



## ESPAÇOS EDUCADORES NO CONTEXTO DO CESCAR (COLETIVO EDUCADOR DE SÃO CARLOS, ARARAQUARA, JABOTICABAL E REGIÃO/SP): DO CONCEITO À FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Edna Kunieda - UFSCar  
[ednakunieda@gmail.com](mailto:ednakunieda@gmail.com)

Haydée Torres de Oliveira - UFSCar  
[Haydée@ufscar.br](mailto:Haydée@ufscar.br)

### Resumo

O Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região (CESCAR) constitui-se orientado pelos preceitos do programa nacional de formação em Educação Ambiental (ProFEA) proposto pela equipe da Diretoria de Educação Ambiental/MMA.

A fim de compreender o fenômeno “espaços e estruturas educadoras” contextualizado no processo de construção do CESCAR, optamos por analisar as experiências dos sujeitos que vivenciaram essa prática. Para tanto, utilizamos a metodologia fenomenológica ou análise de estrutura do fenômeno situado, uma das vertentes da pesquisa qualitativa. Tomamos como desafio a pesquisa sobre “espaços e estruturas educadoras” por se tratar de um conceito-base do ProFEA que carece de discussão e acúmulo teórico sobre esse tema.

O artigo apresenta um exercício que estabelece um quadro sobre alguns dos espaços vividos pelo coletivo educador. Os resultados indicam que o espaço é percebido como agente e objeto da mudança e se identifica com “o que ou aquele que educa”, ou seja, um Espaço Educador.

**Palavras-chave:** Espaços Educadores; fenomenologia, hermenêutica.

### Abstract

The CESCAR is constituted guided by the precepts of the National Program of Environmental Education – ProFEA - proposed by the team of DEA / MMA.

In order to understand the phenomenon "espaço e estruturas educadoras" in the process of construction of CESCAR, we opted to analyze the experiences of the subjects that lived that practice. For so much, we used the methodology based on Phenomenology, one of the slopes of the qualitative research. We took as challenge the research on "spaces and educating structures" for treating of a concept-base of ProFEA that lacks discussion and theoretical accumulation on that conception.

The article presents an exercise that establishes a vision on some of the spaces lived by the educating bus. The results indicate that the space is noticed as agent and object of the change and it identifies with "the one that educates", in other words, an “Educator Space”.

**Keywords:** Educator Space; Phenomenology; hermeneutics.

## INTRODUÇÃO

A equipe da Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) buscando qualificar as políticas públicas federais de Educação Ambiental (EA) no sentido de demandar menos intervenção direta e valorizar, dessa forma, as ações locais e regionais, propôs o Programa Nacional de Formação de Educadoras/es Ambientais – ProFEA (OG PNEA, 2006). O ProFEA tem como base referencial os princípios do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) e da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Assim, é clara a opção política por uma Educação Ambiental (EA) emancipatória, crítica e transformadora<sup>1</sup>, embasada principalmente nos trabalhos de Paulo Freire e Edgar Morin (LAYRARGUES, 2004). Junto à proposta do citado programa, define-se o Coletivo Educador como uma composição de educadoras(es) e educandas(os) que adotam o ProFEA como diretriz para seus projetos e ações em EA que se pretendem sustentáveis e contínuos, num determinado recorte territorial que está orientado na divisão por bacias hidrográficas ou outra característica de proximidade espacial e de identificação ideológica, de interesse ou de atuação em EA que abrange 600.000 habitantes ou 10 municípios. Suleia-se pela utopia da construção de sociedades sustentáveis por meio da transformação de 190 milhões de brasileiras e brasileiros educadas/os e educando ambientalmente.

Em âmbito nacional, 22 coletivos educadores foram aprovados pelo edital FNMA 5/2005 que objetivava a implementação do ProFEA através do suporte financeiro para o programa de formação de cada projeto selecionado num período de 2 anos. Atualmente, mais de uma centena de coletivos educadores encontra-se em vários estágios de formação em nível nacional dado o entendimento destas/es educadoras/es ambientais de que o ProFEA é um programa diferenciado justamente por propor a horizontalidade própria do trabalho em rede na construção de saberes e conhecimentos em EA.

O Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região – CESCAR envolve 38 instituições parceiras, 10 municípios como recorte territorial (São Carlos, Dourado, Ibaté, Araraquara, Rincão, Jaboticabal, Monte Alto, Taquaritinga, Guariba e Bebedouro); e, no presente momento, concluiu como parte do processo de formação, um curso de extensão e especialização em EA certificado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) para 63 educandas/os selecionadas/os entre lideranças comunitárias; educadoras/es e professoras/es, e; representantes de instituições governamentais e ONGs. Cada educanda/o teve como atribuição a formação tutorada de outras/os 35 a 40 educadoras/es populares durante o período de vigência do curso (616 horas em 18 meses).

Para atender a opção política da EA transformadora e emancipatória, o ProFEA foi construído embasado em uma série criteriosa de conceitos como Pesquisa-Ação-Participante, Hermenêutica, Alteridade, Vanguarda que se Auto-Anula etc. Dentre eles o de “Espaços e Estruturas Educadoras”, foco da pesquisa que se insere no Programa de Pós Graduação de Ecologia e Recursos Naturais/UFSCar.

