

O perfil dos educadores ambientais participantes do CESCAR: a relação entre as trajetórias de vida e os processos de formação dos representantes das instituições parceiras e dos participantes dos processos formativos

Silvia Aparecida Martins dos Santos¹
Christiana Andréa Vianna Prudêncio²
Haydée Torres de Oliveira³

Resumo: O trabalho caracterizou o Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região (CESCAR) a partir das narrativas de seus participantes e verificou em que medida suas histórias de vida contribuíram para o seu processo de formação como educadores ambientais. Participaram desta pesquisa 46 pessoas envolvidas com o CESCAR que escreveram sobre suas histórias/experiências na área

¹ Bacharel em Ecologia (UNESP-Rio Claro), mestre e doutoranda do PPG-SEA – Ciências da Engenharia Ambiental (EESC/USP). Membro do GEPEA/UFSCar. Chefe da Seção de Divulgação Científica e Produção de Material Instrucional e responsável pelo setor de Biologia e Educação Ambiental do Centro de Divulgação Científica e Cultural da Universidade de São Paulo – CDCC/USP – São Carlos. Contatos: R. Nove de Julho, 1227 – São Carlos/SP – CEP: 13560-042. silvias@cdcc.usp.br

² Bacharel e licenciada em Ciências Biológicas (UFSCar), graduada em Pedagogia pela Universidade Camilo Castelo Branco de Descalvado, mestre e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação – Depto. de Metodologia de Ensino – Universidade Federal de São Carlos. Contato: vianna_chris@yahoo.com.br

³ Bacharel e licenciada em Ciências Biológicas (UFSCar), mestre em Ecologia (UFSCar), doutora em Ciências da Engenharia Ambiental (EESC/USP), pós-doutora em Educação Ambiental pela Universidade Autônoma de Barcelona. Professora associada do Depto. de Hidrobiologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Líder do GEPEA/UFSCar. Contato: haydee@ufscar.br

ambiental. Os referenciais teóricos adotados foram as Narrativas e a Análise Textual Discursiva. A análise das narrativas mostrou a relação entre a história de vida e a formação do Educador Ambiental, caracterizando o CESCAR como um grupo de pessoas de diferentes áreas do conhecimento, comprometidas com as questões socioambientais e políticas. Observou-se também que o interesse pelas questões ambientais surge em diferentes fases da vida e por diferentes motivos. Dessa forma, os resultados indicam que o processo de formação dos educadores ambientais do CESCAR está intimamente relacionado à história de vida de cada um deles.

Palavras-chave: Trajetórias, Educação Ambiental, Coletivos Educadores.

Abstract: This study characterized the Collective of Educators from São Carlos, Araraquara, Jaboticabal and Region (CESCAR) based on the narratives of the participants and verified how their life histories have contributed to their education process as environmental educators. In total 46 people involved in CESCAR participated in this study, writing about their histories/experiences in the environmental area. The theoretical framework consisted of Narratives and Textual Discourse Analysis. The narrative analysis showed the relationship between the environmental educator's life history and education, characterizing CESCAR as a group of people from different areas of knowledge, committed with socio-environmental issues and policies. It was also observed that the interest about environmental issues emerges in different life stages and for different reasons. Thus, these results indicate that the education process of environmental educators from CESCAR is closely related to their life history.

Keywords: Trajectories, Environmental Education, Collective of Educators.

Introdução

Durante a II Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Rio 92, um dos importantes documentos produzidos foi o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. Esse documento é considerado um marco mundial relevante para a Educação Ambiental (EA) “por ter sido elaborado no âmbito da sociedade civil e por reconhecer a Educação Ambiental como um processo dinâmico em

permanente construção, orientado por valores baseados na transformação social” (BRASIL, 2005, p. 23).

A partir da Rio 92, sucedeu-se uma série de eventos e fatos que contribuiu para o fortalecimento e ampliação da implementação da EA no Brasil, além da revisão de conceitos e princípios. Entre esses eventos, consideramos que a Lei nº 9.795, aprovada em abril de 1999 e que dispõe sobre a Política Nacional de EA (PNEA), é um marco histórico, pois propiciou a legitimação da EA como política pública, de modo organizado e oficial. Consolida os princípios da EA discutidos nos fóruns internacionais e nacionais desde 1977, quando os torna legais ao fornecer à sociedade um instrumento de cobrança para a promoção da EA. Com a lei, todo cidadão tem argumentos e amparo legal para exigir que a EA seja implementada no âmbito escolar e não escolar, cabendo ao poder público e às instituições de ensino definir e desenvolver estratégias para a sua implementação (BRASIL, 2000).

A regulamentação dessa lei, por intermédio do Decreto nº 4.281, de 25/06/2002, criou o Órgão Gestor (OG-PNEA) dessa política, dirigido pelos ministros de Estado do Meio Ambiente (MMA) e da Educação (MEC), cabendo aos dirigentes indicar seus respectivos representantes responsáveis pelas questões de EA em cada ministério.

O Ministério da Educação é então representado pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA), ao passo que o Ministério do Meio Ambiente, para desenvolver as ações a partir das diretrizes definidas pela PNEA, institui a Diretoria de Educação Ambiental (DEA/MMA)⁴, que, de acordo com a portaria 268 de 26/06/2003, passou a representar o MMA junto ao OG-PNEA (BRASIL, s.d.).

