



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E CIENTÍFICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS E
MATEMÁTICA

FERNANDA ROCHA DE SOUSA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DE GRUPOS DE
PESQUISA DA ÁREA AMBIENTAL: SABERES AMBIENTAIS E
IDENTIDADE DOCENTE**

Belém-Pa

2022

Fernanda Rocha de Sousa

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DE GRUPOS DE
PESQUISA DA ÁREA AMBIENTAL: SABERES AMBIENTAIS E
IDENTIDADE DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e Matemática, do Instituto de Educação Matemática e Científica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação em Ciências, na área de concentração Conhecimento Científico e Espaços de Diversidade da Educação em Ciências.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Nádia Magalhães da Silva Freitas

Belém-Pa

2022

Fernanda Rocha de Sousa

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DE GRUPOS DE
PESQUISA DA ÁREA AMBIENTAL: SABERES AMBIENTAIS E
IDENTIDADE DOCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, do Instituto de Educação Matemática e Científica, da Universidade Federal do Pará, como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação em Ciências, na área de concentração Conhecimento Científico e Espaços de Diversidade da Educação em Ciências.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nádia Magalhães da Silva Freitas

Prof.^a Dr.^a Nádia Magalhães da Silva Freitas (Orientadora)
Doutora em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido (UFPA)
Universidade Federal do Pará/ UFPA

Prof.^a Dr.^a Ana Cristina Pimentel Carneiro de Almeida
Doutora em Ciências - Desenvolvimento Socioambiental (UFPA)
Universidade Federal do Pará/ UFPA

Prof. Dr. Ariadne da Costa Peres Contente
Doutora em Ciências Sociais – Antropologia (UFPA)
Universidade Federal do Pará/ UFPA

Prof.^a Dr.^a Darlene Teixeira Ferreira
Doutora em Educação em Ciências (UFPA)
Universidade Federal do Pará/ UFPA – Membro externo

Prof.^a Dr.^a Maria Ludetana Araújo
Doutora em Filosofia e Ciências da Educação (UNED)
Universidade Federal do Pará/ UFPA – Membro externo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

S725f Sousa, Fernanda Rocha de.
Formação de professores no contexto de grupos de
pesquisa da área ambiental : saberes ambientais e
identidade docente / Fernanda Rocha de Sousa. — 2019.
149 f.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Nádia Magalhães da Silva
Freitas

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará,
Instituto de Educação Matemática e Científica, Programa de
Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas,
Belém, 2019.

1. Grupos de pesquisa. 2. Área ambiental. 3.
Formação de professores. 4. Saberes ambientais. 5.
Identidade profissional. I. Título.

CDD 507.11

Dedico esse trabalho ao professor Licurgo Peixoto de Brito (in memoriam) por suas valiosas contribuições para a pesquisa e, acima de tudo, por ser um grande mestre e uma pessoa que fez a diferença no mundo.

Muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial, minha mãe, Nazaré Rocha e, minha tia, Socorro Rocha, que dedicaram todo seu esforço e amor para que eu pudesse ser a pessoa que sou hoje.

À minha orientadora, professora doutora Nádia Magalhães, pela confiança, pela atenção, pelas contribuições à pesquisa e por ser um exemplo e uma inspiração como professora.

Aos participantes do Grupema e do Geamaz, especialmente as coordenadoras Maria das Graças e Maria Ludetana, que me receberam em seus grupos de braços abertos e foram fundamentais para que essa pesquisa ocorresse.

Às professoras da banca, pelas observações e sugestões: Ana Cristina Pimentel, Ariadne da Costa, Darlene Teixeira, Maria das Graças Silva e Elinete Oliveira.

À CAPES e ao PPGECM por tornarem essa pesquisa possível.

A todos que contribuíram direta e indiretamente na minha jornada no doutorado.

RESUMO

SOUSA, Fernanda Rocha de. **Formação de professores no contexto de grupos de pesquisa da área ambiental: saberes ambientais e identidade docente.** 2022. Tese (Doutorado em Educação em Ciências), Universidade Federal do Pará, Belém-Pa, 2022.

Este estudo buscou responder a questão “Em que termos os grupos de pesquisa com ênfase em questões ambientais contribuem para a constituição de saberes ambientais, da identidade profissional e da formação de professores no cenário amazônico paraense?” e, para isso, teve como objetivo compreender em que termos os grupos de pesquisa da área ambiental colaboram para a constituição de saberes ambientais, para o delineamento da identidade profissional e da formação de professores, em especial no cenário amazônico paraense. O estudo se inseriu na discussão da crise da pós-modernidade, utilizando os referenciais de Boaventura de Sousa Santos e Leff para compreender a importância dessa discussão para a formação de professores, bem como Ciampa e Dubar na análise das identidades profissionais dos professores. Portanto, tratou-se de uma pesquisa qualitativa que utilizou como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada e a análise de conteúdo, proposta por Bardin, no tratamento e análise das informações. A pesquisa de campo foi realizada no Grupo de Pesquisa em Meio Ambiente (Grupema), da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental na Amazônia (Geamaz), que contou como sujeitos três professores vinculados a cada grupo. O texto da tese está organizado em cinco artigos que buscam apresentar as contribuições dos grupos de pesquisa para a discussão proposta. A pesquisa apontou que o Grupema e o Geamaz constituíram-se como uma base importante na formação de professores e na constituição das identidades profissionais dos entrevistados, na medida em que contribuíram para o desenvolvimento profissional dos entrevistados em termos de iniciação científica, iniciação à docência, produção científica, experiência em pesquisa com comunidades tradicionais da Amazônia e para a trajetória pessoal e profissional desses sujeitos, se constituindo também como um elo entre os pesquisadores e os grupos e comunidades externos à universidade. Como potencialidade para pesquisas futuras, é importante expandir o olhar sobre essa discussão no sentido de entender que lugar esses grupos ocupam dentro da universidade e procurar novas formas de analisar a contribuição desses espaços para as diversas áreas da formação de professores.

Palavras-chave: Grupos de pesquisa. Saberes. Formação de professores. Identidade. Professores.

ABSTRACT

SOUSA, Fernanda Rocha de. Teacher training in the context of research groups of environmental area: environmental knowledges and teacher identity. 2019. Thesis (Doctorate Degree in Science Education), Federal University of Pará, Belém-Pa, 2019.

This study had the guide question “How do research groups with an emphasis on environmental issues contribute to the constitution of environmental knowledge, professional identity and teacher training in the Amazonian scenario of Pará?” and, to answer this question, it aimed to understand in which terms the research groups in the environmental area collaborate for the constitution of environmental knowledge, for the delineation of the professional identity and the teachers training, especially in the Amazonian scenario of Pará. The study was based in the discussion of the postmodernity crisis using the references of Boaventura de Sousa Santos and Leff to understand the importance of this discussion for the teacher’s training, as well as Ciampa and Dubar to analyse the professionals identities of the teachers. Therefore, it was a qualitative research that used as a data collection technique the semi-structured interview and the content analysis, proposed by Bardin, in the treatment and analysis of the data. This thesis presents data obtained from a field research carried out by the Research Group on the Environment (Grupema), from the University of the State of Pará (UEPA) and by the Research Group on Environmental Education in the Amazon (Geamaz). Six teachers linked to both groups were the informers of this investigation. The text is organized in the form of five articles that aims to understand the contributions of research groups to the proposed discussion. The research showed that Grupema and Geamaz constituted an important base in the teachers training and in the constitution of the professional identities of the interviewees, insofar as they contribute to the professional development of the interviewees in terms of scientific initiation, initiation to teaching, scientific production and research experience with traditional communities, and for the personal and professional trajectory of these subjects; also constituting a link between researchers and groups and communities outside the university. As a potential for future researchs, it is important to expand the view on this discussion in order to understand the place these groups occupy within the university and to look for new ways of analyzing the contribution of these spaces to the various areas of teacher training.

Keywords: Research Groups. Knowledges. Environmental knowledge. Teacher training. Teachers.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	REFERÊNCIAS TEÓRICAS	10
2.1	SABERES AMBIENTAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES	10
2.2	IDENTIDADE PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GRUPOS DE PESQUISA	16
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS	22
3.1	A QUESTÃO PROBLEMA E O MÉTODO DE PESQUISA	22
3.2	A ESCOLHA DOS SUJEITOS DA PESQUISA	23
3.3	TÉCNICAS DA PESQUISA	25
4	ARTIGOS	29
	Artigo 1: Grupos de pesquisa e formação docente: uma análise de teses e dissertações	29
	Artigo 2: Da crise ambiental à ambientalização das universidades: contribuições do Grupema (UEPA) para a formação de professores	51
	Artigo 3: Saberes culturais de povos tradicionais da Amazônia: contribuições das pesquisas do Grupema (UEPA).....	69
	Artigo 4: Formação de professores no contexto amazônico: a contribuição do Geamaz/UFPA	86
	Artigo 5: Identidade profissional docente em grupos de pesquisa da área ambiental	107
5	CONSIDERAÇÕES GERAIS	124
6	REFERÊNCIAS	128
7	APÊNDICES	147

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar a introdução desta tese acredito ser relevante compartilhar alguns momentos de minha formação acadêmica e trajetória como docente por considerar que o tema escolhido para a pesquisa envolve fatores que perpassam toda a vida profissional dos professores desde a escolha da profissão. Minha formação como professora iniciou na Universidade do Estado do Pará (UEPA), no curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais – Habilitação em Biologia, no ano de 2008. Com o suporte teórico das disciplinas do curso, me interessei por pesquisar sobre o trabalho dos professores, o que me levou a desenvolver minha pesquisa de conclusão de curso na área do trabalho docente e a compreensão do tema saúde entre professores de ciências de escolas públicas de Belém, Pará.

Ao ingressar no mestrado, no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), na linha de Formação de Professores, decidi direcionar meu estudo para o tema da profissionalização docente e a deontologia. Para estudar esse tema foi preciso, inicialmente, levantar questões sobre a construção da identidade profissional e do trabalho docente. Nessas pesquisas pude compreender que, em sua prática, os professores utilizam várias matrizes de saberes além daquelas proporcionadas pelos cursos de formação. Essas fontes de saberes, oriundos de diversos campos da vida, têm igual peso e relevância, e juntas compõem o que se chama de “saber profissional” (TARDIF, 2014). Tal experiência tornou-se valiosa para o meu crescimento como pesquisadora da área da educação, pois por meio dela percebi a importância de investigar não somente o trabalho docente dentro da sala de aula, mas também considerar o docente enquanto um profissional complexo.

Outro ponto importante de minha formação foi a entrada, em 2009, no Núcleo de Educação Científica, Ambiental e Práticas Sociais (Necaps), da UEPA, onde desenvolvi projetos de ensino, pesquisa e extensão na linha de pesquisa “Sociobiodiversidade, Sustentabilidade e Educação na Amazônia”, que me possibilitou uma compreensão sobre temas relacionados à diversidade amazônica sob os pontos de vista ambiental, histórico, social e cultural. No grupo, fui bolsista e professora orientadora e coordenadora de projetos. Com a experiência do grupo de pesquisa e os conhecimentos obtidos nos cursos de graduação e pós-graduação,

venho desenvolvendo estudos na área ambiental, dando enfoque na formação de professores e na identidade profissional docente. Dessa forma, ao ingressar no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas, da Universidade Federal do Pará (UFPA), decidi unir as duas áreas de meu interesse: formação de professores e meio ambiente, considerando os grupos de pesquisa como um espaço formativo importante para os professores.

Ao pesquisar sobre questões ambientais compreendi que o ambiente não deve ser resumido à visão romântica da natureza que, na maioria das vezes, representa-o como uma grande área de floresta inabitada pelo ser humano, cujos seres da fauna e da flora convivem em equilíbrio sem a sua interferência e influência (REIGOTA, 1995). Para além dessa representação, o ambiente compreende todos os elementos naturais e as relações estabelecidas entre eles, seja do ponto de vista biológico, social ou cultural (CHASSOT, 2007).

Durante muito tempo, a ideia do ser humano como um agente externo ao ambiente contribuiu para uma visão antropocêntrica da natureza, na qual a sobrevivência da espécie humana é mais importante do que a sobrevivência de outras espécies, dando ao ser humano o poder de explorá-la para benefício próprio (GRÜN, 2007). Essa ideia ganhou força a partir da revolução industrial e se consolidou com o fortalecimento do neoliberalismo, quando a natureza passou a ser vista como uma fonte inesgotável de recursos para o desenvolvimento da humanidade (JACOBI, 2005).

Se por um lado esse pensamento reconhece a dependência do ser humano à natureza, por outro, dificulta o reconhecimento e a responsabilidade sobre as ações humanas danosas e irreversíveis para o ambiente, pois tudo é justificado pela “necessidade” e pelo lucro. Além disso, também prejudica a observação de formas diferenciadas de se relacionar com a natureza, uma vez que, com base nas crenças da sociedade capitalista, a única forma de lidar com a natureza é explorando-a, em menor ou maior grau, conforme o interesse econômico.

O estudo dos saberes que representam essas formas diferenciadas de relação com a natureza pode contribuir para a criação de novos modos de vida e para a construção de diferentes relações sociais capazes de dar um novo sentido (ressignificar) à essa cultura exploratória. Para isso, parto do ponto de vista de que tal perspectiva pressupõe primeiramente uma prática educacional crítica e

transformadora, uma vez que a educação é uma das principais formas de reprodução de ideologias e de culturas (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

No âmbito educacional, destaco um personagem fundamental nesse processo: os professores. Considerando a educação como um processo no qual alunos e professores aprendem uns com os outros, torna-se cada vez mais importante discutir a formação de professores e as práticas que possibilitam a ampliação da consciência política e crítica, contribuindo para a construção de valores, ideologias e crenças (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

No contexto paraense, um dos objetivos dessa educação deve ser valorizar o ambiente amazônico e sua cultura, sobretudo, no que diz respeito aos saberes que visam transformar a ação do ser humano na sociedade, buscando uma relação mais próxima e respeitosa com a natureza. Nesse momento, é necessário destacar que não quero cair na concepção igualmente romântica de que a educação por si só pode salvar o mundo e, muito menos, que isso é responsabilidade exclusiva dos professores, contudo, acredito que a educação é uma das ferramentas que ajudam na compreensão do mundo e da sociedade e estimula o pensamento crítico sobre a realidade.

Para alcançar esse propósito é necessário pensar uma formação de professores para além das disciplinas tradicionais dos cursos de licenciatura e da constante disputa entre disciplinas específicas e didáticas no currículo dos professores. Ao mesmo tempo, também é importante evidenciar os espaços formativos que contribuem para uma formação de professores que compreenda as questões ambientais em toda sua complexidade e criticidade.

Nesse contexto, compreendo que os grupos de pesquisa da área ambiental representam espaços formativos nos quais os professores podem alcançar tal propósito por meio da pesquisa, do estudo, do diálogo e da troca de experiências. Do mesmo modo, compreendo que o estudo dos saberes que compõem o modo de vida dos povos amazônicos (tal como os ribeirinhos, pescadores, seringueiros etc.), na formação de professores, ajuda a estabelecer uma relação diferenciada com a natureza e contribui para a construção de uma identidade profissional diferenciada.

Diante disso, esta tese busca responder a seguinte questão: **Em que termos, os grupos de pesquisa de educação com ênfase em questões ambientais contribuem para a constituição de saberes ambientais, da identidade**

profissional e da formação docente no cenário amazônico? Para responder tal questão, o objetivo geral da pesquisa foi **compreender em que termos os grupos de pesquisa da área ambiental colaboram para a constituição de saberes ambientais, para o delineamento da identidade profissional e da formação de professores, em especial no cenário da Amazônia paraense.**

Por sua vez, para alcançar tal objetivo, os seguintes objetivos específicos foram traçados:

- Verificar a importância atribuída pelos professores sobre sua participação em grupos de pesquisa da área ambiental;
- Investigar como a vivência/experiência em um grupo de pesquisa da área ambiental contribui para a ampliação da compreensão sobre saberes ambientais dos professores;
- Identificar que saberes ambientais são discutidos nas dissertações dos grupos investigados;
- Perceber as principais contribuições de grupos de pesquisa da área ambiental para a constituição da identidade profissional docente.

2 REFERÊNCIAS TEÓRICAS

As referências teóricas utilizadas nesse estudo estão organizadas em artigos, entretanto, podem ser resumidas em dois pilares neste texto integrador, considerando os objetos de estudo da pesquisa: saberes ambientais e formação de professores; e identidade profissional e formação de professores. No primeiro pilar, é apresentada a discussão sobre a importância de valorizar os saberes tradicionais, sobretudo aqueles ligados ao ambiente amazônico paraense, como uma base importante na formação de professores da área ambiental. No segundo pilar, é apresentada a relação entre identidade profissional docente e formação de professores em grupos de pesquisa, fazendo uma breve discussão sobre a atual crise da identidade profissional docente.

2.1 SABERES AMBIENTAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A importância de investigar sobre a formação de professores na região amazônica emerge com a compreensão de que, ao longo da história, essa região foi constituída por meio de diversas formas de interação entre os atores que a compõe,

formando um grande mosaico cultural. Segundo Fonseca (2014), durante as últimas décadas, com a implantação de políticas exploratórias e de migração, ficou cada vez mais evidente a necessidade de ressaltar as singularidades dos povos amazônidas e pensar no desenvolvimento dessa região considerando a sua grande diversidade de recursos (naturais, sociais e culturais).

Para a referida autora, além das perdas ambientais causadas pela substituição de grandes áreas de floresta nativa por pastagens, monoculturas, estabelecimento de hidrelétricas e grandes áreas de exploração mineral, a região também sofre com um processo migratório para as localidades que recebem estes projetos e isto tem contribuído, cada vez mais, com a “hibridização” da cultura amazônica, o que de certa forma descaracterizou boa parte da cultura nativa.

Neste momento, é importante esclarecer que a ideia de cultura adotada nessa pesquisa está situada no período de crise da pós-modernidade, período que se iniciou no campo político após a constatação de que os ideais defendidos tanto pelo capitalismo quanto pelo socialismo eram inatingíveis para a maioria da sociedade (BAUMAN, 1997; HALL, 2006). O sonho de igualdade, prosperidade e paz a ser alcançado pelo ser humano a partir do desenvolvimento cultural, tecnológico e científico foi desmistificado após a Segunda Guerra Mundial pelos altos índices de desemprego, crises financeiras e ditaduras políticas. Logo, a crise que tinha caráter político, começou a irradiar para todos os outros campos da vida social, familiar e religiosa. A sociedade pós-moderna se caracteriza por ser uma sociedade em descontrole e desordem global e individual (BAUMAN, 1997).

Sob esse ponto de vista, o hibridismo é uma ideia difícil de ser definida sob um único conceito. Hall (2006) define a hibridização como um processo de descolonização cultural que demonstra o complexo jogo de poder e de dominação entre colonizadores e colonizados, um choque que resulta, invariavelmente, na dominação ou apreensão de uma cultura sobre a outra, em menor ou maior medida. O hibridismo, enquanto uma fusão (conflituosa ou não) entre diferentes tradições culturais, pode ser entendido também como uma “[...] poderosa fonte criativa, produzindo novas formas de culturas” (HALL, 2006, p. 91), ou seja, um processo cada vez mais comum na sociedade atual, sendo também o principal impulso para a constituição das novas identidades sociais e culturais.

Ao analisarmos o processo de hibridização vivenciado na Amazônia, bem como a sua ocupação, destaca-se o fato dessa região ter sido considerada como um vazio demográfico por muitos séculos. Do mesmo modo, a invisibilidade cultural dos povos nativos da região também é uma característica marcante. Segundo Fonseca et al. (2014),

A Amazônia Brasileira, ao contrário do que comumente era propagado, estava longe de ser considerada uma região pouco habitada, pois mesmo antes da presença européia, se constituía por sociedades diversas, conforme pesquisas arqueológicas que apontam muitos sítios habitados até o início do período colonial (FONSECA et al., 2014, p. 12).

Apesar disso, alguns grupos sociais formados a partir dessa hibridização mantiveram relações muito próximas com a natureza e a hibridização cultural possibilitou a construção de um sistema singular: a cultura amazônica. Essa cultura se expressa em um mosaico de saberes que envolvem mitos, religiosidade, arte, costumes, valores e todas as representações importantes do viver amazônico (FONSECA, 2014).

Ao compreender que a cultura amazônica é formada por saberes diversos é importante esclarecer, também, o que se entende por saber nessa pesquisa. Para tal apoio-me em Foucault (2013, p. 220), para quem um saber é “[...] o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um *status* científico [...] um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso”. Em outras palavras, é o que torna possível a criação de teorias, conhecimentos, opiniões e práticas. O saber, portanto, se difere dos conhecimentos presentes em livros e pesquisas científicas, embora muitas vezes seja a fonte que “[...] permite a constituição da ciência e do conhecimento” (VEIGA-NETO; NOGUERA, 2010, p. 77), mas não se restringe a eles.

Segundo Veiga-Neto e Nogueira (2010), o saber é subjetivo e depende do sujeito e do seu julgamento para ter significado, depende de certa “habilidade sensorial integradora e de uma decisão ou escolha intencional feita com base naquela habilidade [...]. Habilidade e decisão se dão no e pelo sujeito, [assim] o ‘sapere’ é da ordem do sujeito” (VEIGA-NETO; NOGUERA, 2010, p. 73), diferente do conhecimento científico que pretende ser externo ao sujeito. Nesse sentido, o saber pode ser compreendido como uma ideia mais ampla que a própria ciência, podendo existir

saberes que são totalmente independentes da ciência, assim como conhecimentos científicos que não foram baseados na observação e estudo desses saberes, o que comumente causa o afastamento entre a Ciência e o senso comum.

Para além do caráter subjetivo, Martinic (2003) defende que saberes são conhecimentos e maneiras indispensáveis para o convívio social, sendo compartilhados por vários sujeitos e utilizados como forma de compreender o mundo e valorizar a experiência de tais sujeitos. Segundo o autor, saber

É o acervo de conhecimentos que, entre os setores populares, garante a reprodução e produção do mundo social ao qual se pertence. Este conhecimento proporciona um conjunto de objetivos, certezas e parâmetros que permitem ao sujeito compreender sua experiência e fazê-la inteligível para os outros. É um conhecimento compartilhado, que é produzido e continua sendo real enquanto possibilita um reconhecimento coletivo. O saber, desse ponto de vista, é indispensável para dar sentido às experiências e interpretá-las, e dele deriva não apenas uma maneira de pensar, mas, também, uma maneira de agir (MARTINIC, 2003, p. 83).

Corroborando com essa ideia, Albuquerque et al. (2016, p. 33) defendem que os saberes representam os conhecimentos de vida e da experiência dos sujeitos, representando o “[...] conjunto de conhecimentos, modos de pensar, sentir e fazer enraizados no cotidiano, que envolvem tática, sutileza, faro, improviso, criação”. Tais saberes são expressos nos mais diversos ambientes da vida social.

O estudo desses saberes possibilita valorizar os saberes dos povos amazônidas e criar práticas educativas que tenham como ponto de partida a reflexão sobre o papel de educadores e educandos em um processo educativo que possibilite criar e recriar novas formas de interação e de compreensão de ambiente e de natureza, ao mesmo tempo em que se busca “[...] valorizar o conhecimento construído por grupos sociais específicos, permitindo contextualizar o conhecimento científico a partir de uma realidade mais próxima daqueles diretamente envolvidos com tais saberes” (CHASSOT, 2008, p. 203).

No entanto, para que isso se torne uma realidade, é necessário que

A educação escolar considere a cultura local e a insira em suas discussões, seja por meio do conteúdo de ensino ou pelos processos formativos que promove, [...] o ser humano aprende quando trabalha com situações concretas que oportunizem os atos de refletir, questionar e (re)construir saberes da vida cotidiana (FONSECA et. al, 2014, p. 9).

Adotar tais saberes como uma das bases da educação, entretanto, enfrenta alguns desafios e barreiras. Dentre eles, destaco a própria concepção de Ciência e de Conhecimento que norteia a sociedade e rege os currículos escolares e, igualmente, a formação de professores.

A racionalidade científica na qual se fundamenta a Ciência Moderna desconsidera todas as formas de conhecimentos que não estejam pautadas no seu método científico. Dessa forma, os saberes chamados de culturais, tradicionais ou locais não são compreendidos como formas de conhecimento válidas devido à sua natureza “informal” (SANTOS, 2008). Para Santos (2008, p. 30), a principal característica dessa racionalidade é seu caráter totalitário, pois o “[...] que não é quantificável é cientificamente irrelevante”. Para o autor, o princípio universal da Ciência Moderna está pautado na formulação de leis que ignoram os agentes e os fins dos fenômenos naturais, considerando a natureza como algo totalmente previsível e que segue uma ordem quantificável. Desse modo,

Enquanto no senso comum e, portanto, no conhecimento prático em que ele se traduz, a causa e a intenção convivem sem problemas, na ciência a determinação da causa formal obtém-se com a expulsão da intenção. É este tipo de causa formal que permite prever e, portanto, intervir no real e que, em última instância, permite à ciência moderna responder a pergunta sobre os fundamentos do seu rigor e da sua verdade com o elenco dos seus êxitos na manipulação e na transformação do real (SANTOS, 2008, p. 30).

Historicamente, esse modelo de racionalidade também foi aplicado às Ciências Humanas e Sociais para lhes conferir um caráter científico. Na educação, esse pensamento é empregado de maneira categórica por meio das disciplinas que compõem o currículo oficial das escolas e da própria organização dos cursos de licenciatura (CARVALHO, GIL-PÉREZ, 2011). Desse modo, os saberes culturais, e todos aqueles considerados como não escolares, são ignorados, portanto, silenciados, ausentes e inexistentes,

Trata-se de formas sociais de inexistência porque as realidades que elas conformam estão apenas presentes como obstáculos em relação às realidades que contam como importantes sejam elas realidades científicas, avançadas, superiores, globais ou produtivas (SANTOS, 2002, p. 249).

A Sociologia das Ausências proposta por Santos (2002) surge como uma forma de dar voz a estes conhecimentos não-existentes, pois ajuda a identificar o modo como são produzidas as ausências com a intenção de torná-las presentes, no sentido de “[...] serem consideradas alternativas às experiências hegemônicas, a sua credibilidade poder ser discutida e argumentada e as suas relações com as experiências hegemônicas poderem ser objeto de disputa política” (SANTOS, 2002, p. 249). A defesa de uma única forma de saber digna de existência dá espaço, então, para uma ecologia de saberes pautada na identificação e defesa de outros critérios, desta vez, ditados pelos contextos e práticas sociais antes declarados como não-existentes, mas que influenciam na produção de diversos saberes.

Corroborando com essa ideia, Leff (2017, p. 160) defende a existência de um saber ambiental que se caracteriza por ser um “[...] saber sobre esse campo externalizado pela racionalidade econômica, científica e tecnológica da modernidade; mas que, por sua vez, conota os saberes marginalizados e subjugados pela centralidade do *logos* científico”. Essa concepção ganha destaque nesta pesquisa por buscar estabelecer a relação entre os saberes considerados científicos e o ambiente, que “[...] emerge impulsionado pelas diferentes ordens do real que foram externalizadas e dos saberes subjugados pelo desenvolvimento das ciências modernas” (LEFF, 2017, p. 159).

O saber ambiental considera os saberes das ciências já estabelecidas, porém pretende incorporar os saberes ignorados por tais ciências para transformar o conjunto de paradigmas do conhecimento e ideologias, a partir “[...] de uma problemática social que os ultrapassa e os questiona” (LEFF, 2017, p. 163). Essa problemática não é entendida apenas como um campo de conhecimento das áreas biológicas e ambientais, mas como uma dimensão existente em todas as ciências, uma vez que o “[...] ambiente está integrado por processos, tanto de ordem física como social” (LEFF, 2017, p. 159). Assim, ele se constrói a partir de um conjunto de processos de natureza diferente, tendo sua própria racionalidade: a racionalidade ambiental. Da mesma forma, o saber ambiental envolve uma nova forma de compreender o ambiente e a natureza, nos seguintes termos

O ambiente não é o meio que circunda as espécies e as populações biológicas, é uma categoria sociológica (e não biológica), relativa a uma racionalidade social, configurada por comportamentos, valores e saberes,

bem como por novos potenciais produtivos. Neste sentido, o ambiente do sistema econômico está constituído pelas condições ecológicas de produtividade e regeneração dos recursos naturais, bem como pelas leis termodinâmicas de degradação da matéria e energia no processo produtivo. O ambiente estabelece potenciais e limites às formas e ritmos de exploração dos recursos condicionando os processos de valorização, acumulação e reprodução do capital (LEFF, 2017, p 160).

No campo educacional, pensar em um reencontro da ciência com esses saberes é uma possibilidade para pensar em um “[...] modelo de educação entendida como prática social da formação humana na qual, ao lado do saber científico, os saberes da experiência e os valores dos grupos socialmente excluídos possam ser valorizados” (ALBUQUERQUE, 2016, p. 34).

Ao compreendermos a educação como um meio de hábitos e valores diversos e que possibilita o diálogo, é importante questionar qual lugar tais saberes estão ocupando, atualmente, na formação de professores. Nesta tese busco discutir se os saberes do viver amazônico ocupam um lugar de destaque nos grupos de pesquisa da área ambiental voltados para a educação e formação de professores. Em outras palavras, de que modo esses saberes são incorporados pelo professor enquanto um profissional, no sentido: são saberes silenciados ou disseminados? Existentes ou não-existentes?

2.2 IDENTIDADE PROFISSIONAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GRUPOS DE PESQUISA

A discussão sobre identidade profissional docente tem ganhado força nos últimos anos e diversos estudos realizados no Brasil demonstram que o tema vem sendo debatido frequentemente, tendo como base autores como Veiga (2010), Gatti (2003), Nóvoa (2003), dentre outros. André (2009) constatou que a partir dos anos 2000 houve um crescimento das produções na área de formação de professores que tratavam sobre questões relacionadas à identidade e à profissionalização docente, totalizando 41% das teses e das dissertações defendidas.

Segundo André (2009), essa mudança no foco dos estudos sobre a formação de professores pode ser atribuída a dois fatores principais: a chegada dos estudos de Maurice Tardif (2014) ao Brasil e o aumento internacional da produção sobre profissionalização docente, motivado principalmente pelas reformas nos sistemas educacionais ocorridos a partir dos anos 1990 em vários países americanos e

européus. A partir deste momento, o foco da discussão no Brasil passou a ser a construção da identidade dos professores e sua profissionalização, principalmente, tratando sobre a fragilidade desses dois processos. Desse modo,

As pesquisas dos anos 2000 mostram grande interesse em conhecer o que pensam e fazem os professores: quais suas concepções, suas representações, seus saberes e suas práticas [...]. A temática identidade e profissionalização docente que, nos anos 1990, foi considerada [...] como emergente, de fato se consolida nos anos posteriores e domina o campo da investigação sobre formação docente (ANDRÉ, 2009, p. 51).

Esse dado demonstra uma crescente preocupação com a caracterização e a consolidação da identidade profissional dos professores na sociedade. Mais que isso, evidencia a necessidade de compreender os fatores que perpassam e compõem a docência e, principalmente, a urgência de dar voz aos professores, compreendendo-os como sujeitos complexos.

O interesse pelo estudo das identidades, bem como dos saberes docentes, surgiu como um contraponto ao estudo das abordagens educacionais, predominante nos anos 1980, que compreendiam o trabalho docente, principalmente, nas suas dimensões técnica e política, sem considerar o fator pessoal e social que envolvia a profissão (NÓVOA, 2003). Conforme esses estudos,

[...] A competência profissional do professor envolveria tanto o domínio dos conteúdos como o seu entendimento a respeito das relações entre os vários aspectos da escola, incluindo-se ainda o peso da formação técnica sobre o modo como percebe a organização da escola e os resultados da sua ação (NUNES, 2001, p. 39).

Esse discurso presente, sobretudo, na mídia, e reforçada por pesquisas acadêmicas que ainda consideravam as abordagens como base da docência, interferia diretamente na identidade do professor, uma vez que eram apontados como os “[...] grandes responsáveis pelo fracasso do sistema escolar público e pelo insucesso dos alunos” (GARCIA; HYPOLITO; VIEIRA, 2005, p. 47), especialmente, pelo fracasso da escola pública. Segundo Nóvoa (2003), essa separação entre o “eu profissional” e o “eu pessoal”, bem como o discurso de incompetência e responsabilidade sobre o fracasso da escola, contribuiu para a crise de identidade do professor.

Ao caracterizar essa crise, Dubar (2020) destaca que longe de ser apenas uma crise da identidade profissional, ela também é uma crise da identidade pessoal e social, influenciada pelas mudanças das perspectivas histórica e social do sujeito. Ao tratar sobre as identidades profissionais, o autor destaca que essas se distinguem das demais formas identitárias por serem relacionais (sofrerem a influência de outras identidades, como a pessoal, familiar e social) e, ao mesmo tempo, biográficas (relacionam-se com as trajetórias atribuídas pelos sujeitos ao seu trabalho), ou seja, “[...] são maneiras socialmente reconhecidas para os indivíduos se identificarem uns aos outros, no campo do trabalho e do emprego” (DUBAR, 2020, p. 85).

No campo educacional, a crise da identidade se deve, principalmente, à ruptura da imagem do professor e a perda de *status* da docência enquanto atividade profissional. Nesse sentido, é importante compreender, primeiramente, o que é ser professor e o que caracteriza o seu trabalho para, então, compreender como sua identidade é constituída.

Historicamente, professor é considerado como a pessoa que tem como foco do seu trabalho o ensino. No entanto, quando considerados os espaços não formais de educação, é possível perceber que existem outros profissionais que exercem papéis de ensino e não são professores. É preciso, portanto, diferenciar o trabalho docente dos demais. Tardif (2014, p. 31) propõe que um “[...] professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros”. Na tentativa de restringir essa ideia, Romanowski (2012, p. 15) afirma que o “[...] professor é aquele que ensina, que educa. Mas, há outras pessoas que educam e que não são professores [...], o professor ensina numa instituição: a Escola”, ou seja, é o profissional que tem o ensino institucionalizado como base do seu ofício.

Entender a docência a partir do ponto de vista de um ofício é admitir que ela representa uma atividade qualificada de um conjunto de indivíduos que partilham uma identidade, história e formação específica para o exercício desta atividade. Assim, o “ser professor” envolve, além de um corpo de saberes específicos, o reconhecimento social de sua identidade (ARROYO, 2013).

Enquanto grupo profissional, os docentes constituem uma categoria cuja característica principal é a heterogeneidade. Dentro desse conjunto existem indivíduos de diversas camadas sociais, religiões, idades etc., que exercem suas atividades em diversos níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental,

ensino médio e ensino superior) e jurisdições (rede pública municipal, estadual, federal e rede privada). Assim, os docentes se caracterizam como uma classe que é diversa, ao mesmo tempo em que possui similaridades, como o ensino enquanto atividade profissional, a imagem social e política atribuída a esses indivíduos e os seus saberes, sobretudo, aqueles relacionados à sua área de formação.

Segundo Garcia, Hypólito e Vieira (2005), essa diversidade é importante para compreender a identidade docente, pois as condições de trabalho, os interesses, a posição profissional e institucional e a formação dos profissionais podem ser profundamente distintas e isto interfere diretamente nas políticas voltadas para a classe, bem como no discurso escolhido para representar tais indivíduos e estabelecer sua imagem social.

Portanto, a identidade profissional se constrói também com base no significado de movimentos reivindicatórios dos docentes e no sentido que eles conferem ao seu próprio trabalho, o que constitui as maneiras de ser e de estar na profissão (NÓVOA, 2003). Em outras palavras, no estudo da identidade docente é importante considerar o desenvolvimento pessoal, profissional e o institucional do professor (VEIGA; D'ÁVILA, 2014), pois tal compreensão admite que a identidade permeia a vida do profissional desde o momento de escolha da profissão, passando pela formação inicial e pela experiência adquirida no exercício do trabalho.

O exercício da docência, por sua vez, envolve saberes específicos das disciplinas, saberes pedagógicos e saberes construídos nos espaços da experiência (TARDIF, 2014). Embora defenda a importância de todos esses saberes para a constituição do “saber profissional”, Tardif (2014) chama atenção para a posição de destaque dos saberes experienciais, que representam as habilidades individuais e coletivas relacionadas ao saber-fazer e saber-ser que integram as experiências.

Essa ênfase se deve, principalmente, à relação de exterioridade relacionada aos demais saberes sob os quais o professor não possui controle de produção e de circulação. Ao contrário, os saberes experienciais são também pessoais e que se fundamentam e se legitimam no cotidiano (CARDOSO; DEL PINO; DORNELES, 2012), ao mesmo tempo, sofrem a influência das vivências pessoais obtidas no cotidiano familiar, social e da educação do próprio professor enquanto indivíduo.

Para Pimenta (1996, p. 77), “[...] os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo

permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pelo outrem”. A autora defende a necessidade de construir novos saberes pedagógicos a partir da realidade e “[...] reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação” (PIMENTA, 1996, p. 81), ou seja, do contexto em que a ação pedagógica se desenvolve.

