2022

Resumo. *Apoiados na tendência pedagógica do professor-pesquisador, esse trabalho considera o problema: Percursos formativos seriam construídos ou escolhidos? Para tal inquietação, nos dirigimos para a pesquisa formação, onde construímos o objetivo central: Narrar autoetnograficamente os movimentos interventivo-investigativos ocorridos na formação acadêmica. Desdobrando nos objetivos específicos: a) registrar momentos significativos nos ciclos acadêmicos formativos; b) identificar a existência de fatores e participantes confluentes, influentes para a autoformação nesses momentos; c) analisar os ciclos supracitados a fim dos contribuintes da atual identidade narrativa. A autonarrativa gerada é submetida à Análise Fenomenológica Interpretativa, apoiada na episteme da Autoetnografia, Identidade Narrativa, Alfabetização Científica e Educação Ambiental. Os resultados apontam que a autoformação é um processo ocorrido em composições a partir de conjunturas do ambiente acadêmico e da ontologia, e o olhar analítico para o experienciado, apoiados na reflexão teórica, fornecem subsídios para ressignificar o exercício profissional docente.*

Palavras Chave: *Cultura Acadêmica, Percursos formativos, Professor Pesquisador.*

Abstract: *Supported by the pedagogical tendency of the teacher-researcher, this work considers the problem: Would training paths be constructed or chosen? For this concern, we turned to the training research, where we built the central objective: To narrate autoethnographically the interventional-investigative movements that occurred in academic training. Breaking down into the specific objectives: a) to record significant moments in the academic training cycles; b) identify the existence of confluent factors and participants, influential for self-training at these moments; c) analyze the aforementioned cycles in order to contribute to the current narrative identity. The generated self-narrative is submitted to Interpretive Phenomenological Analysis, supported by the episteme of Autoethnography, Narrative Identity, Scientific Literacy and Environmental Education. The results show that self-education is a process that takes place in compositions from the academic environment and ontology, and the analytical look at what is experienced, supported by theoretical reflection, provides subsidies to re-signify the teaching profession.*

Keywords: *Academic Culture, Training paths, Research Professor.*

Resumen: *Apoyado en la tendencia pedagógica del profesor-investigador, este trabajo*



plantea el problema: ¿Se construirían o elegirían caminos de formación? Por esa inquietud, recurrimos a la investigación formativa, donde construimos el objetivo central: Narrar autoetnográficamente los movimientos intervencionistas-investigativos ocurridos en la formación académica. Desglosándose en los objetivos específicos: a) registrar momentos significativos en los ciclos académicos formativos; b) identificar la existencia de factores confluentes y participantes, influyentes para la autoformación en estos momentos; c) analizar los ciclos mencionados para contribuir a la identidad narrativa actual. La autonarrativa generada es sometida al Análisis Fenomenológico Interpretativo, sustentado en la episteme de la Autoetnografía, Identidad Narrativa, Alfabetización Científica y Educación Ambiental. Los resultados muestran que la autoformación es un proceso que se da en composiciones desde el ámbito académico y más el ontológico, donde la mirada analítica sobre lo experienciado, apoyada en la reflexión teórica, proporciona subsidios para resignificar la profesión docente.

Palabras clave: *Cultura Académica, Itinerarios de formación, Profesor Investigador.*

1. Introdução

Essa composição parte de diálogos tecidos entre dois professores, pesquisadores, de formação inicial em Ciências Biológicas e que consideraram exercitar interfaces de suas pesquisas, almejando um diálogo crítico e analítico sobre a autoformação.

Em trabalho anterior, a autora retornou a conteúdos da graduação, quando investia em investigação que considerava a divulgação científica e a Alfabetização Científica enquanto método para o ensino de ciências, porém com a visão da formação para pesquisa em discentes participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica Jr (PIBIC Jr) (GONÇALVES *et al.*, 2021).

Neste movimento, o autor toma para si o exercício de olhar para sua autoformação como Professor de Educação Ambiental, considerando seus ciclos formativos, para olhar além das titulações, sua autoformação e averiguar uma possível identidade narrativa nessa direção.

Ambos, estudantes de Pós-Graduação, em Doutorado, por instituições públicas federais de ensino: ela, da Região Norte, técnica em química, Licenciada em Ciências Biológicas, Especialista em Psicologia e Antropologia, Mestra em Ensino Tecnológico; ele, da Região Sul, Licenciado em Ciências Biológicas, Especialista em Ensino de Ciências, em Docência do Ensino Superior, Meio Ambiente e Sustentabilidade, Mestre em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social.

