

REVISEA

REVISTA SERGIPANA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Marcas de uma experiência na formação de dinamizadores ambientais na administração pública

Impressions of an experience in Environmental educators training in public administration

Marcas de una experiencia en la formación de promotores ambientales en la administración pública

Pedro Neves da ROCHA¹

Laís Goyos PIERONI²

Alexandre Harlei FERRARI³

Rosa Helena Pinheiro BORGHI⁴

Fábio Gabriel NASCIBEM⁵

Maria Cristina de Senzi ZANCUL⁶

Alessandra A. VIVEIRO⁷

Submetido em: 12/07/2025

Aceito em: 29/07/2025

Publicado em: 30/09/2025

¹ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

² Prefeitura Municipal de Gavião Peixoto/SP.

³ Prefeitura Municipal de Araraquara/SP, Secretaria Municipal de Meio Ambiente e Sustentabilidade.

⁴ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro / Prefeitura Municipal de Araraquara/SP.

⁵ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) / Prefeitura Municipal de Monte Alto – SP.

⁶ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

⁷ Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).



RESUMO

Este artigo apresenta e analisa narrativas sobre atividades de campo que fizeram parte de um curso de formação de dinamizadores ambientais, voltado para servidores públicos do município de Monte Alto/SP. Tais atividades analisadas consistiram em visitas à Cooperativa Acácia e ao Centro Municipal de Educação Ambiental do Parque Basalto, em Araraquara. Os dados foram constituídos a partir de sete narrativas elaboradas pelos organizadores do curso. Como metodologia de análise, utilizamos a Análise de Conteúdo, e elaboramos três categorias *a posteriori* (A - Reflexão Crítica, B - Formação e Processo Educativo, C - Memórias, Percepções e Afetividade). Ao todo, foram categorizadas 18, 12 e 14 unidades de registro, em cada categoria, respectivamente. Os resultados, validados às cegas por quatro analistas, destacaram a importância da reflexão crítica, da formação e das experiências de campo na formação dos participantes. As atividades de campo na Cooperativa Acácia e no CMEA-Basalto despertaram reflexões críticas e afetivas nos participantes, na concepção da equipe pedagógica. A imersão no local, com trocas e diálogos, favoreceu uma percepção mais profunda e múltipla da realidade, contrastando com a lógica individualista e unilateral do ensino tradicional. Tais considerações apontam para o potencial transformador das experiências de campo, fundamentais para uma educação ambiental dialógica e problematizadora.

Palavras-chave: atividades de campo, extensão universitária, narrativas.

ABSTRACT

This article presents and analyzes narratives about field activities that were part of a training course for environmental promoters, aimed at public servants in the city of Monte Alto/SP. The analyzed activities consisted of visits to *Cooperativa Acácia* and *Centro Municipal de Educação Ambiental do Parque Basalto*, in Araraquara. The data were compiled from seven narratives prepared by the course organizers. As an analysis methodology, we used Content Analysis, and we developed three categories *a posteriori* (A - Critical Reflection, B - Formation and Educational Process, C - Memories, Perceptions and Affection). In total, 18, 12 and 14 recording units were categorized in each category, respectively. The results, blindly validated by four analysts, highlighted the importance of critical reflection and field experiences in the formation of the participants. The field activities at *Cooperativa Acácia* and *CMEA-Basalto* sparked critical and affective reflections in the participants, according to the pedagogical team. Immersion in the field, with exchanges and dialogues, favored a deeper and more multiple perception of reality, contrasting with the individualistic and unilateral logic of traditional education. Such considerations point to the transformative potential of field experiences, fundamental for a dialogical and problem-posing environmental education.

Keywords: field activities, university extension, narratives.