No âmbito dessa política, em 2004, o DEA/MMA elaborou o Programa de Formação de Educadoras(es) Ambientais (ProFEA), que tem por utopia maior formar todos os brasileiros educados e educar ambientalmente para a sustentabilidade (BRASIL, 2006). O ProFEA

⁴ Foi criada como Diretoria de Educação Ambiental, passando a Departamento de Educação Ambiental em abril de 2007, segundo o Decreto 6101/2007.

tem como base os princípios expressos na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA – Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999) e no Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA/2004).

Para o fortalecimento, a difusão e a efetivação dessa prática, o ProFEA propõe que as instituições se organizem em Coletivos Educadores, isto é, redes constituídas por instituições, com educadores populares e educadores ambientais, que desenvolvem ou apoiam trabalhos nessa área e que devem se constituir em comunidades aprendentes. Os coletivos têm como um de seus principais objetivos a formação do educador ambiental nos diferentes segmentos da sociedade, como, por exemplo, líderes comunitários e de pastorais, professores e técnicos de instituições públicas e privadas e organizações não governamentais.

Esse movimento é visto também como uma estratégia essencial para a implementação de políticas públicas de EA que priorizem as questões ambientais. Dessa forma, acreditamos que é possível “superar dificuldades, potencializar as qualidades e capacidades de cada instituição, de cada pessoa, para possibilitar processos de educação ambiental permanentes, articulados, continuados e voltados à totalidade de habitantes de um determinado território” (FERRARO JÚNIOR; SORRENTINO, 2005, p. 60).

O ProFEA propõe um conjunto de procedimentos metodológicos compreendidos didaticamente em **4 processos educacionais, 3 eixos metodológicos e 3 modalidades de ensino**. Os quatro processos são a formação de educadoras(es) ambientais, a educação socioambiental, a educação por meio da escola e de outros espaços e estruturas educadoras e a educação em foros e colegiados. Os três eixos são: 1) o acesso a conteúdos e processos formadores por meio de cardápios⁵; 2) a constituição e participação em

⁵ Cardápios: rol de disciplinas, oficinas, materiais didáticos, vídeos etc. que podem ser acessados/optados pelos coletivos ou pelos/as educadores/as ambientais, de acordo com a práxis de cada um.

Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem⁶; 3) a elaboração, implementação e avaliação de Intervenções Educadoras como Práxis Pedagógica. As três modalidades de ensino são: 1) educação presencial; 2) educação a distância; 3) educação difusa (BRASI, 2006).

A ideia principal do ProFEA é formar uma rede de capilaridade por meio de uma estrutura não hierárquica, mas que pressupõe grupos atuando em diferentes instâncias de forma a valorizar a troca de saberes e experiências. Cada grupo é chamado de PAP – Pessoas que Aprendem Participando – e todos realizam pesquisa-ação participante. A rede se inicia com o grupo PAP1, constituído pela equipe do DEA/MMA, que orienta a formação do PAP2, composto por representantes de instituições de uma determinada região que desenvolvem atividades na área de EA. O PAP2 é responsável pela formação do PAP3, grupo de educandos formado por líderes comunitários, agentes de saúde e pastorais, técnicos de OGs e ONGs, professores etc., que serão os mediadores dos processos formativos do PAP4. Este último grupo é integrado pelos educadores ambientais populares, que devem estar presentes em todos os segmentos da sociedade, contribuindo para a utopia de formar brasileiros educados e educandos ambientalmente para a sustentabilidade. Considerando-se a estrutura não hierárquica, o PAP4 passa também a participar da formação dos PAPs que iniciaram o processo (BRASIL, 2006).

No interior paulista, São Carlos vem se destacando pelas parcerias já consolidadas em eventos de EA, realizados pela Rede de EA de São Carlos/REA-SC e Núcleo de EA Alto Jacaré-Guaçu/NEA. Em maio de 2005, esse grupo organizou um encontro regional na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) juntamente com representantes do DEA/MMA para discutir o detalhamento das linhas de ação dos coletivos. Nesse momento constitui-se o Coletivo de São Carlos e Araraquara, com a adesão de novas instituições da cidade de Araraquara. Em reuniões posteriores foram agregadas instituições de Dourado, Jaboticabal, Monte Alto, Bebedouro, Guariba, Taquaritinga,

⁶ Comunidades interpretativas e de aprendizagem – grupos dialógicos empenhados em interpretar crítica e historicamente o contexto para conduzir à emancipação individual e coletiva.

Ribeirão Bonito e Ibaté, de modo que o grupo passou a ser denominado Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região (CESCAR).

O CESCAR teve como primeiro desafio buscar parceiras e fazer as articulações necessárias para elaborar e desenvolver o projeto CESCAR “Viabilizando a Utopia (ViU)”, que atendeu ao edital nº 05/2005 do Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA). Uma das metas previstas no projeto era a realização de cursos de extensão e especialização em Educação Ambiental certificados pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Para garantir que as atividades fossem desenvolvidas conforme a metodologia PAP, o CESCAR se estruturou em três Núcleos Gestores (NG) – Araraquara, Jaboticabal e São Carlos. Participam do CESCAR mediante carta de adesão trinta e oito instituições, sendo dezoito do NG de São Carlos, quatro do NG de Araraquara e dezesseis do NG de Jaboticabal.

O trabalho aqui apresentado caracterizou o CESCAR a partir do perfil dos representantes das instituições parceiras (PAP2) e dos participantes dos cursos de extensão e especialização (PAP3). Também verificamos a relação existente entre as histórias de vida e o processo de formação do educador ambiental, pois, segundo Carvalho (2004, p. 4-5), “podemos pensar as trajetórias de vida e de profissionalização como espaços privilegiados para compreender a educação e o educador ambiental como uma das experiências sociais importantes de nosso tempo”.