Ao considerarmos os espaços disponíveis aos professores durante sua formação, os grupos de pesquisa se destacam como ambientes importantes para a discussão por evidenciar a diversidade dos professores, ao mesmo tempo em que possibilitam o diálogo entre os saberes da experiência e os saberes científicos. Nesses ambientes, os professores desenvolvem uma parte importante da sua identidade profissional, principalmente, por meio da socialização.

Para Garcia (2010, p. 30), a socialização é o “[...] processo mediante o qual um indivíduo adquire o conhecimento e as destrezas sociais necessários”, precisamente para o exercício de sua profissão. Nesse sentido, a socialização ajuda a construir valores, conhecimentos e habilidades que vão auxiliar o professor na sua prática, ao mesmo tempo em que ajuda a constituir a identidade desse profissional, podendo ser um processo que o aproxima ou o afasta da docência.

Além disso, os grupos de pesquisa também podem ser compreendidos como espaços de autoformação, um processo contínuo no qual o professor é ao mesmo tempo “[...] formador/formando, tornando-se necessário para isso gerir, orientar e regular seu próprio processo educativo na perspectiva de participação e autonomia, buscando se desenvolver individual e coletivamente” (MONTEIRO, 2004, p. 191). Esse desenvolvimento se dá tanto nas dimensões pessoais quanto profissionais e organizacionais.

A formação de professores vivenciada nos grupos de pesquisa pode ser considerada a partir dos três pilares necessários para o trabalho docente, bem como para o desenvolvimento da identidade profissional: o saber, o saber-fazer e o saber ser e estar. O saber representa a relação estabelecida com os conhecimentos específicos da área de educação e das demais áreas de conhecimento, que conferem as competências necessárias para a docência; o saber-fazer refere-se à implementação das atividades, estratégias e práticas de ensino que representam as competências pedagógicas dos professores; e, por fim, o saber ser e estar, que se

relaciona com a dimensão afetiva da formação de professores, que envolve o ato de refletir, autocriticar e autoavaliar (MONTEIRO, 2004).

Silva Júnior (2011) defende os grupos de pesquisas como importantes territórios de formação. Para o autor, esses territórios são espaços de inter-relações no qual são constituídas a identidade, o sentimento de pertencimento a um grupo, além das representações, imagens e símbolos sociais da docência. Assim,

Esta concepção ampliada analisa o território como uma estrutura de formação das identidades individuais e coletivas, e as interações destas, com as relações de pertencimento e de especificidade dos sujeitos com o espaço em que mantém estas relações, por meio das representações sociais, imagens e símbolos que contribuem para a formação de referências singulares aos sujeitos, o que caracteriza, portanto, uma identidade além de sociocultural, territorial (SILVA JÚNIOR, 2011, p. 91).

O autor faz uma distinção entre os conceitos de território e territorialidade, estando esse último ligado diretamente ao sentimento de pertencimento dos sujeitos aos grupos sociais que integram, reforçando sua identidade. Assim, no campo das Ciências Sociais, o conceito de territorialidade

[...] expressa uma relação de pertencimento entre os indivíduos, grupos sociais (indivíduo-indivíduo; indivíduo-grupo; grupo-grupo e grupo-indivíduo), e seus meios de referências manifestados a partir das diversas escalas geográficas, a partir de dois níveis, o individual referente ao espaço pessoal imediato que em determinados contextos culturais torna-se inviolável; e o coletivo em que a territorialidade é a própria regulação das interações sociais reforçando a identidade do grupo (SILVA JÚNIOR, 2011, p. 91).

Nesta perspectiva, compreendemos que os grupos de pesquisas representam, além de um espaço de formação, também um espaço que propicia o desenvolvimento de novos saberes e de identidades por meio da troca de experiências e da socialização, um meio no qual são criados elos entre o “[...] pertencimento cultural e identitário com determinado local, mas que o transcende à medida que é moldada na dinâmica das relações socioculturais” (SILVA JÚNIOR, 2011, p. 91).

A partir desses apontamentos, defendo a hipótese de que, por ser um espaço que privilegia a prática, a interação e a diversidade, *os grupos de pesquisa da área ambiental participam diretamente da construção da identidade profissional e na formação dos professores, estabelecendo uma forma diferenciada de compreensão/ação do/no mundo e na relação do sujeito com o ambiente, sobretudo,*

no contexto amazônico paraense. Compreendo que o processo de produção de saberes nesses grupos tem sido desvinculado dos demais ambientes de formação, o que causa um profundo distanciamento entre as áreas do campo ambiental e a formação de professores, bem como o afastamento entre os saberes ambientais da região e a universidade.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 A QUESTÃO PROBLEMA E OS MÉTODOS DA PESQUISA

Este trabalho é resultado de uma pesquisa essencialmente qualitativa, na medida em que está “[...] orientado para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo das expressões e atividade das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2004, p. 28). Embora esse tipo de pesquisa ofereça uma diversidade significativa de abordagens teóricas e metodológicas, Godoy (1995) destaca as características que ajudam a classificá-la como, por exemplo, aquelas de caráter descritivo e indutivo e a valorização do significado que os sujeitos da pesquisa conferem ao objeto analisado.

Para a Godoy (1995, p. 62), os “[...] estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural”. Nessa abordagem, o papel do pesquisador ganha destaque, pois ele se encontra imerso nesse ambiente e em contato direto com os sujeitos da pesquisa. O pesquisador se transforma em um instrumento na medida em que suas observações, interpretações e análises do ambiente integram os dados coletados.

Nessa perspectiva, a preocupação com os processos subjetivos que permeiam os fenômenos sociais se torna um dos focos principais da pesquisa qualitativa, juntamente com os resultados e os produtos. Ao compreender a formação de professores e a identidade profissional docente nos grupos de pesquisa como objetos deste estudo, é importante destacar que as ações subjetivas do pesquisador, tal como impressões e inferências, também serão consideradas como dados.

Desse modo, “[...] as reflexões dos pesquisadores sobre suas ações e observações no campo, suas impressões, irritações, sentimentos, e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação” (FLICK, 2004, p.

22), de tal modo que as subjetividades do pesquisador e dos sujeitos da pesquisa se tornam parte do processo de pesquisa.

3.2 A ESCOLHA DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Tendo em vista o objeto desta pesquisa, destaco como sujeitos os professores vinculados a grupos de pesquisa que trabalham com temas da área ambiental, especialmente, educação ambiental, sustentabilidade e cultura amazônica, por se tratar de uma pesquisa que aborda saberes que também podem ser considerados como culturais. A escolha por esses sujeitos se deu por compreender que os grupos de pesquisa englobam professores com graduação em diversas áreas, promovendo o trabalho coletivo e interdisciplinar e ampliando a discussão para além do campo das licenciaturas. Para Pimenta (1996), a escolha por um grupo diverso também se aproxima da realidade das escolas, onde professores de diferentes áreas precisam superar os desafios da linguagem e da especificidade dos seus saberes disciplinares para conviver e trabalhar coletivamente.

Além disso, defendo também que a compreensão dos saberes ambientais amazônicos, como parte integrante da experiência e da identidade docente, deve estar presente em todas as áreas do ensino, uma vez que a educação ambiental como um tema interdisciplinar possibilita esse entendimento. Ao mesmo tempo, compreendo que alguns conceitos importantes a serem discutidos nesta pesquisa (como natureza e ambiente), podem ser mais facilmente abordados na formação de professores da área ambiental, bem como em suas práticas em sala de aula.

Assim, em um primeiro momento, foi feito um levantamento dos grupos de pesquisa das universidades que explicitavam em seu nome uma abordagem das áreas de educação, educação ambiental, cultura amazônica e sustentabilidade no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP), do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Desse modo, foram listados quatro grupos de pesquisa da Universidade Federal do Pará (UFPA) e dois grupos da Universidade do Estado do Pará (UEPA), localizados nos *campi* de Belém, organizados na Quadro 1, abaixo.

Quadro 1 – Grupos e núcleos de pesquisa da área ambiental.

Nome do grupo/núcleo	Universidade – Centro - Instituto
ECOAMAZONIA – Educação, Sustentabilidade e Diversidade no Campo	UFPA – ICED
GEAM - Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente	UFPA – ICED
GEAMAZ – Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental na Amazônia	UFPA - ICED
GESTAMAZON - Grupo de Estado e Educação na Amazônia	UFPA – ICED
HESPECF - Grupo de Estudos e Pesquisas em História, Educação, Sociedade e Política Educacional do Campo e da Floresta da Amazônia Paraense	UFPA – ICED
GRUPEMA - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Meio Ambiente	UEPA - CCSE
NECAPS- Núcleo de Educação Científica, Ambiental e Práticas Sociais	UEPA - CCSE

Fonte: Universidade Federal do Pará, 2018; Universidade do Estado do Pará, 2018.

Os grupos participantes da pesquisa foram escolhidos com base na área de atuação, na regularidade de seus encontros e no número de professores participantes. Dessa forma, foram excluídos aqueles que não estavam trabalhando com a discussão proposta nesta pesquisa quando o levantamento foi realizado. É importante ressaltar que não foram encontradas informações de grupos de pesquisa que trabalhavam com o tema saberes ambientais e cultura amazônica em universidades particulares e outras universidades públicas no momento do levantamento. Por esse motivo, selecionamos dois grupos cujo objetivo se aproximavam do interesse desta tese. Assim, os grupos de pesquisa investigados foram o Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente (Geamaz), da UFPA, e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Meio Ambiente (Grupema), da UEPA.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados conforme amostragem não probabilística por acessibilidade, na qual o pesquisador seleciona os sujeitos disponíveis e de fácil acesso (GIL, 2008). O número de sujeitos também foi estabelecido conforme o interesse dos docentes em participar da pesquisa, tendo a atuação em sala de aula, a graduação na área das ciências ambientais ou pós-

graduação nas áreas de educação ambiental, sustentabilidade e cultura amazônica como critérios fundamentais para a participação.

Desse modo, foram entrevistados seis professores, sendo três professores do Grupema (Professora A, Professora B e Professor C) e três professoras do Geamaz (Professora D, Professora E e Professora F).

3.3 TÉCNICAS DA PESQUISA

3.3.1 Métodos de coleta de informações

Como procedimentos metodológicos de constituição de dados, adotamos o levantamento bibliográfico, durante toda a realização da pesquisa, entrevistas semiestruturadas, com perguntas abertas para possibilitar as narrativas e observação. A presente pesquisa envolveu as seguintes fases de elaboração e desenvolvimento:

- Entrevista

A entrevista foi escolhida como uma técnica de coleta de informações por entender que os pontos de vista dos sujeitos podem ser observados e expressos com uma facilidade maior, pois “[...] permitem ao pesquisador abordar o mundo experimental do entrevistado, de modo mais abrangente, com a própria estruturação de mundo” (FLICK, 2004, p. 109). Para Minayo (2014), a entrevista privilegia a obtenção de informações sobre valores, normas e símbolos do objeto investigado, a partir de relatos individuais dos sujeitos que compõem determinado grupo ou fenômeno.

As entrevistas semiestruturadas foram escolhidas por dar liberdade ao entrevistador, ao mesmo tempo em que fornece um guia para obter as informações necessárias à pesquisa. Na entrevista semiestruturada, a tarefa do pesquisador é estabelecer uma pergunta como ponto de partida para que o entrevistado possa relatar suas experiências ou opiniões e, a partir disso, os eventos relevantes são destacados pelo entrevistador no decorrer do relato (FLICK, 2004).

O guia da entrevista foi organizado em três tópicos: formação, experiências profissionais, docência e trabalho no grupo de pesquisa. As perguntas iniciais traçavam o perfil dos entrevistados, como curso de graduação e tempo de atuação como professor. Após isso, foram feitas perguntas abertas relacionadas aos objetivos de estudo, como a escolha pela docência como trabalho, os motivos de ter escolhido

a área ambiental e os motivos de participar de um grupo de pesquisa. O roteiro de entrevista contava, inicialmente, com nove perguntas, que foram ampliadas conforme as respostas dos entrevistados.

A entrevista foi realizada como estratégia para coletar informações dos sujeitos da pesquisa tentando entendê-los na sua particularidade, valorizando suas experiências profissionais e de vida. Portanto, é importante ressaltar que esta pesquisa buscou ir além do simples relato de acontecimentos, procurando compreender o sentido que os sujeitos atribuíam a seus saberes.

Ao considerar o objetivo de investigar os saberes amazônicos que integram a identidade dos docentes, o recurso da entrevista semiestruturada possibilitou que os sujeitos reconstruíssem suas experiências, ao mesmo tempo em que analisavam e refletiam sobre seu trabalho como professores no contexto amazônico e como integrante desta cultura, revelando, assim, aspectos importantes de sua formação em grupos de pesquisa e sua identidade profissional.

3.3.2 Sistematização e análise dos dados

Para sistematização e análises dos dados, inicialmente, as entrevistas foram transcritas e os pontos relevantes organizados em categorias conforme similaridades. A pesquisa utilizou a análise de conteúdo, apoiado em Bardin (2020), como método para análise das informações. A escolha pela análise de conteúdo se deu por entender que este método busca compreender os significados explícitos e implícitos existentes nos relatos dos sujeitos da pesquisa.

Além disso, a análise de conteúdo, quando aplicada à pesquisa qualitativa, também possibilita a análise categorial que, nesta pesquisa, facilitou a classificação e agrupamento das respostas com base em eixos temáticos. Para isso, foi elaborado um plano de análise seguindo as três fases do método estruturado por Bardin (2020), a saber: a pré-análise, a exploração do material e a análise ou interpretação dos dados.

A pré-análise ocorreu após a entrevista, iniciando-se com a organização do material a ser analisado. Neste momento, foi estabelecido o primeiro contato visual com as informações constituídas, fazendo uma leitura geral das transcrições das histórias de vida e dos cadernos de anotação utilizados nas entrevistas,

estabelecendo uma “leitura flutuante” (BARDIN, 2020) que, aos poucos, tornou-se mais clara e objetiva.

Na segunda fase, de exploração do material, foi executada uma leitura mais atenta das questões propostas nas entrevistas. Neste momento, foram destacados os trechos que mais despertaram interesse, principalmente, as colocações apresentadas pelos informantes, buscando apreender os significados conferidos a estes temas e agrupando as respostas por semelhança de conteúdo, objetivando a categorização.

A criação das categorias de análise definitivas foi feita a partir da análise das transcrições das entrevistas, que foram desmembrados em unidades de texto menores e reagrupados conforme a similaridade em eixos temáticos (BARDIN, 2020). Nesse momento, é importante destacar que novos eixos foram criados para cada artigo apresentado nessa tese.

Na última fase, de tratamento de dados, ocorreu a interpretação das respostas e informações das entrevistas. As inferências constituíram esse momento, realizado a partir do aprofundamento da análise das categorias produzidas anteriormente. A análise final, baseou-se nas significações das palavras e frases que evidenciavam as diversas opiniões dos sujeitos com relação à sua formação, aos seus saberes e à participação nos grupos de pesquisa, bem como nas categorias temáticas que emergiram durante a análise, e representam os diálogos estabelecidos entre esses objetos (BARDIN, 2020).

3.3.3 – Organização da tese

O texto desta tese está organizado em cinco artigos com base nos objetivos específicos. O primeiro artigo intitulado “Grupos de pesquisa e formação docente: uma análise de teses e dissertações”, trata de um levantamento de teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBCT), que tinham grupos de pesquisa como objeto de estudo, com o objetivo de perceber as contribuições de tais grupos para a formação de professores.

O artigo 2 “Saberes culturais de povos tradicionais da Amazônia: contribuições das pesquisas realizadas pelo Grupema (UEPA)” visa analisar as contribuições das pesquisas já realizadas pelos pesquisadores vinculados ao Grupo de Pesquisa em Meio Ambiente (Grupema) com a intenção de identificar como e que saberes

ambientais são discutidos no grupo. Assim, esse artigo referiu-se a uma pesquisa documental, na qual foram identificadas três categorias de saberes: saberes do trabalho, saberes da experiência de vida e saberes ambientais. Cabe destacar que esse artigo foi aceito e publicado na Revista Cocar¹.

O terceiro artigo, com o título “Da crise ambiental à ambientalização das universidades: contribuições do Grupema (UEPA) para a formação de professores”, teve como objetivo analisar as contribuições do grupo, tendo como base a ideia de desenvolvimento profissional, compreendido nas suas dimensões individuais e coletivas (VEIGA, 2010). Esse artigo também foi aceito e publicado na Revista Cocar²

O artigo 4, intitulado “Formação de professores no contexto amazônico: a contribuição do Geamaz (UFPA)” tem o objetivo de verificar as principais contribuições do grupo para a formação de professores da área ambiental a partir da análise dos projetos do grupo e dos relatos de seus participantes. A discussão realizada nesse artigo parte do ponto de vista da trajetória dos professores entrevistados, como forma de compreender a subjetividade de cada um com relação ao grupo.

Por último, o quinto artigo “Identidade profissional docente em grupos de pesquisa da área ambiental” apresenta as identidades percebidas nos grupos durante a pesquisa, considerando a importância da socialização vivida nesses espaços para a identidade profissional dos professores e partindo do pressuposto de que tal identidade é expressa sob a forma de personagens (CIAMPA, 2012).

Os primeiros quatro artigos visam apresentar as informações necessárias para atender aos objetivos específicos desta pesquisa, enquanto o último reúne as informações necessárias para responder a questão norteadora da pesquisa (a saber: **Como grupos de pesquisa com ênfase em questões ambientais contribuem para a constituição de saberes ambientais, da identidade profissional e da ação docente no cenário amazônico?**).

¹ SOUSA, Fernanda Rocha; FREITAS, Nádia Magalhães da Silva. Saberes culturais de povos tradicionais da Amazônia: contribuições das pesquisas realizadas pelo Grupema (UEPA). *Revista Cocar*. Belém, v.14 n.30, Set./Dez. 2020.

Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3618>>.

² SOUSA, Fernanda Rocha; FREITAS, Nádia Magalhães da Silva. SOUSA, Fernanda Rocha; FREITAS, Nádia Magalhães da Silva. Da crise ambiental à ambientalização das universidades: contribuições do Grupema (UEPA) para a formação de professores. *Revista Cocar*. Belém, v. 15 n. 32. 2021. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4060>>.

ARTIGO 1

GRUPOS DE PESQUISA E FORMAÇÃO DOCENTE: UMA ANÁLISE DE TESES E DISSERTAÇÕES

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar a participação de grupos de pesquisa na formação de professores, tendo como fontes de informação teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBCT). O levantamento encontrou onze investigações que tinham como objeto de estudo os grupos de pesquisa, dentre as quais foram analisadas sete. Como resultados desta análise foi possível perceber que os grupos de pesquisa representam um importante espaço não somente de produção de conhecimento, mas também de formação de professores por promover a interação entre docentes, auxiliar na constituição da identidade profissional, possibilitar o trabalho coletivo e promover o pensamento crítico.

Palavras- chave: Grupos de pesquisa. Teses e Dissertações. Pesquisa. Formação de professores. Docência.

1 A CONSTITUIÇÃO DA DOCÊNCIA E OS ESTUDOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL.

O processo de formação de professores no Brasil é resultado de uma construção histórica e a análise de estudos sobre o tema tem revelado uma preocupação crescente, especialmente, com a prática e a profissionalização docentes. Segundo Nunes (2001, p. 27) “[...] a discussão sobre o tema surgiu em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990”. No entanto, a preocupação de constituir a docência enquanto uma atividade profissional está presente muito antes disso nas políticas públicas de formação de professores no Brasil.

Nóvoa (1991, p. 08) afirma que “o indivíduo da espécie humana não se torna homem a não ser que se integre a um grupo que lhe ensine a cultura e preencha a distância entre o cérebro e o ambiente” e, durante muito tempo no Brasil, a interação foi a principal forma de ensino e a transmissão da cultura com a intenção de manter as estruturas sociais era o principal objetivo. Somente com a vinda dos Jesuítas, no início da colonização portuguesa, ocorreu a chegada dos primeiros professores formados para este fim, entretanto, a intenção naquele momento era apenas de catequizar os povos indígenas (SAVIANI, 2009).

Com a chegada dos primeiros europeus ao território brasileiro foi constituído um novo projeto de educação voltado, principalmente, para a construção de uma nova sociedade e a formação das elites. Dessa forma,

O Projeto Educacional Jesuítico não era apenas um projeto de catequização, mas sim um projeto bem mais amplo, um projeto de transformação social, pois tinha como função propor e implementar mudanças radicais na cultura indígena brasileira (MACIEL, SHIGUNOV NETO; 2008, p. 173).

Após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, no século XVIII, o sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, a atividade docente passaram por profundas transformações, pois acreditava-se que o papel educacional oferecido pelos jesuítas não atendia às necessidades da colônia por ainda ter forte viés religioso. Nesse século, a mineração era a principal atividade comercial do Brasil, provocando mudanças significativas não somente na urbanização das cidades e no comércio, mas também na estrutura social e na circulação de ideias emancipadoras na colônia (MACIEL, SHIGUNOV NETO, 2006).

Assim, o Alvará de 28 de junho de 1759 estabeleceu, pela primeira vez no Brasil, regras para a profissão docente. Nesse documento ficou estabelecido que todos os professores particulares, independente de pertencerem a instituições religiosas, deveriam seguir uma linha pedagógica sem ligação com a religião, focando em disciplinas como gramática latina, grego, filosofia e retórica. Também foi estabelecida a realização de concurso para professores e a criação das aulas de comércio (MACIEL, SHIGUNOV NETO, 2006).

Com base na análise de tais acontecimentos é possível perceber que a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal ocasionou não somente uma desestruturação administrativa no sistema educacional, mas também a mudança de foco do processo de ensino-aprendizagem. A principal consequência desse ato foi a laicização do ensino, principalmente, nos séculos XVIII e XIX com a chegada dos professores régios, que Villela (2000) considera como o início da profissionalização docente no Brasil.

Outro passo importante foi dado após a independência, no ano de 1827, com a promulgação da Primeira Lei Geral do Ensino, que determinou a instrução pública através da construção de escolas em todas as cidades e vilas, além de criar escolas específicas para a educação de meninas. A partir desse ano, melhores condições de trabalho e remuneração foram concedidas aos professores e o ingresso prioritário na atividade passou a ser por meio de concurso público, havendo um maior controle do Estado sobre a educação.

Após a lei Geral do ensino de 1827, durante o primeiro império que a intervenção estatal se efetivará quanto à organização docente [...] tem início um processo de homogeneização [...], no entanto, se em termos legais o caminho estava aberto, as primeiras iniciativas mais efetivas só ocorreriam mais tarde, com o ato adicional de 1834 e a política de transferir para as províncias a responsabilidade pela formação de seus quadros docentes (VILELLA, 2000, p.100).

Diante do contexto exposto por Villela (2000) é possível perceber que a institucionalização da profissão docente esteve ligada ao desenvolvimento político e econômico do Brasil. A maior parte das mudanças alcançadas no sistema educacional também foram provenientes da reestruturação política e social, apresentando impactos na formação dos professores.

Um dos marcos que acompanhou o processo de institucionalização da profissão docente foi a criação das escolas normais. No Brasil, assim como em Portugal, durante esse período ocorreram momentos de grande instabilidade e controle ideológico por parte do Estado sobre a formação de professores, pois como ressalta Nóvoa (2003)

As escolas normais são instituições criadas pelo estado para controlar um corpo profissional, que conquista uma importância acrescida no quadro dos projetos de escolarização de massas; mas são também uns espaços de afirmação profissionais, onde emerge um espírito de corpo solidário. (NÓVOA, 2003, p.16).

O período de surgimento das escolas normais no Brasil foi marcado por um discurso político e ideológico que defendia a instrução ao alcance de todas as classes, sob influência do Iluminismo europeu. Desse modo, o ingresso nessas escolas e a formação como professor eram vistos como as principais formas de solução dos problemas educacionais. A escola normal passou, então, a ser o centro da formação de professores.

Uma das consequências desse pensamento foi a grande participação das mulheres nas escolas normais no século XIX. A partir desse período o magistério deixaria de ser uma atividade exclusiva do sexo masculino para se tornar majoritariamente exercido pelas mulheres, uma vez que a discussão sobre a representatividade feminina na sociedade ganhou relevância (VILELLA, 2000).

É importante ressaltar que esse contexto de transformações foi possível, em parte, pelo redirecionamento das tarefas do ensino ocasionado pela mudança de

interesses da sociedade. Naquele momento, a prioridade da educação era disseminar as obrigações morais desejadas para os cidadãos. Assim, o professor passou a exercer um papel de agente disseminador de valores até as décadas seguintes, quando a própria sociedade formou novas representações para os docentes (NÓVOA, 2003; VILELLA, 2000).

Outro marco importante para a formação de professores, foi a criação das primeiras universidades brasileiras, processo que se iniciou por volta de 1889 e se consolidou em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, que se tornou a primeira universidade a se estabelecer no território brasileiro (FÁVERO, 2006) e, posteriormente, a Universidade do Paraná que, na prática, “não passavam de aglutinações de escolas isoladas”, porém, com o objetivo de “abrigar a ciência, os cientistas e promover a pesquisa” (MARTINS, 2002, p. 5).

Somente na década de 1930 que o Estado promoveu uma reforma educacional, conhecida como Reforma Francisco Campos, regulamentando o funcionamento das universidades. Nessa época,

A universidade deveria se organizar em torno de um núcleo constituído por uma escola de Filosofia, Ciência e Letras. Embora a reforma representasse um avanço, ela não atendia a principal bandeira do movimento da década de 1920 por não dar exclusividade pública ao ensino superior além de permitir o funcionamento de instituições isoladas (MARTINS, 2002, p. 5).

Com relação à formação de professores durante esse processo de institucionalização do ensino superior, Saviani (2009) defende a existência de seis períodos principais: (1) os ensaios intermitentes de formação de professores (1827-1890), período em que os professores se formavam por conta própria, seguindo o método de ensino mútuo e aprendendo com outros professores já formados; (2) o período de estabelecimento e expansão das Escolas Normais (1890-1932); (3) o de organização dos Institutos de Educação (1932- 1939); (4) de organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971); (5) o período de substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996); e (6) o advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

Ao analisar tais períodos, o autor chama a atenção para a oscilação entre dois métodos opostos na formação de professores: o modelo dos conteúdos cognitivos, que foca no domínio de conteúdo dentro das áreas de conhecimentos da disciplina que o professor irá lecionar; e o modelo pedagógico-didático, que “considera que a formação do professor propriamente dita só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático” (SAVIANI, 2009, p. 149). Para o autor em questão, as universidades e políticas públicas voltadas para a educação demonstraram, ao longo da história, um interesse em desenvolver majoritariamente o primeiro modelo de formação docente, deixando o segundo sob responsabilidade individual do professor por meio da sua prática em sala de aula e das Escolas Normais.

A forma de articulação entre os dois modelos de formação apontados por Saviani (2009) é o que constitui um dos maiores dilemas da educação no Brasil, segundo o autor. Fato que pode ser comprovado com a análise dos estudos realizados por André, Simões, Carvalho e Brzezinski (1999), Nunes (2001), Garrido e Brzezinski (2001) e André (2010, 2005).

Durante o período de 1990-1996, segundo André *et al.* (1999), a produção científica (teses e dissertações) na área da educação quase dobrou, porém manteve a proporção de 5 a 7% do total de produções na área da formação de professores, havendo uma concentração nos temas da formação inicial (76%), formação continuada (14,8%) e identidade e profissionalização docente (9,2%). Para os autores,

Uma visão geral dos conteúdos abordados pelas pesquisas dos discentes revela que grande parte dos estudos se concentra em análises pontuais de um curso, de uma disciplina, de um programa ou de uma proposta específica de formação. Preocupam-se, sobretudo, com a avaliação do currículo desses cursos ou com seu funcionamento, para o que coletam opiniões e pontos de vista de diferentes agentes, por meio de questionários e entrevistas. [...] Deixam abertas muitas indagações sobre aspectos abrangentes da formação docente, como por exemplo, que processos e práticas de formação seriam mais efetivos no contexto atual da educação brasileira e que políticas deveriam ser formuladas para aperfeiçoar cada vez mais tais práticas e processos (ANDRÉ, SIMÕES, CARVALHO, BRZEZINSKI, 1999, p. 304).

De modo semelhante, ao analisar as pesquisas apresentadas no GT Formação de Professores da ANPed entre os anos de 1992 e 1998, Garrido e Brzezinski (2001) apontam para a concentração dos estudos de formação de professores nas áreas da formação inicial (40%), formação continuada (24%), profissionalização docente (16%), práticas pedagógicas (14%) e revisão de literatura (6%). No entanto, as autoras

chamam a atenção para temas silenciados pelas pesquisas, como as condições de trabalho dos professores na rede pública, o direito à sindicalização e organização de associações em defesa da valorização da carreira docente e a falta de interesse em investigar os professores formadores de professores.

Ao discutir a constituição da formação de professores enquanto um campo autônomo de estudos, André (2010, p. 179) analisa as mudanças ocorridas entre os anos 1990 e 2000, defendendo que houve uma preocupação com a superação dos dilemas da área, uma vez que as pesquisas que consideravam as percepções, representações, saberes e práticas do professor começaram a ganhar espaço e ocupar o foco da produção. Para a autora,

[...] O deslocamento do foco das pesquisas – dos cursos para o professor – tem seu lado positivo por tentar romper a separação entre formação inicial e continuada, entre formação e prática docente, mas o alerta deve ser mantido não só em termos de que é preciso adensar as análises, o que implica aprofundamento teórico e metodológico, mas também no que tange à ampliação dos aspectos a serem investigados (ANDRÉ, 2010, p. 180).

Embora a mudança no foco das pesquisas seja percebida facilmente, pouca coisa mudou com relação aos temas importantes e silenciados na área, como

As condições de trabalho, planos de carreira e organização sindical dos docentes; a dimensão política na formação do professor, assim como a formação docente para atuar em movimentos sociais, em ONGs, com população indígena e com a diversidade cultural (ANDRÉ, 2010, p. 180).

Dentre os temas silenciados na formação de professores, destaco também as pesquisas voltadas para o mapeamento de grupos de estudos e pesquisa na área da educação, bem como para a análise da produção dentro desses grupos. Na medida em que as universidades se “[...] consolidaram como espaços de desenvolvimento e formação de pesquisas científicas” (LOPES, LOBO; 2016, p. 80), os grupos de pesquisa se tornaram responsáveis não só pelo agrupamento de professores, pesquisadores e estudantes de interesse na mesma área, como também se constituíram como o principal espaço de investigação e debate sobre os temas de interesse da comunidade científica (LOPES; LOBO, 2016).

Desde a criação dos programas de pós-graduação no Brasil, em 1965, pelo parecer n. 977/65 do Conselho Federal de Educação, o número de cursos de

mestrado e doutorado na área da educação aumentou de forma constante tanto em universidades públicas quanto privadas (MACEDO, SOUSA; 2010). No entanto, os estudos sobre a produção de conhecimento nos grupos de pesquisa da área da educação não acompanharam esse crescimento.

Esse fato pode estar relacionado a uma discussão importante na área, que diz respeito, sobretudo, ao medo de cair em uma concepção produtivista e capitalista da Ciência, uma vez que tais mapeamentos tratam a produção do conhecimento sob o ponto de vista quantitativo. A partir do momento em que essa concepção mercadológica domina a pós-graduação, os mapeamentos são utilizados com frequência como forma de avaliar o desempenho dos cursos e grupos, de modo a estabelecer quais áreas merecem mais verbas e, conseqüentemente, maior atenção do Estado. Segundo Mancebo (2013, p. 521), as universidades ocupam um papel de destaque no “processo de produção de conhecimento-mercadoria, isto é, aquele que, tornando-se tecnologia e inovação tecnológica, agrega maior valor aos produtos consumidos no mercado interno ou para exportação”.

No entanto, essa dificuldade em superar a visão mercadológica da educação se reflete de forma negativa na área, uma vez que os cursos de pós-graduação e os grupos de pesquisa, constantemente, são considerados como pouco produtivos. Em um momento em que há a supervalorização das áreas tecnológicas e aplicadas, bem como a ameaça recorrente de cortes de verbas para bolsas de pós-graduação, se torna cada vez mais importante realizar pesquisas que apresentem e representem a produção acadêmica na educação e a importância dos grupos de pesquisa.

Dessa forma, busco apresentar no próximo tópico um breve levantamento de teses e dissertações sobre a contribuição dos grupos de pesquisa para a área da educação.

2 GRUPOS DE PESQUISA COMO OBJETO DE ESTUDO EM TESES E DISSERTAÇÕES NO BRASIL

Para a realização da análise proposta desta pesquisa, foi realizado um levantamento de dissertações e teses em um importante banco de dados virtuais: o banco de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBCT).

Em um primeiro momento, o objetivo deste artigo era realizar o levantamento de teses e dissertações que tinham como objeto de pesquisa os grupos voltados para a pesquisa em educação e temas ambientais. Desse modo, a busca inicial foi feita a partir dos termos “grupos de pesquisa”; “ambiental”; “saberes”; “saberes ambientais”; e “saber ambiental”, respectivamente, durante os anos de 2010 a 2021. No entanto, orientado pelos descritores “grupo de pesquisa” e “ambiental”, na busca avançada da BDTD-IBCT, sob os filtros que restringiam os termos ao título da pesquisa, não foram encontradas produções nessa área.

Da mesma forma, foram realizadas as buscas para “grupo de pesquisa” e as combinações “saberes”, “saberes ambientais” e “saber ambiental”, que também não encontraram resultados. A partir disso, foi realizada uma nova busca somente pelo descritor “grupo de pesquisa”, que encontrou 108 produções. A partir da leitura dos resumos das teses e dissertações, foram selecionadas 11 produções que se aproximavam do objetivo dessa pesquisa.

Após o levantamento de teses e dissertações, foi feita a leitura dos resumos e da metodologia dos estudos com o objetivo de verificar qual o contexto dado para o termo “grupo de pesquisa”, assim, dentre as 11 produções selecionadas, apenas 7 demonstraram estar de acordo com este estudo, uma vez que as demais utilizavam os grupos de pesquisa apenas como lócus da investigação, não apresentando referencial teórico e discussão suficientes para análise do termo como objeto de estudo. O objetivo deste tópico é, portanto, analisar os resultados dessas pesquisas.

Dessa forma, as pesquisas foram divididas em duas categorias conforme o foco observado: formação de professores e prática docente. Na primeira categoria foram agrupadas as pesquisas que investigavam as contribuições dos grupos de pesquisa para a formação profissional do professor e a produção de conhecimento; e na segunda categoria foi agrupada uma produção que tinha como objetivo analisar as contribuições dos grupos e o desenvolvimento de competências.

2. 1. Contribuições dos grupos de pesquisa para a formação de professores

O primeiro estudo analisado, realizado por Igna (2017), trata-se de uma investigação sobre as similaridades e tendências observadas na produção acadêmica dos grupos de pesquisa. Assim, o Igna (2017) apresenta em sua dissertação, uma

extensa pesquisa que analisou as especificidades que demarcam os grupos de pesquisa sobre Educação Superior Pública nas diferentes regiões do Brasil.

Neste sentido, o autor faz um levantamento de todos os grupos de pesquisa no Brasil cadastrados na plataforma do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e que trabalham especificamente com a educação superior nos diversos eixos de pesquisa (Ciências Humanas, Ciências Agrárias, Educação etc.). Em seguida, o pesquisador restringiu seu levantamento apenas aos grupos da área de educação e fez a análise da produção acadêmica dos grupos por cada região, dando ênfase para os grupos que mais se destacam na área da pesquisa.

O estudo de Igna (2017) é importante para compreendermos o panorama geral dos grupos de pesquisa no Brasil, sobretudo, com relação à produção e às características observadas em cada região. Segundo o estudo, a região norte é a que tem o menor número de grupos vinculados ao CNPQ, totalizando 2.068, dentre os quais 213 realizam pesquisas na área da educação em universidades públicas, estando a maioria localizada no estado do Pará (94).

Assim, Igna (2017) critica o papel que o Estado vem exercendo com relação aos grupos de pesquisa no Brasil, muitas vezes, se restringindo apenas ao papel de financiador de pesquisas que visam atender suas demandas econômicas. Para Igna (2017, p. 258), o “conhecimento produzido pelos grupos de pesquisa está se tornando mera mercadoria”.

No entanto, o autor defende que, embora os grupos da área da educação, principalmente da educação superior, demonstrem uma possibilidade de unir o viés econômico com a produção do conhecimento para benefício social, as relações que caracterizam o ambiente desses grupos ainda são, sobretudo, produtivistas “em que o foco está voltado à quantidade do que se produz, não à qualidade” (IGNA, 2017, p. 258).

Para Igna (2017), a necessidade de produção dificulta o aprofundamento de conhecimentos dentro dos grupos de pesquisa, transformando os pesquisadores em instrumentos para atender à demanda neoliberal. Esse fato gera uma pressão nos pesquisadores, que passam a ter que se preocupar com questões burocráticas da pesquisa, como tempo para apresentar relatórios, para produzir e publicar artigos e, em alguns casos, gerenciar as verbas dos projetos.

Igna (2017) destaca que, para que os grupos de pesquisa possam contribuir para o seu papel de formar pesquisadores, é necessário buscar um novo viés formativo e abandonar as imposições do Estado e políticas avaliativas propostas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o CNPq. Dessa forma, os grupos poderão se preocupar com a formação de professores e pesquisadores críticos e capazes de contribuir para a melhoria da educação superior.