“Espaços educadores” é um conceito recente que no Programa Municípios Educadores Sustentáveis (BRANDÃO, 2005) é assim definido: “são aqueles capazes de demonstrar alternativas viáveis para a sustentabilidade, estimulando as pessoas a desejarem realizar ações conjuntas em prol da coletividade e reconhecerem a necessidade de se educarem, neste sentido”. Para Matarezi (2005), o conceito “Espaços Educadores” atende à premissa de uma EA transformadora. O autor, embasado pela experiência de sua equipe da Universidade do Vale do Itajaí na condução de uma década do experimento educacional transdisciplinar “Trilha da Vida: (Re)descobrimo a Natureza com os Sentidos”, corrobora com o conceito na adição do termo “estruturas”, e; complementa que, ao utilizarmos os “espaços e estruturas” do nosso cotidiano com uma intencionalidade educativa, estes adquirem a qualidade de “educadoras”, a exemplo de

uma “obra de arte” que instiga, provoca reflexões e descobertas, levando a possibilidade de transformação da realidade em seus aspectos subjetivos e objetivos. Sobre a “Trilha da Vida” o autor descreve: “A proposta (...) não é conceituar de fora, mas fazer brotar de dentro. Não é definir conceitos mas vivenciá-los todos, percebê-los, significá-los. A contribuição da *Trilha da Vida* é propiciar a vivência, a experimentação concreta e sensível de todos esses princípios e conceitos elencados como chaves para uma Educação Ambiental crítica, popular, emancipatória e transformadora”.

Tomamos como desafio a pesquisa sobre “Espaços e Estruturas Educadoras” por se tratar de um conceito ainda em elaboração que carece de discussão e acúmulo teórico sobre esse tema.

É de uso comum o termo “Espaço Educativo” cujo adjetivo refere-se genericamente à educação

<sup>1</sup>A EA crítica é explicitada no capítulo “Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação” de autoria de Isabel C.M. Carvalho. Sobre EA emancipatória e transformadora ver, respectivamente, os capítulos “Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental” de Gustavo F.C. Lima e “Educação Ambiental Transformadora” de Carlos F.B. Loureiro In Layrargues, 2004.

Maia (1970) a experiência espacial do comum das pessoas está na crença da existência de um espaço objetivo originado pelas imagens produzidas pela sensibilidade humana, o que confere uma ilusão da percepção imediata das coisas e do espaço como uma qualidade da sua materialidade.

Merleau-Ponty (2006) propõe que refletir sobre o espaço permite retomá-lo em sua origem como a forma pela qual um sujeito descreve as relações entre as coisas, passando do espaço “espacializado” ao espaço “espacializante”. O espaço não é o meio onde as coisas se posicionam, mas aquilo que permite posicioná-las ou a potência universal das conexões. “A constituição de um nível espacial é apenas um dos meios de constituição de um mundo pleno: meu corpo tem poder sobre o mundo quando minha percepção me oferece um espetáculo tão variado e tão claramente articulado quanto possível, e quando minhas intenções motoras, desdobrando-se, recebem do mundo as respostas que esperam”.

Pino (*op.cit.*), embasado nos estudos de Merleau-Ponty, pontua que o espaço como forma da experiência sensível pode ser definido como “a maneira em que o sujeito corpóreo constrói sua experiência do mundo. Um mundo material só pode existir para um sujeito corpóreo que, por sua vez, só pode sentir-se sujeito corpóreo em função de um mundo material. Assim, a corporeidade e materialidade constituem dois aspectos de uma mesma experiência do *ser no mundo*”. A experiência do espaço está relacionada com a experiência da matéria e não com a matéria em si e embora as experiências de cada um sejam tão singulares, convergem numa “experiência da matéria e do espaço-tempo comum a todos” ou coletiva que só se consolida com o advento da linguagem. É na linguagem que sobrepujamos o conhecimento aparente da realidade, recriando-a nos níveis simbólico e imaginário. E conclui: “se a sensibilidade humana precisa da imagem do espaço para sua percepção do mundo material, a mente humana pode precisar da representação do espaço para explicar essa percepção. De qualquer forma, o espaço é uma criação humana”.

Maia (2008) buscou compreender nos escritos de Euclides da Cunha e Vicente Licínio Cardoso, pensadores urbanos do início do século XX, a função simbólica do espaço na categoria terra. O autor trabalhou com a idéia de que as imagens espaciais subjacentes a esses escritos poderiam ser consideradas como símbolos contextualizados nas relações sociais. “A terra, tal como operada pelos autores tratados, não seria apenas reprodução das terras realmente existentes, mas projeção simbólica rica de significados”. Desse modo, depreendeu o espaço pensado enquanto símbolo, como um modo de compreender a nossa realidade, “como agente potencializador, força viva a moldar a vida humana”.

## **MATERIAIS E MÉTODOS**

Martins e Bicudo (1994) referem-se à Fenomenologia como vertente da pesquisa metodológica qualitativa caracterizada pela construção do conhecimento a partir da experiência dos sujeitos

que cotidianamente vivenciam o fenômeno a ser investigado. O foco do estudo é centralizado no específico, no peculiar, na intersubjetividade. O que se busca é a compreensão e não a explicação dos fenômenos estudados. O pesquisador está preocupado com a natureza do que vai investigar, de tal modo que não existe para ele uma compreensão prévia do fenômeno. Ele não possui princípios explicativos, teorias ou qualquer indicação definidora do fenômeno. O fenômeno revela-se quando interrogado, situando-se; distinto do fato que, quando definido, pode ser controlado.