Desenvolvimento: trajetórias de vida e a Análise Textual Discursiva

Seleção dos Representantes das Instituições Parceiras – PAP2

Com relação à seleção dos representantes das instituições parceiras (PAP2), previamente fizemos uma análise quanto ao envolvimento das instituições no processo utilizando os registros das reuniões (Grupos de Trabalhos e Reuniões Gerais) e a participação nos encontros de formação. Observamos que vinte e oito das trinta e oito instituições tinham uma participação mais significativa e, portanto, foram selecionadas para tomar parte desta pesquisa.

Durante o período de dezembro de 2007 a janeiro de 2008, foram convidados a participar da pesquisa trinta e três representantes das instituições selecionadas, cinco instituições contando com mais de um representante e quatro pessoas representando mais de uma instituição.

Os convites foram encaminhados por correio eletrônico e continham orientações para que os participantes escrevessem suas histórias/experiências como educadores ambientais, no entendimento de que a história de cada um contribui para construir a história do coletivo. As questões que serviram para orientar os participantes a escreverem suas trajetórias são as seguintes: quando você começou a ter interesse pela área ambiental e qual a trajetória percorrida? Você se considera um Educador Ambiental e consegue identificar um momento específico em que isso aconteceu? Quando ficou sabendo do CESCAR e por que decidiu participar? Como a experiência vivenciada no CESCAR tem contribuído para o seu trabalho como educador ambiental e para a sua vida pessoal? Qual o papel da instituição que você representa e como ela tem contribuído para o processo?

Aderiram ao convite vinte e quatro representantes de vinte e uma instituições, com quatro pessoas representando mais de uma instituição e duas instituições sendo representadas por mais de uma pessoa.

Seleção dos participantes dos cursos de extensão e especialização – PAP3

A seleção dos integrantes do PAP3 se deu depois da finalização dos cursos de extensão e especialização (setembro de 2008), durante o período de maio a setembro de 2009, quando todos foram convidados a participar de uma entrevista coletiva para a avaliação do processo. Participaram dessa entrevista vinte e dois integrantes do PAP3, o que equivale a cerca de 37% do total dos participantes que concluíram os cursos, sendo eles seis participantes do NG de Araraquara, cinco do NG de Jaboticabal e onze do NG de São Carlos.

As narrativas contando a trajetória desses participantes na área ambiental, utilizadas como fonte de dados nesta análise, fizeram parte dos trabalhos apresentados como requisitos para a conclusão dos cursos.

Apresentamos na Tabela 1 o perfil dos participantes da pesquisa quanto a gênero, faixa etária, escolaridade e formação acadêmica. Os dados foram coletados no projeto e relatórios do CESCAR encaminhados ao FNMA (PAP2) e nas fichas de inscrição e cadastro dos PAP3.

Tabela 1: Perfil dos Participantes da Pesquisa – PAP2 e PAP3.

		PAP2	PAP3
Número de Participantes		24	22
Mulheres		18	19
Homens		6	4
Idade	20-30	5	4
	30-50	14	13
	> 50	5	5
Ensino Superior	Ciências Naturais e Exatas	14	5
	Ciências Humanas	7	11
Pós-Graduação	Doutorado	6	-
	Mestrado	7	1
	Especialização	3	2
Segmento Social	Primeiro Setor	13	18 (12 professores)
	Segundo Setor	4	1
	Terceiro Setor	7	3

Considerando que a Educação Ambiental proposta pelo ProFEA valoriza a troca de saberes e experiências entre os diferentes grupos, acreditamos que a Pesquisa Qualitativa com Narrativa é a que mais se identifica com esse processo, uma vez que, “como forma de pensar e sentir, a narrativa usa o conhecimento relatado na tentativa de dar significado aos modos pelos quais os seres humanos compreendem o mundo e comunicam essa compreensão para os outros” (HART, 2007, p. 16).

Este exercício reflexivo foi orientado por questões que revelam o início do interesse do participante pela temática ambiental, a trajetória percorrida, a visão de si mesmo como um educador ambiental, o contato com o CESCAR, o papel da instituição da qual o entrevistado faz parte e de que modo a mesma tem contribuído para o processo.

O tratamento dos dados foi baseado especificamente na Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2007) devido a sua abrangência não na comprovação de hipóteses, mas na compreensão e reconstrução de temáticas pertencentes a um determinado assunto, nesse caso, as representações e concepções dos participantes do CESCAR a respeito de si, de sua relação com a EA e seu despertar para a temática.

A metodologia de Análise Textual Discursiva se revela uma importante ferramenta para analisar o material em questão porque se destina ao tratamento de “dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (MORAES; GALIAZZI, 2007, p. 7).

De acordo com essa metodologia, os relatos dos participantes compuseram o *corpus* do trabalho, ou seja, o material que representa a fonte de dados. Esse *corpus* foi cuidadosamente lido, desconstruído e dele foram extraídas as chamadas *unidades de análise*, que são os menores elementos constituintes do todo. Elas representam a extração de sentido do material.

Em uma fase posterior, essas unidades de análise foram reagrupadas, de acordo com suas semelhanças, em categorias que revelam também o sentido do *corpus*, mas agora em uma instância mais ampla.

Como forma de validar os resultados obtidos pela análise dos dados e de maneira que os entrevistados possam se reconhecer durante o trabalho, a metodologia permite que partes de suas falas sejam colocadas no texto sem no entanto identificar seus autores, garantindo os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos.