RESUMEN



Este trabalho apresenta y analiza narrativas sobre actividades de campo que formaron parte de un curso de capacitación para promotores ambientales, dirigido a servidores públicos en la ciudad de Monte Alto/SP. Las actividades analizadas consistieron en visitas a la Cooperativa Acácia y al Centro Municipal de Educación Ambiental del Parque Basalto, en Araraquara. Los datos fueron compilados a partir de siete narrativas preparadas por los organizadores del curso. Como metodología de análisis, utilizamos el Análisis de Contenido y desarrollamos tres categorías a posteriori (A - Reflexión Crítica, B - Proceso Formativo y Educativo, C - Memorias, Percepciones y Afecto). En total, 18, 12 y 14 unidades de registro fueron categorizadas en cada categoría, respectivamente. Los resultados, validados ciegamente por cuatro analistas, destacaron la importancia de la reflexión crítica, la capacitación y las experiencias de campo en la formación de los participantes. Las actividades de campo en la Cooperativa Acácia y CMEA-Basalto provocaron reflexiones críticas y afectivas en los participantes, según el equipo pedagógico. La inmersión en el campo, con intercambios y diálogos, favoreció una percepción más profunda y diversa de la realidad, en contraste con la lógica individualista y unilateral de la enseñanza tradicional. Estas consideraciones apuntan al potencial transformador de las experiencias de campo, fundamental para una educación ambiental dialógica y problematizadora.

Palabras clave: actividades de campo, extensión universitaria, narrativas.

1 INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado tem como contexto o curso de extensão "Formação de Dinamizadores Ambientais na Administração Pública", voltado a servidores públicos municipais de Monte Alto, região metropolitana de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo, Brasil, desenvolvido entre outubro de 2023 e março de 2024, pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Ensino de Ciências e Educação Ambiental (ECiEA), da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), em parceria com a Prefeitura Municipal de Monte Alto.

O desenho do curso foi inspirado na proposta de formação de dinamizadores de ambientes educativos de Guimarães (2004, p. 134-135), considerando "que, ao compreenderem a complexidade dos processos (movimentos) sociais, motivados pela reflexão crítica, [pudessem mobilizar] (...) (mobilização = ação em movimento



– práxis), com sinergia, processos de intervenção sobre as dinâmicas constituídas e constituintes da realidade socioambiental”.

Foi pautado, ainda, no referencial freireano, tendo como base princípios de uma educação dialógica, problematizadora, voltada à construção da autonomia dos sujeitos. O cerne da proposição freireana é compreender a educação como um meio de superação das condições de dominação, ou seja, da emancipação dos oprimidos (Freire, 2005, 2014).

Nesse contexto, o diálogo é entendido como elemento essencial, pois é por meio dele que todos os sujeitos podem compartilhar suas percepções e concepções sobre uma dada realidade. Mais que isso, por meio da dialogicidade, os sujeitos podem se apropriar das concepções e percepções do outro, expandindo as suas próprias visões de mundo (Freire, 2005).

O diálogo freireano implica uma partilha de saberes. É condição para a construção de conhecimento, porque, na situação dialógica, a comunicação entre os sujeitos, que estão dialogando, problematiza o objeto de conhecimento, questionando, criticando, avaliando, trazendo novos aportes de informação, enfim, ampliando as dimensões do que é possível saber sobre o objeto a ser conhecido/reconhecido (Saul; Saul, 2022, p. 25).

A partir dessas bases teóricas, o curso foi orientado pela Metodologia de Problematização com o Arco de Maguerez, proposto por Maguerez e colaboradores (década de 1960), ressignificado por Pereira e Bordenave (década de 1980) e aprofundado e expandido por Berbel a partir da década de 1990, momento em que o compromisso com a problematização, a dialogicidade, a práxis e a transformação da realidade tornaram-se essenciais (Berbel; Sánchez Gamboa, 2011).

A carga horária de 60h foi organizada em onze encontros, divididos em: *Fundamentação teórico-metodológica* (Encontros 1, 2, 4 e 6), *Atividades de Campo* (Encontros 3 e 5) e *Elaboração e socialização de projetos* (Encontros 6 a 11).

As *Atividades de Campo* foram realizadas em dois momentos, proporcionando uma vivência no próprio município, para reconhecimento do território (Encontro 3) e



um trabalho de campo em um município próximo, buscando conhecer experiências de práticas educadoras socioambientais em outros espaços (Encontro 5). Dourado e Leite (2013), após revisão em literatura especializada internacional, reconhecendo haver, por exemplo, diferentes nomenclaturas, objetivos, estruturas, observaram que os trabalhos de campo podem ser conceituados como uma entidade única que engloba todas as atividades que estudantes realizam fora da sala de aula, em ambiente ao ar livre ou aberto, para aprender e desenvolver competências relevantes.