Para Carnio (2017), uma das formas de contribuir para a formação crítica dos professores dentro dos grupos de pesquisa é por meio do trabalho com questões sociocientíficas, definidas pelo autor como

Temáticas controversas de ciências, constituídas também por outras dimensões de conhecimento (cultura, ética, moral, meio ambiente, valores, religião, política, etc) e que possibilitam o emergir de uma compreensão de ciência que contemple as possibilidades e limitações deste empreendimento humano, tanto de seus produtos quanto do seu processo de desenvolvimento (CARNIO, 2017, p. 82).

Com o objetivo de analisar os aspectos formativos do trabalho com uma questão sociocientífica (QSC) por um Pequeno Grupo de Pesquisa na interface universidade-escola, o autor abordou, principalmente, os limites da formação de professores no grupo. A tese de Carnio (2017) trata-se de uma pesquisa qualitativa que está fundamentada na Teoria Crítica da Sociedade e busca refletir a relação entre o sujeito e o objeto do processo educativo na produção de conhecimento dentro dos grupos e a inserção do professor no contexto de pesquisa.

O autor busca uma aproximação entre professores e pesquisadores para superar antigas premissas ainda existentes no meio acadêmico, como “universidade pesquisa e escola executiva”, responsáveis pelo afastamento entre escola e universidade. Para o autor, os grupos são espaços de “parceria e enfrentamento comum dos obstáculos reconhecidos nessa interação” (CARNIO, 2017, 32) que possibilitam a aprendizagem colaborativa necessária para a prática docente.

Dessa forma, Carnio (2017) investiga o Grupo de Pesquisa “Educação Continuada de Professores e Avaliação Formativa”, que atua principalmente na área de formação de professores de Ciências, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, da Unesp, campus de Bauru, desde o ano de 2001. Em sua pesquisa, Carnio (2017) defende a “luta por uma escola emancipada e emancipadora, que possibilite o desenvolvimento do trabalho docente com maior

autonomia e pensamento crítico” (CARNIO, 2017, p. 40) e, para isso, utiliza uma base filosófica e sociológica marxista para construir as perspectivas necessárias para um trabalho docente mais crítico.

Dentre as conclusões do estudo, Carnio (2017) reconhece o professor como participante de um mundo complexo, onde o trabalho em grupo e com as questões socioculturais surgem como uma possibilidade de aproximação entre a cultura escolar e a cultura universitária, “numa tentativa de propiciar um espaço de maior autonomia docente na interface universidade-escola” (CARNIO, 2017, p. 259). No entanto, o autor destaca que mesmo dentro dos grupos de pesquisa, pode haver obstáculos para a formação crítica dos professores, como a própria consciência do sujeito em aderir às transformações propostas pelo grupo.

Por fim, destaca que, ao realizar o trabalho em grupo os professores desenvolvem a prática de estudar e refletir seu papel como reprodutor de currículo e, embora isso por si só também não garanta uma mudança no processo formativo, “abre espaço para a criatividade e outras formas de relação do professor com seu conteúdo, potencializando a qualidade do trabalho docente na escola” (CARNIO, 2017, p. 2061).

Outra pesquisa que se dedica a estudar a formação de professores nos grupos de pesquisa, mais precisamente o seu desenvolvimento profissional, foi realizada por Cruz (2016). Para tanto, em sua dissertação, Cruz (2016) tem o objetivo de compreender o processo de desenvolvimento profissional de professores da educação básica, que estão inseridos em um grupo de pesquisa, no sentido de conhecer as impressões desses docentes sobre a sua participação no processo de produção de conhecimentos realizada em grupo.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa e interpretativa realizada com professores de educação básica integrantes do “Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Práticas Formativas e Educativas em Matemática” (GEPRAEM), da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba. A metodologia consistiu na coleta de dados a partir de cronogramas, memórias, reuniões presenciais, relatórios de pesquisa, produções dos professores, bem como de uma entrevista com os sujeitos da pesquisa. Ao final, foram produzidas, pelos professores, quatro narrativas.

Cruz (2016) ressalta em sua pesquisa a relação direta entre o desenvolvimento profissional e o processo de construção da identidade docente. Da mesma forma, destaca as principais características observadas no desenvolvimento profissional

dentro desses grupos, dentre elas estão: enxergar-se como pesquisador; compreender-se como integrante da universidade; perceber a importância da investigação prática e da participação em eventos da área da Educação; desenvolver um olhar mais crítico e amplo sobre questões da prática docente; reflexões sobre a própria prática, além de proporcionar uma facilidade de leitura e de planejamento de atividades, sobretudo, coletivas.

Assim, Cruz (2016) ressalta que, principalmente, por meio dos referenciais teóricos propostos pelo grupo, o professor se sente estimulado a refletir e ressignificar sua prática. Por esse motivo, a autora conclui que é importante que os grupos de pesquisa tenham a prática de incentivar seus participantes a construir narrativas, elaborarem projetos, estimularem a leitura e a discussão coletivas, pois são essas atividades que mais contribuem para o desenvolvimento profissional do professor. Portanto,

Nota-se que os professores apresentam uma postura diferente da apontada quando iniciaram sua participação no GEPRAE, tais como: o letramento acadêmico, a mudança nas práticas pedagógicas em sala de aula e na concepção desses profissionais que hoje se consideram pesquisadores. Atualmente, esses docentes entendem que contribuem para a produção do conhecimento acadêmico e, dessa forma, apresentam sentimento de satisfação em integrar este grupo e participar do movimento da sua própria pesquisa (CRUZ, 2016, p. 111).

De modo semelhante a Carnio (2017), Cruz (2016) observa a importância dos grupos de pesquisa para a aproximação entre escola e universidade, principalmente, por meio da mudança de pensamento do professor sobre si e sua atividade. Segundo Cruz (2016), a partir do desenvolvimento profissional proporcionado pelo grupo observado, houve uma ressignificação na identidade do professor, que passou a se enxergar como parte importante no processo de produção do conhecimento, e não somente como um executor de atividades pensadas por outros.

Por fim, Cruz (2016) observa que as mudanças na formação de professores, quase sempre, ocorrem à margem da realidade escolar, sendo representadas por práticas pensadas de “cima para baixo”, seja por pesquisadores universitários ou por imposições do próprio sistema escolar por meio das Secretarias de educação; não considerando a experiência e a voz dos professores. Nesse sentido, os “grupos de estudos e pesquisa são espaços privilegiados de trocas de experiências entre escolas

e universidade, que refletem o desenvolvimento profissional docente em aulas profícuas para os alunos” (CRUZ, 2016, p. 113).

Dessa forma, as práticas vivenciadas pelos professores dentro do grupo, como a elaboração de materiais, a produção de artigos, relatórios, relatos de experiências e conteúdos em geral, assim como, as discussões sobre referenciais teórico-metodológicos, “geram aprendizados individuais e coletivos, tais com atitudes colaborativas, reflexão e investigação da prática, participação em eventos, letramento acadêmico, compreender um objeto a partir de múltiplos olhares, enxergar-se como pesquisador” (CRUZ, 2016, p. 89).

A preocupação com as premissas que determinam e aprisionam o trabalho docente é uma constante em pesquisas na área da educação. Da mesma forma que Carnio (2017) e Cruz (2016), Justina (2011) demonstra a preocupação em evidenciar como a abordagem epistemológica da biologia pode ser inserida na formação inicial de professores e pesquisadores com o objetivo de superar tais premissas que separam o professor do pesquisador. Esta investigação foi realizada em um grupo de pesquisadores pertencentes ao Grupo de Pesquisadores em Epistemologia da Biologia de Cascavel/PR (GEBCA), vinculado à Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Justina (2011) aborda os estereótipos presentes na área de formação de professores de biologia, como as ideias de que “professor de biologia não é biólogo”, que interfere na visão e na importância que o professor da área atribui à sua atividade, pois, geralmente, esta frase é usada como forma de diminuir a docência. Da mesma forma, Justina (2011) destaca os estereótipos referentes à área de ensino, como os que afirmam que a pessoa opta pela licenciatura em biologia porque “não é capaz de fazer outro curso, como física”.

Em sua tese, Justina (2011) pretende “contribuir para a elucidação/proposição de alternativas que possibilitem apontar indicativos para a superação de tais problemáticas acerca da percepção da natureza da ciência por professores” (JUSTINA, 2011, p. 02). Assim, a autora acredita que o trabalho com questões epistemológicas, como a epistemologia da biologia e história da biologia, ajuda a superar tais problemas.

Tendo em vista que a autora pretende, por meio da sua pesquisa, direcionar o olhar do professor de biologia para o ensino mais crítico da disciplina, de modo a

proporcionar conhecimentos sobre filosofia (epistemologia) e história da biologia, Justina (2011) compara as expectativas iniciais e finais dos participantes do grupo de pesquisa investigado. O objetivo da pesquisadora é compreender a percepção dos sujeitos sobre o papel do grupo na sua formação como professores e pesquisadores, tendo o trabalho nestas áreas como plano de fundo.

Ao considerar as expectativas iniciais, Justina (2011) destaca que os professores ingressam no grupo devido ao interesse pela iniciação científica e na área de atuação do grupo; motivados pelas contribuições para a formação enquanto professor e pela oportunidade de reconstruir conceitos sobre a disciplina; além, do interesse em participar do grupo como forma de interagir e compartilhar experiências e se preparar para um curso de pós-graduação, como o mestrado.

Quando observadas as expectativas finais, a autora observa que não houve grandes mudanças, demonstrando que tais expectativas foram alcançadas. No entanto, destaca novos elementos que apareceram nas falas dos sujeitos após as atividades realizadas pelo grupo, como o desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo, problematizador e integrador das áreas da biologia.

Nesse sentido, Justina (2011) conclui que o grupo de pesquisa, além de ser um ambiente que possibilita a discussão e aprofundamento de questões, também alcança o objetivo de ampliar o olhar do professor, no sentido de formar profissionais mais críticos e capazes de integrar, com maior facilidade, as diferentes áreas do conhecimento, ao mesmo tempo em que ajuda na superação dos referidos estereótipos por meio do trabalho com a epistemologia e história da biologia. No entanto, a autora destaca que a reconstrução dos conceitos que limitam o trabalho do professor deve se iniciar ainda na licenciatura, pois a entrada em grupos de pesquisa é optativa, sendo assim, um espaço privilegiado.

Outro indicativo importante dessa pesquisa diz respeito à autonomia profissional desenvolvida nos grupos, principalmente, por meio da participação em todas as etapas de desenvolvimento de pesquisas e, conseqüentemente, na produção de conhecimento, ou pela “[...] vivência de um processo de interação dialógica no interior do grupo e (res)significação individual” (JUSTINA, 2011, p. 194). Por fim, Justina (2011) destaca cinco fatores que podem ser observados com facilidade no grupo investigado: a problematização conceitual, gerada pelas discussões propostas e pelo desenvolvimento do pensamento interdisciplinar e coletivo; a inserção da

abordagem histórica como “potencializador da compreensão da natureza da ciência” (JUSTINA, p. 195); além de fatores já referidos por outros autores apresentados, como a importância do desenvolvimento de projetos de pesquisas, o trabalho em grupo e o desenvolvimento do pensamento crítico que possibilite perceber que, assim como a ciência, o conhecimento é dinâmico e não estático.

Para além de compreender os grupos de pesquisa como espaços privilegiados de formação, Santos (2017) tem como objetivo de sua tese delinear a natureza dos grupos enquanto um espaço formativo que se constitui como comunidade de experiência. Portanto, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, na qual o pesquisador participou ativamente dos encontros do grupo com a intenção de compreender o modo como acontece a produção coletiva de conhecimentos e de conteúdos.

Assim, o estudo tem como foco as experiências dos sujeitos nos grupos, entendidos como uma comunidade onde o objetivo é a “produção do conhecimento sobre e na docência” (SANTOS, 2017, p. 83). Da mesma forma que Carnio (2017), Santos (2017) utiliza as questões sociocientíficas como base para analisar o grupo investigado. Para o autor, essas questões dizem respeito a conteúdos que facilitam o processo de produção de conhecimento e o trabalho dentro dos grupos.

Ao considerar os grupos como comunidades de experiência, o autor defende que eles são um espaço “constituído por diferentes sujeitos nos quais estão incorporadas distintas tradições formativas” (SANTOS, 2017, p. 83). Além disso, caracteriza os grupos como um local onde o professor está “protegido dos constrangimentos do sistema” (SANTOS, 2017, p. 88), como as relações hierárquicas existentes na escola, as imposições sobre suas práticas, o silenciamento de suas vontades e desconsideração da sua própria experiência.

Segundo o autor essa característica se deve, principalmente, porque os grupos possibilitam o diálogo e a participação ativa dos professores em discussões e tomadas de decisões que envolvem o seu trabalho. Fora dos grupos

[...] Há um declínio da narração, da experiência verdadeira, do falar sobre si, do tempo para se construir sentidos sobre o que se faz, o grupo pretende caminhar na contramão deste movimento e, para isso, deve se configurar de maneira distinta da vida escolar, deve ser um espaço receptivo, acolhedor, que se naturalize a escuta e que incentive a fala, que haja compartilhamento de ideias entre pessoas. Enfim, que seja um espaço confortável para se expressar, sentir, falar e querer coisas que na sua vida profissional lhe

causaria constrangimento, quase como uma heresia ou pecado contra o que está estabelecido, o que apregoa o mitológico 'sistema' (SANTOS, 2017, p. 88).

Santos (2017) defende o grupo como um espaço de “cultivo de si”, no qual os sujeitos são guiados pela vontade própria e motivados por interesses individuais a querer saber, a ter curiosidade e consciência do seu papel enquanto um sujeito cognoscente, como um intelectual. Também destaca o espírito de comunhão e pertencimento, comparando os encontros em grupo com os rituais presentes em religiões, no sentido de serem oportunidades de se conectar a outras pessoas, a cooperar e compartilhar suas histórias de vida, seus valores e experiências formativas. Para o autor

[...] O espírito de comunhão e de pertencimento é o que alimenta a matéria da tradição, daquilo sobre o que se pode dizer ser nosso: nosso modo de trabalho, nossa história, nossos valores, nossa agenda formativa, nos objetivos, nossos conteúdos privilegiados (SANTOS, 2017, p. 91).

Santos (2017) destaca também que os grupos ajudam a estabelecer um “vínculo com o que se cria”, ou seja, ao estimular a produção de conteúdo sobre a docência, eles possibilitam que o professor se veja como um produtor de conhecimentos, uma pessoa que possui a autoria, a autoridade e a responsabilidade sobre o que é produzido dentro do grupo. Em sintonia com Carnio (2017) e Justina (2011), Santos (2017) afirma que isso contribui para a superação da distância entre universidade e escola, bem como ajuda a fortalecer a autonomia docente tanto de forma individual quanto coletiva.

Por fim, Santos (2017) conclui que os grupos criam uma “cultura de formação” fundamentada nos conceitos de história e tradição. Nesse caso, esse espaço seria uma célula de resistência diante da cultura ampla, que tenta desumanizar, explorar e oprimir os professores e suas tentativas de mudanças. Isso acontece porque, apesar de ser um espaço protegido, os grupos não são espaços isolados da realidade, pelo contrário, estão em constante contato com o ambiente da escola, onde essas forças hegemônicas estão presentes.

Assim, essa “cultura de formação” se refere ao legado histórico, à tradição e resistências dos professores no espaço do grupo, uma “[...] cultura constituída, e por isso legitimada, pelos sujeitos participantes da comunidade de experiência, provê

elementos para se avaliar, criticar, ressignificar, propor outros contextos formativos de professores” (SANTOS, 2017, p. 93).

A experiência pessoal e coletiva, bem como a importância das narrativas e da subjetividade para dar voz aos sujeitos também são elementos presentes na tese de Mendonça (2016), que realizou sua pesquisa no Grupo de Pesquisa Educação Continuada de Professores e Avaliação Formativa (AVFormativa), ligado ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), campus Bauru. O objetivo da tese de Mendonça (2016) foi investigar o processo formativo experienciado pelos professores pertencentes ao grupo a partir de suas descrições e percepções.

Mendonça (2016) utiliza-se da Teoria Crítica da Sociedade e da psicanálise para compreender como os professores pertencentes a um grupo de pesquisa começam a se enxergar como professores. O interesse da pesquisa está, principalmente, na forma como se tem “[...] constituído uma experiência em educação continuada de professores realizada em um PGP a partir do mundo subjetivo das pessoas partícipes do processo” (MENDONÇA, 2016, p. 35).

O autor defende que o professor deve ser compreendido a partir da sua subjetividade, pois a desumanização do docente acarreta a precarização do seu trabalho e, conseqüentemente, a falta de autonomia profissional. Fazendo referência às pesquisas de Contreras, Mendonça (2016) destaca ainda que

O processo de proletarização do ensino não se refere apenas à perda do significado do trabalho realizado pelo docente, da visão de conjunto referente à concepção e execução do mesmo, mas, para além disso, resulta em um processo de desumanização no trabalho. Coisificam-se, assim, valores e práticas educativas que passam a ser dependentes de tutores e diretrizes externas” (MENDONÇA, 2016, p. 58).

Para Mendonça (2016), a autonomia é necessária para o processo de autoconhecimento do docente e, conseqüentemente, para o estudo da subjetividade dos sujeitos. No entanto, nos resultados de sua pesquisa, o autor constata que, apesar do trabalho realizado nos grupos ser diferenciado e promover o pensamento crítico dos professores (CARNIO, 2017; CRUZ, 2016; JUSTINA, 2011), eles ainda enfrentam obstáculos na prática e não são totalmente eficazes em superá-los, daí surge a importância de considerar o fator subjetivo nas pesquisas da área.

Em sua pesquisa, Mendonça (2016) conclui que apesar de apresentarem críticas ao sistema educacional e se questionarem sobre as opressões externas ao seu trabalho e sua falta de autonomia, os professores ainda se aproximam do modelo técnico de ensino em suas falas, que confirmam a imagem da universidade como “detentora do conhecimento e responsável pela formação, uma vez que não se reconhecem em estado de opressão, aguardando as prescrições quanto ao que devem fazer” (MENDONÇA, 2016, p. 237).

Esse obstáculo da formação de professores em grupo também ficou evidente quando os sujeitos da pesquisa apontaram a transmissão do conhecimento como o principal papel do professor. Mais uma vez, as respostas revelam que, apesar de estarem inseridos em um contexto de cooperação e compartilhamento, o discurso tecnicista presente em suas falas coloca sobre o professor a responsabilidade de buscar a qualificação necessária para o “desempenho próprio e de seus alunos, o que os leva a um isolamento e solidão profissional e, à rotinização e burocratização de seu trabalho” (MENDONÇA, 2016, p. 238).

Em sua investigação, Mendonça (2016) constata ainda que, com relação ao interesse em participar do grupo, o fator individual novamente tem grande influência na escolha dos professores, uma vez que, é a trajetória de vida do sujeito que vai possibilitar sua abertura ao trabalho coletivo ou não, pois a “[...] trajetória de cada professor inclui uma série de agrupamentos, próprios do convívio humano, cujas experiências podem, em algum grau, nos auxiliar a compreender a relação do sujeito singular com o conceito de agrupamento” (MENDONÇA, 2016, p. 233).

Assim, o autor confirma sua hipótese de que a subjetividade é determinante não somente para a participação em grupos de pesquisa, mas também para a própria percepção do professor enquanto profissional, destacando que quanto mais próxima e harmoniosa for a relação entre professor e universidade, mais natural será a integração desses indivíduos aos grupos de pesquisa.

Nesse sentido, o estudo reforça a importância de superar as ideias pré-concebidas sobre a relação universidade-escola, pois, enquanto houver o pensamento de que “o pesquisador investiga e o professor executa”, os professores irão continuar não se enxergando como parte do processo de produção de conhecimento e parte fundamental para a pesquisa em educação. Para o autor, “experiências vivenciadas na formação inicial, nos estudos de pós-graduação, no

ingresso na carreira pública ou mesmo na forma de compreender o papel social da universidade são alguns dos aspectos que interferem no resultado dessa equação” (MENDONÇA, 2016, p. 233).

Desse modo, apesar da pouca quantidade de pesquisas que tem como objeto os grupos de pesquisa, as teses e dissertações analisadas nesse artigo demonstram um panorama geral da discussão na universidade. As principais considerações dizem respeito à atenção necessária para que os grupos não caiam no tecnicismo e na reprodução de uma estrutura de docência já existente em outros espaços da universidade, bem como a importância de pesquisas mais sobre a subjetividade dos professores nos grupos.

2.2 Contribuições dos grupos de pesquisa para a prática docente

De acordo com o levantamento, apenas uma pesquisa se dedicou a investigar as contribuições dos grupos de pesquisa no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e a produção de métodos e estratégias de ensino que auxiliem no trabalho docente.

A pesquisa de Fernandez (2012) teve como objetivo verificar a percepção de estudantes e pesquisadores sobre as estratégias de aprendizagem e o domínio de competências desenvolvidas a partir da participação em grupos de pesquisa. A dissertação de Fernandez (2012) trata-se de um estudo que buscou criar uma base referencial para futuros estudos da área, sobretudo, por meio da elaboração de uma escala de estratégias de aprendizagem validada por 1.885 informantes.

Para Fernandez (2012), os grupos de pesquisa, por meio das estratégias de aprendizagem e da aquisição de competências, ajudam a constituir espaços que valorizam e possibilitam a ocorrência de processos de aprendizagem informal. Dessa forma, o autor “busca contribuir para o desenvolvimento de estudos voltados ao desenvolvimento de competências em grupos de pesquisa [...], bem como ampliar a compreensão relativa ao processo de aprendizagem informal” (FERNANDEZ, 2012, p. 43).

Para isso, o autor desenvolveu uma pesquisa do tipo exploratória que contou com 1.185 informantes que identificaram 60 competências e 26 estratégias de ensino desenvolvidas a partir da atuação em grupos de pesquisa.

As competências foram agrupadas em quatro categorias que dizem respeito à área de domínio de competências proporcionadas pelos grupos, a saber: 1. análise e

revisão de literatura, que se refere às habilidades de “busca, triagem, seleção e leitura de bibliografia científica relevante para a pesquisa” (FERNANDEZ, 2012, p. 54); 2. planejamento de pesquisa, onde foram agrupadas as habilidades de elaboração de projetos, métodos e procedimentos de pesquisa; 3. coleta e análise de dados, que está relacionado à “aplicação de procedimentos de coleta e análise de dados, de acordo com as etapas do projeto de pesquisa, normas técnicas e rigor científico” (FERNANDEZ, 2012, p. 55); e por fim, 4. comunicação de textos científicos, que englobou as habilidades que envolvem a “participação em atividades de apresentação e discussão de questões relacionadas a pesquisas” (FERNANDEZ, 2012, p. 55), seja por meio de publicações científicas, quanto por comunicações orais e participação em eventos. Enquanto isso, as estratégias de ensino foram agrupadas em dois fatores principais: pesquisa e reprodução.

Dentre as competências, os fatores que tiveram maior atenção dos informantes foram: Análise e revisão da literatura e Comunicação de textos científicos. O destaque para as competências desenvolvidas nos grupos de pesquisa está, principalmente, nas habilidades de definir um problema relevante de pesquisa; elaborar um projeto de pesquisa de acordo com critérios científicos; selecionar métodos de pesquisa adequados para o seu objetivo do estudo; analisar um problema de pesquisa; interpretar resultados, avaliando contribuições e limitações das pesquisas; e descrever resultados de pesquisa de acordo com normas de publicação científica (FERNANDEZ, 2012).

Com relação às estratégias de aprendizagem, o fator que recebeu maior destaque entre os membros dos grupos de pesquisa foi Pesquisa. Dentre as estratégias, o estudo ressaltou a compreensão das atividades do grupo de modo a auxiliar a pesquisa realizada pelos informantes; a busca pela compreensão dos aspectos que compõem as pesquisas realizadas pelo grupo; e a reflexão sobre as contribuições dos sujeitos para a área de conhecimento em que pesquisam e para o grupo estão em destaque.

Se, por um lado, a pesquisa de Fernandez (2012), demonstra que as estratégias individuais de reflexão e busca são as principais formas de aprendizagem dentro dos grupos, sendo as estratégias coletivas, como a ajuda de outros membros do grupo, apenas secundárias. Por outro lado, demonstra que as “atividades e

operações mentais de reprodução apresentaram a menor percepção de utilização como estratégia de aprendizagem entre os entrevistados" (FERNANDEZ, 2012, p. 79).

Nesse momento, é importante destacar que, por se tratar de uma pesquisa exploratória e de caráter inédito na área, Fernandez (2012), não especificou o campo de atuação dos grupos pesquisados, sendo esses resultados referentes a todos os grupos de pesquisa cadastrado no CNPq, e não somente os do âmbito da Educação. Até o momento, não foi possível encontrar nenhuma pesquisa que relacione as competências e estratégias desenvolvidas a partir da participação em grupos de pesquisa nessa área.

A pesquisa de Fernandez (2012) é importante por evidenciar as competências desenvolvidas nos grupos de pesquisa e apontar para o interesse dos participantes pela produção científica, confirmando os dados encontrados por Cruz (2016), Justina (2011) e Igna (2017) que, por sua vez, apontam para a necessidade de compreender os professores também como produtores de conhecimento. No entanto, essa área ainda precisa ser mais explorada por pesquisas que busquem destacar a importância dos grupos para essa área da formação de professores, sobretudo, na área ambiental, na qual não foram encontradas nenhuma referência.

3 CONSIDERAÇÕES DO ARTIGO

Ao analisar as teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi possível perceber uma carência de estudos que tenham os grupos de pesquisa como objeto de análise, principalmente, quando considerados os grupos de educação.

Nesse sentido, apesar de serem considerados como um dos principais *lócus* de formação de professores, começando desde a iniciação científica até à formação continuada, pouco se sabe sobre a forma que esses grupos articulam suas produções, a prática docente e a pesquisa em educação. O levantamento demonstrou que, na maioria dos casos, os grupos de pesquisa são vistos apenas como um espaço onde as pesquisas são realizadas.

A falta de um levantamento mais aprofundado sobre os grupos de pesquisa na área da educação no Brasil pode estar relacionada a uma série de fatores, dentre eles destacamos o excesso de funções que os coordenadores sofrem, tendo que dividir seu tempo entre a sala de aula e a produção do grupo e, dificultando a realização de

tais pesquisas; a preocupação em realizar pesquisas que tenham “retorno social”, uma vez que estudos do tipo bibliográfico, documental ou Estado da Arte, são vistos comumente como pesquisas menos importantes; o receio de alimentar um sistema de educação que valoriza a produção ao invés da qualidade; dentre outros. Assim, a análise apresentada nesse artigo demonstrou que é necessário também dialogar com os professores integrantes de grupos de pesquisa para compreender o motivo dessa carência.

As teses e dissertações utilizadas na análise apresentada constituem um bom referencial para compreender a importância dos grupos de pesquisa para a formação dos professores, uma vez que ajuda na compreensão do contexto em que se dá constituição da identidade profissional dos professores, na interação com outros docentes, na valorização de um pensamento mais crítico com relação à educação e na sua autonomia.

ARTIGO 2

DA CRISE AMBIENTAL PARA A AMBIENTALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES: CONTRIBUIÇÕES DO GRUPEMA (UEPA) PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES³

Resumo

Este artigo objetiva analisar as contribuições do Grupo de Pesquisas em Meio Ambiente (GRUPEMA), vinculado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), para a formação de professores, tendo como base a ideia de desenvolvimento profissional compreendido nas suas dimensões individuais e coletivas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como técnica de coleta de dados a entrevista semiestruturada realizada com duas professoras vinculadas ao grupo. Os dados obtidos a partir das entrevistas foram organizados em três categorias que versavam sobre o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento acadêmico e o desenvolvimento profissional das docentes, sendo possível perceber que a participação no grupo possibilitou a ampliação do olhar das professoras sobre as questões ambientais, o contato com comunidades tradicionais da Amazônia, a autonomia, a liberdade e autoconsciência sobre os processos formativos.

Palavras-chave: Grupema; Educação Ambiental; Desenvolvimento profissional.

1 A CRISE AMBIENTAL NO CONTEXTO AMAZÔNICO

A discussão apresentada neste artigo está inserida no contexto de debate sobre o que diversos autores tem chamado de “crise ambiental”, que teve sua gênese a partir da apropriação desenfreada dos recursos naturais para saciar a fome capitalista pelo lucro, pela produção e pelo desenvolvimento econômico. No entanto, essa crise deve ser considerada não apenas como uma crise dos recursos naturais, e sim como uma crise do próprio ser humano (LEFF, 2009).

Ao considerar essa discussão, Leff (2009, p. 18) defende que se trata de uma “crise da razão, do pensamento, do conhecimento”, é uma crise da racionalidade moderna e dos “pilares da racionalidade formal, instrumental e institucional” (LEFF, 2015, p. 12) que contribuíram para uma relação insustentável entre o ser humano e a natureza. Essa racionalidade da modernidade é caracterizada pelo autor como uma racionalidade econômica e tecnológica que reduz todas as relações do ser humano com a natureza às relações mercadológicas.

³ SOUSA, Fernanda Rocha; FREITAS, Nádia Magalhães da Silva. Saberes culturais de povos tradicionais da Amazônia: contribuições das pesquisas realizadas pelo Grupema (UEPA). Revista Cocar. Belém, v.14 n.30, Set./Dez. 2020.

Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3618>>.

No contexto amazônico, a crise ambiental causou uma mudança no estilo de vida e na paisagem da região. A partir dos anos 1960, com o início do período dos Grandes Projetos na Amazônia, houve uma intensificação dos conflitos sociais, sobretudo, ocasionados pela nova distribuição territorial da região, que desconsiderava a ligação das comunidades tradicionais da Amazônia com a terra e os rios.

Essas localidades foram reocupadas ou invadidas por outros grupos sociais, causando uma mudança na relação ser humano-natureza, tendo como reflexos o desmatamento, a degradação da floresta, a extinção de espécies animais e perdas culturais imensuráveis (VIEIRA; TOLEDO; HIGUCHI, 2018). Como consequência, os grupos que conseguiram fugir da opressão europeia e suas “atividades colonialistas e extrativistas e o uso de meios tecnológicos de alto impacto” (VIEIRA, TOLEDO, HIGUCHI, 2018, p. 58), nomeadamente, indígenas, quilombolas, seringueiros, castanheiros e ribeirinhos, não conseguiram ficar alheios aos efeitos da crise.

Por esse motivo, torna-se necessário repensar as ações que discutam o contexto da crise ambiental considerando a realidade local da Amazônia e os povos que nela habitam com o objetivo de promover uma nova racionalidade que esteja pautada no paradigma ambiental da sustentabilidade (LEFF, 2009).

A ambientalização dos currículos surge, então, como uma alternativa para a formação de sujeitos capazes de construir um futuro melhor. Segundo Guerra e Figueiredo (2014, p. 112), a proposta da ambientalização dos currículos surgiu a partir da iniciativa da Rede de Ambientalização Curricular do Ensino Superior (ACES), criada no ano de 2002, com o objetivo de elaborar metodologias de análises para avaliar o grau de ambientalização curricular das universidades, assim,

A ambientalização dos currículos é entendida como processo contínuo de produção cultural que tende à formação de profissionais comprometidos com a busca permanente das melhores relações possíveis entre a sociedade e a natureza, atendendo aos valores da justiça, da solidariedade e da equidade, aplicando os princípios éticos universalmente reconhecidos e ao respeito às diversidades (JUNYENT; GELI; ARBAT, 2003, p. 21, tradução nossa).

Para Kitzmann (2007), a ambientalização seria uma forma de aperfeiçoar a dimensão socioambiental nas diversas áreas da Ciência, bem como inseri-la em novos contextos. Por esse motivo, a autora considera que esse processo representa um compromisso institucional. Entretanto, o que se tem observado na prática da

maioria das universidades são iniciativas isoladas de discussão sobre o tema, muitas vezes, sem apoio das instituições (KITZMANN, 2007).

A partir das discussões da ACES foram elencadas dez características para avaliar a ambientalização dos currículos, sendo elas: 1. adequação metodológica; 2. espaços de reflexão e participação democrática; 3. compromisso com a transformação das relações sociedade-natureza; 4. complexidade; 5. ordem disciplinar: flexibilidade e permeabilidade; 6. contextualização global e local; 7. participação do sujeito na construção do conhecimento; 8. considerar os aspectos cognitivos, afetivos, ético e estéticos do sujeito. 9. coerência e reconstrução entre teoria e prática; e 10. orientação para cenários alternativos que respeitem as gerações futuras (GUERRA; FIGUEIREDO, 2014).

Embora não haja referências específicas sobre a ambientalização dos currículos nas universidades da região amazônica, é possível perceber esforços para alcançar os pilares sugeridos pela ACES em grupos de pesquisas, disciplinas, programas e projetos. Nesse sentido, os grupos, especialmente os da área ambiental, desenvolvem uma função bastante complexa: a formação de profissionais críticos e a sensibilização das comunidades atendidas por seus projetos, ao mesmo tempo em que contribuem para a ambientalização das universidades por meio de discussões e ações de pesquisa e extensão.

Assim, nesse artigo serão apresentadas algumas contribuições de um grupo de pesquisa da área ambiental da cidade de Belém, estado do Pará, para a formação de professores, considerando a complexidade de suas funções e a necessidade de discutir a ambientalização no contexto amazônico.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este artigo faz parte de uma tese de doutorado em desenvolvimento e tem o objetivo de analisar as contribuições do Grupo de Pesquisas em Meio Ambiente (GRUPEMA), vinculado ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, da Universidade do Estado do Pará (UEPA), para a formação de professores, tendo como base a ideia de desenvolvimento profissional compreendido nas suas dimensões individuais e coletivas (VEIGA, 2010).

A pesquisa é de abordagem qualitativa e a técnica de coleta de dados utilizada foi a entrevista semiestruturada por entendermos que os pontos de vista dos sujeitos

podem ser observados e expressos com uma facilidade maior, pois essa técnica permite que o pesquisado estabeleça um ponto de partida por meio de uma pergunta ou situação, bem como proporciona liberdade para o entrevistado narrar sua história. A partir disso, os eventos relevantes são destacados pelo entrevistador na análise do relato (FLICK, 2004).

Os sujeitos da pesquisa foram duas professoras vinculadas ao Grupema (Professora A e Professora B), egressas do curso de Licenciatura em Pedagogia, com pós-graduação na área da Educação e atuação na área das ciências ambientais. O critério de seleção adotado para os sujeitos foi o tempo de participação no grupo e experiência em docência.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, bem como os dados foram organizados a partir das perguntas da entrevista e agrupados utilizando a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2020), que permite a análise e compreensão dos significados explícitos e implícitos, uma vez que o método também possibilita “o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano” (MEIRELES; CENDÓN, 2010, p. 80).

3 O GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE (GRUPEMA)

O Grupo de Pesquisa em Educação e Meio Ambiente (Grupema) é um grupo de estudos e pesquisa institucionalizado no ano de 2002 e que está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA). O grupo foi criado oficialmente a partir da tese de doutorado da prof^a Dr^a Maria das Graças da Silva, intitulada “Discurso educativo e Apropriação do Meio Ambiente na área de um grande projeto de investimento: o caso da UHE Tucuruí-PA”.

A partir dessa iniciativa, o grupo se estabeleceu com a liderança de duas professoras: prof^a Dr^a Maria das Graças e prof^a Dr^a Maria da Conceição Rosa Cabral, com duas linhas de pesquisa, a saber: planejamento ambiental e gestão e conservação do ambiente. Desta forma, embora estivesse vinculado a um curso de pós-graduação em educação, o grupo mantinha um vínculo mais forte com as áreas das ciências ambientais, ciências naturais e tecnologia. No entanto, a partir da inserção dos alunos/pesquisadores do curso de mestrado em educação, novas linhas voltadas para a educação foram criadas, como as linhas de trabalho e educação e processos educativos.

Atualmente, o Grupema constitui a Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA) e o Fórum de Museus de Base Comunitária do Pará, em parceria com o Museu Emílio Goeldi. De acordo com sua descrição no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP), do CNPq, o grupo é formado, ainda, por pesquisadores de diversas áreas do conhecimento (história, sociologia, geologia, geografia, dentre outros), contando com dois líderes, dez pesquisadores com pós-graduação (dois com doutorado, cinco com mestrado, três com especialização) e dois com graduação (DGP, 2018). O objetivo geral do Grupema é

Realizar estudos e pesquisas que focalizem dinâmicas e práticas educativas no campo ambiental; apropriação e uso dos recursos do rio e da floresta por ribeirinhos na Amazônia brasileira; instrumentos de planejamento e ordenamento do território (Plano Diretor, Agenda 21...); questões ambientais e sustentabilidade socioambiental relacionadas com saberes, representações, práticas socioculturais e educativas de grupos locais, em contextos rurais e urbanos (DGP, 2018, p. 01).

O Grupema utiliza um conceito de saber que “configura-se no processo por meio do qual o sujeito se encontra modificado pelo que conhece, ou melhor, pelo trabalho realizado para conhecer. O que permite a modificação do sujeito e a construção do objeto” (DGP, 2018, p. 01). E compreende a cultura como uma “[...] rede tecida por vivências, práticas e relações, que conformam um processo global, dinamizam a vida cotidiana, marcam especificidades que configuram modos de vida” (DGP, 2018, p.01).