Dessa maneira, todos os entrevistados serão identificados como PAP₂(1) a PAP₂(19), PAP₃(1) a PAP₃(18) e PAP_{s_{2/3}}(1) a PAP_{s_{2/3}}(9) para os que participaram como representantes de instituições e como

participantes dos cursos de extensão e especialização. As categorias criadas para a análise foram as seguintes:

- 1 - *Interesse pela temática ambiental* – a categoria é igual à unidade de análise;
- 2 - *Ser educador ambiental* – agrupa as unidades de análise relativas à trajetória percorrida para se tornar um educador ambiental, bem como a visão de si mesmo como tal;
- 3 - *Interesse em participar do CESCAR* – a categoria é igual à unidade de análise;
- 4 - *A relação com a instituição* – reúne as unidades referentes à relação dos participantes com a instituição à qual pertencem e o papel da mesma no desenvolvimento do processo.

Na última fase da metodologia, essas categorias servem para construir um texto maior, o *metatexto*, no qual as falas dos entrevistados dialogam diretamente com a interpretação das pesquisadoras e com o referencial teórico da área.

Categoria 1 – Interesse pela temática ambiental

As narrativas dos participantes (do PAP2, do PAP3 e de ambos) são ricas em exemplos que mostram que a infância é uma fase da vida muito importante quando se trata da perpetuação de valores passados pelas gerações anteriores. Trata-se também de uma fase do desenvolvimento na qual nossas experiências, quando revistas pela visão da vida adulta, parecem muito mais preenchidas de significado. No caso dos integrantes do PAP3 essa questão ficou mais evidente, visto que 50% se referiram à infância, e com relação aos integrantes do PAP2 a porcentagem foi de 16,5%.

Nasci em um sítio [...]. Minha avó era uma das benzedeiras mais famosas da cidade, curava as pessoas através de orações e ervas medicinais. Durante minha infância morei em sítios ou chácaras, onde tínhamos uma relação direta com a terra. Plantávamos, colhíamos, buscávamos água da mina [...]. Ah, que saudades daqueles tempos [PAP₃ (6)].

Desde a infância, convivo com pessoas interessadas nas questões sociais e ambientais de nosso país e do mundo. Meu pai, economista [que] gostava de lidar com a terra e os vegetais, e minha mãe, socióloga e feminista, sempre tiveram disposição e vontade de compartilhar com os filhos os assuntos do mundo da vida... [PAP_{S2/3}(4)].

Acho que tive uma grande influência da minha família nesse aspecto, especialmente do meu avô, que sempre foi apaixonado pela natureza, e do meu pai, que é biólogo. No período do ensino médio comecei a me interessar mais pelas questões sociais e políticas. Foi nessa época que decidi ser bióloga [PAP₂(17)].

Alguns dos educadores entrevistados por Cassini (2008) também se referem às experiências vividas na infância e à influência dos pais como fatores importantes que despertam o interesse pela área ambiental.

Analogamente, a graduação também é lembrada como uma fase na qual os participantes desenvolveram interesse pela temática ambiental. Esse fato acontece em 50% das narrativas dos integrantes do PAP2, o que mostra uma maior sistematização no despertar desse interesse em disciplinas e estágios na área.

Já com relação aos integrantes do PAP3, apenas 9% se referem à graduação, mas é preciso considerar sempre que os membros do PAP2 são profissionais da área ambiental, pois são representantes de instituições, diferentemente daqueles do PAP3. Talvez esse seja um fato que justifique que a lembrança que marca o interesse pela área ambiental para os integrantes do PAP2 seja a formação institucionalizada e para os integrantes do PAP3, a infância, visto que alguns possuem apenas o ensino fundamental ou médio. No caso dos que possuem ensino superior, provavelmente o curso de formação inicial não apresentou temas relacionados à área ambiental, pelo menos de forma que despertasse o interesse dos alunos para a área, indicando as lacunas que sabidamente existem na formação ambiental na educação superior brasileira (PAVESI; FARIAS; OLIVEIRA, 2009; PAVESI; FREITAS; OLIVEIRA, 2006).

No grupo PAP3, encontramos pessoas graduadas nas áreas de Veterinária, Agronomia, Arquitetura, História, Direito, Pedagogia e Biologia, o que mostra que o interesse pelas questões ambientais não é mais uma exclusividade de áreas que se relacionam diretamente à Biologia/Ecologia. Embora os participantes ainda sejam em sua maioria biólogos, observa-se que outras áreas estão aderindo à EA, revelando sua abrangência como campo de atuação porque “possivelmente houve um rompimento com o mito de que a Educação Ambiental seria sinônimo de ensino de Ecologia, que, por sua vez, estaria ligada às Ciências Naturais” (TRISTÃO, 2007, p. 31).

Minha história como educadora ambiental se confunde com minha própria descoberta como educadora [...]. Envolvida com os processos de formação dos educadores e das educadoras populares e ainda cursando disciplinas da graduação [Pedagogia] [PAP₂(3)].

Enquanto na graduação, tive contato com uma disciplina muito interessante que me abriu novas perspectivas de trabalho na época, ano de 2000. A disciplina era Esportes e Integração com a Natureza [...] [PAP₃(2)].

Meu interesse pela área ambiental iniciou-se no último ano de graduação, quando fui convidada para trabalhar em um projeto de Educação Ambiental com mulheres em pequenas propriedades rurais [...]. A partir daí me envolvi com a área ambiental, ou melhor, me apaixonei pelo tema e passei a trabalhar com a sua transversalidade, já que sou historiadora [PAP₂(15)].