Segundo Viveiro e Diniz (2009), as atividades de campo oportunizam contato direto com o ambiente, possibilitando interação e envolvimento dos participantes em situações reais. Permitem confronto entre teoria e prática, estimulam a curiosidade e aguçam os sentidos. Outra potencialidade dessas atividades refere-se à interação entre as pessoas: a convivência em uma saída a campo pode estreitar relações de estima e companheirismo, que perduram no retorno ao ambiente cotidiano de estudo. Assim, atividades de campo envolvem aspectos afetivos e emocionais positivos que contribuem para a motivação intrínseca e favorecem, em razão disso, a aprendizagem.

O foco deste trabalho é a atividade de campo do quinto encontro que envolveu uma visita à Cooperativa Acácia de Catadores, Coleta, Triagem e Beneficiamento de Materiais Recicláveis de Araraquara e ao Centro Municipal de Educação Ambiental do Parque Natural Municipal do Basalto (CMEA-Basalto), ambos na cidade de Araraquara - SP. Participaram dessa atividade um grupo de cursistas e de formadores.

Na visita à Cooperativa Acácia, foi possível ouvir a história de um grupo de pessoas que, em situação de vulnerabilidade social, atuando como coletores individuais de materiais recicláveis no aterro sanitário da cidade, encontraram na união de ideais e princípios a possibilidade de transformar o trabalho individual em cooperativo. Isso os levou a um movimento coletivo de cobrar do poder público



municipal condições, fomento, recursos e política pública para a concretização da Cooperativa e sua atuação na cidade de Araraquara (Cooperativa Acácia, 2012). Na interação com os cooperados, pode-se observar o funcionamento da Cooperativa e as etapas da coleta seletiva.

Em seguida, os participantes deslocaram-se até o CMEA-Basalto, para uma visão geral sobre os trabalhos ali desenvolvidos. O Centro Municipal de Educação Ambiental está localizado no Parque Natural Municipal do Basalto, área que sediou uma pedreira que explorou, entre os anos de 1938 e 1965, o basalto existente no solo. O espaço ficou abandonado até o final da década de 1990, quando foi transformado em parque ecológico por uma universidade local. Mais tarde, já na segunda década dos anos 2000, passou a ser de responsabilidade da Prefeitura Municipal de Araraquara e foi transformado na primeira unidade de conservação integral do município pelo Decreto no. 12.289/2020 (ICMBio, 2024; Prefeitura Municipal de Araraquara, [202?] a, b).

Em razão das características peculiares do Parque, a visita possibilitou aos cursistas observarem e discutirem aspectos sobre o papel da intervenção humana na transformação da paisagem.

Nas dependências do CMEA-Basalto, foram exibidos vídeos e houve uma roda de conversa sobre a importância de alcançar, por meio de processos educadores, uma revolução cultural que possa desnaturalizar modos de vida predatórios e dialogar com uma nova perspectiva de cultura da Terra, terra e território.

Depois, foram realizadas dinâmicas referentes à percepção de cada participante sobre Educação Ambiental e suas possibilidades de atuação como dinamizador ambiental dentro da sua área e função de atuação junto à Prefeitura Municipal de Monte Alto. As respostas foram apresentadas por meio de pintura, desenho, poesias ou colagem e compartilhadas entre os participantes.



Por fim, o grupo de servidores foi provocado a observar, em seus saberes e fazeres profissionais, as interlocuções com as mudanças que ocorrem nas cidades e como as pessoas percebem essas mudanças, assim como as interações que podem fazer individualmente e coletivamente nesses espaços.

Neste artigo, são analisadas memórias, percepções e afetos de seis membros da equipe formadora sobre essa atividade de campo, buscando identificar marcas dessa experiência nos formadores, entendendo o processo dialético de educar e educar-se pois “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2005, p. 78).