Selecionamos a metodologia qualitativa na modalidade Hermenêutica ou Análise Interpretativa para desvelar e compreender o processo de constituição do CESCAR por meio do estudo do fenômeno “Espaços Educadores” a partir da análise da experiência dos sujeitos que vivenciaram essa prática.

Os dados a serem analisados são as situações vividas e conscientemente tematizadas pelos sujeitos. As descrições que os sujeitos realizam são as melhores formas para acessar o seu mundo-vida.

A investigação pelo método fenomenológico-hermenêutico, baseado em Paul Ricoeur, envolve a organização de dados do vivido em sucessivos registros/relatos; a constituição de uma interpretação deste conjunto de dados; e, o estabelecimento de uma nova compreensão sobre o fenômeno, concretizado em uma nova proposta, onde se repete o círculo hermenêutico (COLTRO, 2000).

O círculo hermenêutico diz respeito à estrutura circular da compreensão que Gadamer concebe como aquela na qual o intérprete (ou pesquisador) se constitui como um mediador entre o texto e a totalidade subtendida neste (MOURA & GRUN, 2005).

Segundo Martins e Bicudo (*op.cit.*), a modalidade Hermenêutica requer leituras cuidadosas das descrições até ser evidenciado um sentido do todo por meio da interpretação dos dados. Efetua-se uma análise contextual onde as sucessivas leituras revelam as partes significativas e as diferenças entre os dados, delimitados por temas ou perspectivas de investigação. A perspectiva refere-se a como os sujeitos percebem o fenômeno em sua totalidade enquanto vivência ou experiência.

Tomamos como dados da pesquisa vinte e duas monografias que tratam especificamente de trabalhos desenvolvidos em potenciais Espaços Educadores. Como meio de facilitar a compreensão destes, recorreremos à análise das imagens que os referenciam, seja presente no próprio corpo do texto ou fornecido pelo/a educador/a. Por esta altura, esclarecemos que o ProFEA associa a sigla PAP (Pesquisa-Ação-Participativa ou Pessoas que Aprendem Participando) às/aos educadoras/es ambientais, conforme setor originário, assim: PAP1 refere-se a equipe que elaborou o programa, a equipe DEA/MMA; PAP2 são as/os educadoras/es ambientais institucionalizados que originariamente formaram o coletivo educador e deram início ao processo de formação; PAP3 são as/os educandas/os responsáveis pela formação – tutorada/o pelos PAP2 - de outras/os 35 a 40 educadoras/es populares ou PAP4.

Das imagens sobre os espaços vividos elucidadas nas monografias e depoimentos das/os PAP3, destacamos cinco para comporem este artigo. Foram selecionadas mediante a diversidade do público e abordagem educativa.

Após recorrentes leituras das monografias associadas à análise das apresentações dos trabalhos finais e em depoimentos de suas autoras e algumas de suas tutoras, realizamos a redução fenomenológica. Esta nos permite apreender a essência do fenômeno a partir da reflexão sobre as partes da experiência que nos parece possuir significados (MARTINS & BICUDO, 1994).

Buscamos agrupar os dados obtidos em categorias não excludentes como os termos usados pelas depoentes, as coincidências observadas nos textos e os padrões previamente estipulados, assim como em CARVALHO & VERGARA (2002).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Segue a síntese de 5 projetos de Educação Ambiental do CESCAR:

**a) O espaço/estrutura pensado simbolicamente:** O canteiro de girassóis.

**Projeto:** “Refletindo sobre as questões sócio-ambientais através de ações sociais”(SILVA, 2008)

**PAP3:** Vera Lucia Brandão Pereira da Silva

**PAP4:** 43 crianças e adolescentes de 06 a 14 anos de idade, ambos os sexos, atendidas no período da manhã pela PAP3, uma vez por semana no ano de 2007 e 35 (entrada de novos integrantes embora no relato, Vera não discrimine quantos nem quais), em 2008. São jovens oriundos do Projeto “Anjo da Guarda”, cujo órgão mantenedor é a Cáritas Paroquial de São Nicolau de Flüi.

O projeto “Anjo da Guarda” abrange um conjunto de bairros onde é diagnosticado “problemas de infra-estrutura, tais como: desemprego; falta de qualificação profissional; baixa escolaridade; subemprego; baixos salários; déficit na área de lazer; crianças e adolescentes vítimas de dependência química, vivendo em situações vulneráveis socialmente, entre outros”.

O interesse da educadora pela questão ambiental inicia-se na infância em área rural, onde herdou “o gosto pela natureza”. Recorda que sua família pouco dependia da cidade, pois seus pais mantinham uma horta e criação de animais domésticos. Apesar da produção de ambos estarem ligados ao aspecto nutricional, a mãe marcadamente lida com o lado estético pelo cultivo de plantas ornamentais.

O vocábulo “estético” origina-se do grego *aisthetikós*, ou seja, 'que sente, que compreende', 'sensível'; além dos significados relativo ao belo, harmonioso (FERREIRA, 1999). A postura que Vera assume diante de suas/seus educandas/os, nas atividades propostas e nas excursões, é a de quem ‘sente, que compreende, é sensível’ ao questionamento do outro. Sua queixa reside no fato de que, embora procure estimular para que o grupo desenvolva a iniciativa e maior participação a fim de que possam exercitar a tomada de decisões conjuntas, é na maioria das vezes, frustrada nesse propósito. Embora reconheça que nem sempre consiga dar retorno as solicitações de suas/seus educandas/os, muitas vezes por falta de horário no cronograma.