Percursos seriam construídos ou escolhidos? Eis o problema que trazemos, para o



que delineamos o escopo: **Objetivo Central:** Narrar autoetnograficamente os movimentos interventivo-investigativos ocorridos na formação acadêmica. Desdobrado nos objetivos específicos: a) registrar momentos significativos nos ciclos acadêmicos formativos; b) identificar a existência de fatores e participantes confluentes, influentes para a autoformação nesses momentos; c) analisar os ciclos supracitados a fim dos contribuintes da atual identidade narrativa.

Nestas considerações, utilizamos algumas perspectivas de apoio à narrativa central, que construímos a partir da Autoetnografia (autores adiante citados); tais como a Identidade Narrativa de McAdams e McLean (2013); Alfabetização Científica e Educação Ambiental em Loureiro (2004), Carvalho (2012), Layrargues e Lima (2014); além da lente da Análise Fenomenológica Interpretativa de Smith e Osborn (2019).

Esse trabalho se justifica para pensarmos e contribuirmos para a lacuna no campo da investigação sobre a formação do Professor Pesquisador (STENHOUSE, 2003; LÜDKE, 2005), na perspectiva de que é uma Pesquisa Formação: na e, sobre a prática que ocorre em movimentos de composição entre as dimensões centrais envolvidas: a pessoal, a profissional, a estudantil.

Ainda, podemos triangular a partir da História do Tempo Presente apoiada em egodocumentos (CUNHA; SOUZA, 2015). Dessa forma, o trabalho inicia situando o aporte teórico mencionado, e daí para a narrativa do autor, após uma breve análise, encerramos com as considerações finais. Destacamos que esse trabalho dá inferências gerais sobre a cultura acadêmica, particularidades e pertinências, ante as tecituras dos autores.

2. Aporte Teórico

A fim de situar o leitor na temática, utilizamos esse espaço para brevemente elucidar quanto à teoria que sustenta a narrativa e a análise que vêm nas próximas seções, de forma muito sucinta, dada a extensão disponível para construção deste trabalho, aqui.

A autoetnografia aqui é tomada a partir da compreensão de uma revisitação analítica e sustentada pela reflexão teórica sobre aquilo que da memória emerge, do representante de uma cultura, que sem generalizá-la, é dela um representante, portanto, pode dialogar sobre ela e nela, discorrer sobre as conjunturas, estruturas, influências, contextos, hierarquias, normativas implícitas e explícitas (ELLIS; ADAMS; BOCHER, 2011;



WATSON, 2021).

A fim de dar visibilidade para questões que precisam ser incorporadas às discussões acadêmicas, como processos de aculturação e enculturação que atuam sobre esse participante, que com ritos de passagem próprios, adquire a condição de membro, sem esquecer de quando era um ingressante e olhando para a permeabilidade experienciada entre as diversas dimensões de sua vida. nesse processo, que enxergamos como autoformação em processos formativos ocorrentes em ciclos formais e institucionalizados (MOSER, 2019).

Portanto, sob a égide de uma capilaridade de poder sobre o capital intelectual, além dos investimentos de tempo gerenciados pelas exigências da estrutura, sobre um indivíduo que abre mão do domínio das gerências sobre diversos aspectos físicos, sociais, econômicos a fim de ser reconhecido dentro dessa cultura (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015; ORTIZ-VILARELLE, 2021).

Nesse sentido, passa a ser reformulada sua Identidade Narrativa (McADAMS; McLEAN, 2013), pois passa a se adaptar para responder aos interesses de seus interlocutores, para que seja ouvido com a atenção que requer, em busca de compor-se a quem lhe escuta; processo que vai tecendo sentidos de quem se é entre aos com quem convive; com o que aprende sobre pertencimento, propósito, transcendência, ao recompor sua própria história, para si, ao ouvir-se narrar, compondo sua História Sequencial/Narrativa Redentora.

Em direção a essa autonarrativa construída, a Análise Fenomenológica Interpretativa (AFI) (SMITH; OSBORN, 2019) emerge como apropriada por se colocar para o significado adquirido sobre a experiência, para o narrador e para os leitores e leitoras que se identificam com o contexto delimitado (a Formação Acadêmica para a Autoformação), explicitando a compreensão de si para os demais a partir do exame detalhado da experiência a partir da percepção em uma versão acerca da conjuntura como esta se apresentou a ele; correspondendo ao conceito de *insider* da etnografia.