A participação de professores de áreas diversas e o referencial teórico utilizado pelo Grupema, possibilita que o grupo tenha caráter multidisciplinar e interinstitucional, envolvendo olhares diferenciados sobre os objetos de estudo das pesquisas, principalmente, os saberes e territorialidades da Amazônia brasileira. De modo sucinto, as pesquisas realizadas no Grupema abordam questões como apropriação e o uso de recursos naturais do rio e da floresta, além de questões ambientais e de sustentabilidade, tendo os saberes, as práticas culturais e educativas, bem como o estudo da cultura de comunidades locais como tema recorrente de seus estudos, se tornando assim, um grupo de pesquisa de referência na região norte.

3.1 Contribuições do Grupema para a formação de professores

A formação de professores é um desafio de natureza complexa que envolve a construção de conhecimentos nos seus mais variados contextos sociais e culturais, bem como o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias para a atividade (VEIGA, 2014). Para a autora, a formação é um processo de permanente construção, não é algo acabado e já definido, e sim algo que acontece junto com o processo de aprendizagem, de ensino, do exercício do trabalho e do desenvolvimento pessoal e profissional. Nesse sentido,

Pensar a formação como um processo pessoal, e como uma interação de caráter coletivo pressupõe a organização de currículo integrado permitindo a efetiva integração entre ensino e prática profissional docente [...]. Sob essa perspectiva, formação assume uma posição de “emancipamento”, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona o desenvolvimento profissional (VEIGA, 2014, p. 331).

Por sua vez, o desenvolvimento profissional abrange as dimensões individual, coletiva e universal que compreendem a história de vida do sujeito, a história da categoria e a história universal. A dimensão individual está relacionada à singularidade de cada docente; a coletiva representa as semelhanças entre os professores enquanto classe, remetendo às experiências, condições de trabalho, dificuldades e realizações profissionais; por último, a dimensão universal reúne as semelhanças de cada professor com os pares da sua geração (VEIGA, 2010).

Os professores em específico têm a profissão marcada pelo compromisso educativo, o trabalho com o conhecimento, a capacidade de reflexão e o trabalho em grupo. A promoção do desenvolvimento profissional implica entendê-lo como processo organizado, sistemático, intencional, institucionalizado assumido de modo coletivo (ROMANOWSKI, 2013, p. 310).

Por compreender a complexidade da função de formar professores, nesse artigo as entrevistas concedidas pelos membros do Grupema foram analisadas a partir do ponto de vista do desenvolvimento profissional, considerando suas dimensões. Assim, a partir das falas dos sujeitos emergiram três categorias (BARDIN, 2020) que evidenciam as contribuições do grupo nos seguintes níveis: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento acadêmico e desenvolvimento profissional.

3.1.1. Desenvolvimento pessoal

O desenvolvimento pessoal dos professores tem sido uma das dimensões mais ignoradas quando se fala de formação de professores e isso pode ser atribuído ao paradigma científico ainda presente nos cursos de licenciatura, que tendem a separar o sujeito do seu objeto, bem como também pode estar relacionado à dificuldade de estabelecer uma relação entre o professor profissional e o professor ser humano. Segundo Nóvoa (2003, p. 25) o processo de formação “implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”.

Os grupos de pesquisa são um dos espaços dentro das universidades que promovem essa aproximação entre as dimensões pessoais e profissionais das vidas dos participantes, na medida em que permitem que os professores se apropriem dos seus processos formativos introduzindo suas histórias de vida (NÓVOA, 2003) em sua formação. Esse fato pode ser percebido no depoimento da Professora A, integrante do Grupema há quatro anos e aluna do curso de Mestrado em Educação do PPGED/UEPA, quando ela relata como a sua experiência de vida influencia nas suas atitudes enquanto pesquisadora.

Além de pesquisadora, eu sou ativista e quando eu entrei no Grupema, eu senti a necessidade de conhecer o que estava fora [...]. Todos os debates, todas as conversas que eu tive dentro do Grupema foram a base para minha formação. Se hoje em dia eu digo que eu luto por aquilo, que eu estou engajada naquilo, que eu coordeno tal coisa, isso acontece justamente porque lá atrás, no meu segundo semestre, um grupo de pesquisa me ensinou o que era fazer pesquisa na nossa universidade, aqui no nosso local, o que eu precisava para ser uma pesquisadora de fato - PROFESSORA A.

Como é possível perceber por essa fala, as contribuições do Grupema vão além do campo profissional, possibilitando que a professora A insira em sua formação profissional o seu desejo pessoal de lutar por questões sociais. Assim, esse interesse foi incorporado no seu trabalho como pesquisadora da área da educação e o Grupema é considerado pela entrevistada como o responsável pela ampliação desse interesse.

A formação percebida no Grupema promove um pensamento que está disposto a se aprofundar na realidade para além da percepção imediata das coisas, buscando compreender esta realidade de forma mais profunda e complexa que, segundo Carnio (2017) é a base do pensamento crítico.

Para o autor, ao contrário do pensamento utópico, considerado como uma forma de compreensão de mundo idealizada e não alcançável, o pensamento crítico “busca no real as suas vias de transformação” (CARNIO, 2017, p. 51). Nesse sentido, o GRUPEMA possibilita o debate de questões sociais e culturais que perpassam a questão ambiental, ampliando os conhecimentos e a formação dos seus participantes.

A professora B, integrante do Grupema a sete anos, também cursou Pedagogia na UEPA e, ao analisar as diferenças entre o grupo e a graduação, salientou a liberdade e a autonomia que o grupo oferece, bem como o trabalho com comunidades tradicionais, outra área de interesse da entrevistada.

Quando tu entras na sala, tu tens toda uma teoria e uma prática, que vem no final do curso com os estágios supervisionados. Mas, esses estágios supervisionados também são muito diferentes de atuar, porque lá tu tens um cronograma, uma linha a seguir, um tutor que vai estar lá ajudando a realizar aquele projeto, ou seja, está tudo programado e esquematizado pelos professores. E tu não tens autonomia, diferente do grupo de pesquisa, que além de sair do quadrante da sala de aula, tu consegues fazer isso fora da universidade em comunidades que realmente precisam - PROFESSORA B.

A autonomia é percebida na fala da professora B a partir da discussão proposta por Contreras (2002), se relaciona à consciência sobre a docência enquanto atividade profissional. A autonomia docente diz respeito a um domínio sobre as formas de fazer e ser professor, bem como sobre as metodologias e objetivos para o trabalho docente. Normalmente, esse processo de aquisição da autonomia ocorre de maneira conflituosa, por meio de reivindicações profissionais e embates entre professores e coordenações, secretarias e governo. No grupo de pesquisa, no entanto, os primeiros passos para esse processo ocorrem de maneira diferenciada, uma vez que os estudantes, na maioria das vezes em formação inicial, contam com o apoio de outros colegas.

Da mesma forma, é possível notar na fala da entrevistada a importância conferida à pesquisa, sobretudo, em ambientes não escolares. Muitas vezes essa valorização pode ser entendida como um afastamento da sala de aula, porém ao considerarmos que um dos objetivos dos cursos de formação em educação deve ser a formação de intelectuais críticos e capazes de pesquisar a sua própria prática (VEIGA, 2014, p. 333), sendo importante conhecer as diversas realidades que constituem o contexto de atuação dos professores.

Além disso, também é importante salientar que ambas as entrevistadas têm interesse em trabalhar com comunidades e grupos sociais que não são o público-alvo dos cursos de licenciatura. A afinidade por realizar esse tipo de trabalho pode ter sido o motivo que levou as duas professoras a escolher não somente a área ambiental, mas o trabalho fora da sala de aula com pessoas que elas consideram carentes.

Kitzmann (2017) fala sobre a importância de considerar tanto os espaços de educação formal quanto os não-formais ao se trabalhar na área ambiental, pois assim é possível potencializar as ações e englobar sujeitos nos mais variados contextos de vida. De fato, a autora afirma que a Educação Ambiental surgiu a partir do trabalho de Organizações Não Governamentais (ONG's) que estavam engajadas em lutar pelo meio ambiente, por esse motivo os dois espaços devem se complementar, como acontece nos grupos de pesquisa, especialmente, no Grupema.

Quando questionadas sobre a escolha pelo Grupema, a professora A apontou que os grupos apresentados na Semana do Calouro não despertaram interesse inicial, por esse motivo, ela sentiu a necessidade de pesquisar melhor e encontrou o grupo.

Quando eu cheguei aqui, na primeira semana do calouro, a gente conheceu os grupos de pesquisa e extensão, mas o Grupema não estava. Mas, eu não me identifiquei com nenhum dos grupos que estavam ali. Com o primeiro semestre eu fui estudando, conhecendo mais coisas e fui me aproximando da relação entre ambiente e sociedade no segundo semestre. Eu queria muito estudar isso, aí eu comecei a pesquisar e cheguei no nome M^a da Graças e descobri que ela tinha um projeto, que era o PIBID, sobre ensino docente e educação básica no campo ambiental. Então eu entrei no grupo dela - PROFESSORA A.

A Semana do Calouro é um evento promovido pela UEPA com o objetivo de acolher os novos graduandos, no qual são realizadas palestras e apresentações de cursos e grupos de pesquisa da universidade. Muitas vezes, a participação dos grupos é comprometida pelo atraso do convite feito pelos centros acadêmicos, de modo que nem todos são apresentados. Para Igna (2017), essa falta de comunicação reflete um problema comum nas universidades e representa o pouco interesse das instituições em promover e estabelecer parcerias com os grupos.

É possível perceber pelo relato da professora A que o interesse pela área da educação ambiental surgiu na graduação, antes de entrar para o GRUPEMA. De modo semelhante, a professora B expôs que o seu interesse pela área ambiental é

anterior ao curso de graduação. No entanto, tal professora estabeleceu uma ligação com o tema desde a infância.

Antes de eu entrar na universidade, eu já trabalhava na educação ambiental, já tinha feito cursos de manejo de açaí, de várzeas. Eu já trabalhava com isso. Até porque o meu pai e a minha mãe já eram do campo, por isso a educação ambiental sempre foi o meu foco - PROFESSORA B.

Dubar (2020) defende que a socialização é a principal base para a construção das identidades profissionais, de modo que a influência da família e das outras instituições sociais pode ser percebida na prática do profissional, uma vez que as nossas experiências de vida constituem o nosso 'eu' e este, por sua vez, influencia a forma de perceber o mundo e o ambiente de trabalho. Em outras palavras "de acordo com o 'quanto' investimos do nosso 'eu' no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sociocultural, assim concebemos nossa prática" (GOODSON, 2013, p. 72).

Em seu depoimento, a professora B coloca a importância do grupo de pesquisa lado a lado com a importância da família para a sua formação, demonstrando mais uma vez a forte relação entre as duas áreas em sua vida pessoal e profissional.

O meu pai e a minha mãe são do interior. O papai é do Rio Grande do Norte e morava numa fazenda, então desde criança ele já cuidava do gado, da plantação, da colheita e essas coisas. A minha mãe nasceu em Tucuruí, então era muito peixe. Antes de construírem a barragem da hidroelétrica ela morava ali perto, então ela pescava muito, ela plantava muito. Os pais dela plantavam muito. [...] Eu tive uma infância que muitas crianças não tiveram e eu sempre gostei da natureza, porque eu também os ajudava - PROFESSORA B.

Do mesmo modo, a professora A também destaca a ampliação do seu conceito de educação, assim como da sua função enquanto pedagoga, a partir da experiência vivida no grupo.

As pessoas entendem que o pedagogo ou o pesquisador da educação tem que se minimizar a aquilo ali (sala de aula). Mas, a educação é um processo que está em todos os lugares e isso eu aprendi no Grupema, que em todos os lugares onde a gente está, em todos os lugares aonde a gente circula há processos educativos. O Grupema me deu uma visão muito diferente de mundo - PROFESSORA A.

Com base no depoimento das professoras foi possível perceber que, devido aos projetos desenvolvidos fora da sala de aula da graduação, o GRUPEMA ajudou a expandir o entendimento sobre as questões ambientais para além da educação ambiental escolar e familiar, reafirmando a importância dos grupos para o desenvolvimento pessoal dos seus participantes.

Compreender os aspectos do desenvolvimento pessoal que somam para a construção dessa identidade também significa ouvir a voz do professor e atentar para suas experiências de vida, pois elas são “ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu” (GOODSON, 2013, p. 72). Ao mesmo tempo, é importante refletir sobre como acontece a entrada dos estudantes de graduação no grupo, pois como relatado por uma das professoras, não há divulgação por parte das coordenações dos cursos e, conforme as entrevistas, os estudantes que se interessaram pelo grupo já tinham interesse na área ambiental, restando para a coordenadora e os próprios alunos e integrantes a tarefa de divulgar o grupo.

Ao analisar o depoimento das professoras percebemos que o fator pessoal exposto pelo interesse na área foi determinante para a entrada no GRUPEMA, uma vez que o espaço conferido aos grupos de pesquisa da área ambiental dentro das universidades, bem como qual o seu alcance no ambiente acadêmico pode ser comprometido (IGNA, 2017), de modo que muitas instituições se comprometem com a questão ambiental apenas no discurso. O GRUPEMA emerge, então, como um espaço que contribui para a transformação do interesse pessoal em desenvolvimento profissional e pessoal, contribuindo de maneira significativa para a formação dos seus professores.

3.1.2. Desenvolvimento acadêmico

Ao considerarmos o desenvolvimento acadêmico, em termos de produção de artigos, participação em projetos e em eventos, o diferencial dos grupos para os participantes também ficou evidente. Nesse momento, destacamos que essa categoria emergiu das entrevistas das professoras, não sendo um objetivo, para esse artigo, quantificar ou qualificar a produção científica do grupo.

De acordo com Fernandez (2012), ao entrar em um grupo de pesquisa, os estudantes pretendem complementar a sua formação, conseguindo a prática na pesquisa que não é obtida nos cursos de graduação. Assim, os grupos são

responsáveis pelo desenvolvimento de competências relacionadas à produção científica, como coletar e analisar dados, instrumentalizar pesquisas, organizar informações e estudar referenciais teóricos.

Conforme o depoimento das professoras, a participação no grupo caminhou lado a lado com a introdução à produção científica. Ambas as entrevistadas foram bolsistas do grupo, assim como confirmaram que suas primeiras experiências como professoras foram por meio de um projeto de iniciação à docência proporcionado pelo grupo.

Fiquei seis meses como voluntária e depois ingressei como bolsista. Eu fiquei como bolsista durante um ano e meio e depois fui para outra bolsa, mas não larguei o Grupema - PROFESSORA A.

Eu já fui bolsista em três projetos e voluntária em dois projetos. Antes de ser bolsista, eu fui voluntária por mais de um ano no PIBID, trabalhei na Antropologia como voluntária e só depois entrei como bolsista - PROFESSORA B.

Esse fato já era esperado, uma vez que um dos objetivos dos grupos de pesquisa é realizar a introdução do formando ao âmbito científico por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão (IGNA, 2017). Porém, chama a atenção o fato de as professoras continuarem no grupo mesmo após o fim dos seus projetos, desempenhando suas atividades de forma voluntária. A permanência no grupo é um acontecimento que pode ser atribuído tanto ao interesse pela área, como também pelo desejo de continuar “produzindo”.

Como eu falei antes, tudo que eu aprendi, até em relação a como escrever artigos foi no Grupema. O meu primeiro artigo foi feito no Grupema, o meu primeiro evento e a minha primeira apresentação foi tudo pelo Grupema. Hoje em dia eu tenho inúmeras apresentações de trabalho, artigos, mas tudo por causa do grupo de pesquisa. Nada foi desvinculado. Toda a minha carreira está sendo construída a partir do grupo - PROFESSORA A.

Quando eu aprendi a produzir os meus artigos, a escrever os meus resumos para revistas, livros, eu aprendi no grupo de pesquisa. Tinha sim a disciplina, tanto que quem ministrou metodologia científica foi a coordenadora do grupo de pesquisa. Então, ela me fez ver a produção científica com outros olhos, de que tudo que você realizar, toda a sua experiência não pode ficar só para você, você tem que tentar passar a sua experiência de outro modo e publicar também - PROFESSORA B.

Nesse momento, é importante destacar o papel da coordenadora como uma figura que fez diferença não só para a escolha do grupo, mas também para a

permanência dos estudantes. As duas entrevistadas relataram que a docente fez uma grande diferença nas suas vidas, pois além de ser uma formadora também foi uma incentivadora, dando orientações de trabalhos e chamando a atenção para eventos da área.

Ela sempre perguntava “você quer seguir a carreira científica?” e eu pensava “poxa, eu quero seguir essa carreira, eu gosto disso”. Então, eu comecei a produzir com ela. Os meus primeiros artigos foram produzidos com ela, foram corrigidos por ela e sempre foram salientados por ela também. Ela sempre cutucava “tem o evento tal, vamos publicar?” e eu publicava com ela. Então, ela sempre foi o meu alicerce, de estar me puxando, me erguendo. Quase todas as minhas publicações são relacionadas ao grupo de pesquisa – PROFESSORA B.

A discussão sobre o papel do professor formador tem crescido nos últimos anos, principalmente, com a intenção de compreender as especificidades do trabalho formativo, a função desempenhada por esses profissionais e as condições e desafios do seu trabalho (ANDRE et al., 2010). No entanto, segundo os autores, ainda é necessário investigar as práticas desses docentes para além dos conteúdos e disciplinas ministrados, portanto, acreditamos ser importante analisar as contribuições dos grupos de pesquisa para os valores e as experiências construídas na formação docente.

Nesse quesito, o Grupema se destaca não somente por realizar o aperfeiçoamento científico, mas a própria iniciação científica dos seus participantes. Nesse grupo, a produção científica anda lado a lado com o trabalho em comunidades tradicionais e o estudo de práticas socioeducativas que não são abordadas nos cursos de licenciatura. Dessa forma, é possível perceber que, por meio das suas atividades, discussões e projetos, o Grupema contribui de maneira positiva para a problematização da racionalidade científica dominante, ao mesmo tempo em que incentiva o contato com saberes que são considerados como marginalizados.

3.1.3. Desenvolvimento profissional

Quando considerado como uma das dimensões da formação de professores, Veiga (2010) afirma que o desenvolvimento profissional no ensino superior tem sido visto como compromisso e responsabilidade do professor em formação. Pouco se

discute sobre o papel das instituições de ensino para possibilitar as mudanças necessárias na prática pedagógica e superar a rigidez dos currículos dos cursos.

De acordo com Romanowski (2013), “a promoção do desenvolvimento profissional implica entendê-lo como processo organizado, sistemático, intencional, institucionalizado assumido de modo coletivo”. Assim, a ausência das universidades no desenvolvimento profissional dos professores, pode ser superado dentro dos grupos de pesquisa que, além de promoverem a formação para a pesquisa, também possibilitam que o sujeito tenha consciência da sua formação e assuma uma posição de autonomia no processo formativo.

Ao mesmo tempo em que o desenvolvimento profissional se refere à construção, integração e socialização dos conhecimentos da docência (VEIGA, 2010), também pode ser representado pela “evolução progressiva da função docente aos modos e situações de maior profissionalismo” (CRUZ, 2006, p. 20). Dessa forma, essa categoria de análise emergiu da necessidade, expressa nos depoimentos, de ressaltar as contribuições do GRUPEMA para a evolução do professor enquanto pesquisador.

Esse processo de evolução foi constatado nas respostas das entrevistadas quando atribuíam de maneira direta as suas conquistas profissionais à participação no grupo de pesquisa. Segundo as professoras, as experiências adquiridas no grupo foram essenciais por representar os primeiros contatos com a profissão de docente.

Eu era bolsista do PIBID, que era um programa de iniciação científica de educação ambiental e a gente trabalhava nas escolas. Lá a gente tinha um horário só para a gente e a gente formulava nossas próprias aulas com os alunos e isso fez com que a gente criasse autonomia dentro de sala de aula e profissionalmente. Quando eu me formei e passei no processo seletivo da Semec (Secretaria Municipal de Educação e Cultura do município de Belém), eu já tinha experiência com isso, então eu não tive muito estranhamento com a sala de aula e foi bem tranquilo - PROFESSORA B.

Eu estava no segundo semestre quando comecei no PIBID. Eu comecei a ter experiência em sala de aula, aprender a dar aula a partir da educação ambiental. Eram atividades que a gente criava a partir do que a gente queria, a partir do que a gente diagnosticava [...]. Tudo que a gente aprendia no Grupema, a gente fazia na escola- PROFESSORA A.

Dessa forma, é possível perceber que além da formação para a pesquisa e em projetos de extensão, o Grupema também possibilita a formação em ensino, completando assim o tripé do ensino superior (VEIGA, 2010). Ao mesmo tempo em que oferece experiência nas três áreas do currículo do ensino superior, o Grupema

também permite que os participantes escolham seus objetos de pesquisa conforme seu próprio interesse, um fato evidenciado nas experiências do PIBID.

Da mesma forma, a participação no grupo forneceu não somente a produção científica necessária para entrar no curso de mestrado, mas também ajudou a construir conhecimentos na área ambiental que, dificilmente, seriam construídos em outro ambiente na universidade, como pode ser percebido na fala da professora B ao afirmar “em quatro anos da minha graduação, eu nunca li um texto relacionado a saberes”. A coordenadora do grupo aparece novamente como uma figura importante para o desenvolvimento profissional das professoras.

A nossa experiência no PIBID foi muito mais do que uma formação docente, foi uma formação do pesquisador, porque a gente ia para a escola e quando voltava tinha o Grupema e lá todo mundo estava o tempo todo ensinando a gente. Se não era todo mundo, era a professora M^a das Graças dizendo “você podem ir por aqui, você podem ir por ali, você podem fazer relatório”. A muito pejejo dela, a muito custo, a muitas tentativas, ela conseguiu formar professores pesquisadores - PROFESSORA A.

A educação ambiental sempre esteve presente em tudo que eu faço e sempre teve também motivação da minha coordenadora, do vice. Eles sempre me deram muita liberdade e sempre me motivaram. As questões que eu produzo até hoje, meus textos. Por exemplo, eu acabei de aprovar um texto lá no Peru, inclusive do meu trabalho, que foi produzido junto com a professora [...]. Isso vai ser importante tanto para mim, para o grupo de pesquisa, quanto para o órgão onde eu trabalho. Tudo que eu faço, eu comunico a minha antiga ex-orientadora [...]. Ela está sempre me dando forças, sempre me motivou, me apresentou as questões científicas e eu sou muito grata por isso - PROFESSORA B.

No discurso das professoras é possível perceber que por meio do grupo foram criados laços de afetividade com a coordenadora e isso pode ser explicado, segundo as palavras das próprias professoras, pelo apoio e liberdade dados. Segundo Holly (2013, p. 87), “quanto mais restritivos e estandardizados são os materiais e os procedimentos de que os professores devem fazer uso, menos predispostos estão para sentir que desenvolvem a sua própria capacidade profissional”. A autonomia profissional definida por Contreras (2002) ganha um reforço afetivo construído a partir do estímulo por parte da coordenadora.

Ao considerarmos o desenvolvimento profissional como um progresso, chama atenção o caso da professora B, que entrou no Grupema durante a graduação, permaneceu no grupo após o curso de mestrado e se tornou funcionária pública concursada na área ambiental e atribui todo seu desenvolvimento profissional ao

grupo. Para esta professora, as práticas vivenciadas no Grupema foram um diferencial para conseguir um emprego.

Quando eu passei pelo processo seletivo para ser contratada, a primeira coisa que eles perguntaram foi se eu tinha experiência com natureza, educação ambiental se eu tinha expertise em cursos técnicos, oficinas, questões ribeirinhas [...]. Eles estavam procurando uma técnica em pedagogia que tinha experiência em comunidades tradicionais [...]. Todas as ações que eu pratico lá, todas as ações que a gente faz com as escolas municipais, todas as oficinas que a gente faz, eu sempre planejo com aquilo que eu já vivenciei dentro grupo - PROFESSORA B.

Assim, para além da iniciação científica e da formação inicial, o Grupema também contribuiu para moldar a prática da professora e fortalecer a sua relação com a área ambiental.

4 CONSIDERAÇÕES DO ARTIGO

Ao analisar as contribuições do Grupema para a formação de professores foi possível perceber benefícios que vão além daqueles previstos para um grupo de pesquisa. É notório na fala das professoras entrevistadas a forte ligação que estabeleceram com a área ambiental e as pessoas que constituem o grupo.

O trabalho coletivo e colaborativo proporcionado pelo Grupema é visto pelas entrevistadas como sinônimo de aumento da produção científica, uma vez que as professoras reconhecem que não conseguiriam produzir tantos artigos e participar de tantos eventos se não contassem com a ajuda dos demais integrantes. Nesse sentido, o trabalho interdisciplinar se mostrou um grande diferencial do grupo.

Em um primeiro momento, a diversidade de áreas e profissões presente no Grupema chama a atenção por se tratar de um grupo vinculado a um programa de mestrado na área educacional, gerando curiosidade para conhecer a forma como o grupo lida com as diferenças. Nesse momento, a importância da função da coordenadora se destaca ao demonstrar apoio, incentivo e prestar orientações, conseguindo conduzir o grupo de forma que participantes de todas as áreas conseguem ser contemplados.

Essa diversidade de áreas abrangidas também foi um dos aspectos, apontados pelas entrevistadas, que mais contribuíram para a ampliação do olhar sobre a área ambiental. Em outras palavras, o Grupema consegue incorporar em suas atividades diversas áreas de conhecimento e isso ajuda os participantes a enxergarem o mesmo

tema a partir de outros olhares, contribuindo para o entendimento da questão ambiental em sua complexidade, fato exaltado pelas entrevistadas.

Além da prática em pesquisa e extensão, chama a atenção que o Grupema tenha representado, para as duas entrevistadas, o primeiro contato com a docência por meio dos projetos da coordenadora. O grupo ajuda os participantes a perceber a docência de maneira positiva devido, principalmente, ao apoio da coordenadora e dos colegas de grupo mais experientes. Esse apoio representa mais um diferencial, pois a fase de estranhamento, comum em professores iniciantes, se torna menos impactante.

No entanto, também é importante constatar que as duas entrevistadas tomaram conhecimento da existência do grupo por meio de outras pessoas e não pelos meios de divulgação oficiais coordenações de cursos e centro acadêmicos. Esse acontecimento aponta para dois caminhos possíveis: a falta de apoio da universidade ou o afastamento do grupo dos demais setores da instituição. Para compreender e esclarecer esse questionamento é necessária uma nova investigação nesse sentido.

Nesse momento, é importante destacar que a pesquisa tem demonstrado que a formação de professores promovida pelo grupo também é diferenciada. Por possibilitar o contato com diferentes realidades que compõem o ambiente amazônico, ao mesmo tempo em que proporciona estudos teóricos, o Grupema contribui para formar não somente pesquisadores, mas também professores mais críticos e conhecedores das realidades que irão atuar. Ao proporcionar o trabalho coletivo, o Grupema também reforça a importância da colaboração e da socialização para o trabalho docente, que são fatores esquecidos no dia a dia escolar.

Da mesma forma, foi possível observar que o Grupema contribui de forma significativa para a ambientalização da universidade ao promover atividades que obedecem todos os critérios considerados como essenciais para a ambientalização dos currículos (GUERRA, FIGUEIREDO, 2014), apresentando como pontos fortes de suas atividades a adequação metodológica; os espaços de reflexão e participação democrática; o compromisso com a transformação das relações natureza-sociedade; a contextualização local e global; discussões sobre a complexidade da área ambiental e a participação do sujeito na construção do conhecimento. Para além dos dez fatores definidos pela ACES, o grupo também valoriza o contato direto com comunidades

tradicionais do ambiente amazônico e a troca de saberes entre seus participantes e os integrantes de tais comunidades.

Assim, as contribuições do Grupema para a formação dos professores participantes são consideráveis tanto para a área profissional, tanto no que diz respeito à produção acadêmica e ao exercício da docência, quanto para a área pessoal das entrevistadas. Isso se deve tanto ao interesse pela área ambiental que, apesar de ser anterior ao grupo, foi aprofundado por meio do conhecimento ampliado; quanto pelo apoio da coordenadora, com quem as entrevistadas criaram laços de afeto, respeito e admiração. Esse fato demonstra que o papel dos grupos de pesquisa pode ir muito além do campo profissional, afetando a vida dos sujeitos por meio das relações interpessoais estabelecidas nesse espaço.

ARTIGO 3

SABERES CULTURAIS DE POVOS TRADICIONAIS DA AMAZÔNIA: CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS DO GRUPEMA (UEPA)⁴

Resumo

Este artigo tem o objetivo de analisar as principais contribuições das dissertações realizadas por pesquisadores vinculados ao Grupo de Pesquisa em Educação e Meio Ambiente (GRUPEMA), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade do Estado do Pará (UEPA) para a área ambiental, sobretudo relacionada ao tema “saberes culturais de povos tradicionais da Amazônia”. Trata-se de uma pesquisa documental que tem como fontes as dissertações vinculadas ao grupo. As quinze pesquisas selecionadas foram analisadas com base no método da análise do conteúdo e, como resultado, foi possível perceber que, apesar de não objetivarem a discussão direta sobre a área ambiental, podem contribuir para o tema ao promoverem a valorização dos saberes ambientais por meio do estudo sobre os saberes de comunidades tradicionais.

Palavras-chave: Pesquisa; Análise; Saberes Tradicionais.

1 INTRODUÇÃO

Os saberes culturais tem sido foco de interesse de diversas pesquisas realizadas no Brasil, sobretudo, com a popularização dos estudos de Boaventura de Sousa Santos a partir dos anos 1980, que forneceu um novo olhar sobre os saberes ignorados pela sociedade. Com o objetivo principal de valorizar os conhecimentos de culturas tradicionais desprezados pelo sistema educacional brasileiro, pesquisadores da área da educação tem realizado importantes discussões sobre o tema.

Tais discussões emergem da necessidade de superar a racionalidade científica que norteia o campo da Educação e da Ciência e desconsidera todas as formas de conhecimentos não pautadas em seu método técnico científico. Por se originarem a partir da experiência e da prática cotidiana dos sujeitos, os saberes denominados como populares, culturais ou tradicionais são vistos como “informais” e, portanto, sem valor (SANTOS, 2008).

Dentre esses saberes, este artigo destaca aqueles pertencentes à cultura amazônica, formada pelo amálgama de diversas culturas e expressos nos mitos, na religiosidade, na arte, nos costumes, nos valores e em todas as representações

⁴ SOUSA, Fernanda Rocha; FREITAS, Nádía Magalhães da Silva. Saberes culturais de povos tradicionais da Amazônia: contribuições das pesquisas realizadas pelo Grupema (UEPA). Revista Cocar. Belém, v.14 n.30, Set./Dez. 2020.

Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3618>>.

importantes do viver amazônico. Tais saberes apresentam sua expressão máxima na cultura de comunidades tradicionais da região, compostas, em especial, por povos indígenas, ribeirinhos, pescadores, coletores e quilombolas, os quais estabeleceram uma relação diferenciada, mais harmônica e mais próxima da natureza e da floresta ao longo do tempo (MOREIRA, 2007).

Segundo Porto-Gonçalves (2018), para compreender essa relação é preciso entender que Amazônia possui uma complexidade sociometabólica singular, principalmente, por conta de sua floresta. A principal característica dessa complexidade é o equilíbrio natural entre clima, solo, água e demais fatores inorgânicos e orgânicos que sustentam a floresta e interferem nas demais regiões do país.

Essa dinâmica harmoniosa se estabeleceu no decorrer do tempo com a ajuda dos conhecimentos que os povos tradicionais conservavam sobre a natureza e seus processos, obtidos pela observação e pelo cuidado com a floresta. Portanto, trata-se de saberes variados em seus significados e, ao mesmo tempo, singulares pela sua especificidade ao ambiente amazônico; passados de geração para geração, sobretudo, por meio da oralidade. Para o autor,

Nas práticas técnico-culturais dos povos andino-amazônicos, os solos, a floresta, os rios, os lagos e lagoas são condições de vida com as quais tiveram que se haver e com as quais desenvolveram fazeres/saberes enquanto condições materiais de reprodução/criação de sentidos para a vida (PORTO-GONÇALVES, 2018, p. 26).

Apoiado na concepção abordada por Porto-Gonçalves (2018), este artigo faz parte de uma tese de doutorado e tem o objetivo de analisar as pesquisas realizadas no Grupo de Pesquisa em Educação e Meio Ambiente (GRUPEMA), vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), buscando evidenciar suas contribuições para a área ambiental e caracterizar a produção científica na área dos saberes culturais de comunidades tradicionais.

A linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia, a qual o GRUPEMA está vinculado no PPGED/UEPA, possui o objetivo de investigar os “temas educacionais relacionados ao contexto cultural brasileiro e amazônico, refletindo sobre saberes, representações, imaginários, conhecimentos e poder inerentes às

práticas socioculturais e educativas” (OLIVEIRA; SANTOS; FRANÇA, 2014, p. 251). Ao analisar as dissertações defendidas entre os anos de 2005-2015 nesta linha, Morais (2017) observou que buscam

Refletir sobre saberes inerentes às práticas socioculturais e educativas que ocorrem em diferentes ambientes sociais, isto é, para além da ambiência escolar, ficando evidente para mim que, estudos dessa natureza também se fazem presentes em pesquisas desenvolvidas pelo conjunto de pesquisadores - docentes e discentes – por corresponderem aos objetivos da referida linha (MORAIS, 2017, p. 14).

O GRUPEMA se destaca dentro dessa linha com defesas a partir do ano de 2007, com um período de pausa relacionado à época em que a coordenadora do grupo realizava o curso de pós-doutorado e o retorno das defesas a partir do ano de 2010. O grupo possui um total de quinze dissertações defendidas sobre diversos temas da área ambiental, dando enfoque, aos saberes culturais de comunidades tradicionais, entendidas nesse artigo como “populações que vivem em estreita relação com o ambiente natural, dependendo de seus recursos naturais para sua reprodução sociocultural, por meio de atividades de baixo impacto ambiental” (SANTILLI, 2002, p. 20), englobando, portanto, indígenas, quilombolas e povos de comunidades locais, como ribeirinhos, pescadores artesanais, extrativistas, seringueiros, camponeses, dentre outros povos (MOREIRA, 2007).

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo apresentado nesse artigo representa uma pesquisa qualitativa do tipo documental, por ser “desenvolvida com base em material já elaborado” (GIL, 2008, p. 44). Para a análise das informações foi utilizado o método da análise do conteúdo proposto por Bardin (2020).

Ao utilizar a análise de conteúdo, buscamos compreender os significados explícitos e implícitos existentes nas pesquisas em relação aos saberes discutidos, uma vez que o método também permite “o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano” (MEIRELES; CENDÓN, 2010, p. 80) para além da categorização de dados. Para isso, foi elaborado um plano de análise seguindo as três fases do método estruturado por Bardin (2020), a saber: a pré-análise, a exploração do material e a análise ou interpretação dos dados (BARDIN, 2020).

A pré-análise se iniciou com um levantamento das dissertações pertencentes à linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia e disponíveis no banco de dissertações do site do PPGED/UEPA (<http://ccse.uepa.br/ppged>), com o objetivo de identificar quais pesquisas foram orientadas pela professora coordenadora do GRUPEMA e estabelecer o primeiro contato com os textos. Até o momento do levantamento, tinham sido defendidas quinze dissertações, de modo que todas foram analisadas para este artigo.

Na segunda etapa, foi realizada uma leitura mais atenta das pesquisas. Neste momento, foram analisados os títulos, os objetivos, as informações dos resumos e foram destacados alguns trechos importantes para o objetivo deste artigo. Diante dessas observações, surgiram três categorias de análise iniciais: concepção de saberes, objetivos e perfil metodológico das pesquisas.

A terceira etapa da pesquisa incluiu uma releitura das dissertações, desta vez enfocando, principalmente, nas discussões e resultados obtidos pelos pesquisadores. Dessa forma, houve uma mudança nas categorias de análise iniciais de modo que a categoria referente aos objetivos foi incorporada à categoria de perfil metodológico das pesquisas e foi acrescentada uma nova categoria referente aos saberes discutidos nas dissertações. Assim, as três categorias de análise finais, apresentadas neste artigo, foram: concepção de saberes, perfil metodológico das pesquisas e saberes apresentados nas pesquisas.

3 CARACTERIZAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES

A análise das dissertações do GRUPEMA mostra uma estabilidade na produção do grupo. Apesar do período de pausa da coordenadora, equivalente a dois anos (segunda e terceira turmas, anos de 2006-2008 e 2007-2009, respectivamente), nos quatorze anos e doze turmas do Programa, os participantes do GRUPEMA mantiveram o número de quinze dissertações defendidas, com uma frequência de uma a duas defesas por ano.

Na observação inicial dos títulos das pesquisas, o termo “ambiental” aparece apenas em uma dissertação, enquanto os termos “saberes”, “práticas educativas”, “cartografia” e “experiência” se destacam como os mais frequentes, apontando para os principais objetos de estudo do grupo. Dos quinze trabalhos analisados, doze discutiam práticas educativas, entre esses, dez trabalharam em ambientes não-

escolares. Dentre os estudos que se dedicavam a pesquisar os saberes escolares, três deles foram realizados em ambiente escolar e dois buscaram a relação entre saberes de populações tradicionais e saberes escolares.