Por um lado, a evocação da figura materna, o feminino que acolhe, cuida e aceita. Por outro, a descrição dos PAP4: “uma boa parte das crianças (...) muito agressivas, rebeldes, desinteressadas, com baixa auto-estima; carentes de amor e, algumas até, carentes de alimentação; com problemas familiares, entre outros”. A descrição desses PAP4 parece exigir como complementaridade, que o/a educador/a traga para reflexão no trabalho a ser desenvolvido, os aspectos próprios do feminino.

O projeto “Anjo da Guarda” tem como “objetivo principal (...) *tirá-los das ruas*”, oferecendo aulas de reforço escolar, entre outros. Na contramão desse preceito, Vera inicia suas atividades exatamente nas ruas do bairro, após uma série de dinâmicas de entrosamento grupal nas dependências da igreja. Daí, o primeiro contato com o tema que vem a ser o ponto principal dos seus questionamentos frente ao grupo: o lixo. E também a constatação de mundos e realidades radicalmente diferentes embora convivendo em espaços tão próximos: “aqui professora é o bairro dos pobres e logo ali começa o bairro dos ricos”. “Observei que realmente as casas são muito bonitas e contrastam com as outras moradias ao redor” (observação da educadora). “(...) aqui (bairro mais nobre) as ruas não tem buraco que nem na rua de minha casa”.

A partir do tema lixo, são realizadas as seguintes excursões:

- Parque do Bicão (objetivando a valorização de uma área de lazer próxima, são realizados jogos e brincadeiras nesse espaço. Vera se surpreende ao observar alguns dos adolescentes em plena atividade de coleta de recicláveis ao invés de brincarem com os demais. Conclui que “deixar de lado o interesse particular”- no caso, o lazer – foi uma atitude resultante das atividades anteriores como vídeos e debates sobre a questão do lixo.

- Programa de visitas do CDCC (Centro de Divulgação Científica e Cultural/USP): Aterro Sanitário e Central de Triagem da Coleta Seletiva de São Carlos.

Após a visita ao aterro sanitário, o imaginário do grupo seleciona como tema recorrente em seus questionamentos a preocupação com a produção de chorume, tamanho o impacto de suas lagoas. Literalmente um espaço que impressiona e impregna os sentidos e a memória do grupo.

Com o propósito de trabalhar nos 10 canteiros abandonados localizados na igreja, o Horto Municipal forneceu o composto orgânico e as mudas, material solicitado pela educadora. Coube à Vera vencer certa resistência de alguns dos jovens em colocar as “mãos na terra”- ou seja, no composto percebido como algo “nojento”. Vera educa pelo exemplo e gradativamente, estes se unem a ela na atividade de plantio.

Após a retomada do projeto pós-período de férias, é agendada uma visita no Horto Municipal, onde o grupo acompanha as etapas concernentes a produção de mudas. A questão central passou a ser: “O que é feito com o chorume que é gerado durante a decomposição dos orgânicos?”. O chefe do Horto apresenta como alternativa *in loco*, a composteira que recebe resíduos orgânicos doados pelos restaurantes da cidade, como modo de atenuar ou mesmo evitar a produção de chorume.

Como um canteiro de girassóis se transforma simbolicamente na estrutura educadora capaz de refletir todo o processo educativo acima descrito, sem sequer ser citado na monografia?

Embora sem citação literal, a imagem foi sendo desvelada nas releituras do projeto. Esta nos foi dada pela própria educadora durante a apresentação de sua monografia final, destacando um slide onde retrata o 10º canteiro que difere dos demais destinados às hortaliças.

Segundo relato de uma de suas tutoras, Vera e o grupo ficaram impressionados pela beleza do canteiro de girassóis, na volta das férias. Na perspectiva das crianças menores, pela média de tamanho, o impacto das hastes que atinge até 2m e cujo receptáculo das pequenas flores sésseis apresenta várias tonalidades de amarelo, pode compor uma experiência significativa.

Significativo certamente é o fato de que, dentre todas as propostas de Vera, uma das únicas em que o grupo se posicionou manifestando a sua vontade, foi o da escolha sobre o que plantar no décimo canteiro. Queriam flores e o Horto fornecera sementes de girassóis como estratégia habitual para evitar herbivoria segundo os preceitos da agroecologia. Desta maneira, essa estrutura tornou-se educadora no sentido de que sua construção é fruto de um acordo coletivo, tão desejado pela Vera em suas reflexões e em seu trabalho com o grupo.

Na abertura, flexibilidade de Vera para acolher a decisão do grupo, está a imagem materna que cultuava a predileção por plantas ornamentais – “o que sente” e o “concernente à beleza”. E o girassol, por se tratar de uma inflorescência, tal como um canteiro em miniatura, sustenta em sua base inúmeras flores diminutas.

Assim como o girassol apresenta heliotropismo, o grupo termina a sua jornada exatamente no ponto em que a iniciou: nas dependências da igreja São Nicolau, após visitas de reconhecimento nos bairros e nos espaços como o CDCC/Central de Triagem/ Aterro Sanitário e Horto Municipal. O que resulta desse movimento é a síntese de substâncias orgânicas vitais para a planta, e o acréscimo em conhecimento e crescimento para o grupo, propício em situações de convivência.