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

O desenvolvimento do trabalho foi orientado por uma abordagem qualitativa, com o uso de narrativas. As narrativas passaram a ser usadas nas pesquisas na área de Ciências Humanas e Sociais na década de 1990. O termo narrativa é polissêmico, pois pode ser compreendido tanto como uma metodologia de pesquisa – ou seja, como um arcabouço teórico e engloba uma dada ontologia, epistemologia e metodologia –, como quanto um instrumento ou técnica de construção e sistematização dos dados e registros provenientes da pesquisa. Como metodologia, a narrativa pode ser utilizada como forma de planejar e organizar os caminhos de uma investigação ou como forma de análise e compreensão das vivências narradas (Oliveira; Costa, 2023).

Neste trabalho, as narrativas foram utilizadas como instrumento para construção dos dados. A escolha se justifica pois, segundo Oliveira e Costa (2023), a pesquisa narrativa alinha-se a um paradigma relativista. Esse, por sua vez, de acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), pauta-se por uma ontologia relativista, uma epistemologia subjetivista e metodologia hermenêutica – portanto parte do pressuposto de que existem múltiplas representações e interpretações da



realidade, a depender da subjetividade das pessoas envolvidas, o que impossibilita a determinação de veracidade ou falsidade.

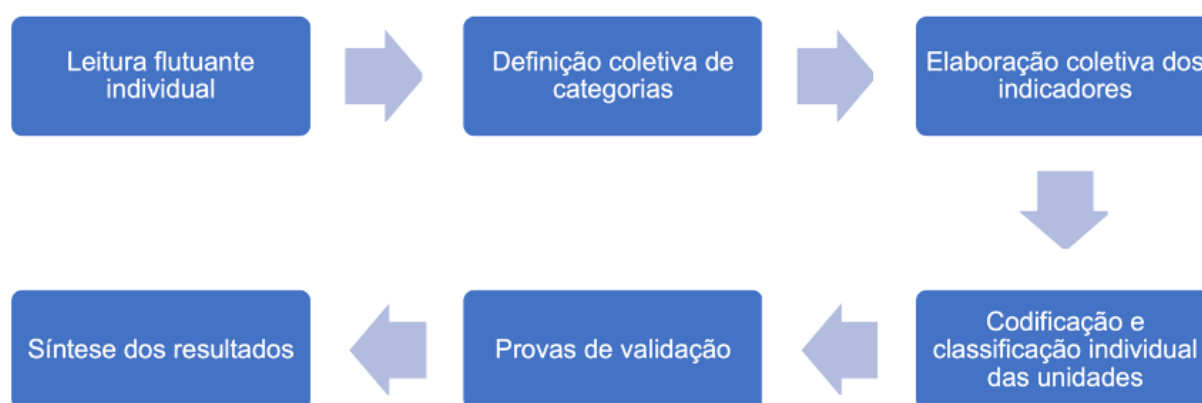
A subjetividade possui importância especial dentro da perspectiva freireana. Para Freire (1959, 2005, 2014), o sujeito possui como características a historicidade e a inconclusão. Além disso, é um ser capaz de relacionar-se com o mundo natural e cultural, transformando-o e sendo transformado por ele reciprocamente. Portanto, o sujeito não possui uma essência inata e constante, mas, sim, transforma-se e (re)constitui-se como sujeito ao longo de sua existência.

A sistematização e discussão dos registros foi realizada com base na Análise de Conteúdo (AC) (Bardin, 2011; Franco, 2005). Esta consiste em uma técnica qualitativa, que ocorre por meio das seguintes etapas, após delimitação do *corpus*: desmontagem de enunciado; definição e levantamento de unidades de registro, unidades de contexto e unidades de enumeração; classificação segundo categorias (que podem ser construídas *a priori*, *a posteriori* ou de maneira mista). A análise contou com as etapas indicadas na Figura 1.

