

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A
CIÊNCIA

**Trajetória de Educadores Ambientais:
revelando os caminhos trilhados**

Luciana Falcon Cassini

Bauru

2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A
CIÊNCIA

**Trajetória de Educadores Ambientais:
revelando os caminhos trilhados**

Luciana Falcon Cassini

Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, área de concentração Ensino de Ciências, da Faculdade de Ciências da UNESP/ Campus de Bauru, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação para a Ciência, sob a orientação da Prof^a. Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis.

**Bauru
2010**

Cassini, Luciana Falcon.

Trajetórias de educadores ambientais: revelando os caminhos trilhados / Luciana Falcon Cassini, 2010.

214 f.

Orientador: Marília Freitas de Campos Tozoni Reis

Dissertação (Mestrado)- Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2008

1. Educação ambiental. 2. Educadores ambientais. 3. Trajetórias. 4. Formação. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Trajetórias de educadores ambientais: revelando os caminhos trilhados.

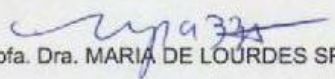


ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE LUCIANA FALCON CASSINI, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PARA A CIÊNCIA, DO(A) FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU.

Ao 01 dia do mês de julho do ano de 2010, às 14:00 horas, no(a) Anfiteatro da Pós-Graduação, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. MARILIA FREITAS DE CAMPOS TOZONI REIS do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Botucatu, Profa. Dra. EUNICE SCHILING TREIN do(a) Departamento de Sociedade, Educação e Conhecimento / Universidade Federal Fluminense, Profa. Dra. MARIA DE LOURDES SPAZZIANI do(a) Departamento de Educação / Instituto de Biociências de Botucatu, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de LUCIANA FALCON CASSINI, intitulada "TRAJETÓRIA DE EDUCADORES AMBIENTAIS: REVELANDO OS CAMINHOS TRILHADOS". Após a exposição, a discente foi argüida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVA LA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.


Profa. Dra. MARILIA FREITAS DE CAMPOS TOZONI REIS


Profa. Dra. EUNICE SCHILING TREIN


Profa. Dra. MARIA DE LOURDES SPAZZIANI

**Dedico este trabalho aos sujeitos que acreditam e promovem uma
educação ambiental transformadora**

Agradecimentos

Agradeço aos educadores ambientais que participaram do estudo, compartilhando comigo, e com os leitores, suas trajetórias.

À Marília, minha orientadora, pela ajuda na busca dos caminhos da pesquisa; pela paciência e ensinamentos; por acreditar e fazer-me acreditar em minhas potencialidades.

Aos membros da banca examinadora, professoras Lourdinha e Eunice, por aceitarem o convite e assim contribuírem para minha formação como pesquisadora, educadora e educadora ambiental.

Aos colegas, professores e funcionários do programa de pós-graduação, pelo companheirismo, ajuda e ensinamentos.

Ao Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental, pelo crescimento coletivo e amigos conquistados.

As amigas Juliana, Marina e Nádja, por todo conforto, ajuda, hospedagens e por compartilharem de minha trajetória.

À minha família, pela paciência, apoio e carinho incondicionais.

Ao Orlando, companheiro paciente sem o qual não teria chegado até aqui.

À FAPESP por viabilizar financeiramente o desenvolvimento desta pesquisa.

| | |
|---|-----|
| Resumo | 09 |
| Abstract | 10 |
| Lista de Siglas | 11 |
| Lista de Quadros | 12 |
| Lista de Figuras | 13 |
| Introdução | 14 |
| Metodologia | 27 |
| Percurso metodológico para identificação dos sujeitos da pesquisa | 38 |
| Objetivos | 45 |
| Capítulo 1 – EDUCADORES AMBIENTAIS: | |
| identificando os caminhos de sua inserção | 46 |
| Capítulo 2 – EDUCADORES AMBIENTAIS: | |
| identificando os caminhos de sua formação | 65 |
| 2.1 - os espaços | 66 |
| 2.2 - as dificuldades | 93 |
| 2.3 - as expectativas | 107 |
| Capítulo 3 – EDUCADORES AMBIENTAIS: | |
| identificando os caminhos de suas concepções | 114 |
| Capítulo 4 – EDUCADORES AMBIENTAIS: | |
| identificando os caminhos da construção de sua identidade | 142 |

Capítulo 5 – EDUCADORES AMBIENTAIS:

revelando os caminhos de sua inserção, formação, concepções e identidade 157

Conclusão 193

Referências 201

Anexos 207

Anexo I. Mapas de localização da UGRH Bacia Hidrográfica Tietê-Jacaré, suas sub-bacias e os municípios que a constituem 208

Anexo II. E-mail convite enviado aos membros da REPEA 211

Anexo III. E-mail enviado aos educadores que se ofereceram para participar do estudo agradecendo a colaboração e solicitando a indicação de outros educadores ambientais, também atuantes na bacia hidrográfica Tietê-Jacaré e nos mais diversos espaços 212

Anexo IV. E-mail enviado aos educadores indicados, explicando a forma como chegamos até eles e os convidando para participação na pesquisa 213

Anexo V. Solicitação à mesa diretora do Comitê da Bacia Hidrográfica Tietê-Jacaré de indicação de educadores ambientais atuantes na região da bacia 214

Tivemos como objetivo principal deste estudo, responder a seguinte questão: Quem são e como se formam os Educadores Ambientais? Para tal, lançamos mão de suas histórias de vida, com foco em suas trajetórias de formação em Educação Ambiental. Coletamos e olhamos para essas histórias, a partir do método materialista histórico dialético de interpretação da realidade, e, sob a luz da perspectiva crítica, transformadora e emancipatória da Educação Ambiental. De acordo com o referencial metodológico, estabelecemos como categoria simples, síntese de múltiplas determinações, os condicionantes sócio-históricos de constituição da Educação Ambiental, pois, através deles - o pano de fundo da formação dos sujeitos Educadores Ambientais - pudemos compreender como se deram seus processos de formação. Pelo estudo, ficou claro que os Educadores Ambientais inserem-se, na área, por diversas portas de entrada, mas motivados, basicamente, pela vontade de transformação das contradições presentes na sociedade moderna capitalista. Eles optam pela Educação Ambiental, como instrumento para agir e transformar esta realidade contraditória e insatisfatória, tanto do ponto de vista ambiental como social, e o maior foco em um ou outro desses pontos de vista, é o que define a concepção de Educação Ambiental que apresentam em seus discursos e prática educativa. Para a atuação e constituição como Educadores Ambientais, buscam formação em diversos espaços, e estes coincidem com seus próprios espaços de atuação, caracterizando uma formação em Educação Ambiental como práxis educativa.

Palavras-chave: educação ambiental, educadores ambientais, formação, trajetórias.

The main objective of this study is to answer the following question: Who the Environmental Educators are and how they are formed? For this, we have used their life stories, focusing on their paths in Environmental Education training. We have selected and looked at these stories, using the dialectical, historical and materialistic method of the interpretation of reality and in the light of the critical, transformative and emancipating Environmental Education. According to the methodological framework, we have established as a simple category, synthesis of multiple factors, the socio-historical conditions of incorporation of environmental education, because through them - the background of the Environmental Educators training - we could understand how their constitution processes occurred. Through the study, it became clear for us that Environmental Educators fall into this area by several “doors” of entry, but motivated essentially by the desire to transform the present contradictions of modern capitalist society. They opt for Environmental Education as a tool to work and transform this contradictory and unsatisfactory reality, from both environmental and social standpoints, and greater focus on either of these points of view, is what defines the concept of Environmental Education they present in their discourse and educational practice. For their performance as Environmental Educators, they seek training in various areas which coincide with their own space for action, featuring an Environmental Education training as educational praxis.

Keywords: environmental education, environmental educators, training, paths.

| | |
|---------|--|
| CBH | Comitê de Bacia Hidrográfica |
| CNEA | Cadastro Nacional de Entidades Ambientalistas |
| CP | Coletivos Parceiros |
| GEPEA | Grupo de Estudo e Pesquisa de Educação Ambiental |
| GPEA | Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental da UNESP - campus Bauru |
| ONG | Organização Não Governamental |
| Pré-CTJ | Pré-Coletivo Educador Tietê-Jacaré |
| PROAONG | Programa Estadual de Apoio as Organizações Não Governamentais |
| ProNEA | Programa Nacional de Educação Ambiental |
| REPEA | Rede Paulista de Educação Ambiental |
| UGRH | Unidade de Gerenciamento de Recursos Hídrico Bacia Hidrográfica Tietê-Jacaré |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura |
| OSCIP | Organização da Sociedade Civil de Interesse Público |
| REA | Rede Municipal de Educação Ambiental |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Sem Terra |
| UFSCar | Universidade Federal de São Carlos |
| UNICAMP | Universidade de Campinas |
| UNESP | Universidade Estadual Paulista |
| PAPs | Pessoas que Aprendem Participando/Pesquisa Ação Participante |
| EA | Educação Ambiental |
| PNEA | Política Nacional de Educação Ambiental |
| CEFAM | Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério |
| EPEA | Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental |
| EUA | Estados Unidos da América |
| URSS | União das Repúblicas Socialistas Soviéticas |
| SEMA | Secretaria Especial do Meio Ambiente |

Quadro 1. Mostra a formação acadêmica – nível de graduação – dos sujeitos do estudo agrupadas pelas três tradicionais grandes áreas de conhecimento.

Quadro 2. Formação acadêmica de pós-graduação dos sujeitos do estudo.

Quadro 3. Formação dos sujeitos do estudo.

Quadro 4. Especificação dos espaços de atuação dos sujeitos do estudo.

Quadro 5. Distinções entre as tendências emancipatória e conservadora ou comportamentalista de educação ambiental.

Figura 1. Panorama geral de constituição da rede de indicação dos educadores ambientais.

Introdução

“As circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias” (MARX & ENGELS, 1979, p. 56). Essa “tese” explícita de forma simples e ao mesmo tempo complexa, a relação dialética pela qual nasceu o que chamamos de sociedade humana, e é a partir de nossa inserção nessa sociedade que nos tornamos plenamente humanos.

Isso significa dizer que é da apropriação do que a sociedade criou histórica, social, econômica, científica, filosófica e politicamente, que exercemos plenamente as possibilidades contidas em nosso suporte biológico (SAVIANI, 2005). Ou seja, os indivíduos da espécie humana, da espécie biológica/natural, para tornarem-se plenamente humanos, precisam incorporar a humanidade, que é social e histórica, é o que Marx (*apud* DUARTE, 1993) chamou de segunda natureza ou corpo inorgânico do homem.

Em seus Manuscritos Econômicos Filosóficos de 1844 (*apud* DUARTE, 1993) Marx distingue o ser humano dos demais animais pelas características próprias de suas “atividades vitais”, sendo esta atividade aquela que toda espécie animal realiza para garantir sua existência e sua continuidade. Levando este conceito em consideração, a atividade vital dos humanos diferencia-se da dos demais animais por ser consciente e livre. Os demais animais têm sua atividade vital caracterizada pelo consumo dos objetos naturais que satisfazem suas necessidades, já o homem produz, através do trabalho intencional, os meios para satisfação de suas necessidades, cria uma realidade humana que transforma tanto a natureza como o próprio homem. Sendo assim, para garantir a existência e a continuidade da espécie humana não basta a sobrevivência física dos indivíduos e sua reprodução biológica, é necessário também garantir a reprodução do que foi por ela criado, histórica e socialmente, pela sua atividade vital.

O homem então “humaniza a si próprio” (DUARTE, 1993, p. 31), pois ao criar uma realidade humanizada precisa apropriar-se dela, e essa apropriação gera novas necessidades que exigem novas atividades, caracterizando um processo sem fim, criador da história, do gênero humano, da genericidade. Os produtos que geram essa realidade humanizada são as objetivações genéricas (instrumentos, linguagem, costumes, ciência, etc.) e, para nos humanizarmos, temos que participar incessantemente de processos de objetivação e apropriação dessas objetivações que são criadas pelo conjunto dos homens ao longo de seu desenvolvimento, e estão sempre determinadas por uma relação dialética com as possibilidades materiais reais de seu momento histórico.

Heller (1972) apresenta dois traços definidores das objetivações: encarnam genericidade, ou seja, são sistemas de referência para a atividade do indivíduo do gênero

humano; e implicam em apropriação da atividade social por elas sintetizada, pois são resultado dessa atividade.

Levando em consideração o âmbito da prática social humana, destacam-se dois níveis de genericidade: “em-si” e “para-si”. A genericidade “em-si” refere-se aos instrumentos/utensílios (objetos produzidos pela atividade humana), aos costumes e a linguagem. As objetivações nesse nível são indispensáveis para se viver em sociedade, e o mínimo necessário de apropriação dessas objetivações pelos indivíduos é determinado pelo momento histórico e pela posição do indivíduo no interior das relações sociais. Ou seja, este mínimo é histórica e socialmente determinado, sendo que a apropriação dessas objetivações ocorre de forma espontânea, não intencional, no âmbito da vida cotidiana, formando o “ser em-si” (*Ibidem*).

As objetivações genéricas “para-si”, por outro lado, referem-se à ciência, à moral, à filosofia, à arte etc. A apropriação dessas objetivações elevam o indivíduo ao nível da relação consciente com a genericidade, formando o “ser para-si”, o ser consciente da natureza e de si próprio (*Ibidem*).

A apropriação das objetivações, sejam elas “em-si” ou “para-si”, efetivam-se, como afirma Duarte (1993), “sempre no interior das relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele [o indivíduo] e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada” (p. 47). Disso podemos concluir que a formação do indivíduo é um processo educativo, em que os resultados das objetivações humanas são ensinados aos homens, por homens, tanto de forma espontânea (sem uma relação consciente com o processo educativo), como de forma sistemática, consciente.

A partir dessa perspectiva de compreensão do homem, do humano, o trabalho educativo (sistematizado, consciente) é entendido como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p. 13). Assim preconizada, o papel da educação é formar sujeitos plenamente humanos, “seres para-si”, sujeitos que compreendam/interpretem a realidade em suas múltiplas determinações, que atuem sobre essa realidade para transformá-la, num processo inesgotável de (re)construção desta realidade em direção a superação de suas dificuldades e contradições.

A partir da visão materialista histórica dialética, desenvolvida por Karl Marx em seus estudos e prática – em sua práxis – a realidade humana e social são fruto das condições materiais objetivas existentes em determinado momento histórico, condições estas determinadas pelo modo de produção adotado pelas sociedades. Porém esta

determinação, longe de ser uma relação reducionista, é uma relação de mútua determinação, é dialética. Ou seja, as condições materiais objetivas sob as quais vivemos, e que interferem em nossa constituição como seres humanos, é por nós construída num esforço constante para a manutenção da condição atual, ou para a transformação e superação desta condição.

Hoje vivemos sob a égide do capitalismo financeiro, em uma sociedade marcada por relações sociais de dominação e conseqüentemente pela alienação. Conforme Markus (1974, p. 99 *apud* DUARTE, 1993, p. 60):

a alienação nada mais é do que uma ruptura na qual a evolução da humanidade se destaca da evolução do indivíduo, na qual o efeito – que modifica e desenvolve o homem – da ação humana, apresenta-se apenas como relação global, mas não como elemento capaz de provocar a formação do indivíduo, o desenvolvimento da personalidade e de sua atividade. Logo, a alienação é – no sentido marxista dessas noções – a ruptura, a contradição entre a essência e a existência do homem (p. 99).

Apoiando-se nessa idéia, Duarte (1993) considera a alienação como “um processo onde as relações sociais cerceiam ou impedem que a vida dos indivíduos realize as possibilidades de vida humana” (p. 61). Um indivíduo alienado vive sob relações sociais consideradas por ele como dadas, imutáveis e não como um produto da atividade histórica humana, ficando, em função dessas relações sociais alienantes, privado de humanização. Torna-se um indivíduo lutando por sua existência material individual. Conforme Marx (1989 *apud* DUARTE, 1993), o homem transforma a sua atividade vital (o trabalho) em “simples meio de sua existência” (p. 165).

“Tudo que impeça os indivíduos de realizarem, em sua existência, as possibilidades de objetivação do seu ser de forma universal e livre, é parte da reprodução da alienação, isto é, das relações sociais de dominação” (DUARTE, 1993, p. 97). Conseqüentemente, “para que o homem não se aliene perante o mundo por ele criado, ele precisa ver a si próprio objetivado nesse mundo, precisa reconhecer esse mundo como um produto de sua atividade” (*Ibidem*, p. 82). Sendo assim, qualquer proposta educativa que não permita a objetivação do homem, principalmente das objetivações “para-si”, e que não permitam aos indivíduos compreenderem a sociedade e suas relações sociais como historicamente construídas pela atividade humana, não contribuem para a superação da alienação, e conseqüentemente da humanização universal e livre dos homens.

Sabemos que não é com o interesse de humanização e emancipação dos seres humanos que o processo educativo vem se realizando na realidade social capitalista. Vivemos em uma sociedade de classes e de dominação de classes, na qual mudanças

estruturais, que transformem o *status quo*, não são bem vindas. Por conta disso, o que vivenciamos é uma constante reprodução da ordem social vigente sob o capitalismo financeiro neoliberal. Por isso, presenciamos cotidianamente “o empobrecimento objetivo e subjetivo dos indivíduos, o sofrimento físico e psíquico, a violência (...), enfim, o esgarçamento das bases sociais valorativas que conferem o significado e o sentido da vida humana” (MARTINS, 2004, p. 61).

O eixo do problema aqui parece ser o fato de que não se educa para formar “seres humanos”, mas para torná-los “seres produtivos”, moldados à lógica e às necessidades da sociedade capitalista.

Concordamos com Guimarães (2004a) quando diz que a educação deve ser a “construção de novos caminhos, de novas relações entre a sociedade e a natureza” (p 138), relações diferentes dos preconizados pelo paradigma sócio-político-econômicos da sociedade contemporânea.

Há tempos que alguns educadores pensam novas formas de concretizar essa concepção de educação transformadora, ou seja, de criar alternativas para a superação dos paradigmas dessa sociedade: alienada, individualista, competitiva e desigual, além de ambientalmente insustentável. É longo o caminho, e são muitas e variadas as realizações do movimento ambientalista mundial e nacional nesse sentido.

Desde o século XVII existem relatos documentados de pesquisadores levantando preocupações relacionadas com a conservação ambiental, contudo, não se podia falar ainda, naquele momento histórico, de um movimento amplo, de dimensões significativas do ponto de vista social. No século XIX, encontramos de certa forma a defesa do uso racional da natureza segundo os paradigmas da ciência e da sociedade capitalista que estão em consolidação, embora seja também importante destacar o papel do romantismo – criando novas sensibilidades – naquele momento. Essas contradições contribuem para que, no início do século XX, apareçam sinais de modelos alternativos de desenvolvimento que consideravam as questões ambientais. Porém, é a partir da década de sessenta do século XX que, concretamente, podemos falar no surgimento de um movimento ambientalista como um movimento histórico – construído por novos paradigmas (LOUREIRO, 2003).

A partir dessa década iniciam-se as Conferências Mundiais e Intergovernamentais sobre Meio Ambiente promovidas pela UNESCO, além de atividades da sociedade civil articuladas a esses encontros. Este percurso inicia-se em 1972, com a I Conferência Mundial sobre Meio Ambiente em Estocolmo e chega até os dias de hoje.

Foi no interior dessa “movimentação” ambientalista que nasceu a prática educativa nomeada “educação ambiental” (CARVALHO, 2005), sendo esta reconhecida como uma possibilidade para o enfrentamento da problemática ambiental frente a qual a sociedade encontrava-se e que infelizmente vem agravando-se, colocando-nos hoje diante de enormes desafios.

Alguns autores dizem que não é preciso adjetivar a “educação” de “ambiental” se ela for compreendida em toda sua abrangência e extensão, outros propõem especificar ainda mais o “ambiental” com expressões como social, conservacionista, emancipatória etc. (SORRENTINO, 2005). Hoje convivemos com uma grande diversidade de perspectivas/concepções da educação ambiental no que diz respeito a seus referenciais teóricos e metodológicos. É importante destacar aqui que como prática social, a educação ambiental desenvolve-se no interior das relações sociais de dominação e sob condições de alienação, em consequência muitas das posturas em educação ambiental acabam servindo como instrumento legitimador e reproduzidor da ordem social e econômica vigente, a mesma ordem responsável pelo grande e rápido desenvolvimento da problemática socioambiental.

Loureiro (2004a) discute que hoje, com praticamente quatro décadas de teorização e prática em educação ambiental, mais importante que ressaltar o adjetivo “ambiental” é recuperar o substantivo “educação” que foi ofuscado ao longo do tempo pela incorporação dessa prática no próprio modelo que gera a crise socioambiental – o capitalismo – e que por não ter interesse em mudar sua lógica – a lógica geradora da crise – propõe apenas medidas paliativas para minimizar seus efeitos, consolidando uma visão naturalista e biologizante. Mesmo assim o autor compreende a relevância da adjetivação, que veio destacar dimensões até então esquecidas pelo fazer educativo.

A educação ambiental então, surge como uma nova perspectiva de educação, que vem incorporar ao fazer educativo as questões, inicialmente apenas ambientais, e com seu desenvolvimento, também as sociais, caracterizando-se como uma proposta educativa que incorpora em seu escopo a discussão e propostas de superação para a crise socioambiental vivenciada no cotidiano do capitalismo.

Muitos foram os encontros internacionais e nacionais que se ocuparam de conceituar e desenvolver propostas teórico-metodológicas para a educação ambiental. O primeiro deles ocorreu em 1974, na Finlândia, em seguida da I Conferência Mundial de Meio Ambiente que apontou a educação ambiental como estratégia para o enfrentamento dos problemas ambientais. Em seguida tivemos, em 1975, o Congresso de Belgrado, que procurou estabelecer princípios e metas para a educação ambiental. E dentre outras

tivemos a Conferência de Tbilisi, que estabeleceu os princípios orientadores da educação ambiental e que é lembrada até os dias de hoje. A educação ambiental, ao longo de seu desenvolvimento histórico, foi ganhando e consolidando conceitos, objetivos, metas, diretrizes, etc.

No Brasil, o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental propõe, através do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA), a educação ambiental como:

os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999, art. 1º).

Como apontado pela discussão entre a necessidade de adjetivação ou não da educação em educação ambiental e da educação ambiental em conservadora, emancipatória, etc, vemos que não existe a educação ambiental, mas sim educações ambientais, que se distinguem pelas suas concepções e metodologias. Discutindo essas tendências/concepções da educação ambiental, Tozoni-Reis (2006) vê duas grandes vertentes: a educação ambiental adaptadora; e a educação ambiental transformadora.

A vertente adaptadora fundamenta-se nas tendências não críticas da educação, ou seja, que não reconhecem a educação como interrelacionada e dialeticamente determinada pela sociedade. É hoje o fundamento filosófico-político da educação, e surgiu no início do processo de industrialização, estando a seu serviço, ou seja, pretende a formação ideológica para o trabalho industrial. A vertente transformadora fundamenta-se nas teorias críticas da educação, que vêem como função da educação a instrumentalização dos sujeitos sociais para uma prática social transformadora da realidade, das condições de alienação e exclusão (*Ibidem*).

A autora também estabelece três grandes grupos que sintetizam as práticas educativas em educação ambiental: disciplinatório/moralista, que compreende a educação ambiental como instrumento para gerar mudança de comportamentos considerados ambientalmente inadequados; transmissora de conhecimentos, que investe na transmissão de conhecimentos, acreditando que a informação por si só é capaz de determinar uma relação mais adequada com o meio ambiente; e transformadora/emancipatória, que vê a educação ambiental como um processo político, de apropriação crítica e reflexiva do conhecimento, assim como de valores e comportamentos.

Loureiro (2005a) também aponta a existência de dois grandes blocos em educação ambiental. Eles vêm sendo definidos desde a década de 1970 em uma relação de disputa

ideológica. São eles: o conservador ou comportamentalista; e o transformador, crítico ou emancipatório. Cada um guarda algumas características principais que aparecem no bojo das concepções e práticas de educação ambiental que estão em seu interior.

O bloco conservador caracteriza-se essencialmente por:

- compreensão naturalista e conservacionista da crise ambiental;
- educação entendida em sua dimensão individual, baseada em vivências práticas;
- despolitização do fazer educativo ambiental, apoiando-se em pedagogias comportamentalistas ou alternativas de cunho místico;
- baixa problematização da realidade e pouca ênfase em processos históricos;
- foco na redução do consumo de bens naturais, descolando essa discussão do modo de produção que a define e situa;
- diluição da dimensão social na natural, faltando entendimento dialético da relação sociedade-natureza (sociedade enquanto realização coletiva e objetivada da natureza humana, ou melhor, enquanto realização e exigência para a sobrevivência da espécie humana);
- responsabilização pela degradação posta em um homem genérico, fora da história, descontextualizado social e politicamente (LIMA 2002 *apud* LOUREIRO, 2005a, p. 1475).

E o bloco transformador caracteriza-se por:

- busca da realização da autonomia e liberdades humanas em sociedade, redefinindo o modo como nos relacionamos com a nossa espécie, com as demais espécies e com o planeta;
- politização e publicização da problemática ambiental em sua complexidade;
- convicção de que a participação social e o exercício da cidadania são práticas indissociáveis da Educação Ambiental;
- preocupação concreta em estimular o debate e o diálogo entre ciências e cultura popular, redefinindo objetos de estudo e saberes;
- indissociação no entendimento de processos como: produção e consumo; ética, tecnologia e contexto socio-histórico; interesses privados e interesses públicos;
- busca de ruptura e transformação dos valores e práticas sociais contrários ao bem-estar público, à equidade e à solidariedade. (*Ibidem*, p. 1476)

Acerca dessa diferenciação da educação ambiental em dois grandes blocos/vertentes Philippe Layrargues, na apresentação da obra de Loureiro (2004a), nos traz um trecho esclarecedor: o enfrentamento da crise ambiental ocorre no contexto de um “dilema civilizacional que envolve a disputa entre os que desejam viver em sociedades justas e igualitárias e entre aqueles que desejam manter as sociedades apenas livres, mesmo que ambas desejem construir um futuro sustentável” (p. 17).

Construir um futuro sustentável mantendo as sociedades apenas livres é não mudar a lógica perversa sob a qual estas sociedades se organizam, é continuar vivendo sob relações de dominação e exploração, sob a égide da alienação do humano. A construção desse futuro sustentável é baseada em uma educação que “transforma a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime” (FREIRE, 1987, p. 60 *apud* LOUREIRO, 2004a, p. 27).

Fazendo uma analogia, construir sociedades sustentáveis, justas e igualitárias, busca uma redefinição, e por que não dizer revolução, da sociedade atual e seus padrões civilizatórios. Baseia-se em um processo educativo que problematiza a situação de opressão sofrida pelos oprimidos, que dá a ele instrumentos que servirão de “armas” para a “revolução”, instrumentos que lhe conduzirão e lhe permitirão atuar em movimentos coletivos de transformação das condições que o oprime. Esses instrumentos consistem basicamente na apropriação crítica de conhecimentos, comportamentos, valores, símbolos e signos que mediarão a compreensão da realidade, uma realidade construída historicamente pelos sujeitos e que pode por eles ser superada (SAVIANI, 2005).

Concordamos com Loureiro (2004b) quando diz que “a realidade é inesgotável” (p. 71). Sendo assim, a compreensão da educação ambiental como acontecimento dentro da realidade, e como acontecimento construído por sujeitos dentro da realidade também é inesgotável. Por isso reconhecemos a impossibilidade de traduzir ou reduzir as múltiplas orientações da educação ambiental em uma única educação ambiental. Isto seria desconsiderar toda a sua trajetória histórica, onde a educação ambiental se concretiza a partir de diferentes abordagens ambientalistas e pedagógicas, de modo plural e tencionado.

Reconhecendo essa diversidade, e assumindo a não neutralidade da ciência, posicionamo-nos aqui por uma educação ambiental transformadora e emancipatória, também conhecida por Educação Ambiental Crítica.

Para situar a educação ambiental crítica, Guimarães (2004b) explica que uma importante influencia para os educadores dessa tendência são as leituras marxistas. Ela incorpora muitas premissas da Teoria Crítica, originária do Instituto de Pesquisa Social, também conhecido como Escola de Frankfurt¹, como: a crítica e a autocrítica enquanto princípios metodológicos; a compreensão de que a ciência, o conhecimento, devem contribuir para a superação das relações de dominação, alienação e exploração, e não como um fator de reprodução social; considerar que teoria e prática constituem-se mutuamente (práxis); romper com características inerentes à sociedade capitalista que alienam o ser humano de si mesmo, de sua espécie e geram uma ruptura entre sociedade e natureza (como a mercantilização da vida); compreender os fenômenos como uma totalidade

¹ O Instituto de Pesquisa Social (Escola de Frankfurt) foi criado por intelectuais da economia, política, cultura, filosofia e psicanálise. O objetivo era desenvolver pesquisas que permitissem uma compreensão crítica da sociedade utilizando para tal o método dialético marxista, por considerarem que este abria possibilidades para uma visão integradora de ciência e filosofia, contribuindo assim para a transformação das relações sociais, seu objetivo final.

complexa, onde nada é compreensível em si mesmo, mas apenas em relação (LOUREIRO, 2005b).

Como nos coloca Guimarães (2004b, p.32): “a educação ambiental crítica se propõe a desvelar a realidade, para, inserindo o processo educativo nela, contribuir na transformação da sociedade atual, assumindo de forma inalienável a sua dimensão política.” O que se pretende aqui é, portanto, o desvelamento das relações de poder e dos mecanismos ideológicos que constituem a realidade, instrumentalizar os sujeitos para, politicamente, contribuírem no processo de transformação socioambiental (e não só ambiental) dessa realidade. A idéia é promover a formação de cidadania, esperando que ela impulse um movimento coletivo conjunto, gerador de mobilização (“ação em movimento”) para a construção de uma nova sociedade socioambientalmente sustentável.

Para Loureiro (2004b) são as pedagogias libertárias e emancipatórias que contêm a educação ambiental crítica, pois definem “o ser humano como um ser inacabado, ou seja, em constante mudança, sendo exatamente por meio desse movimento permanente que agimos para conhecer e transformar e, ao transformar, nos integramos e conhecemos a sociedade, ampliamos a consciência de ser no mundo” (p. 68).

Ou seja, por compreender o ser humano como inacabado, a educação ambiental crítica acredita na possibilidade de redefinir o modo como nos relacionamos com os próprios homens, com as demais espécies e com o planeta. Esta educação ambiental, então, não se resume a uma intervenção centrada exclusivamente no indivíduo, nem se dirige apenas a coletivos abstratos. Como nos diz Carvalho (2004a) ela:

recusa tanto a crítica individualista de que a mudança social se dá pela soma de mudanças individuais: *quando cada um fizer sua parte*. Mas recusa também a contrapartida dessa dicotomia que subsume a subjetividade num sistema social genérico e despersonalizado, que deve mudar primeiro para *depois* dar lugar as transformações no mundo da vida dos grupos e pessoas, aqui vistos como sucedâneos da mudança macro social (p. 20, *grifo da autora*).

É interessante perceber como ambas as visões tendem a culpabilizar um sujeito genérico pela crise ambiental, considerando que sua problemática é gerada pela espécie humana como um todo. Em contrapartida consideramos que “um extrativista não significa a mesma coisa que uma empresa madeireira em termos de inserção social e seus efeitos no ambiente” (LOUREIRO, 2004a, p. 107), ou seja, não podemos dizer que a humanidade como um todo produz a crise ambiental. É fato que toda atividade humana produz impacto no ambiente, porém cada um o faz a partir de sua inserção no mundo humano – que é social – e em escalas bem diferentes.

Problematizar essas escalas e posicionar os sujeitos sociais dentro delas, assim como dar subsídios para a compreensão dos fatores históricos que os inseriram em dada posição dentro da estrutura social, é desvelar a realidade alienada – é a proposta da educação ambiental crítica. Assim compreendida a educação ambiental pode contribuir para a crítica dessa realidade e de seus problemas e contradições, o que potencializa uma ação tanto individual como coletiva em busca da superação dessa realidade. Nessa proposta, o educador situa-se, sobretudo, como um mediador de relações sócio-educativas, coordenador de ações, pesquisas e reflexões, que criem a oportunidade de novos processos de aprendizagens individuais, sociais e institucionais.

Guimarães (2004b) compreende como impossível à educação ambiental tradicional/conservadora realizar os objetivos da educação ambiental crítica/transformadora, pois:

não é epistemologicamente instrumentalizada, nem comprometida com o processo de transformações significativas da realidade socioambiental, presa que é a seus próprios arcabouços ideológicos. Essa educação ambiental busca a partir dos mesmos referenciais construtivos da crise, encontrar a sua solução (p. 26).

A educação ambiental que esse autor denominou de “conservadora” tem como alicerce de ação uma concepção de mundo que fragmenta a realidade, simplificando e reduzindo-a, o que a faz perder a riqueza e a diversidade da relação.

Isso produz uma prática pedagógica objetivada no indivíduo (na parte) e na transformação de seu comportamento (educação individualista e comportamentalista). Essa perspectiva foca a realização da ação educativa na terminalidade da ação, compreendendo ser essa terminalidade o conhecimento retido e o indivíduo transformado. Espera ainda, pela lógica de que a sociedade é o resultado da soma de seus indivíduos, que se dê a transformação da sociedade. (...) Não compreende que a educação é a relação e se dá no processo e não, simplesmente, no sucesso da mudança comportamental de um indivíduo (*Ibidem*, p. 27).

Consideramos que a Educação Ambiental Crítica permite uma leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada, possibilitando uma intervenção que contribua no processo de transformação da realidade socioambiental, que é complexa. Ela diferencia-se das demais perspectivas/identidades de educação ambiental, fundamentalmente, por encarar a crise ambiental – da qual todas as perspectivas de educação ambiental propõem-se a discutir e contribuir para a solução – como uma crise civilizatória e societária, uma crise de valores, que vai muito além do uso inadequado ou excessivo dos recursos naturais. A Educação Ambiental Crítica, nessa perspectiva, rejeita a lógica sob a qual vem se

organizando a sociedade e propõe esse processo educativo como um instrumento para a transformação social a partir, principalmente, do exercício da cidadania e do fortalecimento dos sujeitos para exercê-la.

Loureiro (2004a) a define como:

Portadora de processos individuais e coletivos que contribuem com: (1) a redefinição do ser humano como ser da natureza, sem que este perca o senso de identidade e pertencimento a uma espécie que possui especificidade histórica; (2) o estabelecimento, pela práxis, de uma ética que repense o sentido da vida e da existência humana; (3) a potencialização das ações que resultem em patamares distintos de consciência e de atuação política, buscando superar e romper com o capitalismo globalizado; (4) a reorganização das estruturas escolares e dos currículos em todos os níveis do ensino formal; e (5) a vinculação das ações educativas formais, não formais e informais em processos permanentes de aprendizagem, atuação e construção de conhecimentos adequados à compreensão do ambiente e problemas associados. Em síntese, uma práxis educativa que é sim cultural e informativa, mas fundamentalmente política, formativa e emancipadora, portanto, transformadora das relações sociais existentes (p.31).

A partir destas reflexões e, assumindo identificação com a Educação Ambiental Crítica nesta perspectiva transformadora é que nos propomos a analisar neste estudo a trajetória dos sujeitos educadores ambientais, que assim como as perspectivas da educação ambiental, também são variadas. Carvalho (2005) diz que:

Ser educador ambiental é algo definido sempre provisoriamente, com base em parâmetros que variam segundo o informante, suas filiações, moldando-se de acordo com a percepção e a história de cada sujeito ou grupo envolvido com essa ação educativa (p. 58).

Dessa forma, identificar os educadores ambientais, suas referências teórico-metodológicas, seus espaços de atuação e de formação, ou seja, suas histórias, é uma forma de conhecer esses sujeitos e a educação ambiental que praticam. Como explica Reigota (2003) “não podemos quantificar os significados do que é vivido por cada pessoa; no entanto, conhecê-lo torna-se fundamental na perspectiva da descoberta de uma história construída/vivida cotidianamente pelos sujeitos anônimos” (p. 9).

Os educadores ambientais, ao longo de suas experiências de vida, na infância e/ou maturidade, no seio da família e de grupos sociais, dentro de espaços formativos institucionais específicos ou não para a formação de educadores, tornam-se, ou ainda, passam a reconhecerem-se como educadores ambientais (CASSINI; TOZONI-REIS, 2008). É a partir desta perspectiva que desenvolvemos este trabalho, que tem o objetivo geral de compreender o universo daqueles que trabalham com educação ambiental. Mais do que suas trajetórias individuais, que são importantes para compreender a constituição dos educadores ambientais e tem sido estudadas com diferentes referenciais teóricos, este

estudo destaca o contexto da constituição e inserção destes educadores para análise. A partir disso poderemos ter uma maior compreensão da identidade do sujeito educador ambiental e assim auxiliar no processo de sua formação e da formação de futuros educadores, assim como de futuras práticas educativas. Nossa questão norteadora é: quem são e como se formam os educadores ambientais?

Tendo o materialismo-histórico-dialético como referencial de análise, as trajetórias de vida dos educadores ambientais nos permitiram identificar condicionantes sócio-históricos de constituição desses educadores, ou seja, como esses sujeitos constroem a realidade ao mesmo tempo em que se constituem através dela.

Na Metodologia apresentamos uma reflexão acerca do referencial metodológico adotado para a realização do estudo, o materialismo histórico dialético, além de justificar o estudo, o recorte espacial escolhido e o processo de identificação dos sujeitos que participaram do estudo.

Em seguida apresentamos os dados coletados em quatro capítulos: o primeiro apresenta como foi o processo de inserção dos sujeitos do estudo na educação ambiental; o segundo mostra os caminhos da formação em educação ambiental trilhados por esses educadores; o terceiro aponta as concepções de educação ambiental que possuem; e o quarto trata da construção da identidade dos sujeitos enquanto educadores ambientais.

Na sequência apresentamos um capítulo com a discussão dos dados, baseadas na categoria simples, síntese de múltiplas determinações, que emergiu do estudo dos dados e os conecta. Para a compreensão do contexto da constituição e da formação dos educadores ambientais, os condicionantes sócio-históricos surgiram como categoria de análise, tanto no movimento mundial como nacional de surgimento, formação e consolidação da educação ambiental, condicionantes estes que determinam dialeticamente a formação dos educadores ambientais inseridos no campo ambiental.

Por fim apresentamos, na conclusão do trabalho, uma síntese dos dados, articulando-os com os condicionantes sócio-históricos da educação ambiental e apontando alguns caminhos para a consolidação da Educação Ambiental Crítica no capitalismo.

Metodologia

O ser humano sempre procurou conhecer sua realidade, os fenômenos que o cercam, a vida e a morte; sempre questionou sua existência e quais rumos ela deve tomar. Para isso lança mão dos mitos, das religiões, das filosofias, das artes, da ciência etc. A ciência, apesar de ter recebido o *status* de verdade pela sociedade ocidental moderna, é apenas mais uma forma de expressão dessa busca, ou seja, não é exclusiva, não é conclusiva e não é definitiva (MINAYO, 1994).

“Qualquer conhecimento é aproximado, é construído” (MINAYO, 1994, P. 13) e enquanto construído, é carregado de interesses e visões de mundo. Logo, nenhum instrumento de construção de conhecimento e explicação da realidade é detentor exclusivo da verdade, nem mesmo a ciência.

Reconhecendo isso, realizamos esse estudo utilizando-nos de instrumental científico, enfrentando a discussão sobre a pesquisa social (onde se insere a pesquisa em educação) possuir ou não cientificidade. Minayo (1994) a coloca como uma ciência que possui sim cientificidade, mas uma cientificidade reguladora de alta abstração e não uma cientificidade como sinônimo de modelos, protocolos e normas a serem seguidos.

A cientificidade que prega a “ditadura do método” nasceu dentro das ciências naturais e por muito tempo impôs-se como a única forma de fazer ciência. Até hoje existem grandes discussões e até mesmo embates entre os modelos/paradigmas que conduzem a produção científica nas diferentes áreas do conhecimento, e é com muito custo que as ciências humanas e sociais impõem-se como um saber científico. Esse embate é reflexo da construção histórica das diferentes áreas de conhecimento e de seus distintos objetos de estudo.

Chizzotti (2006) apresenta-nos uma síntese sobre o desenvolvimento do que chamamos de ciência moderna. Seu início foi nos séculos XVII e XVIII, impulsionada pelas revoluções Inglesa (1688) e Francesa (1789), que estabeleceram uma nova forma de organização econômica, sócio-política e cultural. A burguesia assumiu o poder político e econômico na França e o país assumiu uma hegemonia política e cultural na Europa e no mundo. Na Inglaterra a burguesia com poderio econômico, aliada à nobreza com o poder político, deflagraram a Revolução Industrial.

Pela nova necessidade – impulsionar a revolução industrial – abandona-se a lógica formal aristotélica – pautada na visão da natureza como um organismo – pela mensuração e análise da natureza – agora vista como uma máquina. “Abandona-se as generalidades abstratas em favor de generalidades ordenadas” (*Ibidem*, p. 34) para com isso “acrescentar utilidade prática às descobertas científicas” (*Ibidem*, p. 34).

A ciência então adquire um caráter pragmático e utilitarista, a serviço da manutenção da nova organização sócio-político-econômica vigente. Com isso desenvolve-se na Europa uma concepção de modernidade e de que o conhecimento científico acumulado “libertaria a humanidade das forças naturais, das necessidades, das privações, das arbitrariedades e das tradições cristalizadas no passado, criando uma organização da vida social liberta, igualitária, fraterna e próspera” (*Ibidem*, p. 35), pelo menos no discurso.

Temos alguns expoentes referenciais clássicos na construção dessa “ciência”. Francis Bacon (na Inglaterra) contestava a lógica aristotélica por considerar que esta “reduzira as coisas concretas em dez categorias vazias e às noções abstratas de matéria e forma” (*Ibidem*, p. 35). Segundo ele era mera especulação, já sua proposta de ciência era “a ciência da invenção e dos meios de descobrir suas leis e aplicar as descobertas em proveito da vida prática” (p. 35). Bacon, então, propõe uma lógica indutiva que parta da experiência. Mas, é René Descartes (na França) com seu livro “O discurso do Método”, considerado a principal referência desse paradigma científico moderno, que estabelece quatro regras para que, através da razão, chegue-se à verdade:

aceitar como verdadeiro só o que se apresentar tão claro e distintamente que não haja motivo algum para a dúvida; dividir cada dificuldade em tantas partes quantas necessárias para resolvê-la; conduzir o pensamento começando pelos objetos mais simples e fáceis e subir até os mais complexos; fazer enumerações e revisões completas para nada ficar omitido (CHIZZOTTI, 2006, p. 36).

Descartes rompe com a lógica aristotélica em busca do alto grau de certeza que a física e a matemática encerram, acreditando na ciência como um caminho seguro e objetivo para a construção de conhecimento e interpretação da realidade, pregando para tal a separação entre “a razão que conhece e o mundo que é conhecido” (*Ibidem*, p.36). Temos então o cartesianismo, que propõe a fragmentação da realidade e de seus fenômenos, sua objetivação e o distanciamento entre o pesquisador e o objeto de estudo.

Também contribuíram para o desenvolvimento dessa ciência Galileu Galilei e Isaac Newton. O primeiro, valorizando a experiência e a lógica matemática: considerava que a realidade e seus fenômenos são ordenados por relações mensuráveis. Foi Galileu que propôs o método indutivo-dedutivo, reduzindo os fenômenos a uma fórmula e estabelecendo leis gerais além da concepção heliocêntrica que revolucionou a física e a cosmologia dominantes em sua época. Newton, por sua vez, estabeleceu as relações de causa e efeito e a previsibilidade dos fenômenos. Ele defendia que a natureza é simples e uniforme e que a partir da observação e experimentação podemos compreendê-la. Chizzotti

(2006) assim sintetiza a participação desses quatro cientistas na constituição desse paradigma científico:

o método de investigação baseado na comprovação experimental, calcado nos pressupostos cartesianos – distinguir, dividir, começar pelo mais simples – e galileanos-newtonianos – partir dos fenômenos singulares mensuráveis e generalizar pela indução – constituíram os fundamentos do método científico conhecido como método experimental (p. 38).

Com esses novos paradigmas, essa forma de fazer ciência alcançou então o status de verdade absoluta e neutra na sociedade moderna, e é inegável que muito contribuiu para ampliar a visão de mundo dos homens e oferecer instrumentos que nos colocaram no nível científico e tecnológico em que estamos hoje, apesar dessa ciência e tecnologia não estarem a serviço do bem comum, disponível a todos os cidadãos, como instrumento de humanização.

Esta forma de fazer ciência, apesar de ter sido também absorvida pela então nascente ciências sociais no século XIX não respondia a suas necessidades, por deixar de lado o que caracteriza as ações humanas: as intenções, os significados e as finalidades (ALVES-MAZOTTI, 1998).

Então, em complementação e ao mesmo tempo em contraponto, desenvolveram-se as metodologias qualitativas de investigação científica. Essas metodologias nos permitem sistematizar, apesar de suas limitações, a qualidade dos fenômenos, dando-nos condições de lidar com a realidade social e com os sujeitos que constituem esta realidade através de relações dialéticas e complexas. O pesquisador é um desses sujeitos, faz parte da realidade social e está em estreita relação com o objeto de pesquisa, tendo grande interferência na produção do conhecimento – situação bem diferente da observada e defendida no método experimental.

Minayo (1994) coloca a pesquisa qualitativa como aquela que nos permite lidar: com objetos/sujeitos de estudo históricos, com provisoriedade, dinamismo e especificidade; com a construção coletiva do conhecimento, pois pesquisador e sujeitos da pesquisa o constroem juntos; com a identidade entre pesquisador e sujeito da pesquisa. Todas essas são características presentes em nosso “objeto” de estudo: o educador ambiental e sua formação.

Sendo assim, para atingir nossos objetivos e responder nossas perguntas, para buscar informações e compreender quem são os educadores ambientais e como, ao longo das relações sociais que estabelecem, se constituem como tal, adotamos como abordagem investigativa a pesquisa qualitativa.

A modalidade de pesquisa qualitativa utilizada é a pesquisa de campo, que delimita um recorte, espacial e temporal, e vai a campo, coletar os dados, conhecer e registrar a realidade empírica. O recorte espacial deste estudo é a Unidade de Gerenciamento de Recursos Hídrico Bacia Hidrográfica Tietê-Jacaré (UGRH-13), no interior do Estado de São Paulo. Possuem sede administrativa nessa UGRH 34 municípios, e mais três municípios estão na área desta unidade, porém, com sede administrativa em outra (IPT, 2000), totalizando 37 municípios em nosso recorte, a saber: Agudos, Analândia, Araraquara, Arealva, Areiópolis, Bariri, Barra Bonita, Bauru, Boa Esperança do sul, Bocaina, Boracéia, Borebi, Brotas, Dois Córregos, Dourado, Gavião Peixoto, Iacanga, Ibaté, Ibitinga, Igarçu do Tietê, Itaju, Itapuí, Itirapina, Jaú, Lençóis Paulista, Macatuba, Matão, Mineiros do Tietê, Nova Europa, Pederneiras, Ribeirão Bonito, São Carlos, São Manuel, São Pedro, Tabatinga, Torrinha, Trabiju.

Esta unidade foi escolhida como área do estudo, porque Bauru, cidade sede do Programa de Pós-graduação através do qual desenvolvemos a pesquisa, está inserida nesta unidade e para articular este trabalho ao projeto de pesquisa “FONTES DE INFORMAÇÃO DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: subsídios para divulgação dos conhecimentos acadêmicos e científicos sobre educação ambiental”, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental (GPEA – Bauru) ², vinculado ao Programa de Pós-graduação que fazemos parte. O projeto do GPEA teve como objetivo identificar e compreender as diferentes fontes de informação dos professores da educação básica sobre educação ambiental. Essa identificação, analisada, pretende contribuir para a formulação de diretrizes gerais para a construção de alternativas de publicação para divulgação dos conhecimentos acadêmicos e científicos que tenham significado para a prática educativa ambiental destes professores.

Articulando esses dois estudos, ampliaríamos nosso conhecimento sobre a realidade da educação ambiental e dos educadores ambientais da região. Num primeiro momento, a articulação deu-se pela escolha da mesma área de estudo, ou seja, os municípios situados à margem esquerda do rio Tietê, na Bacia Hidrográfica Tietê-Jacaré. O ponto inicial para a construção de uma rede de educadores ambientais a serem entrevistados nesse estudo

² O GEPEA – Bauru é um grupo de pesquisa em educação ambiental vinculado ao programa de pós-graduação em Ensino de Ciências da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru. Ele é atualmente coordenado pela professora doutora Marília Freitas de Campos Tozoni Reis e conta com a participação de docentes e alunos regulares e especiais desse programa de pós-graduação, a saber: Andréa Cardador Felipe; Diana Fabíola Moreno; Fabiane de Paula Silva; Gabriela Aparecida de Oliveira; Helena Maria da Silva Santos; Helerson de Almeida Balderramas; Jandira Liria Biscalquini Talamoni; Jorge Sobral da Silva Maia; Juliana Pereira Neves; Lilian Giacomini Cruz; Lucas André Teixeira; Luciana Falcon Cassini; Marina Battisteti Festozo; Nádja Janke; Regina Helena Munhoz; Ricardo Rodrigues dos Anjos; Sonia Silveira Ruiz.

iniciar-se-ia pela indicação dos pesquisadores do GPEA – responsáveis pela coleta de dados para o projeto – de professores da rede escolar pública por eles entrevistados.

Após o início das atividades de coleta de dados para o projeto então em andamento verificou-se uma grande fragilidade de formação em educação ambiental dos professores entrevistados. Mesmo com essa primeira impressão solicitamos aos pesquisadores do GPEA que indicassem, entre os professores que entrevistaram, os que acreditassem ter uma trajetória de formação em educação ambiental para que iniciássemos a rede de sujeitos para a pesquisa. Após um tempo de silêncio, em que não recebemos retorno dos pesquisadores, alguns responderam dizendo que não tinham professores a indicar, justamente por conta dessa fragilidade de formação observada.

Essa situação nos levou a iniciar um levantamento de instituições que poderiam abrigar educadores ambientais na região: as secretarias de educação e meio ambiente dos municípios, a partir de seus sites; e ONGs ambientalistas, a partir do PROAONG (Programa Estadual de Apoio as ONGs – Secretaria de Estado de Meio Ambiente) e do CNEA (Cadastro Nacional de Entidades Ambientais – Ministério do Meio Ambiente).

A partir dessa estratégia, constatamos que muitas das prefeituras dos 14 municípios situados à margem esquerda do Rio Tietê, área inicial proposta para o estudo, não possuíam secretarias de educação e/ou meio ambiente. Dos municípios, apenas três possuem Secretaria/Diretoria/Coordenadoria de Meio Ambiente e oito de Educação. Além disso, apenas quatro deles possuem ONGs cadastradas ou no PROAONG ou no CNEA, o que nos deixou com um total de oito ONGs, três Secretarias de Meio Ambiente e oito de educação dentre os 14 municípios.

Com este levantamento percebemos que seria mais interessante ampliar a área do estudo, englobando toda a UGRH Bacia Hidrográfica Tietê-Jacaré (Anexo I). Pensando nas formas possíveis de iniciar a rede de identificação dos educadores ambientais chegamos à Rede Paulista de Educação Ambiental (REPEA), pois esta trata-se de um dos principais instrumentos de articulação e comunicação entre os educadores ambientais do estado de São Paulo. O processo de identificação dos educadores está detalhado no item “Percurso Metodológico para a Identificação dos Sujeitos”.

O recorte temporal foi de fevereiro a junho de 2009, momento em que as entrevistas foram realizadas após longo processo de identificação dos sujeitos e articulação para a realização das mesmas.

A referência teórico-metodológica por nós adotada é a lógica dialética, a partir da concepção materialista e histórica de interpretação da realidade. Konder (1988), propondo-

se a discutir o que é dialética, apresenta-a como “uma maneira de pensar elaborada em função da necessidade de reconhecemos a constante emergência do novo na realidade humana” (p. 39). Ou seja, a partir da dialética temos de pensar a realidade sempre em movimento, sendo construída historicamente. Sendo assim, nosso conhecimento sobre ela nunca é completo, é um processo de descoberta, avançando e aprofundando-se a partir de “operações de síntese e de análise que esclareçam não só a dimensão imediata, como também, e sobretudo, a dimensão mediata” (p. 47) dessa realidade. Dessa forma podemos “ir além das aparências [dimensão imediata] e penetrar na essência dos fenômenos” (p. 47) que compõem a realidade, realidade esta que deve ser considerada essencialmente contraditória, e contradição esta reconhecida pela dialética como um princípio básico de seu movimento.

A dialética surge na Grécia antiga, a partir de formulações de Heráclito, que aponta para a ausência de estabilidade no ser (o ser está em constante transformação), compreensão essa suprimida pela visão metafísica desenvolvida por Parmênides, que aponta para a existência de uma essência profunda e imutável do ser, considerando as mudanças apenas um fenômeno de superfície (KONDER, 1988).

Aristóteles, a partir de uma visão menos radical, reintroduz alguns princípios da dialética – abandonados em função da prevalência da visão metafísica de mundo – a suas formulações, mantendo, de certa forma, vivo o germe da dialética. Este se reifica a partir do Renascimento, que reconhece o caráter instável, dinâmico e contraditório da condição humana, e do Iluminismo, junto à Revolução Francesa, que criam condições mais concretas para a compreensão da dinâmica das transformações sociais. Porém os Iluministas não se propunham a refletir sobre as contradições internas das transformações sociais que apoiavam, com exceção de um de seus filósofos mais célebres, Denis Diderot, que em suas formulações considera o indivíduo condicionado às mudanças da sociedade de que faz parte (*Ibidem*).

Junto à Diderot, Rousseau também traz significativas contribuições à construção da dialética. Ele conclui que em sua sociedade existem: interesses exacerbados entre os indivíduos; má distribuição da propriedade; poder concentrado; pessoas escravizadas a seu egoísmo. Aponta como alternativa para a superação desses problemas a democratização da vida social, mas não uma democratização de caráter quantitativo, baseada no interesse da maioria, e sim para a construção de uma perspectiva universal, onde o egoísmo estivesse superado (*Ibidem*).

Como grande formulador e difusor da lógica dialética temos Hegel, ao considerar que o homem transforma ativamente a realidade, porém sob condições e dentro de um ritmo imposto por esta realidade objetiva (KONDER, 1988). No entanto, a dialética que referencia nosso estudo vem de uma reelaboração feita por Karl Marx da dialética de Hegel, a partir da qual se formou. Marx acrescenta a essa visão suas discussões acerca da alienação do trabalho na sociedade capitalista (KONDER, 1988).