**b) O espaço/estrutura pensado simbolicamente:** Áreas vazias-ociosas

**Projeto:** “Educação Ambiental na EE Prof. João Jorge Marmorato: A questão das áreas vazias-ociosas”(BIANCO, 2008)

**PAP3:** Luzimar Ruiz Grosso Bianco

**PAP4:** A escola agrega 600 alunos, 35 professores e oito funcionários. Cerca de 450 pessoas foram envolvidas nas práticas em EA realizadas quinzenalmente. A educadora calcula que o

projeto contribuiu com a formação de 68 multiplicadoras/es, presentes desde o início da proposta.

A imagem que dá nome ao projeto é aquela não desejável, porém na perspectiva de vir a ser transformada. Todo o “trabalho”, e nesse sentido, contrapondo ao “ócio” dos espaços, requer um esforço hercúleo ministrado pela Luzimar e seu grupo. No tocante ao “vazio”, existe uma necessidade veemente ao longo do projeto, a do “preenchimento”.

Da infância, a recordação de uma vida digna vivendo com o “mínimo possível” num ambiente solidário, onde tudo era reaproveitado. O trabalhoso comércio de sucatas deu sustento à família e às atitudes da professora enérgica, comunicativa, ativa e atuante.

Áreas vazias-ociosas são, na definição da educadora, áreas “descuidadas”, com mato alto, depósito de rejeitos, onde se proliferam animais nocivos. Espaços propícios à doença e acidentes. Vazias de significados positivos e ociosas no sentido de desnecessário, improdutivo, infértil.

Tais espaços que o projeto pretendia abarcar, foram identificados nos quintais e nas dependências da Escola Estadual Professor João Jorge Marmorato. Embora tenha sido diagnosticado certo interesse pela causa ambiental advindo dos bairristas, faltaram iniciativa e vontade de participar por parte dos mesmos, o que limitou as ações do projeto ao perímetro escolar.

As qualidades vazias e ociosas, percebidas como problema, assim o eram consideradas, visto a prática comum e inadequada da constante aplicação de “mata-mato” (herbicida) e o uso do fogo a fim de substituir a falta de manutenção da escola devido a insuficiência das verbas subsidiadas pelo estado.

Os vazios-ociosos correspondiam a uma área de 1.200m<sup>2</sup> que deu origem a um pomar, a rampa de descida para a quadra poliesportiva com 490m<sup>2</sup>, que hoje apresenta um “pequeno exemplar de reflorestamento” e a área para futuro plantio da horta com 710m<sup>2</sup>.

O resultado contabiliza 72 mudas plantadas no pomar e 51 mudas na área de “reflorestamento”; “inúmeros os pés de mandioca (...) ao redor das árvores frutíferas”, coleta seletiva de resíduos sólidos e de óleo de cozinha (180 litros em 10 meses) aberta à comunidade e construção de composteira. Mas apenas esses dados quantitativos não traduzem a mobilização, envolvimento e o caráter eminentemente qualitativo da interação entre parte do corpo docente e discente, alguns funcionárias/os e moradoras/es do bairro, e; estes com os espaços ora “vazio-ociosos” transformados em “plenos-preenchidos/férteis-produtivos”.

Além de concedidas por instituições diversas, é da doação advinda dos quintais da comunidade que as “mudas” “falam” por si: algumas ganham uma história afetiva dada pela criança que a produziu, vem de outros estados ou tem nome próprio, como o “Manuel”, cultivado por uma mãe portuguesa que valoriza os vastos espaços destinados ao plantio aqui por não ter algo similar em seu país de origem. Registram-se a volta dos pássaros e borboletas e o aumento de minhocas “enormes e gordas”; todas “parentes” daquelas trazidas na latinha da menina que relacionou o solo em péssimo estado com o desaparecimento destas.

A falta de água encanada próxima à área mais extensa e ferramentas para o plantio não foram as únicas dificuldades enfrentadas, houve resistência de alguns professores e funcionários em participar do projeto, uma grande época de estiagem, troca das placas de identificação e quebra de mudas e um incêndio provocado por alunos não envolvidos nas atividades. Por meio de cartazes, as paredes das salas e corredores tornaram-se espaço de comunicação por iniciativa das/os alunas/os sensibilizados com o fato, esperando serem “ouvidos” pelos colegas de outras turmas e períodos.

O projeto reestruturou o planejamento escolar, num exercício de interdisciplinaridade: a demarcação das áreas vazias-ociosas realizada por meio de diversos cálculos nas aulas de matemática; conceito de paisagem na geografia, cadeia alimentar, papel dos decompositores,

componentes do solo em ciências; construção de maquete da unidade escolar na educação artística e composição de textos e análise reflexiva para produção de relatórios na disciplina de língua portuguesa.

As turmas também complementaram seus estudos nos mesmos espaços visitados pelo grupo da Vera, além de outros nove lugares entre sede de ONGs, trilhas interpretativas em bosques em área urbana e no interior de terrenos de empresas, parques municipais, entre outros.

**c) O espaço/estrutura pensado simbolicamente:** Áreas vazias-ociosas

**Projeto:** Percepção Ambiental de Educandos do Ensino Fundamental sobre a Lagoa “Sapolândia”(REIS, 2008)

**PAP3:** Juliana Pereira Zanon Reis

**PAP4:** estudantes da 8ª série do ensino fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) “Professor Henrique Scabello”. Município de Araraquara/SP.