O trabalho aqui apresentado tem como contexto o curso de extensão "Formação de Dinamizadores Ambientais na Administração Pública", voltado a servidores públicos municipais de Monte Alto, região metropolitana de Ribeirão Preto, Estado de São Paulo, Brasil, desenvolvido entre outubro de 2023 e março de 2024, pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Práticas Pedagógicas em Ensino de Ciências e Educação Ambiental (ECiEA), da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp), em parceria com a Prefeitura Municipal de Monte Alto.



Figura 1 - Etapas da Análise de Conteúdo neste trabalho



Fonte: construção dos autores.

Participaram desse processo quatro analistas. O *corpus* foi composto por seis pequenas narrativas produzidas individualmente por seis membros da equipe formadora do curso, totalizando cerca de 4700 palavras.

Inicialmente, cada analista leu individualmente as narrativas e inferiu possíveis temas ou tópicos relevantes, que pudessem originar categorias alinhadas aos referenciais teóricos deste trabalho – a educação problematizadora (Freire, 2005, 2014), a educação ambiental crítica (Guimarães, 2004) e as atividades de campo (Viveiro; Diniz, 2009; Dourado; Leite, 2013).

Em seguida, em uma reunião entre os analistas, foram definidas três categorias, bem como os indicadores (unidades de registro) a serem incluídos em cada categoria, levando em conta os preceitos da Análise de Conteúdo. Procurou-se inserir em cada categoria uma quantidade de indicadores específicos, tornando-as totalmente excludentes umas das outras.

Posteriormente, cada analista voltou a tratar o *corpus* individualmente, às cegas, extraindo as unidades de registro e contexto e classificando-as nas categorias. Ao selecionar as unidades de registro, pontuou-se palavras (uma simples palavra, um símbolo, um termo, palavras-chave ou classes de palavras) e temas (asserção sobre determinado assunto), utilizando a presença (ou ausência)

e a frequência de aparição como regra de enumeração (Bardin, 2011; Franco, 2005). Tais unidades de registro deveriam estar relacionadas aos indicadores selecionados. Já as unidades de contexto foram as frases ou parágrafos nos quais as unidades de registro se localizavam.

A seguir, foi realizado um processo de validação: os resultados preliminares de cada analista foram comparados, de forma a selecionar apenas as unidades que tivessem a mesma codificação e classificação dada por 3 ou 4 analistas. Mais além, em nova reunião, unidades iguais que tivessem sido classificadas em categorias diferentes foram debatidas pela equipe de analistas, para estabelecimento de consensos.

3 MARCAS DE UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

Após o processo de construção e validação de categorias, os resultados foram organizados nas categorias *A- Reflexão Crítica*, *B- Formação e Processo Educativo*, *C- Memórias, Percepções e Afetividade*, que foram estabelecidas a partir dos referenciais teóricos deste trabalho (Dourado; Leite, 2013; Freire, 2005, 2014; Guimarães, 2004; Viveiro; Diniz, 2009), conforme mencionado anteriormente.

Na categoria *A- Reflexão Crítica* foram identificados, como indicadores, aspectos voltados à superação das condições de dominação, à dialogicidade e à construção da autonomia e emancipação dos sujeitos.

A categoria *B- Formação e Processo Educativo* abrangeu indicadores relacionados à proposta de trabalho do curso de extensão bem como unidades de registro que tivessem relação com os referenciais teórico-metodológicos abordados ao longo da ação formativa e das atividades propostas.

Na categoria *C- Memórias, Percepções e Afetividade* foram identificados os aspectos referentes à história, às experiências, reflexões e impressões dos narradores a partir das atividades de campo.



Na análise, observou-se a seguinte distribuição de unidades de registro: 18 unidades na categoria *A- Reflexão Crítica*; 12 unidades na categoria *B- Formação e Processo Educativo*; 14 unidades na categoria *C- Memórias, Percepções e Afetividade*. O Quadro 1 apresenta a quantidade de menções identificadas em cada categoria e alguns exemplos de unidades de contexto e registro.