A AFI serve-se da hermenêutica para compreensão de um mundo em que se está imerso e dos confluente que o engendram, em diálogo entre quem narra e quem ouve, em escuta empática-questionadora para “calçar os sapatos” do narrador e entender sua compreensão e daí, ao distanciamento pela teoria, para elaborar ao externo, essa compreensão quanto a divergências e convergências do pensamento operacional no



emergido, assim respondendo ao tema investigado.

A importância do narrar-se é citado por Murray (2019), apoiado em Ricoeur, como um escape do sofrimento, para o que serve como reclamante de situações para as quais passa a adotar uma postura ativa de expressão e ação; não sendo mera inventariação de eventos ocorridos, mas um mapear e entrelaçar de conexões que evidencia ao narrador e ao ouvinte a ideologia que subjaz sobre aquela história e a intencionalidade que ela passa a imbuir-nos.

Por meio deste exercício, o narrador torna-se protagonista da escolha de sustentar a macro narrativa sustentada pelo grupo e/ou ressignificá-los e nisso, ressignificar a si, às suas práticas, na construção de uma consciência sobre o vivido que passa a nortear as decisões que comporão sua atuação no grupo e dali, ao mundo, já que tensiona a uma homeostase entre as zonas de contato da dimensão profissional (prehe da cultura acadêmica) e da vida pessoal (antes com baixa seletividade entre essas fronteiras, sem plena autonomia sobre as influências entre elas).

Essa análise passa a ser também uma face de Letramento Científico, uma vez que o Campo da Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) discorre sobre esclarecimento e consciência para ação cidadã no meio social, a partir da concepção científica para discussões (LORENZETTI, 2016) do que se elabora nesse orgânico social que é a cultura, ao que trazemos Ingold (2019, p. 24):

O mundo no qual vivemos é contínuo; o que acontece aos outros, por mais remotos que sejam, inevitavelmente tem uma ligação com cada um de nós, assim como nossas próprias ações os afetam. Justificar uma atitude de indiferença estudada diante do destino dos outros a pretexto de evitar o etnocentrismo ou de manter uma total objetividade não é cientificamente crível nem eticamente aceitável.

Portanto, as relações humanas não podem ser ignoradas nessa discussão, uma vez que o parâmetro para as demais relações do ecossistema parte desse termo frágil e ao mesmo tempo, intenso, sobre sermos “humanos”, a tratarmos com “humanidade”, demais elementos bióticos e abióticos que compõem conosco essa ambiência de existência e de potencialidades; logo é peremptório valorizarmos a vida dos que habitam e compartilham conosco uma cultura. Bazzo (2016, p. 173), autor nesse campo diz:

Contudo, se a escola planejar transformar os alunos ‘nisso ou naquilo’ e desejar que eles sejam ‘isso ou aquilo’ com o objetivo de atender a necessidades alheias às suas potencialidades de ser o que são – humanos –, ignorarão o vigor e a necessidade dos homens em se tornarem humanos [...]

Nesse processo, as dimensões da formação humana são concebidas como um complexo e indissociável conjunto de necessidades existenciais, que exige sensibilidade, competência e rigor [...]



[...] o tom dogmático convém apenas àqueles que, ostentando qualidades que realmente não possuem, procuram obter prestígio e lucros pela exploração da credulidade alheia.

Sobre a História do Tempo Presente, diz Rousso (2009) que é o que se obtém ao investigar o tempo próprio do que investiga e, que uma de suas fontes pode ser sua própria memória, a fim de compreender uma época com suas experiências entre outros indivíduos.

Assim, esse trabalho intenta servir a todos como *Eranos*, para refletirmos não apenas com nossa experiência, mas ancorados em uma epistemologia transdisciplinar, sobre o que temos ofertado no campo da Academia, como ninho de formação de professores.

A título de nota: contam Ferreira e Silva (2015), que *Eranos* foi uma sugestão de Rudolf Otto, para nomear os encontros à beira do Lago Maior, na Suíça, mediado por Carl Gustav Jung, onde vários cientistas se encontravam para trazer suas descobertas e estudos e analisar à luz da teoria da psicologia analítica.