**Projeto:** Percepção ambiental de alunos do ensino fundamental sobre o descarte de resíduos sólidos(DELFINI, 2008)

**PAP3:** Heloisa Helena Delfini

**PAP4:** estudantes da 6ª série do ensino fundamental da citada escola.

Juliana e Heloisa trabalharam na mesma escola, com suas turmas da aula de ciências. Ambas buscaram levantar dados sobre percepção ambiental (resgate histórico e resíduos sólidos, respectivamente) em torno da “Sapolândia”, lagoa próxima a um remanescente florestal, localizada no bairro periférico do Jardim das Hortências.

Informações significativas foram obtidas por meio de conversas com as educadoras, que somados àquelas dos relatórios finais, elucidam o processo “metamórfico” pelo qual passou a “Terra dos Sapos”.

Das monografias de ambas constatamos que a percepção dos pequenos residentes próximo ao entorno da Sapolândia, enumeram uma longa relação de atributos negativos ao local e com dificuldade e de modo velado, certos aspectos positivos. Isso porque é notório associar a lagoa como área de lazer das pessoas mais carentes do bairro, o que revela vergonha do lugar onde se vive.

Percebem a Sapolândia como um lugar inútil, depositário de lixo, esgoto e problemas associados. Indicam a pesca e natação como atividades de lazer ainda que incorram em riscos à saúde, pois relacionam a poluição do local com doenças. Gostariam de vê-la limpa como um dia fora no passado, que varia entre 7 a 30 anos atrás. E das histórias relacionadas a ela, sem ficar claro se fato ou fábula de autoria de pais cuidadosos, está a do menino que morreu afogado.

Todos esses questionamentos e atividades relacionadas como exposição de cartazes e manufaturas de maquetes, promovidos pelas educadoras, geraram uma mobilização voluntária por parte de todos os discentes e alguns funcionários, o que levou a organizarem uma caminhada de reconhecimento pela Sapolândia. E a partir desta, orientados pelas educadoras, refletiram sobre as práticas que atenuariam os problemas ambientais detectados, tais como: elaboração de placas; conversas com os moradores e panfletagem sobre os problemas ocasionados pelo lixo; limpeza. Ademais, o espaço antes malquisto por quem convivia em suas proximidades repercutiu em interesse por parte de educadoras/es em âmbito estadual ao ser divulgado no IIIIEEA - Encontro Estadual de Educação Ambiental, em São José do Rio Preto/SP e regionalmente, ao ser apresentado no CESCAR. Não por acaso, a comunidade exigiu maior atenção àquela área ao citá-la na plenária das sub-regiões do orçamento participativo (Região 5 – Sub Hortências).

Desse modo, encerra-se o relato sobre a Sapolândia registrado nos projetos finais de conclusão do curso de especialização do coletivo educador. Mas após tal narrativa, parece-nos frustrante que não exista “finais felizes” em meio ao que denominamos “realidade aparente”.



Subvertendo a lógica da nossa época tão afeita ao comodismo e individualismo, a comunidade efetivou aquelas ações esboçadas sob orientação das educadoras. Por meio de um mutirão, esvaziaram o local dos entulhos e outros materiais descartados indevidamente à margem do lago e hoje planejam como transformá-lo concretamente em um espaço onde possam exercitar o ócio proporcionado pelo lazer sem riscos à saúde. Impossível dissociar a interação educativa promovida pela Juliana e Heloísa como co-responsável pela transformação desse espaço e concomitante a isso, com o orgulho que ora a comunidade apresenta ao serem identificados como vizinhos da “Terra dos Sapos”.

**d) O espaço/estrutura pensado simbolicamente:** As nascentes

**Projeto:** Proposta de intervenção em Educação Ambiental no bairro: Parque Residencial Douradinho(SOARES, 2008)

**PAP3:** Raimunda Gomes S. Soares (Rai)

**PAP4:** a comunidade do bairro por meio da AMORD – Associação dos Moradores do Parque Residencial Douradinho). Sabe-se que o grupo até então envolvido não é grande, tratando-se de um público bastante flutuante.

As nascentes dizem respeito ao que nasce e ao que começa, assim como as cabeceiras dos rios e riachos. Um projeto de vida e de aceitação ao desafio do novo. Aquilo que representa o “novo” no relato de Raí é desvelado nos vários nascimentos no recorte do espaço vivido: nas nascentes do Rio Monjolinho ocultas no interior da mata; no bairro recente, implantado em terreno fronteiro a uma Área de Preservação Permanente (APP); na comunidade formada por jovens casais e as muitas crianças; na formação da atual diretoria da Associação de Moradores onde Raí é responsável pelos assuntos ligados ao meio ambiente; e, embora sem citação literal em sua monografia, na gravidez da educadora durante a execução do trabalho.

Mas esse “novo” não se impõe repentinamente, ele se encontra em pleno tempo de gestação. E essa transitoriedade é parte essencial para entender porque a realidade aparente é tão morosa quando a percepção da educadora apresenta a certeza de que tudo está em movimento e transformação. Tanto é assim, que a foto de uma criança cuidando de uma muda em frente a sua casa nos é dado como representação de como a parcela da comunidade participante se sente e percebe o local onde habitam. Nas palavras da educadora: “Não vejo fim, tudo parece está se renovando (...) Sinto-me juntamente com os colegas do grupo plantando uma sementinha (...) Não vejo fracasso, estamos de tal forma comprometidos com o bem-estar do bairro (...) estar fazendo algo, em vez de só lamentar, não comecei isso deliberadamente, mas hoje não me vejo capaz de ficar de braços cruzados”.