É importante destacar aqui que a construção da idéia/conceito de dialética também é, em si, um processo dialético, onde cada sujeito social, a partir de seu tempo, de sua realidade objetiva (sócio-histórica), supera as idéias anteriores, incorporando-as, conservando o que nelas tem de essencial e elevando-as a um nível superior.

O método dialético parte da premissa de que o ser humano é um ser natural, mas com singularidades que o diferenciam das demais formas de vida, pois é também um ser social/cultural. Com isso inclui o homem na natureza, sem diluí-lo no plano natural, ou separá-lo dele. A construção dessas singularidades humanas dá-se a partir de nossa atividade vital, o trabalho (intencional) que modifica o ambiente natural. A medida em que modificamos o ambiente natural somos por este modificados, em uma relação complexa de mutua determinação, ou seja, uma relação dialética. Ao modificarmos o ambiente, para a satisfação de necessidades e superação de contradições, precisamos incorporar essas modificações, para que as necessidades sejam supridas e as contradições superadas. Incorporando essas modificações alcançamos um novo patamar em nosso processo de desenvolvimento onde novas necessidades e contradições surgem, o que pede por novas modificações que novamente precisam ser incorporadas. Eis o processo infinito de construção do ser humano, da sociedade, da cultura.

Sucintamente, ao construirmos a sociedade/cultura nos constituímos como humanos dentro dela, porém mesmo sendo agentes de sua construção ficamos submetidos a sua retrodeterminação. Sociedade/cultura e espécie humana constroem um ao outro, sempre dentro das possibilidades materiais existentes na sociedade, no contexto sócio-histórico. Nas palavras de Marx:

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, mas sob aquelas circunstâncias em que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado (*apud* LOUREIRO, 2004).

Pela concepção dialética então, o homem produz a sociedade que produz o homem. Nesta mutua produção instalam-se contradições e estas são o princípio básico do

movimento da história, na medida em que os homens organizam-se para superá-las e atingir novos patamares societários. Em síntese, o desenvolvimento histórico realiza-se a partir das contradições da realidade, pelo movimento de superação dessas contradições.

Com esta concepção, o método dialético marxista oferece-nos mais do que uma forma de interpretar a realidade, oferece-nos a possibilidade de transformá-la, visto que considera esta uma situação possível – decorrente do movimento de constante (re)construção histórica homem-sociedade – e necessária, em decorrência das contradições internas do capitalismo, seus antagonismos, suas implicações para a coisificação da vida e a alienação humana que promove.

Marx afirmava que a superação da sociedade capitalista levará ao fim dos antagonismos inerentes à sociedade de classes e das contradições inerentes de seu modo de produção e organização social, e esta ruptura nos levará a um novo patamar societário, que também possuirá suas contradições, já que na ausência destas não temos mais o movimento de construção da histórica, porém contradições diferentes das anteriores, que geravam a alienação humana e a coisificação da natureza (LOUREIRO, 2004).

Como Loureiro (2004) nos coloca, após seu esforço de sistematização a partir de Foulquié, Marx e Engels, são princípios da dialética materialista que merecem destaque:

existe interdependência ativa entre as partes do real; tudo está no devir, em transformação permanente, matéria e pensamento em repouso significam fim da vida; esse movimento cria o novo, não pela evolução circular ou linear, mas pela revolução que implica mudança qualitativa e não apenas quantitativa; o real é intrinsecamente contraditório e é isso que garante o movimento da vida; pelo caráter contraditório da história e do pensamento, as verdades são provisórias (p. 116).

Saviani (1991) reflete sobre o método materialista histórico dialético como instrumento de interpretação e ação na área da educação. Para ele, a superação do senso comum (conhecimento da realidade empírica) pela reflexão teórica (abstrações) leva à consciência filosófica, à compreensão da realidade concreta, ao “concreto pensado”, profundamente compreendido.

Neste estudo partimos das trajetórias formativas contadas pelos educadores ambientais (realidade empírica) com o objetivo de refletir sobre estas trajetórias (reflexão teórica/abstrações) e compreender os condicionantes históricos, sociais, políticos e culturais da inserção desses educadores na educação ambiental.

Como procedimento para coleta de dados para capturar essa realidade empírica, elegemos, dentre as possibilidades técnicas privilegiadas para pesquisas qualitativas, a entrevista. Além de ser uma das formas mais simples de conhecer a história de cada um

dos sujeitos do estudo, na entrevista não é apenas o sujeito que se expressa, como nos diz Freitas (2002) “sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (p. 29).

A entrevista então é por nós compreendida como um diálogo entre pesquisador e sujeito do estudo com propósitos bem definidos, sem possibilidade de neutralidade de nenhuma das partes, que nos permitirá refletir sobre o sujeito, sobre o grupo ao qual pertence e sobre a realidade que vive e constrói.

Dentre os tipos de entrevista escolhemos a entrevista semi-estruturada porque ela permite que o entrevistado siga espontaneamente sua linha de pensamento, mas dentro do foco principal colocado pelo investigador (NETO, 1994). Triviñüs (1987) também privilegia esse tipo de entrevista, pois ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece perspectivas para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Os temas que nortearam as entrevistas, e que constituíram o roteiro – aberto e flexível – foram: **apresentação do sujeito** (formação profissional e local de atuação); **inserção na educação ambiental** (quando, como, e por que se inseriu?); **processo de formação** (espaços – escola, família, trabalho, universidade, etc; momentos – infância, adolescência, maturidade, etc; instrumentos – disciplinas, cursos, leituras, grupos, etc); **avaliação do processo de formação** (como esse processo ajudou na sua constituição enquanto educador ambiental?; vantagens; desvantagens; o que faltou?); **prática em educação ambiental** (forma de atuação; contar um pouco da prática – exemplos da prática; referencial teórico-metodológico; o que é educação ambiental?; mudanças na compreensão de educação ambiental ao longo da formação; o que contribuiu para essa mudança?); **dificuldades enfrentadas** (para a formação; para a prática); **identidade** (considera-se um educador ambiental?; Por quê?; Acredita que exista uma identidade do educador ambiental? Existe algo que os particularize?; Quais são as características de um educador ambiental?); **expectativas** (para a formação – o que ainda quer aprender para atuar como educador ambiental?; para a prática – pretensões/planos para atuação; como vê a educação ambiental daqui para frente, o futuro da área?); **Acréscimos** considerados relevante pelo sujeito.

É importante destacar que os depoimentos sobre as trajetórias de formação dos educadores foram colhidos em um determinado momento sócio-histórico de suas vidas, o que acaba determinando quais pontos são apontados como relevantes, que caminhos tomam suas falas, o que lhes vem à memória. Sendo assim fatos importantes podem não ter

aparecido, assim como situações momentâneas de suas trajetórias podem ter sido super valorizadas.

Contamos então com o depoimento dos educadores, dentro dos limites impostos pelo momento em que foram coletados, pela memória dos sujeitos de suas experiências, pela valorização que dão a cada uma delas para que as contem ou não, pela própria condição momentânea em que a entrevista foi realizada, considerando que grande parte dos sujeitos é extremamente atarefado e esforçou-se para encontrar um espaço em suas atividades para conceder a entrevista, e também pelas próprias limitações do roteiro de entrevista e do pesquisador, que podem não ter instigado a memória dos sujeitos para certos pontos de suas trajetórias. Eis os limites da pesquisa, ela é uma tentativa de compreensão do real, e não sua explicação verdadeira e absoluta.

Todas as entrevistas foram gravadas, com exceção de duas, uma que foi realizada por e-mail (pois o sujeito estava residindo no exterior) e outra em que o equipamento de gravação não funcionou (nesse caso, ao fim da entrevista, quando constada a falha do equipamento, organizei uma narrativa a partir da memória da entrevista, que foi encaminhada ao sujeito, e este fez os acréscimos que julgou necessários). Em seguida as entrevistas foram transcritas na íntegra e posteriormente sintetizadas. Ocorreram em sua maioria na cidade dos sujeitos do estudo, sendo realizadas ou em suas residências ou em seus locais de trabalho. Elas possuem em torno de 60 minutos de duração e renderam-nos mais de 300 páginas de transcrições.

Os depoimentos transcritos foram sintetizados tendo por base o roteiro da entrevista semi-estruturada. A construção das sínteses auxiliou no processo de visualização de categorias empíricas para sistematização e análise.

Ao nos debruçarmos sobre os dados coletados, a primeira tendência foi de tratá-los separadamente, isto é, partir das diversas e diferentes categorias de organização dos dados para sua análise, levando assim a interpretá-los na perspectiva de compreender o universo daqueles que trabalham com educação ambiental. No entanto, num estudo mais aprofundado, identificamos a necessidade de eleger uma categoria única, que garantisse a articulação entre as diferentes categorias criadas para apresentação dos dados, um ponto comum de análise que avançasse um pouco mais na compreensão das trajetórias dos educadores ambientais do que as histórias de vida individuais, importantes como ponto de partida, mas insuficientes para compreender o universo de determinações na inserção, na formação, nas concepções que assumem assim como na identidade que constroem para si e para seus pares.

Essa análise, tendo como base a educação ambiental crítica e como método o materialismo histórico dialético, exigia, então, uma categoria articuladora. Com a ajuda metodológica do materialismo histórico dialético criamos o que Marx (*apud* TOZONI-REIS, 2004) chama de categoria simples, ou seja, uma categoria que seja simples o suficiente que possa ser percebida de imediato pelo pesquisador e tomada como ponto de partida, e ao mesmo tempo tão complexa que forneça o maior número de possibilidades de reflexão e análise – que seja síntese de múltiplas determinações. A categoria simples, segundo entendemos em nosso estudo, aquela que articula os dados coletados e que avança aos depoimentos individuais, buscando as determinações sócio-históricas das trajetórias dos educadores ambientais são os próprios condicionantes sócio-históricos da constituição da educação ambiental, tanto em seu movimento mundial como nacional de surgimento, formação e consolidação, e a partir dela procuramos compreender o processo de formação dos educadores e como tornar esse processo cada vez mais crítico.

A definição de uma única categoria de análise, que articulasse os conteúdos sócio-históricos das trajetórias dos educadores ambientais para compreender o universo de sua atuação exigiu também a redefinição da forma de apresentação das análises. Isso nos levou a apresentar as análises em forma de um único capítulo, em seqüência aos capítulos de apresentação dos dados: trata-se do capítulo 05, intitulado “EDUCADORES AMBIENTAIS: revelando os caminhos de sua inserção, formação, concepções e identidade.”

Percurso metodológico para identificação dos sujeitos da pesquisa

O percurso metodológico que utilizamos para identificar os educadores ambientais já se constitui parte do estudo da identidade desses educadores, uma vez que buscamos utilizar um dos principais instrumentos de comunicação-articulação entre eles: as redes. A partir de um convite enviado ao grupo de discussões via e-mail da Rede Paulista de Educação Ambiental (Anexo II), alguns educadores ofereceram-se para auxiliar no estudo concedendo a entrevista e indicando-nos outros educadores. Como os educadores identificados a partir deste “ponto de partida” atuavam praticamente em uma única cidade, elegemos outros “pontos de partida” para a construção da rede: os Coletivos Parceiros do estado de São Paulo, por tratar-se de uma rede virtual que congrega os Coletivos Educadores do estado de São Paulo; o Coletivo Tiete-Jacaré, por ter sido indicado por um dos educadores identificado tanto pela REPEA como pelo Coletivos Parceiros e por congrega educadores de dez dos municípios da área do estudo; o GPEA (Grupo de

Pesquisa em Educação Ambiental da UNESP - campus Bauru) por congregar docentes do programa de pós-graduação em Educação para a Ciência desta universidade, estudantes de pós-graduação deste programa e alunos especiais e ouvintes, além de estar com uma pesquisa em andamento identificando professores da rede pública de educação básica dos municípios da margem esquerda do rio Tietê, dentro da Bacia Hidrográfica Tietê-Jacaré, parte da área deste estudo.

Iniciamos a rede de identificação dos educadores ambientais pela Rede Paulista de Educação Ambiental por esta rede englobar educadores ambientais de todo o estado de São Paulo. De acordo com dados disponibilizados pela própria REPEA, até novembro de 2003 estavam cadastrados nesta rede 74 pessoas e 22 instituições atuantes na Bacia Hidrográfica Tietê-Jacaré (REPEA, 2005).

O gráfico 1 traz a distribuição percentual das instituições cadastradas na REPEA, mostrando-nos que esta rede configura um espaço de grande diversidade de atores sociais, o que muito interessava ao estudo.

Gráfico 1. Percentual de participação das instituições cadastradas na REPEA até novembro/2003.



CBH – Comitê de Bacia Hidrográfica
 Fonte: REPEA, 2005

A expectativa, ao iniciar a construção de nossa rede de identificação de educadores pela REPEA, era de identificar pessoas que, em princípio, reconhecem-se como educadoras ambientais, além disso, imaginamos que os contatos estabelecidos através desta Rede poderiam nos levar a educadores ambientais atuantes em diversos espaços e municípios da UGRH.

Após contato com o moderador do grupo de e-mail solicitando a entrada na rede enviamos o convite de participação a seus membros, destacando que buscávamos educadores ambientais atuantes nos municípios inseridos na UGRH Bacia Hidrográfica Tiete-Jacaré. O envio do convite foi uma estratégia para localizarmos os sujeitos que se identificavam com a chamada por educadores ambientais.

Seis membros da REPEA responderam a esse e-mail colocando-se a disposição para participar da pesquisa e dois membros, que não atuam na região do estudo, responderam indicando mais três educadores atuantes na Bacia Tietê-Jacaré.

Dando seqüência a proposta de indicação para formação da rede de entrevistados, enviamos novo e-mail aos educadores que se ofereceram para participar do estudo agradecendo a colaboração e solicitando a indicação de outros educadores ambientais, também atuantes na Bacia Hidrográfica Tiete-Jacaré e nos mais diversos espaços (Anexo III).

Desta forma mais 16 nomes de educadores ambientais foram indicados. Entramos em contato com esses educadores também enviando um e-mail convite e revelando a forma como chegamos até eles (Anexo IV). Este mesmo procedimento foi tomado em relação aos três educadores ambientais indicados pelos dois membros da REPEA que não atuam na região do estudo. Das 19 indicações recebidas no total obtivemos retorno de 14 educadores dispostos a participar da pesquisa, então dos 25 educadores ambientais identificados a partir da REPEA 20 foram entrevistados, sendo que uma das educadoras que inicialmente respondeu ao convite na REPEA disponibilizando-se a participar da pesquisa, optou por não mais participar, pois deixou de trabalhar com educação ambiental.

O processo de identificação dos sujeitos através da REPEA, enviando o convite aos educadores, aguardando retorno, conseguindo novas indicações, marcando datas para as entrevistas e realização das entrevistas foi lento (a primeira entrevista concretizou-se mais de um mês após o primeiro contato – em 11 de março de 2009). Por isso e por receio de não identificar um número suficiente de sujeitos para concretizar o estudo de forma significativa, solicitamos pela lista de e-mails da REPEA um contato com o moderador da lista de e-mails dos Coletivos Parceiros (lista que congrega os Coletivos Educadores do estado de São Paulo).

Prontamente recebemos o contato e enviamos à moderadora o pedido de entrada no grupo (envio do pedido 09/02/2009, aceitação no grupo 10/02/2009). O convite aos membros (enviado 11/02/2009) foi feito da mesma forma que anteriormente, na lista de e-mails da REPEA.

Vale destacar também que além do receio de não identificar um número suficiente de educadores para a concretização significativa do estudo, a identificação dos educadores a partir da REPEA concentrou-se, de forma expressiva e desde o princípio, em um dos municípios da Bacia (São Carlos). Dos 25 educadores ambientais identificados a partir da REPEA, 18 atuam neste município e 15 deles foram entrevistados.

Em contato realizado com a moderadora do grupo de e-mails da REPEA, que nos encaminhou para a coordenadora de uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) atualmente responsável por mobilizar a Rede, tivemos o cuidado de buscar informações sobre um cadastro com a identificação dos municípios de atuação de seus membros. Essa solicitação teve o objetivo de identificar a concentração de membros da Rede no município de São Carlos para certificar-nos de que este, e não outros fatores influenciaram no número expressivo de educadores dessa cidade que nos deram retorno e participaram da pesquisa. Infelizmente essa informação não está disponível, pois, de acordo com a mobilizadora, o banco de dados da REPEA foi perdido quando da transferência do site antigo para o atual.

Visitando o município de São Carlos no momento da realização das entrevistas pude perceber algumas peculiaridades: é um município de porte médio; concentra duas grandes universidades públicas, uma federal e uma estadual; os educadores ambientais organizam-se em uma rede municipal de educação ambiental (REA) e estavam no processo de finalização de um curso de formação de educadores ambientais populares através do Coletivo Educador da região. Acreditamos que essas peculiaridades, dentre outras, podem contribuir para a concentração de educadores ambientais mobilizados na cidade, justificando o número expressivo deles que responderam ao convite para entrevistas. Além disso, a cidade apresenta grande quantidade de ONGs ambientalistas, dentre elas uma bastante antiga, que articula muitos educadores em prol da causa ambientalista.

A partir do convite na lista de e-mails dos Coletivos Parceiros tivemos retorno do Coletivo Cuesta Educador – Botucatu e Região – que indicou dois nomes de sujeitos atuantes na região do estudo (um deles já indicado através da REPEA). Outro contato recebido foi o da enraizadora dos Coletivos Educadores Paulistas, que indicou-nos o contato de uma educadora atuante na região do estudo, sendo que esta já havia sido também indicada a partir da REPEA.

Os dois educadores indicados pelo Coletivo Cuesta Educador inicialmente dispuseram-se a participar do estudo, porém não conseguimos marcar a entrevista em função da sobrecarga de atividades em que se encontravam: um deles organizando e

realizando um curso de formação de educadores ambientais e o II Seminário do Coletivo Cuesta Educar, além de motivos pessoais, e o outro assumindo um novo cargo relacionado a gestão de unidades de conservação e para isso em processo intensivo de treinamento, além de enfrentar problemas de saúde na família. Sendo assim, deste ponto de partida da rede de indicações entrevistamos apenas uma educadora, e destacando novamente que esta já havia sido identificada a partir da REPEA.

A partir dessa educadora tivemos acesso a outros educadores ambientais participantes do Pré-Coletivo Educador Tietê-Jacaré (Pré-CTJ), isto porque ela, através da ONG em que trabalha, é atualmente a motivadora/articuladora deste Coletivo Educador. Com o contato desses educadores em mãos mandamos o convite de participação na pesquisa para seus e-mails. Destaca-se aqui que estabelecer o primeiro contato com essa educadora foi um processo lento, assim como receber dela o contato dos demais educadores do PRÉ-CTJ, visto que a mesma encontra-se sobrecarregada de atividades.

A este convite recebemos respostas de participação na pesquisa de dois educadores ambientais, embora a lista seja composta por 63 nomes. Esses dois educadores foram entrevistados e um deles indicou mais seis nomes, todos atuantes no poder público de um dos municípios da bacia (Bauru). Entramos em contato com um desses educadores que concordou em participar do estudo e concedeu a entrevista, com os demais optamos em não entrar em contato, visto que todos atuavam no mesmo segmento e no mesmo município. A escolha de um desses nomes entre os seis indicados deu-se pelo fato de que a educadora que os indicou, ao fim de nossa entrevista, ligou para um deles e já marcou a entrevista, num processo de mediação que facilitou o contato com este sujeito.

Também a partir da educadora motivadora/articuladora do Pré-CTJ recebemos um convite para participar de um *workshop* (ocorrido em 02/04/2009) organizado por uma ONG da região, destinado a educadores ambientais atuantes na bacia hidrográfica Tietê-Jacaré. Participei da atividade com o objetivo de identificar outros educadores para o estudo. Apresentei a proposta do estudo convidando os educadores presentes, em sua maioria representantes do poder público municipal de diversos dos municípios que compõem a bacia, a participarem. Os educadores preferiram estabelecer contato posteriormente, por e-mail. Em contato posterior com estes sujeitos, tivemos o retorno de quatro deles confirmando a disponibilidade em participar da pesquisa, porém as entrevistas não se concretizaram, pois estes educadores deixaram de retornar nossos contatos. Sendo assim, a partir deste “elo” da rede nenhuma entrevista se concretizou.

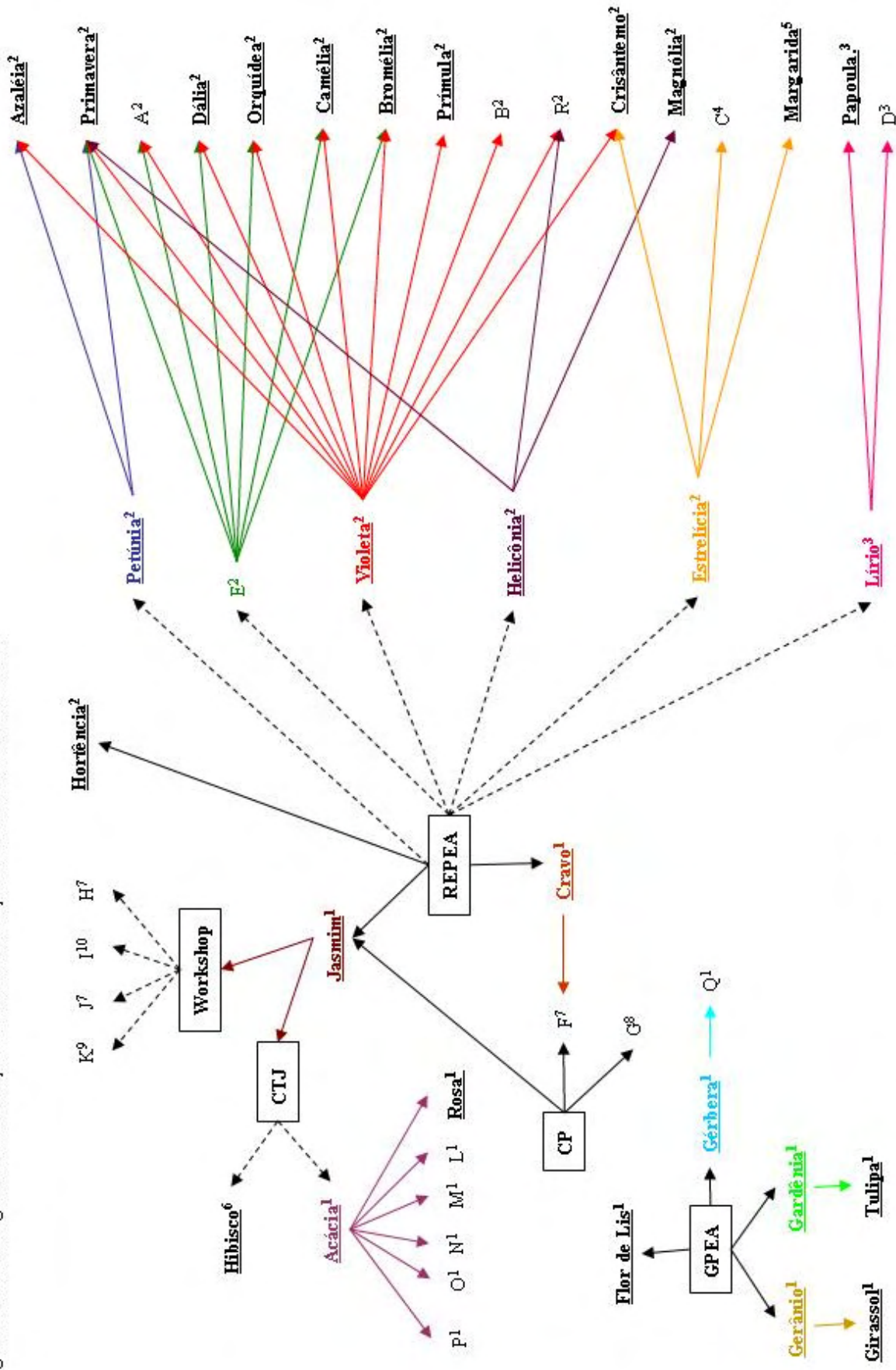
Com o objetivo de identificar educadores ambientais em municípios mais variados da região delimitada para a pesquisa, enviamos uma solicitação (Anexo V) de indicação de educadores ambientais atuantes na região para a mesa diretora do Comitê da Bacia Hidrográfica Tietê-Jacaré (presidente, vice-presidente e secretário executivo, em 23/04/2009). O e-mail foi enviado para a mesa diretora e não diretamente à câmara técnica de educação ambiental porque no site do Comitê desta UGRH não localizamos uma forma de contato direta com esta câmara técnica. Infelizmente não obtivemos qualquer retorno acerca desta solicitação.

Na intenção de localizar mais educadores, em outros municípios, recorremos a outro “ponto de partida” para a rede de identificação, o GPEA, nosso grupo de pesquisa. Solicitamos a seus membros a indicação de educadores ambientais atuantes na área do estudo. A partir deste ponto tivemos a indicação de quatro educadores, que indicaram mais três, totalizando sete educadores identificados por este “ponto de partida”. Entramos em contato com seis deles e os seis dispuseram-se a participar da pesquisa, sendo que um deles concedeu a entrevistas por e-mail, pois no momento da coleta de dados estava morando no exterior. Não entramos em contato com o sétimo educador indicado porque no momento de sua indicação já estávamos com mais uma concentração de sujeitos, desta vez no município de Bauru, visto que todas as indicações vindas do GPEA foram de educadores atuantes nessa cidade, além dos já indicados a partir da REPEA e identificados pelo Pré-CTJ.

Consideramos importante relatar todo esse percurso para a identificação dos educadores ambientais atuantes na região delimitada para estudo por compreender que, embora os esforços tenham sido maiores do que os retornos, temos nesta região do Estado de São Paulo (e, provavelmente em outras) mobilização dos educadores ambientais organizados de diferentes formas, o que, já em si, justifica o estudo de suas trajetórias. Além disso, ressaltamos que através da REPEA não conseguimos a permeabilidade e fluidez esperada na identificação dos educadores ambientais, fato que merece problematização e mais estudos.

É importante concluir aqui que a coleta de dados para o estudo contou com a participação de 28 educadores ambientais. Para a visualização geral de como se constituiu a rede de indicações segue a figura 1, que traz um panorama geral da constituição da rede de indicações dos educadores ambientais, destacando quais educadores foram entrevistados (grifo) e de quais municípios da área do estudo fazem parte (número sobrescrito ao nome do educador).

Figura 1. Panorama geral da constituição da rede de indicações dos educadores ambientais.



Legenda: Os nomes dentro dos retângulos representam os pontos de partida da rede; As setas pontilhadas indicam os sujeitos que ofereceram-se para participar da pesquisa após convite; As setas contínuas representam as indicações (elas foram representadas por cores diferentes – uma para cada sujeito – para facilitar a visualização); Os nomes grifados e em negrito correspondem aos sujeitos que foram entrevistados no estudo; os números sobrescritos aos nomes dos sujeitos correspondem ao município de atuação de cada um sendo: 1 – Bauru; 2 – São Carlos; 3 – Araraquara; 4 – Dorado; 5 – Ibaté; 6 – Itapuí; 7 – Jau; 8 – São Manuel; 9 – Brotas; 10 – Barra Bonita.

Como forma de caracterizar brevemente os sujeitos do estudo, temos dentre eles 14 atuantes na cidade de São Carlos, 10 em Bauru, dois em Araraquara, um em Ibaté e um em Itapuí. Em relação ao gênero, 23 são mulheres e cinco são homens. E em relação a faixa etária, pudemos dividi-los em quatro grupos: oito educadores possuem entre 20 e 30 anos; dez possuem entre 31 e 40; oito entre 41 e 50; e dois entre 51 e 60.

OBJETIVOS

Destacamos aqui que o objetivo geral deste estudo é compreender o universo daqueles que trabalham com educação ambiental. E mais do que apresentar suas trajetórias individuais, que são importantes para a compreensão da constituição dos educadores ambientais, este estudo pretende destacar o contexto de constituição e inserção destes educadores para análise. A partir disso poderemos ter uma maior compreensão da identidade do sujeito educador ambiental e assim auxiliar no processo de sua formação e da formação de futuros educadores, assim como de futuras práticas educativas. Nossa questão norteadora é: quem são e como se formam os educadores ambientais?

Dentro dessa proposta temos como objetivos específicos:

- “Descobrir” a trajetória de formação dos educadores ambientais pela identificação e análise das suas histórias e pela (re)construção dos caminhos por eles percorridos;
- Revelar os condicionantes individuais, sociais, históricos e políticos das escolhas dos educadores ambientais em sua prática educativa;
- Identificar as atividades de educação ambiental dos sujeitos do estudo, assim como as concepções de educação ambiental que adotam;
- Compartilhar as realizações, dificuldades e expectativas da prática educativa ambiental dos sujeitos do estudo.

Capítulo 01

EDUCADORES AMBIENTAIS:
Identificando os caminhos de sua inserção

A inserção dos educadores ambientais, sujeitos do estudo, na educação ambiental é nosso primeiro ponto de reflexão. Quero apresentar as razões pelas quais esses sujeitos inseriram-se na educação ambiental, qual foi o processo dessa inserção e os caminhos por eles percorridos.

Compreendendo a realidade como complexa e dialética, sua interpretação torna-se difícil, e ainda mais difícil quando não a vivenciamos, quando nos aproximamos dela pelas histórias contadas pelos sujeitos que viveram e vivem esta realidade, como aqueles a que se refere esse estudo. Os educadores ambientais entrevistados tentaram, ao longo de nossa “conversa”, descrever sua trajetória na educação ambiental norteados – ou “suleados”³ - pela sequência dos fatos segundo sua própria compreensão, sendo, portanto, muito complicado estabelecer os momentos em que se deu a opção pela educação ambiental e identificar os motivos específicos – se é que existem especificamente – de sua inserção na área. Sendo assim, considero um desafio segmentar e compartimentar as falas dos entrevistados a ponto de especificar motivações, espaços e processos da inserção desses sujeitos na educação ambiental.

A inserção dos sujeitos na educação ambiental, que os torna formal e concretamente educadores ambientais, é um processo articulado entre estas motivações, espaços e processos – os por quês, onde e como estão, em suas falas, entrelaçados ao longo das suas trajetórias: os “porquês” determinam o “onde” e o “como” assim como estes explicam os “por quês”. Com essas preocupações, iniciemos a compreensão da inserção dos educadores ambientais na educação ambiental.

Para apresentar os dados que obtivemos relacionados ao onde, como e porquê da inserção dos educadores do estudo na educação ambiental, optamos por agrupar-los a partir dos espaços de inserção, ou seja, apresentaremos os motivos e o processo de entrada na educação ambiental desses educadores atrelando-os ao espaço onde ocorreu esta inserção. Estes espaços são: instituições de ensino superior; organizações não governamentais (ONGs); espaço de trabalho; através de ações individuais; e outros espaços como movimento religioso, coletivos educadores, programa de educação ambiental em um centro de divulgação científica e grupo de estudo e pesquisa em educação ambiental.

A maioria dos sujeitos do estudo, 12 dos 28 (aproximadamente 43%) inseriu-se

³ Termo utilizado por uma educadora entrevistada, que vem desafiar a hegemonia imposta pelos países do norte, inclusive em nosso vocabulário, que reproduzimos sem refletir sobre a origem. Ela propõe o uso do termo “sulear” ao invés de “nortear” para referir-se a orientação em direção ao caminho adequado.

na educação ambiental no curso superior, 11 deles durante o curso de graduação e um no curso de pós-graduação.

Dos 28 sujeitos entrevistados 26 são formados em curso superior e 21 já cursaram algum tipo de pós-graduação (especialização, mestrado e/ou doutorado), sendo que 14 possuem mais de uma modalidade ou nível de pós-graduação. Dentre os sujeitos que possuem pós-graduação temos 38 pesquisas desenvolvidas, entre monografias de especialização, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Nota-se que 25 dessas pesquisas são em educação ambiental. É interessante observar que de todos os sujeitos que concluíram o nível superior de educação (26), menos da metade (12) inseriu-se na educação ambiental através dele. Esta situação já nos sinaliza um importante indicador: a incipiente institucionalização da educação ambiental no ensino formal.

A educadora ambiental Primavera (♀, 29 anos), durante o curso de graduação em biologia começou a trabalhar com etnobiologia. Em seu trabalho para conclusão de curso estudou o conhecimento popular sobre serpentes e a relação entre as pessoas e esses animais com intenção de pensar em processos educativos para evitar os acidentes ofídicos e a morte desnecessária desses animais. Seu orientador era um professor de etnoecologia e sua co-orientadora era a professora Hortência (também entrevistada em nosso estudo), que trabalha com educação ambiental na universidade e que ajudou muito no processo de finalização desse trabalho de iniciação científica. Durante esse trabalho, Primavera ingressou no Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental da universidade, onde se aproximou das discussões em educação ambiental. Primavera então, inseriu-se na educação ambiental pelo seu interesse em preservar uma espécie animal, as serpentes, vendo na educação ambiental a possibilidade de alcançar esse objetivo.

Outra entrevistada, Violeta (♀, 26 anos), acredita que por ser de uma família de pedagogos (pai e mãe), sempre esteve próxima do tema educação. Conta que desde criança, tinha preocupação com as questões ambientais e sociais. Pela proximidade com a temática da educação adquiriu a vontade de ser professora, e como adorava a disciplina de biologia decidiu-se pelo curso de graduação em biologia. Tinha duas grandes áreas de interesse na biologia: ecologia e genética. Com a vivência na universidade percebeu que a rotina de laboratório não era o que desejava para sua atuação profissional, então procurando por outras alternativas recebeu de amigos a indicação de um professor que trabalhava com educação ambiental na universidade.

Estagiou com este professor por dois anos acompanhando e desenvolvendo alguns trabalhos com educação ambiental, inclusive seu trabalho de conclusão de curso. Pelo apresentado vemos que sua inserção na educação ambiental deu-se pela busca de uma atuação profissional que ultrapassasse a rotina de um laboratório, atrelando uma de suas áreas de interesse na biologia (a ecologia) com a educação.

Petúnia (♀, 36 anos), uma terceira entrevistada, por identificar-se mais com as disciplinas pedagógicas do que com as outras da “biologia em si” em seu curso de licenciatura em biologia, foi em busca de um estágio diferente do que a maioria dos seus colegas de turma, chegando assim até um centro de divulgação científica vinculado à universidade, que estava iniciando um trabalho com educação ambiental. Fez estágio lá e apaixonou-se pela área. Para concluir o curso de graduação fez sua monografia com o projeto que desenvolvia nesse estágio, avaliando a efetividade das ações de educação ambiental que desenvolviam. A sua foi a primeira monografia com educação ambiental feita na universidade. A inserção de Petúnia na educação ambiental, portanto, deu-se por sua identificação com a área de educação e em seguida com a educação ambiental durante a universidade.

Já Estrelícia (♀, entre 20 e 30 anos), no meio do curso de graduação em pedagogia, foi trabalhar com formação de educadores de jovens e adultos a partir dos princípios de Paulo Freire, da educação popular. Como em sua grade curricular tinha de fazer algumas disciplinas optativas interessou-se por uma de educação ambiental, pois morava com estudantes de biologia e tinha um interesse pelas questões da problemática ambiental. Nessa disciplina conheceu a professora Hortência, que a ministrava com mais dois professores. A partir daí percebeu que os princípios da educação ambiental apresentados pelos professores eram muito próximos aos princípios da educação popular, o que a motivou a envolver-se com esta prática educativa. A professora Hortência convidou-a para fazer um trabalho de iniciação científica em educação ambiental em seu laboratório e a partir daí nunca mais se distanciou desta área. Então, a inserção de Estrelícia na educação ambiental deu-se pelo contato que teve com esta área em uma disciplina optativa durante o curso de graduação, fortemente atrelada a seu envolvimento anterior com a educação popular.

Flor de Lis (♀, 47 anos), outra de nossas entrevistadas, durante seu curso de graduação em biologia sempre se interessou pelas disciplinas de ecologia. Um ano antes de concluí-lo participou da primeira Semana de Estudos do Meio na Universidade, onde assistiu a palestras e sensibilizou-se com a imagem de divulgação do evento, que

mostrava máquinas invadindo o ambiente natural e retirando as árvores e os animais. Depois que se formou retornou à universidade para cursar algumas disciplinas que foram posteriormente acrescentadas ao currículo de seu curso. Uma dessas disciplinas era a de Ecologia Aplicada e cursá-la foi o que ajudou a decidir-se sobre o caminho que seguiria na pós-graduação, uma especialização em educação ambiental. Assim, Flor de Lis inseriu-se na educação ambiental pelo interesse que as disciplinas de ecologia lhe despertaram durante o curso de graduação.

Nossa entrevistada que chamamos de Orquídea (♀, 32 anos), por gostar de genética e desejar trabalhar em um laboratório, optou pela graduação em biologia. No entanto, já na universidade, ao cursar uma disciplina optativa de educação ambiental ministrada pela professora Hortência, desenvolveu um projeto de educação ambiental no parque ecológico da cidade. Essa experiência, segundo seu próprio relato, encantou-a e por isso desenvolveu sua monografia para conclusão de curso nessa área de educação ambiental, orientada por essa mesma professora. Então, Orquídea optou pela educação ambiental porque, ao participar da disciplina de Hortência descobriu e gostou dessa prática educativa, transformando seus planos iniciais de atuar com genética em um laboratório.

Camélia (♀, 43 anos), por sua vez, durante o curso de graduação em biologia não se identificou com as linhas de pesquisa que eram nele desenvolvidas, até realizar as disciplinas da modalidade licenciatura, que inclusive postergou por preconceito, por achar, como a maioria de seus colegas, que a licenciatura era “perfumaria”. Cursando esta modalidade apaixonou-se por trabalhar com pessoas. Nesse momento um novo professor ingressou na universidade, de ecologia humana e que trabalhava com etnoecologia. Camélia foi procurá-lo por trabalhar com algo diferente de tudo que já tinha visto na universidade e este lhe propôs um trabalho de educação ambiental, com o qual desenvolveu sua iniciação científica. Sua chegada até a educação ambiental deu-se em função de sua insatisfação frente as possibilidades de atuação que tinha na universidade, e não foi propriamente uma escolha pela educação ambiental – Camélia buscava por uma atuação diferente dentro da biologia, que envolvesse o trato com as pessoas, e ao conhecer a educação ambiental, por sugestão de seu professor, identificou-se.

Girassol (♂, 48 anos) também teve sua inserção na educação ambiental através da universidade, mas diferentemente dos entrevistados anteriores, identifica sua origem de sua relação com a natureza na infância. Ele relata que cresceu em contato

com a natureza, pois brincava com seu pai no rio da cidade e foi, ao longo de sua trajetória, vendo este mesmo rio ser degradado com a expansão urbana e a industrialização. Esse contato com o ambiente natural, somado mais tarde à militância em movimentos sociais que lutavam pela reconstituição da democracia durante o regime militar, aproximou-o da temática ambiental. Sua participação no movimento social e seu enorme interesse pela natureza levaram-no a optar pelo curso de graduação em geografia, com o objetivo de compreender melhor a relação sociedade-natureza. Nesse curso foi apropriando-se de conhecimentos técnicos e teóricos sobre as questões ambientais e logo no início da graduação foi convidado a participar de um projeto multidisciplinar de avaliação de assentamentos rurais no estado de São Paulo. Considera que sua primeira “práxis socioambiental” ocorreu durante esse trabalho, ao qual se dedicou por quatro anos. Durante esse período teve contato com outro estudante, que estava exilado de El Salvador em função da guerrilha, e juntos ficaram responsáveis por estudar o primeiro assentamento do MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra) de São Paulo. Junto aos assentados faziam discussões sobre as questões sociais e ambientais e tiveram de recuperar ambientalmente o assentamento em função da degradação sofrida por anos de uso inadequado do solo. Com isso viu o conhecimento técnico-científico articulado à questão social realizar-se. Vemos que Girassol ingressou na educação ambiental em função de seu contato com o ambiente na infância e o envolvimento no movimento social, experiências que articuladas levaram-no a um trabalho socioambiental na universidade.

Papoula (♀, 57 anos) teve o primeiro contato com as questões ambientais através das discussões sobre energia nuclear em seu curso de graduação: licenciatura em física. Assim que concluiu o curso começou a lecionar na educação básica onde atuou por 28 anos. Logo que começou esse trabalho a questão nuclear era muito discutida, em função do acordo Brasil-Alemanha. Por isso dedicou-se ao estudo dessas questões, trabalhando a educação ambiental articulada ao ensino de física. Além disso, seu marido é engenheiro sanitário e trabalha com as questões ambientais. Desta forma, discutir as questões ambientais tornou-se uma prática rotineira em sua família. Vemos então que Papoula optou pela educação ambiental por seu contato com as questões ambientais durante o curso de graduação, que se reforçou através de sua prática em sala de aula e pelas discussões com o marido, que também atua diretamente com estas questões.

As relações familiares também estão presentes na inserção de Helicônia (♀, 26 anos) na educação ambiental. Ela tem pai biólogo e acredita que isso lhe fez preocupar-

se com o ambiente desde a infância. No segundo colegial mudou de escola e teve contato com professores que estavam inseridos na universidade, que tinham uma visão diferente da tradicional de seus professores da escola anterior. Considera que esse contato foi muito importante para sua formação crítica. Em contato com o professor de biologia desta nova escola, considerado por Helicônia como muito bom, decidiu seguir seus passos: fazer biologia na universidade onde este se formou. Assim que chegou à universidade interessou-se por um projeto de extensão em educação ambiental onde atua até hoje. Mesmo com seu envolvimento no projeto não pensava em trabalhar profissionalmente com educação ambiental, então desde o segundo ano da faculdade fez estágio com biologia vegetal. Fez iniciação científica nessa área, mas mesmo gostando do trabalho começou a se questionar sobre sua validade. Sentia que com essa atuação não iria "mudar o mundo", como era seu desejo. Começou então a estagiar em uma fazenda ecológica e lá conheceu o Coletivo Educador de sua região, pois este, em fase de implantação, procurou a associação responsável pela fazenda para estabelecer parceria. Interessou-se pela proposta e através do Coletivo Educador conheceu a professora que hoje orienta seu trabalho de mestrado com educação ambiental, Hortência. Cursou uma disciplina oferecida por essa professora e nesse espaço começou a estudar e entender melhor o que é a educação ambiental. Helicônia então adentrou para a educação ambiental por reconhecer nessa, participando de um projeto de extensão universitária, do coletivo educador e após cursar uma disciplina na universidade, um potencial para transformação da realidade – para “mudar o mundo”, desejo que reconhece desde a infância.

Gardênia (♀, entre 30 e 40 anos) nos diz que sempre se interessou por programas e leituras na área ambiental, e tem uma postura pessoal em práticas ecológicas, como a separação de lixo em sua casa. Concluiu o curso de geografia e lecionou na educação básica, no ensino fundamental e médio. Depois se tornou coordenadora da área de geografia na Secretaria Municipal de Educação e, como com essa função tinha um pouco mais de tempo livre, decidiu fazer o curso de mestrado. Seu trabalho foi com resíduos sólidos. Seu orientador, muito atarefado, convidou uma outra professora para co-orientar o trabalho e esta era especialista em educação ambiental, o que lhe fez dar esse enfoque ao trabalho e aprender de forma mais sistemática a educação ambiental. Gardênia, portanto, inseriu-se na educação ambiental em seu curso de mestrado através do contato com uma professora que já atuava na área.

Os resultados das entrevistas realizadas com os educadores ambientais sujeitos

deste estudo nos mostram que as formas e as razões para suas inserções na educação ambiental são variadas, embora tenham muitos pontos em comum, permitindo, assim, identificar algumas tendências. A maioria dos sujeitos entrevistados inseriram-se na educação ambiental pelo ensino superior: realização de uma disciplina optativa sobre a temática; contato com um professor específico que atua na área; participação em um projeto de extensão dentro da universidade; e mesmo um interesse pela área anterior ao curso de graduação foram apontados como principais responsáveis por essa inserção.

Apesar disso, não observamos inserção formal da educação ambiental nas instituições de ensino superior, consolidada de fato no currículo, considerando que esta é a forma organizativa do ensino superior. Tudo indica que a inserção da educação ambiental no ensino superior é resultado do esforço pessoal de alguns docentes comprometidos com um outro tipo de ensino, mais complexo, transversal, crítico, formador do ser onilateral. Isso torna a inserção da educação ambiental no ensino superior tênue, variando em função da identificação e compromisso, ou não, de quem está nessas instituições de ensino em determinado momento. Ou seja, a educação ambiental nas instituições de ensino superior fica a cargo de indivíduos, isoladamente, e não do conjunto das atividades da instituição.

Vemos também que, inserida desta forma, a educação ambiental entra na formação apenas dos sujeitos que já tem um interesse pela área, e então buscam por alternativas dentro das instituições de ensino superior e também em instituições vinculadas a ela. A formação em educação ambiental no ensino superior torna-se então uma escolha pessoal, e que necessita de uma busca para além do que o currículo das universidades oferecem.

Ferraro Junior (2004) aponta algumas das razões para a marginalidade da educação ambiental nas instituições de ensino superior e que estão presentes nas relações cotidianas da academia:

- 1) a hegemonia de um paradigma científico epistêmico (SANTOS, 2003), que nega outras formas de construção de conhecimento ou simplesmente as folcloriza na forma de registros “científicos”;
- 2) a meritocracia acadêmica, que exige uma produtividade de artigos científicos que se reproduzem mais facilmente em áreas como botânica, genética e física do que em sociologia, educação e ambiente.
- 3) falta de financiamento para pesquisa-ação, metodologia importante para a discussão da formação do educador ambiental na perspectiva crítica e reflexiva. Raros programas de pós-graduação aceitam tal modalidade de pesquisa, existe inclusive certa resistência à metodologia, que muitas vezes é, de forma equivocada, percebida como “pouco científica” (p. 116).

O autor considera que esses três exemplos de razões para a marginalidade da educação ambiental na universidade estão “fora da possibilidade do controle de um docente, um funcionário, um estudante ou de um pequeno grupo” (p. 116), porém aponta outras, estas sim possíveis de enfrentamento, tanto pelo diálogo interno como pela articulação entre universidades. São elas:

- estranhamento em relação ao conceito de educação ambiental, pois se entende por educação ambiental uma variedade de práticas e opções políticas, e isso acaba por gerar uma cacofonia, que “cria diálogos de surdos” (p. 117);
- apropriação indébita dos conceitos ambiente e educação:

às ciências naturais, talvez por assumirem um conceito “biologizado” de ambiente e por, em geral, não exercitarem, no espaço acadêmico, reflexões mais críticas e complexas da sociedade, crêem que a questão ambiental lhes pertence. Estranham e por vezes repudiam a aproximação de engenheiros, pedagogos, sociólogos, geógrafos como se estes estivessem invadindo uma área de domínio específico (p. 117);
- departamentalização e especialização, que promovem uma ruptura no diálogo entre saberes e que acabam por tornar-se rivais ao invés de colaboradores;
- cultura disciplinar, que carrega em si o conteudismo e a desvinculação entre teoria e prática – entrave para processos pedagógicos emancipatórios, críticos e reflexivos;
- ruptura entre extensão, pesquisa e ensino, entre prática e reflexão, entre razão e emoção, entre educador e educando, dentre outras “rupturas paradigmática”.

Também nos fala da inserção da dimensão ambiental no meio universitário Morales (2009). A autora considera que a inserção da educação ambiental nas instituições de ensino superior exige um processo contínuo de reformulação do conhecimento ambiental, a valoração e a articulação interdisciplinar dos saberes práticos e acadêmicos, e a própria reformulação da universidade.

Destaca Riojas (2003 *apud* MORALES, 2009) como autor que aponta para alguns níveis a serem trabalhados no ensino superior para alcançar-se essa reformulação da estrutura universitária e a inserção da complexidade ambiental em seu interior. São eles: o nível conceitual-paradigmático – ambientalização e complexificação do

conhecimento, inserção da dimensão ambiental ao objeto de conhecimento próprio de cada disciplina; o nível pedagógico-didático – implicações pedagógicas, didáticas e técnicas de trabalho educativo que promovam a visualização das conexões e inter-relações entre seu campo de saber e os demais, além de proporcionar o reconhecimento da incompletude de sua área de especialização disciplinar ou profissional; e o nível ético-epistemológico – busca reconsiderar o processo de construção do conhecimento e a política por trás deste conhecimento.

Outro espaço de inserção dos sujeitos do estudo na educação ambiental são as ONGs. Inseriram-se através desse espaço seis dos sujeitos do estudo. Todos são graduados e pós-graduados, mas foi no contato com uma ONG, antes, durante ou após o curso de graduação, que descobriram e optaram pela educação ambiental em suas trajetórias.

Jasmim (♀, 31 anos), por exemplo, atuava como voluntária em quatro associações de bairro e considera que sua vontade de atuar em prol da comunidade vem de sua formação familiar, pois sempre participava de ações comunitárias em uma instituição religiosa, além disso, por sua opção religiosa (espírita) sempre procurou uma “missão de vida” e viu no trabalho com as comunidades, e depois na educação ambiental, essa possibilidade. Sua atuação nas associações tinha a intenção de contribuir com a organização comunitária, que acreditava ser uma das atribuições de sua profissão, relações públicas, apesar de seu curso de graduação não valorizar esse foco de atuação. Dentro dessas associações sempre via a questão ambiental permeando as discussões. Em seu trabalho de conclusão de curso atuou em uma associação de bairro, e o objetivo da associação era a revitalização de um bosque. Para auxiliar-lhes procurou uma ONG ambientalista da cidade e nesse contato Jasmim conheceu a educação ambiental. Assim que se graduou foi trabalhar nessa ONG e lá teve oportunidades de aprofundar seus conhecimentos em educação ambiental. Percebeu que poderia, com o trabalho nessa instituição, conciliar a atuação comunitária com as questões ambientais. Olhando para o caminho de inserção de Jasmim na educação ambiental vemos que optou por atuar com educação ambiental porque esta correspondia a suas expectativas de atuação profissional e lhe davam uma “missão de vida”.

Também se inseriu na educação ambiental por uma ONG Gérbera (♀, 34 anos). Durante seu curso de magistério, por incentivo de um professor de biologia, acompanhou a Eco-92. Como era boa aluna, foi convidada a participar como monitora de um projeto desenvolvido na escola por uma ONG ambientalista, um projeto de

educação ambiental. Gostou muito da experiência e, como era muito dedicada, o coordenador do projeto convidou-a para trabalhar como monitora da ONG. Vemos que Gérbera optou pela educação ambiental porque ao envolver-se com ela através de uma ONG interessou-se por esta prática educativa e então permaneceu atuando na área – é hoje presidente da ONG.

Crisântemo (♂, 35 anos), outro entrevistado, gostava de cavalos e, por isso optou por cursar medicina veterinária. Motivado pela curiosidade em conhecer os animais silvestres – conhecimento pouco explorado em seu curso de graduação – começou a frequentar cursos, congressos, oficinas e palestras sobre o tema. Fez sua monografia de conclusão de curso em um zoológico que cuidava apenas de animais da fauna brasileira. Acredita que foi aí que seu "lado ambiental" nasceu. Passou a enxergar a beleza desses animais e os conflitos da influência humana. Nesse zoológico participou como guia de visitas monitoradas. Com o término do trabalho o veterinário do zoológico indicou-o para trabalhar em uma ONG que atuava com manejo de animais silvestres, educação ambiental, produção de árvores nativas e reflorestamento. Foi nessa ONG que conheceu a educação ambiental e a partir daí envolveu-se com essa prática educativa. Então, por ingressar em uma ONG que atuava com educação ambiental, Crisântemo conheceu e envolveu-se com a área.

A educadora ambiental que aqui chamamos de Lírio (♀, 40 anos) sempre se interessou pelas poucas disciplinas da área de humanas oferecidas em seu curso de graduação em agronomia. Ao cursar as disciplinas de antropologia e sociologia rural, fortaleceu-se a vontade de trabalhar de forma direta com agricultores e outras pessoas do campo. Durante todo o curso de graduação esteve envolvida com o movimento estudantil e participou de um grupo de estudos sobre agricultura alternativa. Esses envolvimento direcionaram-na para além do conhecimento técnico, um misto entre conhecimento técnico e as questões humanas. Quando estava terminando o curso de graduação estagiou em uma ONG que trabalhava com agricultura orgânica e estava muito ligada aos sindicatos rurais. As ações dessa ONG eram sempre no sentido de fortalecer a organização dos agricultores e fomentar formas de produção alternativas ao sistema convencional de agricultura. A partir daí passou a interessar-se pelas ONGs e a educação ambiental veio permeando esse interesse. Então, motivada por seu interesse na articulação entre as ciências humanas e a produção rural, Lírio envolveu-se com uma ONG onde a educação ambiental era um dos aspectos abordados e com isso conheceu e interessou-se pela área.

Prímula (♀, 29 anos), por outro lado, graduou-se em biologia e terminando o curso ingressou no mestrado em liminologia/ecologia, estudando um corpo d'água que corta sua cidade. Seu trabalho era essencialmente técnico, de identificação dos aspectos físico-químicos do rio e sua relação com as algas ali existentes. Nesse meio tempo começou a perceber os impactos que o rio sofria, principalmente por estar em uma área urbanizada. Isso lhe fez questionar esses impactos, pensar em como revertê-los, e em meio a esses questionamentos, por não encontrar respostas técnicas na área de conhecimento em que estava inserida, mesmo com propostas para continuar o trabalho no doutorado, decidiu parar um pouco para refletir melhor nessas questões. Cerca de um ano depois decidiu conhecer trabalhos mais ligados com as questões humanas e por sugestão de amigos procurou e inseriu-se em uma ONG ambientalista de sua cidade. A ONG já possuía projetos em andamento aos quais Prímula abraçou e iniciou sua atuação em educação ambiental. Prímula, num processo de ruptura com a ciência tradicional, optou pela educação ambiental como uma alternativa que poderia introduzir a dimensão humana em sua atuação, dimensão da qual sentia falta.

Hortência (♀, entre 40 e 50 anos), uma educadora ambiental com importante papel neste estudo, informou-nos na entrevista que, ao entrar no curso de graduação em biologia conheceu pessoas que estavam montando uma ONG ambientalista, juntou-se a elas e iniciou seu envolvimento com o movimento ambientalista, articulado aos movimentos sociais que lutavam pela democratização do país durante a ditadura militar. Foi através de sua inserção nessa ONG que a educação ambiental entrou em sua trajetória. Envolvida com a educação ambiental e com os movimentos sociais reivindicatórios inseriu-se também como docente de uma universidade pública, espaço através do qual aparece na trajetória de vários dos sujeitos desse estudo.