A concentração maior em práticas não escolares está de acordo com a proposta da linha em valorizar os saberes silenciados pelo sistema educacional, focando, principalmente, nos conhecimentos de comunidades tradicionais. Dessa forma, os principais sujeitos das pesquisas foram os ribeirinhos (cinco dissertações) e trabalhadores do campo (cinco dissertações), dentre eles coletores de açaí, agricultores e produtores de farinha. Integrantes de movimentos sociais e assentados também estão entre os sujeitos das pesquisas (duas dissertações), assim como os moradores de áreas rurais (duas dissertações) e indígenas (uma dissertação).

Outra característica que marca as produções do GRUPEMA é a importância conferida ao lugar onde a pesquisa é desenvolvida. O conceito de “território” não é entendido somente como lócus da pesquisa, mas como parte indispensável para compreensão do objeto. A relação entre território e saberes é importante para compreender a diversidade alcançada pelos estudos realizados no GRUPEMA, pois uma mesma prática desenvolvida por grupos sociais semelhantes poderá apresentar saberes diversos que variam conforme cada região.

Compreender a singularidade dos territórios amazônicos é importante para entender a dinâmica dos povos que os habitam, pois, a relação território-povo evidencia um processo de resistência e resiliência das comunidades que criaram formas sustentáveis de (con)viver em uma das florestas mais extensas e complexas do planeta ao longo de milênios (PORTO-GONÇALVES, 2018). As pesquisas realizadas no GRUPEMA emergem, portanto, como produções capazes de contemplar a relação que os povos tradicionais da Amazônia estabelecem com a região nos sentidos políticos, sociais e ambientais, dependendo da abordagem do pesquisador.

Do ponto de vista epistemológico, as dissertações apresentam uma vasta base teórica relacionada ao tema “saberes” e comum à maioria das pesquisas. Dentre os autores mais utilizados nesse campo estão Charlot (2002), autor mais recorrente nas pesquisas (sete dissertações), sendo utilizado para caracterizar a relação do saber como forma de apropriação do mundo; Martinic (1994), utilizado em três pesquisas

como autor de referência na área da sabedoria popular; e Leff (2012), utilizado em duas pesquisas que exploravam especificamente os saberes ambientais.

A utilização de diversas obras de autores pertencentes ao próprio PPGED/UEPA, como Albuquerque (2012), Oliveira (2008) e Silva (2007), também é constante, o que aponta para uma produção acadêmica e científica consistente no programa. No entanto, embora utilizem diversos autores para contextualizar a discussão, algumas dissertações não apresentaram uma concepção clara de “saberes”, dentre elas, três pesquisas que buscavam relacionar os saberes culturais com as práticas educativas em contextos escolares, duas delas realizadas em comunidades rurais e uma em comunidade indígena.

A dificuldade de estabelecer a relação entre saberes culturais e saberes escolares pode estar relacionada ao número limitado de pesquisas que consideram as comunidades observadas. Apesar desta relação ser alvo de diversas pesquisas no Brasil, ainda há uma carência de referenciais que considerem o contexto amazônico, de modo que pesquisadores do GRUPEMA e do PPGED/UEPA são, muitas vezes, os primeiros a produzir nesta área.

Se existem pesquisas que não esclarecem a concepção de “saber” adotada, a base teórica relacionada ao conceito de “práticas educativas” e “educação” é bastante sólida nas pesquisas do GRUPEMA. Todos os estudos analisados destacaram Brandão (2002) e Freire (1987) como base epistemológica. Assim, a concepção adotada nas pesquisas é expressa na dissertação de Cuimar (2003, p. 30) como uma educação “entendida como o processo educativo não escolarizado que se encontra imerso em quase toda a história da humanidade ou ainda como uma prática pedagógica que acontece nos processos culturais de diversos grupos sociais”.

Considerando os objetivos das pesquisas, foi possível perceber o interesse dos pesquisadores em compreender e analisar as práticas e processos educativos investigados, assim como o compromisso com a difusão e proteção dos saberes das comunidades tradicionais. O mapeamento de tais saberes sob a forma de cartografia também é um dos objetivos mais recorrentes das dissertações e representa um total de oito pesquisas dentre as quinze.

Com relação à metodologia, todas as pesquisas analisadas são consideradas como qualitativas, sem nenhuma referência a aspectos quantitativos. Os principais métodos utilizados pelos pesquisadores é o estudo de caso, tendo Lüdke e André

(1988) como principal referência. Os aspectos da pesquisa etnográfica também são utilizados pelos pesquisadores. Dentre as pesquisas analisadas, quatro fazem referência à etnografia em sua metodologia.

O principal ponto de discordância metodológica das pesquisas se refere à cartografia. É possível perceber dois grupos que utilizam o método cartográfico sob pontos de vista teóricos diferentes: um grupo se apoia na cartografia simbólica de Boaventura de Sousa Santos (2008) e o outro tem como base a cartografia rizomática de Deleuze e Guattari (1995). No total, foram realizadas oito cartografias de saberes nas dissertações: quatro delas seguindo a concepção de Deleuze e Guattari (1995) e quatro seguindo a visão de Boaventura de Sousa Santos (2008), dentre elas, duas utilizam os dois referenciais.

Tem destaque, novamente, a presença de pesquisadores vinculados ao PPGED/UEPA, como Oliveira (2008) utilizada, principalmente, nas pesquisas que adotam a cartografia simbólica; e Silva (2008), utilizada como referencial em dissertações que adotam a cartografia rizomática. Esta divisão é resultado, sobretudo, de uma escolha teórica-epistemológica.

Neste momento, é importante observar também que, apesar de bem definidas conceitualmente, os pesquisadores se restringiram a citar os autores utilizados como referência sem explicar o passo a passo adotado durante a análise e elaboração das cartografias. Sendo assim, pouco se sabe sobre a forma como as cartografias foram realizadas.

4 PRINCIPAIS SABERES APRESENTADOS NAS DISSERTAÇÕES

Ao analisar as pesquisas foi possível perceber uma preocupação de valorizar os conhecimentos presentes nas práticas das comunidades investigadas, assim como uma riqueza de detalhes fornecidas por meio da observação e das entrevistas realizadas. Cada dissertação apresentou uma vasta relação de saberes que, para melhor compreensão e análise, foram organizados em três grandes categorias neste artigo: saberes do trabalho, saberes da experiência de vida e saberes ambientais. É importante ressaltar que, apesar da divisão, tais saberes possuem uma relação de proximidade natural na prática.

Com base nessa categorização foram encontrados trinta e nove (39) saberes do trabalho; trinta e um (31) saberes da experiência de vida; dez (10) saberes

ambientais. Essa discrepância está, sobretudo, no interesse maior dos pesquisadores em compreender os saberes que integram o trabalho nas comunidades investigadas. Nesse caso, os saberes ambientais estão presentes nas pesquisas de forma secundária.

4.1. Saberes do trabalho

O trabalho realizado pelas comunidades tradicionais é um objeto importante nas dissertações analisadas, pois buscam compreender as práticas educativas que cercam o saber-fazer desses povos. Evidenciados pela dicotomia entre teoria e prática imposta pela racionalidade científica, os conhecimentos que integram as práticas sociais de trabalho são desconsiderados pelo meio acadêmico (SANTOS, 2008). Para superar essa dicotomia, Ryle (2009) distingue duas formas de conhecimento: o “saber como” e o “saber o quê”.

Para o autor, a teoria é uma atividade primária da mente humana que, muitas vezes, não é colocada no papel, se tratando muito mais de uma prática reflexiva na qual o indivíduo conversa consigo mesmo e formula pensamentos, diagramas e imagens que o auxiliam a realizar seu trabalho (RYLE, 2009). Assim, o “saber como” diz respeito ao domínio da prática, seus processos de execução e ao conhecimento requerido. Enquanto isso, o “saber o quê” está relacionado aos argumentos utilizados para explicar a prática.

O “saber como” e o “saber o quê” fazem parte do que consideramos como a categoria “saber do trabalho”, que representa uma prática constituída por meio da reflexão e da execução de uma atividade. Dentre os saberes mais observados nas pesquisas estão aqueles relacionados ao trabalho com a terra, a pesca e a roça.

É possível perceber nas dissertações que a produção de saberes possui múltiplas dimensões relacionadas ao trabalho. Para a Moreira (2007), a concepção de trabalho dos povos tradicionais extrapola os elementos técnicos convencionais das atividades práticas e alcançam os campos mágico, religioso e simbólico. A multiplicidade apontada pela autora está presente em todas as dissertações analisadas, de modo que os pesquisadores conseguem não somente identificar os saberes presentes nas práticas de trabalho, como também a importância do trabalho para a vida e a sobrevivência dos sujeitos.

Na dissertação “Relações entre práticas educativas, saber ambiental-territorial ribeirinho e o desenvolvimento local”, Diniz (2012) defende que o território influencia de maneira direta no trabalho e na sobrevivência das comunidades, uma vez que é percebido como uma forma de expressão do modo de viver amazônico, da sua cultura, da política, da economia e da sua relação com a natureza. Assim como o trabalho, os territórios “se formam a partir do dia a dia, da interação com a natureza, das relações interpessoais, de subjetividades e fazeres locais” (DINIZ, 2012, p. 80).

Corroborando com Diniz (2012), vários pesquisadores observaram um sentimento de compromisso com a conservação da natureza associado à sobrevivência e ao território. Moreira (2007, p. 05) defende que “os povos tradicionais passam a assumir um papel de atores do desenvolvimento sustentável e da conservação da natureza” quando a busca pela sobrevivência passa a ser considerado, uma vez que há um vínculo de dependência da natureza para a realização do trabalho.

A relação trabalho-território-sobrevivência é uma das principais fontes de saberes observadas nas dissertações que investigam as práticas educativas em comunidades tradicionais. Ao investigar os saberes da roça, na dissertação “Pedagogia da roça: cartografia de saberes culturais que orientam práticas de trabalho e relações sociais na roça de mandioca”, Ribeiro (2018) também chamou a atenção para a relação estabelecida entre as pessoas e a terra por meio da conservação da natureza. Segundo o pesquisador, esses saberes são construídos a partir da necessidade de sobrevivência, assim, o ser humano “busca orientar-se para que sua produção da terra tenha uma melhor qualidade” (RIBEIRO, 2018, p. 180).

A luta pela sobrevivência e a importância dos territórios são igualmente evidenciadas pelos conhecimentos relacionados aos fenômenos da natureza, como o período das chuvas e a alta das marés, essenciais para o trabalho nas comunidades. Na dissertação “Saberes e Práticas Culturais de Agricultores Familiares da Amazônia Paraense e suas relações com a monocultura do Dendê”, Cuimar (2013, p. 59) destaca que o “saber trabalhar na roça era imprescindível, porque era da roça que sobrevinha praticamente todos os itens de suprimento das famílias”. Essa observação é encontrada em outras pesquisas que abordam o trabalho no campo e representa uma das principais características dos povos tradicionais da Amazônia: a relação harmoniosa com a natureza (MOREIRA, 2007; PORTO-GONÇALVES, 2018).

Segundo Porto-Gonçalves (2018), com a automatização do trabalho, o modelo de produção passou a ser realizado de forma mais rápida do que a capacidade de obter matéria prima e isso gerou um colapso ambiental e o aumento da desigualdade entre classes. Por esse motivo, ao estabelecer uma relação de harmonia com a natureza, o trabalho desses povos se destaca como uma forma de resistência e uma tentativa de evidenciar um processo produtivo que considere o ambiente.

De modo semelhante, os saberes que envolvem o trabalho com a pesca também são dotados de importância cultural, social e econômica. Em pesquisa intitulada “Saberes culturais e prática docente no contexto da escola ribeirinha”, Pereira (2016, p. 126) considera que, para os ribeirinhos “os rios funcionam como ruas. Neles se deslocam para diferentes lugares, incluindo os centros urbanos, por onde vendem, trocam, compram produtos de uso pessoal e coletivo, necessários à sua vida cotidiana”.

Além da locomoção, os rios representam uma fonte de sobrevivência e de crenças, ou seja, de vida para os ribeirinhos. Por esse motivo, o trabalho com a pesca requer saberes de diferentes fontes. Ao investigar sobre o caráter pedagógico da pesca artesanal, a dissertação “Cartografia de saberes e processos educativos inscritos na pescaria artesanal do salto”, de Lima (2018, p. 138), destaca que tais saberes estão “representados por uma pedagogia pautada na vivência e na experiência do cotidiano desses pescadores”. Trata-se, portanto, de uma educação “cuja escola é a roça, o mar, rios e igarapés; os seminários são as trocas de experiências; a caneta são os cabos de remo, de enxada e ferros de cova e o resultado disso tudo, é a garantia do sustento à vida” (LIMA, 2018, p. 138).

Ao analisar os saberes do trabalho presentes nas dissertações do GRUPEMA é possível perceber uma relação estreita entre a natureza e o modo de vida das comunidades investigadas. Neste sentido, as pesquisas contribuem não somente para evidenciar os saberes presentes nas atividades práticas dos sujeitos, como também para reconhecer a relação de respeito e pertencimento aos seus territórios.

4.2 Saberes da experiência de vida

A experiência é “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao que acontece” (LARROSA, 2002, p. 26). Nesta perspectiva, a categoria “saberes da

experiência de vida” apresenta os saberes que estabelecem a relação entre o trabalho, o território e as vivências das comunidades apresentadas nas dissertações.

Na dissertação “Cartografia de saberes nas práticas educativas cotidianas do Movimento Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST na Amazônia paraense”, Lima (2007) destacou o saber que forma o sujeito político, caracterizando-o como uma necessidade para a construção da identidade social do grupo. Esses saberes estão voltados para a

Formação deste ser no sentido de garantir não somente o seu crescimento pessoal, mas o do Assentamento como um todo, por meio do exercício e sentimento de cooperação, em consonância com o que estabelece a concepção teórica do MST (LIMA, 2007, p. 209).

A identidade social de grupo é um dos pontos mais presentes na vida dos povos tradicionais, pois afeta não somente o trabalho, que muitas vezes é desenvolvido de maneira coletiva, como também demonstra o respeito pelas necessidades do grupo. Ao analisar a luta dos povos indígenas, Porto-Gonçalves (2018) defende que a noção da identidade coletiva tem sido um fator importante na luta pelo reconhecimento político e social de grupos oprimidos, pois é preciso “pensar e atuar coletivamente, como comunidade política nacional, para tornar possível outra relação com a floresta” (PORTO-GONÇALVES, 2018, p. 16).

Para além da consciência política, a vida dos povos tradicionais da Amazônia é “permeada pela relação de respeito, conservação e veneração ao meio ambiente, pois o mesmo é o espaço sagrado de onde se retira os elementos essenciais para a sobrevivência e a morada das encantarias” (CUSTÓDIO; VIDEIRA; BEZERRA, 2019, p. 84). Por esse motivo, a religiosidade tem espaço de destaque nas pesquisas.

A religiosidade se destacou na pesquisa intitulada “Fronteiras entre campo e cidade: saberes e práticas educativas no cotidiano de uma escola nucleada em Rio Maria/Pa”, de Cavalcante (2011), como uma fonte de saber. A pesquisadora observou que a religiosidade se insere em diversas práticas da vida no campo.

A cura de determinada doença, a proteção em relação a certos riscos da natureza, são muitas vezes buscados por meio da prática religiosa. Essa prática, quase sempre, quando se trata de doenças, está associada à medicina caseira, que também faz parte do universo de seus saberes (CAVALCANTE, 2011, p. 57).

De modo semelhante, os saberes relacionados aos mitos e lendas da Amazônia também se destacam. Em sua dissertação, Lima (2007, p. 241) afirma que “na região Amazônica, as lendas são expressões e traços culturais híbridos e da mestiçagem” que caracterizam não somente os povos, mas também os territórios e o trabalho desenvolvido por eles. A pesquisadora constatou que, na comunidade fixada em um assentamento, as crenças populares podem representar um conflito espacial, pois as lendas e mitos se constituem como avisos para os moradores não ocuparem áreas da floresta. Para a autora,

As pessoas que moram no campo, no rio e na floresta, como é o caso dos assentados, estão rodeadas de um cenário natural que expressa a possibilidade de essas lendas, contos e mitos serem verdade, porque a construção imaginária e poética está mais propícia em acontecer. Assim, muitos respeitam e acreditam (LIMA, 2007, p. 244).

O conjunto dos saberes religiosos ganham espaço no cotidiano local, principalmente, por meio de práticas educativas que ensinam a conviver e respeitar os territórios da floresta. Para Pacheco (2010, p. 105), a religiosidade desses povos vai “na contramão da lógica capitalista e globalizada que fragmentou o homem, a natureza e o campo espiritual”, proporcionando o reencontro do ser humano com a natureza e o cosmo.

Assim, é importante destacar que as práticas educativas nas quais esses saberes são transmitidos também se apoia na experiência de vida e na convivência dos sujeitos, pois “na agricultura familiar, no mundo rural ribeirinho, o repasse do saber ocorre no cotidiano, em diferentes ambientes e por diversas formas” (CUIMAR, 2013, p. 71).

4.3 Saberes ambientais

Os saberes ambientais estão presentes nas pesquisas de maneira direta e indireta. Como as comunidades tradicionais estabelecem uma relação de dependência com o ambiente, seja por meio do território ou do trabalho, elas desenvolvem saberes ambientais que integram sua identidade e sua vida. De acordo com Leff (2012, p. 50)

O saber ambiental se constrói a partir de sua falta de conhecimento, integrando os princípios e valores que animam a ética ecologista, as sabedorias e práticas tradicionais de manejo dos recursos naturais e as ciências e técnicas que servem de suporte as estratégias do desenvolvimento sustentável (LEFF, 2012, p. 50).

Os saberes ambientais descritos nas dissertações representam, principalmente, aqueles adquiridos por meio da interação com a natureza. Dessa forma, também estão presentes questões ambientais que caracterizam a região amazônica, como o desmatamento, a escassez de recursos naturais e a diversidade. Tais questões são discutidas tanto pelos autores quanto pelos sujeitos das pesquisas.

Cavalcante (2011, p. 62) observou em sua pesquisa que a “notória degradação ambiental desta região, fruto da inserção de agentes econômicos capitalistas, é percebida pelos alunos e alunas, que relatam as preocupações dos pais sobre a apropriação e uso dos recursos naturais”. Dessa forma, os sujeitos desenvolveram saberes para lidar com tais problemas, sendo construídos por meio de uma “relação de proximidade com seu meio, de observação das leis naturais” (CAVALCANTE, 2011, p. 62).

Ao compreendermos que “as políticas educacionais para o campo se constroem ou se estruturam a partir das determinações do modo de produção capitalista, e também a partir de uma educação vista sob a ótica urbana, considerada mais desenvolvida” (SANTOS, 2006, p. 69), os saberes construídos pelos povos tradicionais da Amazônia emergem, mais uma vez, como uma forma de resistência à mentalidade capitalista.

A diferença entre mentalidade do campo e da cidade é apontada por Cavalcante (2011) como uma das principais características dos saberes ambientais das comunidades tradicionais. Segundo a autora, na cidade as relações com o meio são mediadas pelo consumo e no campo há uma relação de proximidade com o meio (CAVALCANTE, 2011).

Diniz (2012) destaca os saberes do “cuidar”, que estão presentes em outras dissertações, porém não reconhecidos como tais. Para o pesquisador

Há o saber cuidar da mata, que se constitui numa outra perspectiva do saber ambiental em Igarapé Grande. Na mata, o cuidado tem a ver com a preservação do meio ambiente, com o plantio de sementes e árvores, com o uso de madeira somente quando necessário, de saber aproveitar os frutos e

plantas das árvores para garantir um prolongado sustento das famílias e com a preservação dos animais (DINIZ, 2012, p. 140).

Nesse sentido, os saberes do cuidar também podem ser considerados como saberes ambientais, na medida em que envolvem sentimentos de respeito, vínculo e pertencimento e ajudam a construir a identidade cultural das comunidades tradicionais marcadas pela invisibilidade de seus saberes, práticas e história (SANTOS, 2008). Para Porto-Gonçalves (2018), essa invisibilidade está entre as principais causas de conflitos e de problemas ambientais na Amazônia, sendo assim, valorizar esses saberes representa evidenciar a singularidade do viver amazônico e as identidades dos seus povos.

Em sua dissertação, Diniz (2012) chama atenção também para os processos educativos cotidianos norteados pela relação entre os sujeitos e a natureza. Para o pesquisador,

Constantemente, os sujeitos relacionam, em suas narrativas, saberes, cotidianos e processos educativos à natureza. Perguntados sob quais significados atribuíam a natureza, os entrevistados relacionaram-na: aos elementos naturais, aos rios, à terra e às plantas (DINIZ, 2012, p. 157).

Neste sentido, é possível perceber que os elementos e fenômenos naturais são considerados como elementos importantes para a construção dos saberes ambientais. Ocorre, então, uma forma de educação pela natureza, tendo em vista que diversos pesquisadores relataram em suas dissertações que os sujeitos investigados aprenderam suas atividades a partir da observação da natureza. Para Porto-Gonçalves (2018), o conhecimento sobre a dinâmica da floresta é o que caracteriza os povos da Amazônia.

De modo semelhante, na dissertação “Práticas educativas e saberes ambientais em ações do movimento dos ribeirinhos das ilhas de Abaetetuba e sua relação com a sustentabilidade dos recursos naturais na ilha Quianduba”, a percepção do ambiente foi um dos saberes descritos por Rodrigues (2016, p. 150) ao defender que “a nossa percepção sobre o ambiente é orientada por valores que construímos a partir de nossa vivência humana no ambiente em que estamos inseridos. É do nosso relacionamento com o ambiente que emerge a percepção”.

Para a autora, além da interação do indivíduo com o meio, a percepção ambiental permite a construção de conhecimentos e saberes ligados à prática e à conscientização ambiental, pois uma vez que o sujeito percebe o ambiente, ele percebe as transformações ambientais e a necessidade de conservação (RODRIGUES, 2016). O cuidado com o ambiente surge, então, como uma consequência da ampliação da visão dos povos de comunidades tradicionais, uma vez que ao perceber as mudanças no meio em que vive, o sujeito passa a refletir sobre suas atitudes. Esse saber cuidar emerge, portanto, a partir da

Compreensão de que a escassez dos recursos naturais no local é reflexo da falta coletiva de cuidado com o ambiente natural. Ao se preocupar como vai ficar o local se as pessoas continuarem a desenvolver atitudes lesivas, o morador passa a compreender que o ambiente do qual faz parte é influenciado por suas ações que devem se dar de forma benéfica, porque caso contrário, trarão repercussões desastrosas para a sua vida e da comunidade como um todo (RODRIGUES, 2016, p. 152).

O pensamento que norteia os saberes do cuidar evidencia o conceito de Sustentabilidade que, conforme Jacobi (2003), assume neste novo século um papel central na reflexão sobre as dimensões do desenvolvimento e das alternativas que se configuram para o futuro. A preocupação com os limites da produção e do crescimento para garantir o futuro das próximas gerações e a preocupação com o coletivo é uma realidade para os sujeitos investigados por Rodrigues (2016) e Diniz (2012), assim como observado em outras dissertações de maneira indireta.

A partir desse olhar, os sujeitos compreendem que a “intervenção no ambiente pode trazer prejuízo tanto para ele (geração presente) quanto para as outras pessoas (geração futura)” (RODRIGUES, 2016, p. 169). Assim, essa noção de sustentabilidade reflete a realidade vivida pelos sujeitos ao mesmo tempo em que promove um “aprendizado que constrói valores, o qual é fundamental para guiar a nossa compreensão e visão de mundo, servindo de referência para as nossas ações cotidianas” (RODRIGUES, 2016, p. 169).

Os saberes ligados aos elementos e fenômenos naturais estão presentes na pesquisa de Lima (2018, p. 176) como uma das principais bases para a pesca do salto. Esses saberes “estão inscritos no reconhecimento do tempo, das fases da lua, do fluxo das marés e da direção e tipos de vento, elementos de completude das ‘viradas’”, ou seja, também estão ligados à observação e percepção do ambiente.

Por se tratar de pescadores ribeirinhos, os sujeitos investigados por Lima (2018) atribuíam um significado ecológico à maré, sendo um meio de sobrevivência, um meio de trabalho e de sustento da família, assim como de transporte e um lugar de lazer. A vida dos ribeirinhos está diretamente ligada aos saberes que possuem sobre as águas, a lua e os ventos.

Nesse sentido, a compreensão do caráter educador da natureza também está presente na dissertação de Lima (2018), uma vez que

As aprendizagens adquiridas por meio da experiência do trabalho tornaram os pescadores equilibradores com o meio ambiente, pois eles leem com sabedoria os sinais da natureza, os ventos, as correntes marítimas, o fluxo dos peixes, os problemas ambientais que causam danos à pesca e à vida marinha, as dificuldades de seu trabalho, a necessidade de organização (LIMA, 2018, p. 179).

Esses saberes diferenciam a cultura de apropriação da natureza e produção-consumo entre as comunidades tradicionais e as demais comunidades, uma vez que “entre o tempo de trabalho humano e o fruto desse trabalho há o tempo da natureza” (PORTO-GONÇALVES, 2018, p. 56). Segundo Lima (2018), os saberes das marés, dos ventos e da lua representam uma forma necessária para a manutenção da vida aquática, pois determina a quantidade e os períodos que os recursos podem ser retirados de modo a não comprometer os estoques naturais.

Por esse motivo, valorizar os saberes ambientais e conhecer as práticas de trabalho das comunidades ribeirinhas é um objetivo que vai além da caracterização da cultura de tais grupos, para além disso, as práticas socioculturais e educativas desenvolvidas por esses sujeitos constituem um pilar importante para (re)pensar a racionalidade ambiental atual.

5 CONSIDERAÇÕES DO ARTIGO

Ao analisar as dissertações defendidas pelos integrantes do GRUPEMA vinculados à linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia, do PPGED/UEPA, foi possível perceber o cumprimento dos objetivos propostos tanto para a linha quanto para o grupo.

Um dos pontos de maior destaque da investigação foi o grande número de pesquisas realizadas na área dos saberes e a diversidade de abordagens e pontos de

vista que elas oferecem. Embora a linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia tenha o termo “saberes” no título, algumas pesquisas não se prendem a esse descritor e procuram focar nas diversas práticas educativas dos grupos sociais, sendo assim, é importante ressaltar que a produção do GRUPEMA nessa área é extensa, o que justifica o fato de ser um grupo de referência na região norte.

Outro ponto positivo é a valorização dos referenciais regionais nas pesquisas. O estudo de Moraes (2017), que analisou as características das produções do PPGED/UEPA no período de 2005-2015, constatou a carência de referenciais latino-americanos nas dissertações. Esse fato já foi superado nos últimos anos, de modo que os próprios pesquisadores e professores orientadores do programa são utilizados como referência, fornecendo uma base teórica rica, considerando o contexto amazônico.

Diante da complexidade e relevância da temática abordada neste artigo, destaco a importância de realizar mais pesquisas nesta área. Como sugestão para futuros estudos seria interessante investigar a inserção dos saberes culturais de povos tradicionais na formação de professores, bem como as contribuições do tema para a prática docente, pois, muitas vezes, tais temas também são silenciados nessas áreas.

Por fim, como um dos objetivos principais das pesquisas é a valorização dos saberes culturais e tradicionais, também seria interessante avaliar as contribuições da Educação Ambiental para a discussão do tema, uma vez que ela é um dos mecanismos de reconhecimento para esses conhecimentos e já está presente de maneira indireta nas dissertações analisadas.

ARTIGO 4

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO AMAZÔNICO: A CONTRIBUIÇÃO DO GEAMAZ/UFPA PARA A TRAJETÓRIA PROFISSIONAL DOS SEUS PARTICIPANTES

Resumo

O artigo apresentado tem o objetivo de verificar as principais contribuições do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental na Amazônia (Geamaz), da Universidade Federal do Pará (UFPA), para a formação de professores e educadores ambientais a partir da análise dos projetos do grupo e de relatos de seus participantes. Foram realizadas entrevistas com três professoras do grupo e o método utilizado na análise dos dados foi a análise de conteúdo, proposto de Bardin. Os resultados mostraram que apesar de se tratar de um grupo com predominância de professores de áreas específicas das Ciências Ambientais (Engenharia Florestal, Agronomia, Oceanografia, dentre outros), o Geamaz possui professores com vasta experiência na formação de professores e, além de ser um espaço de incentivo à pesquisa e socialização para os participantes, o Geamaz se estabeleceu como uma das poucas formas de contato dos professores com as populações no entorno da universidade. Assim, esta pesquisa contribuiu para evidenciar as atividades realizadas pelos grupos e o sentido e importância que os professores conferem a um grupo de pesquisa em suas vidas.

Palavras-chave: Geamaz. Grupo de pesquisa. Formação de professores. Professores.

1 A UNIVERSIDADE E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A ÁREA AMBIENTAL

As universidades são espaços de produção de conhecimento, de ensino, de pesquisa e de extensão, portanto, de transformação da sociedade por meio do conhecimento científico e do pensamento crítico. Nesse contexto, a universidade se apresenta como um espaço fundamental para uma formação que enfatize questões ambientais na trajetória profissional e na formação dos cidadãos.

Para Guimarães e Inforsato (2011, p. 55), a crise ambiental e paradigmática exigiu um novo papel das universidades, precisamente no que diz respeito à “[...] pensar seus valores e reorientar as atividades acadêmicas e de pesquisa para que essas, a partir de uma educação que seja ambiental, levem em conta a construção de um saber ambiental consistente”. Por consequência, o objetivo da formação dos profissionais das diversas áreas da Ciência deve adotar um posicionamento crítico e reflexivo na construção de uma nova racionalidade (SANTOS, 2008).

Para isso, é importante quebrar com a tradição especializante da universidade do século XX e, ao mesmo tempo, avançar na consolidação e no crescimento de grupos de pesquisa e pós-graduações multidisciplinares que incorporem a dimensão ambiental. Para Bursztyn (2004), esse movimento promove uma mudança a partir da qual a universidade pós-crise tende a funcionar como uma rede, pois

No lugar da compartimentalização em departamentos estanques, que não se comunicam e perdem a capacidade de lidar com alguns desafios da modernidade, que exigem soluções complexas e interdisciplinares, a operação em rede pode tornar viável um movimento no sentido da integração (BURSZTYN, 2004, p. 76).

Segundo Leff (2001), no entanto, tal mudança não é fácil na prática, uma vez que a universidade é um reflexo das demandas sociais que giram em torno da racionalidade econômica e submetem os projetos ambientais à mesma lógica. Apesar dos avanços na institucionalização da área ambiental nas universidades e na ambientalização de disciplinas e cursos, tais mudanças têm sido limitadas ao potencial de retorno financeiro dos projetos implementados.

Nesse sentido, a necessidade de mudança na formação de professores apontada por Guimarães e Inforsato (2011) perpassa também a transformação do paradigma científico em uma nova racionalidade: a ambiental (LEFF, 2001). Para os autores, muitas das propostas das universidades “[...] ainda se enquadram em paradigmas, métodos e técnicas comprometidos com o racionalismo empirista” (GUIMARÃES; INFORSATO, 2011, p. 58), contribuindo pouco para a solução dos problemas ambientais. Em contrapartida, a valorização de programas, projetos e espaços de caráter interdisciplinar promovem um “[...] tratamento epistemológico complexo que é importante para a formação de pessoas que contribuam, de alguma maneira, com o equacionamento da crise ambiental” (GUIMARÃES; INFORSATO, 2011, p. 58).

Ao discutir sobre a formação de professores para a área ambiental, Gouvêa (2006) chama atenção para o processo de “dispedagogia ambiental”, entendido não somente como a carência de um projeto ambiental, mas também como as diretrizes dos sistemas, as condições de ensino e a própria formação pedagógica do professor que “[...] incutem a naturalização de discursos e práticas ambientais desvinculados dos processos políticos, econômicos, sociais e culturais” (GOUVÊA, 2006, p. 168).

Para Gouvêa (2006), a formação de professores voltada para o cumprimento de atividades pontuais e desvinculadas de uma crítica social reforça a cultura da inocência e da despolitização dos alunos, promovendo um “[...] conjunto de ações que conduzem à deseducação ambiental, comprovada por práticas consumistas e posturas socioambientais equivocadas, observadas em nossa sociedade” (GOUVÊA, 2006, p. 158) e, muitas vezes, praticadas até mesmo dentro da universidade.

Nesse contexto, a educação ambiental surge como uma educação política (REIGOTA, 1995) que considera as raízes sociais e culturais das questões ambientais e, sobretudo, contribua para a formação de cidadãos mais críticos e uma sociedade mais justa e democrática, nos seguintes termos

A educação ambiental como educação política está comprometida com a ampliação da cidadania, da liberdade, da autonomia e da intervenção direta dos cidadãos e das cidadãs na busca de soluções e alternativas que permitam a convivência digna e voltada para o bem comum (REIGOTA, 1995, p. 13).

Compreender a educação ambiental como um processo educativo amplo e permanente é fundamental não somente na construção dos currículos dos diversos níveis de ensino, mas como um objetivo na formação de professores. O caminho está na valorização de espaços e de projetos que contribuam para uma discussão crítica e um olhar complexo para a questão ambiental (LEFF, 2001; GUIMARÃES, INFORSATO, 2011).

1.2 A formação de professores na Amazônia

Ao refletir sobre a formação de professores na Amazônia, sobretudo, a paraense, é preciso compreender as especificidades deste cenário. Se por um lado a região é marcada pelo interesse global nos recursos naturais, na terra e na diversidade biológica com vistas para o potencial econômico, por outro, a relação que os povos amazônidas historicamente estabeleceram com o território e com a natureza apontam para uma formação que valoriza a subjetividade humana e a relação entre ser humano e natureza.

Para Andrade e Gómez (2017, p. 1598), na “[...] Amazônia brasileira, a formação docente no âmbito da universidade constitui-se como um importante objeto de disputas e negociações” enraizadas na ideia de inexistência da cultura amazônica, decerto como consequência do “vazio demográfico” na região, perpetuada a partir dos anos 1970, com o início da política dos grandes projetos para a região. Tal mentalidade consistia na negação da existência dos povos amazônidas e, consequentemente, no desprezo às suas culturas.

Segundo Santos e Meneses (2009, p. 10), a “[...] supressão dos conhecimentos locais por um conhecimento alienígena” constitui-se uma estratégia de epistemicídio,

ou seja, de apagamento das diferenças culturais e da diversidade de vivências e visões de mundo. Como consequência do epistemicídio, os conhecimentos considerados locais são submetidos à racionalidade científica dominante, tendo sua importância atribuída a partir da sua utilidade como matéria prima para o avanço científico. Com isso,

[...] desperdiçou-se muita experiência social e reduziu-se a diversidade epistemológica, cultural e política do mundo. [...]. A perda de uma auto-referência genuína não foi apenas uma perda gnoseológica, foi também, e sobretudo, uma perda ontológica: saberes inferiores próprios de seres inferiores (SANTOS; MENESES, 2009, p. 10).

Nesse contexto, a discussão sobre a formação de professores para a área ambiental, na Amazônia, tem considerado o afastamento dos atores sociais que a compõe, promovido, muitas vezes, pelo próprio sistema educacional que perpetua os saberes dominantes em seus programas e currículos (ANDRADE; GÓMEZ, 2017). Para Almeida-Val (2006), é preciso valorizar a visão de quem verdadeiramente conhece a floresta de dentro como um contraponto ao olhar externo que enxerga a Amazônia sob o ponto de vista utópico, como uma floresta exuberante, ou sob o ponto de vista prático, como um problema a ser solucionado, pois

A visão daquele que nela vive, revela e traduz um olhar minucioso, capaz de descobrir suas principais riquezas e seu principal potencial como verdadeiro eldorado, ao menos no que se refere ao seu próprio desenvolvimento e à sua população humana (ALMEIDA-VAL, 2006, p. 24).

Compreender a formação de professores na Amazônia a partir da educação ambiental é, portanto, uma oportunidade de questionar a lógica produtiva da sociedade e, ao mesmo tempo, valorizar e difundir a diversidade ecológica, cultural e social. Para Andrade e Gómez (2017, p. 1602), esse processo é uma forma de mostrar “[...] como tais forças devem ser afrontadas partindo de uma leitura crítica e, ao tempo construtiva, para denunciarmos as sutilezas pelas quais elas operam e, portanto, produzem inexistências”.

Na prática, entretanto, os autores avaliam que o “[...] que se observa é uma notória fragilidade das universidades em estabelecer uma proposta crítica e comprometida com o desenvolvimento da Educação Ambiental” (ANDRADE; GÓMEZ, 2016, p. 1608) na construção de saberes que dialogam com a realidade. É importante,

então, a utilização de outros espaços para além das salas de aulas e das disciplinas convencionais que abordam o tema. Nesse contexto, os grupos de pesquisa emergem como uma alternativa viável para o fortalecimento de tais discussões.