O grupo de Raí assume que a comunidade é responsável pelos agravos do planejamento inadequado por parte do empreendimento residencial próximo à APP, tais como “impermeabilização do solo, diminuição das áreas verdes, e excesso de vazão de água; (...) danos inerentes ao processo de urbanização”. Ademais, recai sobre tal assunção o conhecimento de que a APP é um dos maiores fragmentos florestais da Bacia Hidrográfica do Córrego do Monjolinho, compõe uma área de manancial de captação superficial que contribui com aproximadamente 20% da água consumida pela população de São Carlos.

A adesão de 6 pessoas apesar dos 300 convites distribuídos é motivo de comemoração para o grupo que luta para que a fragilidade ambiental deste espaço seja transformada em sua principal virtude, ou seja, a valorização de se residir próximo a “uma paisagem agradável aos olhos e acolhedora”.

Entre suas reivindicações estão denúncias sobre os bueiros abertos, erosão devido ao escoamento das águas pluviais no interior da mata, depósitos inadequados de entulho, lixo e animais mortos e coleta seletiva de resíduos sólidos. A lentidão da resposta dos órgãos públicos, porém, compromete a imagem da Associação de Moradores frente à comunidade. Mesmo esta resiste às

propostas de plantio para sanar o déficit de árvores das avenidas e ruas da cidade, visto que a preocupação do grupo vai além dos limites do bairro, como já demonstrado com a questão do abastecimento público.

Além da campanha de arborização urbana, o grupo elabora e divulga suas idéias no “Jornal Douradinho” e realiza um resgate histórico que será acessível por meio da construção de um sítio na Internet.

O registro de uma história tão recente revela o contraste entre a rapidez da degradação ambiental daquele espaço com o desafio de acelerar o tempo necessário para mobilizar a comunidade.

Do relato dos primeiros moradores constatamos que:

- o “desenvolvimento” do local para fins habitacionais resultou em problemas ambientais: “dentro do mato tá estourado (*por ser agora um*) lugar desenvolvido”; “lá dentro do córrego sujeira e num era, era limpo, era limpinho, eu bebi água”.
- Mata e animais silvestres perderam espaço para o loteamento: “bastante de árvore e bicho, bicho cachorro do mato, veado, camaleão(...) aquele teiú grandão, (...) ele tá um pouco afastado porque tem muita gente atravessando na beira da mata. Não dá para ele passar pro lado”.
- se a comunidade nem a administração pública colabora, o Meio Divino ainda é depositário da esperança de que, mesmo em falta de carinho e delicadeza, a beleza dos espaços ainda possa ser conservada: “por causa do povo né, o povo não colabora”; “eles prometeram e nunca chegaram, é uma água no meio do canteiro pra nós nunca chegaram”; “Deus manda chuva, quando tá faltando Ele manda, aí fica bonito”; “faltando é mais carinho com o bairro, mais carinho, muita delicadeza”

### **Construção do panorama CESCAR**

Não é um espaço específico, mas um coletivo de espaços que vivenciados sucessivamente por meio de visitas, permite ao grupo de Vera elaborar o seu processo de aprendizagem.

Em Luzimar, o espaço das áreas até então vazias sobrepõe os demais que ganham um caráter secundário. Facilitam a compreensão do espaço eleito como principal, portanto, podem ser considerados assessórios.

Nos trabalhos de Juliana e Heloísa, assim como o de Raí, o enfoque é dado a um só espaço. Entretanto, na dupla o caráter imagético é mais relevante que nos demais, pois excetuando a caminhada ecológica, este é totalmente tratado nas dependências do espaço escolar. Portanto a interação educativa pode ser ministrada *no* ou *sobre* determinado espaço.

A mesma imagem pode ser atribuída a duas ou mais interações educativas. As áreas vazias são ponto de partida e chegada para os projetos de Luzimar e, Juliana e Heloísa; respectivamente: um almeja preenchê-las e torná-las produtivas; outro, esvaziá-las e tomá-las como ponto de repouso, refúgio ou de ocupação agradável.

O caráter mnemônico a influenciar ações e atitudes pode ser elucidado em diferentes níveis. Como relacionar fatos de natureza similares (Vera, sua mãe e a afinidade por plantas ornamentais) e inspirar a retomada de uma situação anterior ou original (memória de uma Sapolândia limpa). Assim também ocorre com o caráter estético: os girassóis como conclusão de um trabalho que é a própria beleza da finalização de uma etapa; um lugar ainda agradável e admirável e toda uma mobilização para conservá-lo em Raí, e; o “feito” cuja beleza é revelada pela ação comunitária, um lugar bonito se torna um lugar bom de viver segundo os projetos de Heloísa e Juliana.