Quadro 1 – Resultados da codificação e classificação

Categoria e Indicadores	Exemplos de unidades de contexto e de registro	Qtd.
A- REFLEXÃO CRÍTICA: superação de condições de dominação, modos de produção, superação de problemas, criticidade, esperança, utopia, trabalho, ação, dialogicidade.	Ambos os vídeos foram muito interessantes, e estimularam a discussão da equipe com relação não só aos problemas socioambientais, mas também às tentativas de superação desses problemas (em nível local e global). Uma das questões mais marcantes a respeito da Cooperativa “Acácia” é o histórico de luta por emancipação, melhores condições sociais e por tornar visível a quem, infelizmente, é visto com certo desdém pela sociedade. As pessoas que ali atuam diariamente, antes catadores individuais de materiais recicláveis, relataram que puderam transformar seu trabalho individual em um esforço cooperativo, buscando no cotidiano possibilidades para terem mais incentivo público e melhores condições de trabalho. A questão dos catadores – tanto a importância de sua atividade, quanto também a negligência que sofrem acerca de condições de trabalho, desvalorização de sua atividade – foi muito citada.	18
B- FORMAÇÃO E PROCESSO EDUCATIVO: educação ambiental, nível didático, estratégias de	Não há, do ponto de vista, metodológico ou teórico, uma forma adequada de produzir essa interação, senão pela ótica de que a atividade de visita de campo [...]. Foi proposto o diálogo, a fala e a linguagem oral como forma de expressão dos sentimentos, do aprendizado, do conhecimento prévio e adquirido, além dos limites, possibilidades e potencialidades que a ação formativa	12

ensino, mediação.	continha em sua ementa e fundamentos para tê-los trazidos a esta viagem com outras possibilidades. Outra coisa que achei muito enriquecedora foram as estratégias que os mediadores planejaram para interagir com a turma. [...] a trilha é uma oportunidade para trabalhar componentes curriculares escolares ou mesmo aspectos de saúde e civilidade.	
C- MEMÓRIAS, PERCEPÇÕES E AFETIVIDADE: subjetividade, histórias e memórias, impressões, concepções, sensações, interatividade, expressões.	Ouvimos histórias de mulheres, jovens e idosos que construíram suas vidas recolhendo o descarte das vidas de outras pessoas. Pudemos sentir os cheiros, ver os rostos, ouvir as vozes, tatear os objetos e provar o café daquelas pessoas e espaço que buscamos não ver diariamente. Mas como nem tudo são flores e a realidade vivida parece ser mais contundente e estarrecedora do que a realidade percebida, tivemos os momentos de desconforto com o cheiro, com a rotina, com a agonia do olhar das montanhas de materiais recicláveis à espera de um destino, um comprador, um arranjo para não ficarem ali expostos ao sol. Todos os participantes naquele dia de campo voltaram cheios de ânimo e entusiasmo, pois realmente há muito o que se inspirar por ali.	14

Fonte: construção dos autores.

Em uma leitura pós categorização, pode-se apontar que a maior parte das narrativas inseridas na categoria *A- Reflexão Crítica* (15 das 18 unidades) se refere aos membros da Cooperativa Acácia e às atividades realizadas por eles, com destaque para aspectos relativos às condições de trabalho, às lutas pelo reconhecimento e valorização daquilo que realizam.



Com relação à categoria *B- Formação e Processo Educativo*, as narrativas destacam a percepção dos formadores sobre o potencial das atividades de campo e demais estratégias utilizadas na ação formativa.

Já na categoria *C- Memórias, Percepções e Afetividade*, as narrativas trazem diferentes olhares e interpretações referentes à atividade de campo, com traços de subjetividade relacionados às experiências e vivências de cada um dos narradores. Parte das memórias, percepções e afetos expressos nas unidades desta categoria foram provavelmente despertadas pelas características intrínsecas a uma atividade de campo.

Algumas marcas da experiência formativa, expressas nas três categorias, ressaltam aspectos potentes desse tipo de atividade. As possibilidades de conhecer um local, sua história e a história daqueles que o constroem, com riqueza de percepções que seriam menos prováveis por outros meios não tão imersivos quanto uma visita a campo. Ainda, uma atividade permeada por experiências diversificadas, em especial com espaço para trocas, diálogos de saberes e reflexões. Não se trata, portanto, de qualquer saída a campo, substituindo um ambiente fechado por outro aberto, mas mantendo relações de ensino transmissivo. Trata-se de ter o “lá fora” como espaço educador, o que parece bastante coerente com processos educativos que se pretendam dialógicos, problematizadores.