2 O GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA AMAZÔNIA (GEAMAZ)

Com o objetivo de contribuir para a formação de professores na Amazônia, o Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental na Amazônia (Geamaz) surgiu em 29 de abril de 2019, como iniciativa da professora doutora Maria Ludetana Araújo, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação (ICED), da Universidade Federal do Pará (UFPA). O Geamaz foi instituído a partir de um desmembramento do Grupo de Estudos em Educação, Cultura e Meio Ambiente (GEAM), vinculado ao Núcleo de Meio Ambiente (NUMA-UFPA) e que possui uma história de mais de 20 anos dedicados a formação transdisciplinar na área ambiental (DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA DO BRASIL, 2022).

Nesse sentido, o Geamaz surgiu como um grupo dedicado a promover ações e projetos voltados especificamente para a formação de professores, fornecendo aos “professores e futuros professores subsídios para que possam trabalhar e serem educadores ambientais” (DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA DO BRASIL, 2022). O grupo possui quatro linhas de pesquisa, a saber: (1) Educação Ambiental na Educação Básica; (2) Educação Ambiental na Educação Superior; (3) Educação Ambiental, Tecnologia, Inovação e Produção de Material didáticos e (4) Educação Ambiental na Gestão Ambiental.

Tais linhas de pesquisa objetivam promover uma formação de professores voltada para a discussão de documentos oficiais que regem a Educação Ambiental no Brasil (como a Agenda 21 escolar e os Planos de Educação Ambiental Municipais e Estadual), bem como desenvolver propostas de trabalho, de recursos didáticos de apoio aos professores e propostas de educação ambiental aplicadas à gestão pública. Assim, para atender esses objetivos, o Geamaz vem ministrando palestras, promovendo diálogos e produção de livros que contam a experiência acumulada dos seus participantes oriundos do GEAM.

2.1 Projetos do Geamaz

Dentre as ações e propostas do Geamaz estão atividades internas e externas. As atividades internas abrangem ações socioambientais de coleta seletiva e educação sanitária na universidade, além de projetos voltados para a formação de educadores ambientais nos cursos de licenciatura da UFPA, a saber: Projeto de Formação Agentes de Sustentabilidade; Monitorias de Educação Ambiental no ensino de Graduação; e o projeto Praticando Ciências Naturais na Escola. As atividades externas envolvem parcerias coordenadas pelo Geamaz e com órgãos como secretarias municipais de educação, Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (Embrapa), Museu Paraense Emílio Goeldi (MPEG), Universidade do Estado do Pará (UEPA) e outros grupos de pesquisa, como o próprio GEAM (UFPA) e o Grupema (UEPA).

Nesse artigo, destaco três projetos principais do grupo: o Projeto Educação Ambiental no Ver-o-Peso, o Projeto Interinstitucional Avenida Perimetral da Ciência e o Projeto Educação Ambiental nos Cursos de formação de professores da UFPA.

2.1.1 Projeto Educação Ambiental no Ver-o-Peso às margens da Baía do Guajará.

Elaborado pelos pesquisadores do Geamaz e com o apoio do Instituto Ver-o-Peso, este projeto teve o objetivo de “[...] congregar esforços para o desenvolvimento de ações socioambientais no Complexo do Ver-o-Peso” (AVELAR, ARAÚJO, BARBOSA; 2021, p. 03), visando a melhoria do espaço e da vida dos trabalhadores e do público que frequenta a feira diariamente. O projeto contou com a participação de estudantes vinculados aos cursos de Pedagogia, Ciências Naturais e Engenharia Ambiental, bem como instituições parceiras, como a UFPA, a UEPA, a Embrapa, o MPEG, a Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais (CPRM) e o Grupo de Pesquisa em Meio Ambiente e Sustentabilidade (GEMAS - UFPA).

As ações do projeto iniciaram no ano de 2019, com diálogos nos quais foram discutidos temas relacionados ao meio ambiente, educação ambiental, resíduos sólidos e ciências socioambientais. No dia 14 de dezembro de 2019, aconteceu uma atividade denominada “Rolê de educação ambiental no Ver-o-Peso às margens da baía do Guajará”, que consistiu na visita à feira e a realização de oficinas relacionadas aos temas dos diálogos. Dessa forma, foram realizadas mini oficinas voltadas para “[...] compostagem, reaproveitamento de óleo de cozinha, limpeza e drenagem,

saneamento básico e de orientações gerais sobre como cuidar do ambiente” (AVELAR, ARAÚJO, BARBOSA; 2021, p. 04).

Inicialmente, o projeto também tinha o objetivo de realizar um curso de capacitação ampliada para agentes ambientais, que buscava atender os trabalhadores da feira, entretanto, com o início da pandemia de Covid-2019, as ações presenciais foram paralisadas e retomadas em março de 2022, quando foi realizado o 2º Rolê de Educação Ambiental e o lançamento do Programa de Educação Ambiental do Ver-o-Peso que inclui o curso de capacitação.

2.1.2 Projeto Avenida Perimetral da Ciência: Trilhas Do Sapucajuba

Com caráter interinstitucional esse projeto tem como finalidade “[...] articular, motivar e envolver as comunidades e as instituições e seus segmentos ao longo da Avenida Perimetral” (GEAMAZ, 2022), por meio da criação de “Caminhos Ecológicos” para estimular a conservação do meio ambiente e da melhoria da qualidade de vida dos moradores da região. Por se tratar de uma área que abriga diversas empresas, o projeto conta com a parceria das instituições de ensino, de pesquisa e empresas privadas, a saber: UFRA, MPEG, Embrapa, UEPA, Grupo de Estudos em Educação, Meio Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia da Escola Tenente Rêgo Barros, Batalhão de Polícia Ambiental (PBA), CPRM e Centrais Elétricas do Norte do Brasil (Eletronorte).

O projeto foi idealizado no ano de 2018, pela coordenadora do Geamaz, professora doutora Maria Ludetana, e passou a integrar as ações do grupo a partir do ano de 2019. Os “Caminhos Ecológicos” pensados no projeto tratam de rotas distribuídas na Avenida Perimetral, que cortam os terrenos das empresas parceiras e adentram bairros interligados à avenida, com o objetivo de levar a tais lugares atividades que promovam o conhecimento do ambiente da região.

Para além do objetivo geral, o projeto também visa facilitar a disseminação de informação e conhecimentos, aproximando da comunidade os conceitos técnicos e científicos e sendo um exemplo material dos projetos de educação ambiental realizados na universidade. Dentre as atividades pensadas para o projeto destacam-se a realização de palestras e campanhas educativas sobre temas como reaproveitamento de resíduos sólidos, coleta seletiva, saneamento básico, reciclagem e ética ambiental tendo como público a comunidade no entorno da Avenida Perimetral;

a produção de materiais didáticos com recursos alternativos identificados na comunidade e o incentivo à criação de hortas, produção de mudas e arborização, calçadas e quintais ecológicos. Neste momento, o projeto encontra-se em fase de aprovação pela UFPA.

2.1.3 Projeto educação ambiental nos cursos de formação de professores da UFPA

Com o objetivo de analisar a inserção da educação ambiental nos cursos de formação de professores da UFPA, este projeto atende os graduandos dos cursos de licenciatura, sobretudo dos campi de Abaetetuba, Altamira, Belém, Bragança, Breves, Cametá e Castanhal; visando a sensibilização para os problemas socioambientais globais e locais, bem como a formação de professores conscientes sobre sua prática e seu papel nesta discussão.

Para alcançar o objetivo geral, o projeto busca desenvolver ações educativas para os alunos dos cursos de graduação atendidos por meio da realização de cursos de capacitação, seminários, palestras e oficinas, do incentivo à produção de artigos acadêmicos sobre temas ambientais a partir das práticas dos participantes do projeto, do fornecimento de conhecimentos relacionados à área ambiental que promovam uma maior sensibilização para o tema, da elaboração de projetos de educação ambiental voltados para as escolas e do estímulo à elaboração de materiais didáticos-pedagógicos que auxiliem o trabalho dos professores. Assim, o projeto atende não somente os graduandos dos cursos de licenciatura, mas também as escolas onde serão implantados os projetos por eles elaborados (AVELAR, ARAÚJO; 2021).

Na primeira fase do projeto foi realizada uma análise dos Projetos Políticos Pedagógicos de Curso de Pedagogia, do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), dos sete campi mencionados anteriormente. Nessa análise foram consideradas tanto a educação ambiental como disciplina, como tema transversal e como projeto de extensão previstos no currículo dos cursos.

Como resultado desta primeira etapa, os pesquisadores do Geamaz constataram que, apesar dos esforços para inserir a educação ambiental nos currículos dos cursos de Pedagogia, ainda há a necessidade de abordar o tema de forma permanente, seja por meio de disciplinas ou de projetos de extensão (AVELAR, ARAÚJO; 2021). Neste sentido, as atividades do grupo podem contribuir de maneira positiva para a melhoria desse quadro, no entanto, é necessário um esforço coletivo

para a sensibilização dos graduandos para participar das atividades e cursos do grupo, daí verifica-se a importância dos demais projetos do Geamaz, que contam com parcerias interinstitucionais e ações coletivas voltadas para a comunidade fora do espaço universitário.

As ações desse projeto ainda se encontram em desenvolvimento, tendo como meta atender 100 alunos dos cursos de licenciatura da UFPA, atender três escolas públicas, elaborar cinco artigos com os resultados da pesquisa, elaborar um instrumento com propostas metodológicas para o trabalho com a educação ambiental e promover cursos e encontros para discutir o tema e capacitar o público-alvo.

Diante do cenário causado pela Pandemia de Covid-19, foi realizado em setembro de 2020, o Curso de Educação Ambiental pelo projeto, de modo online e gratuito, que contou com 16 conferências (webnários) organizadas em três módulos temáticos: Módulo 1. Meio Ambiente e Educação Ambiental: noções básicas, história e marcos legais; Módulo 2. Tendências e abordagens da Educação Ambiental; e Módulo 3. Espaços educadores - escola, família, comunidade, universidade, unidades de saúde, unidade de conservação, espaços públicos (educação patrimonial). O curso foi ministrado por professores e pesquisadores do Geamaz e atendeu a um público de 431 participantes.

Assim, ao analisar as propostas e projetos do Geamaz é possível perceber que o grupo contempla um grande público por meio de suas ações. Com a intenção de fortalecer a formação de professores em educação ambiental, o grupo considera tanto a formação inicial quanto a continuada de modo a atender professores de diversos níveis de formação e de atuação.

3 AS CONTRIBUIÇÕES DO GEAMAZ PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A partir da produção de conhecimento, dos objetivos e das ações e projetos do Geamaz, nesta pesquisa utilizei a entrevista semiestruturada como técnica de coleta de dados com a intenção de conhecer melhor a visão dos participantes do Geamaz sobre as contribuições do grupo para sua formação.

Inicialmente, foram realizadas nove perguntas gerais sobre escolha pela docência como atividade profissional, escolha pela área ambiental como área de interesse e, por fim, as percepções dos sujeitos quanto ao grupo que participavam. Por proporcionar ao entrevistado uma liberdade maior ao responder as perguntas e

narrar sua história, as entrevistas também contaram com questões que surgiram durante a coleta de informações. Ao final, os depoimentos foram transcritos e os eventos relevantes foram destacados pela pesquisadora conforme o método de análise de conteúdo de Bardin (2020).

As categorias que emergiram a partir da análise das entrevistas foram: 1. Trajetória acadêmica; 2. Trajetória profissional; 3. Trajetória no grupo. Compreendendo cada trajetória como recortes do ciclo de vida dos professores, considerando o que Junges (2006) define como os três percursos principais que definem a trajetória dos professores: o percurso pessoal, referente aos elementos familiares e da infância; o percurso formativo, relacionado à escolarização; e o percurso profissional, que engloba o início e o desenvolvimento da carreira profissional dos professores.

3.1 Trajetória pessoal dos professores: os sujeitos da pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram três professoras vinculadas ao Geamaz: Professora D, Professora E e Professora F, que trabalham como professoras em cursos de formação de professores para Educação Básica, bem como em cursos do Ensino Superior. Assim, a Professora D é formada em Licenciatura em Pedagogia pela UFPA e trabalha na Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC) há 12 anos, onde realiza atividades de formação para professores da secretaria, sendo também integrante da Comissão Interinstitucional de Educação Ambiental. Como profissional, sua função consiste em participar da elaboração dos projetos de educação ambiental que serão aplicados nas escolas da rede estadual.

A Professora E cursou Agronomia pela UFPA, com mestrado e doutorado também em Agronomia, atuando como professora formadora há 20 anos, sendo, atualmente, professora Associada da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e uma das referências na área de nutrição de solos e mineralogia. Assim, a Professora E começou sua trajetória profissional em uma área específica das ciências ambientais e depois se tornou professora em disciplinas específicas, sendo atualmente professora da graduação e da pós-graduação.

Por fim, a Professora F é graduada em Geologia pela UFPA, com mestrado em Geotecnia e doutorado na área de Desenvolvimento Ambiental, atuando como professora formadora há 21 anos em diversas universidades e há 9 anos na UFPA.

Assim como a professora E, a professora F também começou a trabalhar ministrando aulas em disciplinas específicas da área ambiental, sendo atualmente professora de graduação e pós-graduação.

A escolha pelos sujeitos se deu diante da disponibilidade e da diversidade de público para o qual elas desenvolvem suas ações, de modo que a Professora D trabalha diretamente com a formação de professores de educação básica por meio da elaboração de projetos, a Professora E trabalha com professores por meio de cursos eletivos do Geamaz e a Professora F trabalha com formação inicial de professores em cursos de graduação. Nesse momento, é importante destacar também que, apesar do Geamaz ter apenas 3 anos de atividade, todas as entrevistadas integravam o grupo GEAM, portanto, tem uma vasta experiência em grupos de pesquisa da área ambiental.

3.2 Trajetória profissional: a escolha pela docência e pela educação ambiental.

Ao analisar o ciclo vital da carreira dos professores, Huberman (2013) destaca seis fases pelas quais todos os docentes passam, independentemente da idade. A primeira delas é a entrada no mercado de trabalho, referente aos três primeiros anos de carreira, quando o professor está entrando em contato com a prática pedagógica e o sistema educativo. Nessa fase, acontece um choque inicial, quando o sujeito se vê pela primeira vez sozinho em uma sala de aula na condição de professor, e não mais como aluno (TARDIF; LESSARD, 2014). Muitas vezes, esse primeiro contato acontece durante a graduação em disciplinas de estágio supervisionado e pode ser o suficiente para o formando se afastar da profissão ou se encontrar nela, como foi o caso da Professora D, conforme seu relato

Quando eu fazia ensino médio, eu até pensava 'não irei fazer vestibular para uma área que seja na escola, porque eu já passei uma parte da vida na escola e não quero trabalhar em escola'. Eu tinha esse pensamento. Então, eu tive duas opções: a primeira foi pedagogia e a segunda foi jornalismo, eu passei na primeira. Depois que eu fui para o estágio, que eu entrei na sala de aula pela primeira vez numa turma de ensino fundamental, eu vi que as crianças estavam ali realmente querendo conhecimento, precisando ter essa orientação de um professor, aí eu passei a gostar realmente da área da educação e da área da docência. Eu entendi a importância de você ser um professor. E eu fui, na verdade, percorrendo, conhecendo e me encontrei na educação ambiental – PROFESSORA D.

Em sua fala, a professora D evidencia o que Huberman (2013, p. 39) define como fase da descoberta, que representa o “[...] entusiasmo inicial, a exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade”. A compreensão da sala de aula como um lugar de iniciação da carreira docente, deve-se, principalmente, ao valor simbólico que este espaço representa no imaginário popular. Nas palavras de Campos (2013, p. 40), é “[...] na sala de aula que o professor se faz professor”.

Enquanto isso, a experiência em docência das Professoras E e F, começou como consequência da lógica de especialização dos cursos superiores, na qual as aulas são ministradas não somente por professores formados em Licenciatura, mas em outras áreas específicas do conhecimento científico (Agronomia e Geologia), como pode ser observado nas falas das respectivas professoras

Na área de docência, eu entrei especificamente para áreas técnicas, em disciplinas de nutrição mineral de plantas, de fertilidade do solo e depois eu migrei há pouco tempo para área de resíduos agropecuários e agroindustriais. [...] A docência em si foi me conduzindo para áreas que, de alguma forma, saíam um pouco da educação ambiental diretamente, mas aí com algum tempo de vivência com os alunos eu vi a necessidade de retomar.
– PROFESSORA E.

Eu comecei a trabalhar na Secretaria de Estado de Meio Ambiente, [...] aí apareceu a oportunidade de trabalhar em uma universidade privada. Eu comecei sem muita ambição de ser professora, muito mais para saber como seria e passei a gostar da experiência. Fui me dedicando a isso, tanto é que quando eu decidi que eu ia realmente ficar na docência, eu ingressei no doutorado. [...] Pensei “agora eu vou para o doutorado, já que eu quero ser docente, tenho que ter o doutorado, não tem outra opção”, aí foi que eu ingressei – PROFESSORA F.

O depoimento das professoras suscita um debate antigo acerca das três concepções ou visões da docência: o professor enquanto um especialista técnico, um profissional reflexivo e um intelectual crítico. Tais visões supõem formas de compreender o ensino e o trabalho docente de forma mais ou menos próxima da racionalidade técnica enquanto modelo dominante.

Para Contreras (2012, p. 101), a “[...] ideia básica do modelo de racionalidade técnica é que a prática profissional consiste na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento teórico e técnico”. No caso da docência, os problemas enfrentados surgem na sala de aula e envolvem outros indivíduos com vontades e interesses próprios. Para a solução de tais problemas são necessários conhecimentos dos procedimentos de ensino mais adequados para cada situação,

bem como na sua aplicação de maneira inteligente. Esses conhecimentos podem vir de diversas fontes de saberes, de modo que os professores aprendem, constroem e desenvolvem seu conhecimento pedagógico na prática (TARDIF; LESSARD, 2010).

Dessa forma, atuar visando a ação mais apropriada para cada situação é uma competência que se desenvolve dentro da sala de aula, por meio da prática e da reflexão sobre a prática. Segundo Contreras (2012, p. 143), o “[...] desenvolvimento de valores educacionais não pode se realizar a partir das intuições ou sabedorias que surgem fora da própria prática se não houver professores dispostos a participar das ideias que alimentam essas posições”.

Na análise das entrevistas, também chamou a atenção que a educação ambiental emergiu como um dos fatores importantes para o exercício da docência nas áreas em que as professoras trabalham, representando o elo entre o conhecimento teórico e a prática do docente, como pode ser percebido nos seguintes trechos

Com algum tempo de vivência com os alunos, eu vi a necessidade de retomar e usar a agronomia no processo da educação ambiental, então eu comecei a colocar os alunos para vivenciar experiências dentro de comunidades – PROFESSORA E.

A interdisciplinaridade sempre foi algo importante para mim e o meio ambiente é interdisciplinar. Então, de um lado veio o desafio da técnica, porque é bem complexo você trabalhar fatores ambientais, análise física, biológica e social integrada, sempre é uma pauta muito complexa de ser trabalhada. E, por outro lado, há o retorno, né? Porque o ambiental tem um apelo que a gente consegue ter muito fácil o retorno social. Foi nesse retorno social que entrou a educação ambiental, principalmente, quando se fala em áreas de risco, áreas em que você tem um compromisso (social), áreas sujeitas à inundação, deslizamentos, áreas para quais as pessoas se migram por não ter outra opção, mas que, na verdade, eram áreas de que eram para ser altamente restritivas. Então, toda a linguagem de trabalho, de convencimento, de sensibilização... toda ela é dentro da educação ambiental, se não for dentro da educação ambiental não funciona – PROFESSORA F.

A educação ambiental foi encarada pelas professoras não somente como uma estratégia pedagógica de ensino ou um tema a ser abordado, mas uma forma de promover o contato dos alunos com comunidades e realidades fora dos muros da universidade. A presença da temática ambiental nas Licenciaturas se dá, muitas vezes, de forma indefinida, normalmente, como uma matéria eletiva ou um conteúdo a ser trabalhado em disciplinas específicas. No caso das professoras, entretanto, há uma preocupação a mais do que transmitir informações e conteúdos, mas também de gerar

um envolvimento maior dos alunos de graduação com as comunidades, além de uma preocupação pessoal com o retorno social das ações realizadas.

Esse fato representa um avanço na formação dos graduandos, pois segundo Dickmann (2017), trabalhar educação ambiental tem sido percebido pelas pesquisas como uma responsabilidade da pós-graduação,

Seja numa especialização (*lato sensu*) em educação ambiental ou nos mestrados e doutorados (*stricto sensu*), em diversas áreas, não somente da educação, onde estão credenciados professores identificados com a temática socioambiental e orientam as dissertações e teses voltadas para as questões relativas à educação ambiental (DICKMANN, 2017, p. 57).

Em vista disso, é fundamental apontar que as atividades fora da universidade que as professoras se referiam, muitas vezes são as ações e projetos desenvolvidos em parceria com o Geamaz e, outras vezes, são ações individuais, de modo que em alguns trechos é difícil definir a qual ambiente as entrevistadas se referem. Esse fato pode evidenciar que, para as professoras, as ações desenvolvidas no grupo estão no mesmo nível de importância para suas carreiras que as individuais fora do grupo.

Enquanto isso, a trajetória inicial da Professora D foi diferente. Na entrevista, a professora afirmou que sua escolha pela educação ambiental como campo de atuação surgiu a partir da identificação e do entendimento da educação ambiental como uma área de estudo propriamente dita.

Eu estava tentando me identificar com alguma coisa. [...] Eu fui para educação ambiental porque eu queria uma coisa que fosse além da própria pedagogia. Então, eu fiz a educação ambiental (na especialização), que tem conceitos definidos, tem uma história, ela te dá um conhecimento bem amplo para você trabalhar, mesmo dentro da pedagogia, e te dá a possibilidade também de trabalhar na sala de aula – PROFESSORA D.

Essa informação é pouco observada nas pesquisas que discutem sobre a inserção da educação ambiental na prática docente e na história de vida dos professores. Na maioria das vezes, essa inserção ocorre a partir de um interesse de infância, um incentivo da família ou, como no caso das professoras E e F, um desejo de mudança e retorno social.

O interesse inicial pela educação ambiental com um objeto de estudo, no entanto, auxilia a Professora D a realizar seu trabalho, uma vez que uma de suas áreas de atuação é a elaboração de projetos voltados para professores e escolas de

educação básica. Ao falar sobre sua concepção de educação ambiental, a professora revela que houve uma mudança após a entrada em grupos de pesquisa.

Cada grupo que eu participo eu vou tendo uma visão diferente. E a professora Ludetana (coordenadora do Geamaz) é uma pessoa de ação, ela gosta de ver acontecer, ela gosta realmente de coisas transformadoras, coisas que você pode ver os resultados, inclusive, por meio de artigos, você pode ver as pessoas te agradecerem por aquela ação, de ver mudanças realmente. Acredito que a gente vai tendo conhecimento a mais também, que a gente vai enriquecendo realmente com mais informações dos grupos – PROFESSORA D.

A fala da Professora D remete ao que Almeida (2014) considera como a natureza da relação entre os participantes de grupos de pesquisa: a colaboração, baseada no compartilhamento de conhecimentos e de experiências e na confiança, fatores que estimulam a autonomia dos seus participantes.

3.3 Trajetória no grupo: as contribuições do Geamaz

A formação de grupo de pesquisa de caráter colaborativo tem sido apontada como uma das principais formas de “[...] enfrentar diferentes problemas relativos à produção de conhecimento na área de educação e desenvolvimento profissional docente” (ALMEIDA, 2014, p.11). As contribuições do Geamaz para a trajetória das entrevistadas podem ser notadas, principalmente, quando elas relatam seus trabalhos específicos na área da educação ambiental.

Eu percebo que o grupo de estudos me ajudou a ter uma qualificação profissional que, como eu falei anteriormente, em uma instituição pública na administração pública a gente não tem – PROFESSORA D.

Dentro do Geamaz especificamente falando, porque eu tive muita experiência na área da educação, eu vivi muita coisa antes do Geamaz. No Geamaz eu tive a oportunidade de vivenciar algumas outras experiências que eu não tive antes, por exemplo, essa atividade no Ver-o-peso é uma atividade nova, eu ainda não tinha desenvolvido, não no formato em que ele está sendo proposto pelo Geamaz – PROFESSORA E.

A minha participação no Geamaz é muito importante para eu conseguir manter esse aspecto da interdisciplinaridade, esse aspecto do retorno social. É muito importante, para mim, eu conseguir me manter de alguma forma executando esse tipo de trabalho – PROFESSORA F.

Com base nas respostas das professoras é possível perceber uma diferença entre a presença do Geamaz na prática das docentes. Enquanto para a Professora D,

formada em Pedagogia, o grupo é uma oportunidade de obter mais qualificação profissional por meio das discussões e das leituras suscitadas; para as Professoras E e F, formadas em Agronomia e Geologia, respectivamente, o grupo é uma forma de desenvolver atividades que não desenvolveriam nos cursos em que trabalham.

Essa diferença pode estar relacionada com a corrente naturalista presente nos cursos de graduação e pós-graduação da área ambiental, que facilita uma visão do ambiente como um conjunto de fatores físicos e químicos que compõem os variados habitats, mas que permanecem isolados das relações sociais. Essa visão não somente desconsidera a cultura humana, como contribui para o mal entendimento dos efeitos da ação humana sobre o ambiente (REIGOTA, 1995), daí a necessidade de estabelecer espaços que estabeleçam essa conexão.

Moreira e Araújo (2019) identificaram três formas distintas em que a educação ambiental é trabalhada em cursos de ciências agrárias: a conservadora, que desvincula as naturezas sociais, culturais e políticas do ambiente; regionalista, voltada para o estudo de utilização e valoração dos recursos naturais de cada região; e a integral, que busca trabalhar de forma interdisciplinar, por meio de temas como sustentabilidade e sociobiodiversidade.

Historicamente, os cursos especialistas das áreas ambientais tendem a reforçar o “[...] entendimento da supremacia das questões de natureza técnica sobre aquelas de natureza social na abordagem de ambiente” (MOREIRA; ARAÚJO, 2019, p. 1234). No entanto, para as autoras, há uma variedade no perfil dos profissionais com relação à educação ambiental e uma necessidade de repensar as matrizes curriculares em tais cursos para privilegiar uma visão voltada para a complexidade ambiental, de forma que o perfil de um profissional comprometido com a educação ambiental não seja uma escolha pessoal, e sim uma característica dos profissionais formados nesses cursos.

Dessa forma, é de grande relevância observar que, para as professoras E e F, o Geamaz é um dos espaços responsáveis pelo fornecimento da base prática que elas necessitam em suas aulas, mesmo considerando que ambas as professoras possuem duas décadas de atuação como docentes. Nas palavras da professora F,

Se eu sair desse meio, eu acabo ficando muito restrita ao meio que eu estou. Eu estava ficando muito restrita a esse meio acadêmico ligado às geociências, que não necessariamente vai me proporcionar a mesma coisa que o Geamaz me proporciona, porque lá eu estou lidando não somente com

peças da academia, na verdade, eu estou lidando principalmente com pessoas que estão fora da academia. Essa visão é muito importante, se não a gente fica com a visão fechada, aquela visão basicamente centralizada no nosso universo, sem diálogo externo. Isso é muito ruim – PROFESSORA F.

Além disso, estudos como os de Igna (2017) e Almeida (2014) apontam para a contribuição dos grupos de pesquisa colaborativos como uma forma de superar a distância entre teoria/prática e universidade/sociedade, fato que também pode ser percebido nas falas das professoras.

Ainda com relação à importância do grupo na trajetória das professoras, a Professora D chama atenção para o Geamaz como um espaço de desenvolvimento profissional que não é possibilitado no dia a dia do trabalho na secretaria de educação.

As coisas vão acontecendo em uma velocidade muito alta e, também, em um volume muito grande de informações, então isso não permite a você se qualificar. [...] Você fica realmente muito limitado só a ter um parecer ali, a desenvolver tarefas, desenvolver tarefas... e você acaba não tendo a oportunidade desses momentos de estudo que a gente tem no grupo, que é você poder pegar um texto, ler, discutir e, a partir desse texto, da visão daquele autor, você ter justamente um embasamento teórico para aplicar no seu trabalho – PROFESSORA D.

A experiência descrita pela Professora D remete ao que Contreras (2012) chama de “professor técnico”, perfil com forte influência da racionalidade técnica dominante. Nesse caso, os objetivos do ensino passam a ser produtos pré-definidos pelos programas de ensino e o professor passa a ser um executor de tarefas. Para o autor

A política estabelece, a partir da sua definição das “necessidades sociais”, as finalidades e objetivos que deverão ser alcançados pelo sistema educacional; os especialistas e acadêmicos dedicam-se à difusão das novas iniciativas curriculares, [...] e os professores aplicam os novos processos e materiais para alcançar os objetivos oficiais. De qualquer modo, o que parece ficar de fora do trabalho acadêmico e técnico é a própria política educacional, que acaba imune a qualquer referência fora de si mesma (CONTRERAS, 2012, p. 114).

É possível inferir, a partir da fala da Professora D, que o grupo de pesquisa é um espaço onde ela pode se afastar temporariamente desse cotidiano técnico e, por meio do estudo, obter uma qualificação diferenciada para executar o seu trabalho. A professora chama a atenção para a contribuição do Geamaz na elaboração dos projetos que ela desenvolve na secretaria de educação, uma vez que, interage com professores que possuem mais experiência de campo, conforme relato

Você já não vai aplicar (o projeto) de qualquer jeito, trabalhar de qualquer jeito. Você vai trabalhar porque tem um direcionamento, uma orientação teórica de alguém que já fez, de alguém que deu certo e você tem agora essa oportunidade de ter um trabalho mais qualificado, porque devido às discussões no grupo de estudo devido aos textos discutidos e estudados você, inclusive, se atualiza, né? Você leva atualizações para o seu trabalho, se torna um profissional diferenciado, vai além de fazer aquilo que os outros fazem, os outros só ficam ali fazendo tarefas e tarefas. Então, o grupo de estudo ele possibilita essa qualificação profissional – PROFESSORA D.

O aspecto da qualificação profissional citado pela professora, leva à compreensão do grupo de pesquisa como um espaço de formação continuada de professores. Esse ponto merece destaque, pois apesar de ser o objetivo original dos grupos, nas últimas décadas, a pressão para o aumento da produção acadêmica nestes espaços fez com que o objetivo de “[...] produzir conhecimentos que venham a atender aos anseios sociais” (IGNA, 2017, p. 21) cedesse espaço para uma produção acadêmica voltada a atender as necessidades produtivas de órgãos financiadores e universidades (IGNA, 2017).

O objetivo na fala da Professora D, no entanto, não é apenas produzir projetos e artigos, mas sim, produzir projetos que sejam positivos para a sociedade e que deem retorno para a comunidade. Essa ideia também está presente nas falas das Professoras E e F, nos seguintes termos

Por causa do Geamaz eu acabo me forçando mais a atuar com projetos de extensão. Esses projetos dão uma maior penetração social, não dão tantos recursos financeiros quanto os projetos de pesquisa, que geralmente tem um aporte maior, mas em compensação eles tem um retorno, uma visibilidade muito boa. Eu trabalho com geoprocessamento e a gente consegue fazer muitas interações. Graças a essa interface do Geamaz eu consegui trazer coisas para dentro do laboratório que, se não fosse o Geamaz, eu não teria conseguido, por exemplo, uma participação social mais ampla, possibilidade de trazer escolas... – PROFESSORA F.

Para mim, o social, o ser humano é a base de tudo na vida da gente. E, se nós podemos de alguma forma contribuir para melhorar onde nós vivemos, as pessoas que convivem conosco, as pessoas que estão na nossa caminhada profissional e mesmo pessoal, para mim, é fundamental e a educação ambiental traz essa sensibilidade. A gente acaba contagiando as pessoas com um sentimento mais amoroso, mais alegre, mais de união, mais de solidariedade. A educação ambiental tem essa função e faz esse papel muito bem – PROFESSORA E.

O “retorno social” pode ser entendido como uma busca pela resolução de um problema enfrentado pelas comunidades atendidas nos projetos do Geamaz. Para

Reigota (1995, p. 46), a educação ambiental possibilita a aplicação de várias metodologias, porém para “[...] questionar dados e ideias sobre um tema específico, propor soluções e apresentá-las publicamente” é essencial que haja a participação das comunidades afetadas pelos problemas. Por esse motivo, não causa estranheza que o grupo de pesquisa esteja diretamente relacionado ao fator “retorno social”, citado pelas professoras.

Com relação à produção acadêmica, houve uma divergência de opiniões. Para a Professora E, a produção de artigos foi prejudicada pela paralisação das ações do grupo por conta da Pandemia de Covid-19, uma vez que as produções são baseadas nas atividades do grupo e feitas de forma colaborativa. Assim,

Para produção científica hoje, eu ainda tenho pouco retorno do próprio grupo, porque nós temos pouco tempo de vida, de construção e, com a pandemia, a gente parou. O grupo basicamente foi construído e teve que parar, então acabou que nós nos mantivemos com as produções individuais que somam dentro do grupo, mas não é ação do grupo, como é esse projeto do Ver-o-Peso, o projeto do instituto, como é esse da avenida Perimetral – PROFESSORA E.

No entanto, para a professora F, a produção acadêmica do grupo foi significativa dentro do contexto, pois apesar da paralisação de atividades, o grupo conseguiu produzir dois livros e um curso online para formação de professores, referindo o seguinte

A gente teve bastante coisa desde a fundação. Nós já tivemos 2 livros, um deles eu faço parte da equipe dos artigos, no outro eu estou como organizadora junto com a professora Ludetana. Já tivemos artigos em revistas, tivemos publicações em periódicos, mas existe mais o compromisso da divulgação, não existe muito esse compromisso com relação ao tipo de Qualis – PROFESSORA F.

Essa divergência de opiniões pode ser explicada como um reflexo da ideologia produtivista relatada por Igna (2017). Para o autor, as políticas de avaliação e financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) têm influenciado diretamente na produção acadêmica dos grupos, uma vez que são avaliados conforme a quantidade de pesquisas que desenvolvem e artigos que produzem, e não na qualidade e relevância social desse

material (IGNA, 2017). Desse modo, grupos da área da educação, que tem pesquisas mais duradouras e resultados subjetivos, geralmente, são vistos como pouco produtivos com relação aos grupos de áreas técnicas.

Esse fato tem contribuído para que muitos grupos se transformem em um “[...] campo de disputas, onde o atendimento às necessidades econômicas do mercado e do Estado estão acima das necessidades acadêmicas, transformando os conhecimentos produzidos em mercadoria” (IGNA, 2017, p. 21). Nesse sentido, chama atenção que a coordenadora do Geamaz incentive os participantes a enxergarem as publicações como uma oportunidade de divulgação das pesquisas e ações, não somente como conquistas acadêmicas, como explicitado abaixo

A Ludetana (coordenadora do grupo) não gosta disso, ela diz que nossa função no Geamaz é realmente disseminar. Se acontecer de uma publicação nossa ser bem qualificada, ótimo, mas o mais importante mesmo é a disseminação da informação. Esse ano vai sair um terceiro (livro), já vamos para a terceira publicação específica do grupo – PROFESSORA F.

A professora D também revelou que os efeitos da pandemia comprometeram uma participação mais ativa na produção acadêmica do grupo, uma vez que houve uma reestruturação da secretaria de educação para atender os alunos de forma online. Ao comparar com a sua participação em outro grupo, também da área ambiental, antes da pandemia, a professora manifesta o desejo de participar mais do Geamaz no ano de 2022, como evidenciado na sua fala

Acho que no grupo de educação ambiental patrimonial eu produzi mais, até mesmo porque estava no mestrado. No Geamaz eu realmente só não estou produzindo mais, porque não estou conseguindo acompanhar por causa da pandemia. Mas, eu não perdi essa vontade, nem o ritmo de escrever artigos, inclusive, eu estou escrevendo um agora e ainda quero participar do Geamaz mandando também um relato escrito para o próximo livro. É só uma questão de tempo, de me organizar, porque eu tenho ordem de prioridade e as demandas do trabalho vem primeiro – PROFESSORA D.

Neste momento, é importante destacar que ao considerar a produção acadêmica dos participantes do Geamaz não era a intenção desta pesquisa avaliar o número de artigos, livros, cursos e materiais desenvolvidos pelo grupo. Pelo contrário, o objetivo era mostrar que o grupo se constitui como um espaço onde os professores adquirem as bases necessárias para desenvolver suas atividades de pesquisa, ensino e extensão.

4 CONSIDERAÇÕES DO ARTIGO

A pesquisa realizada no Geamaz demonstrou que o grupo desenvolve um papel muito importante para a UFPA e para a vida profissional dos seus participantes. Com o objetivo de formar professores para a área da educação ambiental no contexto amazônico, o grupo apresenta uma base teórica consistente disponível em seus livros e nos cursos oferecidos aos professores.

Como identidade do grupo, o principal diferencial do Geamaz é a presença de professores e profissionais de diversas áreas das ciências ambientais com uma vasta experiência de campo e de sala de aula. A maioria dos seus participantes são alunos da pós-graduação e professores vinculados ao GEAM – UFPA, que possui um histórico na educação ambiental no Pará de quase três décadas. Essa característica contribuiu para que o grupo, apesar de novo, conseguisse manter sua relevância na universidade mesmo durante a pandemia.