A sugestão foi, explicam Ferreira e Silva (2015), pelo significado de *Eranoskreis* ser um Banquete sem anfitrião, com trocas de alimentos entre os presentes; espaço circular, não hierárquico, para nutrir espiritualmente com as contribuições de todos, expostas com liberdade e espontaneidade.

3. A Autonarrativa de um professor de Educação Ambiental sobre sua autoformação através dos ciclos formativos experienciados

A partir das vivências no meio rural, buscar uma formação acadêmica sempre esteve em meu desejo, tanto que em 2014 ingressei no ensino superior por meio do vestibular, para o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha – Campus Júlio de Castilhos, onde observei, a partir das experiências naquele contexto, que a construção do conhecimento é algo que se desenvolve durante toda a vida e permite emancipar as pessoas, sobretudo do teor hegemônico instaurado e do processo de alienação.

Freire (1979) explicita que a educação pode libertar as pessoas e permitir uma tomada de decisão: Estas percepções foram sendo concretizadas a partir da minha trajetória pessoal e acadêmica, no sentido de intervir de forma ativa na sociedade por meio do conhecimento.

Durante a graduação, a participação em atividades formativas, como por exemplo,



projetos de ensino, pesquisa e extensão favoreceram na construção de novos diálogos e saberes, bem como na construção da minha identidade enquanto professor e sujeito social.

Explicitando alguns marcos experienciados na graduação, o Núcleo de Pesquisa em Ciências Biológicas (NPCBio) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) possibilitaram análises reflexivas sobre o ensino e a aprendizagem, a formação de professores, os saberes docentes e as problemáticas presentes na atualidade.

A Educação Ambiental, temática necessária nos mais diversos espaços sociais, surgiu durante as vivências no meio rural, entretanto, a partir das leituras e trocas de saberes na graduação, percebi que o debate epistêmico e crítico acerca das problemáticas socioambientais sempre estiveram em meu horizonte de desejo.

Silveira *et al.* (2021) destacam que a Educação Ambiental deve estar presente nos mais variados níveis de ensino e espaços da sociedade, sobretudo discutindo aspectos contemporâneos. Isso implica dizer que a Educação Ambiental se torna um elemento fundamental para a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade, reivindicando direitos, buscando a assecuridade de políticas públicas, almejando a diminuição das desigualdades sociais.

Mediante leituras de texto de autores que discutem a Educação Ambiental, como por exemplo, Guimarães (2011), Loureiro (2004), Carvalho (2012), Sauv e (2005), Reigota (2004), entre outros, era not rio a compreensão de que a Educa o Ambiental precisava ir além de uma visão memor stica, descontextualizada e biologizante. Diante disso, eu percebia que a minha visão acerca das questões ambientais era integradora, interdisciplinar e que buscava uma contextualiza o com os diversos espaços e *l cus* sociais.

Antes de finalizar a gradua o, sentindo a necessidade de dar continuidade   minha forma o, seja pelo desejo de uma forma o continuada, bem como pela competitividade advinda do mercado de trabalho, decidi participar da sele o para o Curso de Mestrado Acad mico em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social (PPGPSDS) da Universidade de Cruz Alta (Unicruz), o qual se apresenta como interdisciplinar.

Após aprova o e ser contemplado com uma bolsa de pesquisa da Funda o de Amparo   Pesquisa no Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS), em diálogo com meu orientador, decidimos pesquisar a Agroecologia com seus embasamentos filosóficos, sociológicos e antropológicos, como sendo uma prática sociocultural (CAPORAL;



COSTABEBER, 2004; GLIESMANN, 2001; SILVEIRA, 2020).

Aqui cabe reportar a Altieri (1989) quando comenta que a agroecologia é uma ciência emergente, que estuda os agroecossistemas, entrelaçando conhecimentos de biologia, sociologia, agronomia e ecologia numa dinâmica integradora e contextualizada.

A partir das vivências no mestrado e no desenvolvimento da minha pesquisa notei que a temática ambiental sempre esteve em minha ontologia, principalmente quanto ao olhar integrador, crítico e que se preocupa com as diferenças, com a exclusão de saberes, com a desvalorização da pessoa humana, a lógica do trabalho, a mão de obra e outros assuntos que imperam na sociedade e precisam de discussões.