As atividades de campo propiciam a imersão de educadores e educandos em outros espaços, o que pode favorecer um envolvimento bem maior que atividades realizadas em ambientes fechados. Esse maior engajamento ocorre não apenas em aspectos conceituais, mas também em âmbito atitudinal (afetivo e emocional), pois possibilita uma maior interação entre as pessoas e destas com o ambiente (Viveiro; Diniz, 2009).

O estímulo a essa interação também articula-se com a educação problematizadora (Freire, 2005), que ancora-se na dialogicidade como meio principal de desvelamento e problematização das situações-limite, então é



imprescindível que o contexto de ensino seja um espaço favorável ao diálogo. Por um lado, a educação hegemônica é permeada de uma cultura de silêncio (Freire, 2005, 2014) e os estudantes, quando inseridos no contexto tradicional, acostumam-se a performar a passividade. Por outro lado, o ambiente alternativo da atividade de campo abre espaço a outras performatividades – ainda mais em casos em que o campo visitado promove estímulos afetivos com o ambiente e com as pessoas.

Com relação à formação de dinamizadores ambientais, Guimarães (2004) afirma que é necessário que as práticas formativas sejam pautadas por movimentos coletivos, superando o individualismo, e que esse movimento precisa estar alinhado às condições sociais, para que possa transformar a realidade. Nesse sentido, o autor considera que a "educação se dá na relação" (Guimarães, 2004, p. 121). Mais além, embasando-se em uma concepção crítica de educação, o autor atenta para a importância de compreendermos a complexidade das questões ambientais, entendidas como uma síntese de múltiplas determinações, segundo o paradigma histórico-dialético. Com relação às narrativas, podemos considerar que as atividades de campo permitiram uma relação cognitivo-afetiva muito mais profunda dos participantes entre si e com os espaços visitados. Tal relação pode potencializar, por meio dos próprios sentidos (visão, olfato, audição, tato, paladar), uma percepção mais profunda e múltipla dessa realidade vivida. Ressaltamos, mais uma vez, que a atividade de campo também potencializou o diálogo com os diversos atores do curso e dos espaços visitados, contrapondo assim a lógica individualista e individualizante dos processos tradicionais de ensino.

A construção do *corpus* documental, por meio do uso de narrativas, mostrou-se adequada ao objetivo de analisar memórias, percepções e afetos de membros da equipe formadora sobre as atividades de campo realizadas na Cooperativa Acácia e no CMEA-Basalto, pois permitiu identificar marcas de tais experiências nos formadores.



Com relação ao tratamento das narrativas, por meio da Análise de Conteúdo, cabem algumas reflexões. Em primeiro lugar, esta técnica possui limitações com relação à sua aplicabilidade em ciências humanas. A busca por uma lógica puramente analítica para o tratamento do *corpus* (Alves-Mazotti; Gewandsznajder, 1998) nem sempre é possível.

Neste trabalho, as divergências evidenciadas entre os analistas relacionaram-se ora à multiplicidade de interpretações subjetivas sobre um mesmo objeto, ora à própria impossibilidade de fragmentação completa entre categorias. Tratando-se ainda de referenciais ancorados em um paradigma crítico (Alves-Mazotti; Gewandsznajder, 1998), certas concepções são dialéticas e interdependentes. Assim, nem sempre foi possível fragmentar plenamente as unidades em uma única categoria. Por exemplo, de acordo com Freire (2005), a reflexão crítica e a dialogicidade constituem-se como parte do processo educativo crítico, não sendo possível a alienação completa entre esses preceitos em “categorias” distintas.

Durante a validação da categorização, em especial na discussão sobre unidades com classificações divergentes, a equipe de analistas pôde refletir sobre algumas limitações dessa forma de sistematização fragmentária. Dentre elas, evidenciou-se a impossibilidade de alienar completamente aspectos de ordem afetiva e subjetiva (percepções pessoais, sensibilizações, memórias) dos processos de reflexão crítica, voltados ao questionamento de situações-limite.