Ao analisar a trajetória profissional das entrevistadas, foi possível perceber que o Geamaz ocupava um espaço de realização pessoal e profissional para as professoras, mesmo considerando a ampla experiência dessas profissionais. O grupo de pesquisa representava um elo entre a sala de aula e as comunidades fora da universidade, uma relação importante quando se discute a formação de professores.

Nesse sentido, as ações do grupo atingem, principalmente, a população no entorno da UFPA, porém, o curso online possibilitou que as discussões vivenciadas nos quatro muros da universidade chegassem a professores de outros locais, visto que a produção acadêmica do grupo está disponível online, deste modo, acessível para todos que tenham interesse. Do mesmo modo, as atividades do Geamaz alcançam alunos de graduação da área ambiental na medida em que são incentivados pelos professores formadores participantes do grupo.

Assim, é possível concluir que o Geamaz realiza um papel de extrema importância para a universidade e para a formação de professores na área ambiental no contexto amazônico, sendo um espaço de incentivo à pesquisa, à interação com as comunidades fora da universidade, à valorização do ambiente amazônico e, principalmente, à formação de cidadãos mais sensíveis para as questões ambientais.

ARTIGO 5

IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE EM GRUPOS DE PESQUISA DA ÁREA AMBIENTAL

Resumo

Este artigo tem o objetivo de compreender as contribuições de dois grupos de pesquisa da área ambiental para a construção da identidade profissional dos seus participantes. Os sujeitos da pesquisa foram três professores do Grupo de Pesquisas em Meio Ambiente (Grupema), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), e três do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental na Amazônia (Geamaz), da Universidade Federal do Pará (UFPA). A pesquisa se apoiou na abordagem qualitativa e contou com a entrevista semiestruturada como método de coleta de informações. As identidades foram compreendidas no artigo a partir dos conceitos de Dubar e Ciampa, que compreendem as formas identitárias dos indivíduos considerando os grupos sociais que integram. Como resultados, os professores demonstraram que os grupos de pesquisa promovem a construção de identidades complexas expressas sob a forma de personagens, que se comportam como recortes das condições e das circunstâncias vividas dentro e fora do grupo. Esses personagens representam profissionais em sua caminhada em superação da racionalidade técnica e caracterizam docentes em constante busca de mudanças sociais a partir do seu trabalho como professor e pesquisador na/da Amazônia.

Palavras-chave: Identidade profissional docente. Grupos de pesquisa. Área ambiental. Personagens.

1 SOCIALIZAÇÃO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Para iniciar a discussão da identidade profissional docente é preciso primeiramente entender como essa identidade é constituída no âmbito social, pessoal e profissional. Dubar (2020) estabelece quatro formas identitárias que podem ser observadas ao longo da história: (1) a de um 'nós' comunitário, de cunho cultural; (2) a de um 'eu' particular e reflexivo; (3) a de um 'nós' societário, estatal e burocrático e (4) um 'eu' voltado para o exterior, estatutário e ligado ao mundo do trabalho. Essas formas demonstram não somente a transitoriedade da identidade, mas também sua relação direta com as transformações sociais.

A identidade seria, portanto, um processo de construção social que ocorre a partir das interações entre diferentes sistemas sociais, entre os indivíduos uns com os outros e entre um indivíduo e o mercado de trabalho. Consequentemente, pode-se dizer que a base do processo de construção da identidade é a socialização que, por sua vez, é caracterizada por Berger e Luckman (1983), citados por Dubar (2020), como uma forma de (re)construir o mundo vivido, podendo ser representada por duas etapas principais: a socialização primária, na qual o sujeito, ainda criança, assimila o mundo social em que vive; e a secundária, na qual ele interioriza as "subdivisões do mundo" e adquire saberes específicos do mundo do trabalho. Assim,

Se a socialização já não é definida como "desenvolvimento da criança", nem como "aprendizado da cultura" ou "incorporação de um *habitus*", mas como "construção de um mundo vivido", então esse mundo também pode ser desconstruído e reconstruído ao longo da existência. A socialização se torna um processo de construção, desconstrução e reconstrução de identidades ligadas às diversas esferas de atividade (principalmente profissional) que cada um encontra durante sua vida e das quais deve aprender a tornar-se ator (DUBAR, 2020, p. 17).

Para Dubar (2020), a identidade é constituída na medida em que passa a ser reconhecida pelos outros e o sujeito passa a se enxergar a partir dos olhos dos outros, pois os processos de socialização são fundamentados na alteridade. Nesse sentido, a identidade atribuída pelo outro passa a ser internalizada e integrada à identidade que o próprio sujeito constrói para si.

Ao entender a identidade como a união do "eu pessoal" com o "eu social", conferido pelos vários grupos aos quais o sujeito faz parte, é possível perceber que não há apenas uma identidade, e sim um complexo conjunto de identificação que ocorre a todo momento, conforme o indivíduo interage com outros. A identidade passa a ser resultado da relação entre a identidade pessoal e a identidade profissional e, ao mesmo tempo, entre a identidade atribuída pelo outro e a atribuída a si mesmo (DUBAR, 2020).

É possível diferenciar a identidade pessoal e a identidade social e profissional, porém é impossível dissociá-las, pois para Moita (2013, p. 115), a "[...] identidade pessoal constitui também a apropriação subjetiva da identidade social" na medida em que a consciência de um sujeito sobre si é influenciada pelas relações que ele estabelece com outros e pela sua pertença aos grupos sociais. É nesse contexto de indissociabilidade dos aspectos que constituem a identidade, que surge a questão da identidade profissional.

Ao tratar sobre as identidades profissionais, Dubar (2020) destaca mais uma vez que estas se distinguem das demais formas identitárias por se relacionarem diretamente com as trajetórias atribuídas pelos sujeitos ao seu trabalho, ou seja, são resultantes "[...] de uma dupla transição entre, de um lado, o indivíduo e as instituições (principalmente a empresa em que trabalha) e, de outro, entre o indivíduo confrontado com a mudança e o seu passado" (DUBAR, 2020, p. 253).

Segundo Alves et al. (2007), na educação, a identidade profissional dos professores foi abordada por pesquisas realizadas a partir dos anos 1990 sobre o ponto de vista subjetivo, considerando as experiências dos professores de modo

isolado e individual. Os autores destacam a importância de compreender a identidade profissional “[...] como interação entre os parceiros e a sua trajetória pessoal e social, numa ótica da sociologia do trabalho e da psicologia social” (ALVES et al., 2007, p. 272).

Nesta perspectiva, a identidade profissional se constrói com base no sentido que os professores conferem ao seu trabalho. Corroborando com Dubar (2020), Veiga e D’Ávila (2014) destacam que é importante considerar o desenvolvimento pessoal, o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento institucional do professor ao analisar a construção da sua identidade, nos seguintes termos

A identidade profissional se constrói, pois, a partir das significações sociais; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão constante dos significados e da profissão, da revisão das tradições. Mas também na reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas (PIMENTA; ANASTASIOU, 2012, p. 77).

Do mesmo modo, a identidade profissional dos professores é diversa. Para Lelis (2014), a docência é marcada pela diversidade social e cultural dos seus atores, o que aumenta as dificuldades de debater sobre suas imagens. Segundo a autora, não existe um só profissionalismo, mas sim formas particulares de viver o trabalho que não são necessariamente visíveis, nem obrigatoriamente revestidas de características comuns, inclusive do ponto de vista da formação inicial, conferindo à docência um caráter polissêmico.

Assim, tendo em vista a complexidade e o constante processo de construção das identidades, e entendendo a impossibilidade de classificá-la, correndo o risco de restringi-la, neste artigo trabalhamos com o conceito de “personagens”, aplicado no campo da psicologia social. Segundo Ciampa (2012), a identidade dos sujeitos é expressa a partir de personagens que cada um representa socialmente. Tais personagens podem ser definidos como “[...] momentos da identidade, degraus que se sucedem, círculos que se voltam sobre si em um movimento, ao mesmo tempo, de progressão e de regressão” (CIAMPA, 2012, p. 198).

Para o autor, a identidade é um movimento constante de mudança, de metamorfose, que depende do reconhecimento do outro. Neste sentido, é impossível determinar a identidade de um sujeito, pois ele jamais será apresentado em sua

totalidade, e sim pelos personagens que ele representa em um determinado contexto social e histórico, ou uma identidade pressuposta. Em outras palavras

Um exemplo de identidade pode clarear essa noção de identidade pressuposta. Antes de nascer, o nascituro já é representado como filho de alguém e essa representação prévia o constitui efetivamente, objetivamente como filho, membro de uma determinada família, personagem (preparada para um ator esperado) que entra na história familiar às vezes até mesmo antes da concepção do ator. Posteriormente, essa representação é interiorizada pelo indivíduo, de tal forma que seu processo interno de representação é incorporado na sua objetividade social, como filho daquela família (CIAMPA, 2012, p. 161).

Neste sentido, os personagens definidos neste artigo são recortes das identidades profissionais dos professores (DUBAR, 2020), em conjunto com as representações sociais da docência ou as identidades pressupostas dos docentes (CIAMPA, 2012), no contexto de grupos de pesquisa da área ambiental. Em outras palavras, parto do princípio de que tais grupos de pesquisa representam um ambiente de formação tão importante para a identidade profissional que influenciam na sua constituição, não sendo apenas um lugar onde os professores as expressam.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A metodologia da pesquisa desenvolvida teve como base a abordagem qualitativa, por possibilitar que o pesquisador compreenda os sujeitos da pesquisa como seres sociais. Essa abordagem “[...] implica considerar que o objeto das ciências sociais é complexo, contraditório, inacabado e em permanente transformação” (MINAYO, 2014, p. 22).

A coleta de informações foi feita a partir de uma entrevista semiestruturada (MINAYO, 2014), tendo como sujeitos seis professores pertencentes a dois grupos de pesquisa da área ambiental de Belém - Pará, a saber: Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Meio Ambiente (Grupema), da Universidade do Estado do Pará (UEPA) e Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental na Amazônia (Geamaz), da Universidade Federal do Pará (UFPA). A partir da análise das entrevistas, foi preciso ir além dos temas apontados pelos entrevistados com a intenção de atingir uma visão mais aprofundada das respostas por meio da interpretação do conteúdo.

Para isso, a etapa de leitura aprofundada e inferências se deu por meio da busca pelos temas ocultos nas narrativas dos sujeitos da pesquisa. Para Bardin (2020),

A leitura efetuada pelo analista do conteúdo das comunicações não é, ou não é unicamente, uma leitura à 'letra', mas antes o realçar de um sentido que se encontra em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes para atingir significados, à semelhança da decifração normal, mas atingir através de significantes ou de significados (manipulados), outros 'significados' de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (BARDIN, 2020, p. 45).

Com base nesse exercício de compreensão das informações e no caminho percorrido pela pesquisa até aqui, foram identificados três personagens principais que representam a identidade profissional dos professores nas entrevistas: o personagem do professor pesquisador, o personagem do professor ativista e o personagem do professor educador ambiental.

3 A IDENTIDADE PROFISSIONAL DE DOCENTES DO GRUPEMA E DO GEAMAZ

Antes de adentrar na discussão dos personagens vividos pelos professores é importante retomar o perfil destes sujeitos e do grupo ao qual eles pertencem, para perceber suas particularidades, antes de abordar suas semelhanças. Neste sentido, destaco que apesar dos dois grupos trabalharem na mesma área, a abordagem e os objetivos são diferentes entre eles, de modo que as pesquisas que desenvolvem possuem características singulares.

O principal objetivo do Grupema é realizar pesquisas com foco nas práticas educativas ambientais e saberes de grupos e de comunidades tradicionais da Amazônia. Dessa forma, seus participantes vêm das diversas áreas da educação, sobretudo, da educação popular e dos saberes culturais em diversos contextos. Os sujeitos que participaram da pesquisa foram três pedagogos: Professora A, que pesquisa na área da ecologia ambiental; Professora B, que pesquisa na área de saberes culturais; e Professor C, que pesquisa na área de saberes afro-brasileiros.

Por sua vez, o foco do Geamaz é a elaboração de projetos, atividades e materiais que deem subsídios para a formação de professores em educação ambiental. Desse grupo, os sujeitos foram: Professora D, formada em Pedagogia e que trabalha com o desenvolvimento de projetos para a formação de professores em educação ambiental; Professora E, formada em Agronomia, com experiência como pesquisadora na área da mineralogia e como professora nos cursos de graduação da área ambiental da UFPA; e, por último, Professora F, formada em Geociências, com

experiência como pesquisadora na área de recursos hídricos e, também, professora de cursos superiores da área ambiental, na UFPA.

Assim, é possível notar que os professores da pesquisa apresentam formações dentro da área ambiental, porém, com enfoques diferenciados entre si, de modo que os seus respectivos grupos de pesquisa eram, muitas vezes, o único ambiente onde eles conseguiam se encontrar para desenvolver atividades fora da sala de aula e desenvolver um trabalho coletivo. Essa informação é importante para compreender que o conjunto de condições e de circunstâncias em que as identidades desses profissionais se apoiam é diferente entre eles, de modo que, cada um estabelece relações singulares com o trabalho nos diversos contextos, mas o grupo de pesquisa é um dos lugares onde as semelhanças podem ser notadas por meio da construção dos personagens.

Para Ciampa (2012), a identidade não é a simples soma dos personagens, ela é a articulação e o revezamento destes perante o outro, sendo uma expressão do Eu do sujeito. Desta forma, é possível dizer que cada pessoa está representando um personagem diferente a cada momento, pois os personagens que compõem a identidade dos professores não são excludentes, pelo contrário, eles se complementam. Assim, os personagens aqui apresentados estavam presentes nas falas de todos os professores, embora fossem predominantes em alguns discursos e em momentos específicos.

3.1 Personagem 1: o professor pesquisador.

A palavra “pesquisa” é utilizada no meio da educação com vários significados diferentes, ora como uma atividade voltada para a investigação no campo das Ciências e centrada no método científico, ora como uma atividade voltada para a reflexão sobre o campo da prática docente. Para Gatti (2003, p. 73-74), “[...] ser professor e ser pesquisador comportam dois universos de significação que se entrecruzam, mas não necessariamente se mostram como totalmente superpostos”, de modo que a discussão comumente se concentra em dois polos: a atividade da pesquisa e a atividade da docência.

A ideia do “professor pesquisador” surge na academia como uma discussão voltada para a formação de professores da educação básica. Teóricos como Lawrence Stenhouse (1975) defendiam que o professor deveria ter como objetivo, ser

um pesquisador da sua própria prática e, ao mesmo tempo, um produtor de conhecimento a partir da sala de aula. No ensino superior, no entanto, a ideia do “professor pesquisador” está mais associada à pesquisa dentro das áreas de especialidade do professor.

Assumindo que um “[...] professor para o ensino superior necessita de uma formação aprofundada nos conteúdos da sua área de atuação, que tenha uma formação em investigação científica e também em didática” (GATTI, 2003, p. 73), nesta pesquisa adoto a proposta de Gatti (2003) sobre a formação do “professor pesquisador”, que envolve triangulação entre docência, pesquisa especializada e pesquisa sobre ação docente. Para a autora,

A questão da pesquisa em área específica contemplando suas teorias, seus campos, objetos e métodos, e a questão da pesquisa sobre as práticas docentes, também com esses componentes, convergem num duplo movimento: na construção de formas críticas do pensar, e na construção de formas de socialização do conhecimento (GATTI, 2003, p. 77).

O personagem do professor pesquisador presente nas entrevistas evidencia a ideia dos grupos de pesquisa como um espaço de convergência entre a pesquisa e o ensino para os entrevistados. Nesse sentido, a professora A fala como a entrada no Grupema contribuiu para a ampliação da sua visão de mundo e de educação, bem como para sua pesquisa de mestrado.

O Grupema me dá uma visão diferente de mundo. Eu tenho colegas que se formaram junto comigo e pesquisam, por exemplo, educação inclusiva [...], mas é aquela educação que não dialoga com o que está fora [...]. O Grupema me dá esse respaldo para tentar levar para os espaços em que estou circulando, novas visões de educação e da sociedade como um todo. Tudo que eu aprendi sobre processos educativos dentro de grupos sociais, os saberes que emergem a partir disso e, que eu faço uma relação direta com o que eu trabalho na minha dissertação, por exemplo, não é um processo desvinculado... pensar como o meu objeto está caminhando é algo que eu trago do Grupema – PROFESSORA A (GRUPEMA).

Enquanto isso, a professora D destaca o grupo de pesquisa como um espaço para a discussão teórica e atualização de métodos e técnicas para utilizar nos projetos que desenvolve

Em um grupo de pesquisa, ao mesmo tempo em que você se atualiza, você está estudando realmente, você está ali discutindo aqueles assuntos com

uma base teórica que vai interferir na prática, então eu vejo que é super importante essa aproximação, mesmo quem não esteja na academia, esteja só mesmo como professor, mas é muito importante participar de um grupo de pesquisa – PROFESSORA D (GEAMAZ).

Ao considerar a triangulação na área da pesquisa, Gatti (2003) destaca os cursos de mestrado e de doutorado como espaços que possibilitam tanto a pesquisa em especialidades quanto em educação. Para a autora, a apropriação de características de investigação científica, com a elaboração de questões pertinentes como ponto de partida, a observação sistemática do ambiente e a formulação de hipóteses, quando incorporadas à atividade de docência, permitem uma melhor qualificação na área.

Neste sentido, compreendo que os grupos de pesquisa que desenvolvem suas atividades e ações tendo como base a educação ambiental ou os saberes de comunidades tradicionais, como o caso dos grupos investigados neste estudo, conseguem fazer uma articulação entre as áreas da pesquisa em especialidades e a prática docente, na medida em que os seus participantes conseguem definir com clareza a importância de tal espaço para sua formação como pesquisadores e sua prática como professor. O diferencial desses espaços para os cursos de graduação tradicionais é a reunião de pessoas com o mesmo interesse e área de trabalho, o que também representa um ambiente propício para a socialização.

O Grupema, primeiramente, propicia a socialização de saberes, pelo conjunto de pesquisadores que tem diversas características. São pesquisadores do campo, da floresta, pesquisadores que vem do Marajó, pesquisadores das ilhas... o Grupema possibilita que a gente socialize os conhecimentos que nós temos. O segundo papel do Grupema, é que ele faz com que a gente desenvolva os conhecimentos que nós temos, com mais intensidade. Porque faz com que a gente tenha um rigor científico nas nossas produções [...], porque a gente discute as coisas a partir de uma metodologia. O Grupema é um espaço democrático onde a gente produz ciência, produz conhecimento e socializa o que a gente tem de mais importante na Amazônia, que são os saberes locais, e transforma isso em saberes científicos para dentro da universidade, fortalecendo a pesquisa na região – PROFESSOR C (GRUPEMA).

A produção de conhecimento dentro dos grupos de pesquisa investigados acontece de forma livre e democrática, como apontado pelo Professor C, no sentido de que cada pesquisador tem liberdade para propor atividades e temas para serem discutidos nos grupos. Para Mancebo (2013), a liberdade na produção acadêmica é o principal incitador do progresso científico, pois permite o nascimento de novas

propostas e, conseqüentemente, a inovação científica. Segundo a autora, a liberdade “[...] implica preparação, escolha de procedimentos, avanços e pausas durante o desenvolvimento das principais atividades de investigação, que variam entre os diferentes ramos da árvore do conhecimento” (MANCEBO, 2013, p.524).

Ao mesmo tempo, o Professor C também chama atenção para a possibilidade de socializar conhecimentos no grupo, nos seguintes termos

Antes eu não tinha um espaço para socializar o conhecimento, eu era um pesquisador solitário. Quando a gente ingressa em um grupo de pesquisa com um perfil como o do Grupema, um perfil democrático, onde o pesquisador tem liberdade de se organizar e pode propor eventos, isso faz com que a gente possa avançar mais na pesquisa teórica e metodológica, que é o necessário para a produzir Ciência – PROFESSOR C (GRUPEMA).

Para Soares (2001), quando se fala de “socialização de conhecimentos” na formação docente, muitas vezes, fala-se apenas da socialização dos produtos das pesquisas e não dos processos que conduziram a tais produtos. A autora defende que estimular a formação de professores pesquisadores contribui para o ensino, uma vez que o professor passa a apreender e aprender o processo de produção dos conhecimentos que serão socializados.

Igna (2017) destaca que, com as políticas de avaliação e de qualificação da produção científica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), muitos grupos de pesquisa tem se tornado um local de produtivismo acadêmico. No entanto, é importante destacar que nos grupos investigados, todos os professores pesquisadores demonstraram a preocupação de manter suas pesquisas focadas no que Igna (2017) considera como a função principal dos grupos, ou seja, a “[...] construção de conhecimentos voltadas principalmente ao atendimento das necessidades sociais, e não meramente econômicas e produtivistas” (IGNA, 2017, p. 203).

Neste sentido, a Professora F destaca como o grupo de pesquisa, por meio da colaboração entre pesquisadores de diversas áreas, consegue suprir a necessidade de um trabalho interdisciplinar, ausente no ensino superior

O principal elemento que eu sempre advogo que deveria ser melhor trabalhado em diversos níveis é a interdisciplinaridade. [...] A interdisciplinaridade é necessária e, se a gente não tem a nossa prática interdisciplinar, é muito difícil conseguir passar isso para o alunado. O alunado por si só não vai ter interesse se ele não tiver o exemplo, se ele não tiver a ajuda e verificar que está tendo ali uma pré-disposição de colaborar.

[...] A minha participação no Geamaz é muito importante para eu conseguir manter esse aspecto da interdisciplinaridade – PROFESSORA F (GEAMAZ).

Foi possível perceber que a leitura que cada pesquisador faz dos temas discutidos nos grupos transforma-se em um novo caminho, uma nova estratégia a ser abordada pelos professores. A multiplicidade de olhares permite ora o avanço, ora o retrocesso nas pesquisas, de modo que todos os participantes conseguem aprender sobre o objeto analisado, contribuindo para uma abordagem mais próxima da interdisciplinaridade.

Por meio dessas interações, a Professora E reflete que o grupo de pesquisa é um incentivo a mais para continuar na carreira docente, principalmente, por facilitar o trabalho em diversas áreas da educação ambiental

(O grupo) me dá uma razão a mais para ser docente, uma razão a mais para trabalhar, para buscar oportunidades. Para mim, é isso. Abre portas, de certa forma, porque somos muitos e a gente vai levar (o trabalho) para várias áreas da educação ambiental – PROFESSORA E (GEAMAZ).

A ideia de que o grupo de pesquisa permite ao professor visualizar os resultados das suas pesquisas, sobretudo, em comunidades fora da universidade, também é um pensamento recorrente entre os entrevistados. Por esse motivo, durante a análise das entrevistas, dentro do personagem do professor pesquisador surgiu um novo personagem: o professor ativista.

3.2 Personagem 2: o professor ativista.

Na construção desse personagem, a ideia de “ativismo” está ligada diretamente à ação dos movimentos sociais na luta por direitos sociais. Neste sentido, a relação entre educação e movimentos sociais está relacionada, historicamente, à cidadania. Para Gohn (2017), o conceito de “cidadania” se transforma conforme as necessidades da sociedade.

Ao longo da história podem ser observados três conceitos predominantes de cidadania: o clássico, possibilitado pela consolidação do capitalismo, e que incentivava a formação de cidadãos para atender ao mercado de trabalho, valorizava a passividade das massas e a concentração dos direitos sociais apenas nas mãos dos donos dos meios de produção; o conceito do século XIX, que surgiu com o fortalecimento do neoliberalismo, e defendia a noção dos direitos sociais às massas,

porém, a tarefa de garantir tais direitos cabia ao Estado, ou seja, os direitos dos cidadãos eram outorgados pelo Estado e, conseqüentemente, pelo modo de produção neoliberal. O terceiro conceito surgiu a partir da organização da sociedade civil em grupos, os movimentos sociais, na busca de seus direitos, contribuindo para a formação de uma cidadania coletiva (GOHN, 2017).

Na construção da cidadania coletiva ocorre a organização de táticas e estratégias para a obtenção de um direito social negado à parte da população, ocorre também a subversão do controle social em forma de emancipação social. Para Gohn (2017, p. 23), os movimentos sociais são importantes para a educação, pois neles “[...] aprende-se a elaborar discursos e práticas segundo os cenários vivenciados”. Dentre as demandas da educação para os movimentos sociais, a autora destaca a educação ambiental, que “[...] traz em seu bojo, além do aprendizado de novos modos e formas de conviver com a natureza, o aprendizado e a reflexão sobre o próprio homem e seu papel na sociedade” (GOHN, 2017, p. 67).

Nos grupos investigados foram identificados professores com um longo histórico de pertencimento a movimentos sociais, não só da área ambiental, como das áreas de gênero e cor. Em alguns casos, o interesse pela questão social surgiu com o grupo, como citado pela Professora A, que após entrar para o Grupema e ampliar sua noção de educação, sentiu necessidade de se envolver em causas sociais que contemplassem o objetivo do seu ensino. Dessa forma, passou a se considerar como uma professora ativista pela causa ambiental.

Além de pesquisadora, eu sou ativista dentro desses movimentos pelo meio ambiente. Quando eu entrei no Grupema, eu senti a necessidade de conhecer o que estava fora, eu comecei a procurar os movimentos sociais para me engajar dentro dessas lutas e foi quando eu conheci de verdade o que eu queria fazer da minha vida. Todos os debates, todas as conversas que eu tive dentro do Grupema foram a base da minha formação. Se hoje eu digo que luto por aquilo, que eu estou engajada naquilo, isso acontece porque lá atrás, no meu segundo semestre, um grupo de pesquisa me ensinou o que era fazer pesquisa aqui no nosso local – PROFESSORA A (GRUPEMA).

Para a Professora A, o trabalho do grupo, voltado para a valorização dos saberes de comunidades tradicionais da região amazônica, foi um diferencial para que ela entendesse como ocorre a mobilização da sociedade em torno dos movimentos sociais, nos seguintes termos

É muito interessante reconhecer como os saberes estão envolvidos nos movimentos sociais, porque os movimentos sociais surgem a partir dos saberes, de uma emergência de algo que foi se construindo a partir de uma ideia, de uma necessidade daquela população. Então, como é que você vai trabalhar, ajudar aquele povo, ajudar uma causa, se você não tem ideia de quem é esse povo? O Grupema me dá muito essa base – PROFESSORA A (GRUPEMA).

Corroborando com essa ideia, Gohn (2017) defende que os movimentos sociais são produtores de saberes convencionalmente colocados na educação não-formal, no entanto, nas últimas décadas observou-se uma mudança nas dinâmicas desses grupos, agora mais preocupados com a formação de seus militantes do que com a ocupação de espaços nas escolas e na mídia tradicional (jornais, televisão). A autora destaca que

Significativa parte desses militantes – denominados ativistas – tem chegado aos cursos de pós-graduação e, mais recentemente, ocupam posições como professores e pesquisadores nas universidades [...]. Teses e dissertações vêm sendo produzidas por esses militantes/ativistas/pesquisadores. Muitas delas são parte das histórias que eles próprios vivenciaram (GOHN, 2017, p. 338).

A experiência do professor C com movimentos sociais é anterior à entrada no grupo. Para a professora E, o interesse em adotar uma posição mais ativista veio de sua formação familiar. Os professores assim se manifestaram

Eu entrei na faculdade e já fui para o Centro Acadêmico [...]. Quando saí do movimento estudantil, eu fui para o movimento negro. Então, isso (participação nos movimentos sociais) me motivou a estudar as comunidades tradicionais, os saberes tradicionais, saberes ambientais [...]. O Grupema fortaleceu essa perspectiva porque é um grupo que estuda a educação numa perspectiva mais ampla – PROFESSOR C (GRUPEMA).

Minha mãe é assistente social e ela sempre trabalhou com a parte dos menos favorecidos, então “de que maneira a gente pode ajudar aquela comunidade?”. Isso sempre mexeu muito comigo. Tanto que eu escolhi a agronomia porque eu queria ajudar a matar a fome do povo. Eu queria ajudar a plantar qualquer coisa para comer, assim eu comecei com a agronomia – PROFESSORA E (GEAMAZ).

Nas entrevistas, a ideia de “retorno social” pode ser observada em vários trechos quando os professores falam sobre as expectativas para o seu trabalho. No entanto, houve uma diferença sutil entre os grupos. Para os participantes do Grupema, esse retorno social se trata de evidenciar os saberes já existentes nas comunidades, por meio das pesquisas que produzem. No caso dos participantes do Geamaz, o

retorno é algo concreto, como uma ação voltada para melhorar o ambiente onde o público-alvo dos projetos do grupo vive.

Essa diferença pode ser explicada pelos próprios objetivos dos grupos, uma vez que o Grupema tem dentre seus objetivos a socialização e a sistematização de saberes invisíveis ao conhecimento científico, enquanto o Geamaz tem o objetivo de produzir materiais que possam ser usados por professores na educação básica. Além disso, outro fator que pode contribuir para essa diferença é o fato dos participantes do Geamaz serem professores com mais experiência no campo da pesquisa dentro das suas especialidades, de modo que a principal preocupação deles com o grupo de pesquisa não é a produção científica, e sim o contato com comunidades fora da universidade.

Neste sentido, o personagem do professor ativista é formado tanto por experiências obtidas fora do grupo quanto dentro do grupo de pesquisa, estando voltado para uma demanda de cunho pessoal e, por vezes, afetivo dos professores. Já o terceiro personagem, que também pode ser considerado até certo ponto como um ativista, tem sua ação voltada para o trabalho dos professores como educadores.

3.3 Personagem 3: o professor educador ambiental.

Ao contrário do personagem do professor ativista, a construção do personagem do professor educador ambiental iniciou, de maneira unânime, anteriormente à entrada no grupo, mas ganhou força após os estudos e as interações dentro deles. Inicialmente, é importante estabelecer o conceito de educador ambiental adotado neste estudo.

Compreendendo a universidade como um espaço que busca formar profissionais para atender e problematizar as demandas sociais, o campo da educação ambiental “[...] exige das instituições universitárias a tentativa de superar o paradigma dominante e as fragilidades impostas pelo mesmo” (MORALES, 2009, p. 187). A partir das orientações da Conferência de Tbilisi, em 1977, a formação universitária para a educação ambiental deveria romper com o modelo tradicional de educação ao buscar incluir a educação ambiental na formação de professores, promovendo a cooperação com organizações locais, nacionais e internacionais e a interdisciplinaridade como forma de superar problemas socioambientais. Dessa forma, surgiu um novo perfil para o profissional desse campo: o educador ambiental.

Para Carvalho (2001, p. 57), o educador ambiental é um “[...] intérprete dos nexos que produzem os diferentes sentidos do ambiental em nossa sociedade. Ou ainda, em outras palavras, um intérprete das interpretações socialmente construídas”. A autora defende que, no Brasil, a formação do campo ambiental como um espaço que produz um conjunto de modos de ver o mundo e se comportar, possibilitou o surgimento do “sujeito ecológico”.

O sujeito ecológico é uma forma identitária que representa o tipo ideal de educador ambiental identificado nas narrativas de profissionais da área. Esse sujeito age de acordo com o que “[...] idealmente é suposto atuar segundo uma ética ambiental” (CARVALHO, 2001, p. 142). Desta forma, diante das respostas obtidas nas entrevistas, compreendo que o educador ambiental é aquele “[...] comprometido em levar adiante e expandir os ideais preconizados pelo campo ambiental” (CARVALHO, 2001, p.143).

Neste sentido, os grupos de pesquisa contribuem para a formação de educadores ambientais na medida em que se constituem como um espaço singular nas universidades que permitem discussões de conceitos importantes, muitas vezes não apresentados na formação de professores, e promovem uma visão complexa da área ambiental. A professora A faz uma comparação da sua trajetória depois que entrou no Grupema e a trajetória de colegas de turma que não participaram de nenhum grupo de pesquisa e expressa

Eu demorei muito para chegar à ideia de que estudar o meio ambiente não é só regar três ou quatro plantas e, pronto, fiz uma ação pelo meio ambiente. Não, estudar o meio ambiente é estudar o ribeirinho, é estudar a pessoa que vive na cidade, a pessoa que está circulando em qualquer espaço. Meio ambiente não é somente espaços verdes, meio ambiente também é onde o ser humano está inserindo, onde a sociedade está acontecendo, onde está tendo todos esses fluxos da sociedade. Se eu sentar para explicar isso para os colegas da minha antiga turma, é difícil a pessoa entender, porque é algo que leva tempo. Ninguém vai se sentar com você e falar “meio ambiente é isso aqui” ou “educação é isso aqui”, você vai aprendendo no dia-a-dia do grupo de pesquisa, discutindo textos absurdos e tendo conversas, tomando um café em qualquer lugar onde você esteja – PROFESSORA A (GRUPEMA).

A observação feita pela Professora A demonstra que uma das discussões recorrentes nos grupos investigados se refere à ampliação do conceito de educação e meio ambiente, muitas vezes, não realizada na graduação e ocorrendo apenas nas áreas destinadas à formação de educadores ambientais na pós-graduação. Essa

opinião é confirmada por Freire, Figueiredo e Guimarães (2016, p. 120) ao avaliarem, por exemplo, que isso ocorre porque os cursos de licenciatura costumam ser voltados para a área biológica “[...] por conta das disciplinas estanques, que são oferecidas ao longo da graduação, em uma leitura restrita do campo, desfavorecendo uma percepção mais global”. Os autores constataram que essa formação acontece paralela aos cursos de graduação, normalmente, em projetos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), programas de extensão e grupos de estudo e pesquisas. Assim,

A participação no fortalecimento dos movimentos contra hegemônicos internos de inserção da ambientalização da Universidade, vivido isso como um grupo, é uma experiência de vivência coletiva de ação conjunta, que tem também grande potencial formativo para esse(a) educador(a) ambiental crítico(a) (FREIRE; FIGUEIREDO; GUIMARÃES, 2016, p. 121).

Ainda com relação à formação do sujeito ecológico, Carvalho (2005) observa que um dos traços distintivos dos educadores ambientais é o compromisso com um projeto político emancipatório tanto no nível político e social quanto no pessoal. Esse comprometimento foi observado nas falas dos pesquisadores, sobretudo, para a Professora E, que busca com o seu trabalho melhorar as condições sociais e seu desenvolvimento pessoal; e para a Professora F, que utiliza a educação ambiental como forma de sensibilizar as comunidades onde trabalha, como observado nas falas que se seguem

Para mim, o social, o ser humano é a base de tudo na vida da gente. E, se nós podemos de alguma forma contribuir para melhorar onde nós vivemos, as pessoas que convivem conosco, as pessoas que estão na nossa caminhada profissional e mesmo pessoal, para mim, é fundamental e a educação ambiental traz essa sensibilidade – PROFESSORA E (GEAMAZ).

O ambiental tem um apelo que a gente consegue ter muito fácil o retorno social. Foi nesse retorno social que entrou a educação ambiental, principalmente, quando se fala em áreas de risco, áreas em que você tem um compromisso (social), áreas sujeitas à inundação, deslizamentos, áreas para quais as pessoas se migram por não ter outra opção, mas que na verdade eram áreas que eram para ser altamente restritivas. Então, toda a linguagem de trabalho, de convencimento, de sensibilização... toda ela é dentro da educação ambiental, se não for dentro da educação ambiental não funciona – PROFESSORA F (GEAMAZ).

A sensibilidade ambiental também é um dos pontos importantes na formação de educadores ambientais. Para Carvalho (2005, p. 9), essa sensibilidade remonta ao

imaginário ecológico e à visão conservacionista da natureza, mas que passou a se afirmar nos últimos anos como um “[...] movimento social que, tendo uma crítica política, não se restringe às ações de conservação da natureza, mas pretende transformar a sociedade”. Nesse sentido, ao partir de uma visão crítica sobre a realidade, as ações de sensibilização deixam de ter apenas o viés conservacionista e se transformam em processos reivindicatórios de políticas ambientais (CARVALHO, 2005).

É importante reconhecer a contribuição dos grupos para o diálogo de saberes, na medida em que buscam estabelecer uma ponte entre os saberes científicos e os saberes tradicionais das comunidades que atendem. O Professor C chama atenção para o papel de dar voz aos saberes e grupos marginalizados pela comunidade científica e pela sociedade, nos seguintes termos

Cada local de vivência produz conhecimento, os vaqueiros, os ribeirinhos, os quilombolas, os extrativistas... eles também produzem conhecimentos que, às vezes, não são incorporados pelos saberes escolares. Então, nós, que somos desse local (universidade), temos uma voz e essa voz é o Grupema, porque ele dá o espaço para a gente trazer a nossa vivência e transformar em um saber elaborado, um saber sistematizado, que é a produção científica. Se nós, que temos a vivência dessas regiões tradicionais da Amazônia, não falamos, nós ficamos invisíveis. Falar e se organizar em grupo de pesquisa tem esse papel de tornar evidente os saberes das vivências em comunidade – PROFESSOR C.