Estas temáticas correlacionadas com as problemáticas socioambientais são discutidas por autores, como Loureiro (2004); Carvalho (2012); Layrargues e Lima (2014); Sorrentino *et al.* (2005); Reigota (2004), entre outros que compartilham a ideia de que a Educação Ambiental Crítica insere fatos sociais, culturais, ambientais, econômicos, políticos e históricos, por meio de um debate plural, analítico e interventivo.

Antes de finalizar o mestrado, fui aprovado no Curso de Doutorado Acadêmico no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) da Universidade Federal do Paraná, pois ainda sentia a necessidade de dar continuidade a minha formação acadêmica.

Mediante diálogo com meu orientador, decidimos pesquisar a Educação Ambiental Crítica, visando fortalecer o campo ambiental, a prática docente e sinalizar alguns caminhos, tendências e delineamentos quanto a necessidade de um (re)pensar as questões contemporâneas e hegemônicas.

É nessa jornada de buscar o conhecimento, que enxergo na autoformação o que destaco: a importância de discutir temáticas que contemplem o dia a dia da sociedade, num sentido que possibilite mudanças no modo de pensar e agir, com vistas a uma tomada de decisão sábia, consciente.

Nesse sentido, percebo e compreendo que a Educação Ambiental permite formar atores sociais para o exercício da cidadania, com conhecimento, senso crítico e respeito as diferenças (LOUREIRO, 2004).

É por meio do diálogo e de momentos reflexivos que se autoformam sujeitos atuantes, argumentadores, discutindo e problematizando fatos cotidianos, visando combater



o negacionismo, as *fake news* e movimentos contrários à ciência, os quais estão presentes na atualidade.

Frente a isso, pode-se dizer a partir de Silveira *et al.* (2021), que a Educação Ambiental Crítica permite um olhar singular a diversidade de saberes, as especificidades de cada sujeito e isso culmina em uma ação para o exercício da cidadania, contemplando a ótica deste professor e sujeito social que vos escreve.

De forma que o caminho trilhado até aqui traz consigo algumas intempéries, lacunas e desafios: No caso da presente narrativa, o ato de estudar e trabalhar se torna desafiador, devido a necessidade econômica e a busca por uma qualificação profissional.

Abdicar horas ao estudo culmina no distanciamento em relação aos amigos e familiares, podendo gerar ansiedade, depressão, nervosismo e outros problemas diários. Estas e outras situações foram vistas e tomadas como motivadoras, impulsionando o desejo e a busca por uma qualificação sólida e com potencial de reconhecimento no meio social e acadêmico.

É cabível dizer que a qualificação pessoal e profissional está, de modo geral, articulada, sobretudo quando há uma busca incessante pelo reconhecimento, seja no espaço acadêmico ou na comunidade em que se reside.

Neste processo autonarrativo, a criação identitária docente, bem como de pesquisador e agente social são baseadas na auto(trans)formação (autopoiese), criticidade e responsabilidade social.

As diversas vivências oriundas do meio rural, da Academia, bem como do diálogo com os diferentes grupos sociais fortaleceram a visão de mundo, discutindo a Educação Ambiental Crítica sob a ótica das desigualdades sociais, da luta pelo território, pela valorização de saberes e, acima de tudo, pelo reconhecimento da pessoa humana.

A constituição docente aqui descrita (autoformação) se baseia em um processo contínuo, que não se constrói em apenas uma aula, mas sim em um diálogo problematizador, crítico e reflexivo.

A articulação entre teoria e prática, centrada na práxis, permitiram a construção de um professor com ideias libertadoras, contra hegemônicas e com possibilidades de tomada de decisão na sociedade: todo este percurso narrado, pautado em resistência, fortaleceu ainda mais o desejo de conquistas de cunho pessoal e profissional, refletindo (in)diretamente na sociedade, através das diferentes dimensões de convívio humano.



Cabe destacar que o desejo de ser professor e buscar no conhecimento formas de intervenção social surge durante as vivências no meio rural, sendo potencializada no Ensino Médio, pelo incentivo quase que exclusivo de outros professores, principalmente a professora de Biologia do Ensino Médio.

Posso dizer que durante o tempo de estudante, os professores eram vistos como um ser respeitado e com credibilidade, o que, infelizmente, na atualidade, aos poucos está se perdendo, devido a diversidade de negacionismo, *fake news* e movimentos contrários a ciência, sobretudo a desvalorização do professor e dos cursos de licenciaturas.