Nas trajetórias desses seis sujeitos a educação ambiental chegou através do contato e inserção em ONGs ambientalistas, para a maioria deles em função da busca por uma atuação voltada para as questões socioambientais, uma busca pessoal; para outros uma inserção não intencional, mas que ao permitir o contato com a educação ambiental colocou-os nesse campo de onde não mais saíram por identificarem-se com a atuação possibilitada.

As ONGs tem um papel significativo para a inserção de sujeitos na educação ambiental, muitas vezes substituindo as instituições formais de ensino, que por sua estrutura e exigências enfrentam dificuldades para a inserção e consolidação desse fazer educativo. As ONGs, com mais “liberdade” organizacional podem desempenhar um

grande papel formador.

Vejam agora o que nos trazem os educadores ambientais que se inseriram na educação ambiental através de seus espaços de trabalho. São cinco dos sujeitos do estudo que assim chegaram até a educação ambiental: uma das educadoras tem como marco de sua trajetória em educação ambiental sua atuação em uma escola de ensino fundamental; as outras quatro em empresas, públicas e privadas.

A primeira, Tulipa (♀, entre 40 e 50 anos), trabalha em uma escola municipal que possui apenas o primeiro ciclo do ensino fundamental. Em uma ocasião, os professores desejavam realizar uma festa de despedida para os alunos do último ano que mudariam de escola para completar este grau de ensino. Como não possuíam recursos, inspirada no trabalho do marido, que é gestor ambiental, Tulipa implantou na escola um projeto de coleta seletiva para arrecadação de recursos e este ganhou a dimensão de educação ambiental. Então, por uma demanda da escola em que trabalha, e pelo contato com a área de gestão ambiental por intermédio de seu marido, Tulipa envolveu-se com a educação ambiental.

Acácia (♀, 51 anos) conta que desde criança preocupava-se com a preservação ambiental: incomodava-se com a sujeira e o lixo na rua e não gostava de comer carne. Já adulta começou a participar de uma organização religiosa que tem a preservação ambiental como um de seus princípios, porém não pensava em trabalhar com educação ambiental. Trabalha como desenhista no Departamento de Água e Esgoto de sua cidade e, neste espaço, teve a oportunidade de fazer um curso de especialização em gestão ambiental. Foi nesse momento que teve contato com a educação ambiental. Quando o Departamento de Água e Esgoto criou um Centro de Educação Ambiental convidou-a para coordená-lo e Acácia aceitou, iniciando assim sua atuação com educação ambiental. Vemos que a inserção de Acácia na educação ambiental iniciou-se com sua sensibilização em relação à questão ambiental durante a infância, passando pelo conhecimento da prática em educação ambiental durante um curso de pós-graduação e culminando com a inserção efetiva, através de uma incumbência profissional.

Rosa (♀, 36 anos) também se sensibilizou para as questões ambientais durante a infância. Conta que sua mãe e tia trabalhavam como empregadas domésticas e por isso sempre se preocupou em não deixar "pegadas", pois sabia que alguém teria de limpá-las. Julga que isso ajudou a desenvolver uma consciência cidadã em relação à questão ambiental. Além disso, sua família sempre foi muito apegada aos animais, então desde cedo aprendeu a valorizá-los. Considera que a graduação em comunicação social, com

habilitação em relações públicas, também a aproximou das questões de cidadania, além de sempre participar de atividades voltadas para a ecologia em sua universidade. Ao formar-se foi contratada por uma empresa que presta serviços à prefeitura de sua cidade. Como na empresa atua com transporte público, trânsito e coleta de lixo, aos poucos foi se envolvendo com a questão do lixo e iniciou um trabalho de sensibilização de crianças sobre as questões do trânsito e a limpeza pública, recebendo visitas no aterro sanitário que a empresa administra, além de palestras em escolas. Vemos que, em função de sua criação familiar e sensibilização para as questões de cidadania e ambientais, somadas à oportunidade e demanda de seu trabalho Rosa ingressou na educação ambiental.

Margarida (♀, 26 anos) por ter interesse na área ambiental, fez um curso técnico em meio ambiente, momento em que teve o primeiro contato com a educação ambiental através de disciplinas do curso e de onde saiu como monitora ambiental. Porém não pensava em trabalhar profissionalmente com a educação ambiental. Seu estágio de conclusão de curso foi em um Horto Florestal, onde trabalhou com produção de mudas. Com o término do curso fez outro estágio, dessa vez em uma empresa de papel e celulose que possuía um Parque Florestal. Lá Margarida guiava visitas em uma trilha e tratava dos animais. Depois fez estágio em um parque ecológico, onde recebia visitas de escolas e mostrava os animais. Por indicação de um amigo de seu pai, fez estágio ajudando na implantação de uma trilha ecológica, em uma empresa de produção de mudas, pois a bióloga responsável pelo projeto havia adoecido e não poderia implantá-lo. Margarida recebia visitas de alunos de escolas da região e guiava-os por uma trilha com árvores identificadas e no laboratório de produção de mudas nativas. Com o término do estágio foi contratada e hoje coordena o trabalho de educação ambiental na empresa, além de exercer outras atividades. Margarida, então, veio para a educação ambiental por uma oportunidade de trabalho na área.

Foi também o mundo do trabalho quem trouxe Magnólia (♀, 26 anos) para a educação ambiental. Ela dava aulas particulares em sua casa, e ao entrar na universidade, no curso de biologia, contou isso para um colega de curso. Este a convidou então para atuar no cursinho popular existente na universidade. Desta forma, foi envolvendo-se ainda mais com a educação. Conta que esse cursinho possui uma metodologia de trabalho própria e considera-a o seu diferencial, o que fez apaixonou-se pelo trabalho. Uma de suas atividades, além das aulas, foi auxiliar no desenvolvimento do material didático da disciplina de biologia. Conta que as “frentes” tradicionais da biologia foram reformuladas com forte presença da sociologia e do tema ambiental. A

frente de ecologia abordava a análise dos impactos sociais dos problemas ambientais. Com esse trabalho aproximou-se dessas questões. Antes mesmo de se formar começou a trabalhar em uma empresa na área de educação para a tecnologia, inclusão e cultura digital e por isso resolveu não seguir na pós-graduação. Participando de um congresso de software livre conheceu uma colega de trabalho que queria desenvolver atividades de educação ambiental e quando esta soube que Magnólia era bióloga convidou-a para ajudá-la. Magnólia aceitou a proposta e juntas montaram um projeto para fazer atividades com a temática ambiental em oficinas no espaço de Internet Livre da empresa. Nesse meio tempo, em função de sua participação em um grupo de danças brasileiras, apresentou-se no primeiro dia de um encontro de educação ambiental da cidade, nesse dia reencontrou uma amiga, Helicônia, que lhe falou do projeto do Coletivo Educador da região. Interessou-se, participou da seleção e fez o curso de especialização em educação ambiental oferecido por este Coletivo Educador. Depois disso pode estruturar melhor as atividades pensadas anteriormente para o projeto de educação ambiental na empresa em que trabalha, desenvolvendo projeto com um grupo de crianças sobre a percepção ambiental e o domínio das tecnologias da comunicação para a educomunicação. Resumidamente vemos que Magnólia, desde que entrou na graduação, envolveu-se na área de educação a partir de um projeto de extensão. Este aproximou-a também das questões ambientais. Ao entrar no mundo do trabalho, conheceu uma colega que propôs um projeto de educação ambiental, e desenvolvendo este projeto, teve a oportunidade de fazer um curso de especialização em educação ambiental, através do qual aprimorou e executou esse projeto.

Entre as educadoras ambientais entrevistadas que se inseriram na educação ambiental em função de suas atribuições profissionais um ponto nos chama a atenção: todas já tinham um conhecimento e/ou interesse pela área, mas a inserção efetiva na área só ocorreu quando depararem-se com uma demanda no trabalho, e então buscaram a educação ambiental como estratégia.

Dois dos sujeitos do estudo não se inseriram na educação ambiental através de um espaço específico, mas sim a partir de ações individuais de conscientização. Um deles é Hibisco (♂, 38 anos), criado em uma fazenda, com contato próximo ao ambiente natural. Conta que ainda criança presenciou uma matança de pássaros em função de adubos da indústria canavieira. Esse momento de sua trajetória marcou-o e colocou-o em uma postura de defesa do meio ambiente, dedicando-se a ações de conscientização. Quando adulto, em contato com as discussões da Eco-92, entrou para o movimento

ambientalista.

Outro educador que adentrou para a educação ambiental dessa forma foi Cravo⁴ (♂, entre 30 e 40 anos). Ele nasceu em uma cidade pequena e criou-se em contato com a natureza. Lá fazia plantio de árvores, soltava peixes e limpava o rio. Por preocupar-se com a qualidade do ambiente natural, ao mudar-se para uma cidade maior ingressou em um Núcleo Regional de Educação Ambiental. É interessante perceber que nos dois casos, o contato com o ambiente natural na infância despertou uma postura ambientalista que levou esses sujeitos para a educação ambiental, inicialmente através de atitudes individuais e posteriormente inseridos no movimento ambientalista.

Quatro dos sujeitos do estudo inseriram-se na educação ambiental, segundo seus depoimentos, em espaços diferentes dos até aqui agrupados. Inseriram-se a partir de envolvimento e/ou inserção: em movimento religioso; programa de educação ambiental em um centro de divulgação científica; grupo de estudo e pesquisa em educação ambiental; e Coletivo Educador. São respectivamente Dália, Azaléia, Gerânio e Bromélia.

Dália (♀, 48 anos) participou na adolescência de um movimento religioso, a pastoral da juventude, onde conheceu a proposta da teologia da libertação de Frei Beto e Leonardo Boff. Esse grupo defendia a melhoria de qualidade de vida e a equidade social, e Dália foi percebendo que os valores e objetivos desse grupo eram muito próximos aos da educação ambiental. Por influência dessa experiência optou por fazer um curso de graduação em ecologia e, apesar do curso não corresponder a suas expectativas de contato com a área, depois de terminá-lo inseriu-se, num primeiro momento, como voluntária e depois como funcionária, em um Centro de Divulgação Científica que trabalhava com essas questões. O mesmo Centro através do qual Azaléia inseriu-se na educação ambiental.

Azaléia (♀, 43 anos) conta que sempre se preocupou com a questão social e acredita que essa preocupação decorre da convivência muito próxima com as desigualdades sociais, realidade presente no Brasil e muito evidente no Rio de Janeiro, cidade onde se criou. Pensa na possibilidade dessa vontade ser fruto também da educação católica jesuítica que recebeu desde criança, nas escolas em que estudou. Durante o curso de graduação em biologia e o curso de pós-graduação em ciência

⁴ Quando trabalhava com a organização dos dados coletados nas entrevistas, recebemos a triste notícia do falecimento deste tão jovem educador ambiental. Lamento e agradeço o privilégio de tê-lo entrevistado quando ainda exercia a função de educador ambiental, para a qual se preparou e dedicou parte importante de sua tão jovem vida.

básica, no entanto, não se dedicou especificamente ao tema. Mas, por outro lado, fez um curso de especialização nos EUA em manejo de resíduos perigosos – onde estava em consequência do trabalho de seu marido. Ao retornar para o Brasil, pelo interesse que tinha na área de resíduos, foi assistir a uma palestra sobre um programa de gestão de resíduos no campus universitário onde seu marido estava trabalhando. Nessa palestra conheceu a educação ambiental e percebeu que através dela poderia desenvolver o tipo de trabalho que desejava. Então procurou e inseriu-se num trabalho com educação ambiental, atuando em um projeto no Centro de Divulgação Científica em que Dália trabalha. Vemos que sua inserção na educação ambiental deu-se porque esta se mostrou, ao longo de sua trajetória, como um instrumento para trabalhar em sua área de interesse: os resíduos sólidos com foco na questão social.

Já o educador ambiental Gerânio (♂, 30 anos) graduou-se em geografia e esta dava forte enfoque às questões ambientais, mas não exatamente na educação ambiental. Considera que seus professores analisavam de forma bastante crítica o que gerava os problemas ambientais. Após o curso de graduação surgiu a vontade de atuar com educação e de fazer um curso de mestrado em educação ambiental. Seus professores incentivavam-no na busca por uma pós-graduação, apesar de a instituição na qual se formou não investir em pesquisa, por ser particular. Por dois anos desde que se formou não atuou em sua área e enquanto isso fez algumas disciplinas como aluno especial em um programa de pós-graduação em educação. Nesse espaço conheceu uma aluna que lhe indicou um programa de pós-graduação que possui uma linha de pesquisa em educação ambiental e decidiu tentar o mestrado. Nesse meio tempo prestou um concurso para professor de geografia da rede pública estadual e foi aprovado. No momento de escolher a cidade de atuação, escolheu a cidade onde sabia ter o programa de pós-graduação com a linha de pesquisa em educação ambiental. Assim que assumiu suas aulas de geografia conheceu duas alunas que estavam desenvolvendo uma pesquisa de educação ambiental no bairro da escola. Entrou em contato com elas e participou do final da pesquisa, pois já estavam terminando o projeto, mas por intermédio delas foi até a universidade e conheceu o Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental. Entrou para o grupo e nesse momento descobriu “de fato” a educação ambiental. Gerânio então optou pela educação ambiental por durante sua trajetória ter se interessado em trabalhar de forma crítica as questões ambientais através da educação e foi em um grupo de pesquisa em educação ambiental que conseguiu essa atuação.

Por último temos Bromélia (♀, 49 anos), ela conta reconhecer o desejo por um

mundo melhor desde criança, mesmo seus pais – “preconceituosos e alienados” – não terem incentivado-a a isso. Considera ser este um dos principais motivos que lhe aproximaram da educação ambiental. Conta que, apesar de não entender porque, desde criança se incomodava com a pobreza e o preconceito, e viu na militância política uma possibilidade de lutar contra isso. Porém foi trabalhar numa empresa multinacional, na área de promoção de vendas, e lá fez carreira. Investindo nessa carreira fez curso de graduação em pedagogia, capacitando-se para trabalhar com recursos humanos, mas depois de oito anos nesse trabalho percebeu que não era isso que queria para sua vida – queria algo mais que um trabalho em troca de salário. Saiu então da empresa e para manter-se trabalhou como consultora em recursos humanos por cerca de dez anos. Não conseguia encontrar um trabalho em que articulasse sua "veia pedagógica", sua vontade de atuar com educação, mas do lado de fora dos "muros" das escolas e universidades. Por conta disso decidiu procurar trabalho em ONGs e conseguiu inserir-se em uma ONG ambientalista que estava investindo em sua gestão para profissionalizar-se. Nessa ONG conheceu a proposta de formação de educadores ambientais a partir da criação de Coletivos Educadores, e dentro desse coletivo percebeu que era na área ambiental que poderia articular sua atuação profissional com seus ideais pessoais, de militância política e ambiental. Então a educação ambiental surge em sua trajetória como uma possibilidade de militância política associada a uma atividade profissional, e desperta através de sua inserção no Coletivo Educador de sua região.

Através dos depoimentos pudemos observar nove formas e/ou espaços através dos quais os sujeitos puderam inserir-se na educação ambiental: as instituições de ensino superior; as ONGs; o próprio espaço de trabalho; participação em movimentos religiosos; em grupos de pesquisa; em coletivos educadores; em institutos de divulgação científica; e mesmo através de ações individuais.

Apesar das instituições de ensino superior serem o espaço mais apontado pelos sujeitos do estudo como espaço de inserção na educação ambiental, se considerarmos que dos 28 entrevistados, 26 passaram por esse nível de ensino e 11 inseriram-se na educação ambiental através dele, podemos considerar que apesar de numericamente significativo, é um espaço que deixa a desejar, pois dos que por ele passaram, menos da metade teve oportunidade de conhecer e inserir-se na educação ambiental por seu intermédio.

Pudemos perceber também que, tão importante quanto os espaços de inserção na educação ambiental são as motivações que levam os sujeitos a tal. Alguns apontam os

espaços de inserção na educação ambiental como o motivo para a inserção, já que conheceram e inseriram-se na área principalmente por estarem inseridos nesses espaços. Porém a maioria dos educadores já apresentava “algo” anterior à inserção nesses espaços, que foram apenas os veículos, não o motivo. Olhando para os depoimentos vemos que esse “algo” está estreitamente relacionado ao contato e preocupação tanto com a natureza não-humana (espaços naturais) como com a humana (questões sociais e socioambientais). Percebemos também que essa preocupação/sensibilização é fruto das contradições à que tanto uma como outra estão submetidas: a degradação do ambiente natural e as desigualdades sociais, situações indissociáveis do modo de produção capitalista.

Com isso podemos considerar que a inserção na educação ambiental é consequência tanto das contradições da realidade (no capitalismo), com as quais os sujeitos deparam-se, tomam consciência e buscam superar, como consequência do processo de formação e profissionalização, momento em que os sujeitos conhecem a área e/ou precisam apropriar-se dela como demanda da atuação profissional.

Capítulo 02

EDUCADORES AMBIENTAIS:
Identificando os caminhos de sua formação

Pudemos observar pelo apresentado no capítulo anterior (“EDUCADORES AMBIENTAIS: identificando os caminhos de sua inserção”) que alguns dos sujeitos entrevistados neste estudo primeiro optaram pela educação ambiental e depois buscaram uma formação que contribuísse para sua atuação na área. Outros sujeitos, a maioria dos educadores entrevistados, optaram e inseriram-se na educação ambiental durante sua formação acadêmico-profissional, tanto intencionalmente, buscando momentos, instrumentos e espaços para o aperfeiçoamento, como “desinteressadamente”, para cumprir com exigências do curso de graduação, ou por não satisfazer-se com as experiências e conhecimentos oferecidos pelo currículo do curso, buscando então outras alternativas, dentre as quais estava a educação ambiental. Outros ainda, chegaram até a educação ambiental por uma demanda profissional, sem que tivessem optado por ela em sua formação. Independente do momento em que o interesse e/ou a inserção na educação ambiental aconteceu para esses “educadores ambientais”, muitos são os espaços em que eles buscaram e buscam aperfeiçoamento na área. Nesse momento dedicamo-nos a discutir esses espaços, os espaços de formação dos educadores ambientais.

2.1 - Os espaços

Fica evidente a partir das 28 trajetórias que estudamos, que tornar-se educador ambiental é um processo com várias portas de entrada, diversos caminhos possíveis e mediado pelos mais variados conhecimentos. Além disso, a formação em educação ambiental coloca-se como um processo onde a prática em educação ambiental aparece como elemento fundamental da formação em educação ambiental, ou seja, formar-se educador ambiental passa necessariamente pela prática em educação ambiental. Assim os espaços de atuação tornam-se espaços de formação e vice versa.

Temos com isso que, o que caracteriza a formação em educação ambiental é a práxis. Enquanto práxis ela exige um constante pensar sobre o agir e um agir sempre refletido. Nem sempre é práxis do ponto de vista marxista – em especial por falta de seu componente transformador da realidade no sentido da realidade capitalista -, mas é inegável, como pudemos constatar nos depoimentos, que a prática e as experiências fora da educação formal, são importantes espaços de formação dos educadores.

Apresentaremos aqui os resultados relativos a formação em educação ambiental

dos educadores entrevistados, e veremos como os espaços de atuação em educação ambiental aparecem em seus depoimentos. Enquanto práxis esses espaços não devem ser compreendidos separadamente, porém com fins de sistematização eles serão apresentados em dois momentos, mas sem perder de vista que um depende do outro, e até mais, que ambos são um.

Dos 28 sujeitos do estudo, 26 possuem formação superior, ou seja, 92% deles concluíram um curso de graduação. Embora nem todos apontem a universidade/faculdade como espaço de formação em educação ambiental, consideramos relevante apresentar os dados coletados acerca dessa formação.

Pensando nas tradicionais grandes áreas de conhecimento, exatas, humanas e biológicas, temos que mais da metade dos sujeitos (15) vem de uma formação acadêmica ligada às ciências biológicas: 12 biólogos(as), um veterinário, uma ecóloga e uma agrônoma. É interessante observar também que dois dos biólogos possuem uma segunda formação acadêmica: um em geografia e uma em turismo.

A segunda área de conhecimento de onde provem mais sujeitos atuantes com educação ambiental, com cerca de 30% (oito) dos sujeitos deste estudo, é a de ciências humanas, sendo três dos sujeitos geógrafos (além do que também é biólogo), duas relações públicas e três pedagogas (sendo que uma das educadoras formadas inicialmente em relações públicas está cursando também pedagogia). Temos ainda três dos sujeitos (cerca de 10%) com formação acadêmica em ciências exatas: uma física, uma desenhista industrial e outra matemática. O quadro 1 mostra resumidamente estas informações.

Quadro 1. Mostra a formação acadêmica – nível de graduação – dos sujeitos do estudo agrupadas pelas três tradicionais grandes áreas de conhecimento.

| | Área do conhecimento | Curso |
|-------------------------------|---|--|
| formação acadêmica: graduação | Ciências Biológicas 15 sujeitos (53,6%) | 12 Biologia * 1 Medicina Veterinária 1 Ecologia 1 Agronomia |
| | Ciências Humanas 8 sujeitos (28,6%) | 3 Geografia 2 Relações Públicas** 3 Pedagogas |
| | Ciências Exatas 3 sujeitos (10,7%) | 1 Física 1 Desenho Industrial 1 Matemática |

* dois dos biólogos possuem também outra formação acadêmica, um em geografia e outro em turismo.

** Uma das relações públicas esta cursando pedagogia.

Dois dos sujeitos não possuem formação acadêmica, um deles é técnico em meio ambiente e outro possui ensino médio completo.

Outra característica relevante é que destes 26 sujeitos que possuem formação superior, praticamente 80% deles (21), cursaram ou estão cursando algum tipo de pós-graduação, e 14 desses sujeitos realizaram mais de uma pós-graduação em níveis e modalidades diferentes. Destaca-se o fato de que, na maioria dos casos, a escolha pela pós-graduação mostra-se como uma tentativa de aperfeiçoamento na área de educação ambiental. Isto é percebido ao observarmos que dos 38 trabalhos desenvolvidos em todos os níveis de pós-graduação 26 são realizados especificamente com educação ambiental, o que corresponde a aproximadamente 68% dos trabalhos desenvolvidos pelos sujeitos do estudo que cursaram ou estão cursando pós-graduação.

Os trabalhos de doutorado, maior nível de pós-graduação apontado pelos entrevistados, são os que proporcionalmente mais estão relacionados diretamente com a área de educação ambiental (aproximadamente 78%), apesar de os programas de pós-graduação nos diferentes níveis e modalidades onde estes sujeitos inserem-se para aperfeiçoamento não serem especificamente dedicados à educação ambiental. Estas informações podem ser observadas no quadro 2. a seguir:

Quadro 2. Formação acadêmica de pós-graduação dos sujeitos do estudo.

| | Nível | Programa de Pós-Graduação | N.º de Trabalhos Total | N.º de Trabalhos com EA |
|--|----------------|---|------------------------|-------------------------|
| formação acadêmica: pós-graduação | mestrado | Ciências da Engenharia Ambiental | 4 | Todas (4) |
| | | Ecologia | 4 | 3 |
| | | Ciência Básica | 1 | Nenhuma |
| | | Engenharia de Produção | 1 | Nenhuma |
| | | Educação para a Ciência | 3 | Todas (3) |
| | | Educação | 2 | 1 |
| | | Resíduos sólidos | 1 | Todas (1) |
| | | Liminologia | 1 | Nenhuma |
| | | Sociologia | 1 | Nenhuma |
| | | | | |
| | doutorado | Ecologia | 4 | 3 |
| | | Educação para a Ciência | 2 | Todas (2) |
| | | Educação | 2 | 1 |
| | | Ciências da Engenharia Ambiental | 1 | Todas (1) |
| | | | | 77,8% |
| | especialização | Curso de Formação de Educadores Ambientais Populares do Programa de Coletivos Educadores* | 2 | Todas (2) |
| | | Gestão Ambiental | 2 | Nenhuma |
| | | EA e Recursos Hídricos | 4 | Todas (4) |
| | | Manejo de Resíduos Perigosos | 1 | Nenhuma |
| | | Gestão Pública e Gerência de Cidades | 1 | Nenhuma |
| | | Educação para a Ciência | 1 | Todas (1) |
| | | | | 45,4% |
| Total de trabalhos desenvolvidos em educação ambiental | | | | 68,4% |

* um dos sujeitos que fez o curso de formação de educadores ambientais populares não possui graduação e sim técnico em meio ambiente.

Alguns dos sujeitos possuem mais de um nível de pós-graduação.

Temos ainda dois educadores ambientais entrevistados que não passaram pelo nível superior de ensino: Margarida que fez curso técnico em meio ambiente e monitoria ambiental; e Hibisco, que concluiu o ensino médio e trabalha formalmente como vendedor.

Para uma visualização mais detalhada desses espaços de educação formal por onde passaram cada um dos sujeitos do estudo segue o quadro 3.

Quadro 3. Formação dos sujeitos do estudo.

| Pseudônimo | Formação |
|------------|---|
| Margarida | Curso técnico em meio ambiente e monitoria ambiental, curso de Extensão e Especialização em Educação Ambiental Popular (do Coletivo Educador) e curso de diagnóstico ambiental. |
| Rosa | Graduação em comunicação social, com habilitação em relações públicas e cursando graduação de pedagogia. |
| Orquídea | Graduação em biologia e em turismo, mestrado em Ciências da Engenharia Ambiental (com dissertação em educação ambiental). |
| Bromélia | Graduação em pedagoga. |
| Acácia | Graduação em desenho industrial e especializada em gestão ambiental. |
| Girassol | Graduação em geografia. |
| Camélia | Graduação em biologia, mestrado em Ecologia e Recursos Naturais (com dissertação em educação ambiental) e concluindo doutorado no mesmo programa (com tese também em educação ambiental). |
| Azaléia | Graduação em biologia, mestrado em ciências básicas, especialização em manejo de resíduos perigosos e em educação ambiental. |
| Hortência | Graduação em biologia, mestrado e doutorado em Ecologia. |
| Crisântemo | Graduação em medicina veterinária, especialização em gestão ambiental e curso de Extensão e Especialização em Educação Ambiental Popular (do Coletivo Educador). |
| Cravo | Graduação em biologia e em geografia, especialização em educação ambiental. |
| Jasmim | Graduação em comunicação social, com habilitação em relações públicas, especialização em gestão pública e gerência de cidades e mestrado em engenharia de produção, na linha de pesquisa de gestão ambiental. |
| Hibisco | Ensino médio completo. |
| Magnólia | Graduação em biologia. |
| Gerânio | Graduação em geografia, mestrado em Educação para a Ciência (com dissertação em educação ambiental), fazendo doutorado no mesmo programa (com tese também em educação ambiental). |
| Papoula | Graduação em física, mestrado e doutorado em Educação. |
| Tulipa | Graduação em pedagoga. |
| Gardênia | Graduação em geografia e mestrado em Resíduos Sólidos. |

| Pseudônimo | Formação |
|-------------|--|
| Helicônia | Graduação em biologia, especialização em educação ambiental e fazendo mestrado em Ecologia (com dissertação em educação ambiental). |
| Petúnia | Graduação em biologia, mestrado e doutorado em Educação. |
| Gérbera | Graduação em matemática, mestrado e doutorado em Educação para a Ciência (dissertação e tese, ambas em educação ambiental). |
| Prímula | Graduação em biologia e mestrado em Liminologia. |
| Primavera | Graduação em biologia, mestrado em Ciências da Engenharia Ambiental (com dissertação em educação ambiental). |
| Dália | Graduação em ecologia, mestrado em Ciências da Engenharia Ambiental (com dissertação em educação ambiental) e fazendo doutorado no mesmo programa (com tese também em educação ambiental). |
| Lírio | Graduação em engenharia agrônoma, e mestrado em sociologia. |
| Flor de Lis | Graduação em biologia, especialização* e mestrado em Educação para a Ciência (ambos com educação ambiental). |
| Estrelícia | Graduação em pedagogia, mestrado em Ciências da Engenharia Ambiental (com dissertação em educação ambiental). |
| Violeta | Graduação em biologia, especialização em educação ambiental e fazendo mestrado em Ecologia (com dissertação em educação ambiental). |

* apesar de não termos conhecimento da existência de pós-graduação na modalidade especialização em Educação para a Ciência a educadora referiu-se a sua especialização como sendo nesta área.

Consideramos as instituições de ensino como espaços privilegiados para a formação de sujeitos sociais. Nessa instituição, intencionalmente, educam-se os sujeitos sociais; é o espaço social em que são transmitidos os conhecimentos, valores e costumes já produzidos pela humanidade; é também o espaço onde esses conhecimentos, valores e costumes passam pela crítica; e é também um espaço onde se produz conhecimentos, e estes tem potencial para a transformação das formas e situação consideradas insatisfatórias e desumanizadas, dependendo de como e sob que paradigmas é produzido. Seria, portanto, nessa instituição que encontraríamos condições para a humanização plena dos homens.

Podemos considerar que a escola (em seus diferentes níveis) é a instituição que a sociedade ocidental moderna escolheu para a formação dos sujeitos que nela vão atuar. Consideramos que essa formação implica na construção da autonomia dos sujeitos e no desenvolvimento do potencial de questionamento dos valores e costumes, inclusive em

sua transformação, se necessário. Porém não é com esses fins que se dá a formação escolar em uma sociedade de classes, baseada na exploração do trabalho.

Temos então que, contraditoriamente, a instituição social educativa chamada escola, por um lado garante a formação humana plena e, ao mesmo tempo, por outro lado, impede a formação humana plena – contribuindo para o processo de alienação do sujeito em nossa sociedade.

Apoiada nessa contradição acreditamos na escola como espaço/instrumento na luta contra a atual organização social, pois tem potencial para formar sujeitos mais conscientes sobre as relações homem-homem e a relação sociedade-natureza.

Os educadores ambientais participantes deste estudo mostraram o quão importante foram os espaços das instituições de ensino formais em suas trajetórias de formação em educação ambiental. Porém esses espaços poderiam ter recebido maior importância na trajetória dos sujeitos do estudo e também na trajetória de muitos outros sujeitos sociais. A falta de institucionalização da educação ambiental nas instituições de ensino faz com que seu potencial de formação de educadores ambientais seja desperdiçado, escorrendo por entre as mãos de sujeitos que insistem em investir nessa formação.

Os depoimentos coletados mostram que as instituições de ensino foram e continuam sendo importantes espaços formativos na trajetória dos sujeitos. Todos passaram por ela em algum nível, mas têm destaque nas trajetórias as instituições de ensino superior. Os sujeitos apontam como espaço importante para sua formação como educador ambiental: disciplinas de ecologia e da área de ciências humanas, onde despertam para as questões ambientais e sociais; e disciplinas optativas específicas de educação ambiental, onde conhecem a área, aprofundam-se nela, desenvolvem trabalhos e envolvem-se com a área.

Vejamos um pouco do conteúdo dos depoimentos dos sujeitos:

“desde a época das ciências propriamente ditas, das ciências naturais, a área da ecologia sempre foi a que mais me despertava interesse, que mais eu tinha vontade de estudar (...). havia quatro disciplinas que eu tinha muito interesse, dentre elas uma que chamava-se ecologia aplicada. (...) Essa disciplina (...) falou sobre resíduo, água e vegetação, então era tudo que eu precisava para

começar o despertar de uma nova visão de trabalho.” (Flor de Lis)

Flor de Liz nos mostra em seu depoimento que ao cursar as disciplinas de ecologia de sua graduação em biologia despertou para “uma nova visão de trabalho”, uma visão que inseria a educação ambiental em sua atividade profissional, como membro da secretaria de meio ambiente de seu município.

Lírio também encontrou nas disciplinas de sua graduação o despertar para seus trabalhos. Foi através das disciplinas da área de humanas que cursou na graduação de engenharia agrônoma que percebeu que gostaria de trabalhar com as pessoas da área rural e não apenas com a produção rural.

“fazendo agronomia eu sempre me interessei muito pelas poucas disciplinas que a gente tem na área das ciências humanas, (...) quando eu estava fazendo as disciplinas de antropologia e sociologia rural, despertou ainda mais essa coisa de trabalhar de uma forma mais direta, não só com o produtor rural, mas enfim, com as pessoas que estavam ligadas ao campo” (Lírio).

Após essa sensibilização, através das disciplinas, Lírio buscou trabalhos em ONG, onde então conheceu e começou a trabalhar também com educação ambiental.

Orquídea conheceu a educação ambiental através de uma disciplina optativa que cursou durante sua graduação e após isso mudou seus caminhos, abandonou a idéia de trabalhar com ciência pura e direcionou-se para a educação ambiental.

“eu fui fazer biologia e na época eu gostava muito da área de genética, me via trabalhando com pesquisa, dentro de um laboratório (...), mas ao longo do curso, os caminhos foram mudando, então eu acabei fazendo a disciplina da HORTÊNCIA, que era uma disciplina optativa de educação ambiental, acho que era, Ensino e Pesquisa em Educação Ambiental, uma coisa assim, e durante essa disciplina eu acabei me envolvendo num projeto, porque precisava fazer um projeto pra disciplina e eu acabei me envolvendo num projeto no parque ecológico, e foi uma coisa

muito legal, eu gostei bastante. Tive um primeiro contato com o que é educação ambiental, com as metodologias, e comecei a gostar, comecei a me envolver.” (Orquídea)

Como Orquídea nos conta, a disciplina de educação ambiental permitiu-lhe conhecer a educação ambiental, as metodologias utilizadas para a realização dessa prática educativa e com isso inserir-se e ao mesmo tempo aprofundar-se na área/campo.

Diferente de Lírio, Orquídea e Flor de Liz, Helicônia já atuava com educação ambiental através de um projeto de extensão da universidade em que fez sua graduação em biologia, mas sentindo necessidade de aprofundamento na área, a fim de atuar no projeto de formação do Coletivo Educador de sua região, buscou uma disciplina oferecida em sua universidade sobre o tema.

“eu fiz uma ACIEPE com a HORTÊNCIA, que é tipo uma disciplina meio alternativa que a gente tem aqui [na universidade], é Atividade Curricular de Integração de Ensino, Pesquisa e Extensão, é muito legal! Aí que eu comecei a estudar mais e entender melhor que tinham várias EAs e a HORTÊNCIA sempre (...) defende da educação ambiental Crítica e daí então eu comecei a gostar muito da idéia (...), eu sempre fui meio anti-capitalista, (...) e acho que isso que me atraiu, (...) porque era um negocio que mostrava um caminho, não vai mudar tudo, mas ao menos uma parte.” (Helicônia)

Através da disciplina Helicônia passou a conhecer a complexidade a área ambiental e inclusive optou por uma dentre a grande polissemia de perspectivas de educação ambiental.

Esses depoimentos são alguns dos que mostram quanto as disciplinas associadas à ecologia, as ciências humanas e especificamente à educação ambiental tem relevante contribuição para a formação dos sujeitos enquanto educadores ambientais.

Associados as universidades, os projetos de extensão também aparecem como importantes espaços/instrumentos na formação de educadores ambientais. Nesse espaço o conhecimento acadêmico é aplicado em prol da comunidade não acadêmica,

contribuindo assim para a formação de ambos, acadêmicos e não-acadêmicos. Nesses projetos exercita-se a práxis. Os depoimentos a seguir ilustram o exposto:

*“logo que eu cheguei [na universidade] eu já **me interessei por um projeto de extensão em educação ambiental**, (...) e estou lá até hoje. (...) Lá é um trabalho muito intuitivo (...) e estou vendo que a gente faz uma coisa muito legal, mesmo que seja pontual, e isso a gente está tentando mudar. (...) O que acontecia era assim, **os mais velhos iam ensinando os mais novos que iam chegando, então a gente ia carregando isso, tanto de informação, como de postura.**”*
(Helicônia)

Helicônia participa de um projeto de extensão especificamente de educação ambiental. Nele, apesar de ter “um trabalho muito intuitivo” e “pontual” pode entrar em contato com informações e posturas ensinadas pelos membros mais velhos do grupo.

Girassol participou de um projeto que não recebeu o título de educação ambiental, mas que lhe propiciou um trabalho muito próximo aos princípios da educação ambiental, uma “práxis socioambiental”.

*“Ao ingressar na graduação fui convidado para participar de um **projeto multidisciplinar e integrado** (...) pra avaliação dos assentamentos rurais no estado de São Paulo. Neste projeto trabalhei por quatro anos e **creio que foi onde tive uma primeira práxis socioambiental**, pois eu e um estudante de engenharia agrícola (...) ficamos responsáveis em estudar o primeiro assentamento do MST de São Paulo (...). Nesta oportunidade, junto com os assentados, fazíamos fortes discussões ligando a questão social e ambiental, mais ainda, (...) tínhamos que transformar uma terra esgotada em produtiva, recuperar mananciais, matas ciliares, e então, **era hora de colocar teoria ligada à prática.**”* (Girassol)

Ainda associado às instituições de ensino outro espaço apareceu como relevante para a formação em educação ambiental, o movimento estudantil. Lírio, que o cita, apresenta-o como um espaço formador, que amplia a visão dos participantes para além

da pura “aplicação” de técnicas e conhecimentos aprendidos racionalmente. Vejamos sua fala:

*“Durante minha formação acadêmica eu **sempre participei do centro acadêmico** (...), essa coisa de **estar envolvida com algum tipo de movimento** já veio também durante a graduação. (...) Acho que todo esse processo de movimento estudantil, **de participação**, ele **acaba te direcionando** para uma coisa que não é ficar ali só no técnico. **É misturar a questão técnica com a questão humana**, enfim, aí você acaba caindo na educação ambiental, não tem como fugir.” (Lírio)*

Ela nos aponta o movimento estudantil como espaço de participação com potencial para a articulação entre “a questão técnica e a questão humana”, onde se motiva a reflexão sobre: que técnicas e para quem, ou a serviço de quem? Sendo assim, um espaço extremamente importante para o desenvolvimento de um pensamento crítico.

Articulados às instituições de ensino ou não, temos também os grupos de estudo e/ou pesquisa como espaço importante de formação dos educadores ambientais entrevistados no estudo. Nesse espaço aprofundam seus conhecimentos, tiram suas dúvidas, refletem sobre a relação teoria e prática e convivem em grupo. Vejamos alguns dos depoimentos relacionados a esse espaço:

*“Tem um grupo que me dá muito suporte em minha cidade, que é o Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental. Ele completou 10 anos e eu estou desde o primeiro encontro, sai, voltei (...), mas é aquele grupo que você sabe que as suas dúvidas ali, não serão esclarecidas, mas **você tem um espaço pro diálogo**. Então esse foi um espaço formativo pra mim bastante importante. Onde seus **colegas tem duvidas parecidas, você troca**, tem muita gente da biologia que tem as mesmas dúvidas que eu tinha da área da educação ou da filosofia, tem gente de outros cursos que dão ajuda (...) **é um espaço multiétnico, multidisciplinar**” (Petúnia)*

Petúnia destaca o grupo de pesquisa em educação ambiental do qual participa como um importante espaço de diálogo, repleto de trocas construtivas entre os

participantes, que são os mais diversos, e por isso o considera um importante espaço formativo em sua trajetória.

Germânio nos conta que foi através do grupo de pesquisa em que participa que conheceu a educação ambiental de forma mais sistematizada, aprofundando seus conhecimento e instrumentalizando sua prática.

“comecei a participar do grupo de pesquisa. Aí que eu fui conhecer o que era educação ambiental! (...) Porque até então eu tinha essa questão da problemática ambiental, das questões ambientais, dos problemas ambientais, de uma certa criticidade desses problemas, mas até então eu nunca tinha lido nada sobre educação ambiental, sobre o campo da educação ambiental. (...) E aí no grupo eu fui tendo esse contato, com leituras, com discussões.” (Gerânio)

Violeta e Estrelícia também vêm no grupo de estudo de que participam como um importante espaço para sua formação em educação ambiental, e especialmente como pesquisadora em educação ambiental.

“tem nosso grupo de estudos, (...) que é um espaço de formação em pesquisa, a gente estuda muito o que é pesquisa em educação ambiental, o que é pesquisa nas áreas sócias, as metodologias e acho que esse é um espaço de formação muito grande pra mim.” (Violeta)

“Eu acho que é assim, existem vários tipos de formação pra um educador ambiental, a formação acadêmica, científica, que eu acho que o GEPEA é o maior espaço que a gente tem aqui, onde a gente discute textos, onde a gente discute as metodologias, as inovações metodológicas que a gente busca.” (Estrelícia)

Os depoimentos apresentados destacam os grupos vinculados a instituições de ensino superior, grupos dedicados ao aprofundamento teórico-metodológico relacionados principalmente à pesquisa em educação ambiental. Sobre eles Teixeira

(2009), em sua dissertação de mestrado (que analisou projetos de educação ambiental desenvolvidos em um determinado bairro, e dentre eles projetos acadêmicos), nos diz:

a dinâmica das discussões teórico-metodológicas desenvolvidas nos grupos de pesquisa pode contribuir para a execução dos estudos por parte de seus integrantes, sobretudo quando estes exigem um tempo maior para a sua execução, como é o caso dos trabalhos que têm fundamentação metodológica na pesquisa-ação-participativa. Ademais, os grupos de pesquisa favorecem a articulação e a continuidade entre os projetos desenvolvidos, constituindo-se como uma alternativa para o enfrentamento dos obstáculos que são encontrados no desenvolvimento de uma pesquisa (p. 207).

Temos também depoimentos que apontam grupos de estudo não vinculados a instituições de ensino como os que seguem:

“na época uma das pessoas da ONG (...) puxava muito grupo de estudo, então não ficava só naquilo, o mal acho do terceiro setor né, que foca muito na prática e fica sem a teoria, tinha aquela filosofia, e era bom porque com o grupo de estudo puxava a parte da filosofia (...). Toda semana a gente tinha um texto. E ficou legal porque a gente tentou equilibrar esse viés da prática com o teórico.” (Prímula)

Prímula começou a atuar na educação ambiental através de sua inserção em uma ONG ambientalista. Todo seu contato com educação ambiental foi através da ONG, e o fato da ONG ter um grupo de estudo auxiliou-a a inserir teoria na prática e superar o que chamou de “o mal do terceiro setor”. Este grupo de estudo teve então importante papel em sua formação como educadora ambiental.

Outro grupo não vinculado estritamente à universidade, mas que contém membros dessas instituições de ensino e da sociedade civil de uma forma geral, é o grupo de que nos fala Bromélia:

“Eu participo do GPEA Caipira (...), tem o pessoal da UFSCar e de vários outros lugares, tem o pessoal da UNICAMP, é um grupo de pesquisa em políticas públicas. Acho que isso me anima profundamente, esse grupo que a gente formou que foca políticas públicas em educação ambiental e acho que posso atuar com eles.” (Bromélia)

Como colocado por Bromélia, o grupo é um espaço para formação de seus membros e para a atuação, nesse caso específico, com políticas públicas de educação ambiental. Vemos com o exemplo desse grupo de estudos que o aprofundamento teórico e o estudo coletivo instrumentalizam e fortalecem os sujeitos sociais para a atuação.

Como os grupos de estudo e/ou pesquisa, aparecem outros espaços de formação/atuação coletiva: as redes, os comitês e os coletivos educadores. Dentro desses espaços, os sujeitos inseridos aprendem e exercitam o respeito ao outro, a discussão de idéias, a valorização da diversidade, das relações democráticas e horizontalizadas, a representatividade etc., como podemos observar nos depoimento a seguir:

*“porque eu **aprendi muito participando**, em interação com outros grupos, porque todas as redes que eu já participei e que eu participo, eu acho que esse movimento em rede ele é muito forte no Brasil, então desde 92 quando foi formada a REBEA, a Rede Paulista, eu tenho participado de todos esses movimentos, às vezes mais presente, às vezes menos, mas estou sempre, pelo menos **eu me sinto enredada nesse movimento**. Primeiro porque eu acho que **ele aglutina pessoas que estão solitárias nas suas instituições**. (...) Acho também que esse movimento de buscar, de estabelecer esses pontos de conexão (...) dá uma certa força, uma certa visibilidade e acho que isso tudo é importante pra formação. Então essa perspectiva de trabalho coletivo, cooperativo, em interação pra mim é o ponto fundamental da formação.” (Hortência)*

*“(...) o **espaço de formação em vivência coletiva, em rede, eu acho que são tanto o espaço da rede aqui do município quanto o Coletivo**. (...) Essa vivência prática, conhecer outros educadores e outras educadoras, trocar essas experiências, compartilhar, eu acho que **foi fundamental**. Isso fez a gente ir pra outros coletivos, em outras universidades, em outros grupos, a gente foi aprender, ensinar.” (Estrelícia)*

Assim como Estrelícia, muitos outros educadores apontaram o Coletivo Educador como importante espaço de formação em educação ambiental, especialmente os educadores atuantes nas cidades englobadas pelo Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região. Esse Coletivo havia concluído, recentemente ao momento de realização das entrevistas desse estudo, um Curso de Formação de Educadores Ambientais Populares. Esta experiência, tanto para os que participaram como PAPs 3⁵ – articulando o processo e ministrando o curso – como os PAPs 4⁶ – que frequentaram o curso – estava muito próxima e foi muito intensa.

Seguem alguns depoimentos que apontaram os Coletivos Educadores como significativos espaços formativos:

*“no exercício da implementação do **Coletivo Educador**, aprendemos que existem várias EAs, várias correntes da educação ambiental. E eu fiz a opção por uma delas. (...) uma grande lição aprendida no Coletivo Educador (...) foi a dimensão do tempo, o tempo que é preciso quando o projeto é coletivo e para a coletividade. Quando o projeto é executado coletivamente e para uma coletividade, com um propósito que tenha o viés político e ideológico, o tempo é outro. (...) Foi a maior lição, porque no Coletivo a proposta era essa mesma, de gestão horizontalizada. Há críticas inclusive a respeito disso, eu acho importante essas críticas, embora cada vez mais valorize e prefira esse tipo de gestão (...), é um grande exercício (...) de coletivizar.”* (Bromélia)

Bromélia inseriu-se na educação ambiental através do Coletivo Educador, e nos conta que através do aprendizado nesse espaço fez sua opção dentre as diversas opções de educação ambiental. Além disso aprendeu a lidar com a dimensão de tempo necessário à uma gestão horizontalizada, proposta pelo Coletivo.

*“foi muito bom [participar do Coletivo Educador], foi muito válido, um **grupo muito interessante** (...), foi muito legal. É muito*

⁵ São pessoas que transitam por instituições de ensino, sindicatos, associações, movimentos, órgãos públicos, empresas, formando os PAPs 4, os educadores ambientais populares.

⁶ São os educadores ambientais populares, que formarão grupos territorializados, promovendo a articulação, mobilização e educação ambiental de seus grupos.

*interessante também você **avaliar como é que é a constituição de um grupo, o quanto você tem que ceder em algumas coisas, como você tem as vezes que **aprender a concordar**, ou aceitar coisas que você não achava no começo que seriam boas, então essa idéia também pra mim foi importante, (...) é um grupo bem democrático mesmo, então a gente tinha que ouvir todo mundo, pra mim foi um **aprendizado**. Eu sou formada em ciências exatas né, mais ou menos objetiva, pragmática, então esse lado mais [humano], é outro lado!***"(Papoula)

Assim como Bromélia, Papoula destaca em sua fala sobre o espaço do Coletivo Educador sua organização democrática, contando-nos que ceder, concordar com o outro, etc. foi um importante aprendizado, e que lhe faltou na formação inicial.

Violeta também destaca o Coletivo Educador como espaços onde aprendeu a participação, o respeito ao outro e seu repertório de conhecimentos e opiniões, além de ter despertado para seu próprio potencial de atuação em educação ambiental. Segue seu depoimento:

*"O Coletivo **foi um aprendizado** muito grande pra mim, o trabalho com as redes. (...) Eu acho que o principal processo de formação nosso aqui são esse espaços onde todos nos estamos atuando, então durante reuniões preparatórias, reuniões de organização mesmo do Coletivo Educador, a gente precisava sempre se reunir pra preparar o processo de formação, (...) eu participava do processo de organização, mas eu acho que eu aprendi muito mais do que se eu estivesse fazendo o curso, essa é a sensação que eu tive. (...) A gente trabalha muito na **metodologia da pesquisa participativa**, [e os professores] que são pessoas experientes na área, (...) deixam **a gente também ter um espaço**, (...) deve ser muito difícil isto, (...) e eu vejo que eles realmente vivem isso e eu acho que isso é o principal, isso fez a gente entender o que é a metodologia participativa, como isso é importante, porque eu acho que eu só me engajei mais, eu só entendi mais o que era tudo isso, **confiei mais em mim**, pela maneira como eles levaram isso*

também. (...) O rico disso é você se ver participando, você ver as pessoas participando, e realmente a confiança que eles tiveram e deixaram a gente também ter essa horizontalidade, acho que foi super importante. (...) Foi ver na prática o que a gente lê na teoria.” (Violeta)

Os depoimentos anteriores são de educadoras que participaram do processo de organização e execução do curso de formação de educadores ambientais populares do Coletivo Educador – os PAP3 – já o depoimento de Margarida é de uma cursista – PAP 4. Ela nos conta como o Curso do Coletivo contribuiu para sua formação, oferecendo à ele, inclusive, o status de melhor parte de sua formação:

*“nesse curso do Coletivo Educador a gente trabalhava vários temas, varias palestras ligadas ao meio ambiente, várias visitas a gente fez e (...) tinha que desenvolver um projeto e colocar esse projeto em prática, porque a intenção era ir formado educadores populares. (...) O curso do Coletivo Educador foi agregando com as coisa que eu já tinha aprendido, então veio somar. Teve varias coisas que foram diferentes, varias aulas práticas, que acrescentou bastante. (...) Acho que umas das melhores partes da educação ambiental até hoje foi esse curso, além de você **conhecer varias pessoas, de vários lugares, com experiências diferentes, igual, tinha gente que era professor, tinha gente que trabalhava em prefeitura, tinha gente que era de ONG, de cooperativa de reciclagem, então tinha gente de varias áreas, com visões diferentes, tinha biólogo, engenheiro, veterinário, então até mesmo a convivência com eles fez com que ganhasse algum tipo de experiência.**” (Margarida)*

Margarida, em seu depoimento, nos mostra que a inserção em Coletivos Educadores promove, além do aprendizado intencional, direcionado pelos PAPs 3, um aprendizado fruto da convivência com os diferentes sujeitos constituintes desse grupo, um aprendizado fruto do contato e convivência com a diversidade.

Para entender melhor o papel dos Coletivos Educadores na formação do educador ambiental vamos recorrer ao ProFEA, o Programa de Formação de Educadores(as) Ambientais dos Ministérios de Meio Ambiente e Educação (BRASIL, 2006). O Programa foi desenvolvido pautado nos princípios contidos na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e no Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). Parte do princípio de que a formação dos educadores ambientais que atuam hoje “é resultado de peculiares e inimitáveis trajetórias de vida, plena de encontros, de inquietações, de interpretações, de ações, de avaliações.” (p. 3)

O documento propõe uma metodologia para promover a formação de educadores ambientais em todo o país de forma regionalizada: a formação de Coletivos Educadores. Os Coletivos educadores são:

São grupos de educadoras(es) de várias instituições que atuam no campo da educação ambiental, educação popular, ambientalismo e mobilização social. O Coletivo Educador desenvolve processos formativos sincrônicos de educação ambiental e popular destinados a totalidade da base territorial onde atua, procurando atendê-la de forma permanente e continuada.

Esse Coletivo Educador deve constituir-se como um grupo de pessoas que compartilham suas observações, visões e interpretações da mesma forma que planejam, implementam e avaliam processos de formação de educadoras(es) ambientais. (BRASIL, 2006, p.33)

O ProFEA em seu corpo estabelece alguns princípios básicos considerados necessários à formação do educador ambiental: autonomia; alteridade; complexidade; democracia; identidade; inclusão social; justiça ambiental; participação e o controle social; pertencimento; sociobiodiversidade; saber ambiental; sustentabilidade; emancipação; território; solidariedade; e potência de ação. A proposta do programa é que educadores ambientais formem outros educadores ambientais, e não apenas sujeitos educados ambientalmente. Com isso cria-se uma rede de capilaridade, que visa tornar cada brasileiro um educador ambiental norteado pelos princípios da EA Crítica (BRASIL, 2006).

Os Coletivos Educadores são excelente exemplo de formação enquanto práxis. Neles os educadores ambientais formam-se enquanto formam, consolidando um processo formativo em educação ambiental e uma prática de educação ambiental contextualizada, participativa, permanente e crítica.

O estudo mostra-nos que essa estratégia tem muito a oferecer na formação de educadores ambientais, uma vez que aparece no depoimento de muitos dos sujeitos aqui entrevistados como um dos mais importantes espaços de formação e atuação – de práxis – em educação ambiental.

Outro espaço coletivo apontado pelos educadores do estudo como espaços formadores, são os comitês de bacia de meio ambiente, conferências, plenárias, espaços de participação e representação. O depoimento de Hibisco é um exemplo:

*“eu entrei no **Comitê** há oito anos, depois fiquei afastado um ano, que eu estava trabalhando, aí eu viajava muito, e agora faz quatro anos que eu estou fixo no Comitê (...), a gente tem direito a voto hoje, representa as entidades ambientais dos municípios. (...) **Já participei de muitas plenárias, conferências, e isso me deu um gabarito.**” (Hibisco)*

Para Hibisco, que não possui formação em nível superior, nem específica em educação ambiental, esses espaços lhe garantiram formação para atuação, como ele mesmo coloca, lhe deram “gabarito”.

Foram apontados também como espaços de formação congressos e cursos relacionados à educação ambiental. Nesses espaços tem-se a oportunidade de conhecer melhor a área, além de ser uma boa oportunidade de conhecer pessoas envolvidas com os temas que estudamos. Primavera conta que se aproximou da educação ambiental através de cursos e participação em eventos da área:

*“comecei a me aproximar mais da educação ambiental pelo grupo de estudos daqui, que é o Grupo de Estudo e Pesquisa em educação ambiental, **comecei a fazer alguns cursos, a participar de encontros**, eu participei dos Encontros de Pesquisa em educação ambiental, participei do encontro estadual (...) e **aí comecei a me aproximar da educação ambiental** assim, mais pelo universo acadêmico mesmo, através de encontros, de cursos.” (Primavera)*

Gérbera é um exemplo de que através de participação em eventos podemos conhecer pessoas e realizar boas parcerias para formação e atuação:

*“no congresso, o Encontro Nacional de Educação Matemática, eu **conheci um grupo que trabalha com educação matemática e***

educação ambiental. (...) *Era um pessoal de uma universidade estadual do interior de São Paulo, a maioria doutores, atuando nas universidades, um professor até veio na minha banca, tanto de mestrado como de doutorado (...), e eu conheci os orientados dele no encontro e aí na semana da licenciatura que teve aqui na universidade da cidade eles vieram, fizeram um mini-curso sobre educação matemática e educação ambiental e isso foi um incentivo, porque tinham outras pessoas que também trabalhavam com isso.*” (Gérbera)

Margarida destaca a importância da realização de cursos de formação continuada. Após terminar seu curso técnico de meio ambiente realizou vários outros cursos, dentre eles o de Formação de Educadores Ambientais Populares e o de Diagnóstico Ambiental, como nos conta:

“(...) eu comecei a fazer também um [cursos] sobre diagnóstico ambiental (...), nele a gente tinha também dois encontros a cada mês e também a gente tinha que executar um projeto, não bem um projeto, mas o que eles faziam com a gente a gente teria que fazer com outras pessoas (...) era mais trabalho de campo, de diagnóstico de qualidade de solo, de água, (...) juntando tudo isso é que me formei assim.”(Margarida)

Ela atribui sua formação em educação ambiental aos conhecimentos adquiridos em todos esses cursos de que participou.