Para alguns dos participantes, do PAP2, do PAP3 e de ambos, esse despertar pela temática ambiental nem sempre é pontual ou facilmente identificado, visto que ele faz parte de todo um caminho percorrido, de escolhas que, consciente ou inconscientemente, acabaram por determinar seu envolvimento com a temática. Alguns, por exemplo, chegaram à área ambiental por caminhos que aparentemente não conduziam diretamente a ela, mas cujos trabalhos, saberes e interesses acabaram por se cruzar com a EA.

[...] foi a partir do momento em que me mudei para Monte Alto, talvez porque em uma cidade de menor porte as pessoas são mais integradas com os problemas locais [...] reencontrei vários amigos [...]. Nesses nossos encontros sentimos a necessidade de fazermos algo pelo município, que atravessava um momento bastante delicado tanto político como ambiental [...] [PAPs_{2/3}(1)].

Minha história na área ambiental começou na igreja, nos congressos da CEBS (Comunidade Eclesial de Base). [...] no ano 2000, quando o pesquisador da EMBRAPA de Campinas deu a palestra sobre Ecologia e nos trouxe para a realidade do meio em que vivemos e [d]o que poderia acontecer se não mudássemos as nossas atitudes nas questões ambientais [PAP₃(17)].

O relato dos participantes ilustra a ideia de Carvalho (2002, p. 139) de que existe “um percurso *interior, contracultural e romântico de acesso ao ambiental*” importante, mas não único. Segundo a autora, com a crescente profissionalização da área ambiental provavelmente se tornará mais frequente o acesso a ela por outras vias, o que já constatamos neste trabalho.

Tristão (2007) corrobora o fato revelando que as pessoas que se identificam ou que acabam por trabalhar na temática ambiental algumas vezes

fazem referência a um “amor” pela natureza, pela eventual mudança habitacional/profissional para uma nova comunidade, pelas redes de relações sociais/familiares passadas de geração a geração, pela inserção/engajamento em movimentos sociais promovidos por ONGs, por trabalhos voluntários em igrejas, e até por uma responsabilidade com os problemas socioambientais do cotidiano (TRISTÃO, 2007, p. 39-40).

Categoria 2 – O SER Educador Ambiental

Quando nos referimos à segunda categoria, ou seja, à trajetória percorrida pela/o entrevistada/o para sua formação como um Educador Ambiental e à maneira como ela/ele se percebe como tal,

observamos que existe uma diferença considerável entre o PAP2 e o PAP3.

Com relação aos integrantes do PAP2, fica visível que grande parte dos participantes percorreu uma trajetória acadêmica para se tornar um educador ambiental. São poucos os que não possuem formação acadêmica na área em algum nível – graduação, pós-graduação *lato sensu* ou *strictu sensu*.

Após o término do curso de pós-graduação [na área de EA], iniciei carreira docente na FAFIBE Bebedouro lecionando a disciplina de EA, que orienta diversos trabalhos de intervenção na área de EA junto à comunidade local [PAPs_{2/3} (7)].

[...] tive oportunidade de trabalhar como monitora de EA no CDCC, o que me possibilitou partir para o mestrado e, em seguida, para o doutorado, onde desenvolvi trabalhos na linha da História e Sociologia Ambiental, respectivamente [PAP₂ (15)].

Já com relação aos integrantes do PAP3, 50% dos participantes são professores da rede pública de ensino e não possuem uma trajetória específica na área ambiental. A formação se dá na prática do exercício profissional.

Em 2000 fiz o curso “Educação Ambiental: Uso da Trilha da Natureza”, oferecido pela UFSCar/CENP [...] Como na [escola] já trabalhávamos com o “Projeto Horta” b[avia] algum tempo, o curso feito incentivou completar os trabalhos. [...] Desses vieram outros tantos cursos onde aprendi entre outras coisas como fazer composteira, trabalhar com plantas no cotidiano, como realizar diagnóstico ambiental [PAP₃(15)].

Os integrantes do PAP3 desenvolvem trabalhos de liderança comunitária voluntários e, dessa forma, buscam formação na área e se envolvem com questões ambientais à medida que surgem oportunidades.

[...] o Núcleo de Educação Socioambiental “Prof. Leandro Eduardo de Souza” – NESSA [...] tem entre suas atribuições estatutárias o fortalecimento da Educação Ambiental e isso fez com que eu, como presidente dela, procurasse me aprofundar no assunto e conhecer pessoas ligadas a este tema [PAP₃(8)].

[...] quando a CEMEI [...] recebeu um convite para participar do Projeto Água Quente, que entre outras propostas trazia uma forma de recuperação da Região da Bacia do Córrego Água Quente, eu quis participar. Iniciei no projeto em fevereiro de 2005 e me dedico muito a ele. É uma atividade bastante prazerosa. Participo dos congressos, palestras, seminários sobre o meio ambiente sempre que posso [PAP₃(13)].

Com relação aos participantes do PAP2, é importante comentar que os dados apresentados aqui corroboram os estudos de Cassini (2008, p. 112), segundo os quais “não estamos afirmando que a formação do educador ambiental se dá apenas, ou preferencialmente, no ensino superior, mas que no estudo que realizamos os depoimentos indicaram essa formação como a mais significativa na trajetória destes educadores”. Porém, o mesmo não acontece com relação aos integrantes do PAP3, pois a falta de formação acadêmica na área não se configura como um problema para se tornar um educador ambiental.