Aos poucos, a constituição de professor e pesquisador está sendo reconhecida, seja por meio de palestras, oficinas, minicursos e publicações de artigos em revistas científicas. Durante o mestrado as produções científicas estavam centradas na área Interdisciplinar – mesma área do Programa em que foi cursado o Mestrado, entretanto, durante o Doutorado, as produções foram direcionadas à área do Ensino – esta em que o Doutorado está sendo avaliado. Estas divergências de áreas, por vezes, acabam (des)qualificando alguns artigos já publicados, algo de praxe na Academia.

4. Reflexão teoricamente amparada (ou análise e discussões)

O ponto que a auto narrativa acima evidencia logo na abertura traz à tona a base ontológica que direcionou escolhas nesse professor, sobretudo a busca por uma qualidade de vida, desejo de reconhecimento pessoal e profissional.

A tônica dada ao termo “reconhecimento” carrega em seu bojo um misto de esperança e ansiedade em constituir-se um profissional que honra sua história de vida, respondendo através de seu trabalho como pesquisador, as expectativas que lia em sua família e meio social da infância e juventude, como dito em Ingold (2019); onde não basta ter uma formação, é preciso destacar-se nela para competir com as desigualdades e diferenças observadas nesse percurso de quase duas décadas; o humano evidenciando-se nas tramas e na história de si, no autoformar-se (ADAMS; JONES; ELLIS, 2015; ORTIZ-VILARELLE, 2021).

O menino ruralista vai à “cidade grande” e sente que deve adaptar-se a todo um *modus operandi* da Academia e suas pressões, frustrações, ultra gerenciamento de tempo, que conflui para uma produção prolífica e uma corrida contra o tempo, as dificuldades, as intempéries que são puladas, saltadas, em um afã registrado entre falas não oficiais,



invisibilizadas ante um volume de ações, que nem sempre serão entendidas, mas das quais aguarda-se um futuro “promissor”: o “sucesso” (reconhecimento) é sempre um algo para o depois, ao agora cabe a corrida; donde emerge a preocupação de Murray (2019).

(Ressalto uma confiança de que o jovem acadêmico tinha um sonho, o de ir estudar naquele programa, com aquele orientador, sobre aquele tema... mas a sensação em meio ao contexto, dentro das conjunturas é de que “aproveitar os resultados” ainda não é possível: é preciso chegar ao objetivo que materializa todo o sonho gestado na ontologia, nutrido na formação institucionalizada: oficialmente ser o professor que almeja ser, essa a resposta compreensível para o menino do campo, para o que, recorro Murray (2019))

A questão da identidade narrativa (McADAMS; McLEAN, 2013) sobressai em seguida, indicando que as experiências no meio acadêmico foram direcionando a formação de uma ideologia para si, a Educação Ambiental Crítica, que é ressaltada ao dialogar com os teóricos do campo da Pedagogia com outros mais próximos da Ecologia e seus desdobramentos em áreas adjacentes, como a Agroecologia e a Educação Ambiental, articuladas com uma formação crítica e interventiva na sociedade, ou seja: encontra uma responsabilidade para aquilo que lhe toca e com ele, fala.

Daí vemos que ontologia e assimilação teórica se entrelaçam, costurando uma autoformação que emerge na ação docente e na atividade investigativa, que pensa soluções para problemas não teóricos, mas reais, experienciados: o narrador se constrói com e a partir de, em processos de observação, análise, identificação, escolha, assumindo um protagonismo em seu processo, apesar das *n* circunstâncias a serem atravessadas, ultrapassadas, vencidas (STENHOUSE, 2003; GARCÍA, 1995).

Notamos que a docência se evidencia a partir da memória (ROUSSO, 2009), a partir dos registros evocados sobre a atuação e a influência de professores na sua educação básica, que se articulavam com as percepções do jovem estudante sobre sua realidade: há uma sensibilidade que existindo no externo, o atravessa e o arrasta a buscar soluções e compreensões, onde inferimos o germen do professor-pesquisador, movimento este que coaduna com as referências citadas quanto a esse quesito (STENHOUSE, 2003; LÜDKE, 2001; 2005; LEANDRO, 2020; GONÇALVES *et al.* 2022).

O autor marca as atividades de extensão como contribuintes dessa formação, como ao citar o Núcleo de Pesquisa e o apoio por meio de programas de política educacional que



amparam não só estudantes (entenda-se: bolsas de estudo), contra evasão de cursos, mas uma formação científica com retorno social e diferença a nível pessoal e profissional, com impacto nas escolhas e opções no mundo do trabalho e na atuação (LEANDRO, 2020; LÜDKE, 2005; GONÇALVES *et al.*, 2022).