### **Conclusão**

Concluimos o artigo com o exercício de estabelecer por meio de aproximações e oposições, um quadro parcial sobre os 5 espaços vividos pelo coletivo educador. Esse recorte provisório possibilita vislumbrar o mosaico de imagens atribuído aos vários “mundos vividos” na categoria

de “espaços vividos” e concebê-los em um único espaço panorâmico que dê conta de abarcar tamanha diversidade e significações. Da *interação* destes aos demais projetos dos PAP3, objetivamos chegar a uma *inteiração* possível que nos permita refletir e compreender o processo CESCAR em sua completude e seus desdobramentos futuros..

Ademais, ao final da pesquisa, pretendemos responder se tais espaços podem ser adjetivados como “educadores”. Tendemos a uma resposta assertiva a esta última questão. Não é o espaço físico em si, mas a espacialização de todo rol de interações possíveis promovidas pelas educadoras/es com suas/seus educandas/os e ambos com o entorno que modifica a percepção sobre este último. Dessa forma - do espaço espacializado para o espaço espacializante - as áreas físicas ganham ares de protagonista: por esses espaços nos preocupamos; nos emocionamos e sentimos afeição; condoemos com seu estado atual e nos mobilizamos para promover a sua recuperação; compreendemos que torná-lo belo ou revelar a sua beleza também nos modifica internamente, e; se éramos indiferentes, hoje não conseguimos mais “cruzar os braços”. Onde o espaço ganha ares de protagonista ele se torna ao mesmo tempo agente e objeto da mudança e se identifica mais propriamente com “o que ou aquele que educa”, ou seja, um Espaço Educador.

## REFERÊNCIAS

BIANCO, L.R.G. (2008), Educação Ambiental na EE Prof. João Jorge Marmorato: A questão das áreas vazias-ociosas. Monografia (Especialização em Educação Ambiental), UFSCar, São Carlos, SP, 78 p

BRANDÃO, C.R. (2005), Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos: escritos para conhecer, pensar e praticar o Município Educador Sustentável. Programa Nacional de Educação Ambiental, MMA, Diretoria de Educação Ambiental, Brasília, 180 p

CARVALHO, J.F.L. & VERGARA, S.C. (2002), A Fenomenologia e a Pesquisa dos Espaços de Serviços. RAE – Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 42. n.3 p.78-91 <<http://www.rae.com.br/artigos/1274.pdf>> Acesso em: 7 nov. 2008

CARVALHO, I.C. M.& GRUN, M. (2005), Hermenêutica e Educação Ambiental. In- Encontros e Caminhos: formação de educadoras/es ambientais e coletivos educadores, FERRARO JÚNIOR, L.A. (Org.). MMA, Diretoria de Educação Ambiental, Brasília, pp. 177-187

COLTRO, A. (2000), A Fenomenologia: Um Enfoque Metodológico para Além da Modernidade. Cadernos de Pesquisas em Administração. São Paulo, v.1, n.11, p. 37-45. <[http://www4.fct.unesp.br/docentes/educ/alberto/page\\_download/Delineamento%202009/FENOMENOLOGIA.pdf](http://www4.fct.unesp.br/docentes/educ/alberto/page_download/Delineamento%202009/FENOMENOLOGIA.pdf)> Acesso em: 7 nov. 2008

DELFINI, H. H. (2008), Percepção ambiental de alunos do ensino fundamental sobre o descarte de resíduos sólidos. Monografia (Especialização em Educação Ambiental), UFSCar, São Carlos, SP, 49p

FERREIRA, A. B. de H. (1999), Novo Dicionário Aurélio – Século XXI. Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 3º ed., 2128 p

LAYRARGUES, P.P.(coord.)(2004), Identidades da educação ambiental brasileira. MMA, Diretoria de Educação Ambiental, Brasília 156 p.

MAIA, J.M.E. (2008), A terra como invenção: o espaço no pensamento social brasileiro. Jorge Zahar Ed., Rio de Janeiro, 223 p

MARTINS, J & BICUDO, M.A.V. (1994), A Pesquisa Qualitativa em Psicologia – Fundamentos e Recursos Básicos. Editora Moraes Ltda, São Paulo, 2º ed., 110 p

MATAREZI, J. (2005), Estruturas e Espaços Educadores: Quando os espaços e estruturas se tornam educadores. In- Encontros e Caminhos: formação de educadoras/es ambientais e coletivos educadores, FERRARO JÚNIOR, L.A. (Org.). MMA, Diretoria de Educação Ambiental, Brasília, pp. 161-173

MERLEAU-PONTY, M. (2006), Fenomenologia da Percepção. Martins Fontes, São Paulo, 3º ed., 662p

OG PNEA (2006), Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais – por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade. Série Documentos Técnicos – 8. Brasília.

PINO, A. (1996), A Categoria de Espaço em Psicologia. In – Representações do Espaço: Multidisciplinaridade na Educação, Miguel, A. & Zamboni, E. (Orgs.). Autores Associados, Campinas, SP, pp. 51-68

REIS, J. P. Z. (2008), Percepção Ambiental de Educandos do Ensino Fundamental sobre a Lagoa Sapolândia. Monografia (Especialização em Educação Ambiental), UFSCar, São Carlos, SP, 45p

SILVA, V. L. B. P. da (2008), Refletindo sobre as questões sócio-ambientais através de ações sociais. Monografia (Especialização em Educação Ambiental), UFSCar, São Carlos, SP, 42 p

SOARES, R.G.S. (2008), Proposta de intervenção em Educação Ambiental no bairro: Parque Residencial Douradinho. Monografia (Especialização em Educação Ambiental), UFSCar, São Carlos, SP, 41p