Voltando um pouco às instituições de ensino, temos no depoimento de Gérbera uma interessante experiência relatada:

“comecei a participar de um projeto que tinha na escola. A coordenadora do CEFAM, escolheu 10 alunos, não sei se os melhores, como que foi a escolha, mas fui escolhida pra ser monitora e topei a idéia. (...) O projeto (...) era promovido por uma ONG em parceria com escolas da rede estadual e municipal, (...) e eu enquanto aluna do CEFAM trabalhei como monitora. (...)

O projeto era todo voltado pra educação ambiental (...). Aí eu gostei e o coordenador do projeto achou que eu era muito interessada nas coisas, eu anotava tudo, participava (...), aí no outro ano (...) eu comecei a trabalhar como monitora da ONG.”

(Gérbera)

Vemos pelo depoimento que a parceria entre instituições de ensino e ONGs ambientalistas pode contribuir para a formação e inserção de sujeitos na educação ambiental, uma vez que o contato com a educação ambiental através de projetos dessas ONGs pode estimular o interesse pela área, principalmente quando consideramos que as instituições de ensino tem deixado a desejar quanto a inserção da educação ambiental em seu currículo. Essas parcerias são importante contribuição para a formação, porém elas não devem substituir e/ou eximir a escola de suas funções/responsabilidades.

Podemos perceber a partir da trajetória dos educadores ambientais aqui entrevistados que a formação em educação ambiental se dá em diferentes espaços, mas as instituições de ensino formal, e em particular as de ensino superior, apareceram como principal espaço de formação, com destaque para disciplinas específicas de educação ambiental oferecidas em caráter optativo e também disciplinas da grade curricular ligadas a ecologia e as ciências humanas durante a graduação. Na pós-graduação a formação ocorre através do desenvolvimento dos trabalhos monográficos, dissertações e teses, que exigem um aprofundamento teórico para seu desenvolvimento, além da participação em eventos e congressos da área.

Articulados às instituições de ensino, vemos como espaços que também contribuíram para a formação em educação ambiental dos educadores aqui entrevistados: o movimento estudantil; projetos de extensão; e projetos de ONGs desenvolvidos dentro da escola. Temos também como relevante espaço de formação apontado pelos sujeitos e que podem ou não estar ligado às instituições de ensino, os grupos de estudo e/ou pesquisa. E indo de encontro com a proposta participativa de formação/atuação dos grupos, os educadores apontam as redes de educação ambiental, os comitês de bacia e principalmente os Coletivos Educadores como importantes espaços de sua formação em educação ambiental.

É interessante observar que, falando de sua formação, os educadores apontaram inicialmente as instituições onde tiveram sua formação profissional, o que nos faz pensar que encaram os processos de formação e atuação como momentos distintos, e

não como práxis. Mas no decorrer das entrevistas alguns dos sujeitos apontam para um constante processo de formação, onde seus espaços de atuação aparecem com destaque e até com mais relevância para a formação:

*“Eu fiz o curso de especialização, tudo, mas (...) eu confesso que meus espaços de formação são esses espaços onde eu estava atuando mesmo. (...) Meus estágios foram importantes, porque eu lia sobre a área social, mas eu não entendia, eu não vivia isso. O professor que me orientou trabalha com educação ambiental, mas ele não está nesses movimentos locais e apesar de eu ler tudo isso eu não sabia viver isso na prática, e aí quando eu fui viver isso na prática eu pude entender o que quer dizer tudo isso, quando eu fui discutir com outras pessoas. (...) Isso me fez ter essa visão da complexidade da questão ambiental. (...) Eu acho que o **principal processo de formação nosso aqui são esse espaços onde todos nos estamos atuando.**” (Violeta)*

Violeta nos mostra por sua fala que encara a formação em educação ambiental como práxis, pois foi através da prática em educação ambiental que a teoria aprendida nos espaços de educação formal ganhou sentido, e a partir daí esses espaços de atuação tornaram-se concomitantemente espaços de formação.

Porém nem todos os depoimentos apontam para uma formação como práxis. Ao falarem do aprendizado durante a prática referem-se a processos de formação continuada, caracterizando-se como uma busca da instrumentação teórica para subsidiar a prática, instrumentalização ausente na formação inicial. Mesmo formando-se na e para a prática não desenvolvem uma nova visão de prática, apenas adquirem mais conhecimento teórico acerca de como desenvolvê-la. Podemos exemplificar esta situação com a fala de Primavera:

*“nós estamos organizando um material educativo pra ajudar esses agentes que a gente formou nas suas atividades de multiplicação, então eu como bióloga não tenho muito conhecimento sobre **materiais educativos, materiais didáticos**, eu imagino que uma pessoa que se forma em pedagogia tenha um contato maior com*

esse tipo de material né! (...), eu tive que estudar um monte de coisa, vasculhar um monte de material (...), eu acho que são (...) lacunas que a gente tem que ir preenchendo na formação.”
(Primavera)

Também se referindo a prática como espaço formativo temos o exemplo de Estrelícia, que mesmo inserida em uma instituição de ensino superior, desenvolvendo dissertação com educação ambiental, sente que a prática em educação ambiental contribuiu mais para sua formação como educadora ambiental do que a formação acadêmico-teórica. Percebe-se em sua fala a dicotomia entre teoria e prática. Segue um fragmento:

*“Pessoalmente, apesar de ter feito mestrado na educação ambiental, recente, que envolvia o trabalho no Coletivo, a minha formação acadêmica ficou acho que até em segundo plano. **Eu acabei vivendo mais o dia a dia da educação ambiental, de muitas demandas, de muitas ações e envolvimento.**”* (Estrelícia)

Consideramos que para a efetivação da educação ambiental crítica e transformadora, a formação do educador ambiental deve se dar como práxis. Falamos aqui de práxis no sentido que Marx deu ao termo, falamos então da Filosofia da Práxis. Em seu texto, “Teses Sobre Feuerbach”, Marx apresenta na XI tese uma síntese dessa proposta: “Os filósofos não fizeram mais que **interpretar** o mundo de formas diferentes; trata-se, porém de **modificá-lo**” (MARX, 1963).

Marx atribui à filosofia a responsabilidade de, além de compreender, transformar o mundo. Para ele é inconcebível uma filosofia/teoria que não tenha como objetivo a transformação da realidade, pois não se propondo a tal, é mais um dos instrumentos de manutenção da ordem social vigente, é sua cúmplice.

Este filósofo aponta-nos para uma realidade dialética, é através de nossa ação concreta no mundo que o construímos e concomitantemente somos por ele construídos. Esta ação deve ser mais do que prática, deve ser práxis, deve ser executada a partir da reflexão que deve inspirar-se na ação (prática). A práxis é mais que a relação, é a unidade entre teoria e prática, e cabe destacar que a práxis, enquanto unidade que

contem teoria gerando prática e prática gerando teoria, não tem o mesmo caráter que vemos, por exemplo, nas ciências aplicadas, um caráter pragmático. Para Marx, a práxis é a unidade profunda e indissociável da teoria com a prática, do pensamento e ação, da ação-reflexão-ação (TOZONI-REIS, 2009).

Na filosofia da práxis, a prática proporciona o objeto do conhecimento, a prática social é ponto de partida e de chegada para compreender e agir sobre o mundo social e assim, na ação prática, conhecemos a realidade, pois a prática têm que ser analisada, interpretada, uma vez que não revelam seu sentido de imediato.

Como nos coloca Konder (1992, p. 115 *apud* TOZONI-REIS, 2009, p. 135):

A práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática.

Vemos com o autor que a práxis é uma ação conseqüente no mundo, uma ação que constrói e utiliza-se de conhecimento, transforma o mundo e o próprio homem. Como nos ensina Tozoni-Reis (2009):

A práxis é atividade prática transformadora, não aceita a atividade teórica abstrata - que não se concretiza - mas não aceita também a atividade prática imediata: que não se compromete com o conhecimento - que caracteriza a atividade teórica - nem com a transformação - que caracteriza a atividade política. A práxis é, para Marx, uma prática que modifica a teoria, que modifica a prática, não somente para interpretar o mundo, mas para transformá-lo (p. 138).

A formação dos sujeitos, para que garanta a humanização plena, deve ser práxis educativa. A formação em educação ambiental também. Só assim teremos ações em educação ambiental conscientes, conseqüentes e transformadoras. E como nos coloca Tozoni-Reis (2009):

Para ser práxis educativa, a educação tem que ser um processo de conhecimento e ação sobre o mundo real, buscando compreendê-lo da forma mais concreta possível, com objetivos transformadores. A transformação, não se refere ao sujeito individual, mas a realidade objetiva, então, a transformação significa o engajamento mais pleno possível na luta pela qualidade das relações sociais: pela educação, pelo ambiente, pela saúde, pela moradia, etc, luta pela construção de uma sociedade mais justa e igualitária, social e ecologicamente (p. 139).

Colocada nossa posição, de que a formação em educação ambiental deve caracterizar-se como práxis educativa, apresentamos a seguir os espaços apontados pelos sujeitos do estudo como seus espaços de atuação em educação ambiental.

No momento em que ocorreram as entrevistas, os sujeitos do estudo estavam inseridos e atuando com educação ambiental em instituições de ensino da educação básica, técnica e superior, tanto públicas (municipais, estaduais e federais), como privadas, em ONGs ambientalistas, em redes nacional, estadual e municipal de educação ambiental, em coletivos educadores, em empresas, conselhos municipais de meio ambiente, comitês de bacia hidrográfica, em órgãos públicos e em grupos de estudo e pesquisa. O quadro 4. mostra de forma geral os espaços atuais de atuação de cada um dos sujeitos.

Nela vemos que dos espaços de atuação apontados pelos educadores, a maior parte dos entrevistados atua com educação ambiental através de instituições de ensino. São 17 sujeitos, sendo que sete atuam na educação básica - seis como professores (Girassol, Orquídea, Gerânio, Tulipa, Gérbera e Flor de Lis) e um como diretor de escola (Gardênia); três atuam no ensino técnico (Flor de Lis, Prímula e Jasmim), todos como professores; e 12 atuam no ensino superior - cinco como docentes (Girassol, Orquídea, Hortêncina, Papoula e Flor de Lis), seis como pesquisadores em pós-graduação (Camélia, Azaléia, Gerânio, Helicônia, Dália e Violeta) e dois como funcionários não-docentes (Dália e Petúnia).

A inserção desses educadores, atuando com educação ambiental, em instituições formais de ensino indicam que a educação ambiental vem inserindo-se na educação formal, porém com os déficits já apontados sinteticamente.

Temos como o segundo espaço onde os sujeitos do estudo mais atuam os grupos de estudo e/ou pesquisa, 11 deles estão inseridos nesses grupos (Bromélia, Azaléia, Hortêncina, Gerânio, Helicônia, Petúnia, Gérbera, Violeta, Cravo, Primavera e Estrelícia). Nesses espaços, além de desenvolverem estudos em educação ambiental, desenvolvem atividades de pesquisa. Em seguida, com 10 educadores atuando, temos as ONGs ambientalistas ou associações (Magnólia, Acácia, Camélia, Prímula, Crisântemo, Cravo, Jasmim, Hibisco, Primavera e Estrelícia).

Quadro 4. Especificação dos espaços de atuação⁷ dos sujeitos do estudo.

| pseudônimo | empresa | ONG | poder público | Instituição de ensino | | | | | | Redes de EA | | | Coletivo Educador | Grupos de estudo e/ou pesquisa | Comitê de Bacia e/ou meio ambiente |
|-------------|---------|-----|---------------|-----------------------|---|---------|---|----------|---|-------------|---|---|-------------------|--------------------------------|------------------------------------|
| | | | | básica | | técnico | | superior | | N | E | M | | | |
| | | | | E | M | P | E | M | P | | | | | | |
| Margarida | X | | | | | | | | | | | | | | |
| Rosa | X | | | | | | | | | | | | | | |
| Magnólia | X | X | | | | | | | | | | | | X | |
| Bromélia | | | X | | | | | | | | | | | | |
| Lírio | | | X | | | | | | | | | | | | |
| Acácia | | X | | | | | | | | | | | | | |
| Girassol | | | | X | | | | | | X | | | | | |
| Camélia | | X | | | | | | X | | | X | | | | |
| Azaléia | | | | | | | | X | | | | | | X | |
| Hortência | | | | | | | | X | | X | X | | | X | |
| Orquídea | | | | X | | | | | | X | | | | | X |
| Gerânio | | | | X | | | | | | X | | | | X | |
| Papoula | | | | | | | | X | | | | | | | |
| Tulipa | | | | X | | | | | | | | | | | |
| Gardênia | | | | X | | | | | | | | | | | |
| Helicônia | | | | | | | | | | X | | | | X | |
| Petúnia | | | | | | | | | | X | | | | X | |
| Gerbera | | | | X | | | | | | | | | | X | |
| Dália | | | | | | | | | | X | | | | | |
| Violeta | | | | | | | | | | X | X | | | X | |
| Flor de Lis | | | | X | | | | X | | | | | | | |
| Primula | | X | | | | | | X | | | | | | | |
| Crisântemo | | X | | | | | | | | | | | | | |
| Cravo | | X | | | | | | | | | | | | X | |
| Jasmim | | X | | | | | | X | | | | | | | X |
| Hibisco | | X | | | | | | | | | | | | | X |
| Primavera | | X | | | | | | | | | | | | X | |
| Estrelícia | | X | | | | | | | | X | X | | | X | |

As abreviações utilizadas na tabela significam: E - Estadual; M - Municipal; P - Privada; F - Federal; N - Nacional.

⁷ Entendemos por espaço de atuação nesse contexto o espaço em que os educadores consideram desenvolver uma prática em educação ambiental, mesmo esses espaços em muitos casos caracterizarem-se também como espaços de formação. Relembramos aqui que entendemos os espaços de formação e atuação como indissociáveis.

Seis dos sujeitos atuam como membros de Coletivos Educadores em suas regiões (Bromélia, Camélia, Hortência, Helicônia, Violeta e Estrelícia) e cinco atuam através de redes de educação ambiental, dois através da rede nacional (Hortência e Estrelícia), quatro através da rede estadual (Camélia, Hortência, Violeta e Estrelícia) e também quatro através da rede municipal que existe no município de São Carlos (Hortência, Orquídea, Violeta e Estrelícia).

Temos ainda três educadores atuando em empresas (Margarida, Rosa e Magnólia) e também três atuando nos comitês de bacia e/ou meio ambiente (Orquídea, Jasmim e Hibisco).

Podemos perceber que a maioria dos educadores inserem-se em vários dos espaços de atuação apontados – 20 dos 28 entrevistados atuam em mais de um espaço, alguns deles em até seis desses espaços ao mesmo tempo. Parece-nos ser este um indicativo de militância, não necessariamente política, mas uma militância que caracteriza o ambientalismo, e como sua herdeira, também a educação ambiental. Os sujeitos inserem-se nos diversos espaços existentes e colocam-se o desafio de dar conta de todas as demandas, de vencer as dificuldades, e em alguns casos chegam a anular-se enquanto sujeitos, deixando-se a disposição das demandas da coletividade. O depoimento a seguir é um exemplo:

*“foi uma surpresa pra mim porque eu descobri que eu estava grávida aos dois meses (...). Foi uma loucura, eu estava **organizando três eventos ao mesmo tempo de EA** (...), então não desceu minha menstruação, eu falei, tudo bem, eu estou estressada. (...) E eu achando que estava com gastrite, pensei, preciso tomar um remédio, mas **eu não tinha nem tempo de ir no médico!**” (Camélia)*

Esta situação, da dificuldade em conciliar/harmonizar as demandas da atuação com educação ambiental e a vida pessoal, a falta de tempo para os dois, aparece como uma dificuldade apontada por essa e outros educadores do estudo. Vamos então olhar para as dificuldades de formação e atuação em educação ambiental relatadas pelos educadores aqui entrevistados.

2.2 - As dificuldades encontradas

Foram muitas as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos do estudo ao longo de suas trajetórias, porém a maioria deles reconhece que essas dificuldades são indissociáveis do processo de formação e atuação em educação ambiental.

Ao longo dos depoimentos alguns educadores descrevem situações que poderíamos encarar como de dificuldades, porém em momento algum as encaram como tal. Isso nos sugere que esses educadores consideram-nas apenas como mais uma parte do processo, tal como as conquistas, por exemplo. Outros as destacam como situações ou momentos de dificuldade, mas fazem questão de salientar que é natural tê-las, como na seguinte fala:

*“aqui na escola a gente tem sempre que estar retomado as coisas e, não sei se isso seria uma dificuldade! (...) **Eu acho que faz parte do processo.**”* (Gardênia)

Outros ainda as reconhecem, mas diante da vontade de lutar para superá-las, estas parecem diminuir. Podemos verificar estas situações na fala a seguir:

*“o grande problema é a organização da escola pública. Ela te trava! Ela te impossibilita de um monte de coisa, mas como que você pode superar isso? Aí é que está! Por que então eu estou aqui [fazendo pós-graduação com educação ambiental]? Porque eu passei por essas dificuldades. (...) Por vontade, eu tenho vontade, eu tenho predisposição, eu tenho interesse, (...) são questões que me dão um sentido até de vida! Não sei, eu quero! Então, **diante desse querer**, eu não sei se eu poderia afirmar isso, mas elas não somem, **essas dificuldades não somem, mas elas diminuem bastante**, você passa com uma certa facilidade.”* (Gerânio)

Destacam-se ainda sujeitos que veementemente disseram não ter enfrentado dificuldades:

*“**Não tive dificuldades** ao longo de minha trajetória”* (Girassol)

“Não vejo que eu tive grandes dificuldades não, pelo contrário, eu acho que eu fui gostando cada vez mais, quanto mais eu fui conhecendo fui gostando, fui me envolvendo, começando a participar, conhecendo pessoas, que você encontra aqui, encontra ali!”
(Orquídea)

Sendo ou não encaradas como tal, as dificuldades existem, e ao mesmo tempo em que são barreiras, podem ser um “trampolim”. As dificuldades relatadas pelos sujeitos apresentam-se essencialmente relacionadas às contradições da sociedade moderna capitalista e enquanto situação-espaco-momento de contradição oferecem a possibilidade de enfrentamento para sua superação.

Vejamos então as dificuldades para atuação-ação apresentadas pelos sujeitos, tende em vista essa questão: elas são essencialmente geradas pelo paradigma vigente de interpretação da realidade.

Entendemos por paradigma: “o princípio de organização das teorias (MORIN, s/d), ou modelo (ROMANO, 1998), ou tipo exemplar, ou o conjunto de crenças, valores e técnicas (MARCONDES, 1999) que constroem o olhar e a compreensão sobre o mundo, o homem e as coisas.” (TOZONI-REIS, 2002, p. 93).

Entendemos também que os paradigmas são dialeticamente determinados pela ideologia dominante de um determinado momento sócio-histórico, ideologia no sentido marxista do termo, muito bem definido por Chauí (2008): “ideário histórico, social e político que oculta a realidade e (...) esse ocultamento é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política” (p.7).

Temos então que o paradigma determinante de uma sociedade incorpora e reproduz os interesses da classe dominante que constitui essa sociedade. Hoje, sob o paradigma da modernidade, que responde aos interesses do capitalismo/capitalista, enraizou-se uma visão de mundo e uma forma de agir nesse mundo competitiva, individualista, consumista, insensível às desigualdades sociais, imediatista, pragmática, economicista, desumanizante, etc. Por conta desses “valores”, e como contradição da realidade, surgiu a proposta educativa denominada educação ambiental, mas, sob esses “valores”, temos uma realidade extremamente adversa a essa prática, pelo menos a uma educação ambiental crítica e transformadora, já que questiona o paradigma que sustenta essa mesma sociedade, pondo em cheque a manutenção do *status quo*.

Alguns dos sujeitos aqui entrevistados apontam explicitamente como dificuldade para a formação-ação em educação ambiental o fato vivermos e (de)formarmos-nos sob esse paradigma, como podemos ver na fala de Violeta:

“outro desafio é essa hegemonia que está aí, eu acho que é o principal desafio, até no sentido de que a educação ambiental ainda é periferia, né? Então a gente vê: dinheiro pra tecnologia tem, dinheiro pra tal coisa tem, mas pra gente inserir a educação nunca, (...) parece que a educação ambiental é um enfeitizinho, (...) mas na verdade ela é um dos eixos de trabalho da questão ambiental, né? (Violeta)

Violeta considera, ao falar de suas dificuldades, que a superação da hegemonia do capital é o principal desafio a ser enfrentado pelo educador ambiental. Ela aponta que dentro do paradigma atual a educação ambiental é encarada como “enfeite”, ficando de fora das linhas de financiamento e então marginalizada. É fácil compreender o porquê da educação ambiental não receber financiamento. Sob o paradigma capitalista o valor econômico predomina sobre qualquer outro, coisificando os homens e tudo que os cercam, instigando o individualismo, fortalecendo as relações sociais de dominação e degradando o ambiente em nome do lucro e do crescimento econômico, e são justamente essas situações que a educação ambiental propõe-se enfrentar. Por que então financiá-la? Ao mesmo tempo vemos muito dinheiro tanto público como privado, ser direcionado para a educação ambiental, o que cabe-nos é questionar que tipo de educação ambiental recebe esse financiamento. Certamente não são propostas críticas de educação ambiental.

Outra dificuldade apontada pelos sujeitos, proveniente do paradigma sob o qual vivemos, é a desvalorização da educação ambiental e dos educadores ambientais. Violeta nos fala disso quando aponta a falta de investimento em educação ambiental, e além dela muitos outros sujeitos consideram que a educação ambiental e o educador ambiental não recebem o valor que deveriam. Assim como argumentado anteriormente, se levarmos em consideração que um dos objetivos da educação ambiental é questionar a forma como se estabelece a relação sociedade-natureza, ou seja, é de questionar o paradigma que sustenta a sociedade moderna/capitalista, compreendemos o porquê da desvalorização dessa prática e de quem a realiza.

Hortência mostra clareza sobre essa situação em sua fala:

“(...) claro, a gente não tem o reconhecimento e a valorização que deveria ter, mas até é compreensível o porque que nossas vozes não são tão valorizadas na medida que a gente procura desestabilizar e questionar as coisa que estão postas como dadas e como para sempre.” (Hortência)

Atrelada à dificuldade da desvalorização da educação ambiental e do educador ambiental, alguns sujeitos apontaram como dificuldade a tênue profissionalização do educador ambiental. Entendemos que essa desvalorização, promovida pelo paradigma vigente, leva à falta de credibilidade da área em diversos espaços sociais e por isso, poucos são os espaços que investem na profissionalização do educador ambiental, já que a formação profissional está atrelada às demandas do mercado, e ao mercado não interessa um profissional que busque sua superação, superação entendida dialeticamente, no sentido marxista do termo, em que se incorpora a idéia anterior, conservando o que nela tem de essencial e elevando-a a um nível superior.

Sendo assim, poucos são os espaços formativos para educadores ambientais, e dos que existem, poucos apontam para uma perspectiva crítica de educação ambiental. Mesmo quando o processo formativo é institucionalizado ele atende as demandas do mercado, proporcionando uma formação distante da perspectiva crítica, mesmo que digam trabalhar dentro dela. Quem nos fala desta questão é Silva (2008), em sua dissertação acerca da formação de educadores ambientais nos programas de pós-graduação *latu senso* do estado do Rio de Janeiro. Ele argumenta:

(...) podemos relatar uma certa confusão com relação a percepção do que seja um referencial teórico crítico em EA, por parte dos cursos oferecidos e analisados. Um dos cursos opta por perpassar todos os referenciais teóricos possíveis (...). Todo o restante dos cursos declara, como já mencionado anteriormente, que atua dentro de uma linha teórica de uma EA crítica, emancipatória e transformadora. Porém muitos dos discursos apresentados mostra um não entendimento total do que isso signifique em termos de ação-reflexão para a EA. (...) Quando perguntado sobre o perfil de educador ambiental pretendido pelos cursos entrevistados, percebo alguns discursos que contradizem, em parte, a afirmação de uma linha teórica crítica em EA. (...) Esses discursos trazem desde uma visão de educador(a) ambiental apenas como aquele que informa, (...) ou da existência de uma ética ambiental a priori, a qual devemos apreender para exercitar uma cidadania em direção a um chamado “bem existente”. Quando procura uma visão crítica, não há sinais de qualquer questionamento sobre o modo de produção, mas sim o incentivo na construção de ações, que no meu entendimento são pragmática e, em certas vezes, não chegam nem mesmo a negar o modo de produção capitalista como insustentável. (p. 136 – 139).

Alguns dos educadores aqui entrevistados entram nessa questão argumentando que apesar de existir hoje uma demanda para formação específica em educação ambiental, essa formação não ocorre sob uma perspectiva crítica, atendendo apenas às necessidades de um mercado que quer colocar-se como “ambientalmente correto”:

*(...) hoje cada vez mais você ouve falar, “a demanda por formação é enorme! Tem uma demanda claramente colocada pelas pessoas pra atuar nessa área, pra ser educador ambiental”. **Eu não tenho em que medida essa busca, essa demanda pela educação ambiental, ela é por transformações mais profundas ou não.** Acho que aí cabem também pesquisas e outras reflexões, mas eu acho assim, que tem um risco muito grande de também esse papel ser neutralizado e aí ela ser absorvida e ficar também como verniz (...).* (Hortência)

*(...) eu acho que a identidade do educador ambiental hoje, por mais que ela seja fortalecida, eu acho que ela é fraca nesse momento, porque não existe uma classe, não existe que pra ser educador ambiental tem que ter especialização. E ainda **tem especialização e especialização! Tem curso de formação e de formação!*** (Estrelícia)

Silva (2008) conclui em seu trabalho que, a especialização em educação ambiental hoje atende ao mercado de trabalho e não aos reais desafios da educação ambiental, porque muitas das instituições de ensino superior que abrigam os cursos *lato sensu* de educação ambiental são privadas, vivem da mercantilização da educação:

O que percebi, dos dados analisados, é a formação voltada para a recolocação profissional, instrumentalização para a construção de projetos para empresas, escolas, etc. enfim ... uma demanda de mercado de trabalho, com uma conseqüência crítica. (...) Os cursos de Pós-Graduação *Lato Sensu* em EA possuem grande potencial para se apresentarem como estâncias formadoras do educador ambiental. Contudo essa potencialidade está hoje nas mãos da propriedade privada. Superar essa contradição é indispensável para se realizar uma formação realmente crítica, qual seja, aquela que conduzirá a realidade objetiva para a construção da utopia de um modelo societário mais justo e humanizado (p. 144).

Assim como Morales (2009) e Carvalho (2001), identificamos o ensino superior, e em especial a pós-graduação, como principal “porta de entrada” para a educação ambiental. As autoras nos dizem em seus trabalhos: “observa-se que a formação profissional de educação ambiental se dá principalmente em nível superior, e é na pós-graduação que está

ocorrendo esta inserção ambiental com mais intensidade” (MORALES, 2009, p. 189); “a temática ambiental na educação ambiental tem encontrado na pós-graduação sua porta de entrada” (CARVALHO, 2001, p. 167).

Como Morales (2009) explica, “isto talvez ocorra por não ter nenhuma graduação relacionada à educação ambiental e por ter apenas um curso de pós-graduação *stricto-sensu* (mestrado e doutorado – FURG) em nível nacional” (p. 191). Além disso, o campo da educação ambiental foge do paradigma tradicional de ciência, e então, como a mesma autora argumenta referenciada em Tristão (2004), Carvalho (2001) e Tozoni-Reis (2004):

torna-se difícil, muitas vezes, sua entrada no cenário superior, pois, ao apresentar-se como crítica ambiental ao pensamento hegemônico, ainda não se conseguiu bases epistemológicas para fazer com que a academia possa atender essa exigência de maneira mais efetiva para além da inserção de uma disciplina ou programa de educação ambiental. (p. 197)

Levando em consideração que a formação em educação ambiental ocorre, na maioria dos casos, no nível superior, temos algumas dificuldade apontadas pelos sujeitos desse nível de ensino que tornam-se aqui muito significativas, e que de forma geral são produto do paradigma científico vigente. Uma dessas dificuldades está relacionada à formação na graduação. Os sujeitos apontam o pouco contato que tiveram com as ciências humanas e sociais em sua formação acadêmica como dificuldades para sua formação-ação em educação ambiental, uma formação que deixou débitos principalmente em conhecimentos pedagógicos e metodologias de pesquisa qualitativa, e que hoje fazem falta para a atuação.

Lembre-mo-nos que a maioria dos sujeitos aqui entrevistados vem de uma formação inicial em ciências naturais, o que pode explicar a presença desta dificuldade. Como nos diz Santos (2001): “O modelo de racionalidade que preside à ciência moderna constituiu-se a partir da revolução científica do século XVI e foi desenvolvido nos séculos seguintes basicamente no domínio das ciências naturais” (p.10).

Foi então dentro desta área do conhecimento que se consolidou o racionalismo e sua forma de conhecer e explicar os fenômenos que compõem a realidade: o método experimental. Este é tido como o único meio capaz de chegar à verdade, e de forma neutra.

Sob esse paradigma científico o conhecimento é cindido e as partes contrapostas entre conhecimento científico e de senso comum, e os objetos de estudo sofrem a mesma cisão e contraposição, dividindo-se entre a natureza de um lado e o homem/cultura de outro (SANTOS, 2001).

Com isso, temos ciências naturais e ciências humanas e sociais afastadas e, inclusive, em atrito, numa luta das últimas por reconhecimento de cientificidade. Eis um dos porquês da ausência de disciplinas humanas e sociais em cursos de graduação em ciências naturais.

Outra dificuldade nessa direção está relacionada à ausência de programas de pós-graduação específicos em educação ambiental. Apesar de termos cerca de 45 cursos (desde pós-graduação aos cursos de extensão) de formação de especialistas em Meio Ambiente e Educação Ambiental (CARVALHO, 2001), a maioria são cursos de especialização. Como já colocado por Morales (2009), temos apenas um curso *stricto-sensu* de educação ambiental em nível nacional. Por conta disto os sujeitos do estudo reclamam por ter de buscar aperfeiçoamento na área de educação ambiental em programas de ecologia, de ensino de ciências, programas multidisciplinares ou de educação. Essa situação fica clara quando analisarmos os programas de pós-graduação onde os sujeitos do estudo inseriram-se ao longo de sua trajetória.

Como a educação ambiental não aparece de forma institucionalizada nos programas de pós-graduação, quem se interessa pela área tem de adequar-se a outros programas e neles, na medida do possível, incluir a educação ambiental. Com isso a formação em educação ambiental fica prejudicada, pois o único momento em que os alunos se voltam especificamente para os conhecimentos da área é durante o desenvolvimento de suas pesquisas. Além desses momentos, existe uma ou outra disciplina que se aproxima da educação ambiental, e também grupos de estudo e pesquisa formados pelos alunos e docentes que se interessam pela área. Essa situação pode ser observada nas falas a seguir:

“aqui a nossa formação é dentro de um programa de ciências da engenharia ambiental e de um programa de ecologia. (...) A educação ambiental está sem espaço. (...) Como você faz se você quer fazer seu doutorado em educação ambiental? Você pode ir lá pra Rio Grande onde tem um programa? Eu não posso! Então a gente fica tentando se adequar, e aqui, por exemplo, na ecologia eu não podia prestar mestrado, porque pedagogia não é uma área afim de ciências biológicas, então lá na engenharia ambiental era um programa multidisciplinar, então lá eu podia.” (Estrelícia)

“meu mestrado é na ecologia e a gente não tem uma formação em educação ambiental aqui (...) só tem duas disciplinas.” (Violeta)

Da mesma forma que são poucos os espaços de formação em educação ambiental, também o são os espaços de atuação profissional na área. A maioria são ONGs, ou então, como pudemos ver ao discutir a formação e os espaços de atuação dos sujeitos do estudo, instituições de ensino onde a educação ambiental é inserida pela vontade e dedicação pessoal dos sujeitos, e não de forma institucional.

Os sujeitos do estudo que atuam em instituições de ensino apontam que as propostas de educação ambiental são, em geral, bem aceitas dentro de suas instituições, porém tornam-se responsabilidade do sujeito que a propõe. A instituição como um todo não assume o compromisso de dar continuidade às atividades relacionadas à educação ambiental na falta dos sujeitos protagonistas da educação ambiental nessas instituições. Por isso os sujeitos enfrentam a sobrecarga de trabalho, e sentem-se enfraquecidos, pois são poucos, ou sozinhos, tentando inserir a educação ambiental nas instituições de ensino onde atuam.

De encontro a essa questão, a ausência de profissionalização da área gera outra dificuldade para os educadores aqui entrevistados: a falta de tempo para se dedicar ao trabalho com educação ambiental. A maioria dos educadores atua com educação ambiental secundariamente, e não como atividade principal, que garanta suas condições mínimas de sobrevivência. Assim, para atuarem com a educação ambiental, ficam sem tempo para a vida pessoal e o lazer. Porém não é essa a principal queixa acerca da falta de tempo, e sim a de não conseguirem, em função da sobrecarga de trabalho, dedicarem-se a formação em educação ambiental; envolverem-se em mais atividades de educação ambiental em suas cidades; desenvolverem projetos de educação ambiental em seus espaços de atuação; e refletirem em suas práticas, num processo de auto-avaliação.

Os dois últimos itens aparecem em especial junto aos sujeitos professores da educação básica. Eles apontam a organização do cotidiano escolar e a excessiva carga horária de trabalho do professor como dificuldades para o desenvolvimento de processos reflexivos, de formação e o envolvimento em outras atividades dentro da instituição de ensino além das aulas propriamente ditas, como por exemplo, um projeto de educação ambiental.

Ainda por conta da ausência de profissionalização, outra dificuldade encontrada é a construção de uma identidade de educador ambiental, mas sobre essa questão trataremos particularmente no capítulo 4.

Atrelada a já citada problemática da formação do educador ambiental, que é na maioria dos espaços direcionada ao mercado que busca apenas por uma “máscara verde”, a educação ambiental sofre com a incompreensão, por parte da sociedade de uma forma geral, do que é de fato. Ela é compreendida apenas no senso comum, embebido da ideologia dominante. Os educadores entrevistados consideram que esta visão de educação ambiental gera uma série de dificuldades tanto para a formação-ação do educador ambiental, como para a área de forma geral.

Segundo os educadores, a maioria das pessoas acredita que a educação ambiental exige apenas biólogos como profissionais – o que caracteriza uma visão naturalista/biologizante do que seja a educação ambiental; outros pensam que a educação ambiental deve ser realizada somente com crianças, já que estas são o futuro, induzindo-nos a pensar que compreendem a educação ambiental como adestramento das novas gerações. Essas visões enfraquecem a prática educativa, esvaziando-a de um de seus maiores princípios: a atuação política dos sujeitos em busca da superação da realidade, em busca de transformações.

A grande dificuldade apontada pelos sujeitos acerca dessa questão é que, como a maioria da sociedade não compreende a profundidade das discussões feitas pela educação ambiental, grupos que poderiam atuar juntos, e assim mais fortes na luta por transformações, acabam desarticulados, por não se reconhecem como lutadores de uma mesma causa.

Outra dificuldade apontada, e que também está relacionada com o paradigma vigente de interpretação da realidade, é a fragmentação do conhecimento. Quem nos fala dessas questões é Prímula:

*“na prática a principal dificuldade que você tem, pelo menos que eu sinto, é essa questão da **visão** que a gente tem, **fragmentada**, e o **individualismo das pessoas**. (...) É difícil trabalhar com essa questão das pessoas cada vez mais ensimesmadas, restritas ao eu, e esquecerem que existe uma coletividade, que existe a humanidade e que ela vive em grupo né, então eu acho que isso é uma barreira*

super difícil (...), demanda muitas horas de conversa e muito trabalho.” (Prímula)

Nossa sociedade e nossa ciência vivem sob o paradigma positivista e o cartesianismo. Estes, para compreender, fragmentam os fenômenos, compartimentam-os e separaram tudo. Com isso perdem a riqueza da totalidade e equivocam-se ao crer em uma verdade absoluta, produzida a partir de uma ciência tida como neutra. A educação ambiental não cabe em uma “gaveta”, é complexa, assim como a realidade, e lutar para que a realidade socioambiental seja compreendida em sua complexidade é um desafio a ser enfrentado pelo educador ambiental, e que num primeiro momento, coloca-se como dificuldade da formação-ação.

O individualismo presente no paradigma vigente, é encarado como dificuldade por essa e outros dos educadores aqui entrevistados, pois enquanto olhamos apenas para nós mesmos, ficamos “ensimesmados”, a coletividade padece. E como realizar educação ambiental fora da coletividade? Logo é uma dificuldade que necessita de superação, e esta vem com a superação da lógica da competição, mantida pelo paradigma vigente em nossa sociedade.

Outra dificuldade apontada, e que se relaciona à questão da fragmentação do conhecimento, é a “disputa entre campos de pesquisa”. Os campos de pesquisa se instituem por seus objetos de estudo e pela fragmentação dos fenômenos que cercam estes objetos. Cada área de conhecimento coloca um olhar sobre o objeto, uns observam quantitativamente, outros qualitativamente, outros ainda buscam a articulação entre os dois olhares, mas cada área é norteada por paradigmas científicos específicos, por certa visão de ciência e de seu papel na sociedade. Isso acaba gerando conflitos e discriminação, que se colocam como dificuldades em um processo de formação e atuação em educação ambiental.

Voltando a questão do individualismo e da necessidade de superação da lógica competitiva que o gera, temos ainda outras dificuldades apontadas. Uma delas é a articulação de pessoas em torno do trabalho com educação ambiental. Consideramos essa dificuldade profundamente atrelada ao paradigma sóciopolítico vigente. Sua existência fica muito clara quando olhamos para a rede de indicação de educadores ambientais que formamos para identificar os sujeitos do estudo. A falta de contato entre os educadores e as instituições que atuam numa mesma UGRH ficou evidente, e isso fica ainda mais grave quando consideramos que o espaço que utilizamos para localizar os sujeitos da UGRH

delimitada para este estudo foi a REPEA, uma rede de âmbito estadual que se constitui num dos principais meios de comunicação e articulação entre educadores ambientais no estado de São Paulo.

Ao falar dessa dificuldade os sujeitos apontam a “falta de costume das pessoas de envolverem-se umas com as outras e discutirem politicamente”. Consideram que as pessoas acostumaram-se a não participar ativamente das decisões acerca dos rumos que a realidade tomará. Sabemos que a cultura da participação foi sobreposta por uma cultura de democracia representativa, e os sujeitos formam-se acreditando que cidadania é escolher seus representantes para assumirem postos no poder executivo e legislativo sem nenhum acompanhamento sobre essa representação. Além disso, pela alienação do homem sob a ideologia capitalista, a realidade é considerada como dada e imutável, não como uma construção coletiva e histórica. Diante dessa concepção/representação o indivíduo se vê impotente para transformar sua condição e coloca-se em uma posição imobilista.

Considerando a importância atribuída aos espaços coletivos e de participação cidadã para a educação ambiental, importância essa apontada pelos próprios sujeitos do estudo, investir na superação da alienação e dessa “falta de costume” da sociedade em participar ativamente dos rumos que tomará a realidade, é fundamental para o desenvolvimento da educação ambiental e para a formação do educador ambiental, já que a participação é um dos alicerces para essa e outras práticas educativas.

Os sujeitos apontam também como dificuldades para a articulação/mobilização de pessoas: conseguir um entendimento entre sujeitos de origens e formações tão diferentes como são os educadores ambientais; e fazer compreender que às vezes precisamos abrir mão das próprias idéias para construir conjuntamente uma ação em educação ambiental.

Sob o paradigma mantenedor do capitalismo, que presa pela competição, geradora do individualismo, trabalhar conjuntamente é um enorme desafio. Formados unilateralmente, sob a lógica desse sistema, tendemos a valorizar nossas próprias idéias, não abrindo mão delas em prol da coletividade, e muitas vezes, nem sequer compartilhando-as, já que se corre o risco de outrem utilizá-la em benefício próprio e o idealizador ficar sem os créditos e benefícios provenientes dela. A lógica da competição transforma todos em “inimigos”, um lutando contra o outro para sobreviver e sobressair-se na sociedade de classes.

Ainda resultante do paradigma atual, temos outras dificuldades apontadas pelos sujeitos. O mundo capitalista cobra resultados imediatos, e, emersos nesse mundo, formados e deformados sob o paradigma da produtividade, temos dificuldades em lidar

com a velocidade do processo educativo, pois queremos ver resultados no menor tempo possível. Lidar com essa questão é uma queixa de alguns dos sujeitos do estudo, que podemos compreender como uma dificuldade significativa do trabalho com educação ambiental. No entanto, é importante destacar que praticamente todos que se queixam dessa dificuldade, parecem compreender essa relação entre a cobrança por resultados e os valores produtivistas da sociedade em que vivemos.

Articulada a busca por resultados, valor prezado pelo paradigma capitalista, outra dificuldade é apontada pelos sujeitos: fazer-se entender. Em todo processo educativo sempre resta a dúvida: será que me fiz entender? Saber se fomos compreendidos nos permite avaliar o possível impacto de nossa ação educativa, ou seja, ver resultados, mas essa é uma dúvida que sempre caminhará com um educador. Alguns são os mecanismos para minimizá-la, como processos formativos contínuos e reflexivos, mas é importante que como educadores compreendamos que a educação é um instrumento capaz de modificar os sujeitos, mas mudar é uma opção do educando.

Além da lógica produtivista, que busca por resultados imediatos, outro elemento presente no mundo capitalista que dificulta o trabalho com educação ambiental, segundo os educadores entrevistados, diz respeito ao “discurso da impossibilidade”, já que tendemos a nos questionar sobre o que não fizemos e acabamos por não valorizamos as pequenas conquistas do dia a dia. Uma das educadoras aponta essa situação com destaque. Para ela, ao não reconhecermos o que fizemos, parece-nos que não fizemos nada e com isso vamos perdendo a motivação e nos imobilizando:

*a gente assume muito o discurso da impossibilidade, “não da pra fazer, ninguém acredita, ninguém quer!” (...) Eu acho que existem espaços (...). Existe um espaço possível de ação e que a gente não utiliza. (...) Eu acho que a gente também tende a não valorizar e não observar no dia a dia as pequenas conquistas, então se a gente for parar agora pra pensar, quanta coisa a gente fez! E às vezes a gente não se dá conta. E acho que **isso é muito próprio do mundo contemporâneo, tudo que eu não fiz!** (Hortência)*

Também relacionada com o paradigma vigente, aparece como dificuldade no processo de formação-ação em educação ambiental, aceitar que sozinho, apenas com seu repertório de conhecimentos, os sujeitos não darão conta de compreender e explicar a

realidade em sua totalidade. Esse é um desejo enraizado em nossa cultura, gerado pelo paradigma sócio-científico dominante. Os educadores reconhecem que não darão conta de tudo, mas querem dar, pois se formaram e vivem sob a égide do produtivismo, e com isso vivenciam o conflito: preciso dar conta (produzir resultados), mas sozinho não consigo. A alternativa para superação é evidente, a atuação e formação coletiva, e de caráter onilateral, porém é um enorme desafio sob o paradigma vigente, que preza pelo individualismo e a unilateralidade do homem.

Essa formação unilateral, inclusive, aparece como dificuldade na fala de uma das educadoras entrevistadas:

*“eu estudei bastante a parte de movimentos sociais, grupos sociais, e aí comecei a me distanciar da biologia, e aí a outra crise era, mas cadê o meu eu bióloga? Então acho que a principal dificuldade é essa assim. Como a educação ambiental é muito ampla e cada profissional de cada área pode contribuir com alguma perspectiva, com algum aspecto, as vezes fica **difícil** você filtrar isso e focar e **se manter dentro da sua área**, poder contribuir com as coisa que você conhece, que você já se formou pra isso.”* (Primavera)

Vemos na fala dessa educadora a dificuldade em formar-se e atuar como educadora ambiental e ao mesmo tempo manter a identidade profissional de sua formação inicial. Podemos atribuir esse desejo da educadora, em manter foco “dentro de sua área de atuação”, como uma consequência da formação unilateral. Por formarmos-nos unilateralmente acreditamos que é a partir da especificidade dessa formação que devemos atuar no mundo, e que é a partir dela que devemos construir nossa identidade profissional.

Como nos coloca Manacorda (1991) a divisão do trabalho produziu a divisão da sociedade em classes e dividiu também o homem, que se encerra em sua unilateralidade, resultante de uma formação direcionada a suprir as necessidades do modo de produção vigente, e não a formação humana onilateral. Com isso nossa atuação sobre a realidade fica restrita a restrita formação que tivemos, e ao mesmo tempo em que buscamos a superação dessa unilateralidade acabamos em conflito com a onilateralidade, já que somos incentivados e estamos habituados a ver e a agir unilateralmente.

Também em função de nossa formação unilateral no capitalismo, outra dificuldade é apontada pelos educadores do estudo: encontrar um foco de atuação frente à diversidade

de aspectos que podem ser abordados pela educação ambiental. Os sujeitos entendem que a educação ambiental aborda uma enorme gama de temáticas, porém não se sentem aptos a lidar com todas elas, buscando então um foco de atuação. Essa busca descomplexifica a educação ambiental, empobrecendo a atuação dos educadores e para a área como um todo, além de conflitos pessoais como já apresentado: não dar conta da complexidade.

Outro conflito enfrentado pelos educadores do estudo é a dificuldade por eles encontrada em articular teoria e prática. Essa dificuldade é apontada com frequência pelos educadores que estão em processos formativos de pós-graduação. Eles sentem dificuldade em articular suas ações em educação ambiental ao que estudam e refletem a respeito desta em seus cursos. Temos aqui um ponto chave, e que ilustra nossa percepção acerca de como se deu a formação desses educadores, e de uma forma geral vem se dando a formação tanto dos educadores ambientais como de todos os profissionais: a ausência da práxis educativa. Em função do paradigma sob o qual ocorre, e para o qual contribui com a manutenção, a formação teórica em educação ambiental fica desarticulada da prática em educação ambiental e conseqüentemente a prática fica desprovida de teoria, resultando processos educativos ambientais frágeis e despolitizados.

Por fim, além desse conflito, outro se apresenta entre os educadores: a incoerência. Os sujeitos, por atuarem com educação, por trabalharem com princípios e valores, sentem-se na responsabilidade de assumi-los, de incorporá-los em suas vidas, porém enfrentam dificuldades para vivenciá-los na íntegra em seu cotidiano. Por isso consideram-se incoerentes e culpam-se por isso.

Entendemos que se a realidade é contraditória, os sujeitos – que constituem e são constituídos por e nessa realidade – também o são, e não poderiam deixar de ser. É na contradição que encontramos espaço para a transformação, portanto é identificando e reconhecendo as contradições da realidade e nossas próprias contradições, que somos capazes de transformar a realidade e a nós mesmo. Façamos, portanto, dessas contradições não dilemas, mas oportunidades.

É interessante perceber nas entrevistas que, de uma forma geral, os sujeitos apontam certo cansaço diante das dificuldades enfrentadas ao longo de suas trajetórias e todas as que ainda terão de enfrentar. Como dizem, às vezes “faltam pernas”, mas ao mesmo tempo acreditam na possibilidade de enfrentamento dessas dificuldades e no crescimento da educação ambiental. Como nos diz Hortência:

“a força da corrente é muito forte e manter-se na contracorrente também custa muito! (...) [Mas] se a gente não tiver essa perspectiva de esperança, não faz sentido essa prática. (Hortência)

2.3 - As expectativas

As expectativas nos movem. Vivenciamos ciclo que se iniciam na expectativa, passam pela luta por sua conquista e terminam em sua realização ou não, momento em que um novo ciclo se inicia, com outras expectativas no horizonte de nossas trajetórias. Dependendo da amplitude das expectativas e das condições materiais que temos para sua realização esses ciclos são maiores ou menores em tempo de duração e em quantidade no nosso cotidiano. Caminhamos lutando para a concretização de nossas expectativas e à medida que o fazemos vamos aprendendo, ensinando e encontrando motivos para continuar a caminhada.

Nesse estudo pudemos conhecer algumas das expectativas dos educadores ambientais. Apesar de todas as dificuldades por eles apontadas, suas expectativas em relação ao futuro são positivas, tanto para a educação ambiental como para suas trajetórias na área. Praticamente todos os educadores aqui entrevistados acreditam no crescimento da educação ambiental tanto pela luta que desenvolvem para sua consolidação, como por sua real necessidade frente à problemática socioambiental que vivenciamos no mundo hoje.

Dentre as expectativas apontadas, a busca por conhecimentos que instrumentalizem o trabalho com educação ambiental parece ser a prioridade dos sujeitos. As formas de se apropriar desses conhecimentos são variadas. A maioria dos sujeitos aponta para a realização de cursos de pós-graduação: alguns em cursos voltados especificamente à educação ambiental; outros em cursos de áreas correlatas, e abordando a educação ambiental em suas pesquisas; e outros ainda em áreas não relacionadas diretamente a educação ambiental, optando por uma formação acadêmica desvinculada do trabalho em educação ambiental.

Essa busca de aperfeiçoamento na pós-graduação justifica-se na medida em que é neste nível de ensino onde encontramos maiores possibilidades, porém com as dificuldades já apresentadas. A busca por uma área diretamente relacionada à educação ambiental é grande, mas as possibilidades são poucas, já que temos apenas um programa *stricto sensu* de educação ambiental no Brasil. A maioria dos 70 cursos estimados por Carvalho (2001),

são de especialização, e, se considerarmos que muitos deles são oferecidos na rede privada de ensino superior, como nos mostrou a análise de Silva (2008), estão mais preocupados com uma formação para o mercado do que para o aprofundamento na área.

Por outro lado, temos também sujeitos que buscam por uma formação para atuar em educação ambiental fora de programas específicos em educação ambiental. Vejamos a fala de Jasmim:

“eu quero fazer doutorado, e aí eu vou voltar pra a área da comunicação, até pra um fechamento de toda essa formação, e a minha idéia é trabalhar com percepção, (...) e gosto muito da área de resíduos, então trabalhar a percepção das pessoas em relação a isso e a responsabilidade delas, e aí ter essa visão crítica sobre o que é o consumo, e o que é a geração de resíduos, então nisso eu vou ter que ter muito conceito dentro da educação ambiental, porque apesar de ser comunicação, (...) a comunicação é uma ferramenta extremamente importante no processo de educação ambiental não-formal principalmente.” (Jasmim)

Jasmim, de formação inicial em comunicação, opta por retornar a essa área na continuidade de seu processo de formação, por considerá-la uma “ferramenta extremamente importante” para a educação ambiental.

Temos também alguns educadores que querem investir em sua formação em programas de pós-graduação, mas não especificamente em educação ambiental, como é o caso de Magmólia:

“está na hora de voltar um pouco mais pra biologia, então meus planos pro ano que vem serão um pouquinho diferentes. (...) Vou fazer mestrado na área de botânica, com alelopatia. (...) A educação ambiental vai continuar sendo sempre um trabalho que eu quero desenvolver, mas pra minha carreira acadêmica eu quero fazer o trabalho com alelopatia.” (Magnaólia)

Alguns dos sujeitos aqui entrevistados já estão inseridos em programas de pós-graduação, e apontam como expectativas futuras continuar obtendo conhecimentos e concluir essa etapa da formação.

Outros sujeitos também nos falam em investir na aquisição de conhecimentos para aprimorar a prática em educação ambiental como expectativa para o futuro, mas buscam uma formação não acadêmica, através de cursos tanto diretamente relacionados à educação ambiental, como em áreas consideradas correlatas (diagnóstico ambiental, gestão ambiental, agroecologia, como lidar com as pessoas, etc).

A participação em eventos de educação ambiental também aparece como uma possibilidade de ampliar a formação na área e que faz parte das expectativas dos educadores, em especial aqueles que desenvolvem pesquisas na área e utilizam esses espaços para divulgá-las.

Ainda relacionada com a formação, temos a expectativa de uma das educadoras do estudo, em reencontrar-se em sua formação com seu “eu-bióloga”, com os conhecimentos de sua formação inicial, pois sente que no processo de especialização em educação ambiental afastou-a dessa formação, e acredita que com conhecimentos dessa área pode contribuir para a educação ambiental. Vejamos sua fala:

“Tem muitas coisas que eu gostaria de fazer, desde na minha formação me reencontrar com o meu eu biólogo, (...) e talvez direcionar um pouco mais a minha prática em educação ambiental, buscando mais contribuições da minha formação inicial pra essa prática, pra esse campo.” (Primavera)

Uma fala de Primavera, que também trata dessa questão, já foi analisada ao falarmos sobre as dificuldades dos sujeitos, onde colocamos a importância da formação onilateral para a educação ambiental. Cabe aqui mais uma consideração, ou mesmo questionamento: se a educadora, bióloga, em seu processo de formação como educadora ambiental, sentiu-se afastar da biologia, não será um indício de que a educação ambiental é muito mais educação do que ambiental? Acreditamos que sim, sem desmerecer a importante contribuição dos conhecimentos e profissionais dessa área para o desenvolvimento da educação ambiental.