Podemos inferir novamente que, pelo fato de estarem atuando profissionalmente na área ambiental (já que estão ligados a instituições), os integrantes do PAP2 tiveram mais oportunidades de se especializarem do que os do PAP3.

Um fato interessante no trabalho realizado mostra que, mesmo que não seja maioria, alguns membros do grupo PAP2, apesar de toda a trajetória percorrida no campo da EA – alguns com longos anos dedicados à temática – ainda não se consideram educadores ambientais, no sentido amplo que conferem ao termo e no contexto das obrigações e responsabilidades que ele agrega. Para Carvalho (2002, p. 136) esses são exemplos de uma “identidade em progresso, como algo a ser alcançado”.

[...] me enxergo incoerente, fazendo trabalhos de uma EA conservacionista e ingênua. [...] Costumo dizer que TENTO ser educadora ambiental, porque em diversos momentos, na minha casa ou na minha relação com as pessoas, não consigo exercer a EA que prego [...] [PAP₂(12)].

Outros membros do PAP2, no entanto, se consideram educadores ambientais exatamente por conta do tempo e da formação que empregaram no processo e das escolhas que tomaram para suas vidas. Além disso, acreditam que estejam em total concordância, ou dentro do que consideram possível, com os preceitos da Educação Ambiental que defendem. Dessa forma, consideram que além de trabalhar com a temática a vivenciam no seu dia a dia.

Esta história percorre o tempo de 10 anos de experiência vivida na área ambiental, assim, me considero capaz de ser e me sentir educadora ambiental. Penso que ser uma educadora ambiental é estar em constante movimento, é um processo e, como tal, é alimentado e modificado constantemente [PAP₂(15)].

[...] penso que exerço esse papel nas minhas relações pessoais, na própria convivência com meus/minhas amigos/as e família. Essa ação não é consciente ou proposital, mas, como assumi a EA como postura de vida, é difícil separar os ambientes de trabalho e os pessoais [PAP₂(5)].

No caso dos integrantes do PAP3, apenas uma pessoa se posicionou como educadora ambiental, o que pode significar que o grupo está iniciando uma trajetória nessa área.

Devo também considerar minha profissão como professora de Geografia, que, em muitos momentos, apresenta teorias relacionadas ao tema, propostas pelo currículo pedagógico o que instigava ainda mais minha postura de educadora ambiental [PAP₃(16)].

As diferentes narrativas mostram que a questão de se considerar um educador ambiental é complexa, individual e perpassa considerações e valores muitas vezes únicos, visto que cada ser

humano em sua complexidade é também singular, com seus sonhos, suas angústias, preocupações e limitações, enfim, seres contraditórios por natureza e em constante formação, que não são, mas estão “sendo no mundo”, de acordo com as palavras de Paulo Freire.

A respeito do ser educador ambiental, Carvalho (2002) ressalta a importância e relevância de parâmetros pessoais que acompanham provisoriamente essa identidade, pautados pela filiação, pela percepção e pela história de cada um durante seu trajeto. A autora mostra ainda que essa é

uma identidade que comporta um espectro de variações na sua definição e apresenta um gradiente de intensidade de identificação – identidade plenamente assumida como destino escolhido, identidade em progresso como algo a ser alcançado, identidade negada ou secundarizada no processo de negociação entre outras possibilidades e escolhas do sujeito. Pode-se atuar profissionalmente de diversas maneiras e a partir de várias especializações dentro do campo ambiental, e fazer EA pode ser uma opção entre outras ou simultaneamente a outros fazeres ambientais (CARVALHO, 2002, p. 135-136).

Categoria 3 – Interesse em participar do CESCAR

Dentro dessa categoria, a primeira unidade de análise se refere a como os participantes ficaram sabendo do CESCAR. No âmbito institucional (PAP2), as narrativas analisadas mostram que, com relação à articulação para a implementação do Coletivo Educador na região de São Carlos, é recorrente um mesmo ponto de contato, na figura de uma das professoras precursoras do coletivo, uma vez que vários participantes aderiram ao CESCAR por seu intermédio.

Com a professora [PAP₂(6)] comecei importante processo de formação complementar ao participar de alguns encontros/seminários do Programa de Formação de Educadoras e Educadores Ambientais (ProFEA), que viriam a gerar os coletivos formadores de educadoras e educadores ambientais populares, particularmente o CESCAR, com o qual colaboro oferecendo um item de cardápio sobre consumo [PAP₂(2)].

No intervalo conversei com a [professora] e comecei a fazer parte das reuniões do Núcleo Gestor a partir de 2005. A descoberta do CESCAR foi a grande alavanca para a continuidade desses trabalhos na prefeitura [PAPs_{2/3}(7)].

Observa-se também que as redes, fóruns e grupos que reúnem pessoas que trabalham na área ambiental são canais importantes de divulgação.

[...] tive o primeiro contato com o CESCAR no início do ano de 2005, pelo qual me apaixonei, vislumbrei a utopia e, desde então, integro o grupo, aprendo e contribuo. Fazer parte da Diretoria da Associação possibilitou que minha participação no CESCAR fosse mais profunda, assumindo a responsabilidade pessoal e institucional de disseminar e construir conhecimentos [PAPs_{2/3}(5)].

[...] participei como representante do Conselho Municipal de Meio Ambiente [COMDEMA], comecei a participar de fóruns e grupos que atuam na temática ambiental [...] Foi nesse contexto que entrei em contato com a ideia do CESCAR, inclusive do processo de formação do projeto, e procurei contribuir de diversas formas [...] [PAP₂(8)].