A trajetória pessoal e profissional explicitada pelo autor enfatiza a busca pela qualidade de vida, outrora sinalizando a busca pelo reconhecimento, tanto no sentido intelectual, quanto humano, buscando a assecuridade dos direitos e deveres enquanto cidadão (McADAMS; McLEAN, 2013).

A partir das diversas experiências desenvolvidas, principalmente no âmbito acadêmico, nota-se um fortalecimento da identidade enquanto professor e pesquisador, evidenciando caminhos para se tornar um sujeito referência, tanto no campo da pesquisa, quanto na sociedade: a Educação Ambiental Crítica, sendo seu objeto de estudo, entrelaça com outros aspectos que se fazem presentes na sociedade, como por exemplo, a dimensão cultural, econômica, política, história, científica e educacional, indo ao encontro dos desejos e anseios do narrador, o que nos recorda a fala supracitada de Bazzo (2016) e Lorenzetti (2016).

Isso permite compreender os caminhos traçados acerca do processo interventivo-investigativo em curso, reforçando a importância das vivências e experiências para a constituição identitária docente e pesquisador.

5. Considerações Finais

Assim, retomamos o escopo, sustentando através desse breve trabalho, que os percursos de formação, ainda que aparentemente escolhidos, em verdade, são construídos a partir de interfaces de Campos Teóricos e da percepção de experiências, conjunturas de políticas públicas e oportunidades de escolarização, além da ontologia da jornada pessoal do professor, em adaptação a esses contextos.

O que foi respondido a partir do uso da autoetnografia sobre os movimentos interventivo-investigativos da formação acadêmica de um professor de educação ambiental, após o registro dos momentos significativos que lhe ocorreram no decorrer dos ciclos acadêmicos de formação.

Nessa autonarrativa, podemos identificar fatores e participantes que sustentam a



resposta ao problema colocado para esta investigação, pois elementos como a história de vida, as percepções pós ingresso na graduação, somadas à oportunidade de usufruto de políticas públicas manifestas em programas de fomento, influenciaram a continuidade formativa, assim como o delineamento de uma identidade narrativa pessoal que corrobora a profissional (autoformação).

Outros elementos certamente poderiam ser identificados como participantes e influentes nessa composição autoformativa, porém a delimitação do espaço aqui disponível nos restringe a elencar entre os momentos significativos, aqueles que se sobressaem com maior desenvoltura, na evocação da memória que escreve sua história presente.

Porém temos aqui, evidências pertinentes de que estudos do tipo Narrativas sobre processos autoformativos de professores, são arcabouço infindo de elementos para discussão e trabalho a fim de uma Educação e um mundo melhores, pois falam conosco de realidades compartilhadas a partir da empatia, conduzindo-nos a refletir sobre novos modos de vivenciar a Academia, para experienciarmos processos menos dolorosos e corrompidos emocionalmente.

Referências

- ADAMS, T. E.; JONES, S. H.; ELLIS, C. **Autoethnography**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2015.
- ALTIERI, M. **Agroecologia: as bases científicas da agricultura alternativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: PTA- FASE, 1989.
- BAZZO, W. A. **Conversando sobre educação tecnológica**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2016.
- CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. **Agroecologia e extensão rural: contribuições para a promoção do desenvolvimento rural sustentável**. Brasília: MDA/SAF/DATER-IICA. 2004.
- CARVALHO, I. C. de M. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- CUNHA, M.T. S.; SOUZA, F. de F. **Viver e escrever: cadernos e escritas ordinárias de um professor catarinense (sec.XX)**. Florianópolis: Insular, 2015.
- ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. Autoethnography: an overview. **Forum: Qualitative Social Research**, Berlin, v.12, n.1, 2011, 18p.. Disponível em: <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589> . Acesso em: 12 fev. 2022.
- FERREIRA, A.C.; SILVEIRA, L. H. L. Do Círculo de Eranos à construção do simbólico, em Carl Gustav Jung. **Psicol. USP**, São Paulo, v.26, n.2, maio/ago., 2015, p.259-268. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-656420140002>. Acesso em: 21 ago. 2022.



FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

GARCÍA, C. M. **Formación del profesorado para el cambio educativo**. Barcelona: Muntaner, 1995.