Outra expectativa dos educadores aqui entrevistados está relacionada à dificuldade, também por eles apontada, da carente institucionalização da educação ambiental. Apontam

como expectativa inserir e institucionalizar a educação ambiental em seus locais de atuação, principalmente nas instituições de ensino, para que a realização da educação ambiental não dependa apenas dos que querem desenvolvê-la, mas que esteja sob a responsabilidade de toda coletividade. Vejamos o depoimento de Estrelícia como exemplo:

“Eu acho que a maior expectativa, e é uma perspectiva também da educação ambiental aqui na cidade, (...) trazer as instituições pra junto, pra perto, pra que seja garantida a educação ambiental não só pelas pessoas que fazem, mas que isso vire uma política pública, que a universidade, independente de ter a professora HORTÊNCIA, (...) que a universidade tenha um compromisso com a educação ambiental, que o município, independente da gestão, porque uma gestão quando muda não mantém as mesmas pessoas ali, então que isso possa ser contínuo, que não dependa tanto só da vontade de algumas pessoas.” (Estrelícia)

Aparece também como expectativa, dada a importância atribuída aos espaços coletivos para a formação-ação em educação ambiental pelos sujeitos, o investimento para a formação e consolidação de grupos de estudo e/ou pesquisa, de coletivos educadores e de redes de articulação/mobilização. Papoula nos dá um exemplo:

“quero trazer a educação ambiental pro campus. Eu acho que a disciplina, enquanto a gente não tem nada melhor, é a opção que eu tenho, é melhor que nada. Mas eu gostaria de ter um grupo (...), a gente está pensando em fazer isso com o Departamento de Água e Esgoto e a universidade particular aqui da cidade, tentar montar um grupo onde a gente pudesse articular essas questões, e aí não ficar pesado pra ninguém (...).” (Papoula)

Outra expectativa dos educadores que se destaca no estudo diz respeito à incoerência entre o discurso e a ação. A maioria dos educadores deseja personificar um ser ideal, o “sujeito ecológico” de Carvalho (2002):

(...) um sujeito que pode ser visto, em sua versão grandiosa, como um sujeito heróico, vanguarda de um movimento histórico, herdeiro de tradições políticas de

esquerda, mas protagonista de um novo paradigma político-existencial; em sua versão *new age* é visto como, alternativo, integral, equilibrado, harmônico, planetário, holísta; e também em sua versão ortodoxa, na qual é suposto aderir a um conjunto de crenças básicas, uma espécie de cartilha epistemológica e política da crise ambiental e dos caminhos para enfrentá-la (p. 74).

(...) é aquele tipo ideal, capaz de encarnar os dilemas societários, éticos e estéticos, configurados pela crise societária em sua tradução contracultural; tributário de um projeto de sociedade socialmente emancipada e ambientalmente sustentável (CARVALHO, 2005, p. 54).

Essa vontade faz com que os educadores sintam-se incoerentes em suas vidas, já que não atingem esse ideal, não vivem na totalidade os valores e atitudes que propõe a educação ambiental. Sendo assim, em conflito com esta situação, propõem-se a superação dessa incoerência como expectativa para o futuro. Vejamos como exemplo a fala de Crisântemo:

“Pessoalmente pretendo conseguir ser mais condizente com o que penso em minha prática, em minha vida.” (Crisântemo)

Entre as expectativas dos educadores temos também a de trabalhar com educação ambiental. Alguns dos sujeitos dando continuidade ao trabalho que já desenvolvem e outros se inserindo nesse universo de atuação. Essa atuação com educação ambiental dá-se, ou dar-se-á pela: formação de educadores ambientais; investimento na docência; permanente inserção de práticas educativas ambientais nas atividades profissionais, onde quer que sejam realizadas; desenvolvimento de projetos de extensão universitária; gestão pública; e pelo aprimoramento do trabalho já realizado.

Também no rol das expectativas dos entrevistados, apareceu no depoimento de uma das educadoras entrevistadas a necessidade de conhecer e respeitar os próprios limites. Por considerar que se dedica exageradamente ao trabalho com educação ambiental, e por isso desgasta-se física e emocionalmente, acredita ser fundamental para seu futuro, pessoal e profissional, aprender quais são seus limites e principalmente, respeitá-los. Esta necessidade surgiu em sua vida recentemente, em função da maternidade. Já outra das educadoras, que mora em um município pequeno, onde poucas pessoas trabalham com educação ambiental, tem como expectativa para o futuro, o envolvimento de mais pessoas com esta prática educativa, para que a educação ambiental possa crescer em sua cidade.

Temos ainda que, apesar da carente articulação ente os educadores ambientais atuantes em uma mesma UGRH aparecer como dificuldade para vários dos sujeitos aqui

entrevistados, apenas um deles tem como expectativa aumentar essa integração, pensando para isso na realização de encontros de ONGs ambientalista atuantes na região:

“Eu acho que tem que ter um jeito de colocar os educadores mais em contato, falta um encontro de ONGs.” (Hibisco)

De uma forma geral, ao analisarmos as expectativas aqui apresentadas pelos sujeitos, vemos uma estreita relação delas com o enfrentamento das dificuldades por eles relatadas. Supomos então que as dificuldades são encaradas pelos sujeitos, apesar de nem sempre de forma consciente, como possibilidades de crescimento. As dificuldades, ao apresentarem-se como situações de contradição tanto da realidade como da própria ação dos sujeitos sobre a realidade, faz com que busquem sua superação.

Como apontamos anteriormente, as dificuldades dos sujeitos aqui apresentadas são essencialmente geradas, direta ou indiretamente, pelo paradigma dominante. Sendo assim, o enfrentamento dessas dificuldades caracteriza-se pela superação desse paradigma, expectativa relatada por alguns dos sujeitos do estudo.

Como forma de enfrentar esse paradigma, um dos sujeitos aponta para o fortalecimento da educação ambiental crítica:

*“quando a gente começa a criar outras maneiras, ou começa a questionar o sistema, ele tem uma habilidade, que é própria dele eu acho, de absorver e neutralizar esses movimentos. Então isso vem acontecendo com todos os movimentos. Todos os movimentos reivindicatórios, contestatórios, eles vão sendo absorvidos e incorporados e vão virando também discurso do próprio sistema!(...) A gente tem que ter (...) **permanente vigilância** (...) **com** essa perspectiva que a gente defende, **a perspectiva crítica**. (...) Mais do que nunca eu acho que essa postura de vigilância, de constante reflexão é fundamental pra permanentemente rever o papel do educador ambiental(...). Então a **perspectiva**, pra mim, de futuro, é mais essa, de continuar trabalhado nessa perspectiva, de **formação de educadores ambientais críticos**, (...) se a gente não tiver esse papel permanente de vigilância, a gente pode ficar com um discurso e a prática completamente incoerente.”* (Hortência)

A educadora nos fala da necessidade de formar educadores sob uma perspectiva crítica e que se mantenham em constante vigilância para garantir o caráter reivindicatório da educação ambiental e a coerência entre nosso discurso e prática. A mesma educadora nos fala da metáfora da “brecha”:

“Eu tenho usado a metáfora da brecha, do quebra pedra, aquela plantinha. (...) Ela nasce assim, está tudo cimentado, mas se tem um buraquinho ali ela logo aparece. Então eu falo assim, a gente tem que ocupar, porque eu acho que existem brechas, existem possibilidades Existe um espaço possível de ação e que a gente não utiliza. Então essa teoria das brechas, eu falo pros alunos, é você ocupar brechas mesmo, elas existem e podem ser ocupadas. (...) Porque na verdade são nas contradições que estão as possibilidades de você superar, e até pra perspectiva crítica também, de conseguir encontrar e explicitar as contradições, pra propor a superação, ou pra encontrar formas de ação, apesar de tudo ser contrário ao que a gente está colocando, (...) eu acho que é possível avançar por aí, e é por aí que a gente tem avançado.” (Hortência)

Com isso Hortência nos coloca que a superação do paradigma vigente vem com nossa inserção em suas brechas, com a identificação de suas contradições e a luta para superá-las. Ou seja, é na contradição que estão às possibilidades de ação.

Vemos pelo apresentado no presente capítulo que os caminhos em direção à educação ambiental seguidos pelos educadores do estudo são múltiplos, passam por diferentes espaços, enfrentam diversas dificuldades e geram diferentes expectativas. A formação em educação ambiental hoje, como nos aponta o documento do Programa Nacional de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA), é resultado de exclusivas e irreproduzíveis trajetórias de vida. Ser quem somos está atrelado ao onde estamos, por que caminhos passamos e com quem compartilhamos esses caminhos. Tornar-se educador ambiental é um dos caminhos possíveis dentro de uma trajetória, normalmente marcada pelo contato com o ambiente natural, e/ou com uma formação que valorize o ambiente e a cidadania, que reconheça as contradições da realidade e opte em lutar por sua superação.

Capítulo 03

EDUCADORES AMBIENTIAIS:
Identificando os caminhos de suas concepções

Sobre concepções de educação ambiental, de forma resumida Tozoni-Reis (2006) diz que a educação ambiental pode ser adaptadora (abordagens fundamentadas nas tendências não críticas da educação, sendo fundamento filosófico-político da educação a formação ideológica dos sujeitos sociais para o trabalho industrial) ou transformadora (abordagens fundamentadas nas teorias críticas da educação, que defendem como função da educação a instrumentalização dos sujeitos para uma prática social transformadora).

A partir daí, a autora estabelece três grandes grupos que sintetizam as práticas educativas ambientais: disciplinatório/moralista, que compreendem a educação ambiental com instrumento para gerar a mudança de comportamentos considerados ambientalmente inadequados; transmissora de conhecimentos, que acredita que a informação em si é capaz de determinar uma relação mais adequada com o meio ambiente; e a transformadora/emancipatória, que vê a educação ambiental como um processo político, de apropriação crítica e reflexiva do conhecimento, assim como dos valores e comportamentos.

Podemos observar essas três diferentes concepções de educação ambiental entre os sujeitos entrevistados no estudo, porém não existem limites muito bem definidos entre uma e outra. Além disso, o mais importante dado sobre as concepções que surgiram no estudo foi o fato dos sujeitos apontarem um processo de amadurecimento de suas visões de educação ambiental ao longo de sua trajetória.

A maioria dos entrevistados apontou para uma concepção de educação ambiental transformadora/emancipatória. Eles indicam explicitamente a educação ambiental crítica como referencial teórico-metodológico para atuação em educação ambiental e alguns dos sujeitos mostram identificação com uma educação ambiental transformadora, mas sem denominá-la especificamente.

Acreditamos que essa concepção de educação ambiental está tão presente entre os educadores do estudo em função do principal espaço de inserção na educação ambiental dos sujeitos terem sido as instituições de ensino superior (a maioria públicas), instituições estas onde estão inseridos os formadores-pesquisadores comprometidos com a educação ambiental nessa perspectiva. Além disso, muitos dos sujeitos estão inseridos em Coletivos Educadores. O Coletivo Educador é uma proposta do Programa de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA), política pública de educação ambiental que tem como referência a educação ambiental crítica e emancipatória, embora compreendida e vivenciada diferentemente pelos diferentes coletivos. Algumas falas mostram sujeitos que, pela experiência nos coletivos educadores - tanto no processo de construção dos cursos de

formação como enquanto alunos desses cursos -, identificaram-se com a educação ambiental crítica.

Bromélia vê a educação ambiental como militância política e aponta explicitamente a identificação com a perspectiva crítica da educação ambiental. Conta que sua concepção de educação ambiental definiu-se e amadureceu dentro do Coletivo Educador:

*“no exercício da implementação do Coletivo Educador, aprendemos que existem várias EAs, várias correntes da educação ambiental. E eu fiz a opção por uma delas, tenho consciência disso, me aprofundei nisso. O que chegava à gente como teorias, referenciais, enfim, eu fui atrás pra estudar um pouco mais e entender, afinal **que educação ambiental é essa que queremos que falam crítica, emancipatória, libertária?** De onde vem? Aí eu percebi que comecei a me satisfazer. Acho que foco toda a minha energia para atuar na educação ambiental tendo essa consciência, dessa possibilidade **de ser uma militância política.**”* (Bromélia)

Nesta mesma linha, outra entrevistada, Camélia, assumiu uma concepção de educação ambiental após conhecer o ProFEA, a educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória, mas revela ainda ter muitas dúvidas sobre essa perspectiva. Conta que antes do ProFEA não refletia muito sobre a educação ambiental, apenas fazia. Dentre os autores que falam desta educação ambiental lê principalmente Paulo Freire e Edgar Morin. Iniciou sua atuação em educação ambiental com um trabalho de levantamento de percepção, passou para um de sensibilização, depois para ações pontuais, apesar de ocorrerem em função das condições que possuía no local onde estava inserida, a Prefeitura de seu município, e não por sua vontade. Inseriu-se no Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, onde ampliou sua visão e aprofundou-se na educação ambiental crítica.

“trabalhando ali no dia a dia, ralando, imagina se eu pensava no que eu estava fazendo!? Eu tinha que fazer, eu fazia e pronto! E a partir do momento que a gente decidiu, vamos trabalhar em grupo, e é uma escolha política trabalhar essa educação ambiental emancipatória, crítica e transformadora, então vamos optar por essa, embora muitos pontos ainda não estejam tão claros assim, porque você tem uma série

de referências, o próprio glossário do Encontros e Caminhos tem uma série de referências e muitas delas não batem (...) quem que é do que? Que linha é essa? É emancipatória por quê? É crítico por quê? É transformador por quê? Quais são as referências disso? Eu acho assim, que no meio disso tudo, no meio das referências, eu vejo muito Freire, Morin, me parece que é por aí! Mas por ter adotado o programa eu tento trabalhar com essa lógica. Agora, se eu estou fazendo jus a isso, aí é outro papo né! Porque quando você está no meio da tempestade você não consegue ter essa percepção tão fina, eu acho que tem que passar um tempo pra você poder olhar pra traz e entender, ou pelo menos buscar uma compreensão!” (Camélia)

Azaléia, antes de conhecer a educação ambiental crítica trabalhou em muitos projetos com uma linha mais tradicional, conservacionista, porém percebia que não se identificava com ela. Fez um curso de especialização em educação ambiental, mas este não seguia uma linha crítica da educação ambiental e mais uma vez teve dificuldades de identificação. Hoje, compreende e defende essa linha de educação ambiental, principalmente porque ela dá importância e problematiza as questões sociais, além das puramente ambientais. Na entrevista, Azaléia afirma que sempre sentiu intuitivamente afinidade com uma educação mais voltada para os aspectos sociais, que articulasse o ambiental e o social e viu na educação ambiental crítica essa possibilidade.

“hoje em dia a gente fala em educação ambiental crítica, emancipatória. Quando eu comecei a ler sobre educação ambiental a gente não tinha, não usava esses termos, não tinha essas leituras. (...) Ao mesmo tempo, (...) embora em alguns dos projetos em que eu estive envolvida trabalhasse com uma vertente um pouco mais tradicional, um pouco mais conservacionista, nunca foi a minha identificação. Então, por exemplo, eu tive muito problema ao longo da especialização que eu fiz, porque tinham algumas coisas que ali eram consideradas fundamentais pra formação em educação ambiental e que pra mim nunca foram fundamentais, nunca foram essenciais e eu, na verdade, não queria nem perder tempo com isso. (...) Numa coisa de sensação, de intuição de onde a gente devia estar

caminhando, eu acho que desde o início eu me alinhei com essa linha que a gente trabalha mesmo. Acho que principalmente com essa vertente um pouco mais social.” (Azaléia)

Hortência, apesar de não gostar da idéia de categorizar e separar as coisas, acredita que existem diferenças que caracterizam a existência de pelo menos duas grandes vertentes de educação ambiental, uma mais ampla, que considera a complexidade da realidade ambiental em que as sociedades estão inseridas e outra mais restrita, que enxerga os problemas de forma mais limitada. Opta pela mais complexa, a crítica, transformadora e emancipatória. Ao longo de sua trajetória percebe um amadurecimento de sua visão de educação ambiental e atribui esse amadurecimento principalmente ao envolvimento com os movimentos sociais e ambientalistas.

“acho que há uma compreensão de que há pelo menos duas grandes direções, (...) eu acho que sempre é ruim quando você começa a querer categorizar e separar, mas eu acho que tem uma diferença entre você considerar a complexidade da realidade ambiental na qual as sociedades humanas estão inseridas e procurar trabalhar nessa perspectiva na educação ambiental e de uma visão que é mais restrita, mais reducionistas, enfim, que enxerga os problemas de forma mais limitada, e a possibilidade de alterar essa quadro que todos concordam que é de insustentabilidade fica mais restrito também. Enfim, a gente pode dizer que está numa perspectiva crítica, emancipatória, transformadora e sem dúvida isso é uma escolha!”
(Hortência)

Estrelícia considera trabalhar com a educação ambiental crítica e mais amplamente com educação ambiental Popular, uma perspectiva que traz os princípios de Paulo Freire. Vê seu amadurecimento enquanto educadora ao longo da trajetória de formação. Começou fazendo questionários para saber o potencial de certas áreas da cidade para a educação ambiental, depois partiu para a formação de educadores, em seguida para a vivência em rede, para a vivência em coletivo e hoje avalia que está em um novo estágio: em que os educadores da cidade conseguem falar como um grupo e estão mais voltados para políticas públicas de educação ambiental. Sua trajetória começa pela sensibilização, passando pela participação e ampliando-se através do envolvimento e estudo das políticas públicas.

“não casei ainda com nenhuma concepção, (...) mas eu trabalho com a educação ambiental Crítica, eu tento trabalhar por essa linha de educação ambiental Crítica, acho que mais amplamente dizendo, (...) educação ambiental popular. Que aí você traz um pouco dos princípios da educação popular de Paulo Freire, você traz a educação crítica, a educação transformadora, eu acho que eu fico nesse bairro, não defini a rua ainda. (...) Eu acho que o amadurecimento como educadora ambiental é visível, eu olho pra mim, a linha da minha trajetória, e eu vejo, porque eu comecei (...) com a elaboração de questionários pra saber se tais áreas públicas da cidade podiam ser áreas potencialmente usadas na educação ambiental, depois eu parti pra formação de educadores e educadoras, depois eu parti pra essa vivência em rede, pra vivência em coletivo, hoje eu acho que a gente está chegando em um outro estágio, a gente está falando como grupo, como grupo de educadores e educadoras aqui da cidade, a gente está muito mais voltado pras políticas públicas, até pelo atual momento que a gente vive, mas a gente está estudando, pesquisando isso, então você vê que é uma trajetória que vai desde a sensibilização, conscientização, que você começa, até fazer os estudos, até você se aprofundar, e aí agora até estar debruçando sobre políticas públicas nacionais, estaduais, municipais.”(Estrelícia)

Pelo que podemos observar no recorte do próximo depoimento, Violeta vê a educação ambiental como um campo de atuação e pesquisa, mas principalmente como uma postura, o que a diferencia das outras áreas. Não acha que a educação ambiental vai “salvar o mundo”, mas acha que ela pode contribuir para problematizar a questão ambiental. Acredita na educação ambiental crítica por seu potencial sócio-ambiental, destacando as dimensões da participação, dos conhecimentos e dos valores que essa abordagem pode trazer para a prática educativa ambiental. Além disso, essa entrevistada destaca o processo de amadurecimento em sua trajetória, considera que no princípio tinha uma concepção mais reducionista do mundo, do ambiente e da educação ambiental, e à medida que foi

inserindo-se nos diferentes espaços foi desenvolvendo uma concepção mais complexa de tudo, em particular da questão ambiental.

*“logo que eu comecei a trabalhar com educação ambiental eu tinha uma visão muito reducionista das coisas, tanto é que na minha monografia eu tive que fazer gráfico, eu tive que estabelecer um critério que hoje em dia eu não faria, mas na época eu precisava, na minha cabeça eu precisava. (...) Por isso que eu falo que esses meus estágios foram importantes, porque eu lia sobre a **área social**, mas eu não entendia, eu não vivia isso. O professor que me orientou trabalha com educação ambiental, mas ele não está nesses **movimentos locais** e apesar de eu ler tudo isso eu não sabia viver isso na prática, e aí quando eu fui viver isso na prática eu pude entender o que quer dizer tudo isso, quando eu fui discutir com outras pessoas. (...) Isso me fez ter essa visão da **complexidade da questão ambiental**.” (Violeta)*

A educadora ambiental que estamos chamando de Jasmim acredita que a educação ambiental deve auxiliar na reaproximação do homem ao que é natural, torná-lo consciente de que não é superior ao natural, mas que todos fazem parte da teia da vida e que ele é responsável pelos impactos causados ao meio ambiente. Apesar de, aparentemente, esta fala nos remeter a uma forma mais ingênua de pensar e agir sobre as relações entre as sociedades e o ambiente, nossa entrevistada expressa sua preferência pela educação ambiental crítica e considera que a educação ambiental deve ser contínua para gerar transformações. Considera que a história é muito importante para a educação ambiental, para que compreendamos porque as coisas são como são e as pessoas agem como agem. Começou sua atuação com ações pontuais e ao ter contato com outras pessoas que atuavam com educação ambiental foi amadurecendo sua concepção.

*“A educação ambiental começou com ações pontuais, ações estáticas, e ao ter contato com outras pessoas que atuavam com a educação ambiental eu comecei a ter visões diferentes disso, da **educação ambiental crítica**. Eu já lia muito Paulo Freire antes, então essa visão do aprender, também passando o seu conhecimento, de ser uma coisa cíclica, de não ser uma coisa estática, né, eu aprendo e eu ensino, não*

*é só um que aprende e outra pessoa que ensina, mas sim um processo conjunto. Aí eu comecei a avaliar as próprias ações que a gente faz, só que é difícil você juntar a teoria com a prática. É muito complicado, porque o mais fácil é você pegar e sair desenvolvendo alguma coisa, e falar assim 'ah eu to fazendo um projeto de educação ambiental', mas qual que é o resultado disso, né? Uma professora da universidade estadual aqui da cidade fala muito disso, de como é **complicado você ter só ações pontuais, e você não ter uma coisa contínua que gere realmente uma transformação.** (...) Então a minha visão do que é educação ambiental foi mudando ao longo do processo formativo (...) com influência acadêmica, de textos acadêmicos, e com o contato com outros educadores, por exemplo com a HORTÊNCIA, (...) nos encontros de educação ambiental (...), porque apesar de não ter feito nenhum curso na área de educação ambiental eu participei de muitos eventos, de muitas discussões, e quando você participa das discussões, dos debates, você é instigado a pensar né, que tipo de educação ambiental? (...) **A educação ambiental é você refletir sobre a sua função dentro do mundo mesmo, você como espécie dentro desse ciclo, e uma espécie que é muito responsável pelas ações que estão acontecendo no planeta, e que também tem a opção de fazer com que essas ações sejam benéficas, e não só com impacto negativo.** E (...) reaproximar, a gente se distanciou muito do que é natural. Nossa visão antropocêntrica acabou afastando a gente do meio natural e fazendo com que o ser humano seja superior ao que é natural. A gente sabe que não é assim, que dentro da teia toda aí nós somos mais um elemento da rede, e não mais ou menos do que o natural! Então acho que a educação ambiental tem que fazer as pessoas resgatarem a sua ligação com a sua origem mesmo, com a origem do ser humano.” (Jasmim)*

Também Magnólia expressa identificação com a educação ambiental crítica. Considera que a educação ambiental deve levar em consideração as questões sociais, deve estimular a reflexão sobre o contexto em que estamos inseridos, sobre o que está em volta, sobre nossas ações, e não ser uma mudança de comportamento mecânica, ou, por outro

lado, mística. Sua percepção de educação ambiental mudou no momento em que fez o curso de formação de educadores ambientais populares do Coletivo Educador de sua região, antes não se identificava com esta prática, pois o que via com a denominação de educação ambiental não lhe agradava. Só identificou-se com a educação ambiental a partir do momento em que no Coletivo Educador viu a articulação do ambiental com o social, viu reflexão, viu outra concepção de natureza, uma concepção que supera a, muito conhecida, concepção ingênua de natureza, vista como praticamente uma entidade mística.

*“minha identificação dentro da educação ambiental é a tal da **educação crítica e emancipatória**. (...) De fazer um negocio pra fazer as pessoas realmente serem capazes de refletir, de tomar suas decisões por si próprias, e com consciência, não apagar a luz porque mandaram apagar a luz, eu vou apagar a luz porque X, e eu sei porque esse X, porque eu pensei a respeito do X e isso me mobilizou também, sabe, porque se não não serve!” (Magnólia)*

Com argumentos um pouco mais elaborados, Gerânio expressa sua preferência pelo referencial crítico em educação ambiental, vendo-a como um processo educativo de apropriação de conhecimentos – ambientais e sociais – que auxiliem no enfrentamento da problemática ambiental e conduzam para a emancipação dos sujeitos. Em sua prática como professor aproximava-se da geografia crítica e sempre deu centralidade ao conteúdo em função de sua formação inicial. Mais tarde, em contato com as pessoas de um grupo de pesquisa em educação ambiental conheceu a pedagogia histórico-crítica e identificou-se com ela, justamente por esta dar centralidade ao conteúdo e em uma perspectiva mais crítica, dialética, diferentemente da ênfase nos conteúdos que tinha inicialmente, mais tradicional. Isso se aliou a perspectiva do grupo de pesquisa que assume e estuda a perspectiva da educação ambiental crítica de orientação dialética. Considera que ter formação inicial em ciências humanas permite que se aproprie da perspectiva crítica de educação ambiental com mais facilidade, o que acha ser mais difícil para quem vem da formação em ciências naturais.

*“a educação ambiental é um processo educativo, que objetiva a apropriação do **conhecimento que possibilite o enfrentamento da problemática ambiental, conduzindo à emancipação das condições determinadas pelo modo de produção vigente, determinante da crise***

sócio-ambiental a que está submetida a humanidade, na busca de uma sociedade sustentável dos pontos de vista ambiental e social.”

(Gerânio)

Helicônia afirma que sempre foi “anti-capitalista”. Então, quando conheceu a proposta da educação ambiental crítica, em uma disciplina optativa da professora Hortência, identificou-se. Hoje assume a educação ambiental crítica como sua concepção de educação ambiental, considerando crítica a educação ambiental que busca transformações no modo capitalista de organização da sociedade, que aborda temas ambientais, sociais, econômicos, políticos, culturais, que valoriza o diálogo e a participação democrática dos sujeitos sociais nas decisões sobre a sociedade e suas relações com o ambiente. Considera que dentro da linha crítica existem diferentes abordagens e diz identificar-se com a que trabalha com Paulo Freire.

*“Quando eu digo que optei pela **educação ambiental crítica**, eu penso numa definição bem geral dessa tendência: **que critica o sistema atual, que tem objetivo de fomentar uma transformação social**, que aborda temas biológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, que preza pelo diálogo, pela participação democrática das e dos participantes, etc. (...) Sei que dentro da própria linha existem diferentes abordagens. Eu acho que me aproximo mais da linha digamos talvez, mais light, que gosta do Paulo Freire, do diálogo, mas eu também concordo com algumas coisas do pessoal mais marxista, mais radical talvez, de que é necessária uma mudança no sistema. O que eu não tenho concordado muito é com os procedimentos adotados por essa linha, que tenho achado que não é tão democrática, que coloca a transformação do sistema acima do pensamento das pessoas, como uma fórmula pronta a ser seguida, mas estou aprendendo sobre isso, não sei identificar muito claramente as diferenças ainda.”* (Helicônia)

Citando diferentes autores, Petúnia referencia-se também na educação ambiental crítica, realizando leituras de Isabel Carvalho, Loureiro, Mauro Grün e Layrargues. Afirma estudar essa concepção junto a um grupo de pesquisa em educação ambiental que entende

a educação ambiental imersa numa problemática social e ambiental mais ampla e não como uma mera reprodução de comportamentos ditos ambientalmente adequados.

*“eu tenho uma linha que gosto, e que eu venho aprendendo mais, que é a **educação ambiental Crítica**, que alguns brasileiros como a Isabel Moura de Carvalho, o Loureiro, o Mauro Grün, ou até o Layrargues, que são autores que eu gosto de ler, [vem discutindo]. Tem um grupo que me dá muito suporte em minha cidade, que é o Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental. Ele completou 10 anos e eu estou desde o primeiro encontro (...). Eu acho que de um modo geral o grupo tende a estudar textos nessa área da educação ambiental Crítica, que entende a educação ambiental não como uma mera reprodução de comportamentos adequados, ditos ambientalmente adequados, mas imersa numa problemática social e ambiental mais ampla, contemporânea, da **necessidade de uma mudança de paradigma**, que vai muito além do mero comportamento de separar o lixo, ou de comprar um produto orgânico.”* (Petúnia)

O papel dos grupos de pesquisa no aprofundamento das referências teórico-metodológicas da educação ambiental aparece também na entrevista com Gérbera. Ela afirma assumir a posição do grupo de pesquisa em educação ambiental do qual participa, a educação ambiental crítica. Considera que se identificou com esta linha por atuar na educação básica em uma escola pública estadual e, com isso, vivenciar as condições em que vivem as classes sociais oprimidas, perceber como essas pessoas necessitam enfrentar esta situação, como tem sentido o processo de emancipação proposto por essa abordagem educativa. Destaca-se na sua entrevista que foram os estudos teóricos proporcionados pelo grupo de pesquisa que modificaram sua concepção de educação ambiental, ela superou uma concepção focada na prática pela prática por uma compreensão das consequências práticas das diversas concepções teóricas de educação ambiental.

*“Assumo a concepção que o grupo de pesquisa trabalha, a **educação ambiental crítica, emancipatória** (...) e todos os autores que a gente lê. (...) Acho que por estar na escola pública, ver como as pessoas precisam de uma emancipação de uma maneira geral fez com que me identificasse com a educação ambiental crítica. (...) A gente vai*

aprendendo, (...) no Horto (...) era mais prático (...), depois quando eu comecei a iniciação científica você vai estudando, acho que ao mesmo tempo que a coisa vai tendo diferentes tendências você vai acompanhando isso e no doutorado que eu fui ter uma idéia melhor dessas tendências e classificá-las mesmo, é uma questão de estudo mesmo, você vai estudando mais, você vai aprendendo mais.”
(Gérbera)

Primavera, também nesta linha, afirma que desde que se aproximou da educação ambiental, e sua via de aproximação foi a professora Hortência, sempre teve contato com a educação ambiental na perspectiva crítica. Está inserida em um espaço que atua com esta perspectiva e compreende que se estivesse em outro espaço talvez não fosse essa sua concepção de educação ambiental, mostrando que reconhece a importância do contexto para a formação dos sujeitos. Começou sua atuação com uma educação ambiental ligada a elementos naturais, pensando a educação ambiental como estratégia para a conservação de um grupo de animais, as serpentes. Preocupava-se com a relação entre moradores do campo e as serpentes, visto que por falta de conhecimentos muitas serpentes eram mortas desnecessariamente. Mesmo com foco no grupo animal, Primavera procurava entender o porquê da problemática ambiental, o porquê os sujeitos matavam indiscriminadamente as serpentes, o porquê as serpentes apareciam nas áreas habitadas, etc. Depois disso, ampliou sua ação para pensar o processo de urbanização em uma região, em uma bacia hidrográfica. Considera que desde o início de sua atuação em educação ambiental procurou trabalhar em uma perspectiva crítica, de diálogo, de compreender o contexto.

“acredito que as várias opções de educação ambiental (...) estão muito ligadas à formação das pessoas que trabalham com isso e a prática que elas desenvolvem (...), no meu caso eu comecei bem nessa parte mais ligado a elementos naturais, de pensar uma educação pra conservação de um certo grupo animal, que eram as serpentes, mas também buscando entender um pouco o contexto do porquê esse problema acontece, por que acontecem tantos acidentes ofídicos em determinadas regiões? (...) Depois fui indo pra uma outra atuação que é mais de pensar uma região, uma bacia hidrográfica, um processo de urbanização, como que isso diferencia, causa impactos,

causa questões na vida das pessoas. Agora, desde o começo até aqui eu busco sempre trabalhar numa perspectiva crítica, numa perspectiva de diálogo, de buscar conhecer primeiro pra depois propor uma intervenção, ou uma interação com o público. (...) Desde que eu me aproximei da educação ambiental, e minha via de aproximação foi a HORTÊNCIA né, todo contato que eu tive a partir daí foi com essa linha, eu nunca tive o contato de trabalhar, ou fazer parte de algum projeto que não fosse nessa linha. Então é a experiência que eu tenho, talvez se eu estivesse inserida num outro contexto, participando de outros trabalhos que não tivessem essa linha, talvez eu fosse outra coisa, mas aqui na cidade que eu trabalhei, experimentei, que eu li, as discussões, encontros, o EPEAs, o encontro municipal, sempre discutem isso.” (Primavera)

Embora Dália afirme que não assume formalmente um referencial de educação ambiental, diz que como consequência dos estudos no doutorado e do envolvimento com o Coletivo Educador vem discutindo a educação ambiental crítica. Considera que esta já era a educação ambiental que fazia, ou tentava fazer, mas não conhecia sua denominação formal. Ela identifica mudanças na sua concepção de educação ambiental ao longo da sua trajetória e que essas mudanças foram promovidas pelas oportunidades de troca de experiências com outras pessoas, por leituras, pela reflexão participando de cursos, aulas, por conta da prática e da reflexão sobre a prática.

*“dizer pra você, eu tenho um referencial, não! Hoje, por conta da própria história do Coletivo Educador, do próprio doutorado (...) e das leituras é lógico, e de tudo, a gente vem falando da **educação ambiental Crítica, Emancipatória** (...). É um nome que hoje a gente acaba dando pra uma coisa que a gente já fazia, ou pelo menos pensava e tinha né, a ilusão, o sonho de fazer, mas que não sabia o nome.”(Dália)*

Papoula prefere não assumir uma linha de educação ambiental, pois não gosta de rotular as coisas, ao invés disso prefere considerar-se ambientalista e pacifista. Gosta de trabalhar com autores como Reigota, Sorrentino, autores que segundo ela apresentam fundamentação teórica que vão além de apenas propor atividades em educação ambiental.

Considera a educação ambiental como prática, como ação, mas com fundamentação teórica, não como apenas ativismo.

*“eu odeio rótulos, não tenho nem time de futebol (...), acho que é uma coisa até inerente da minha própria formação. (...) Às vezes até os próprios alunos me perguntam quando eu estou trabalhando com eles: ‘professora qual a sua linha?’ (...) Se eu tiver que ser alguma coisa eu sou ambientalista e pacifista, (...) eu defendo também a liberdade. Eu procuro trabalhar com autores, com os autores atuais, eu gosto muito do Reigota, eu leio bastante Sorrentino, então autores que tem uma fundamentação que vá além daquela idéia só de você fazer atividades de educação ambiental, reflexões sobre. Mas aí você começa a pegar crítica, pós-crítica ihhh. Ai meu Deus do céu! Eu num sei, eu não conseguiria me definir! Eu estudo bastante, eu procuro estudar, eu procuro fundamentar o meu trabalho totalmente, não tem uma atividade que eu faça que eu não tenha um embasamento sobre aquilo que eu estou fazendo, mas eu não conseguiria dizer, eu sou isso ou eu sou aquilo. (...) Acho que educação ambiental é prática, acho que é ação, (...) as vezes eu acho que é ignorância da minha parte, mas eu num sei! (...) Eu num penso em educação ambiental como ativismo, mas como **uma prática que tem uma fundamentação**, e que tem que ter.” (Papoula)*

A construção da compreensão teórica pela prática em educação ambiental está presente no depoimento de Girassol que avalia ter sido sempre crítico em relação ao ambientalismo puro, desligado da questão social. Ele aponta a importância de trabalhar a interação homem-natureza, colocando o homem como um elemento natural, mas que se separou dessa natureza para explorá-la, e os resultados dessa exploração beneficiam e prejudicam a natureza e os homens, esses de formas diferentes dependendo de sua condição sócio-econômica.

*“Sempre tive claro a importância da práxis, sempre fui **crítico com relação ao ambientalismo puro, sem envolver a questão social.** (...) Vejo que o poder econômico aliado ao poder político que promovem a degradação ambiental, e ir contra isso é uma luta desproporcional.*

Temos teses e teorias, atuação, mobilização, mas quem promove a degradação está com o poder econômico e político! (...) Considero pertinente fazer a chamada educação ambiental a partir do ensino de elementos ambientais, ou seja, principalmente pela teoria da geoesfera: hidrosfera, litosfera, atmosfera, que ao interagir com o recebimento de energia solar, cria-se a biosfera. Porém, o homem como parte da natureza, mas que rompeu com a natureza, utiliza da natureza de uma forma que não é sustentável. Não é sustentável porque gera pobreza, não somente pobreza socioeconômica, mas também pobreza na quantidade e qualidade da natureza, fazendo com que grande parte dos homens não tenham direito aos recursos da natureza.” (Girassol)

Outra educadora ambiental, Prímula, considera que sua concepção de educação ambiental ainda está em construção. Como passou muito tempo pautada apenas na prática, ao entrar em contato com a teoria percebeu que a educação ambiental exige uma compreensão mais profunda, por isso acha que ainda falta muito em sua formação. Destaca-se, nesta entrevista, o fato de que essa educadora ainda não se sente segura para assumir uma posição. Mesmo assim, indica algumas questões como importantes para a prática com educação ambiental: a continuidade da ação educativa, a participação das pessoas e a superação do individualismo.

*“sou uma pessoa eternamente em dúvida! Assim, eu acho que isso é uma coisa que **ainda está em formação** (...), eu estou começando a formar (...), eu passei muito tempo pautada só na prática, prática, prática, então você começa a tomar contato com a teoria e fala opa, a coisa é muito mais complicada (...) [Mas] um trabalho de **educação ambiental**, na minha opinião, **não é algo que você desenvolve do dia pra noite**. Não é porque eu conversei uma vez com um morador que ele vai se sensibilizar com o problema ou que ele vai mudar, ficar entre aspas, ecologicamente correto. Não gosto desse termo, mas não me veio outro melhor agora! (...) [Acho também que na educação ambiental] **a participação das pessoas é fundamental**, tem muita gente que faz projetos, mas esquece de incluir quem está lá (...), se as*

“pessoas não tem envolvimento não tem como! (...) E aí tem outras coisas mais complicadas, já estão muito na cultura (...), que as pessoas não querem participar, (...) até pela própria questão da sociedade que a gente está, aquela coisa consumistas, as pessoas pensam, eu, eu, eu, eu e eu né, e mais ninguém, de você tentar romper um pouco essa barreira.” (Prímula)

Lírio diz que são as propostas do Ministério do Meio Ambiente, do Coletivo Educador, que norteiam sua prática. Tem leituras bem variadas, na graduação teve contato com Paulo Freire e considera que este foi puxando outros autores que a levaram para uma perspectiva mais crítica. Diz que não “segue” um autor, mas gosta de alguns como Edgar Morin e Michele Sato. Considera que sua visão foi mudando ao longo da trajetória e atribui essas mudanças ao contato com esses autores e por conta da vivência, da prática.

“dentro do que a gente faz, estou sempre vendo o que tem no Ministério do Meio Ambiente, então a proposta do próprio Coletivo, né, dos Coletivos Educadores, ela norteia bem todas essas ações, então assim, as minhas leituras acabam sendo uma coisa bem variada, por exemplo, na graduação eu entrei em contato com Paulo Freire, então a partir daí uma coisa vai puxando a outra, você começa a ler vários autores que vão te levando pra uma perspectiva mais crítica, e eu procuro ler bastante coisa, se eu te falar: eu sigo um autor, não sigo! (...) A gente as vezes vai vendo uma coisa ou outra, então tem autores que você acaba gostando mais, então por exemplo dentro da própria questão da educação eu gosto muito do Edgar Morin né, gosto muito do que ele escreve, então é bem variado, e dentro dos pesquisadores que a gente tem no Brasil também, tem muita gente bacana, que está produzindo coisa legal, (...) gosto muito da Michele Sato.” (Lírio)

Sobre a educação ambiental como um processo transformador, Flor de Lis identifica a pós-graduação como importante na construção de sua concepção: as questões histórico-críticas, marxistas, de refletir sobre quem somos, em que sociedade estamos, qual nosso papel nela, sobre a ideologia presente nessa sociedade. Considera ainda que a cada

leitura, e com a experiência em sala de aula, sua visão vai mudando. O mestrado, a especialização, os congressos, os livros, os artigos, as palestras também contribuem para essas mudanças. Além disso, faz parte de um grupo de discussão de professores da cidade que foi criado enquanto atuava na Secretaria de Educação, onde essas questões também são tratadas.

*“Eu vejo que se não tiver uma **transformação no sistema**, e isso é um sistema grande, é um sistema político, um sistema educacional, nós não vamos conseguir sair destas situações pontuais. Eu sou muito animada, eu quero muito fazer a diferença, mas (...) isso é processual, é tempo. (...) Eu sempre digo pros alunos, nós fazemos a diferença em algum momento, desde o momento em que escolhemos os nossos governantes. (...) Eu faço a diferença onde eu estou, da maneira como eu estou, e se eu puder fazer a diferença pelo menos instigando, agindo no processo meu de cidadania, eu vou!” (Flor de Lis)*

Rosa apresenta uma prática bastante centrada na transmissão de conhecimentos: faz palestras e teatros em escolas. No entanto, afirma ter uma visão bastante crítica da realidade, o que leva a crer que o espaço de atuação em que está inserida (uma empresa), não favorece o desenvolvimento de uma educação ambiental transformadora. Conta que desde criança tem esta visão crítica e com o curso de pedagogia que está cursando essa visão vem ampliando-se.

“Sempre ressalto que é possível mudar e eu sempre lembro de uma passagem da bíblia (...) em que na ocasião da destruição de uma cidade um dos apóstolos pergunta para Jesus Cristo, ‘mas mestre e se tiverem 1000 pessoas boas lá’, aí ele responde, ‘então eu salvarei a cidade’ (...) ‘e se tiver uma’, ‘eu salvarei a cidade’. Então enquanto tiver alguém que pense, que melhore! O que falta é que a gente se una mesmo. Os grandes conglomerados estão unidos, (...) a gente precisa se unir pra tentar um mundo melhor. (...) Tem um outro mestre, que é Francisco Candido Xavier que fala assim, você pode não evitar as grandes guerras globais, mas você pode ter um gesto de amor a seu vizinho. A gente tem que trabalhar isso, mas também não ter aquela

visão inocente da história, do bendito do passarinho né, to apagando o fogo da floresta!”(Rosa)

Tendo o espaço de atuação profissional como determinante da concepção de educação ambiental temos também Orquídea, que, apesar de estar em contato com a educação ambiental crítica, considera que “oscila” entre as várias concepções, por trabalhar com informação e sensibilização. Essa educadora também afirma que sua concepção de educação ambiental vem mudando ao longo da formação, começou com uma atuação essencialmente sensibilizatória, informativa e hoje partiu para uma atuação mais ligada à participação coletiva. Acredita que isso se deu em função de suas experiências na Secretaria de Educação onde trabalhou, lá tinham muitos trabalhos colaborativos como o Coletivo Educador e nesses espaços, em contato com as pessoas, foi mudando sua concepção de educação ambiental.

“no Serviço de Abastecimento de Água e Esgoto era uma educação ambiental mais do ponto de vista de sensibilização, informativa, até porque era uma visita no ambiente, na estação de tratamento, então era mais informação de como é o tratamento de água, (...) claro que a gente falava algumas coisas da importância da conservação da qualidade da água pro ecossistema, pra saúde, (...) mas era uma coisa mais informativa, vamos dizer assim, e um pouco sensibilizadora, e acho que hoje eu parti mais pra um lado de participação, de envolvimento, mas acho que tem a ver (...) com as oportunidades (...), espaços mesmo (...), por ter trabalhado na Secretaria de Educação (...) com a formação de professores, pelo envolvimento com outras instituições (...), com o Coletivo. A experiência que eu tenho vivenciado no Coletivo tem contribuído imensamente na minha vida profissional em vários sentidos, que vão desde o conhecimento de uma grande diversidade de instrumentos metodológicos pra minha prática docente, até a questão da fundamentação teórica em educação ambiental (...). A experiência mais relevante e inovadora que o Coletivo traz é a questão da metodologia participativa, do trabalho conjunto, da construção coletiva, que permite que possamos vivenciar na prática (...) o respeito pelas opiniões divergentes da nossa, a

tolerância aos diferentes. (...) Principalmente por causa do turismo eu trabalho um pouco com a educação ambiental naturalista, de sensibilização, de ir lá e fazer atividades de sensibilização no meio ambiente, de fechar o olho e sentir o tronco da árvore (...). A informativa também, mas acho que é um pouco menos (...), acho que oscilo um pouco (...) entre as vertentes de educação ambiental.”
(Orquídea)

Alguns dos educadores entrevistados apontam em suas falas uma aproximação maior com a educação ambiental que entendemos como transmissora de conhecimentos. Dentre eles temos Margarida. Pelos dados coletados na entrevista podemos observar que ela tem uma prática educativa bem definida: recebe alunos em uma trilha ecológica onde os guia e dá informações sobre o ambiente natural. No entanto, na própria entrevista, afirma que, em função da realização do curso de formação de educadores ambientais populares do Coletivo Educador de sua região, está se apropriando de princípios da educação ambiental transformadora e incorporando alguns deles. Considera que sua concepção de educação ambiental foi amadurecendo, superando a perspectiva inicial, muito técnica, desenvolvida no curso técnico em meio ambiente, para uma concepção mais ampla.

“todo ano a gente recebe visita dos alunos de quarta e sexta série de escola estadual e municipal. A gente manda um convite pras escolas, elas agendam as visitas e nas visitas a gente tem uma trilha (...) onde lá as crianças vêem, podem conhecer os vários tipos de árvores, de folhas, de fruto. A gente trabalha vários temas, como por exemplo, queimadas, tráfico de animais, a questão da água, mata ciliar, tudo a gente aborda nessa trilha, ai depois dessa trilha eles conhecem um pouco da parte de produção (...) de mudas (...), depois disso eles recebem um lanche e assistem um vídeo, as vezes sobre trafico de animais, varia, depende da sala que vai, da série que é. (...) Depois desse vídeo eles ganham uma mudinha de árvore para plantar em algum lugar. (...) Em 2007 surgiu o Coletivo Educador, [pra monografia dei um curso pros funcionários da empresa sobre lixo], eu cheguei lá com meu projeto todo pronto, eu vou fazer isso tal dia,

isso tal dia e isso tal dia. Aí no primeiro dia realizei uma dinâmica relacionada com a questão do lixo (...). No segundo eu programei (...) um questionário pra ver o que eles sabiam sobre a questão do lixo, e a partir desse questionário eu percebi que eu não poderia dar continuidade da maneira como eu tinha feito, porque eles precisariam ter um conhecimento sobre algumas coisas pra depois a gente continuar o processo, senão não ia adiantar nada, seria simplesmente ir lá, fazer aquilo e pronto. Você chega com uma coisa pronta e depois você tem uma outra visão de tudo. Acho que umas das melhores partes da educação ambiental até hoje foi esse curso, você conhecer varias pessoas, de vários lugares, com experiências diferentes, (...) e a metodologia PAP (pessoas que aprendem participando) foi muito bom, um grande aprendizado.”(Margarida)

Crisântemo, assim como Margarida, tende a valorizar a transmissão de conhecimentos e considera que com a aquisição destes conhecimentos sobre os problemas ambientais as pessoas terão um novo comportamento, que promova o bem estar, a convivência, a solidariedade e o respeito a todas as formas de vida. Ao definir educação ambiental diz:

“Entendo [a educação ambiental] como a fusão entre a educação realizada em casa, cultural, comportamental, com a educação formal, disciplinar. Essa integração constitui um rol de informações que evoluem e revolucionam, fomentam o bem estar, a convivência, a paz, a solidariedade, o respeito com todas as formas de vida e também com as sem vida, os recursos, que dão sustento a teia da vida, a Gaia.” (Crisântemo)

Ele também participou de um curso de formação de educadores ambientais populares do Coletivo Educador de sua região, mas ao contrario de Margarida, desenvolve práticas que valorizam a participação.

“Fiz especialização em Gestão Ambiental (...) e neste curso me envolvi com outra ONG, (...) a qual me proporcionou atuar como educador ambiental em municípios do Pontal do Paranapanema. (...)

Junto a um dos membros dessa ONG, iniciei atividades de mobilização comunitária para a melhoria da qualidade de vida em um outro município, fomentando a formação de uma associação de moradores e onde comecei a desenvolver atividades socioambientais com jovens. (...) Por intermédio deste mesmo membro, tive o primeiro contato com o Coletivo Educador da região, no início do ano de 2005, pelo qual me apaixonei, vislumbrei a utopia e, desde então, integro o grupo, aprendo e contribuo.” (Crisântemo)

Como apontado logo no início desse capítulo, é muito tênue o limite entre as abordagens de educação ambiental. Os sujeitos muitas vezes definem a educação ambiental de uma forma, mas em sua prática a desenvolve de outra, inclusive essa foi uma das dificuldades que apontaram no capítulo anterior: alcançar coerência entre a teoria e a prática. A transição entre as abordagens faz com que os sujeitos manifestem em seus discursos e em suas práticas princípios de várias abordagens de educação ambiental.

Cravo também está nessa situação, ele cita como referências de educação ambiental: Raquel Carson; Berene Ciadas, Michele Sato, Fábio Cassino; Jandira Talamoni; Marília Tozoni-Reis; Osmar Cavassan. Referências essas que abordam de formas muito diferentes a educação ambiental, mas ele próprio reconhece isso.

“Você vê, por exemplo, uma Michele Sato numa linha ambiental totalmente natural, voltada pros bens naturais, da natureza. Diferente do Fabio Cassino que no meu entendimento tem uma visão mais histórica, mais filosófica, tipo o teólogo também, o Boff. Então as linhas totalmente distintas. Qual é a certa? Não sei! Cada um que siga a sua.” (Cravo)

Em seu depoimento relata suas ações educativas: reflorestamento de mata ciliar com a participação de estudantes da educação básica; e palestras em escolas. Podemos perceber uma prática pontual, naturalista e muito voltada para a transmissão de conhecimentos. Mas, nesta mesma entrevista reconhece que a educação ambiental hoje é voltada para a relação sociedade-natureza:

“A educação ambiental há 10 anos atrás era preservar planta e bicho, hoje é gente! O principal responsável pelo desenvolvimento da

educação ambiental são as pessoas, não as plantas e os animais. Então há uma mudança total de conceito. E eu percebo isso ao longo da trajetória claramente, e hoje eu não tenho um conceito fechado (...). Então eu não falo que aquilo é, eu digo: hoje está assim, amanhã pode mudar, entendeu? E eu acho, já tendo uma visão futurista, eu acredito que a questão das mudanças climáticas é o que vai definir o que vai ser a educação ambiental daqui pra frente.” (Cravo)

Na argumentação de Hibisco encontramos uma concepção de educação: ele acredita que a educação ambiental tem que formar as crianças, pois depois dos 15 anos dificilmente consegue-se mudar o que alguém pensa. Os dados referentes à sua atuação oferece-nos também oportunidade de identificar a super valorização dos conhecimentos sobre os problemas ambientais (ele trabalha com “spots” de educação ambiental em uma rádio comunitária), esperando que estes levem a uma reflexão por parte de quem os escuta e a uma mudança de comportamentos considerados inadequados. Pelo que nos trouxe na entrevista, vemos um perfil ativista deste educador, envolve-se em comitês, reuniões, conversa pessoalmente com as pessoas, mas fica muito claro em sua fala que acredita que a mudança de cada indivíduo se dá pela aquisição de informações, e que a mudança individual promoverá a mudança da sociedade.

“Eu vejo assim, a educação ambiental tem que formar a criança já que nasce até seus 15, 16 anos. Se você não preparou ela pro meio ambiente até isso, (...) a cultura que ela aprendeu dificilmente vai mudar. (...) A educação ambiental só vai mesmo crescer muito quando as pessoas começarem a entender que dano causa pro meio ambiente isso aqui [apontou para o MP3], quando ela perguntar pra ela mesma! Enquanto ela falar ‘olha que legal isso aqui! É pra ouvir música? É pra ver filme?’ Aí então as pessoas não vão estar preparadas. (...) A pessoa tem que se questionar. Pensar porque vai comprar um carro a álcool, se o governo taca fogo no canavial! (...) A gente está em um país onde tem ventos (...) pra gente poder investir na questão eólica, mas o governo acha muito mais interessante investir na termoelétrica! Então acho que a sociedade tem que questionar isso, não queremos termoelétrica! Queremos a eólica! Não queremos

*mais barragens, não queremos mais represar os rios, queremos luz solar. (...) A rádio tem esse objetivo, (...) principalmente mudar a população local (...). A gente investe muito na questão da educação ambiental (...) com as parcerias que a gente tem de spots educativos. (...) Todo intervalo, **ou fala de água, ou fala de lixo**, tem a chamada educativa pra **estar conscientizando**. Agora, se as pessoas param, ouvem, refletem eu não sei! Aí vai muito tempo pra você descobrir isso, se houve ou não uma **mudança de comportamento**. (...) Uma rádio a gente não tem noção de quantos estão ouvindo, mas numa população de 12 mil habitante, se a gente conseguir mudar 10 com uma chamada, ou com o ano inteiro de chamadas, se ele pensar ‘poxa, na rádio está falando isso todo dia, eu acho que eu vou mudar um pouco meu comportamento! Vou diminuir, vou escovar os dentes, mas vou fechar a torneira, vou me ensaboar e vou fechar a água.’ Isso na questão água né! Na questão lixo ‘eu não vou mais jogar bateria do celular no lixo, eu vou levar lá na loja da operadora.’ Então é assim, um trabalho de formiguinha! Mas eu acredito que tudo que se faz de bem é válido. Tendo resultado ou não!’”(Hibisco)*

A confusão entre atividades e referências aparece na entrevista com Acácia. Ela nos diz, em primeiro lugar, que adotou a concepção de educação ambiental da instituição onde trabalha. Em segundo lugar, destaca-se que relaciona sua concepção de educação ambiental diretamente aos procedimentos que utiliza para receber estudantes no centro de educação ambiental que coordena. Apresenta uma concepção naturalista/conservacionista de educação ambiental investindo na informação como meio para conscientização.

“desde que eu comecei no Centro de Educação Ambiental do Departamento de Água e Esgoto já tinha uma linha, então a gente vai seguindo! (...) E assim, a gente está sempre com essa preocupação de melhorar, de pensar como será nos outros centro de educação ambiental. Como que é, como que o pessoal recebe? E a semana passada nós tivemos no Horto, que foi a apresentação do projeto Criança Ecológica, aí quando apresentou eu falei: nossa mas é igualzinho da forma como a gente faz. Então você vê que é mesmo o

método né! (...) Lá no centro de educação ambiental a gente passa um vídeo, o vídeo mostra a nascente do rio e o percurso que é feito até a captação, todo o processo: onde captou, como é que faz com essa água, como essa água é levada até a estação de tratamento (...), o processo do tratamento dessa água. (...) Hoje mesmo eu falei pros alunos assim: tudo depende de vocês! Quando o pessoal fala que a água vai acabar, (...) se não tiver consciência vai mesmo, então depende de vocês hoje!”(Acácia)

Gardênia, por estar afastada a muito tempo de estudos com educação ambiental, afirma não assumir uma concepção de educação ambiental, mas considera importante a continuidade e a reflexão sobre o processo para que a ação seja efetiva. Sua atuação está relacionada a um projeto de reciclagem desenvolvido na escola onde é diretora. Com esse projeto considera que as crianças aprendem e vão conscientizando-se.