Com relação aos integrantes do PAP3, lembrando que a divulgação foi realizada pelos Núcleos Gestores por meio de diferentes canais de comunicação (rádio, jornal, cartazes em locais públicos e eventos), os participantes ficaram sabendo do CESCAR de diferentes maneiras, como podemos ver nos relatos transcritos a seguir.

Como faço parte da Paróquia São Dimas [Araraquara], minha amiga, que soube do CESCAR, falou sobre o projeto ao nosso padre, e em comum acordo resolveram me indicar [PAP₃(6)].

Fiquei sabendo do coletivo [...] através de um cartaz fixado no prédio da Prefeitura Municipal de Monte Alto [PAP₃(9)].

Através de minha irmã [...], que já participava do Projeto Água Quente, fiquei sabendo da abertura de inscrições para a formação do Coletivo de Educadores CESCAR [PAP₃(14)].

Um dos proprietários da empresa onde trabalho [Viveiro Camará] me trouxe a ficha de inscrição e também um folder do projeto CESCAR [...] [PAP_{2/3}(3)].

No que diz respeito ao interesse em participar do CESCAR, os relatos dos integrantes do PAP2 e dos PAPs2/3 mostram que foram citados vários fatores, como contribuir pontualmente para o processo oferecendo cardápios de conteúdos e/ou processos formadores, se envolver mais com o tema, representar a instituição parceira, acreditar na proposta e princípios do ProFEA e adquirir conhecimento para a sua vivência pessoal e profissional, os dois últimos tendo sido os mais citados.

[...] considero a participação no CESCAR como essencial para o amadurecimento do meu trabalho e um marco na minha vida profissional [PAP₂(5)].

[...] decidi participar [do CESCAR] por já estar trilhando esse caminho e me interessar pelo assunto, vi ali uma oportunidade de estar com pessoas que realmente sabem do que estão falando e poder conhecer/aprender mais com a experiência [PAP_{2/3}(8)].

[...] acredito muito nesse projeto [CESCAR], que parte de uma estrutura fixa, por nascer de um programa nacional, mas que busca ser construído coletivamente em suas ações [PAP₂(8)].

Para os participantes do PAP3, o interesse pelo curso se deu principalmente com relação a adquirir maior conhecimento na área ambiental, independentemente do segmento em que atuam.

Mas, acima de tudo, precisava de mais embasamento teórico e conhecimento sobre o que havia em relação à conservação ambiental em nossa “capital da tecnologia” [PAP₃(16)].

O que me levou a participar do projeto Viabilizando a Utopia (ViU) foi a necessidade de ajuda para fazer algo pelo bairro relativo às práticas de Educação Ambiental. Por conta de minha formação e da dificuldade em encontrar pessoas que se disponibilizassem, fui levada a participar da Associação de Moradores (algo que nunca imaginei fazer) e tornei-me responsável pela organização de ações de sensibilização ambiental no bairro [PA₃(19)].

Os trechos das narrativas apresentados corroboram Tristão (2007, p. 35), que considera que a motivação está ligada à busca por formação na área, e os dados que a autora obteve no trabalho que realizou sobre o estado da arte da Educação Ambiental no Espírito Santo evidenciam isso. A autora pondera ainda que “talvez exista uma carência por um aprofundamento teórico e metodológico [...] que tem seus saberes e práticas referendados pelo conhecimento acadêmico”.

O despertar do interesse pela proposta do ProFEA se deve à corrente da EA que ele adota, a qual é ao mesmo tempo crítica, transformadora e emancipatória, isto é, o processo deve ser coletivo, continuado e envolver a participação social, além de ser interdisciplinar e articular teoria e prática (TOZONI-REIS, 2005).

Categoria 4 – A relação com a instituição – envolvimento institucional ou pessoal?

Esta categoria se refere apenas aos integrantes do PAP2, já que está relacionada com a representatividade das instituições parceiras no CESCAR.

Os relatos obtidos neste trabalho nem sempre evidenciam um forte vínculo entre os integrantes do PAP2 e suas instituições. Talvez isso ocorra em parte porque o convite para participar da formação do CESCAR, na maioria dos casos, não foi feito diretamente para os dirigentes das instituições, mas para as pessoas que já possuíam um envolvimento com a EA, muitas vezes representando sua instituição

em eventos, por exemplo. Foram essas as pessoas que se transformaram nos representantes das instituições buscando a formalização da parceria.

Na realidade, observa-se que as instituições são feitas pelo esforço de cada representante [PAP₂(9)].

A instituição que eu represento nem sabe o que eu faço. No entanto, tem me dado apoio sempre que solicito [PAP₂(10)].

Uma das narrativas apresenta que a questão da representatividade da instituição é um tanto complicada, principalmente no caso de grandes instituições. Reconhece-se que essa é uma das grandes dificuldades da estrutura dos coletivos.

Entendo que esse é um dos grandes nós na compreensão que temos do nosso papel nessa estrutura [...]. A menos que seja uma instituição ou organização pequena, onde exista um alto grau de consenso, talvez seja possível pensar que a voz da/do 'representante' seja bastante próxima do pensamento do grupo. Caso contrário, o que se coloca é a posição da pessoa que participa. O que varia é o grau de apoio que a pessoa recebe para estar nessas articulações [PAP₂(4)].

Quanto à participação das universidades no Programa de Coletivos e no CESCAR, o envolvimento da instituição-âncora do projeto foi maior, facilitando e oficializando a participação da sua representante.