GLIESSMANN, S. R. **Agroecologia**: processos ecológicos em agricultura sustentável. 2. ed. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

GONÇALVES et al. Cotas raciais em um instituto federal de educação: um estudo no ensino médio integrado ao técnico. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE CIÊNCIAS, DA SAÚDE E DO AMBIENTE*, 7., 2022, *online*. **Anais** [...]. Rio de Janeiro: UERJ, 2022. Disponível em: <https://eventos.mgscsconsultoria.com.br/event/viiencie/attendee/abstract/7783276/edit?back=%2Fevent%2Fviiencie%2Fattendee>. Acesso em: 23 ago. 2022.

GONÇALVES *et al.* PIBIC Jr como instrumento para letramento científico. *In: SILVEIRA*, Educação em Ciências e suas interfaces com a Transdisciplinaridade. **Revista Ilustrações**, Cruz Alta, v.3, n.2, p.45-62. Disponível em: <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v3i2.86>. Acesso em: 09 set. 2022.

GUIMARÃES, M. **Caminhos da Educação Ambiental: da forma à ação**. São Paulo: Papirus, 2011.

INGOLD, T. **Evolução e vida social**. Petrópolis: Vozes, 2019.

LAYRARGUES, P. P.; LIMA, G. F. C. As macrotendências político-pedagógicas da Educação Ambiental brasileira. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 23-40, 2014.

LEANDRO, E. G. **Processos de tornar-se pesquisadora da própria experiência**: indícios narrativos de professoras que ensinam matemática. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13548>. Acesso em: 06 maio 2022.

LORENZETTI, L. A Alfabetização científica na educação em ciências. *Actio: Docência em Ciências*, Curitiba, v.1, n.1, jul./dez., 2016, p.1-3. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio>. Acesso em: 27 ago. 2021.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetórias e fundamentos da Educação Ambiental**. São Paulo: Editora Cortez, 2004.

LÜDKE, M. O Professor e sua formação para a pesquisa. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n.2, p.333-349, jul./dez., 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71570206.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.

LÜDKE, M. O Professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 22, n.74, p.77-96, abr., 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100006>. Acesso em: 13 ago 2022.

McADAMS, D. P.; McLEAN, K. C. Narrative Identity. *In: McADAMS, Dan P.; McLEAN, Kate C. **Current Directions in Psychological Science***. Washington: Sage Publications, 2013.

MOSER, D. Autoethnography. *In: WAGNER-EGELHAAF, M. **Handbook of autobiography/autofiction***. Berlin: De Gruyter, 2019, p.232-240. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/9783110279818-028>. Acesso em: 13 fev. 2022.



MURRAY, M. Psicologia narrativa. In: SMITH, J.A. (org.). **Psicologia qualitativa: um guia prático para métodos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2019.

ORTIZ-VILARELLE, L. Autoethnography and beyond: colonialism, immigration, embodiment and belonging. **Life Writing**, v.18, n.3, 2021, p.307-314. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14484528.2021.1964920>. Acesso em: 13 fev. 2022.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 2004.

ROUSSO, H. Sobre a história do tempo presente: entrevista com o historiador Henry Rousso. **Tempo e Argumento**, Florianópolis, v.1, n.1, 2009, p.201-216. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/705>. Acesso em: 14 ago. 2022.

SAUVÉ, L. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005.

SILVEIRA, D. P. **A agroecologia como prática sociocultural na construção de conhecimentos significativos: resultados de um trabalho colaborativo no Ensino fundamental**. 93 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social) – Universidade de Cruz Alta, Cruz Alta, 2020.

SILVEIRA, D. P. da *et al.* Diálogos sobre Educação Ambiental com escolares: um enfoque na Educação Ambiental Crítica. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 10, n. 3, p. 1-8, 2021.

SMITH, J. A.; OSBORN, M. Análise fenomenológica interpretativa. In: SMITH, J.A. (org.). **Psicologia qualitativa: um guia prático para métodos de pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2019.

SORRENTINO, M. et al. Educação Ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.

STENHOUSE, L. **Investigación y desarrollo del curriculum**. 5.ed. Madrid: Ediciones Morata, S. L., 2003.

WATSON, J. Manthia Diawara's autoethnographic forays in memoir and film from 'counter' to 'strong' to 'beyond'. **Life Writing**, v.18, n.3, 2021, p.317-335. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14484528.2021.1930899>. Acesso em: 13 fev. 2022.