“Eu teria que estar retomando né, fazendo leituras, tal, e estar voltando pra, entre aspas aí, talvez estar me encaixando em alguma [concepção], (...) hoje eu estou por fora. (...) [Mas a educação ambiental é] um processo, (...) aqui na escola isso fica muito claro, as coisas só funcionam se você (...) está sempre ali (...), daquele jeito assim ‘gente, vai trazer caixinha de leite então tem que lavar antes de trazer, porque se não junta bichinho, e tal’, ‘não é só a questão do lixo pelo lixo, vamos ver como é que está a questão do consumo!’ Então, basicamente isso é a grande lição, que não só a educação como um todo, mas a educação ambiental também, é essa lição, a gente tem sempre que estar retomando, reafirmando, refletindo, ver se tem que mudar alguma coisa, avaliando, mexendo aqui, mexendo ali. Quer dizer, não é uma coisa acabada, ensinei aqui essa turminha e vai ser uma garantia de todo ano estar desse jeito que eu ensinei (...), tem que retomar (...), as coisas tem sempre que estar sendo regadas né?! A plantinha tem que ser regada! (...) É um processo que envolve (...) principalmente a questão da atitude, né! Porque nada adianta você ter o conhecimento teórico, você conhecer aquilo, conhecer aquilo outro, se você não tem a atitude de estar fazendo ali no seu dia

a dia aquilo que você tomou conhecimento, então é basicamente isso.” (Gardênia)

E, por último, temos que uma das educadoras entrevistadas no estudo, Tulipa, apresentou uma concepção de educação ambiental bem ingênua, naturalista e disciplinatório/moralista. Ela atua como professora em uma escola municipal de ensino fundamental I e lá desenvolve um projeto de coleta seletiva de lixo. Considera que o conhecimento transmitido aos alunos provoca-lhes um certo “medo” de não ter um ambiente que lhes garanta o futuro, e, assim, influencia na definição de um comportamento considerado ecologicamente correto. Acredita que os alunos tendo essa “consciência” e mudando de comportamento modificarão o comportamento de suas famílias e assim, de uma forma linear, teremos a mudança da sociedade.

“A educação ambiental é consciência total do ser humano, no meu enxergar é a consciência do ser humano em querer o seu bem, o do próximo, né, porque se eu quero bem a mim mesmo é porque eu penso que eu não posso estragar onde eu vivo! (...) [começamos a coletar pilhas na escola] E o mais legal que eu acho não é aquela pilha que num presta que a mãe manda pra escola, sabe qual é as pilhas que eu mais fico contente que eles trazem? Aquela que eles acham no meio da rua, que já pisaram por cima, tem pilha que vem amarrotada de carro que passou. Por quê? Porque a consciência deles ficou tamanha em relação ao lençol freático, viram o filme, eu falando, as outras professoras falando, que eles tem medo mesmo, e é pra por medo mesmo, porque se eles não cuidam hoje eles não vão ter água limpa e boa pra consumir.” (Tulipa)

Olhando para as histórias dos educadores aqui entrevistados vemos que suas concepções de educação ambiental vão construindo-se ao longo da formação-ação e muitos são os fatores que interferem na constituição dessa concepção. Dentre os educadores que possuem uma concepção/prática mais informativa, temos os dois educadores do estudo que não estiveram em cursos de nível superior em sua formação, não que este seja um caminho necessário ou único para alcançar uma visão crítica de educação ambiental, mas mostrou-se no estudo como um caminho/espço significativo para tal.

Temos hoje uma realidade da educação oferecida pela grande maioria das escolas de educação básica que não contribui para a formação crítica dos sujeitos sociais, inclusive em sua dimensão profissional. Por outro lado, podemos dizer o mesmo do ensino superior: nem sempre encontramos, na formação profissional que o caracteriza, um processo de formação crítica, embora nossos entrevistados tenham identificado nesse nível de ensino a oportunidade de superar uma concepção de realidade baseada no senso comum, determinado pela ideologia dominante. Porém, não ter formação escolar crítica não condena os sujeitos à formação conservadora, temos a possibilidade de enfrentar esta lógica de formação, e para tal precisamos de processos educativos. Processos que ocorram como práxis, que permitam o desvelamento da realidade, que funcionem como chaves que abram as celas que aprisionam os até então condenados a ver a realidade apenas pelo senso comum.

Dentre os educadores que apresentam uma concepção informativa de educação ambiental, temos os que tiveram parte de sua formação nos cursos de graduação e também pós-graduação. Chama a atenção o fato de a maioria daqueles que expressam essa concepção de educação ambiental terem se formado em cursos de especialização *latu senso* em educação ambiental e/ou gestão ambiental, cursos que, estando vinculados às instituições privadas de ensino, como já discutimos, estão direcionados para atender as necessidades do “mercado verde”. Vemos aqui que o nível superior, assim como qualquer outro nível ou modalidade de educação, apensar de ser um espaço com potencial para o desenvolvimento da criticidade e a superação do senso comum, por si só não a garante. Mesmo especializados, os sujeitos continuam presos, vendados pelo véu da ideologia dominante que determina como será a formação dos educadores ambientais.

Também nos chamou a atenção o processo de amadurecimento de dois dos sujeitos do estudo em direção a uma concepção mais próxima à vertente crítica da educação ambiental, Crisântemo e Margarida, que apresentam em suas falas algumas reflexões acerca da necessidade de transformação das relações sociais. Ambos passaram pelo mesmo Curso de Formação de Educadores Ambientais Populares oferecido pelo Coletivo Educador de suas regiões.

Os demais sujeitos que apresentam essa concepção, pautada na informação como capaz de isoladamente modificar comportamentos tidos como ambientalmente incorretos, não fazem parte de nenhum processo coletivo de formação-ação em educação ambiental, nem Coletivo Educador, nem grupo de estudo e/ou pesquisa. Isso nos leva a crer que passar por esses espaços pode ser um fator importante no processo de compreensão e

desvelamento da realidade, como foram para Crisântemos e Margarida, e também como para a maioria dos educadores do estudo que passaram por esses espaços.

Dentre os sujeitos que apresentam uma concepção naturalista de educação ambiental, que valorizam os elementos naturais em sua prática e discurso, temos uma situação interessante: além do discurso naturalista, eles apontam para algumas questões sociais como importantes para a educação ambiental. Olhando alguns recortes de suas falas poderíamos até considerar que possuem uma visão crítica, porém quando olhamos o conjunto do depoimento percebemos uma mistura muito grande de idéias.

Nenhum dos sujeitos que manifesta essa concepção de educação ambiental participa de espaços/processo coletivos de formação-ação em educação ambiental e um deles fez pós-graduação, porém não diretamente com educação ou educação ambiental. Inclusive é na fala dessa educadora que mais identificamos pontos de reflexão crítica acerca da educação ambiental, o que nos leva a crer que esta passa por um processo de transição de perspectiva. É interessante observar também que praticamente todos os sujeitos que participam como PAP 3 em um Coletivo Educador, apresentam uma perspectiva crítica de educação ambiental em seu discurso.

Nossos dados apontam, portanto, para uma certa hegemonia da concepção crítica de educação ambiental, pelo menos no nível das concepções expressas. No entanto, é preciso considerar que esta idéia de uma educação crítica, ambiental ou não, tem que ser tomada numa perspectiva muito ampla: o que significa o crítico da educação crítica? Pelos dados coletados neste estudo, poderíamos considerar que o termo “crítica” está mais próximo da concepção “dialógica”, ou seja, esta educação – e a educação ambiental - “crítica” não se refere necessariamente à teoria crítica de base marxista. A principal contribuição teórica citada pelos entrevistados na perspectiva da educação ambiental crítica é Paulo Freire e seus interpretes, é uma perspectiva que presa, acima de tudo, pelo diálogo, pelas relações interpessoais e pela não-diretividade no processo educativo. Como nos coloca Tozoni-Reis (2007):

A pedagogia de Paulo Freire tem tido grande influência na educação ambiental, mas, nem sempre compreendida naquilo que mais a caracteriza: uma educação política que toma as condições de existência dos sujeitos oprimidos como tema central de problematização na perspectiva de sua libertação, compreendida como transformação da sociedade injusta e desigual (p. 206).

No entanto, é importante considerar que existem diferenças entre a perspectiva dialógica (freireada) e a perspectiva dialética (marxista), mas se considerarmos de forma mais ampla a educação crítica, elas se articulam. Vimos, no grupo de educadores

entrevistados que assumem a perspectiva crítica de educação ambiental, alguns sujeitos que transitam entre a perspectiva dialógica e a dialética. A perspectiva crítica-dialética é referenciada no marxismo, onde o foco principal está na superação da alienação do trabalho, promotora da sociedade de classes, injusta e desigual, fonte dos problemas socioambientais. Esta perspectiva também valoriza o diálogo e a participação, mas sem esquecer de seu foco principal: a superação da realidade material.

Dentro dessa perspectiva podemos apontar Dermeval Saviani, autor que chega a divergir das propostas de Freire, e que junto de outros estudiosos, representa a proposta da pedagogia histórico-crítica, uma proposta referenciada no marxismo, e que vê no trabalho educativo um objetivo específico: proporcionar a aquisição crítica dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, a fim de promover uma formação humana plena, para uma prática social ecológica e democrática, que supere radicalmente a alienação e a exploração da natureza e do homem pelo homem (TOZONI-REIS, 2007).

Olhando para as concepções dos educadores aqui entrevistados, parece-nos dividiram-se, de forma geral, em dois grandes grupos: os que passaram por processos de formação-ação coletivos (coletivos educadores e grupos e estudo e/ou pesquisa) e também por pós-graduação *stricto sensu* com focos em educação e educação ambiental – apresentando uma percepção mais crítica de educação ambiental, apesar de muitas vezes misturarem os referenciais e aproximarem-se mais da subjetividade do que do materialismo; e o grupo em que os sujeitos não passaram por esses processos coletivos de formação-ação, e também inseriram-se para especialização em pós-graduação *latu sensu* – eles apresentam uma visão baseada no senso comum, de uma educação ambiental voltada à informação para mudanças de comportamento e para a preservação do ambiente natural, sem levar em consideração as questões sociais e principalmente a posição do homem na relação sociedade-ambiente, que por eles é tido apenas como mais uma parte da natureza, equiparado a ela, e não como ser social, que por sua atuação sobre o ambiente adquire especificidade e historicidade.

Capítulo 04

EDUCADORES AMBIENTAIS:

Identificando os caminhos de construção de sua identidade

Será que os educadores ambientais possuem uma identidade? Possuem características comuns que sejam capazes de estabelecer um perfil, uma classe, um grupo? Será que existe um educador ambiental? Será que as pessoas identificadas como educadoras ambientais reconhecem-se como tal?

Essas questões foram surgindo em nossas reflexões enquanto desenvolvíamos este estudo. O fato é que a educação ambiental, apesar de todas as controvérsias, existe e é idealizada e desenvolvida por sujeitos sociais, e na medida em que esses sujeitos optam por envolverem-se com esta prática educativa eles são formados a partir de alguns princípios. É uma via de mão dupla, em que o educador ambiental produz a educação ambiental e é produzido por e para ela.

Acreditamos na importância de destacar o ambiental na educação, sem com isso esquecer-nos que antes de tudo ela é educação. Vemos que, por muito tempo, a discussão e valorização do meio ambiente foram omitidas do processo educativo. No entanto, não somente o ambiente (ou a natureza) foi omitido nesse processo, mas também o próprio homem, se considerarmos seu potencial de formação plena, unilateral, foi também esquecido nos processos educativos hegemônicos nas sociedades modernas. Esses processos se preocupavam muito mais em formar mão-de-obra, em formar trabalhadores cindidos, unilaterais, do que com a formação de sujeitos plenamente humanos e emancipados, conscientes de si, das relações dos homens entre si, das relações sociedade-natureza e de sua posição nessa relação.

A educação ambiental trata, portanto, de problematizar o ambiente na educação, mas de problematizar também a própria educação: o ambiente que temos e o ambiente que queremos, a educação que temos e a educação que queremos!

Neste sentido, acreditamos na necessidade de uma educação ambiental e de sujeitos dedicados a ela, estudando-a, pesquisando-a e atuando a partir dela. Isso não significa restringir a atuação em educação ambiental a um sujeito específico, que tenha passado por uma determinada formação, mas significa que sujeitos específicos podem contribuir para a realização de uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a recolocação do homem na relação sociedade-natureza.

Optamos, neste estudo, por identificar os sujeitos para o estudo a partir da Rede Paulista de Educação Ambiental, um espaço de articulação e comunicação entre educadores que trabalham com educação ambiental, especificando no convite enviado à rede que procurávamos por educadores ambientais atuantes na UGRH Bacia Hidrográfica Tietê-Jacaré (Anexo II). Com isso pretendíamos identificar os educadores inseridos nessa

rede que se reconheciam como educadores ambientais. Das seis educadoras que se ofereceram para participar da pesquisa, todas se auto-reconhecem educadoras ambientais, são Petúnia, Violeta, Helicônia, Estrelícia e Lírio. Já entre os educadores que foram indicados tanto por essas educadoras, como por outros membros da REPEA, temos alguns que não se auto-reconhecem como educadores ambientais. Dentre eles temos Azaléia, que não se sente madura o suficiente para tal, vê a educação ambiental como algo complexo, com um grande volume de conhecimentos já produzidos, e sente que ainda não se apropriou suficientemente deles ao ponto de se reconhecer como educadora ambiental, mesmo tendo formação específica em educação ambiental: uma especialização concluída de Educação Ambiental e Recursos Hídricos e um doutorado na mesma linha em andamento.

Pelo mesmo motivo citado por Azaléia, Jasmim também não se considera educadora ambiental, mas destaca que está caminhando para tal. Outra educadora que não se identifica com a denominação “educadora ambiental” é Papoula, pois acha que toda educação tem de ser ambiental e que todo educador tem que conhecer as questões ambientais, sendo assim não há necessidade de uma formação específica para atuar com educação ambiental. Vemos que Papoula não se reconhece como educadora ambiental porque não reconhece a necessidade dessa designação.

Os demais sujeitos indicados a partir da REPEA assumiram para si a identidade de “educadores ambientais”. Lembremos que lançamos mão, além da REPEA, de outros pontos de partida para a formação de nossa rede de educadores. Desses outros pontos obtivemos retorno oferecendo-se para participar da pesquisa apenas de Acácia e Hibisco, ambos respondendo o convite na lista de e-mails do Pré-Coletivo Educador Tietê-Jacaré. Nos demais pontos de partida (Coletivos Parceiros e Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental – UNESP Bauru) apenas recebemos indicações, ninguém ofereceu-se para participar do estudo.

Dentre os sujeitos que responderam ao convite, Acácia auto-reconhecesse como educadora ambiental, justificando que possui uma prática na área, pois coordena um centro de educação ambiental. Já Hibisco, mesmo dando retorno ao convite por educadores ambientais, não assume essa identidade, considera não ter formação para isso e coloca-se como ambientalista.

Os demais sujeitos identificados, todos eles indicados para a pesquisa, reconhecem-se como educadores ambientais, porém dois deles, apesar de reconhecerem-se como tal, enfrentam momentos de dúvida com relação a esse reconhecimento: Crisântemos e

Camélia. Crisântemo conta que mesmo tendo “um documento” dizendo que é especialista em educação ambiental, teme não ter se apropriado de conhecimentos suficientes para tal, mas diferente de Azaléia e Jasmim, assume a identificação de “educador ambiental”. Camélia conta ter momentos em que se considera educadora ambiental e momentos em que não. Atua com educação ambiental, mas acredita que ser educador ambiental não é apenas um trabalho, é assumir uma postura de vida coerente com os princípios apontados pela educação ambiental que concebe. Como não consegue essa coerência no dia a dia, questiona sua identidade de educadora ambiental.

Os motivos apontados pelos sujeitos para o auto-reconhecimento como educadores ambientais são muitos, mas estão relacionados principalmente ao fato de ter ou não uma prática em educação ambiental e estar inserido em espaços que possibilitem a atuação com educação ambiental. Além da prática em educação ambiental, muito dos sujeitos apontam que para ser educador ambiental é necessário adotar uma postura de vida condizente com os princípios da educação ambiental, por exemplo, a redução do consumo, o uso de fontes de energia alternativas e práticas consideradas ecologicamente corretas. Ter formação na área também é um fator que contribui para o auto-reconhecimento enquanto educador ambiental, além do reconhecimento de terceiros, que levam o próprio sujeito a reconhecer-se como tal.

Aparece também, mas com menos intensidade, como características que contribuem para que os sujeitos assumam a identidade de “educador ambiental”: estar envolvido na militância ambiental; preocupar-se com o ambiente; e gostar da área.

Petúnia, que em sua dissertação de mestrado tratou da questão da identidade do educador ambiental, considera que essa identidade é muito flúida, não tem uma delimitação. Diz que as profissões, de uma forma geral, determinam uma gama de atividades que o profissional deve desenvolver e as habilidades que deve ter, porém considera que ser educador ambiental não é uma profissão e sendo assim, torna-se difícil estabelecer uma identidade para esse sujeito. Além disso, viu em sua tese de doutorado algumas características que fazem um sujeito identificar-se como educador ambiental: estar ligado ao ideário ambientalista, à causa ambiental; ter ações que promovam mudanças ambientais; aproximar-se do ideário de educador ambiental, tido como um ser ideal, comprometido, que se doa. Em sua entrevista disse que considerar-se um educador ambiental está diretamente relacionado a uma concepção de educação ambiental, pois dentro da concepção que adota considera-se uma educadora ambiental, dentro de outras não.

“(...) acho que considerar-se um educador ambiental está diretamente ligado a uma concepção de educação ambiental em que esse educador acredita, porque se ser educador ambiental é fazer o que algumas grandes empresas vem fazendo e dizendo que é educação ambiental, então eu não sou educadora ambiental, pelo menos não nessa perspectiva.” (Petúnia)

Quando questionados, nas entrevistas, sobre a existência de uma identidade do educador ambiental, independente de se considerarem ou não como parte desse grupo, praticamente todos os sujeitos acreditam que sim, que o educador ambiental possui uma, na verdade diversas identidades. Isto é, possuem características que o fazem serem reconhecidos e reconhecerem-se como educadores ambientais.

Entre os educadores que não consideram a existência da identidade de um educador ambiental genérico estão: Papoula, Jasmim e Bromélia. As duas primeiras não reconhecem essa identidade por acreditarem que todos os educadores devem ser educadores ambientais, que todos que atuam com educação devem ter contato com as questões da problemática ambiental e lidar com ela em sua prática, como podemos ver em suas falas:

*“primeiro (...) acho que toda educação deveria ser ambiental, né? Não tem jeito de você hoje pensar em uma educação ou em uma escola se você não levar em conta as questões ambientais, não existe mais isso, **toda educação hoje teria que ser ambiental, todo educador teria de conhecer as questões ambientais**, eu não acho que é uma pessoa específica, mas acho que todo educador deve conhecer as questões ambientais, aprender a lidar com elas. (...) Então eu não penso em um educador assim, que você construa um educador ambiental, eu penso que a construção do educador deve considerar o aspecto ambiental (...). É como se fosse um requisito para qualquer atuação e na educação principalmente.” (Papoula)*

“Acho que qualquer um pode ser um educador ambiental, e até pegando a idéia dos coletivos educadores, que era que cada brasileiro se transformasse num educador ambiental. Acho que pra

“você ser um educador você não precisa ter uma formação acadêmica, ou você ter uma determinada profissão, acho que dentro da sua área de atuação, seja você um agricultor, uma dona de casa, um engenheiro, ou qualquer coisa, você pode ser esse educador ambiental.” (Jasmim)

Já Bromélia acredita em uma identidade, mas não específica do educador ambiental e sim do educador de uma forma geral. O que marca esta identidade para ela é o trabalho “abnegado”, já que o investimento social em educação é mínimo frente às necessidades, e os educadores, por reconhecerem sua importância, a desenvolvem, mesmo sob as mínimas condições materiais.

*“Se existe uma peculiaridade, alguma particularidade no educador ambiental eu confesso que nunca parei pra pensar. (...) Acho que **peculiaridade** no educador ambiental não, **no educador** sim, acho que aquela coisa, sobretudo num país como o nosso, que ainda investe muito pouco na educação, de um modo geral, e a educação ambiental de um modo particular, acho que **o educador é aquele abnegado né!** Mas é característica do educador.”* (Bromélia)

Os demais educadores apontam para a existência de uma identidade genérica do educador ambiental, acreditam em particularidades/especificidades presentes no sujeito educador ambiental. Vale destacar que com o termo “uma identidade” não queremos dizer uma única identidade, mas sim a existência da identidade, a existência de características que auxiliem na identificação do grupo educadores ambientais, características que marquem um perfil, ou perfis. Como nos aponta uma das educadoras, Hortência: a construção da identidade não é uma coisa única, ela é construída em diferentes espaços, com diferentes pessoas. O ser educador ambiental varia de acordo com a perspectiva de cada educador.

“a questão da construção da identidade não pode ser única, monolítica (...) embora a gente já vê um movimento das pessoas buscando essa formação mais institucionalizada, então assim, eu quero ser educador ambiental, aonde eu vou estudar? Que curso vou

fazer? (...) Eu acho que a identidade é construída em diferentes espaços, com diferentes pessoas, e também não me coloco na posição de poder dizer 'esse é, aquele não é educador ambiental', cada um é dentro da sua perspectiva. Agora, tenho claro aquela perspectiva que eu escolho, que eu acho que pode ser mais interessante pras transformações que a gente deseja, e outras que eu acho que são menos efetivas nessa mudança! O que não desqualifica, eu acho que não compete a gente desqualificar alguém que trabalha em outra perspectiva, até porque eu acho que ela pode ter um efeito, ainda que insuficiente pro grau de mudança que a gente quer.” (Hortência)

O depoimento de Azaléia também traz essa dimensão do ser educador ambiental: a construção da identidade em função da identificação com uma perspectiva de educação ambiental.

“se alguém se denomina um educador ambiental, então acho que tem que saber o que isso quer dizer. Creio que aí está a identidade, definida em relação, ou mesmo contraponto, a alguma corrente existente, ou mesmo algo inovador, com base em princípios definidos.” (Azaléia)

A partir das entrevistas observamos também que, quando se trata da identidade do educador ambiental, alguns dos educadores apontam para a necessidade de dizer/responder quem é o educador ambiental e como ele deve ser formado para a atuação em educação ambiental. Eles reconhecem a necessidade de um conhecimento específico para tal, porém alguns com o cuidado de não excluir dessa prática educativa sujeitos que não passem por um processo formal de formação, principalmente em nível superior. Vejamos algumas falas que tratam essa questão:

*“Eu acho que **o educador ambiental é um profissional diferencial**, e aí você vê, tem um educador ambiental que é veterinário, que é agrônomo, que é pedagogo, psicólogo, biólogo, engenheiro, enfim, mas ele tem um diferencial, **que pode ser adquirido pela prática**, mas eu acho que é muito necessário que tenha uma formação. Porque a*

*gente vê que a educação ambiental e as questões de meio ambiente estão na moda, e como está na moda, um engenheiro civil, pra falar que o projeto dele é melhor, ele coloca alguma coisa de educação ambiental, e aí, não que todo mundo tenha que seguir os nossos princípios, mas eu acho que a educação ambiental, dentro de todas as suas vertentes, ela segue um mesmo princípio, que é uma educação que é um dialogo, que é a preocupação com as questões ambientais, e eu acho que quando falta formação, **quando falta uma formação mais específica, você acaba tendo um comprometimento no trabalho.** E aí eu vejo que se (...) a gente que é da educação ambiental (...) for num espaço que não tem educadores ambientais e você fale de educação ambiental, pode ter um não crédito, por conta desses trabalhos que são mal executados, mal feitos, que só pretendem alguns interesses. (...) **Cria-se uma imagem de (...) que qualquer um pode fazer e qualquer um faz.** E se qualquer um pode fazer e qualquer um faz, o quanto esse trabalho tem qualidade? E o quanto ele atende ao que ele se dispõe? Então eu acho que a identidade do educador ambiental, hoje, por mais que ela seja fortalecida, é fraca nesse momento, porque não existe uma classe, não existe pra ser educador ambiental tem que ter especialização, e ainda tem especialização e especialização! Tem curso de formação e de formação! Então eu acho que ainda precisa muito estudo sobre o papel do educador ambiental, sobre a necessidade de educadores ambientais na sociedade, nas instituições, pra você pensar se é necessário uma formação diferenciada e que tipo de formação seria essa. É difícil! Já perdi vários neurônios tentando pensar nisso! (...) Precisa de educador ambiental? Quem seria esse educador ambiental? São perguntas basais não respondidas.” (Estrelícia)*

Estrelícia nos fala da necessidade de uma formação específica para o educador ambiental que garanta um trabalho consistente e não apenas a incorporação da educação ambiental em função das demandas do mercado, dos modismos. Ela nos diz que nem sempre um processo de formação garante uma atuação comprometida e consistente, mas

que passar por ele pode ser importante nesse sentido. Azaléia coloca sua fala também nessa direção, assim como a maioria dos sujeitos:

*“eu acredito que **tem uma identidade sim**, não gosto do que vejo, de qualquer pessoa que faz uma atividade vagamente ligada ao meio ambiente já a identificar como fazer educação ambiental. Não acho que é uma linha só de trabalho, ou que uma corrente só seja válida, mas acho **importante que haja uma identificação com uma linha conceitual**. Isso não exclui, de forma alguma, inúmeras pessoas que, **sem formação específica na área, desenvolvem práticas extremamente relevantes e importantes para o meio ambiente**. Mas se alguém se denomina um educador ambiental, então acho que tem que saber o que isso quer dizer.”* (Azaléia)

Violeta acrescenta à questão a importante da prática em educação ambiental para a formação e a construção da identidade:

*“Não sei exatamente o que seria o mais adequado, mas **acho que uma formação mínima tem que ter**, saber o histórico do movimento ambientalista, as políticas públicas, a pluralidade de concepções e práticas (...) e **acho que tem que ter experiência**, não pode só ficar pensando, estudando a educação ambiental, tem que ir pra prática. (...) A prática é diferente da teoria. (...) Mas acho que falta profissionalização para o educador ambiental, tem um monte de gente falando besteira por aí sem nenhum tipo de formação em educação ambiental e eu acho isso fundamental.”* (Violeta)

Dentre os elementos que marcam a identidade do educador ambiental um deles é apontado por praticamente todos os sujeitos entrevistados neste estudo: a incorporação/transposição dos valores que são defendidos/ensinados pela educação ambiental para a vida cotidiana do educador, conduzindo seus comportamentos, suas atividades, seu lidar com o outro e com o mundo. Por isso a educação ambiental é

considerada mais que uma atividade profissional, é algo que se incorpora no dia a dia, que transcende as horas de trabalho diárias, é como uma filosofia de vida. Isso fica evidente em alguns depoimentos:

*“sou analista ambiental, mas eu me considero uma educadora ambiental, não só pelo que eu faço, da demanda que eu tenho aqui de trabalho, mas **pela própria postura que a gente vai tendo (...). O educador ambiental, ele é educador ambiental já dentro da casa dele. (...)**” (Lírio)*

*“No ambiente do Coletivo Educador conheci pessoas que posso chamar de educadores ambientais, pessoas cuja simplicidade, somadas à história de vida e percepções sobre sua comunidade e sobre a humanidade arrancou lágrimas mais de três vezes de grande parte dos presentes. **Pessoas como estas que têm na sua cultura a prática do consumo consciente, do não-desperdício, da solidariedade, da dedicação voluntária para resolver problemas mais amplos que os pessoais ou de sua família, sabendo que são problemas que podem ser trabalhados para que outras pessoas não sofram como ela sofreu ou sofre. Estes são os verdadeiros educadores ambientais.**” (Crisântemo)*

*“Eu acho que tem que **ter comprometimento** mesmo, **não só dizer eu sou um ambientalista (...),** mas eu vou continuar comendo carne, eu vou continuar fumando, eu vou continuar jogando lixo no chão quando ninguém está vendo. (...)” (Rosa)*

*“(...) [ser educador ambiental] **não é uma coisa que eu trabalho oito horas vou pra casa e desencana daquilo, eu acho que é, sobretudo, uma filosofia de vida** mesmo. (...) É mais que uma profissão (...). Tanto que às vezes a gente fica até meio assim, ‘ah, mas receber por isso? Receber um salário? Marcar ponto por isso?’ Parece que não combinam as duas coisas, porque realmente, é interessante, você não deixa de ser. Não é uma coisa que você vai bater um ponto, não é uma*

fábrica que você vai, fica tal número de horas, vai pra casa e desencana. Não, você vive isso o tempo todo e o conflito de ser isso o tempo todo, entende?” (Camélia)

Um outro traço que marca a identidade do educador ambiental pode ser identificado já na entrevista com Camélia: a atuação voluntária, por identificação pessoal com a causa. Assim como Camélia, Hibisco e Prímula colocam o voluntariado como característico do educador ambiental:

*“Eu não vivo de educação ambiental! **Eu sou um voluntário na educação ambiental** (...), tem gente que gosta de jogar bola, eu gosto de falar de meio ambiente, eu gosto de conversar sobre o meio ambiente, eu gosto de cobrar sobre o meio ambiente (...).” (Hibisco)*

*“(...) algumas pessoas seguem aquela filosofia, você está numa ONG, mas **a ONG não é o seu principal meio de vida**, assim, não estou atrás do dinheiro, se, por exemplo, vier um projeto e você puder pagar, remunerar, ótimo, mas se você está lá, é por outro motivo, **não é por causa do dinheiro** (...).” (Prímula)*

Outro elemento que, embora óbvio, emergiu das entrevistas e marca fortemente a identidade do educador ambiental, merecendo destaque no estudo deste capítulo é a preocupação com o ambiente. Vejamos uma fala marcante entre os depoimentos, a de Violeta, que destaca a preocupação com o ambiente como traço unificador entre as diferentes perspectivas de educação ambiental:

*“acho que a identidade é a preocupação com o ambiente, independente da concepção de ambiente. Estou querendo dizer que **o que une milhares ou milhões de pessoas é isso, é essa preocupação com o meio ambiente**. Aí vem a diversidade do que é meio ambiente, de como trabalhar isso. Vem a diversidade do porque conservar, preservar. Vem a diversidade de formação, valores, conceitos. E não acho que isso deva ser uniforme, é restringir demais. **A questão ambiental envolve tantas coisas, que acho que a única coisa que nos une é essa intenção em relação ao meio ambiente.**” (Violeta)*

Na entrevista com Violeta aparece outro elemento da identidade do educador ambiental que também merece destaque: o respeito às diferentes perspectivas de educação ambiental, que apontam para diferentes visões do que é o ambiente, do porque conservá-lo e do como fazer isso. Grande parte dos sujeitos do estudo, mesmo assumindo uma perspectiva de educação ambiental consideram importante o respeito às outras perspectivas, tanto pela questão do respeito à diversidade como por considerarem que essas perspectivas também geram retornos positivos para o enfrentamento da problemática ambiental.

Esse ponto exige cuidado, pois para não cair em radicalismo, ou mesmo preconceito, acaba-se aceitando práticas educativas ambientais descomprometidas com transformações de fato, o que em nada contribui para o avanço da área e superação da problemática ambiental, pelo contrário, acaba legitimando uma educação ambiental adaptadora.

A prática em educação ambiental aparece também como característica marcante da identidade de educador ambiental, assim como já colocado anteriormente, quanto apontamos os motivos para o auto-reconhecimento.

*“não necessariamente você precisa ter um diploma pra falar eu sou educador ambiental. (...) Mas **você precisa ter vivenciado aquilo**, ter participado, ter lido algumas coisas também é importante, ter vivenciado isso. (...) **Existe uma identidade do educador ambiental, eu acho que tem, é a experiência!** (...) E não só em educação ambiental, a experiência em educação.”* (Magnólia)

A necessidade de conhecimentos sobre educação ambiental, sobre as questões e problemáticas ambientais e sobre a educação de uma forma geral também parecem como elementos importantes na definição da identidade do educador ambiental, são encarados como uma espécie de pré-requisito para a atuação.

*“todo educador ambiental deve ter no **mínimo conhecimento** sobre o tema que irá trabalhar, tanto de forma teórica, como também no trabalho prático, de vivência, no próprio campo (...)”* (Cravo)

*“ele tem que **buscar conhecimento** (...) da área ambiental (...). Pra que você possa transformar, melhorar bem o meio ambiente, tem que estar por dentro do assunto, tem que estudar (...).” (Tulipa)*

*“o que é importante é que ele **tem que ser um educador**. Isso tem que ser bem normativo né, mas eu acho que tem a necessidade dele ter esse **conhecimento sobre a área educacional e compromisso político** como eu falei e enfatizando outra vez, da educação, pra ele ser um educador ambiental.” (Gerânio)*

Destaca-se ainda a necessidade de compromisso político na definição do ser educador ambiental. Isso aparece com destaque na fala de Gerânio. Compromisso político e responsabilidade se completam na fala de Girassol, que atribui ao educador ambiental a responsabilidade de trabalhar a dimensão ambiental vinculada sempre à dimensão social da educação ambiental:

“No meu ponto de vista o educador ambiental não deve somente ter preocupação com o ambiental. Tem que abarcar as questões sociais.” (Girassol)

Em busca da construção da identidade do educador ambiental outras características importantes apareceram nas entrevistas: otimismo; solidariedade; alteridade; perseverança; fraternidade; respeito a todas as formas de vida; visão holística; tratar os seres humanos de igual para igual; saber se relacionar com as pessoas e agregá-las; ter mente aberta; saber ouvir; e ter uma postura de constante vigilância, de reflexão, para não permitir a neutralização de suas ações pelo sistema em que estamos imersos.

Podemos observar que as características apontadas como definidoras de uma identidade para o educador ambiental dizem muito sobre as concepções de educação ambiental dos educadores participantes do estudo. À medida que estão mais próximos de uma perspectiva transformadora dão valor ao compromisso político, à integração entre o ambiental e o social, ao apropriar-se da gama de conhecimentos que cercam a educação ambiental e a problemática ambiental, à reflexão, à capacidade de diálogo, e à necessidade de assumir uma perspectiva de educação ambiental respeitando as demais. Na medida em que estão mais próximos a uma educação ambiental adaptadora tendem a valorizar mais a aquisição de conhecimentos técnicos para a atuação com educação ambiental.

Discutir a identidade do educador ambiental parece-nos fundamental para fortalecer o crescimento da área. Temos a educação ambiental, e esta tem suas especificidades, para concretizar-se necessita de sujeitos que as reconheçam e reconheçam-se nela, atuando de forma consciente, intencional, comprometida.

Definir uma identidade única, que englobe todos os educadores ambientais não é, nem nunca foi nossa intenção, porém podemos perceber que algumas características marcam a fala de quase todos os educadores. As duas características mais marcantes são a incorporação, pelo educador, dos valores defendidos em sua prática educativa e a apropriação de conhecimentos que instrumentalizem a ação com educação ambiental.

Alguns dos educadores, inclusive, consideram a presença de maior número de mulheres na área como uma característica do campo da educação ambiental, como ilustra a fala de Camélia:

É um grupo em que sobretudo somos amigos, mais amigas que amigos, porque tem mais mulheres envolvidas que homens. (...) É uma coisa interessante de repente até jogar uma estatística nisso. E os homens que se envolvem com educação ambiental, eles tem esse perfil assim, mais doador né, tem uma característica do feminino, não confunda (risos), bem acirrada, eles são pessoas doces, então é bacana isso, eu acho que, sei lá. Educação ambiental e o feminino, eles estão muito ligados. Talvez, aí é viagem minha (risos), talvez por essa coisa de doar mesmo, isso é característica do feminino.

Apesar desta não ser uma discussão à qual possamos nos aprofundar nesse momento – mesmo porque merece mais estudos – em uma análise rápida, e sem intenção de esgotar a questão, poderíamos relacionar essa predominância do feminino na educação ambiental aos mesmos motivos que levaram a predominância do feminino na educação de um modo geral: a desvalorização da profissão professor/educador.

Inicialmente esta era uma área profissional composta por grande maioria de homens, mas ao sofrer um processo de desvalorização – principalmente através da redução de salários – temos uma redução de profissionais interessados em atuar como educadores. Como as mulheres estavam inserindo-se no mercado de trabalho e a maioria provinha de famílias ricas, tendo no trabalho apenas uma forma de distração e aquisição de conhecimentos, o magistério tornou-se uma porta aberta.

Como nos conta Chamon (2006):

Com o avanço do capitalismo industrial é refeita a hierarquia das profissões, agregando-se valor àquelas mais condizentes com as novas exigências do mundo industrializado e à sua ideologia. É instituída a educação sob a tutela do Estado para os filhos dos trabalhadores. Nesse contexto, o magistério sofre significativos abalos. Deixa de ter o prestígio de outrora e, de forma sensível, vai mudando, paulatinamente, de gênero. (p. 2)

Enquanto os homens buscavam novas oportunidades de trabalho mais bem remuneradas, as mulheres iam sendo chamadas, em nome de suas qualidades morais superiores, para ocupar esse campo de trabalho abandonado. (p. 9)

É interessante notar que a fala de Camélia nos remete exatamente a essas “qualidades morais” do feminino como motivo que traz mais mulheres do que homens para a área.

Outra característica que emerge das trajetórias dos educadores, mas que não aparece explicitamente em suas falas é a “militância”, tanto ambiental como política de uma forma mais ampla. Os sujeitos falam de envolvimento com movimento estudantil, em órgãos de classe (sindicato de professores), com o próprio movimento ambientalista, e praticamente todos tem um envolvimento intenso (estão envolvidos em diversos espaços ao mesmo tempo) com a prática educativa ambiental, que por si pode ser considerada uma militância, uma luta pela transformação das condições socioambientais.

Destaco que as características ou elementos que marcam a identidade do educador ambiental aqui apresentados aparecem dispersos nos depoimentos. Eles não respondem especificamente a pergunta: que características possui ou deve possuir o educador ambiental? Eles emergem na medida em que os sujeitos falam de suas trajetórias, de duas dificuldades, de suas expectativas. Com isso percebemos a dificuldade em definir esse sujeito. Carvalho (2001) já havia nos dito que o educador ambiental é praticamente indefinível, e nós (CASSINI; TOZONI-REIS, 2008) também já havíamos percebido isso em estudo anterior:

o educador ambiental é um sujeito em formação, como são todas as pessoas e situações, como é a realidade, inesgotável. Suas trajetórias se cruzam, existem muitas semelhanças entre elas, mas o educador ambiental é um ser singular, de certa forma indefinível, a não ser em caráter provisório, é um “projeto infinito”. (p. 119)

De tudo concluímos que podemos sim pensar na identidade do educador ambiental, mas como o estudo sugere: uma identidade em meio à diversidade.

Capítulo 05

EDUCADORES AMBIENTAIS:

Revelando os caminhos de sua inserção, formação,
concepção e identidade

Considerando o exposto nos capítulos anteriores, onde identificamos os caminhos da inserção, formação concepção e identidade dos educadores ambientais, pode-se constatar a complexidade dos temas em questão. Teríamos muito a discutir, mas levando em consideração a necessidade de cumprir com os prazos estabelecidos para um trabalho de mestrado, somos obrigados a delimitar essas discussões em determinados caminhos. Além disso, por uma orientação metodológica, buscamos por uma categoria comum que perpassasse as questões que emergiram dos dados, de estabelecer uma categoria simples, síntese das múltiplas determinações que compõem o tema/realidade estudada.

Procurando nos temas que emergiram dos dados – os caminhos de inserção na educação ambiental dos educadores, o processo de formação em educação ambiental pelo qual passaram, a concepção de educação ambiental que possuem e a construção de uma identidade (ou não) de educador ambiental – definimos como categoria simples os condicionantes sócio-históricos da constituição da educação ambiental, tanto em seu movimento mundial como nacional de surgimento e consolidação.

Como nos coloca Silveira (2002) a partir de suas análises do pensamento marxista, a individualização do homem e a constituição de sua personalidade ocorrem no interior de um determinado processo histórico, sendo assim, ficamos marcados por esse processo. Duarte (1993) reforça essa idéia ao discutir a formação da individualidade para-si, ele nos diz, também inspirado nas idéias de Marx, que “tanto a particularidade como a genericidade de cada indivíduo são essencialmente sociais. Mesmo aqueles aspectos da particularidade mais diretamente ligados aos fatores orgânicos são desenvolvidos pela atividade social” (p, 176). Para o autor, assim com para Marx “os sentidos humanos são um produto da história” (p. 176), e a construção desses sentidos depende “antes de mais nada do mundo em que [o indivíduo] nasce; em segundo lugar das circunstâncias (e não das motivações) particulares, de suas características e da medida em que estas são ‘cultiváveis’ no seio do ambiente dado” (HELLER, 1977, p. 43 *apud* DUARTE, 1993, p. 182).

Como já discutido nas páginas iniciais, os seres humanos constroem sua realidade historicamente, ao longo de gerações. Esta realidade, com seus componentes (costumes, linguagem, cultura, ciência, arte, lazer, filosofia etc.), vão perpetuando-se e/ou modificando-se, de acordo com a intervenção das gerações presentes, que ao mesmo tempo em que intervêm, constituem-se sob esta realidade. Desta forma, seu processo de formação e inserção nesta realidade está condicionado dialeticamente com o momento sócio-

histórico em que cada indivíduo vive, e que por sua vez é determinado pela história social da humanidade, dos momentos sócio-históricos precedentes.

“O indivíduo forma-se, apropriando-se dos resultados da história social e objetivando-se no interior dessa história” (DUARTE, 2004, p. 51). Sendo assim, tudo que faz parte da história social influi no processo de constituição dos indivíduos, tenham eles consciência disso ou não. Então, nos constituímos enquanto indivíduos na medida em que nos constituímos enquanto humanos, enquanto espécie pertencente a um gênero que nasce com potencialidades para, mas ainda não plenamente humanos. Para isso precisamos nos apropriar do que nossa espécie, através de sua capacidade de trabalho intencional e livre, já construiu ao longo de sua existência histórica como meio de tornar-se cada vez mais plena e livre.

De acordo com Heller (1980 *apud* DUARTE, 1993) a personalidade, o que somos, é constituído por um “caráter psíquico” e um “caráter moral”, sendo o primeiro considerado a matéria prima da construção da personalidade e o segundo seu edifício. O “caráter psíquico” forma-se durante a infância e sua formação depende de diversos fatores que independem da vontade consciente e livre do indivíduo, são as casualidades, como as características físicas, o local em que se nasce etc. O “caráter moral” é constituído pelos indivíduos em suas interações sociais, também é determinado pelas condições materiais da realidade sócio-histórica, mas tem potencial para constituir-se a partir da vontade consciente e livre do indivíduo, formando assim seus valores. Duarte (1993) diferencia duas formas de construir o “caráter moral”, uma delas consciente, crítica e livre, formando uma “individualidade para-si”, em que o indivíduo constrói ativamente seus valores; e outra de forma espontânea e acrítica, formando o “indivíduo em-si”, em que o sujeito apenas absorve os valores existentes em seu meio social imediato, não estabelecendo uma relação de construção intencional do “caráter moral” e de sua personalidade.

Tendo isso em vista, para compreender a trajetória dos educadores ambientais e sua constituição como tais, devemos compreender a constituição da própria educação ambiental enquanto área/campo, tanto em seu movimento internacional de nascimento, como em sua inserção no Brasil, visto que cada sujeito, a partir de seu espaço e de suas possibilidades, objetiva-se e apropria-se da educação ambiental de determinada forma, mas sempre mediados pelos elementos da historicidade do campo. No entanto, é preciso destacar que a constituição da educação ambiental no Brasil está fortemente articulada ao contexto sócio-histórico de sua constituição. Concordamos com Carvalho (2000) quando diz que a produção do que ela chama de sujeito ecológico, do qual o educador ambiental

emerge como um caso particular, ocorre simultaneamente à produção do campo ambiental através da tradição desse campo. Ela diz:

As novas compreensões que constituem o “ambiental” nas condições contemporâneas, portanto, se dão à luz de uma tradição que as antecedeu e constitui seu horizonte histórico mais abrangente, afetando o fenômeno ambiental, suas condições de emergência enquanto um campo social contemporâneo (p. 59).

Segundo a mesma autora, o campo ambiental constitui-se na crença e reprodução da crença da natureza como um bem que deveria ser respeitado, admirado e cuidado para além dos interesses imediatos da sociedade, o que acaba por estabelecer também uma ética ambiental onde o:

respeito aos processo vitais e aos limites da capacidade de regeneração e suporte da natureza deveriam ser balizadores das decisões sociais e reorientadoras dos estilos de vida e hábitos coletivos e individuais (p. 61).

Esta ética ambiental delinea uma racionalidade ambiental e um sujeito (ecológico) contrários à ética dos benefícios imediatos e da racionalidade instrumental utilitarista que rege a sociedade capitalista sob a lógica da acumulação. Por conta disso, podemos considerar que o campo ambiental, onde nasce a educação ambiental, “se constitui necessariamente engajado na disputa pelo poder simbólico de nomear e atribuir sentido ao que seria a conduta humana desejável e um meio ambiente ideal” (*ibidem*, p. 61).

A partir do momento em que consideramos a existência de um campo ambiental e de uma ética ambiental supomos que os sujeitos que atuarão nesse campo constituam-se sob essa ética. É fato que cada sujeito vê esse campo e interpreta essa ética a partir de um ângulo, o seu ângulo, e que este está determinado dialeticamente à suas condições materiais objetivas, porém, como nos coloca Carvalho (2000):

O horizonte de significação do ambiental pode ser remetido a um universo maior (...). O campo ambiental, ele próprio, poderia ser visto como um fenômeno posicionado, enquanto uma consciência histórica particular, dentro de um horizonte histórico que o ultrapassa (p. 62).

Sendo assim, para compreendermos a constituição dos educadores ambientais temos de passar necessariamente pela constituição do campo ambiental e da própria educação ambiental.

Como nos diz Carvalho (2002) a educação ambiental surge dentro dos movimentos ecológicos, carregando em si toda a trajetória histórica desses movimentos, o que não nos permite negligenciar sua origem e interpretá-la fora do contexto ecológico, pois diferente de outros movimentos educacionais ela não nasce na educação, mas sim no ambientalismo.

O ambientalismo por sua vez nasce da contradição entre desenvolvimento econômico e preservação da natureza, sob a dicotomização sociedade-natureza.

Na leitura da educação ambiental crítica é justamente nessa dicotomia que se encontra o estopim da problemática ambiental. Essa dicotomia, criada ideologicamente, deu margem à exploração dos então considerados recursos naturais para a satisfação das “necessidades” do Capital.

Carvalho (2000) situa a emergência dos movimentos ecológicos no ambiente político-cultural do movimento contracultural e do ideário emancipatório da década de 60, o que lhe embebe de cunho político, contudo:

muitos dos valores e sensibilidades que constituem o ideário ambiental contemporâneo poderiam ser compreendidos como herdeiros de uma tradição que passa pela compreensão iluminista de uma natureza controlada pela razão, pela visão pastoral idílica do naturalismo inglês do século XVII e pelas novas sensibilidades burguesas do século XVIII; pelo romantismo europeu dos séculos XVIII-XIX; e pelo imaginário edênico sobre a América (p. 65).

Não é simples reconstruir um histórico da relação entre sociedade e natureza, mas Carvalho discute, baseada no trabalho de Thomas (1989 *apud* CARVALHO, 2000), que a partir da Renascença (séculos XVI e XVII) inicia-se um “processo civilizador”, onde o modelo medieval, camponês e teocêntrico é tido como o oposto de civilidade e cultura, tudo que diz respeito ao natural é tido como selvagem, inculto, irracional, bárbaro. A civilidade e a cultura são atributos da vida urbana, onde se encontra uma aristocracia que desejava sobrepor-se a nobreza e para tal estabelece esses novos valores, que constituem a base ideológica da modernidade.

Como nos ilustra Carvalho (2000) a natureza é tida “como o Outro da civilização” e representava “uma ameaça à ordem nascente” (p. 67). A modernidade afirma-se contra o natural e erguesse uma parede invisível que demarca dois territórios, o território humano civilizado de um lado, contra a natureza selvagem de outro. A natureza torna-se objeto, e só o que tem utilidade às necessidades humanas é valorizado, caracterizando o utilitarismo e pragmatismo antropocêntrico.

Constitui-se o “Império da Razão” que tem como figuras chaves Francis Bacon, Linneaus, Newton que compreendem a natureza como uma máquina perfeita e subserviente ao homem. Em contraposição a este ideário surge no século XVII o arcadismo inglês, que tende a valorizar as paisagens campestres e que inspira no século seguinte o movimento das “Novas Sensibilidades” às quais Thomas (1989 *apud* CARVALHO,

2000) atribui a raiz do interesse contemporâneo pela natureza. Elas são reafirmadas com o Movimento Romântico europeu do século XIX e continuam presente até hoje.

Carvalho (2000) nos aponta que “essas *sensibilidades* nasceram na medida em que se evidenciaram os efeitos da deterioração do ambiente e da vida nas cidades causada pela Revolução Industrial” (p. 70), que inclusive foi possibilitada pelo desenvolvimento técnico alcançado pelo “Império da Razão”. A indústria chega triunfante para a burguesia, mas traz em si a contradição da degradação ambiental e da exploração da força de trabalho. Nasce aos poucos a classe operária, que vivência a pobreza, a insalubridade no trabalho e de moradia, as doenças etc. Por conta disso as cidades passaram a condensar “violência social e degradação ambiental enquanto duas faces indissociáveis do modo de produção” (p.74).

Essa experiência urbana extremamente degradante é o cerne para o surgimento das “novas sensibilidades”, marcadas pela valorização do mundo natural (selvagem) em contraposição ao mundo “tocado” pelo humano. Estabelece-se a nostalgia da natureza intocada, as paisagens naturais passam a ser símbolo de beleza e a atividade de lazer é visitar essas paisagens, porém como adverte Carvalho (2000):

É bem verdade que esse sentimento de apreciação pela natureza pode ser considerado uma sensibilidade burguesa. Afinal, era esta parcela da população que efetivamente podia dispor de tempo e recursos para cultivar os novos hábitos de convívio e admiração da natureza (p. 76).

Mas, como também destaca a autora, apesar de sua origem de classe pode-se observar a generalização das “novas sensibilidades” para além dessa origem, atingindo enquanto valor boa parte da sociedade.

Como uma variação dessas novas sensibilidades desponta a sensibilidade romântica ou Romantismo, trazendo uma visão de mundo que: valoriza a afirmação do indivíduo; deseja encontrar uma unidade perdida; valoriza a celebração da natureza; e coloca-se como anticapitalista. Como nos apresenta Carvalho (2000) esses valores são recuperados posteriormente pelo universo contracultural e pelo imaginário ambiental contemporâneo: “a sensibilidade romântica alimenta o anseio contramoderno por uma experiência alternativa, à margem de uma sociedade vista como utilitarista e predatória” (p. 84).

Carvalho (2000) sintetiza:

Poderíamos dizer, retomando as concepções de natureza que vimos anteriormente, que entre a natureza indomável – externa e ameaçadora – e a natureza como Outro da modernidade iluminista – ainda externa, mas reduzida a um objeto passível de controle pela racionalidade científica – o Romantismo representa uma síntese particular. Ao mesmo tempo que traduz a natureza não mais como externalidade, tenta manter essa natureza à margem, fora da ordem e do controle da racionalidade objetivadora (p. 86).

Ainda no século XIX outros fatores contribuem para efervescer ou mesmo modificar a visão social sobre a relação sociedade-natureza. Um importante condicionante histórico foi a divulgação da teoria evolucionista proposta por Charles Darwin. Suas idéias sobre a origem e a evolução das espécies, principalmente acerca da seleção natural, atribuíram maior peso aos efeitos da civilização sobre o ambiente natural, instigando uma mudança na maneira como os sujeitos viam o espaço natural (CASCINO, 1999).

Outra importante contribuição histórica do século XIX veio de Thoreau, que construiu as bases filosóficas do movimento da desobediência civil, e que mais tarde, incorporado por Gandhi, em associação a não-violência, mostrou a possibilidade de conquistas, como a independência de um país sob o julgo do maior império do século XIX, o império Britânico (*ibidem*).

O século XX inicia-se sob esses antecedentes e em sua primeira década vivência a Primeira Grande Guerra Mundial. No processo de “cicatrização” dos danos dessa guerra outra se inicia. São profundas as transformações que este período trouxe à sociedade. A Segunda Grande Guerra Mundial encerra-se com a explosão das bombas atômicas no Japão, e nesse momento fica explícita a possibilidade de destruição total alcançada pelo homem, e concentrada nas mãos da superpotência capitalista, em guerra, mas dessa vez Fria, com a superpotência socialista.

Os esforços de guerra proporcionaram grandes conquistas para o conhecimento, “da medicina à aviação, das comunicações à microeletrônica” (CASCINO, 1999, p. 26). O avanço nos sistemas de comunicação e transporte proporcionaram uma mudança na concepção de tempo e espaço – as distancias diminuíram. E com a corrida espacial, estimulada pela Guerra Fria, o homem do século XX torna-se grande e pequeno simultaneamente: “A conquista tecnológica nos fez ver nossa grandeza e nossa pequenez, o azul que colore a terra, a nave ‘pendurada’ no espaço, frágil em um Universo infinito” (*Ibidem*, p. 29).

Nesse período pós-guerra, em especial a partir da década de 60, tivemos a expansão do capitalismo em escala global e uma imensa liberação de energias sociais, muitos movimentos sociais eclodiram como os étnicos, de gênero, estudantis, de minorias etc. Podemos considerar que a década de 60 foi marcada por uma expansão financeira e também cultural (JAMESON, 1972 *apud* CARVALHO, 2000). São marcantes nesse período o movimento *hippie*, negro (*Black Power*), o feminismo, o pacifismo (com manifestações anti-Guerra Fria, anti-armamentista e anti-Vietinã), a liberação sexual (com

o desenvolvimento dos métodos anticoncepcionais), o *rock-and-roll* e as drogas, e o movimento de Maio de 68, em Paris, considerado o mais emblemáticos de todos os movimentos da década, e que tinha como palavra de ordem dos estudantes: “Queremos um planeta mais azul” (CASCINO, 1999).

De acordo com Hobsbawn (1998 *apud* CASCINO, 1999) o ano de 1968 sintetizou toda uma década, ele trouxe à tona a extraordinária aceleração das transformações sociais ocorridas nas décadas do pós-guerra, reconhecidas pelos historiadores como as mais revolucionárias da história mundial.

É em meio a essa movimentação toda que surge, também na década de 60, o movimento ambientalista ou ecológico, como contemporâneo e ao mesmo tempo herdeiro dos movimentos pacifistas, antinucleares, *hippie* e de contracultura (LOUREIRO, 2003).