Neste estudo, compreendo, assim como Morales (2009) e Leff (2015), que o papel da universidade no cenário da crise ambiental é construir uma nova racionalidade que promova a transformação do paradigma científico por meio, principalmente, da produção de novos conhecimentos e da integração de saberes por meio da participação da sociedade. Neste sentido, a formação de educadores ambientais “[...] implica um processo mais orgânico e reflexivo de reorganização do saber e da sociedade na construção de novas capacidades para compreender e intervir na transformação do mundo” (LEFF, 2015, p. 254), um processo que pode ser percebido nos esforços realizados pelos professores dos grupos de pesquisa investigados.

4 CONSIDERAÇÕES DO ARTIGO

Analisar as respostas dos professores buscando perceber as contribuições dos grupos de pesquisa para a construção da identidade profissional dos professores

participantes foi um desafio do ponto de vista teórico e metodológico, pois o objetivo e a abordagem proposta na pesquisa e que deu origem ao presente artigo foi singular. No entanto, ao final da análise, os grupos se destacaram como espaços que valorizam as experiências e as subjetividades dos professores.

A identidade profissional observada nos grupos sugere a superação da racionalidade técnica observada nos cursos de graduação, pós-graduação e no ambiente escolar, na medida em que valorizam pesquisas voltadas para os saberes culturais e o contato com populações tradicionais e externas à universidade. De modo semelhante, essa identidade também possibilita que os professores se enxerguem como intelectuais críticos e transformadores da realidade em que atuam, sendo este um dos grandes desafios para a formação de professores.

Essa caminhada em superação do caráter tecnicista é um avanço não apenas para a pesquisa na área ambiental, como também para a área da educação, pois vai contra a estrutura de docência existente e amplamente divulgada em outros espaços da universidade. No entanto, é importante ressaltar que os grupos valorizam a coletividade, no sentido de formar professores para as diversas comunidades, sem deixar de lado a subjetividade dos pesquisadores, no sentido de valorizar os percursos formativos destes sujeitos.

Por fim, os personagens evidenciados durante a pesquisa representam uma identidade profissional em constante busca pela mudança social por meio do trabalho como docente e pesquisador. Neste sentido, é possível afirmar que os grupos de pesquisa participam da construção dessa identidade de forma ativa, não apenas como um espaço de formação e produção científica, mas também como um espaço de realização profissional e pessoal dos seus participantes e um estímulo para mudanças sociais.

5 CONSIDERAÇÕES GERAIS

Esta tese propôs como objetivo geral compreender em que termos os grupos de pesquisa da área ambiental colaboram para a constituição de saberes ambientais, para o delineamento da identidade profissional e da formação de professores, em especial no cenário da Amazônia paraense. O interesse por pesquisar um tema tão singular e que abordava objetos de estudo de áreas diferenciadas se deu diante da minha própria formação dentro desses espaços ainda na graduação.

Para responder à pergunta “como grupos de pesquisa com ênfase em questões ambientais contribuem para a constituição de saberes ambientais, da identidade profissional e da ação docente no cenário amazônico?”, o ponto de partida da investigação foi a seleção dos grupos e o levantamento de teses e dissertações que pudessem contribuir com a discussão. Embora a escolha pelo Grupema e pelo Geamaz tenha seguido o critério principal de produção acadêmica relacionada a saberes culturais de povos tradicionais da Amazônia e formação de professores na área ambiental, a escolha por tais grupos foi inevitável, uma vez que ambos são as maiores referências em termos de produção de pesquisas nestas áreas. Fato comprovado durante toda a pesquisa pelas falas dos entrevistados e pelas próprias ações realizadas pelos grupos.

Ao analisar as teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), as pesquisas apontaram uma carência de investigações que apontem sobre as relações formativas estabelecidas nos grupos de pesquisa da área da educação em geral, fato discutido no Artigo 1. Diante dessa carência, a proposta da tese se solidificou como uma necessidade real nessa área.

Partindo para os objetivos específicos de “verificar a importância atribuída pelos professores aos grupos de pesquisa da área ambiental” e “investigar como a vivência/experiência em um grupo de pesquisa da área ambiental contribui para a ampliação da compreensão sobre saberes ambientais dos professores”, os artigos 2 e 4 se dedicaram a analisar as entrevistas dos professores do Grupema e do Geamaz.

O artigo 2, que tratou sobre as contribuições do Grupema para a formação de professores, confirmou os referenciais que apontavam os grupos de pesquisa como um espaço que valoriza as interações entre os sujeitos e o trabalho coletivo. Porém, a análise apontou que a importância do grupo vai além da realização de pesquisas, de modo que os entrevistados construíram boa parte de suas trajetórias profissionais,

assim como suas representações de docência, conceitos de meio ambiente e educação ao redor do grupo.

É importante ressaltar que, apesar da formação de professores não ser o principal objetivo do grupo, é seguro afirmar que o trabalho desenvolvido pelo Grupema representa uma parte significativa da formação de seus participantes como pesquisadores e professores, e o grupo contribui para a formação de profissionais comprometidos com a questão ambiental. Por ter uma vasta experiência em pesquisa na área dos saberes e práticas educativas não formais, o Grupema também participou ativamente da formação de professores empenhados em ressignificar os saberes científicos e dar voz às comunidades tradicionais da Amazônia, estabelecendo uma forte ligação afetiva com seus participantes.

O Artigo 4 discutiu as contribuições do Geamaz diretamente na formação de professores para a área ambiental, uma vez que esse é o objetivo principal do grupo. Neste sentido, minha intenção era analisar de que forma o grupo contribuiu na formação de professores que, por sua vez, também trabalham como formadores. O cenário observado foi singular. Com professores com mais tempo de experiência na docência e em pesquisas em áreas específicas do campo ambiental, o Geamaz demonstrou ser, para as professoras entrevistadas, o único elo com a comunidade fora da universidade.

É fundamental considerar que as contribuições observadas no Geamaz atingem um número de pessoas maior do que o observado em seus cursos e atividades por se tratar de um local onde os professores aprendem estratégias, conhecimentos e constroem materiais para aulas e projetos em suas escolas. Dessa forma, além de atender seus participantes e as comunidades ao redor da universidade, o Geamaz se configurou como um grupo que forma educadores ambientais nas diversas áreas da educação e das ciências ambientais.

Ao atender o objetivo específico de “identificar que saberes ambientais são discutidos nas dissertações dos grupos investigados”, o Artigo 3 apresentou uma discussão sobre os saberes apresentados nas dissertações do Grupema, que se destacou como o único grupo investigado com produção nesta área. Assim, chamou a atenção que, apesar de estarem vinculados a um grupo da área ambiental, muitos de seus pesquisadores não utilizam os descritores “ambiental” e “ambiente” em suas pesquisas.

No entanto, isso não significa que os pesquisadores do grupo não trabalhem tais questões, pelo contrário, as questões ambientais sempre aparecem nas dissertações como plano de fundo, indicando que a ausência dos descritores é apenas uma escolha dos pesquisadores. Neste sentido, o Grupema despontou como um grupo que aborda as questões ambientais sob diversos pontos de vista, ambientes e sujeitos, representando em suas pesquisas a complexidade do saber ambiental, sendo, muitas vezes, o único grupo de pesquisa da região Norte a trabalhar com esta perspectiva.

Para complementar a discussão e atender ao objetivo específico de “perceber as principais contribuições de grupos de pesquisa da área ambiental para a constituição da identidade profissional docente”, o Artigo 5 buscou reunir todas as informações obtidas nos artigos anteriores e abordá-los sob o ponto de vista das identidades profissionais. Este foi o maior desafio da pesquisa até então, por se tratar de uma área que, apesar de emergente, é incomum por abordar as identidades de docentes da área ambiental que, por si só, já é uma área diversa.

Neste sentido, o Artigo 5 foi importante para perceber os grupos de pesquisa da área ambiental como espaços de conquistas e de construção de identidades profissionais que caminham para a superação de dilemas históricos, como a valorização da racionalidade científica em detrimento da racionalidade ambiental; dos saberes científicos generalizantes em detrimento dos saberes culturais específicos de comunidades tradicionais e demais grupos sociais; da pesquisa em detrimento do ensino, da individualidade em detrimento da coletividade; e da dependência em detrimento da autonomia.

As identidades profissionais construídas no Grupema e no Geamaz e expressas sob a forma de personagens indicam que, na área ambiental, os professores estão em constante luta para ressignificar a forma como a sociedade se relaciona com a natureza, contribuindo para a formação de professores e para a valorização dos saberes ambientais que constituem os saberes culturais de povos tradicionais.

No cenário amazônico, essa luta representa algo que vai muito além dos muros da escola e da universidade, sendo um símbolo da valorização das culturas dos povos amazônicos esquecidas pelo sistema escolar. No decorrer da pesquisa, o papel desempenhado pelos grupos investigados refletiu a importância do espaço que eles

ocupam não somente na formação dos professores, mas também no contexto de disputas que caracterizam os campos da docência e da área ambiental nas universidades.

Como sugestão para pesquisas futuras, ficou evidente no decorrer desta investigação a carência de estudos que tinham como foco os grupos de pesquisa da área ambiental. Quando consideramos a educação como grande área, essa carência é ainda maior. Neste sentido, é importante realizar estudos que façam levantamentos e divulgação das produções dos seus participantes, pois é necessário reivindicar o espaço desses grupos na universidade.

Por fim, considerando que os grupos de pesquisa foram espaços singulares na ambientalização dos currículos, também é importante reconhecer os esforços realizados por seus coordenadores e valorizar a contribuição desses profissionais para a universidade, pois como percebido nesta pesquisa, as coordenadoras dos grupos investigados foram peças fundamentais para a entrada e permanência dos pesquisadores nestes espaços. Assim, pesquisas que falem sobre as condições de trabalho desses professores envolvendo não somente o trabalho físico e mental, como também o papel que eles desempenham na universidade, são importantes para saber em que circunstâncias ocorre a produção dos grupos.

6 REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS DO TEXTO INTEGRADOR

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. *Beberagens indígenas e educação não escolar no Brasil colonial*. Belém: FCPTN, 2012.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa; FARES, Josebel Akel; SILVA, Maria das Graças; CARVALHO, Nazaré Cristina. *Saberes da experiência, saberes escolares: diálogos interculturais*. Belém: EDUEPA, 2016.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ANDRÉ, Marli. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos de 1990 e 2000. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-556, ago./dez. 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. ed.70. Lisboa: LDA, 2020.

BAUMAN, Zygmund. *O mal-estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução*. 3.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Trad. Daniela Kern; Guilherme J.F. Teixeira. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, Edgard de Assis. Saberes Culturais e educação do futuro. In: *Complexidade e seus reflexos na educação*. Disponível em: <http://www.uesb.br/labtece/artigos/Saberes%20Culturais%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Futuro.pdf>. Acesso em janeiro de 2019.

CORTAZZI, Martin. *Narrative analysis*. London: Falmer Press, 1993.

CHASSOT, Attico. Fazendo educação em ciências em um curso de pedagogia com inclusão de saberes populares no currículo. *Química Nova na Escola*, (s/n), p. 9-12.

2007.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

FONSECA, Maria de Jesus da Conceição Ferreira; CARVALHO, Celene da Silva; SILVA, Ednalva Ambrósio; DIAS, Maírna Costa; HORA, Neriane Nascimento da; SILVA, Saiara Conceição de Jesus da. Saberes necessários para inclusão de temas amazônicos no contexto escolar. In: FONSECA, Maria de Jesus da Conceição Ferreira; SILVA, Saiara Conceição de Jesus da. *Temas Amazônicos no contexto escolar*. 1 ed. Belém: Universidade do Estado do Pará, 2014.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FLICK, Uwe. *Introdução à Pesquisa Qualitativa* (3 ed., J. E. Costa, Trad.). São Paulo: Artmed, 2004.

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As identidades docentes como fabricação da docência. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr., 2005.

GARCIA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente*, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez., 2010.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GRÜN, Mauro. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. Campinas: Papirus, 2007.

JACOBI, Pedro Roberto. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 302- 313, maio/ago. 2005.

LEFF, Enrique. *Epistemologia Ambiental*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2017.

MARIANI, Fábio; MATTOS, Magda. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. *Revista de Educação Pública*. Cuiabá, v. 21, n. 47, p. 663-667, set./dez. 2012.

MARTINIC, Sergio. Saber popular y identidad. In: GADOTTI, Moacyr; TORRES, Carlos Alberto (Orgs). *Educação Popular: utopia latino-americana*. Brasília: IBAMA,

2003.

MONTEIRO, Albene Lis. Autoformação: um mirar retrospectivo dos processos parciais formativos e a construção de identidades. In: APOLUCENO, Ivanilde; TEIXEIRA, Elizabeth (org). Referências para pensar aspectos da educação na Amazônia. Belém: Eduepa, 2004.

MUYLAERT, Camila Junqueira; SARUBBI JÚNIOR, Vicente; GALLO, Paulo Rogério; NETO, Modesto Leite Rolim; REIS, Alberto Olavo Advincula. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. *Revista da escola de enfermagem da USP*, São Paulo, v. 48, n. spe2, p. 184-189, 2014.

NÓVOA, Antonio. *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2003.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 22, n. 74, abr., 2001.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. A cultura amazônica em práticas pedagógicas de educadores populares. In: Reunião anual da ANPED, 30, 2007, Caxambu. ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social. Rio de Janeiro: Anais... Caxambu, MG: ANPED, 2007. v. 1. p. 1-16.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. A pesquisa narrativa: uma introdução. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 262-266, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 22, n.2, p. 72-89, jul./dez., 1996.

REIGOTA, Marcos. *Meio ambiente e representação social*. 3a ed.. São Paulo, Cortez: 1995.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. *Formação e profissionalização docente*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. 15. ed. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online]. n. 63, 2002, 237-280. Acesso em agosto de 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-83.

SANTOS, Maria Roseli Sousa. Entre o rio e a rua: cartografia de saberes artístico-culturais emergentes das práticas educativas na ilha de Caratateua, Belém do Pará. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Revista Educação em Questão*, Natal, v.25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006.

SILVA, Maria das Graças da. Elos entre saberes locais e práticas escolares: educar para conservar. In: Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental, VIII, 2015, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2015, p. 1-14.

SILVA JÚNIOR, Carlos Alberto Saldanha da. *(Re)Significando a formação inicial a partir de novos territórios de formação: um estudo sobre o Necaps/CCSE/UEPA*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2011.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Pró reitoria de pesquisa e pós-graduação. *Relatório de recursos humanos, linhas de pesquisa e instituições parceiras*. Belém, 2017.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ. Pró reitoria de pesquisa e pós-graduação. *Relação de líderes e grupos de pesquisa cadastrados no CNPQ*. Belém, 2018.

VEIGA, Ilma de Passos de Alencastro; D'AVILA, Cristina (Org). *Profissão Docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papyrus, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo; NOGUERA, Carlos Ernesto. Conhecimento e saber: apontamentos para os Estudos de Currículo. In: SANTOS, Lucíola L. C. Paixão. et al. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 67-87.

REFERÊNCIAS DO ARTIGO 1

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudo. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H.S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, Dec. 1999.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 18, p. 82-100, Dec. 2001.

CARNIO, Michel Pisa. *A experiência formativa de professores no trabalho com uma questão sociocientífica: potencialidades e obstáculos em um pequeno grupo de pesquisa*. 314 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

CRUZ, Vanessa Alves de Almeida. *O desenvolvimento profissional do professor da educação básica em grupos de pesquisa*. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, São Paulo, 2016.

FAVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 28, p. 17-36, dez. 2006.

FERNANDEZ, Fábio Ferraz. Estratégias de aprendizagem e domínio de competências em grupos de pesquisa. 111 f., Dissertação (Mestrado em Administração) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

GHIRALDELLI, Paulo. *Filosofia e História da Educação Brasileira*. Barueri, SP: Manole, 2003.

IGNA, Fernando Rodrigo Dall. *Sobre grupos de pesquisa na educação superior das universidades públicas no Brasil: similitudes, tendências e ausências na produção do conhecimento científico*. 284f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, Santa Catarina, 2017.

JUSTINA, Lourdes Aparecida Della. *Investigação sobre um grupo de pesquisa como espaço coletivo de formação inicial de professores e pesquisadores de biologia*. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade De Ciências, Bauru, 2011.

LOPES, Eliezer Mendes; LOBO, Deisiré Amaral. Características dos grupos de pesquisa da universidade federal do Rio Grande cadastrados no Diretório De Grupos

De Pesquisa Do Brasil (DGP/CNPQ). *Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação*, v. 30, n.1, 2016.

MACEDO, Elizabeth; SOUSA, Clarilza Prado de. A pesquisa em educação no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro , v. 15, n. 43, p. 166-176, Abr. 2010.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. *Educ. Pesqui.*, São Paulo , v. 32, n. 3, p. 465-476, Dec. 2006

MANCEBO, Deise. Trabalho docente e produção de conhecimento. *Psicol. Soc.*, Belo Horizonte , v. 25, n. 3, p. 519-526, 2013 .

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. *Acta Cirúrgica Brasileira*, São Paulo, v. 17, supl. 3, 2002.

MENDONÇA, Thiago. *O formar-se professor em um pequeno grupo de pesquisa na interface universidade-escola sob a perspectiva da fenomenologia e da psicanálise de grupos*. Tese (Doutorado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2016.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NUNES, CÉLIA MARIA FERNANDES. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. *Educação & Sociedade*, Campinas , v. 22, n. 74, p. 27-42, 2001 .

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil: 1930 – 1973*. Ed. 13. Petrópolis: Vozes, 2005

SANTOS, Paulo Gabriel Franco dos. *As questões sociocientíficas na formação de professores: o pequeno grupo de pesquisa como comunidade de experiência*. Tese (Doutorado)–Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro , v. 14, n. 40, p. 143-155, Apr. 2009.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. *Educar*, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. *História da profissão docente no Brasil: representações em disputa*. São Paulo: Cortez, 2009.

VILLELA, Heloísa de Oliveira. O mestre-escola e a professora: os primórdios da profissão docente no Brasil. In: LOPES, E. M. T.; FARIAS F. L. M.; VEIGA, C. G. *500 anos de Educação no Brasil*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. p. 95-134.

REFERÊNCIAS DO ARTIGO 2

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de; HOBOLD, Marcia de Souza; AMBROSETTI, Neusa Banhara; PASSOS, Laurizete Ferragut; MANRIQUE, Ana Lúcia. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2012.

CRUZ, Manuel Fernández. *Desarrollo profesional docente*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 2006.

DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA DO BRASIL (DGP). Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>>. Acessado em: 20 de maio de 2018.

DUBAR, Claude. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 2020.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2013.

GUERRA, Antonio Fernando Silveira; FIGUEIREDO, Mara Lúcia. Ambientalização curricular na Educação Superior: desafios e perspectivas. *Educar em Revista*, num. 3, p. 109-126, 2014.

HOLLY, Mary Louise. Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos. In: NÓVOA, Antônio. *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 2013.

JACOBI, Pedro. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 189-206, Mar. 2003.

JACOBI, Pedro; LUZZI, Daniel. Educação e meio ambiente: um diálogo em ação. *Anais.. [Rio de Janeiro]: [Petrópolis, RJ], 2004.*

JUNYENT, Mercè; GELI, Anna Maria; ARBAT, Eva. Características de la ambientalización curricular: Modelo ACES. In: JUNYENT, Mercè; GELI, Anna Maria; ARBAT, Eva (Orgs.). *Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores*. Proceso de Caracterización de la Ambientalización Curricular de los Estudios Superiores. Girona: Universitat de Girona – Red ACES, 2003. v. 2, p. 15-32.

KITZMANN, Dione Iara Silveira . Ambientalização de espaços educativos: aproximações conceituais e metodológicas. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. 18, p. 553-574, 2007.

LEFF, Enrique. Complexidade, Racionalidade Ambiental e Diálogo de Saberes. *Revista Educação & Realidade*, vol. 34, núm. 3, set./dez., p. 17-24, 2009.

LEFF, Enrique. Los derechos del ser colectivo y la reapropiación social de la naturaleza. In: *Os saberes ambientais, sustentabilidade e olhar jurídico: visitando a obra de Enrique Leff*. Belinda Pereira da Cunha (org.) [et al.]. Caxias do Sul, RS: Educs, 2015.

NÓVOA, Antonio. *Profissão professor*. 2 ed. Porto: Porto Editora, 2003.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *Amazônia: encruzilhada civilizatória, tensões territoriais em curso*. Rio de Janeiro: Consequência, 2017.

POTT, Crisla Maciel; ESTRELA, Carina Costa. Histórico ambiental: desastres ambientais e o despertar de um novo pensamento. *Estudos Avançados*, vol.31, n.89, pp.271-283, 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. A aventura de formar professores. *Educar em revista*, Curitiba, n. 50, p. 307-311, dec. 2013.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A aventura de formar professores*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2010

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014.

VEIGA, José Eli da. A primeira utopia do Antropoceno. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, v. XX, n. 2, p. 233-252, 2017.

VIEIRA, Ima Célia Guimarães. TOLEDO, Peter Mann. HIGUCHI, Horácio. A Amazônia no Antropoceno. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 70, n.1, p. 56-59, 2018.

REFERÊNCIAS DO ARTIGO 3

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. *Epistemologia e saberes da Ayahuasca*. Belém: EDUEPA, 2011.

ALBUQUERQUE, Maria Betânia Barbosa. *Beberagens indígenas e educação não escolar no Brasil colonial*. Belém: FCPTN, 2012.

_____. *Educação e saberes culturais: apontamentos epistemológicos*. 2015. (Mimeografado, 26f).

ALEIXO, Sônia Maria do Rosario. *Saberes e Processos Educativos em Experiências de Trabalho no Contexto Rural- Ribeirinho Amazônico*, 2017, 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém-Pará, 2017.

BARATO, Jarbas Novelino. Saber do trabalho, aprendizagem situada e ensino técnico. *Boletim técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 37, n. 3, set./dez. 2011.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. ed.70. Lisboa: LDA, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A Educação como cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

_____. *O que é Educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CAVALCANTE, Gilma da Costa. *Fronteiras entre campo e cidade: saberes e práticas educacionais no cotidiano de uma escola nucleada em Rio Maria/PA*. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade do Estado do Pará. Belém, 2011.

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CUIMAR, Raimunda Martins. *Saberes e Práticas Culturais de Agricultores Familiares da Amazônia Paraense e suas relações com a monocultura do Dendê*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém – Pará, 2013.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1. São Paulo: 34 LTDA, 1995.

DINIZ, Francisco Perpetuo Santos. *Relações entre práticas educativas, saber ambiental-territorial ribeirinho e o desenvolvimento local*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2012.

FLICK, Uwe. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. 3 ed., J. E. Costa (Trad.). São Paulo: Artmed, 2004.

FONSECA, Simone Farias. *Formação Sócio-Política da Universidade Popular (UNIPOP): fundamentos e contribuições da educação popular na formação de lideranças sociais*. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

FONSECA, Maria de Jesus da Conceição Ferreira; CARVALHO, Celene da Silva; SILVA, Ednalva Ambrósio; DIAS, Maírna Costa; HORA, Neriane Nascimento da; SILVA, Saiara Conceição de Jesus da. Saberes necessários para inclusão de temas amazônicos no contexto escolar. In: FONSECA, Maria de Jesus da Conceição Ferreira; SILVA, Saiara Conceição de Jesus da. *Temas Amazônicos no contexto escolar*. 1 ed. Belém: Universidade do Estado do Pará, 2014.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

JACOBI, P. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo: Autores Associados, n. 118, p. 189-205, 2003.

JOSSO, Marie Christine. O caminhar para si: uma perspectiva de formação de adultos e de professores. *Revista Ambiente e educação*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 136-199, ago./dez., 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Vol. 19, p. 20-28, jan-abr, 2002.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

LEFF, Enrique. Complexidade, racionalidade ambiental e dialogo de saberes. *Revista Educação e realidade*, 2009;

_____. *Saber Ambiental*. Petrópolis-Rj: Vozes, 2012.

LIMA, Adriane Raquel Santana de. *Cartografia de saberes nas práticas educativas cotidianas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST na Amazônia Paraense*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2007.

LIMA, Marcileno Nunes. *Cartografia de saberes e processos educativos inscritos na pescaria artesanal do salto*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Pará, Belém-PA, 2018.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1988.

MARTINIC, Sergio. Saber popular e identidade. In: GADOTTI, Moacyr; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). *Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 69-88.

MEIRELES, Magali Rezende G. CENDÓN, Beatriz V. Aplicação prática dos processos de análise de conteúdo e de análise de citações em artigos relacionados às redes neurais artificiais. *Revista Informação & Informação*, Londrina, v. 15, n. 2, p. 77-93, jul./dez. 2010.

MORAIS, Ana Célia do Nascimento. *Educação, Saberes e Cultura: a produção intelectual do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2017.

MOREIRA, Eliane. Conhecimentos tradicionais e sua proteção. *Revista T&C Amazônia*, v. 5, n. 11, jun. 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. *Cartografias Ribeirinhas: saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas*. Belém: EDUEPA, 2008.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Saberes culturais em práticas de Educação Popular na Amazônia Paraense: contribuições para uma epistemologia do Sul. EPENN, 21, 2013, Recife. *Anais...* Recife: UFPE, 2013.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes Souza Avelino de. A pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará. *Revista Brasileira de Pós-graduação*, Brasília, v. 11, n. 23, p. 247-270, 2014.

PEREIRA, Rosenildo da Costa. *Saberes Culturais e Prática Docente no Contexto da Escola Ribeirinha*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Pará, Belém, 2016.

PORTO-GONÇALVES, Carlos. *Amazônia: encruzilhada civilizatória, tensões territoriais em curso*. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.

RIBEIRO, Paulo Cesar Carvalho. *Pedagogia da roça: cartografias de saberes culturais que orientam práticas de trabalho e relações sociais na roça de mandioca*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

RODRIGUES, Domingos Benedetti. GIRARDON DOS SANTOS, Denise Tatiane. LOPES, Rafael Vieira de Mello. SCHUCK, Patrícia Fatima. A Educação Ambiental como instrumento de proteção dos saberes tradicionais dos povos indígenas. In: VIII Simpósio Iberoamericano em comércio internacional, desenvolvimento e integração regional. *Anais...* Cerro Largo, 2017, p. 326-339.

RODRIGUES, Marinês De Maria Ribeiro. *Práticas educativas e saberes ambientais em ações do movimento dos ribeirinhos das ilhas de Abaetetuba e sua relação com a sustentabilidade dos recursos naturais na ilha Quianduba*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará (UEPA), Belém, Pará, 2016.

RYLE, Gilbert. *The concept of mind*. New York: Taylor & Francis e-Library, 2009.

SANTILLI, Juliana. A biodiversidade das comunidades tradicionais. In: BESUNSAN, Nurit (org.). *Seria melhor ladrilhar? Biodiversidade como, para que, porquê*. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Instituto Socioambiental, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa; Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Org.). *Epistemologia do sul*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Para além do pensamento abissal das linhas gerais a uma ecologia de saberes*. Novos estudos, São Paulo, n.79, p. 79-94, nov. 2007.

_____. *Um discurso sobre a ciência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Maria das Graças da. Práticas educativas ambientais, saberes e modos de vida locais. Belém: *Revista Cocar*, v. 01, n. 1 jan/jun 2007a.

_____. Meio Ambiente: múltiplos saberes e usos. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. (Org.). *Cartografias Ribeirinhas: Saberes e representações sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas*. Belém, EDUEPA, 2008.

_____. *Práticas culturais e territorialidades da pesca artesanal na “região das ilhas” de Cametá*, 2007b. Disponível: <http://www.anppas.org.br/encontro5/cd/artigos/GT18-393-324-20100903210328.pdf>. Acesso em: jul/2019.

_____. Territórios insulares: saberes e prática socioambientais cotidianos. Belém: *Revista Cocar*, v. 01, n. 12 ago/dez 2014.

SILVA, Cirlene do Socorro Silva da. *Casas de farinha: espaço de (con)vivências, saberes e práticas educativas*. Belém, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.

REFERÊNCIAS DO ARTIGO 4

ALMEIDA, Maria Izabel de. Docentes para uma educação de qualidade: uma questão de desenvolvimento profissional. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 165-176, 2004.

ALMEIDA-VAL, Vera Maria Fonseca de. A Amazônia não é só paisagem! *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 58, n.3, pág. 24-26, setembro de 2006. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252006000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 2 de novembro de 2020.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues de; CARIDE GÓMEZ, José Antonio. Educação Ambiental e formação docente na Amazônia brasileira: contextos universitários e realidades, cotidianas. *Revista Diálogo Educacional*, v. 17, n. 55, p. 1598–1618, out./dez., 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.7213/1981-416X.17.055.DS07>>. Acesso em 13 de agosto de 2021.

AVELAR, Marcilene Calandrine de; ARAÚJO, Maria Ludetana; Barbosa, Marília Nascimento. Educação ambiental e sustentabilidade às margens da Baía do Guajará. In: *Congresso Sul-Americano de Resíduos Sólidos e Sustentabilidade*, IV, 2021, Gramado. Anais [...] Gramado. 2021. Disponível em: <<http://www.ibeas.org.br/conresol/conresol2021/III-002.pdf>>. Acesso em: 23 de janeiro de 2022.

AVENIDA Perimetral da ciência: trilhas do Sapucajuba. Geamaz-Ufpa, 2022. Disponível em: <<https://www.geamaz-ufpa.com.br/projecto-1>>. Acesso em: 23 de janeiro de 2022.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. ed.70. Lisboa: LDA, 2020.

BURSZTYN, Marcel. Meio ambiente e interdisciplinaridade: desafios ao mundo acadêmico. *Revista Desenvolvimento e Meio ambiente*. Curitiba, n. 10, p. 67-76, jul./dez., 2004. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/made/article/view/3095/2476>>. Acesso em: 10 dez. 2021.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. Trad. Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

DICKMAN, Ivo. Pedagogia da (in)disciplina ambiental: desafios político-pedagógicos na formação de educadores ambientais no ensino superior. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, p. 55–70, Rio Grande, Edição especial XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental, p. 55-70, set.2017.

DIRETÓRIO DOS GRUPOS DE PESQUISA DO BRASIL (DGP). Disponível em: <<http://lattes.cnpq.br/web/dgp>>. Acessado em: 20 de janeiro de 2022.

GOUVÊA, Giana Raquel Rosa. Rumos da formação de professores para a Educação Ambiental. *Educar*, Curitiba, n. 27, p. 163-179, 2006. Editora UFPR.

GUIMARÃES, Simone Sendin Moreira; INFORSATO, Edson do Carmo. A universidade e as questões ambientais: a formação de professores em destaque. *Revista Bioikos*, Campinas, p. 23-63, jan./jun., 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências. 15. ed. Porto: B. Sousa Santos e Edições Afrontamento, 2008.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2013, p. 31-61.

IGNA, Fernando Rodrigo Dall. *Sobre grupos de pesquisa na educação superior das universidades públicas no Brasil: similitudes, tendências e ausências na produção do conhecimento científico*. 284f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, Santa Catarina, 2017.

JUNGES, Kelen dos Santos. Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores. União da Vitória: Face, 2006.

LEFF, Enrique. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Trad. de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, Cirdes Nunes. ARAÚJO, Monica Lopes Folena. Concepções de educação ambiental no curso de agronomia de uma universidade pública federal do nordeste do Brasil. *Gaia Scientia*, v. 12, n. 2, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/gaia/article/view/37035>>. Acesso em: 27 de janeiro 2022.

REIGOTA, Marcos. *Meio ambiente e representação social*. 3a ed.. São Paulo, Cortez: 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. In SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009, p. 31-83.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

REFERÊNCIAS DO ARTIGO 5

ALVES, Cristovam da Silva; CUNHA, Delcimar de O.; CUNHA, Virgínia Mara; GATTI, Bernardete; LIMA, Luci F.; HOBOLD, Márcia; IGARI, Camila; MARTINS, Tânia Gonçalves; MUSSI, Amali de Angeli, OLIVEIRA, Rita de; RIGOLON, Valkíria; PACHECO, Márcia; PAGBEZ, Karina; PEREIRA, Rodinei; SANTOS, Delma Soares dos; SILVESTRE, Magali Aparecida; VIEIRA, Marili Moreira da Silva. Identidade profissional de professores: um referencial para pesquisa. *Educação e Linguagem*, São Paulo, v. 10, n. 15, p. 269-283, jan./jul. 2007.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em Educação ambiental. Porto Alegre: UFRGS, 2001. f. 349. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A invenção do sujeito ecológico: identidades e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, Michèle. CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (Orgs). *Educação Ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). *Psicologia social: o homem em movimento*. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

DUBAR, Claude. *A Socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 2020.

FREIRE, Laísa; FIGUEIREDO, João; GUIMARÃES, Mauro. O papel dos professores/educadores ambientais e seus espaços de formação. Qual é a educação ambiental que nos emancipa? *Pesquisa em Educação Ambiental*, vol.11, n.2, p. 117-125, 2016.

GATTI, Bernadette. Formação do professor pesquisador para o ensino superior: desafios. *Psicologia da Educação*; n. 16, p. 73-82, jun. 2003.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e Educação*. 8 ed. São Paulo: CORTEZ, 2017.

LEFF, Enrique. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LELIS, Isabel. A construção social da profissão docente no Brasil: uma rede de histórias. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MANCEBO, Deise. Trabalho docente e produção de conhecimento. *Psicologia & Sociedade*, vol. 25, n. 3, p. 519-526, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 2013. p.111-140.

MORALES, Angélica Góis Müller. A formação dos profissionais educadores ambientais e a universidade: trajetórias dos cursos de especialização no contexto brasileiro. *Educar em Revista*, Curitiba, n.34, pp. 185-199, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2012.

STENHOUSE, Lawrence. *An Introduction to Curriculum Research and Development*. London: Heinemann, 1975.

SOARES, Maria Becker; As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. *Linha d'água*, n. 13, p. 33-44, jun., 1998.

VEIGA, Ilma. P. A.; D'ÁVILA, Cristina. (orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. 2ed. Campinas-SP: Papirus, 2014.

APÊNDICES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro professor, Eu, Fernanda Rocha de Sousa, doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, da Universidade Federal do Pará, estou desenvolvendo a pesquisa intitulada “FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DE GRUPOS DE PESQUISA DA ÁREA AMBIENTAL: SABERES AMBIENTAIS E IDENTIDADE DOCENTE”, sob orientação da Professora Dra. Nádia Magalhães da Silva Freitas, que busca compreender em que termos grupos de pesquisa da área ambiental colaboram para a constituição de saberes ambientais, para o delineamento da identidade profissional e a docência no cenário amazônico.

Você está sendo convidado a participar da referida pesquisa de Doutorado como sujeito voluntário. A sua participação ocorrerá por meio de uma entrevista semiestruturada gravada em áudio e, posteriormente, transcrita para análise dos dados. Será garantido a você o livre acesso a todas as informações da investigação e esclarecimento de dúvidas sobre o estudo antes, durante e depois da participação na pesquisa.

Não haverá identificação dos participantes e, caso queira assinar o seu nome, ele não será divulgado. Como compromisso ético deste estudo, asseguro-lhe que:

- não sofrerá quaisquer constrangimentos e a pesquisa não interferirá nas suas atividades;
- nos escritos, os participantes dos grupos não serão identificados ou chamados pelo nome;
- você poderá desistir a qualquer momento da pesquisa.

Enquanto pesquisadora responsável, comprometo-me em utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados em artigos científicos em revistas especializadas e/ou encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação.

Em caso de dúvidas, poderá entrar em contato diretamente com a pesquisadora:

Doutoranda Fernanda Rocha de Sousa

E-mail: nanda.roch@hotmail.com

Eu, _____, declaro que recebi as orientações sobre os procedimentos desta pesquisa da qual participarei de modo voluntário e que estou ciente que os resultados deste estudo poderão ser utilizados em publicações científicas sobre o assunto pesquisado.

Li, portanto, esse Termo e compreendi o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Manifesto, assim, meu livre consentimento em participar.

Belém, ____ de _____ de 2020.

NOME DO PARTICIPANTE

ASSINATURA

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Iniciando o diálogo:

“Estou interessada em toda a sua história de vida e também sobre a história da sua família. Peço que você relate as vivências que você se recorda. Você pode utilizar o tempo que achar necessário. Enquanto você fala, eu vou apenas tomar notas para me ajudar, caso seja necessário retomar alguns pontos mais tarde. Depois, eu vou transcrever suas respostas e lhe enviar para que faça as alterações que achar necessárias”.

Questões:

Qual a sua área de formação?

Qual a sua área de atuação?

Há quanto tempo trabalha como professor?

Há quanto tempo está no Grupo de Pesquisa?

_ Fale um pouco sobre a sua trajetória acadêmica até a sua inserção na docência.

1. O que motivou a escolher a docência como trabalho?

2. Você se considera um professor formador?

_ Fale um pouco sobre a escolha por essa área de trabalho.

3. Quando você decidiu trabalhar com a área ambiental?

4. Qual a importância de estudar/trabalhar com questões ambientais para você?

5. Como professor formador, você percebe alguma carência nessa área com relação à formação de professores e educadores ambientais?

_ Fale um pouco sobre o grupo que você faz parte.

6. Por que você decidiu participar de um grupo de pesquisa da área ambiental?

7. Qual a importância do grupo para sua formação e a para sua vida?

8. Como você percebe a contribuição do seu grupo de pesquisa para a formação de professores e educadores ambientais?

9. Como você percebe a contribuição do grupo de pesquisa para a sua vida profissional?