Retomando o referencial freireano (Freire, 1959, 2005, 2014, 2015), é justamente a partir da subjetividade específica e imediata que se origina reflexão mais generalizada e mediada. A esse movimento, Freire (2015) estabelece as denominações de curiosidade ingênua e curiosidade epistemológica. Enquanto a primeira possui um teor mais simplista e imediatista, a segunda tem caráter mais rigoroso, generalizado, e é estruturada de forma mais metódica e rigorosa. Assim, as concepções imediatistas são superadas pela apropriação de concepções mais históricas, coletivas, constituídas por múltiplos olhares e reflexões. Entretanto, essa

superação não ocorre por negação, mas sim por apropriação. Desse modo, o "status" de reflexão crítica não exclui ou apaga a percepção subjetiva.

As marcas da experiência vivida e narrada sinalizam o potencial de formação e transformação das atividades desenvolvidas. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece.” (Larrosa, 2002, p. 21). Em uma época de muita informação, de tempos acelerados, experiência, como define Larrosa, é algo cada vez mais raro, mas essencial em processos voltados à transformação das sociedades, visando a constituição de um mundo mais justo e igualitário, no qual as questões ambientais sejam prioridade.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Thomson, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas; SÁNCHEZ GAMBOA, Sílvia Ancízar. A metodologia da problematização com o Arco de Maguerez: uma perspectiva teórica e epistemológica. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v. 3, n. 2, p. 264–287, 2011. DOI: 10.20396/rfe.v3i2.8635462. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635462>. Acesso em: 11 set. 2024.

COOPERATIVA ACÁCIA. **Nossa história**. Araraquara: 2012. Disponível em: <https://coleta.webnode.page/quem-somos/historico/>. Acesso em: 10 set. 2024.

DOURADO, Luís; LEITE, Laurinda. Field Activities, Science Education and Problem-solving. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, s.l., v. 106, p. 1232-1241, dez. 2013. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.138>.



FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. Tese de concurso público para a cadeira de História e Filosofia da Educação de Belas Artes de Pernambuco. Recife: Universidade Federal do Recife, 1959.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 24. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. São Paulo: Papirus, 2004.

ICMBio. SAMGe - Sistema de Análise e Monitoramento de Gestão. **Painel de Resultados por Unidade de Conservação**. Parque Natural Municipal do Basalto. Brasília: ICMBio, 2024. Disponível em: <http://samge.icmbio.gov.br/Uc/2636>. Acesso em: 10 set. 2024.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan.-abr. 2002. DOI: 10.1590/S1413-24782002000100003.

OLIVEIRA, Caroline Barroncas de; COSTA, Mônica de Oliveira. Narrar, pesquisar e educar em ciências e matemática. In: MAGALHÃES JÚNIOR, Carlos Alberto de Oliveira; BATISTA, Michel Corci. **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 2. ed. Ponta Grossa: Atena, 2023. p. 120-139.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ARARAQUARA. **Centro de Educação Ambiental**. Araraquara: [202?.]a. Disponível em: <https://www.araraquara.sp.gov.br/governo/secretarias/meio-ambiente-e-sustentabilidade/centro-de-educacao-ambiental>. Acesso em: 10 set. 2024.



PREFEITURA MUNICIPAL DE ARARAQUARA. **Parque do Basalto**. Araraquara: [202?]b. Disponível em:

<https://www.araraquara.sp.gov.br/governo/secretarias/meio-ambiente-e-sustentabilidade/parque-do-basalto>. Acesso em: 10 set. 2024.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Tramas conceituais freireanas: uma construção para o ensino e a pesquisa. *In*: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos. (org.). **Tramas conceituais sobre o pensamento educacional de Paulo Freire**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 15-34. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2022/09/EBOOK_Tramas-conceituais-sobre-o-pensamento-educacional-de-Paulo-Freire.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

VIVEIRO, Alessandra A.; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. **Ciência em Tela**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2009. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0109viveiro.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.