A contracultura é tida como uma reação à tecnocracia, opondo-se ao paradigma ocidental moderno, industrial, científico, questionando a racionalidade e o modo de vida da sociedade capitalista. Sendo assim, o movimento de contracultura, ultrapassando os limites de seu país de origem (EUA), contribuiu para uma revisão crítica da sociedade ocidental e constituiu-se como um estilo alternativo de vida (ROSZACK, 1972 *apud* CARVALHO, 2000), tendo como grande traço distintivo a luta por autonomia e emancipação (CAROZZI, 1994 *apud* CARVALHO, 2000).

Baseada em Campbell, Carvalho (2000) aponta outra marca da contracultura que atravessa o movimento ecológico, é a chamada “orientalização do ocidente” caracterizada como uma guinada em direção ao paradigma oriental de valorização da unidade homem-natureza, mente-corpo etc., e que leva à desvalorização da postura cientificista objetivante da sociedade ocidental. Como coloca Carvalho (2000):

A teodicéia que serviu tanto tempo ao ocidente, qual seja, uma visão de mundo dividido em matéria e espírito e governado por um Deus criador, pessoal e todo poderoso, que tenha colocado suas criaturas acima do resto da criação, parece não mais se sustentar no ideário alternativo (p. 91).

Por esta insatisfação, os movimentos de contracultura aproximam-se dos valores do mundo oriental e o movimento ambientalista, nascido em seu bojo, também absorve esses valores.

É sob essas bases que o movimento ecológico ancora-se, estabelecendo contravalores que questionam o *status quo* das sociedades desenvolvidas, criticando a modernidade ocidental e buscando novos modos de organização da vida, tanto individual como coletiva (CARVALHO, 2000).

Como colocado por John MacCormick (1992 *apud* CASCINO, 1999):

O movimento ambientalista foi um produto de forças tanto internas quanto externas a seus objetivos imediatos. Os elementos de mudança já vinham emergindo muito antes dos anos 60; quando finalmente se entrecruzaram uns com os outros e com fatores sócio-políticos mais amplos, o resultado foi uma nova força em prol da mudança social e política. Seis atores em particular parecem ter desempenhado um papel de mudança: os efeitos da afluência, a era dos testes atômicos, o livro *Silent Spring*, uma série de desastres ambientais amplamente divulgados, os avanços nos conhecimentos científicos e a influência de outros movimentos sociais (p. 65).

Pelo exposto podemos concluir, assim como fizeram Cascino (1999) e Carvalho (2000) ao estudarem o ambientalismo e suas origens, que este não é apenas uma leitura da realidade ecológica, ou dos parâmetros biológicos da existência humana. O ambientalismo carrega todos os elementos revolucionários dos movimentos de recusa, minorias, de contracultura. Sua origem e inserção nesses movimentos fez com que o ambientalismo alcançasse dimensões políticas, desenvolvendo a crítica aos valores do sistema capitalista industrial e tornando-a pública, promovendo um ideário emancipatório.

No Brasil, a década de 60 foi marcada pelo regime militar, com forte repressão e censura. Mesmo assim ocorreram diversas manifestações estudantis, movimentos de guerrilha contra a ditadura, greves etc. Apareceram figuras como Paulo Freire, com seu método revolucionário de alfabetização de adultos, falando em uma Pedagogia do Oprimido; José Celso Martinez Corrêa, Chico Buarque, Tomzé, os Novos Baianos, os Tropicalistas etc. Como define Zuenir Ventura (*apud* CASCINO, 1999) ocorreu “uma espécie de guerra à cultura oficial, de consumo fácil” (p.87).

Como já citado por John MacCormick, além da inspiração dada pelos movimentos de recusa, como foram definidos por Loureiro (2003), acontece também na década de 60 a publicação de livros alarmistas e de denúncia, como o *Primavera Silenciosa*, da bióloga americana Rachel Carson, que denunciou os efeitos nocivos provocados pelo uso excessivo de pesticidas e inseticidas químicos e a perda de qualidade de vida provocada pelo uso indiscriminado dos recursos naturais; o *Antes que a Natureza Morra* de Jean Dorst; e os livros de Garrett Hardin e Poul Ehrlich, que alarmavam para o problema da superpopulação, levantando a necessidade de um controle do crescimento populacional. Essas publicações, como coloca Carvalho (1997), expressam a percepção dos limites do progresso e do uso dos recursos naturais, e a grande repercussão que as obras tiveram indicam o sentimento de insatisfação das populações frente à ideologia do progresso.

Junto a essas publicações somaram-se uma série de incidentes ambientais, como o acidente de Minamata no Japão, onde varias pessoas morreram ou ficaram incapacitadas

em função do contato com o mercúrio, e o início da crise do petróleo. Esses fatos incentivaram as críticas ao modelo de produção vigente e criaram espaços para o debate das questões ambientais (LOUREIRO, 2003).

Ainda nessa década, no ano de 1967, formou-se o Clube de Roma, composto por diferentes especialistas reunidos para discutir o futuro da humanidade frente à crise ambiental e então produziram um relatório alarmante sobre “Os Limites do Crescimento”. O relatório aponta para a impossibilidade de manter os padrões de consumo dos recursos naturais principalmente frente ao crescimento populacional, visto a capacidade suporte ambiental do planeta. O ano seguinte foi marcado por manifestações estudantis no mundo inteiro protestando contra as condições de vida de um modo geral (JIMENEZ; TERCEIRO, 2009).

Na década seguinte iniciou-se o debate internacional e institucional sobre as questões ambientais. A Organização das Nações Unidas promoveu a primeira de uma série de conferências sobre o meio ambiente. Sendo assim, podemos considerar que o campo ambiental nasceu “mundializado”, pois é fruto de um forte debate internacional (CARVALHO, 2002), que se iniciou em 1972, na Suécia, com a I Conferência Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. Dela resultou a Declaração de Estocolmo documento que se propôs “estabelecer uma visão global e princípios comuns, que sirvam de inspiração e orientação para guiar os povos do mundo na preservação e na melhoria do meio ambiente” (ONU, 1972). Nela estabeleceram-se princípios para um manejo racional do ambiente. Como destaca Reigota (1994) esta declaração coloca as questões ambientais na agenda internacional e representa o início do diálogo entre países industrializados e países em desenvolvimento acerca da relação entre crescimento econômico, poluição dos bens globais e bem estar dos povos.

Em um de seus princípios, o 19º, a Declaração de Estocolmo aponta a importância de desenvolver um trabalho de “educação em questões ambientais”. Para estabelecer as diretrizes dessa educação em questões ambientais a UNESCO promove o chamado Encontro de Belgrado, na Iugoslávia, em 1975. Nesse encontro produziu-se a Carta de Belgrado (SÃO PAULO, 1994), que estabeleceu como metas da educação ambiental:

Desenvolver uma população mundial que esteja consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas que lhe são associados, e que tenha conhecimento, habilidade, atitude, motivação e compromisso para trabalhar individual e coletivamente na busca de soluções para os problemas existentes e para a prevenção de novos.

Para isso apontou seis objetivos principais:

- 1- conscientização: contribuir para que os indivíduos e grupos sociais adquiram consciência e sensibilidade em relação ao ambiente como um todo e a problemas a ele relacionados.
- 2- conhecimento: propiciar aos indivíduos e aos grupos sociais uma compreensão básica sobre o ambiente como um todo, os problemas a ele relacionados, e sobre a presença e o papel de uma humanidade criticamente responsável em relação a esse ambiente.
- 3- atitudes: possibilitar aos indivíduos e aos grupos sociais, fortes vínculos afetivos para com o ambiente e motivação para participar ativamente na sua proteção e melhoria.
- 4- habilidades: propiciar aos indivíduos e aos grupos sociais condições para adquirirem as habilidades necessárias à solução de problemas ambientais.
- 5- capacidade de avaliação: estimular os indivíduos e os grupos sociais a avaliarem as providências relativas ao ambiente e aos programas educativos, quanto aos fatores ecológicos, políticos, econômicos, estéticos e educacionais.
- 6- participação: contribuir com os indivíduos e grupos sociais no sentido de desenvolverem senso de responsabilidade e de urgência com relação aos problemas ambientais para assegurar as ações apropriadas para solucioná-los.

E estabeleceu oito diretrizes básicas:

- 1- A educação ambiental deve considerar o ambiente em sua totalidade – natural e construído pelo homem, ecológico, político, econômico, tecnológico, social, legislativo, cultural e estético.
- 2- A educação ambiental deve ser um processo contínuo, permanente, tanto dentro quanto fora da escola.
- 3- A educação ambiental deve conter uma abordagem interdisciplinar.
- 4- A educação ambiental deve enfatizar a participação ativa na prevenção e solução dos problemas ambientais.
- 5- A educação ambiental deve examinar as principais questões ambientais do ponto de vista mundial, considerando, ao mesmo tempo, as diferenças regionais.
- 6- A educação ambiental deve focalizar as condições ambientais atuais e futuras.
- 7- A educação ambiental deve examinar todo desenvolvimento e crescimento do ponto de vista ambiental.
- 8- A educação ambiental deve promover o valor e as necessidades da cooperação em nível local, nacional e internacional, na solução dos problemas ambientais.

Em 1977 a UNESCO organizou a I Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, em Tbilisi, Geórgia, na então URSS totalitária.

Na década de 80 discutiu-se em seminário na Bélgica a questão da interdisciplinaridade da educação ambiental e comemoraram-se os 10 anos do Programa Internacional de Educação Ambiental da UNESCO com a realização, em 1987, da II Conferência Intergovernamental de Educação Ambiental, em Moscou. Nela conseguiu-se a inserção da educação ambiental nos planos, políticas e legislação ambiental de mais de 40 países (JIMENEZ & TERCEIRO, 2009). Nessa época a União Soviética passava pela implantação da *glasnost* (medidas de abertura política) e *perestroika* (medidas de abertura econômica). Em consequência os temas que permearam as discussões foram: desarmamento; acordos de paz entre EUA e URSS; democracia e liberdade de opinião (CASCINO, 1999).

No mesmo ano, a primeira ministra da Noruega, junto a um grupo de especialistas, desenvolveu, a pedido da ONU, e divulgou um relatório mundial analisando questões sobre o meio ambiente e o desenvolvimento que recebeu o título de “Nosso Futuro Comum”.

A década de 80 viu ainda o acidente de Chernobyl (1986), considerado o maior da história da energia nuclear, o que abriu mais espaço para a discussão dos impactos da energia nuclear no cenário político-social (JIMENEZ; TERCEIRO, 2009).

Por tudo Jimenez & Terceiro (2009) consideram que:

O discurso em torno da Educação Ambiental parece surgir, pois, como resposta às preocupações da sociedade com o futuro, propondo-se atingir todos os cidadãos por intermédio de um processo pedagógico abrangente, a fim de superar a dicotomia entre natureza e humanidade. A educação ocupa aí então uma função central no que diz respeito à melhoria das relações entre o homem e o meio ambiente (p. 310).

Na década de 90 o debate ambientalista explodiu para todos os lados (CASCINO, 1999). A Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, a Eco ou Rio 92, como ficou conhecida, junto do Fórum Internacional das ONGs, ambos realizados no Rio de Janeiro em 1992, colocaram governos e sociedade civil discutindo concomitantemente a sustentabilidade, “o planeta foi revisto, rediscutido, analisado” (*ibidem*, p. 42), e nesse momento já não cabia apenas desvendar os limites do crescimento, mas sim colocar homem e natureza como partes de um mesmo sistema, totalmente interdependentes.

O Fórum das ONGs reuniu um universo social extremamente plural, agruparam-se movimentos sociais, culturais e de base, ambientalistas novos e antigos, educadores formais e não formais, ou seja, tivemos uma abertura de comunicação, que construiu uma identidade sob o signo da qualidade de vida e da crítica ao modelo de desenvolvimento vigente (CARVALHO, 2002).

Desses eventos nascem como principais documentos a Agenda 21, na Eco-92 e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, no Fórum das ONGs. A partir do Fórum, no Brasil, temos a formação da Rede Nacional de Educação Ambiental (REBEA). Essa rede promoveu mais seis fóruns de educação ambiental da Eco-92 até o momento (2010).

A Agenda 21, formulada por representantes dos Estados de diversos países estabelece propostas de ação para os próximos anos, visando, dentre outras coisas, o desenvolvimento sustentável. Este documento no Brasil é percussor do primeiro Programa Nacional de Educação Ambiental. O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global representa o compromisso da sociedade civil com

a construção de um modelo de desenvolvimento mais humano e harmonioso (MEDINA, 1997).

Em 1994, em Lisboa, um grupo de intelectuais autodenominado “Grupo de Lisboa”, reunidos para discutir questões contemporâneas, produziram o relatório denominado “Os Limites da Competitividade”, onde constam reflexões e análises das questões econômico-ambientais presentes na contemporaneidade. O relatório discute o modelo de desenvolvimento neoliberal e os problemas derivados da globalização econômica, considerando a competitividade inerente e estimulada por esse modelo, como “responsável pelo esgarçamento dos tecidos que compõem as múltiplas faces da vida das sociedades” (CASCINO, 1999, p.46).

Na seqüência de encontros internacionais, em 1997 tivemos a Conferência sobre Educação Ambiental e Desenvolvimento Sustentável, em Tessalonik, Grécia. Nessa conferência mergulhou-se nos temas bases para a realização de ações em educação ambiental e propôs-se uma revisão nos conteúdos de educação ambiental até então tidos como consensuais (CASCINO, 1999).

Por último ocorreu na África do Sul a Rio+10, que objetivou discutir o estado de implantação das propostas e tratados feitos na Rio-92, porém como apontam Jimenez & Terceiro (2009) o encontro resultou em decepção para os participantes.

Como já visto pela criação da REBEA, todo esse movimento internacional tem reflexos no Brasil. Carvalho (2002) nos descreve, através da trajetória de educadores ambientais, os rumos da educação ambiental no Brasil, mostrando que em nosso país o campo ambiental surge, com essa designação, em meados da década de setenta. Inclusive é nessa década, no ano de 1973, que a SEMA (Secretaria Especial do Meio Ambiente) é criada em atendimento as recomendações da Conferência de Estocolmo.

A educação ambiental chega ao nosso país em pleno regime militar e só começa a ganhar visibilidade nos anos oitenta, durante o processo de abertura política e da ascensão de novos movimentos sociais. Nesse período são organizados encontros, seminários e conferências que favorecem o diálogo entre militantes, intelectuais e cientistas com propostas voltadas para o meio ambiente, com destaque, como aponta Cascino (1999), para a organização dos Fóruns de Educação Ambiental, de onde surge e ganha grande desenvolvimento a articulação dos militantes ambientalistas através da criação de redes.

Como nos aponta Loureiro (2008), a inserção do debate ambiental no Brasil, em função da situação política do país, se dá muito mais por pressão internacional do que pela existência de movimentos sociais internos organizados e identificados com a questão. Por

conta disso as discussões tinham um viés conservacionista, influenciados por valores da classe média européia e o meio ambiente era tratado como um assunto técnico, onde não entravam as questões sociais. Por conta disso a educação ambiental adquiriu um caráter conservacionista e tecnicista, voltada ao ensino de ecologia.

Contribuiu para essa visão conservacionista, como apontado por Carvalho (2000), a visão edênica sobre a natureza nas Américas na fase colonialista e que se conserva até hoje no imaginário tanto do ambientalismo como da população de uma forma geral. Esse imaginário tira um pouco do tom político que o movimento ecológico assumiu nos EUA, por exemplo, durante o movimento de contracultura.

Na segunda metade dos anos oitenta o debate ambiental no Brasil entra no cenário político, materializando-se através da Coordenadoria Interestadual Ecologista para a Constituinte e da fundação do Partido Verde. A partir dos anos noventa os movimentos populares e sindicais abrem-se para as questões ambientais, que anteriormente viam como uma discussão para a classe média. Nesse momento o universo popular passa a dialogar com o ambiental inaugurando os conflitos socioambientais. A luta ambiental passa a ser também uma luta por reconhecimento cultural e por direitos de cidadania (CARVALHO, 2002).

Além disso, nessa década temos a aproximação de outros educadores à educação ambiental, educadores afinados com as pedagogias crítica e freiriana. Para esses educadores é impossível pensar em sustentabilidade sem uma mudança radical dos padrões civilizatórios da sociedade moderna. Nesse momento então, a educação ambiental ganha mais ênfase na educação, que até então vinha em segundo plano. Como nos coloca Loureiro (2008) “não basta a ‘boa fé ambiental’, a sensibilização ou a transmissão de conteúdos da ecologia, é preciso entender a dinâmica social e, particularmente, a educativa” (p. 5).

O mesmo autor esclarece que é nesse momento que duas grandes tendências de educação ambiental se diferenciam, uma com visão emancipatória e outra com visão conservadora ou comportamentalista. Elas distinguem-se principalmente: pela visão da posição do homem em relação à natureza; pela visão da condição existencial dos homens; pelo entendimento do que é educar; e pela finalidade do processo educativo ambiental. O quadro apresentado por Loureiro (2008) sintetiza estas distinções:

Quadro 5. Distinções entre as tendências emancipatória e conservadora ou comportamentalista de educação ambiental.

| EIXOS | VISÃO EMANCIPATÓRIA | VISÃO CONSERVADORA OU COMPORTAMENTALISTA |
|--|---|--|
| <i>Quanto à condição de ser natureza</i> | Certeza de que somos seres naturais e de que nos realizamos e redefinimos culturalmente o modo de existir na natureza pela própria dinâmica societária | Convicção de que houve um afastamento de nossa espécie de relações adequadas, idealmente concebidas como inerentes aos sistemas ditos naturais, sendo necessário o retorno a esta condição natural pela cópia das relações ecológicas |
| <i>Quanto à condição existencial</i> | Entendimento que somos constituídos por mediações múltiplas – sujeito social cuja liberdade e individualidade se definem na existência coletiva | Sujeito definido numa individualidade abstrata, numa racionalidade livre de condicionantes sociais, cuja capacidade de mudança se centra na dimensão “interior” |
| <i>Quanto ao entendimento do que é educar</i> | Educação como práxis e processo dialógico, crítico, problematizador e transformador das condições objetivas e subjetivas que formam a realidade | Educação como processo instrumental, comportamentalista, de adequação dos sujeitos a uma natureza vista como harmônica e como processo facilitador da inserção funcional destes na sociedade |
| <i>Quanto à finalidade do processo educativo ambiental</i> | Busca por transformação social, o que engloba indivíduos, grupos e classes sociais, culturas e estruturas, como base para a construção democrática de “sociedades sustentáveis” e novos modos de se viver na natureza | Busca por mudança cultural e individual como suficiente para gerar desdobramentos sobre a sociedade e como forma de aprimorar as relações sociais, tendo como parâmetro as relações vistas como naturais, adotando geralmente uma abordagem funcionalista de sociedade e organicista de ser humano |

Fonte: LOUREIRO (2008, p. 6).

Como resultado da luta do movimento ambientalista e do diálogo entre governo e as tendências da educação ambiental nasce no Brasil, em 1999, a Política Nacional de Educação Ambiental, a primeira iniciativa desse tipo na América Latina, onde os objetivos e finalidades da educação ambiental são estabelecidos, procurando pontos convergentes entre as tendências (LOUREIRO, 2008).

Após a regulamentação da lei, em 2002, e com a posse da nova gestão federal, a educação ambiental ganha dinâmica intensa, as redes avançam e mantem diálogo com o

governo, sem aparente perda de autonomia, ampliam-se os Centros de Educação Ambiental, criam-se Comissões Interinstitucionais Estaduais de Educação Ambiental, e fomenta-se a criação de pólos locais, Salas Verdes, Coletivos Educadores, Coletivos Jovens e Agendas 21 locais (*Ibidem*).

Em função de seu caminho histórico temos hoje uma educação ambiental extremamente complexa, ou por que não dizer educações ambientais. Cada tendência, eixo, vertente, ou como quer que chamemos as diferentes perspectivas de educação ambiental, lutam por seu espaço, e esta luta é marcada por tensões. Aqui é importante reforçar que nossa perspectiva de educação ambiental é a educação ambiental crítica, baseada em referências marxistas. É por conta desta visão que o trabalho está assim apresentado, pois ela impregna todas as nossas análises, é, como já dito, nossa lente para ver o fenômeno em estudo.

Olhando a trajetória internacional e nacional de constituição da educação ambiental fica mais claro compreender o porquê a militância (não necessariamente política) aparece como característica principal dos educadores ambientais participantes do estudo. A educação ambiental nasceu dentro do movimento ambientalista, e este é herdeiro dos movimentos de contracultura, que aglomeram pessoas vivendo e pregando uma nova forma de viver. Talvez por isso também seja tão frequente a busca pela incorporação dos valores apregoados pela educação ambiental na trajetória dos educadores: em sua inserção na educação ambiental, em sua formação, na construção de suas concepções e na construção de sua identidade. Não basta conhecer e transmitir, é necessário viver, construir uma cultura, uma forma de estar no mundo alternativa à então existente, considerada predatória tanto da natureza, enquanto meio natural, como do homem, enquanto ser da natureza, e que precisa reconhecer-se como tal, sem perder o senso de que tem uma condição existencial diferente de todas as demais formas vivas.

Essa história da educação ambiental, articulada ao movimento ambientalista, tem como chave de compreensão o fato de que a educação ambiental é uma proposta educativa que surge no interior do capitalismo para o enfrentamento dos problemas ambientais causados pelo capitalismo como modo de produção. Então, podemos afirmar que os condicionantes sócio-históricos da definição do campo ambiental e do surgimento dos educadores ambientais estão diretamente relacionados ao capitalismo e sua história, ao capitalismo e suas condições, ao capitalismo e suas contradições.

Olhar para a teoria marxista, em especial para as questões da exploração do trabalhador e do trabalho alienado, nos traz luz para compreender as origens da crise ambiental, pois permiti-nos visualizar a articulação entre as contradições que produzem a exploração do trabalho e a destruição da natureza. Por isso é fundamental compreendermos o capitalismo e suas contradições para compreendermos a trajetória do movimento ambientalista, a constituição do campo ambiental, o surgimento da educação ambiental e a constituição dos educadores ambientais neste contexto histórico e social. Ou seja, é fundamental compreendermos, do ponto de vista conceitual mais profundo, o dinamismo da sociedade capitalista, do trabalho e da exploração do trabalho como contradição definidora desse modo de produção. É fundamental compreender o conceito filosófico de trabalho em Marx e as transformações pelas quais esse conceito foi passando para compreendermos a forma de organização da sociedade que originou os problemas ambientais e a luta contra eles.

Como nos diz Enguita (1989): “a organização atual do trabalho e nossa atitude frente ao mesmo são coisas recentes e que nada tem a ver com ‘a natureza das coisas’” (p.4). Ou seja, nossa forma de organização do trabalho não tem nada de natural, mas é histórica: criada por esse modo de produção e, como definidora desse modo de produção, define também as formas de exploração entre os sujeitos sociais e deles com o mundo natural.

Lembremos que para Marx o trabalho é o que caracteriza a essência humana, pois como nos coloca Saviani (2005) a partir dos pensamentos de Marx e Engels: “o que o homem é, o é pelo trabalho” (p. 225). O Trabalho é “o ato de agir sobre a natureza transformando-a” (p. 225), visto que o homem, diferente das outras formas de vida, não tem sua existência dada pela natureza. Os homens têm de adaptar a natureza a si, através do trabalho, para assim garantir sua sobrevivência. Do contrário perecem. Ou seja, a partir do trabalho o homem constrói uma realidade humanizada que constitui sua segunda natureza, e da qual é dependente para tornar-se humano genérico, para tornar-se portador não apenas de características biológicas de sua espécie, mas também das sócio-culturais.

O trabalho é conceituado por Marx como a atividade vital do homem, é o que lhe dá especificidade, diferenciando-o das demais espécies vivas, e é através do trabalho que o homem humaniza a si próprio e garante a reprodução sócio-cultural da espécie, da realidade humanizada criada pelo conjunto dos homens. Sendo assim, a essência humana constrói-se através do trabalho, mas o trabalho dentro do conceito filosófico de Marx, ou seja, o trabalho como atividade livre.

Marx nos diz que o trabalho “incorpora um elemento de vontade, que o converte em atividade livre e, de maneira geral, na base de toda a liberdade [dos homens]” (ENGUITA, 1989, p. 10). É ao modificar, pelo trabalho, o universo material que o rodeia que o homem materializa seus próprios designos, e então pode considerar-se livre. O trabalho é então a efetivação de uma vontade transformadora da natureza, e a liberdade reside exatamente nessa vontade em executá-lo. Quando a vontade – a intencionalidade, o planejamento da execução – separa-se do trabalhador, o trabalho passa de uma atividade livre para uma atividade alienada. Eis a grande diferença do trabalho em Marx e do trabalho no capitalismo, neste último o trabalho é alienado, e não instrumento de libertação do homem.

A alienação do trabalho consiste basicamente na elaboração do projeto a ser executado por outro que não o trabalhador, ou seja, o trabalho não é fruto da vontade do trabalhador, ocorre uma dissociação entre o elemento consciente (a vontade) e o elemento puramente físico (a execução material do trabalho). Além disso, o fruto do trabalho não pertence ao trabalhador, pois num sistema baseado na propriedade privada dos meios de produção, são os donos desses meios que ficam com o produto do trabalho.

Como aponta Enguita (1989), a alienação “começa com as formas primitivas de apropriação por outro do trabalho excedente, com a aparição do trabalho forçado” (p.12); é então anterior a organização capitalista do trabalho, “mas sua verdadeira história, e de qualquer forma, sua história recente é a do surgimento do trabalho assalariado e sua evolução, a do processo de produção capitalista” (p. 12).

Temos que, quando é tirada do trabalhador a liberdade sobre seu trabalho, tanto segmentando o “elemento consciente” – a vontade, a execução mental/intelectual do projeto – do “elemento físico” – a execução material do projeto –, e/ou retirando-se dele o produto de seu trabalho por comprar-lhe a força de trabalho, cria-se a alienação do trabalho e a dependência do trabalhador, que já não trabalha para si, mas para outro, em troca de um salário que lhe garanta as condições de sobrevivência, ou seja, o trabalho transforma-se de um meio de libertação em um mero meio de sobrevivência.

Como colocado por Enguita (1989): “É um caminho muito longo e tortuoso aquele que vai desde a produção para subsistência até o trabalho assalariado na sociedade industrial” (p. 6), mas o autor apresenta-nos algumas características dos dois extremos, a economia de subsistência e a industrial, para elucidar a proporção das transformações que a transição de uma forma para a outro significaram.

Na economia de subsistência o trabalho é indissociável de seu fim, ou seja, tem a finalidade imediata que é satisfazer a gama de necessidades sociais. Aqui é importante considerar que no momento histórico em que a economia de subsistência era a forma econômica predominante, as necessidades sociais eram outras: menores e variavam pouco se compararmos ao que temos com a economia industrial (ENGUITA, 1989).

Nesse modelo é o trabalhador quem decide o que, como, quando e em que ritmo produzir, baseado apenas em suas necessidades imediatas e nas de seu grupo social; o trabalho não se diferencia do ócio e nem dos atos e rituais sociais – as atividades dos trabalhadores mesclam concomitantemente essas três dimensões; o espaço de produção e o de consumo é o mesmo, normalmente junto à casa do trabalhador; e os meios de produção são rudimentares, estando sua elaboração ao alcance de todos (ENGUITA, 1989).

Já em uma sociedade industrializada, baseada no trabalho assalariado, o trabalhador não determina seu processo de trabalho, não tem controle sobre ele; a maioria dos trabalhadores não pode decidir qual será o produto de seu trabalho (trabalho intelectual X trabalho manual); além disso, existe uma cisão entre trabalho (considerado como uma carga) e ócio (tempo de desfrute dos gostos), o tempo de trabalho é para a produção, deve estar livre de qualquer influência externa; esta cisão é reforçada com a separação do espaço produtivo (a fábrica) e o espaço de consumo (fora da fábrica); além da separação entre espaço privado e espaço público (ENGUITA, 1989).

Baseado em Dubin, Enguita (1989) considera que:

Essa dupla segregação temporal [tempo de trabalho e tempo para o ócio] e física [local de produção e local para consumo da produção], junto com a segregação funcional entre atividades extra-domésticas e domésticas, “produtivas” e “não-produtivas”, ou entre as diferentes atividades separadas pelo desenvolvimento da divisão social do trabalho, caracteriza a sociedade industrial, em comparação com as sociedades pré-industriais” (p. 8).

Na sociedade industrial o trabalhador está inserido em organizações produtivas (fábricas), onde existe uma divisão do trabalho (trabalho intelectual X trabalho manual) que já está estabelecida e para a qual “não se contou e nem se contará com ele” (ENGUITA, 1989, p. 9). Seu ritmo e tempo de trabalho são controlados pelas máquinas e normas de rendimento e mesmo o trabalhador autônomo, não-assalariado, controla seu ritmo de forma limitada, pois os preços, a concorrência, as normas sociais e culturais acabam aproximando todos dos padrões fabris. Situação bem diferente da vivida nas sociedades pré-industriais.

Nas economias pré-industriais os homens dispõem a seu critério de seu tempo de trabalho – e seu tempo em geral – ou seja, decidem sua duração, sua intensidade, suas interrupções. (...) Podem prolongar sua jornada, acelerar seu ritmo ou eliminar interrupções quando urge a consecução de um objetivo, mas também encurtar a primeira, diminuir o segundo ou aumentar as últimas quando não há urgência. Isto significa ser dono do próprio tempo, e o tempo, como assinalou Marx, é o espaço em que se desenvolve o ser humano (ENGUIA, 1989, p. 9).

Temos então que, ser dono do próprio tempo é o que dá liberdade ao homem e lhe permite desenvolver-se enquanto ser humano, ser genérico, onilateral; desenvolvimento esse limitado na sociedade industrial, onde o tempo do trabalhador, junto com sua força de trabalho, são propriedades do capitalista e por este explorados. Deste ponto de vista, a diferença essencial entre a economia de subsistência e a industrial resume-se na independência/liberdade do trabalhador na primeira e na dependência/subordinação deste na segunda (ENGUIA, 1989).

Na transição entre a economia de subsistência e o capitalismo tivemos a economia de troca. Na economia de subsistência tinha-se uma economia doméstica, com agricultura variada e trabalhos artesanais complementares. Esse modelo visava suprir as necessidades imediatas das famílias. Porém quando as famílias não tinham tempo ou habilidades para produzir tudo que precisavam recorriam ao “mercado semanal”, trocavam algum eventual excedente que possuíam pela mercadoria que necessitavam, por exemplo, cinco galões de vinho por um casaco (HUBERMAN, 1986).

Então, já na economia de subsistência existia um comércio de troca, mas esse era incipiente, não havia estímulos para a produção de excedentes em grande escala. Mas com as Cruzadas religiosas e o conseqüente domínio de novos territórios, o comércio desenvolveu-se e a produção de excedentes passou a ser vantajosa (HUBERMAN, 1986). Aos poucos se configurou um outro tipo/modo de produção, a “produção para a troca”. Nesse modelo a agricultura, antes variada, foi especializando-se, especialmente nos produtos mais demandados ou mais rentáveis para a troca; ocorreu também a especialização de artesões em um tipo específico de produção. Com esta organização do trabalho rompeu-se a relação direta entre produção e necessidades (ENGUIA, 1989).

Foi neste novo sistema de produção que surgiu a figura do comerciante, este se tornou um intermediário entre o pequeno produtor e os mercados inacessíveis a ele, trazendo matérias-primas e levando mercadorias quando os produtores não conseguem escoá-las nos mercados próximos. Em muitos casos o comerciante era “simplesmente [alguém que] conta[va] com o capital necessário para esperar o momento oportuno para

comprar e vender, algo que raramente pod[ia] permitir-se o pequeno produtor” (ENGUIA, 1989, p. 14).

Sob este sistema os produtores tiveram de moldar seu ritmo de trabalho às variações do mercado, influenciadas pelo comerciante (capitalista comercial), porém ainda apoiavam-se na produção para subsistência e o produtor ainda era dono de seu processo de trabalho, ou seja, ainda mantinha sua independência.

Com o trabalho assalariado ocorreu o que Marx denominou de subordinação formal do trabalho ao capital, através da extração da mais-valia absoluta. O trabalhador “é arrancado da esfera doméstica e destituído dos meios de produção” (ENGUIA, 1989, p. 15), ou seja, perde sua autonomia e independência, e o capitalista continua no princípio e no final do processo produtivo: “traz os meios de produção, entrega ao trabalhador seus meios de subsistência [o salário] em troca da sua força de trabalho e apropria-se do produto final” (*ibidem*, p. 15). Mas num primeiro momento ainda não controla o processo de trabalho, este ainda pertence ao trabalhador, que sabe executá-lo por completo.

A subordinação real do trabalho ao capital ocorre quando o capitalista cria o que Marx chamou de mais-valia relativa, decompondo o processo de produção em partes: “o trabalhador, que já havia perdido a capacidade de determinar o produto, perde agora o controle de seu processo de trabalho, entra em uma relação alienada com seu próprio trabalho como atividade” (ENGUIA, 1989, p. 15).

Nesta nova configuração o trabalhador é um operário parcial e “o operário parcial não produz mercadoria alguma. Apenas o produto coletivo dos operários parciais se transforma em mercadoria” (MARX, 1985 *apud* ENGUIA, 1989, p. 16). A este processo deu-se o nome de divisão manufatureira do trabalho, e esta progrediu com a introdução das máquinas no processo produtivo. O trabalhador tornou-se, no processo de trabalho, um apêndice, que deve obedecer ao ritmo de tempo e intensidade de trabalho da máquina, controlado externamente a ele.

Com a divisão manufatureira do trabalho e a introdução das máquinas, temos a simplificação da tarefa do trabalhador, e conseqüentemente a desqualificação de seus postos de trabalho. O trabalho antes dominado e executado por completo pelo trabalhador agora é externo a ele, deixa de ser uma atividade criativa, humanizante, livre e torna-se rotineiro, monótono, desagradável. Ele não mais satisfaz as necessidades do trabalhador, mas torna-se apenas um meio para que este possa garantir suas condições de sobrevivência e de reprodução de sua força de trabalho. Como dito por Marx (1977 *apud* ENGUIA, 1989):

Em que consiste, pois a alienação do trabalho? Primeiramente no fato de que o trabalho é externo ao trabalhador, isto é, não pertence a seu ser; que em seu trabalho o trabalhador não se afirma, mas se nega; não se sente feliz, mas infeliz; não desenvolve uma livre energia física e espiritual, mas mortifica seu corpo e arruína seu espírito. Por isso o trabalhador só se sente ele mesmo fora do trabalho, e no trabalho algo fora dele. Ele se sente em casa quando não trabalha, e quando trabalha não se sente em casa. Seu trabalho não é, assim, voluntário, mas obrigado; é trabalho forçado. Por isso não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer as necessidades fora do trabalho. (p. 22).

Vemos que a transição da produção de subsistência até o trabalho assalariado é marcada por grandes mudanças na forma de organização do trabalho. Primeiramente ocorre a dissociação entre o processo de trabalho e seu objetivo, que era a satisfação das necessidades imediatas tanto individuais como do grupo social. Com o trabalho assalariado o trabalho torna-se um fim em si mesmo, e a alta produtividade torna-se o objetivo, ultrapassando, e muito, o limite das necessidades imediatas. Em seguida o trabalhador perde o controle sobre o seu processo de trabalho, que “passa de uma atividade criativa à inserção em um todo pré-organizado, da autonomia à submissão a normas” (ENGUITA, 1989, p. 20). Como esclarece o autor, quando se retira do trabalhador o controle de seu processo de trabalho ocorre a divisão entre trabalho manual e intelectual:

Inicia-se o caminho que vai do trabalho complexo e qualificado ao trabalho simples e desqualificado, do trabalho concreto ao abstrato, do artesão orgulhoso de seu saber profissional ao homem de todos os ofícios, mas que não domina nenhum. De um lado, as funções de concepção cindem-se e distanciam-se do trabalho da maioria para concentrar-se nas mãos da direção das organizações produtivas; do outro, as tarefas do trabalhador tendem a reduzir-se a funções de execução. É o processo de desqualificação e degradação do trabalho (p. 20).

Outra mudança trazida pelo trabalho industrial, e que o caracteriza, está na orientação do processo de trabalho, que assume uma orientação temporal em detrimento de sua função finalista, é a passagem “de um processo orientado pelo caráter qualitativo das tarefas a um processo encaminhado exclusivamente à economia de tempo, em detrimento de sua qualidade intrínseca” (ENGUITA, 1989, p. 21). Com isso temos também que o tempo de trabalho do trabalhador, antes vinculado a seu estado de animo e disposição, agora é subordinado ao tempo regular da máquina.

Por último temos a mudança de um processo de trabalho variado, que envolvia múltiplas tarefas, para um trabalho monótono e rotineiro (a divisão manufatureira do trabalho), que o torna algo desagradável ao trabalhador, fazendo com que este enxergue seu trabalho como algo externo, que nada tem de bom a lhe oferecer, além de um salário, que poderá lhe garantir a sobrevivência, ou seja, há uma cisão entre o processo e o produto do trabalho, tornando, assim o trabalho alienado.

O trabalho assalariado não é a única forma de trabalho no capitalismo, mas é a que mais se evidenciou, convertendo-se na “forma preferencial de exploração do trabalho para o capital” (ENGUIA, 1989, p. 22), e na “forma distintiva do trabalho no capitalismo” (p. 22). Ele apresenta diversas vantagens em relação ao trabalho forçado, como por exemplo, quando comparado ao trabalho escravo. Sob esta forma de trabalho era preciso capturar escravos ou comprá-los a um alto custo, depois mantê-los, correndo-se o risco de que ficassem inválidos ou de que dessem mais gastos do que poderiam cobrir. O capital investido no escravo demorava muito para ser recuperado, tornava-se um capital imobilizado. Já no trabalho assalariado, o valor pago ao trabalhador por sua força de trabalho precisa apenas garantir que este pudesse sobreviver até o próximo pagamento. O capital investido nesse trabalhador recupera-se rapidamente, é um capital circulante (ENGUIA, 1989).

A servidão também não se destacou como uma forma eficaz de extrair mais-trabalho. Apesar dos camponeses serem obrigados a trabalhar nas terras dos senhores para terem direito a suas parcelas de terra, a produtividade de seu trabalho era muito menor durante o trabalho forçado. Já no trabalho assalariado o trabalhador:

sabe que a conservação de seu posto de trabalho depende de maneira direta (dada a possibilidade de demissão) e indireta (dado o risco de quebra da empresa) de sua produtividade. Sabe também, ademais, que a obtenção de meios de vida é para ele ou ela inseparável da aceitação da exploração de seu trabalho (ENGUIA, 1989, p. 24).

Então, diferente do trabalho forçado, o trabalho assalariado, dada a dependência do trabalhador de seu salário, consegue, além do esforço físico do trabalhador, o seu compromisso com a produtividade, em uma luta para manter seu posto de trabalho, seu meio de vida, já que está desprovido de outras possibilidades de subsistência.

Aqui temos um ponto fundamental de reflexão: diferente do que parece, o trabalho assalariado no capitalismo, considerado como trabalho livre e tido como um avanço em relação ao trabalho forçado – a escravidão e a servidão – nada mais é do que outra forma de exploração do trabalho, mas desta vez velada, escondida atrás de uma máscara.

Huberman (1986) assim elucida a questão:

Era fácil ver que nos dias de escravidão o trabalhador – isto é, o escravo – fazia um péssimo negócio. Todos concordavam com isso. Os mais delicados podiam mesmo exclamar com raiva: “É chocante, está absolutamente errado que um homem trabalhe para outro! É uma boa coisa que a escravidão tenha sido abolida.” Igualmente era fácil ver que no período feudal o trabalhador – isto é, o servo – fazia mau negócio. Não há dúvida quanto a isso. Era evidente que ele, como o escravo, tinha de trabalhar para outro homem – seu senhor. Trabalhava, digamos, quatro dias

por semana na sua terra, os outros dois dias na terra do senhor. Em ambos os casos a exploração do trabalho era evidente.

Mas não era fácil ver que na sociedade capitalista o trabalhador continuava a fazer um mau negócio. Presumidamente, o operário é um agente livre. Ao contrário do escavo ou do servo, ele não tem de trabalhar para seu dono ou senhor. Presumidamente ele pode trabalhar ou não, como queira. E tendo escolhido o patrão para o qual deseja trabalhar, o operário recebe pagamento pelo seu trabalho, no fim da semana. Sem dúvida isso era diferente – isso não era exploração do trabalho.

Marx discordava. Dizia estar o trabalhador na sociedade capitalista sendo explorado tal como fora na sociedade escravocrata e na feudal. Marx dizia que a exploração na sociedade capitalista era oculta, mascarada. Arrancou-lhe a máscara com a teoria da mais-valia (p. 214).

Com esse fragmento o autor nos mostra que, da mesma forma que nos outros modos de produção (escravidão e servidão), com o trabalho assalariado o trabalhador também é explorado, porém não é fácil constatar isso, apenas o conseguem os que enxergam a lógica de funcionamento do sistema capitalista, que paga ao trabalhador apenas uma parte do valor de seu trabalho, apropriando-se do restante – a mais-valia.

É através da mais-valia, velada pela idéia de trabalho livre, já que o patrão paga um salário ao trabalhador, que o capitalista lucra, mas mesmo com a aparente vantagem do trabalho assalariado não foi fácil converter camponeses em trabalhadores assalariados. Para isso uma série de condições materiais tiveram de ser criadas.

Enguita (1989) às aponta: retirada de qualquer outra forma de subsistência dos sujeitos que não através do trabalho assalariado; dissolução dos ofícios tradicionais; poder estatal aliado aos proprietários dos meios de produção; profunda revolução cultural (imposição da ideologia da classe dominante); repressão contra os que se negavam a aceitar as novas normas sociais; invenção e reinvenção da escola.

Então, primeiramente os sujeitos tiveram de ser desprovidos de qualquer outra forma de subsistência que não através do trabalho assalariado. Para isso os então camponeses tiveram de ser “arrancados” do campo, o que se deu pela combinação entre crescimento demográfico, supressão das terras comunais (cercamento dos campos), crescimento das grandes propriedades, que sufocaram as pequenas e capitalização das explorações agrárias.

Foi também preciso arruinar/dissolver os ofícios tradicionais:

para o que quebraram seus privilégios monopolistas, se lhes arrebatou o controle da aprendizagem e do acesso, se projetou uma maquinaria fora de seu alcance econômico e até se proibiu sua organização coletiva, o que juntamente com as pressões do mercado, determinou sua degradação até sua prática desapareção nos terrenos da atividade econômica cobiçada pelo capital (ENGUITA, 1989, p. 27).

Além disso, os capitalistas/patrões adquiriam o auxílio do poder policial, judicial e militar do Estado, ganhando força na luta contra os sindicatos, que inicialmente tinham

uma política de oposição à organização manufatureira, taylorista e fordista do trabalho, defendendo o controle do processo de trabalho pelo trabalhador, porém, frente à força dos capitalistas, tiveram de ceder, aceitando a política de controle sobre o processo de trabalho em troca de contrapartidas para o trabalhador, como aumento salarial, redução de jornada de trabalho, etc.

Associado aos anteriores outro ponto extremamente relevante foi a promoção de uma profunda revolução cultural:

A “economia moral” – nas palavras de Thompson – dos artesões e as tradições dos camponeses foram varridas pela ideologia capitalista do “livre” mercado. O profundo respeito pelo trabalho pessoal bem feito cedeu lugar ao fetichismo da maquinaria. A busca de um equilíbrio entre a satisfação das necessidades de consumo e o trabalho necessário para isso foi substituído pela identificação do bem-estar com o mito do consumo sem fim. A apreciação do trabalho como parte integral da vida que devia ser julgada por seus valores materiais e morais intrínsecos cedeu terreno a sua consideração como mero meio de conseguir satisfações extrínsecas. As redes comunitárias de solidariedade, reciprocidade e obrigações mútuas de artesões e camponeses, e mesmo o rígido código de obrigações entre o campesinato e a nobreza, foram substituídos pela atomização das relações sociais, pela expansão do individualismo e pela guerra de todos contra todos – guerra econômica, mas caso necessário, também armada (ENGUITA, 1989, p. 28).

Ainda para garantir o “bom” funcionamento do modo de produção capitalista foi fundamental o desenvolvimento de uma sistemática política repressiva contra quem se negava a aceitar as novas relações sociais. Como destaca Enguita (1989), “não por acaso os inícios do trabalho fabril estiveram associados com as prisões, os hospitais, os orfanatos e outras formas de internamento” (p. 29). E o autor deixa claro que houve muita resistência por parte dos trabalhadores em aceitar o trabalho assalariado e inserirem-se nas fábricas. Viam essa aceitação e inserção extremamente relacionadas com a perda de sua liberdade. A maioria preferia a miséria ao trabalho assalariado, e por conta disso, os tidos como pobres e vagabundos, foram o “pesadelo” dos séculos XV a XIX: “para alguns eram a expressão mais clara e a consequência mais grave da dissolução da velha ordem; para outros, uma massa de indigentes que se negava à trabalhar” (*ibidem*, p. 42).

Para coibir então a “vagabundagem”, e garantir que os indivíduos sujeitassem-se ao trabalho assalariado, foram criadas leis de punição, que iam desde castigos físicos a quem fosse considerado “vagabundo”, passando pelo trabalho forçado e indo até a pena de morte para os reincidente e fugitivos (ENGUITA, 1989).

Por último, surgiu a necessidade de assegurar mecanismos institucionais para os novos indivíduos inserirem-se nas novas relações de produção harmonicamente:

A maioria das pessoas que chegam a idade adulta encontram já uma série de condições dadas: não existe para elas outra via disponível de obtenção de seu meios de vida se não o trabalho assalariado, este goza já de aceitação social, os que o rejeitam têm sido relegados a uma posição de marginalidade e a cultura dominante bendiz e reproduz tudo isso (ENGUIA, 1989, p. 30).

Porém, como a organização do trabalho não é natural, e sim construída e condicionada historicamente, faz-se necessário que os indivíduos incorporem a forma de organização do trabalho pertinente ao momento histórico em que vivem – de acordo com a concepção da classe dominante, claro. “Era necessário que antes de incorporar-se ao trabalho, cada indivíduo percorresse em anos o caminho que seus antecessores ou a espécie percorreram em séculos” (ENGUIA, 1989, p. 30). Para tal “inventou-se e reinventou-se a escola; criaram-se escolas onde não as havia, reformaram-se as existentes e nelas se introduziu à força toda a população infantil” (*Ibidem*, p. 30).

Dentro das escolas o objetivo era conduzir os sujeitos à aceitação das novas relações sociais de produção e prepará-los tecnicamente para a execução do trabalho. É interessante notar que, a escola é uma das principais contradições do sistema capitalista, pois ao mesmo tempo em que busca moldar os sujeitos para inserirem-se na sociedade e no trabalho alienado, oferece a possibilidade de emancipação desses sujeitos através da apropriação crítica de conhecimentos que possam desvelar o processo de construção da sociedade e da realidade tal qual lhes está colocada, sujeitada à ideologia da classe dominante (os capitalistas), que como apresentada por Chauí (2008), “é um ideário histórico, social e político que oculta a realidade, (...) [e esse ocultamento] é uma forma de assegurar e manter a exploração econômica, a desigualdade social e a dominação política” (p. 7).

Desvelar a ideologia da classe dominante é passo fundamental para superar a alienação, e a escola é local privilegiado para a realização desse processo.

Olhar historicamente o percurso de transição entre a economia de subsistência até o trabalho assalariado no capitalismo faz-nos perceber a custo de que, e de quem se organizou e vem consolidando-se a forma de produção capitalista. Retirou-se dos sujeitos o que constitui sua essência, sua possibilidade de humanização, o trabalho pleno, plenamente humano. Este, de atividade vital humana, se tornou apenas um meio de garantir as condições mínimas de sobrevivência e de reprodução da força de trabalho (a família do trabalhador). Vemos que foi à custa do trabalho, que enquanto essência é instrumento de humanização e liberdade do homem, que este modo de produção edificou-se, e é à custa do trabalhador e de sua alienação que vem mantendo-se.

Esta forma de produção gerou uma específica forma de organização da sociedade: quem possui a propriedade dos meios de produção explora o trabalho de quem não os possui, estabelecendo-se assim uma nítida e cruel divisão da sociedade em essencialmente duas classes, a burguesia – detentora dos meios de produção – e o proletariado – detentor apenas de sua força de trabalho, ou seja, uma divisão entre os que possuem capital e os que vendem sua força de trabalho para consegui-lo, os que exploram e os que são explorados.

O trabalho, tido por Marx como a essência humana, como meio para propiciar a liberdade e autonomia do homem é, na sociedade capitalista, reduzido ao conceito de emprego; o trabalhador/ser humano em produtor-consumidor; e a natureza em mercadoria. Consolida-se uma visão individualista e competitiva. O sucesso, o crescimento, dependem do esforço de trabalho de cada indivíduo – se o sucesso não for alcançado a culpa é do trabalhador, ele quem não se esforçou o suficiente. Dentro da lógica capitalista a posição de cada indivíduo na sociedade não é determinada pelas condições materiais objetivas dadas a ele, visto que pelo esforço de trabalho pode superá-la – claro que esta é uma concepção ideológica. Já na visão marxista, é exatamente por conta da condição material em que é colocado o sujeito em função de sua condição de classe que este tem maior ou menor possibilidade de desenvolver-se.

Vemos que o capitalismo, enquanto modo de produção, é também determinante da organização social e cultural da sociedade. Como nos mostra Santos (1997), o capitalismo, “longe de ser apenas um novo modo de produção, era a manifestação epocal de um novo e muito mais amplo processo civilizatório, a modernidade, e como tal, significava uma mudança societal global, uma mudança paradigmática” (p. 23).

O autor considera que o projeto de modernidade assenta-se em dois pilares: a regulação e a emancipação. E cada um desses pilares é estruturado por três princípios. O pilar de regulação é constituído pelo princípio do Estado, do mercado e da comunidade. O pilar da emancipação é constituído por três lógicas de racionalidade: a racionalidade estético-expressiva; a moral-prática e a cognitivo-instrumental.

Ao longo do processo de consolidação do capitalismo ora um, ora outro desses pilares destacou-se. Os dois, apesar de fazerem parte do mesmo projeto, sempre estiveram em uma relação de disputa. Hoje vivemos, de acordo com Santos (1997), o terceiro período do capitalismo, o “capitalismo desorganizado”. Nele ficam bem evidentes as contradições do sistema capitalista e começam a aparecer sinais de uma transição paradigmática em que o projeto de modernidade deve ser repensado sobre outras bases, pois a atual é insuficiente.

Como nos alerta Santos (1997):

A modernização científico-tecnológica e neoliberal alastra hoje, paradoxalmente, na mesma medida em que alastra a sua crise, certificada por aquilo que parecem ser as suas consequências inevitáveis: o agravamento da injustiça social através do crescimento imparável e recíproco da concentração da riqueza e da exclusão social, tanto a nível nacional como a nível mundial; a devastação ecológica e com ela a destruição da qualidade e mesmo da sustentabilidade da vida no planeta (p. 91).

Por esse, entre outros motivos, o autor considera impossível realizar o projeto idealizado de modernidade sob o paradigma da modernidade no capitalismo:

o que quer que falte concluir da modernidade não pode ser concluído em termos modernos sob pena de nos mantermos prisioneiros da mega-armadilha que a modernidade nos preparou: a transformação incessante das energias emancipatórias em energias regulatórias. Daí a necessidade de pensar em descontinuidades, em mudanças paradigmáticas, e não meramente subparadigmáticas (p. 93).

É a essa necessidade que a educação ambiental vem responder. Ela nasce e vem desenvolvendo-se como uma contradição do sistema capitalista, que ao tentar cumprir o projeto de modernidade não dá conta, em função da forma como se consolida na realidade social, baseada na exploração do trabalho e superexploração da natureza, transformada em mercadoria, tida apenas como recurso para a produção e a geração de lucro ao proprietário dos meios de produção e do capital.

Num primeiro momento essa visão e ação sobre a natureza são escancaradas e sem pudores, mas a medida em que se percebe o esgotamento dos então recursos naturais, e também como uma forma de neutralizar os movimentos da sociedade civil, em especial o ambientalista, essa relação entre capital e natureza é mascarada, velada por uma política verde, pela bandeira do desenvolvimento sustentável, que nada mais quer que regular a exploração dos recursos naturais para poder continuar explorando sempre.

Discutindo a relação entre a crise ambiental e o trabalho alienado no capitalismo López Velasco (2007) apresenta-nos três normas fundamentais da ética e que por serem violadas pelo capitalismo provocam a crise ambiental. De acordo com o autor propositor da ética argumentativa, essas três normas baseiam-se na pergunta que instaura a ética: “que devo fazer?”.

A primeira norma ética que deriva desta questão é a liberdade de decisão, pois para perguntar “que devo fazer?” necessariamente devemos estar diante de pelo menos duas respostas possíveis e dentre as quais devemos ter liberdade de escolha, do contrário não haveria necessidade da pergunta.

A segunda norma da ética é a regulamentação da primeira, pois a liberdade individual de decisão deve ser regulada consensualmente pelo grupo social, do contrário cada sujeito estaria livre para fazer qualquer coisa.

A terceira norma ética enuncia que: para existir a pergunta “que devo fazer?” deve haver o ser humano que pergunta, e o que permite a formação e dá especificidade ao ser humano é o trabalho: “o trabalho é a interação entre a parte da natureza que é o ser humano e o restante da Natureza, através da qual o primeiro está em situação histórica de permanente auto-produção” (LÓPEZ VELASCO, 2007, p.119).

Então, para a terceira norma ética existir é necessário garantir a existência do ser humano, e para que este exista em sua especificidade, é necessário garantir seu desenvolvimento a partir do trabalho. Para tal, necessitamos de uma natureza (humana e não-humana) saudável. Para a natureza humana saúde é “uma situação de bem estar físico, mental e social” (p.119), muito mais do que apenas ausência de doenças. Para a natureza não-humana saúde é “o equilíbrio dinâmico ecossistêmico sustentável” (p. 119).

O autor distingue natureza humana e não humana por compreender, assim como Marx, que o ser humano é um ser da natureza, mas possui especificidade histórica, ou seja, está em constante auto-formação, e esta se dá pelo trabalho que realizamos sobre o restante da natureza (a natureza não humana).