No meu caso, tive um apoio significativo da reitoria, que apoiou a carta-convite do MMA, me autorizando a participar desse processo de forma transparente e registrada. Todas as minhas saídas e viagens, enfim, tempo dedicado ao programa e ao projeto Viu, estão devidamente registradas, relatadas e aprovadas [PAP₂(4)].

Porém, a própria narradora admite que sua postura como representante da universidade é mais pessoal do que relacionada à instituição.

Entendo que não há um pensamento único na universidade sobre as questões socioambientais, muito pelo contrário. Dessa forma, não seria possível considerar que minhas posições e escolhas fossem amplamente aceitas pelas demais pessoas que constituem a UFSCar. Mas, repito, entendo que não há outra maneira de pensar essa ‘representação’ [PAP₂(4)].

Algumas Considerações

Os objetivos deste trabalho foram caracterizar o CESCAR a partir das narrativas de seus participantes (PAP2, PAP3 e PAPs2/3) e retratar as trajetórias de vida destes verificando em que ponto os caminhos entre elas e a temática da EA se cruzaram. Acreditamos que essa compreensão nos auxilie a evidenciar o quanto as decisões tomadas podem ser diversas, de diferentes origens, e ainda assim servirem para reunir pessoas em torno de um objetivo comum: o enraizamento da dimensão ambiental na cultura e na sociedade brasileira.

Observamos que conseguimos envolver pessoas dos diferentes segmentos da sociedade cujos principais interesses são a busca por conhecimento na área ambiental. Isso indica que existe uma carência de ofertas de cursos e que, portanto, instituições que possuem vocação para o processo de formação precisam se dedicar a oferecer novos cursos para diferentes públicos, principalmente lideranças comunitárias, como previsto no ProFEA. Porém, neste caso, o desafio é maior, pois essas pessoas possuem nível socioeconômico menor e normalmente precisam de subsídios financeiros para participarem dessas atividades.

Com base no que foi discutido, podemos dizer que o CESCAR é um coletivo educador composto por pessoas que atuam em diferentes áreas, com trajetórias e formações diversas, mas que em muitos casos se entrecruzam. São pessoas que pertencem a instituições de diversos setores, que se reúnem para formar um coletivo com tudo o que um trabalho coletivo implica: divergências, conflitos, impasses, mas também troca de saberes, vivências e aprendizados significativos, e todo esse ambiente é o que o torna tão rico e produtivo de novos saberes. É importante considerar que muitas vezes o envolvimento é

mais pessoal do que institucional e que esse fato pode vir a contribuir para uma mudança interna na organização, resultando em um aprendizado que é incorporado institucionalmente, conforme apontaram Pavesi, Farias e Oliveira (2009).

As histórias de vida dos participantes do CESCAR se mostraram uma importante ferramenta para revelar que o coletivo, apesar de todas as dificuldades, é formado por pessoas comprometidas com as questões socioambientais, que incluem os aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos, de forma a garantir uma qualidade de vida saudável para todos, demonstrando assim que acreditam na EA transformadora, crítica e emancipatória proposta pelo ProFEA.

Referências

BRASIL. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. s.d. Disponível em: http://www.mma.gov.br/index.cfm?id_estrutura=20&id_menu=463>. Acesso em: 17 dez. 2005.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Fundamental. Coordenação Geral de Educação Ambiental no Ensino Formal. *Texto da série educação ambiental do programa Salto para o Futuro*. Brasília. Ministério de Educação, 2000.

_____. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. *Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA*. 3 ed.. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

_____. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. *Programa de Formação de Educadoras(es) Ambientais*. Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação, 2006.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *A invenção do sujeito ecológico: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura.. Biografia e Formação na Educação Ambiental: um ambiente de sentidos para viver. *Revista Brasileira de Educação Ambiental*, Brasília, n. 0, p. 21-27, nov. 2004.

CASSINI, Luciana Falcon; TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Trajetória de educadores ambientais. *Revista Eletrônica do mestrado em Educação Ambiental*, v. 21, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.remea.furg.br/indvol21.php>>. Acesso em: 27 abr. 2010.

FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio; SORRENTINO, Marcos. Coletivos Educadores. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 59-69.

HART, Paul. Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes na pesquisa em educação ambiental: questões de qualidade. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente de (Org.). *Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental*. Editora UNIJUÍ, 2007. p. 15-61. (Coleção Educação em Ciências).

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

PAVESI, Alessandra; FARIAS, Carmen Roselaine de Oliveira; OLIVEIRA, Haydée Torres de. Greening Higher Education as a Procedure of Institutional Learning. In: LEAL FILHO, Walter (Ed.). *Sustainability at Universities: Opportunities, Challenges and Trends*. Frankfurt: Peter Lang Scientific Publishers, 2009. p. 121-131. v. 31.

PAVESI, Alessandra; FREITAS, Denise de; OLIVEIRA, Haydée Torres de. O desafio da ambientalização curricular dos cursos de graduação no Brasil. In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 7.; COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES: GLOBALIZAÇÃO E (DES)IGUALDADES: OS DESAFIOS CURRICULARES, 3., 2006. *Anais...* Braga, Portugal: 2006.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Pesquisa-Ação. In: FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (Org.). *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 269-276.

TRISTÃO, Martha. *Diagnóstico do estado da Arte da Educação Ambiental no Estado do Espírito Santo*. Relatório Final. Universidade Federal do Espírito Santo – NIPEEA. Vitória. 2007. Disponível em: <<http://www.recea.org.br/diagnostico/diagnostico.htm>>. Acesso em: 28 abr. 2010.

Artigo: recebido em 01/08/2010 - aprovado em 25/10/2010