O sistema capitalista, baseado na exploração do trabalho assalariado, viola essas três normas da ética. As duas primeiras são violadas na medida em que o trabalhador assalariado está submetido às ordens do capitalista, ou seja,

o dia-a-dia do capitalismo nega ao assalariado o exercício da sua liberdade individual de decisão e sua participação na construção de propostas consensuadas [que regulem essa liberdade individual]. (...) Como disse Marx, no contexto do trabalho alienado o assalariado passa a ser mais uma “coisa” (como o são o instrumento e o objeto de trabalho) pertencente ao capitalista (p. 123).

Como “coisa”, o capitalista julga que o assalariado é incapaz de exercer a liberdade de decisão, violando assim a norma ética da liberdade de escolha e da participação na regulamentação consensual dessa liberdade.

Por essa violação, o autor, embasado no marxismo, considera que a ordem social no capitalismo torna-se uma “guerra de todos contra todos”:

guerra dos capitalistas contra os capitalistas (embora eles se aliem contra os assalariados e possam se aliar em cartéis para guerream contra outros cartéis); guerra dos capitalistas contra os assalariados (em especial por causa do montante do salário, das condições do trabalho e da duração da jornada do trabalho); e guerra dos assalariados contra os assalariados (em particular na luta pela conquista e manutenção do emprego). (...) essa guerra acompanha-se pela indiferença crescente

de cada ser humano para com os outros no egoísmo crescente que o capitalismo causa e incentiva ao glorificar a concorrência. Há pesquisas que mostram que o crescimento dessa indiferença acompanha o desenvolvimento capitalista; assim, um ator que finge passar mal na rua, é atendido por quase todos na pequena cidade (de capitalismo comercial incipiente e rodeada do campo onde ainda ecoam vivências pré-capitalistas), é atendido por poucos na cidade média (a do comércio e a indústria medianos) e por quase ninguém na grande urbe (centro do grande capital financeiro, comercial e industrial) (p. 123).

A violação da terceira norma da ética é consequência direta do modelo de produção-distribuição-consumo no capitalismo, que:

provocam uma degradação quantitativa e/ou qualitativa de tal magnitude no meio ambiente (...) que a própria subsistência da humanidade encontra-se em perigo. (...) A ameaça de um holocausto ecológico capaz de exterminar a humanidade inteira é uma situação absolutamente inédita na história da espécie humana (p. 123).

E que agora é eminente em função do modo de produção distribuição e consumo capitalista. É nítido, e cada vez mais alarmante, que esse modelo inviabiliza a saúde da natureza humana e não humana:

a incerteza quanto a obtenção e manutenção do emprego, o nível de cobrança na atividade produtiva e os perigos existentes nela (velocidade da linha de produção, e/ou nível de tensão-atenção permanente, e/ou falta de aparelhos/medidas de segurança) e os efeitos poluidores da produção capitalista levam literalmente os assalariados a adoecerem. Diversas pesquisas mostram o estrago que nas massas assalariadas causam os acidentes de trabalho (...), as doenças diversas causadas pela poluição da terra/água/ar (...), e as doenças físicas e/ou mentais devidas ao stress. (...) No que diz respeito à saúde da natureza não-humana são hoje indiscutíveis os estragos que lhe causa a produção capitalista baseada no trabalho alienado. A tal ponto, como dissemos, que o envenenamento progressivo da terra, do ar e da água, faz perigar a sobrevivência futura da própria espécie humana (pelo menos nas áreas mais poluídas). Ao mesmo tempo verifica-se uma clara devastação do espaço geográfico: deflorestamento irreversível (hoje especialmente nas grandes florestas tropicais), desertificação e salinização de imensas áreas por causa de usos agrícolas não sustentáveis, uso insustentável de recursos minerais e energéticos (tudo indica que o petróleo acabará antes do século XXII); a própria água potável já começa a faltar em muitos países. Se o ciclo da água já está afetado a tal ponto, não menos afetado está o ciclo do carbono, porque emissões massivas derivadas do modo capitalista de produção e consumo (copiado antes pelo chamado “socialismo real” defunto na Europa em 1989) geraram o “efeito estufa” que está alterando o clima mundial numa tendência ao aquecimento da temperatura no planeta (com o perigo, de efeitos ainda incalculáveis, do derretimento das calotas polares e o conseqüente aumento do nível dos oceanos); (...); ao mesmo tempo a produção e o consumo capitalistas colocam em risco de extinção mais e mais espécies vegetais e animais. (p. 123-124)

Duas hipóteses são propostas pelo autor para explicar o porquê da violação da terceira norma ética pelo capitalismo, ou seja, a degradação da natureza (humana e não-humana): a primeira é a hipótese marxiana – *time is money*; e a segunda é a hipótese ‘psicológica’, fundamentada na forma capitalista de propriedade.

Na hipótese marxiana a degradação da natureza (humana e não humana) acontece no capitalismo porque a velocidade crescente com que o capital usa dos recursos naturais – tanto da mão de obra assalariada, como das matérias primas para a produção de mercadorias – é maior do que o ‘tempo de recuperação’ que essa natureza precisa para se manter em equilíbrio dinâmico. Essa velocidade é determinada pela dinâmica da concorrência, que obriga cada capitalista a aumentar constantemente sua velocidade de produção para não perecer frente aos outros capitalistas.

Assim o autor ilustra essa dinâmica:

se de dois capitais do mesmo ramo com igual magnitude, um deles obtivesse o dobro de mais-valia que o outro no mesmo tempo, na medida em que o primeiro investisse parte dessa diferença em inovações tecnológicas (que o segundo não teria) que lhe permitissem produzir seu produto abaixo do seu valor, em pouco tempo, vendendo seu produto mais barato que o concorrente, estaria expulsando-o do mercado (e de fato aniquilando-o como capital/capitalista). Marx mostrou que nessa dinâmica há uma pressão que obriga cada capital (capitalista) a aumentar sem cessar a sua velocidade de rotação para não perecer, e, se possível, ficar sozinho ocupando todo o espaço, expulsando os concorrentes (LÓPEZ VELASCO, 2007, p. 124).

Na hipótese “psicológica”, López Velasco (2007) aponta o trabalho alienado e a propriedade capitalista como determinantes da relação entre seres humanos e natureza não humana. Em função da propriedade privada estabelecida no capitalismo cria-se a lógica “psicológica” de que “os seres humanos que conhecemos no capitalismo tendem a cuidar tanto mais de algo quanto maior seja o grau em que considerem ‘seu’ esse algo” (p. 125).

A partir dessa lógica, explica-se o porquê de uma postura negligente do assalariado em relação à natureza que o rodeia. Se esta natureza não é sua, mas de outro, por que cuidá-la?

Esta mesma lógica explica a relação do capitalista para com a natureza que o rodeia:

Assim como, no capitalismo, os seres humanos tendem a cuidar tanto mais de algo quanto mais esse algo é “seu”, assim também a propriedade privada vigente no capitalismo (e o Direito que a legitima e a preserva) inclui a capacidade de “fazer com o que é seu o que lhe aprouver” (...). Disto resulta que, assim como o capitalista é livre para esbanjar no Cassino “sua” fortuna, assim também o é para dilapidar (consumindo-a em consumo produtivo ou improdutivo efetuado de forma degradante-destrutiva) a natureza que não é menos “sua” que aquela fortuna (LÓPEZ VELASCO, 2007, p. 126).

Ou seja, o capitalista, por ser dono da natureza, e encará-la como uma mercadoria, utiliza-a a seu critério, e norteador, ou melhor, prisioneiro da lógica da concorrência, que o conduz ao uso abusivo.

Além disso, e também em consequência da propriedade privada, “fruto-causa do trabalho alienado vigente no capitalismo” (p. 126), o capitalista perdeu seu vínculo com a natureza circundante, perdeu sua identidade como parte desta natureza. A base desta identificação com a natureza foi perdida pelo capitalista porque este não desenvolve ação transformadora direta sobre a natureza (ou seja, o trabalho). Esta ação transformadora é desenvolvida pelo trabalhador assalariado, mas que como já apontado, por não ser “dono” desta natureza, também não se reconhece como parte dela, e não se mobiliza em seu prol.

No capitalismo a natureza não humana é macro-objeto e macro-instrumento de produção sobre o qual o proprietário tem, como sobre qualquer outro de seus bens, "direito irrestrito de uso e abuso" e acerca do qual o não-proprietário manifesta a indiferença que caracteriza sua relação com a sorte de tudo aquilo que não lhe pertence. Ambas atitudes, manifestações da alienação padecida pelos homens com respeito à natureza não humana no contexto do capitalismo (e que no caso dos assalariados é momento organicamente vinculado à alienação com respeito ao objeto e ao instrumento de trabalho), se conjugam para determinar a progressiva poluição e destruição da natureza exterior em franca violação da terceira norma da ética. Estas considerações bastam para mostrar a insuficiência de qualquer tentativa de se buscar soluções para a atual ameaça de hecatombe ecológica que não inclua o questionamento do trabalho alienado e das relações de propriedade privada imperantes no capitalismo. (LÓPEZ VELASCO, 2007, p. 126).

Em suma, temos que a propriedade privada dos meios de produção, que instauram o trabalho assalariado, instaura-se concomitantemente o trabalho alienado e a alienação do próprio capitalista. O assalariado é alienado na medida em que, por não ser dono dos meios de produção, também não é dono do produto de seu trabalho, e desta forma não procura preservar nem um (a natureza que o rodeia), nem outro (a natureza que modifica). O capitalista é alienado na medida em que perde o vínculo, a identidade, como ser da natureza, justamente por não realizar trabalho transformador direto sobre esta, o qual fica como função do assalariado. Capitalista e assalariado acabam como “vítimas” do modo de produção capitalista, ambos trabalhando apenas para garantir suas condições de sobrevivência, em níveis muito distintos é claro, mas ambos alienados da natureza que os rodeia.

Temos então a educação ambiental propondo um novo paradigma para a sociedade, que quer, a partir da emancipação dos sujeitos através da educação, transformar nossa forma de viver no mundo, de nos relacionarmos com a natureza, humana (nós mesmos) e não-humana (o ambiente que nos cerca), superando a alienação do ser humano e possibilitando o desenvolvimento dos sujeitos, independente de sua posição de classe, que na verdade pretende-se extinguir.

É importante destacar que a educação ambiental, fruto do ambientalismo, é uma prática educativa que surge como contradição do sistema capitalista, que busca sua

superação, visto que este sistema, com sua forma de organização do trabalho, aliena o homem da natureza e então de si mesmo. Ele transforma o trabalho e a natureza em mercadorias, e distancia o homem da emancipação e liberdade. Sendo assim, a luta da educação ambiental deve ser contra essa lógica, contra esse sistema, que em seu interior inevitavelmente gera a crise societária e ecológica que vivemos hoje e a qual pretendemos superar tendo a educação ambiental como meio.

É fundamental ao educador ambiental compreender que nossa luta é contra o modo de organização capitalista, e a educação ambiental crítica é crítica deste modo de organização social, é emancipatória no sentido da superação da alienação e é transformadora no sentido da superação deste modo de produção. Do contrário, ficamos presos em armadilhas, neutralizados por pseudo-ações em prol da resolução da problemática ambiental, resolução que no fundo é apenas uma adequação subparadigmática, atua como placebo, mascarando os efeitos dos problemas sem, contudo, extirpar suas causas.

Por isso defendemos aqui uma educação ambiental crítica, transformadora e emancipatória, que como nos diz Trein (2007):

(...) tem um papel relevante na formação de sujeitos capazes de criticar o atual modelo de sociedade e, para além da crítica, sempre necessária, também se integrem na luta coletiva pela construção de um outro projeto societário em que as relações de exploração sejam superadas (p. 133).

A lógica do capital, que vem a tempos conduzindo a construção histórica da realidade, e através de seus aparelhos ideológicos, convencendo os homens de que essa realidade não é passível de transformação, configuram-se, como nos apresenta Tozoni-Reis (2007), pelo menos três funções para a educação ambiental: adaptadora-redentora; adaptadora-reprodutora; e transformadora.

A função adaptadora-redentora refere-se a uma educação que busca adaptar os sujeitos em formação ao modelo de sociedade estabelecido pela classe hegemônica, e configura-se como redentora por apresentar a idéia simplista de que a resolução dos problemas sociais e ambientais é consequência imediata do processo educativo. Possui um caráter pseudo-ingênuo, pois considera possível transformar as relações sociais ambientalmente predatórias através da educação ambiental, sem questionar o processo de construção, que é intencional e histórico, dessas relações (TOZONI-REIS, 2007).

A função adaptadora-reprodutora é o fundamento filosófico-político da educação moderna. Propõe-se adaptar os sujeitos ao atual modelo de sociedade – desigual. E quanto

ao caráter ambiental, apenas acrescenta-se a tematização da problemática ambiental, onde a classe dominante estabelece atitudes e comportamentos ambientalmente adequados para que a classe dominada execute – sem questionar as relações sociais de dominação (*Ididem*).

Já na proposta transformadora, o processo educativo ambiental problematiza a relação sociedade-ambiente e homem-homem, dando destaque para as formas históricas em que ocorreram essas relações, e priorizando a participação política dos sujeitos sociais como promotores das transformações necessárias, diferentemente das formas anteriormente apresentadas, que imobilizam os sujeitos e sua prática social transformadora (*Ibidem*).

Considerando que a educação e as estruturas onde ela ocorre, são determinadas pelas condições materiais objetivas, e que estas são condicionadas pela ideologia dominante, temos hoje uma educação ambiental muito mais voltada para a adaptação do que para a transformação, e é exatamente nesse ponto em que os processos formativos de educadores ambientais devem atuar, visto que mesmo sendo determinada pela sociedade, é também determinante dessa sociedade, numa relação dialética.

Normalmente vemos a história do movimento ambientalista contada de forma linear, a partir de fatos históricos, datando e pontuando os principais encontros e eventos que constituem o nascimento e a caminhada desse movimento. Dentro dele a educação ambiental é mais um marco, tida como uma ferramenta para se atingir um ambiente equilibrado através da educação dos sujeitos sociais. Porém, a história do ambientalismo, assim como a da educação é complexa. Ela deve ser contada a partir das bases de sua origem: a transformação da natureza em mercadoria e a exploração do homem pelo homem, indissociáveis do modo de produção capitalista.

Nesse modo de produção o trabalho é alienado e assim aliena o trabalhador assalariado da natureza, tida por ele como algo estranho e pertencente a outro, ao mesmo tempo em que coloca o capitalista em posição de soberania sobre a natureza, mercantilizando-a. Por essas relações consolida-se um modo de produção predatório tanto da natureza humana como da não-humana. Essa degradação salta aos olhos e então nasce o movimento ambientalista. Temos que a mesma sociedade que explora, que cria as relações sociais de degradação, sente também a necessidade de proteger a natureza. Cabe então a questão: para que, para quem e como?

Se olharmos criticamente a realidade chegamos às seguintes respostas: a sociedade que degrada, protege a natureza dela mesma, para que possa continuar explorando, e para tal utiliza-se de medidas subparadigmáticas, que em nada enfrentam o degradador.

Sendo assim nos fica uma certeza: a quem estamos enfrentando? Ao capitalismo e sua lógica de organização da produção, do trabalho e da sociedade.

Considerando essa como a história do ambientalismo e do modo de produção gerador da crise socioambiental, articulemos às trajetórias dos educadores entrevistados.

De forma geral, a inserção e formação dos educadores na educação ambiental deu-se através de instituições formais de ensino, em especial as de nível superior. Vimos que foi através da criação das escolas que o capitalismo incutiu sua ideologia e seus valores – consumismo, produtivismo, individualismo, competição – e mais do que isso, adestrou o trabalhador a condição de trabalhador alienado e assalariado. Dentro desses espaços, além da imposição da ideologia dominante, temos também seu avesso, a resistência a esse modelo, um espaço para a apropriação de conhecimentos e valores que possam enfrentar esse estado de coisas. Porém, resta a dúvida: estamos diante de um processo formativo de educadores ambientais caracterizado pela resistência, pelo avesso da proposta capitalista para a escola?

Acreditamos que dentre os sujeitos do estudo temos sim alguns resistentes e que encontraram em seus espaços formais de educação uma proposta crítica. No entanto, sob a idéia de educação crítica escondem-se diversas outras concepções que não levam a crítica às últimas consequências, que não dão centralidade as questões da alienação do trabalho e da sociedade de classes.

Mas olhando para a discussão sobre as concepções de educação ambiental dos sujeitos do estudo, vemos que muitos dos entrevistados apresentam uma concepção mais próxima de uma perspectiva crítica, discorrem sobre a necessidade de superação do paradigma vigente. Porém, nas linhas e entrelinhas das entrevistas, identificamos que falta uma crítica mais profunda sobre a organização da sociedade, sob o modo de produção capitalista e as formas de superá-la. A crítica que aparece nas entrevistas nos parece muito mais próxima á crítica a estilos de vida dos sujeitos individualmente do que a um modo de produção que, social e coletivamente, produz a transformação da natureza em mercadoria, tratando-a como um produto privado.

Este parece-nos ser o foco da questão: uma formação que faça essa crítica, formará educadores ambientais que compreendam e caminhem rumo a transformação, à superação

dialética – que incorpora e supera – da sociedade de classes, social e ecologicamente insustentável.

Também a identidade dos sujeitos enquanto educadores ambientais está estreitamente relacionada à constituição do próprio campo ambiental, e assim como o campo, heterogêneo e em disputa, também o são as identidades. Mas, afinal de contas, temos o educador ambiental? Os dados mostram que sim, pois apesar da dificuldade de muitos em assumir para si essa identidade, praticamente todos acreditam na existência de uma identidade genérica, e que para construí-la faz-se necessária uma formação específica em educação ambiental. Porém, essa identidade não é rígida e constitui-se em meio à diversidade.

Conclusão

Tivemos como objetivo principal deste estudo responder a seguinte questão: quem são e como se formam os educadores ambientais? Para tal lançamos mão de suas histórias de vida, com foco em suas trajetórias de formação em educação ambiental. Coletamos e olhamos para essas histórias a partir do método materialista histórico dialético de interpretação da realidade e sob a luz da perspectiva crítica, transformadora e emancipatória da educação ambiental.

A medida em tratávamos os dados, eles convergiam mais e mais para a categoria simples que estabelecemos: os condicionantes sócio-históricos de constituição da educação ambiental. Compreender a formação do educador ambiental sem compreender o contexto histórico de formação da educação ambiental seria reduzir este trabalho à identificação de algumas histórias de educadores ambientais e apresentá-las. Como não era esse nosso objetivo, para além da apresentação das trajetórias, apresentamos também uma análise da formação do movimento ambientalista, do qual a educação ambiental é herdeira.

Sendo assim, a análise aqui desenvolvida foi uma análise de fundo; uma análise dos condicionantes sócio-históricos que determinaram o surgimento da educação ambiental; uma análise do modo de produção capitalista, que por sua forma de organização do trabalho gerou a crise socioambiental, e então as alternativas para enfrentá-la: o ambientalismo e a educação ambiental.

Resumidamente, a partir do momento em que o trabalho, tido filosoficamente por Marx como atividade vital do homem – atividade esta que lhe dá especificidade, que potencialmente o humaniza e garante-lhe a sobrevivência – tornou-se, no modelo capitalista de produção e organização da sociedade, trabalho econômico, alienado – para garantir a reprodução da força de trabalho, o homem rompeu com a natureza que o constitui, criando assim a dicotomia homem-natureza, base da degradação sócio-ambiental.

Nesse modelo de sociedade, em que alguns detêm os meios de produção (propriedade privada), enquanto muitos possuem apenas sua força de trabalho, a relação da sociedade com a natureza se torna mercantilizada. Ao nascer o trabalhador assalariado, que apesar da aparente condição de liberdade continua explorado, trabalhando para outro, nasce também o capitalista, que através da mais-valia explora esse trabalhador.

Por esta exploração, o trabalho – de atividade vital humana – torna-se degradado, transforma-se de atividade humanizante, de instrumento de libertação do homem, em simples meio de sobrevivência. Ou seja, torna-se trabalho alienado.

O trabalhador é alienado na medida em que, por não ser dono dos meios de produção, também não é dono do produto de seu trabalho, e desta forma não procura

preservar nem um (a natureza que o rodeia – os meios de produção), nem outro (a natureza que modifica – o produto de seu trabalho). Neste sentido, o capitalista é também alienado na medida em que perde o vínculo, a identidade, como ser da natureza, justamente por não realizar trabalho transformador direto sobre esta. Capitalista e assalariado acabam, no modo de produção capitalista, trabalhando apenas para garantir suas condições de sobrevivência, em níveis muito distintos é claro, mas ambos alienados da natureza que os constitui.

Esta alienação, uma das principais contradições do modo de organização social no capitalismo – e sua mantenedora – geram, além da degradação do homem, a degradação ambiental. O homem é alienado da natureza e então de si mesmo. O trabalho e a natureza são transformados em mercadorias, e o homem distancia-se cada vez mais da emancipação e liberdade. Diante disso temos a educação ambiental como uma possibilidade de enfrentamento, mas uma educação ambiental que questione a lógica desse sistema, pois em seu interior, inevitavelmente, gera a crise societária e ecológica em que vivemos.

Olhando para as trajetórias dos educadores do estudo e procurando compreender a inserção desses sujeitos na educação ambiental, seus porquês, o onde e o como ocorreu essa inserção, percebemos que muitos são os motivos, os caminhos e os lugares que condizem à educação ambiental. Verificamos que os motivos, os espaços e os caminhos estão atrelados: um leva ao outro e justifica-o. Para facilitar nossa apresentação, agrupamos os sujeitos em função dos espaços através dos quais se inseriram na educação ambiental. São nove esses espaços: instituições de ensino superior; ONGs; o próprio espaço de trabalho; movimentos religiosos; grupos de pesquisa; coletivos educadores; institutos de divulgação científica; e através de ações individuais.

As instituições de ensino foram o principal espaço de inserção dos sujeitos na educação ambiental, 11 dos 28 sujeitos conheceram e inseriram-se na educação ambiental através desse espaço. É um número significativo, porém, considerando que dos sujeitos do estudo 26 passaram pelo nível superior, caracterizando, portanto, também uma formação em espaços de educação formal, porém sem apontá-lo como espaço de inserção na educação ambiental, isso nos sinaliza um importante indicador: a incipiente institucionalização da educação ambiental no ensino formal.

Sobre as motivações para a inserção na educação ambiental, pudemos perceber que ocorrem basicamente por duas questões: como consequência das contradições da realidade (no capitalismo), com as quais os sujeitos deparam-se e buscam através da educação ambiental sua superação; e/ou como consequência do processo de formação e

profissionalização, momento em que os sujeitos conhecem a área e/ou apropriam-se dela como demanda da atuação profissional.

Ficou evidente a partir das 28 trajetórias que estudamos, que se tornar educador ambiental é um processo com várias portas de entrada, diversos caminhos possíveis e mediado pelos mais variados conhecimentos. Além disso, a formação em educação ambiental coloca-se como um processo onde a prática em educação ambiental aparece como elemento fundamental da formação em educação ambiental, ou seja, formar-se educador ambiental passa necessariamente pela prática em educação ambiental. Assim os espaços de atuação tornam-se espaços de formação e vice versa, caracterizando uma formação enquanto práxis.

Sobre o processo formal de formação dos sujeitos, temos que mais da metade deles vem das ciências naturais, outra parcela, um pouco menor, vem das ciências humanas e outra, ainda menor, das ciências exatas. E o interessante é que a maioria dos sujeitos com formação inicial nas ciências naturais e exatas encaram a falta de conhecimentos das ciências humanas como dificuldade para a atuação em educação ambiental, sendo que muitos buscaram pós-graduação nessa área como forma de superar esse déficit.

Contribuíram para a formação dos sujeitos em educação ambiental disciplinas de ecologia e da área de ciências humanas dentro das universidades, momento onde muitos despertam para as questões ambientais e sociais; disciplinas optativas específicas de educação ambiental também foram apontadas.

Associados as universidades, os projetos de extensão também aparecem como importantes espaços/instrumentos na formação de educadores ambientais. Nesse espaço o conhecimento acadêmico é aplicado em prol da comunidade não acadêmica, contribuindo assim para a formação de ambos, acadêmicos e não-acadêmicos. Ainda associado às instituições de ensino outro espaço apareceu como relevante para a formação em educação ambiental, o movimento estudantil.

Articulados às instituições de ensino ou não, temos também os grupos de estudo e/ou pesquisa como espaço importante de formação dos educadores ambientais entrevistados no estudo. Nesse espaço puderam aprofundar seus conhecimentos, tirar suas dúvidas, refletir sobre a relação teoria e prática e conviver em grupo.

Assim como os grupos de estudo e/ou pesquisa, aparecem outros espaços de formação/atuação coletiva: as redes de educação ambiental, os comitês de bacia hidrográfica e os coletivos educadores. Dentro desses espaços, os sujeitos aprendem e exercitam o respeito ao outro, a discussão de idéias, a valorização da diversidade, das

relações democráticas e horizontalizadas, a representatividade etc. Outros espaços coletivos apontado pelos educadores, são os comitês, conferências e plenárias de meio ambiente, espaços de participação e representação.

Foram também apontados como espaços de formação congressos e cursos relacionados à educação ambiental, pois nesses espaços conhecesse mais sobre a área, além de ser uma boa oportunidade de conhecer pessoas envolvidas com os mesmos temas que estudamos.

Sobre os espaços de atuação dos educadores, no momento em que ocorreram as entrevistas os sujeitos do estudo estavam inseridos e atuando com educação ambiental em: instituições de ensino da educação básica, técnica e superior, tanto públicas (municipais, estaduais e federais), como privadas; em ONGs ambientalistas; em redes nacional, estadual e municipal de educação ambiental; em coletivos educadores; em empresas; conselhos municipais de meio ambiente; comitês de bacia hidrográfica; órgãos públicos; e grupos de estudo e/ou pesquisa.

Vimos que a maior parte dos entrevistados atua com educação ambiental através de instituições de ensino. Em seguida através de grupo de pesquisa, de Coletivos Educadores e das redes de educação ambiental. Temos ainda, em menor proporção, educadores atuando através de empresas e comitês de bacia e meio ambiente.

Curioso é que a maioria dos educadores insere-se em vários dos espaços de atuação apontados – 20 dos 28 entrevistados atuam em mais de um espaço, alguns deles em até seis desses espaços ao mesmo tempo. Parece-nos ser este um indicativo de militância, não necessariamente política, mas uma militância que caracteriza o ambientalismo, e como sua herdeira, também a educação ambiental.

As dificuldades relatadas pelos sujeitos apresentam-se essencialmente relacionadas às contradições da sociedade moderna capitalista, e enquanto situação-espaço-momento de contradição, oferecem a possibilidade de enfrentamento. Muitas dificuldades foram apontadas, mas aparecem com destaque: a hegemonia do capital; a carente institucionalização da educação ambiental no ensino formal; a desvalorização da prática educativa ambiental e de quem a realiza; a ausência de profissionalização do educador ambiental; superar a individualidades, a competição, além de muitas outras geradas pelos valores capitalistas.

Quanto as expectativas dos sujeitos, estão relacionadas à superação de suas dificuldades e concentram-se essencialmente: na busca de formação em educação ambiental, principalmente dentro de programas de pós-graduação; na institucionalização da

educação ambiental em seus espaços de trabalho; na superação da incoerência; no fortalecimento e criação de espaços coletivos, dentre outras medidas que possam contribuir para o enfrentamento das dificuldades de atuação e formação com educação ambiental.

Sobre a concepção de educação ambiental dos educadores, a maioria aponta para uma visão de educação ambiental transformadora/emancipatória. Alguns falam explicitamente da educação ambiental crítica como seu referencial teórico-metodológico para atuação em educação ambiental, mas cabe aqui a diferenciação entre as perspectivas crítico-dialógica e crítico-dialética. A primeira, de referencial freiriano, preza pelo diálogo, pela comunhão, pela não-diretividade. A segunda, de referencial, marxista, preza pela apropriação crítica dos conhecimentos social e historicamente produzidos, que possam gerar a formação humana plena e uma prática social ecológica e socialmente transformadora. Dentre os sujeitos do estudo, praticamente todos que falam da educação ambiental crítica fala à luz da perspectiva crítica-dialógica.

Levando em conta que: a maioria dos sujeitos do estudo tiveram sua inserção na educação ambiental através de universidades (em sua maioria públicas); muitos continuam inseridos nelas ao longo de suas trajetórias, tanto realizando pós-graduação, como participando de grupos de estudo e/ou pesquisa; e a maioria participa de Coletivos Educadores; acreditamos que estar inserido nesses espaços pode ter contribuído para a predominância da perspectiva crítica, tanto dialógica como dialética, dentre os educadores entrevistados.

Temos também educadores que se aproximam das perspectivas de educação ambiental naturalista, transmissora de conhecimentos e disciplinatório/moralista. Dentre esses educadores temos os sujeitos que não passaram pelo nível superior, com isto não defendemos que este seja um caminho único ou necessário para alcançar uma visão crítica de educação ambiental, mas ele mostrou-se no estudo como um caminho/espço significativo para tal. Ainda dentre os educadores que apresentam essas concepções temos os sujeitos que passaram por pós-graduação *latu senso* em educação ambiental e/ou gestão ambiental, cursos direcionados para atender as necessidades do “mercado verde”.

Dentre os sujeitos que apresentaram uma concepção informativa de educação ambiental, chamou a atenção o processo de amadurecimento de dois dos sujeitos do estudo em direção a uma concepção mais afinada à vertente crítica. Ambos passaram pelo mesmo Curso de Formação de Educadores Ambientais Populares oferecido por um Coletivo Educador. Já os demais sujeitos que apresentam essa concepção – pautada na informação como capaz de isoladamente modificar comportamentos tidos como ambientalmente

incorretos – não fazem parte de nenhum processo coletivo de formação-ação em educação ambiental.

Reforça a idéia da contribuição dos espaços coletivos de formação, para a construção de uma visão crítica de educação ambiental, o fato dos sujeitos que apresentaram uma concepção naturalista – que valoriza os elementos naturais, sem problematizar as questões sociais – não participarem de espaços/processo coletivos de formação-ação em educação ambiental. Além disso, dentre os sujeitos que apresentam essa concepção temos um que fez pós-graduação, porém não relacionada à educação ou educação ambiental.

Olhando para as concepções dos educadores aqui entrevistados, parece-nos dividiram-se em dois grandes grupos: os que passaram por processos de formação-ação coletivos (coletivos educadores e grupos de estudo e/ou pesquisa) e também por pós-graduação *stricto sensu*, com focos em educação e educação ambiental – apresentando uma percepção mais crítica de educação ambiental, apesar de muitas vezes misturarem os referenciais e aproximarem-se mais da subjetividade do que do materialismo; e o grupo em que os sujeitos não passaram por esses processos coletivos de formação-ação, e também inseriram-se para especialização em pós-graduação *latu sensu* – eles apresentam uma visão baseada no senso comum, de uma educação ambiental voltada à informação para mudanças de comportamento e para a preservação do ambiente natural, sem levar em consideração as questões sociais e principalmente a posição do homem na relação sociedade-natureza, colocado em posição de igualdade e não como ser social, que por sua atuação sobre o ambiente adquire especificidade e historicidade.

Sobre a identidade dos educadores ambientais, praticamente todos os sujeitos do estudo consideram-se educadores ambientais e acreditam na existência de uma identidade genérica. Pudemos perceber algumas características que marcam a fala de quase todos os educadores do estudo acerca desta questão, mas duas características apareceram de maneira mais marcante: a incorporação, pelo educador, dos valores defendidos em sua prática educativa; e a apropriação de conhecimentos que instrumentalizem a ação com educação ambiental. Além disso, apesar de não aparecer explicitamente na fala dos educadores entrevistados, uma característica que aparece com bastante frequência é a “militância”, tanto ambiental como política de uma forma mais ampla.

Acreditamos ter respondido a questão norteadora deste estudo: quem são e como se formam os educadores ambientais? São sujeitos que, diante das contradições da sociedade moderna capitalista, optaram pela educação ambiental como instrumento para agir e

transformar o mundo, e para tal buscam formação em diversos espaços, espaços estes que coincidem com seus próprios espaços de atuação, caracterizando a formação em educação ambiental como práxis educativa.

Ainda temos muito que avançar nos processos formativos de educadores ambientais. Os sujeitos nos revelam sentir falta de formação específica, que aprofunde nas questões necessárias à prática educativa ambiental. Que questões são essas? É o que precisamos responder com urgência. Muitos já pensaram sobre isso e oferecem indicativos de respostas. Acredito que a principal questão está em compreender historicamente as relações sociedade-natureza e homens-homens.

Os processos formativos de educadores ambientais, assim como os próprios educadores ambientais, estão em construção, e somos nós, os sujeitos dessa prática educativa, que podemos e devemos, na medida em que nos formamos, construí-los e amadurecê-los.

201

Referências

ALVES-MAZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

BRASIL. *Lei n.º 9795 de 27 de abril de 1999*. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Ministério da Educação. Programa nacional de formação de educadoras(es) ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade. Brasília: MMA; MEC, 2006. (Série Documentos Técnicos, 8).

CARVALHO, I. C. M. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (org.). *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CARVALHO, I. C. de M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). *Identidade da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004a.

CARVALHO, I. C. de M. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004b.

CARVALHO, I. C. M. *A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

CARVALHO, I. C. de M. *A Invenção do Sujeito Ecológico: sentidos e trajetórias em Educação Ambiental*. 2000. 349f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2000.

CASCINO, F. *Educação Ambiental: princípios, história, formação de professores*. São Paulo: SENAC, 1999.

CASSINI, L. F.; TOZONI-REIS, M. F. de C. Trajetória de educadores ambientais. *Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.* v. 21, p. 109-120, 2008.

CHAMON, M. Trajetória de Feminização do Magistério e a (Con)Formação das Identidades Profissionais. In: *VI Seminário da Redestrado: Regulação Educacional e Trabalho Docente*, Rio de Janeiro, 2006.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cad. CEDES*, v. 24, n. 62, p 44-62, 2004.

DUARTE, N. *Individualidade para-si: uma contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

ENGUITA, M. F. *A Face Oculta da Escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERRARO JÚNIOR, L. A. A Universidade e a Formação do Educador Ambiental: uma breve reflexão sobre as experiências da Universidade Estadual de Feira de Santana. *Revista brasileira de educação ambiental*. n. 1, p. 116-119, 2004.

FREITAS, M. T. de A. A Abordagem Sócio-Histórica como Orientação da Pesquisa Qualitativa. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 21 – 39, julho, 2002.

GUIMARÃES, M. *A formação de educadores ambientais*. Campinas: Papyrus, 2004a.

GUIMARÃES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). *Identidade da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004b.

HELLER , A. *O Cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

HUBERMAN, L. *História da Riqueza do Homem*. 21 ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

IPT. *Relatório N. 40.674: diagnóstico da situação atual dos recursos hídricos e estabelecimento de diretrizes técnicas para a elaboração do Plano da Bacia Hidrográfica do Tietê/Jacaré – Relatório Final*. São Paulo: Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo S/A, Comitê da Bacia Hidrográfica do Tietê/Jacaré, Fundo Estadual de Recursos Hídricos, 2000.

JIMENEZ, S.; TERCEIRO, E. A crise ambiental e o papel da educação: um estudo fundado na ontologia marxiana. *Educação em Revista*, v.25, n.03, p. 299-325, 2009.

KONDER, L. *O que é dialética*. 18 ed. São Paulo: Brasiliense S/A, 1988.

LÓPEZ VELASCO, S. Fundamentos da Educação Ambiental: notas sobre a violação da ética no trabalho alienado vigente no capitalismo. *Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.* v.18, p. 116-128, 2007.

LOUREIRO, C. F. B. Proposta Pedagógica. In: MEC. *Educação Ambiental no Brasil*. Brasília: TVEscola (Salto para o Futuro), 2008.

LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e Dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. *Educ. Soc.*, vol. 26, n. 93, p. 1473-1494, set./dez. 2005a. [<http://www.cedes.unicamp.br>]

LOUREIRO, C.F.B. Teoria Crítica. In: FERRARO JUNIOR, L.A. (org.) *Encontros e Caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005b.

LOUREIRO C. F. B. *Trajatória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004a.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, P. P. (coord.). *Identidade da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004b.

LOREIRO, C. B. C. *O movimento ambientalista e o pensamento crítico: uma abordagem política*. Rio de Janeiro: Quartet, 2003.

MANACORDA, M. A. *Marx e a Pedagogia Moderna*. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MARTINS, L. M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (org) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K; ENGELS, F. *Obras Escolhidas*. Tradução de Apolônio de Carvalho. Rio de Janeiro: Editorial Vitória Limitada, 1963.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. 2 ed. Tradução de José Carlos Bruni e Marcos Aurélio Nogueira. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humana, 1979.

MEDINA, N. M. Breve Histórico da Educação Ambiental. In: PADUA, S. M; TABANEZ, M. F. (orgs). *Educação Ambiental: caminhos trilhados no Brasil*. Brasília: Instituto de Pesquisas Ecológicas, 1997.

MINAYO, M. C. de S. Ciência técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

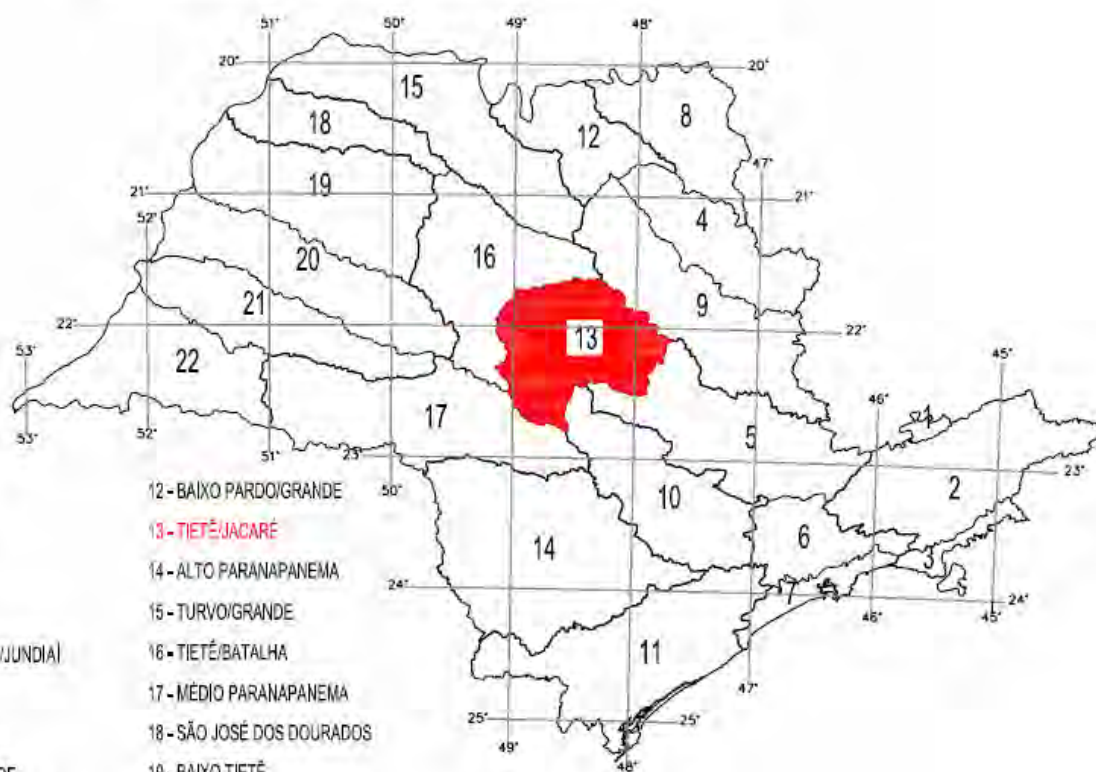
- MORALES, A. G. M. A formação dos profissionais educadores ambientais e a universidade: trajetórias dos cursos de especialização no contexto brasileiro. *Educar*, n. 34, p. 185-199, 2009.
- NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- ONU. Declaração de Estocolmo sobre o Meio Ambiente Humano. Estocolmo: ONU, 1972.
- REIGORA, M. *O que é Educação Ambiental?* São Paulo: Brasiliense, 1994.
- REIGOTA, M.; RIBEIRO, R. P.; RIBEIRO, A. (orgs.) *Trajelórias e narrativas através da educação ambiental*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- REPEA. *Orientação para educação ambiental nas bacias hidrográficas do Estado de São Paulo: origem e caminhos da REPEA – Rede Paulista de Educação Ambiental*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo; 5 Elementos Instituto de Educação e Pesquisa Ambiental, 2005.
- SANTOS, B. de S. *Um Discurso sobre as Ciências*. 12 ed. Porto: Edições Afrontamento, 2001.
- SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SÃO PAULO (Estado). Coordenadoria de Educação Ambiental. *Educação Ambiental e desenvolvimento: documentos oficiais / Secretaria do Meio Ambiente, Coordenadoria de EA – São Paulo: A Secretaria, 1994 – (Série documentos, ISSN 0103-264X)*.
- SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1991.
- SILVA, F. A. L. da. *A Formação do(a) Educador(a) Ambiental nos Programas de Pós-graduação Lato Sensu das Instituições de Ensino Superior do Estado do Rio de Janeiro: uma análise crítica*. 2008. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2008.

- SILVEIRA, M. L. S. da. Algumas notas sobre a temática da subjetividade no âmbito do marxismo. *Rev. Outubro*, n. 7, p. 103-113, 2002.
- SORRENTINO, M. Prefacio In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (org.) *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- TEIXEIRA, L. A. *Análise dos projetos ambientais desenvolvidos em um bairro de Bauru (SP) sob a perspectiva educativa*. 222f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo. 2009.
- TOZONI-REIS, M. F. de C. *A pesquisa-ação-participativa em educação ambiental como práxis investigativa e educativa*. 169f. Tese (Livre Docência em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo. 2008.
- TOZONI-REIS, M. F. de C. Contribuições para uma Pedagogia Crítica da Educação Ambiental: contribuições teóricas. In: LOUREIRO, C. F. B. (org.). *A Questão Ambiental no Pensamento Crítico: natureza, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.
- TOZONI-REIS, M.F.C. (Re)pensando a educação ambiental. *V Congresso Ibero-Americano de Educação Ambiental*. Joinville-SC, 2006. [www.5iberoea.org.br]
- TOZONI-REIS, M. F. C. *Educação Ambiental: natureza, razão e história*. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- TOZONI-REIS, M. F. de C. Formação dos Educadores Ambientais e Paradigmas em Transição. *Ciência & Educação*, v.8, nº1, p.83–96, 2002.
- TREIN, E. A Contribuição do Pensamento Marxista à Educação Ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B. (org.). *A Questão Ambiental no Pensamento Crítico: natureza, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.
- TRIVIÑÜS, A. N. S. *Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

ANEXOS

Anexo I. Mapas de localização da UGRH Bacia Hidrográfica Tietê-Jacaré, suas sub-bacias e os municípios que a constituem (IPT, 2000).

LOCALIZAÇÃO DA UGRH NO ESTADO



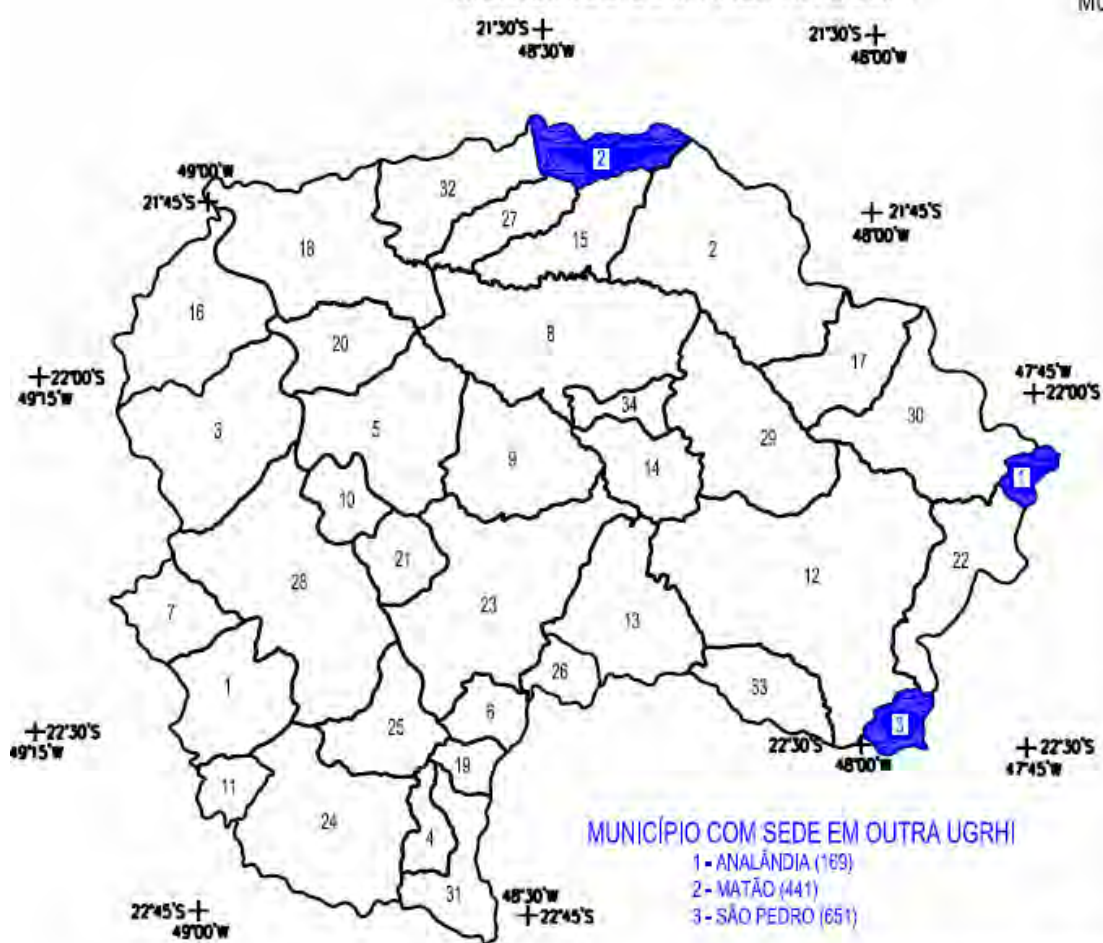
- | | |
|-------------------------------------|-----------------------------|
| 1 - MANTIQUEIRA | 12 - BAIXO PARDO/GRANDE |
| 2 - PARAÍBA DO SUL | 13 - Tietê/Jacaré |
| 3 - LITORAL NORTE | 14 - ALTO PARANAPANEMA |
| 4 - PARDO | 15 - TURVO/GRANDE |
| 5 - PIRACICABA/CAPIVARI/JUNDIAÍ | 16 - Tietê/BATALHA |
| 6 - ALTO Tietê | 17 - MÉDIO PARANAPANEMA |
| 7 - BAIXADA SANTISTA | 18 - SÃO JOSÉ DOS DOURADOS |
| 8 - SAPUCAÍ MIRIM/GRANDE | 19 - BAIXO Tietê |
| 9 - MOGI-GUAÇU | 20 - AGUAPEÍ |
| 10 - SOROCABA/MÉDIO Tietê | 21 - PEIXE |
| 11 - RIBEIRA DE IGUAPEÍ/LITORAL SUL | 22 - PONTAL DO PARANAPANEMA |

SUB-BACIAS



- 1- RIO TIETÊ/RIO CLARO
- 2 - RIO TIETÊ/RIO LENÇÓIS
- 3 - RIO BAURU
- 4 - BAIXO JACARÉ-GUAÇU
- 5 - MÉDIO JACARÉ-GUAÇU
- 6 - ALTO JACARÉ-GUAÇU
- 7 - BAIXO/MÉDIO JACARÉ-PEPIRA
- 8 - ALTO JACARÉ-PEPIRA
- 9 - RIO JAÚ

MUNICÍPIOS COM ÁREA NA UGRHI



MUNICÍPIO COM SEDE NA UGRHI

- 1 - AGUDOS (156)
- 2 - ARARAQUARA (181)
- 3 - AREALVA (183)
- 4 - AREJÓPOLIS (185)
- 5 - BARIRI (201)
- 6 - BARRA BONITA (202)
- 7 - BAURU (209)
- 8 - BOA ESPERANÇA DO SUL (216)
- 9 - BOCAINA (217)
- 10 - BORACÉIA (222)
- 11 - BOREBI (721)
- 12 - BROTAS
- 13 - DOIS CÔRREGOS (228)
- 14 - DOURADO
- 15 - GAVIÃO PEIXOTO (281)
- 16 - IACANGA (339)
- 17 - IBATÉ (341)
- 18 - IBITINGA (344)
- 19 - IGARAÇU DO TIETÊ (348)
- 20 - ITAJU (368)
- 21 - ITAPUÍ (377)
- 22 - ITJRAPINA (384)
- 23 - JAÚ (401)
- 24 - LENÇÓIS PAULISTA (416)
- 25 - MACATUBA (428)
- 26 - MINEIROS DO TIETÊ (446)
- 27 - NOVA EUROPA (477)
- 28 - PEDERNEIRAS (515)
- 29 - RIBEIRÃO BONITO (577)
- 30 - SÃO CARLOS (637)
- 31 - SÃO MANUEL (649)
- 32 - TABATINGA (674)
- 33 - TORRINHA (694)
- 34 - TRABIJU (794)

MUNICÍPIO COM SEDE EM OUTRA UGRHI

- 1 - ANALÂNDIA (169)
- 2 - MATÃO (441)
- 3 - SÃO PEDRO (651)

(794): número de identificação do município no estado de São Paulo

Anexo II. E-mail convite enviado aos membros da REPEA.

Título – Ajuda em Pesquisa

*Olá caros membros da **REPEA**. Sou Luciana, estudante de mestrado do programa de pós-graduação em educação para ciências da UNESP-Bauru. Meu projeto de mestrado tem como objetivo identificar as trajetórias de formação em educação ambiental de educadores atuantes nos municípios que fazem parte da Unidade de Gerenciamento de Recursos Hídricos da Bacia Hidrográfica Tietê-Jacaré. A proposta é conhecer a trajetória desses educadores para a partir delas entendermos melhor os caminhos que levam os sujeitos a tornarem-se educadores ambientais. Para identificar os educadores atuantes nessa região gostaria de contar com a colaboração desse Grupo. Existem educadores participando desta rede que atuam em municípios localizados nesta bacia hidrográfica? Os que tiverem disposição e possibilidade de participar da pesquisa, por gentileza, retornem este e-mail para lufcassini@fc.unesp.br e os que conhecerem educadores nessa região, por favor, enviem-me a indicação com uma forma de contato.*

Agradecemos desde já a atenção e colaboração,

Luciana Falcon Cassini (mestranda) e Marília Freitas de Campos Tozoni-Reis (orientadora)

obs: os municípios integrantes, em parte ou totalmente, da bacia hidrográfica Tietê-Jacaré são: Agudos, Araraquara, Areiópolis, Analândia, Bariri, Barra Bonita, Bauru, Boa Esperança do Sul, Bocaina, Boracéia, Borebi, Brotas, Dois Córregos, Dourado, Galvão Peixoto, Jacanga, Ibaté, Ibitinga, Igarapu do Tiete, Itaju, Itapuí, Itirapina, Jaú, Lençóis Paulista, Macatuba, Matão, Mineiros do Tietê, Nova Europa, Pederneiras, Piratininga, Ribeirão Bonito, São Carlos, São Manuel, São Pedro, Tabatinga, Torrinha e Trabiju.

Anexo III. E-mail enviado aos educadores que se ofereceram para participar do estudo agradecendo a colaboração e solicitando a indicação de outros educadores ambientais, também atuantes na Bacia Hidrográfica Tiete-Jacaré e nos mais diversos espaços.

Título – Re: Ajuda em pesquisa

*Olá caro (a) “**Nome do educadora ambiental**”,*

Fico muito grata por sua colaboração. A pesquisa usa como instrumento de coleta de dados uma entrevista (semi-estruturada), versando sobre a trajetória de formação dos educadores até tornarem-se educadores ambientais (os caminhos percorridos, os porquês das escolhas, as dificuldades encontradas, o trabalho realizado, etc).

Desta forma seria interessante marcar uma data para que eu pudesse visitá-lo(a) aí em “nome do município do educador ambiental” e conversarmos. Tudo bem?

Aproveito para perguntar se conhece outros educadores ambientais atuantes na área da Bacia Tietê-Jacaré, pois o trabalho visa conversar com educadores ambientais atuantes nos mais variados municípios da bacia e em diversos segmentos, como por exemplo, em instituições de ensino da educação básica e superior, em ONG, em órgãos públicos, como secretarias de meio ambiente e educação, unidades de conservação, etc.

Desde já agradeço a atenção. Abraços, Luciana

Anexo IV. E-mail enviado aos educadores indicados, explicando a forma como chegamos até eles e os convidado para participação na pesquisa.

Título: Ajuda em pesquisa

*Olá caro(a) “**Nome do educador ambiental**”.*

Escrevo-lhe por indicação de um membro da REPEA, o(a) “nome de quem indicou”, em momento de minha solicitação à esse grupo de indicação de educadores ambientais atuantes na UGRH Bacia Tietê-Jacaré.

Estou desenvolvendo uma pesquisa de mestrado que tem como objetivo identificar as trajetórias de formação em educação ambiental de educadores atuantes nessa bacia. Para isso gostaria de contar com sua colaboração, participando da pesquisa (através de uma entrevista), se for possível, e/ou indicando educadores atuantes nessa bacia para participarem.

Desde já agradeço a atenção e colaboração,

Abraços,

Luciana falcon cassini

Mestranda do PPGE/UNESP-Bauru

Anexo V. Solicitação à mesa diretora do Comitê da Bacia Hidrográfica Tietê-Jacaré de indicação de educadores ambientais atuantes na região da bacia.

Título: Ajuda em pesquisa

Olá caros Presidente, Vice-presidente e Secretário Executivo do Comitê da Bacia Hidrográfica Tietê-Jacaré. Escrevo-lhes, pois sou aluna de mestrado do programa de pós-graduação em educação para o ensino de ciências da UNESP-Bauru e estou desenvolvendo um projeto de mestrado que tem como objetivo identificar as trajetórias de formação em educação ambiental de educadores atuantes nos municípios que fazem parte da Unidade de Gerenciamento de Recursos Hídricos da Bacia Hidrográfica Tietê-Jacaré. A proposta é conhecer as trajetórias desses educadores para a partir delas entendermos melhor os caminhos que levam os sujeitos a tornarem-se educadores ambientais. Para identificar os educadores ambientais atuantes nessa região gostaria de contar com a colaboração deste comitê, indicando educadores ambientais que possam participar da pesquisa.

Agradeço desde já, torcendo poder contar com a atenção e colaboração tendo em consideração a importância de conhecermos os educadores ambientais da região e suas histórias para o fortalecimento da educação ambiental.

Luciana Falcon Cassini