

AVALIAÇÃO DE UM PROCESSO FORMATIVO DE EDUCADORAS E EDUCADORES AMBIENTAIS POR UM COLETIVO EDUCADOR (CESCAR, SÃO CARLOS, S.P.)

SANTOS, Silvia Aparecida Martins dos - silvias@cdcc.usp.br
DI TULLIO, Ariane - di.ariane@gmail.com
OLIVEIRA, Haydée Torres de - haydee@ufscar.br

Resumo: Este texto traz resultados parciais de uma investigação que avaliou os processos formativos em Educação Ambiental, realizados pelo Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região (CESCAR), utilizando a técnica do grupo focal como instrumento de coleta de dados. Participaram dessa pesquisa vinte e dois cursistas que expressaram suas expectativas, dificuldades, contribuições para mudanças e sentimentos de identidade e pertencimento. Os referenciais teóricos adotados foram a Pesquisa Qualitativa com Narrativas e a Análise Textual Discursiva. A análise mostrou que a metodologia PAP (Pesquisa-Ação-Participativa) foi positiva na medida em que foram observadas aprendizagens significativas e mútuas entre os participantes. Quando os cursos terminaram, os PAPS3 sentiram-se inseguros e afirmaram que o coletivo CESCAR só faz sentido quando o grupo está junto, apontando a necessidade de refletir sobre a condução do processo e suas limitações para a construção de identidades mais permanentes em relação ao campo da EA.

Palavras-chave: avaliação, educação ambiental, coletivos educadores, identidade.

Abstract: This paper presents partial results of an investigation that evaluated the formative processes in Environmental Education, held by Educational Collective of São Carlos, Araraquara, Jaboticabal and neighbor cities (CESCAR), using focus group technique as a tool for data collection. Twenty two people participated in this study and expressed their expectations, difficulties, contributions to change and feelings of identity and belonging. The theoretical framework adopted was the Qualitative Research with Narrative Discourse and Text Analysis. The analysis showed that the method PAP (Participatory Action Research) was positive in that were found significant and mutual learning among participants. When the course ended, PAPS3 felt insecure and asserted that the collective CESCAR only makes sense when the group is together, highlighting the need to reflect on the conduct of the process and its limitations for the construction of more permanent identity in relation to the field of EE.

Keywords: evaluation, environmental education, educational collective, identity.

Introdução

A década de 60 pode ser considerada como referência das preocupações em relação aos problemas socioambientais, sendo o ano de 1972 um marco histórico para o ambientalismo, pois durante a Primeira Conferência Mundial do Meio Ambiente Humano realizada em Estocolmo (Suécia), foi reconhecida pela primeira vez a importância da Educação Ambiental (EA) para fazer frente ao problema da crise ambiental no mundo.

Sommer (1979), citando J. B. Priestley (1964), afirma que na década de 1960 a ciência já estava muito presente no ensino, porém cada vez mais afastada da experiência cotidiana. Assuntos como a teoria da relatividade de Einstein e os grandes conceitos de Ecologia provavelmente eram pouco compreendidos pela maioria da população. Para ampliar a conscientização do público sobre os problemas ambientais, provavelmente seria necessário começar com coisas simples como, por exemplo, a limpeza do leito de um córrego, pois quando se entende a dinâmica dos problemas ambientais, é que eles ficam mais evidentes.

No entanto, cada vez mais existe a necessidade de pensarmos o ambiente de forma complexa e de refletirmos sobre as práticas existentes, articulando a natureza, a ciência, a técnica e a cultura (JACOBI, 2003). Iniciativas como rever valores, privilegiar o diálogo e a interdependência de diferentes áreas de saber, bem como a troca de saberes, podem contribuir para alcançarmos essa visão menos reducionista do ambiente.

Um meio considerado eficaz para se alcançar estes objetivos é a prática da Educação Ambiental (EA), que deve levar em conta o diálogo, a troca de experiências, o respeito às especificidades individuais e coletivas da cultura e do ambiente local, a participação, a integração e a ética. Além da clareza dos objetivos a serem alcançados, a EA deve também construir competências individuais para uma atuação responsável em relação ao ambiente (BRASIL, 2001).

Dentro desta perspectiva, em 2005, tomando como base os princípios contidos na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA - Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999) e no Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA - 2004), o Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA), elaborou o Programa de Formação de Educadoras(es) Ambientais (ProFEA), que tem por utopia formar brasileiros educados e educando ambientalmente para a sustentabilidade (BRASIL, 2006).

Para alcançar este objetivo, o ProFEA propôs a formação dos Coletivos Educadores, que consistem em parcerias institucionais locais visando o fortalecimento das reflexões e ações auto-geridas regionalmente, promovendo o enraizamento da EA no território brasileiro. Os Coletivos Educadores têm como um dos seus principais objetivos a formação do educador ambiental nos diferentes segmentos da sociedade como, por exemplo, líderes comunitários e de pastorais, professores e técnicos de instituições públicas e privadas e de organizações não governamentais. Por meio dessa estratégia se estabelece uma rede de instituições, educadoras/es populares e educadoras/es ambientais, que desenvolvem ou apóiam trabalhos em EA, tornando-se menos dependentes da administração direta do DEA ou de outras instâncias governamentais. Esta estratégia é essencial para a implementação de políticas públicas em EA, visando garantir que a questão ambiental seja efetivamente priorizada (FERRARO JR e SORRENTINO, 2005).

De acordo com a cartilha Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis (BRASIL 2007, p. 11),

o coletivo educador deve ser um grupo de Pessoas que Aprendem Participando, realizando Pesquisa-Ação-Participante (PAP). É um grupo democrático, não hierarquizado, transparente, sempre aberto a entrada de novos parceiros, novas instituições, no qual a solidariedade e a cooperação se tornam a regra; ele também está aberto à divergência e à emergência de conflitos fundamentais para a vitalidade e criatividade do grupo.

A idéia principal do ProFEA é formar uma rede de capilaridade por meio de uma estrutura não hierárquica, mas que pressupõe grupos atuando em diferentes instâncias de forma a valorizar a troca de saberes e experiências. Esses grupos são chamados de PAPs – Pessoas que Aprendem Participando – realizando Pesquisa-Ação-Participante. A rede se inicia com o grupo PAP1, constituído pela equipe do DEA/MMA, que orienta a formação dos PAPs2: representantes de instituições de uma determinada região, que desenvolvem atividades na área de EA. Os PAPs2 são responsáveis pela formação dos PAPs3, grupo de educandos formado por líderes comunitários, agentes de saúde e pastorais, técnicos de OGs e ONGs, professores etc, que serão os mediadores dos processos formativos dos PAPs4. Esses são os Educadores Ambientais Populares, que devem estar presentes em todos os segmentos da sociedade.

Na região de São Carlos/SP, o ProFEA foi implementado em 2005 pelo CESCAR – Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região, por meio do projeto “CESCAR: viabilizando a utopia”, financiado pelo Fundo Nacional do Meio Ambiente. Além das instituições dos municípios já citados, participam do CESCAR instituições de Monte Alto, Bebedouro, Guariba, Taquaritinga, Dourado e Ibaté. Para garantir que as atividades fossem desenvolvidas dentro da metodologia PAP, o CESCAR se estruturou em 3 **Núcleos Gestores (NGs)** – Araraquara, Jaboticabal e São Carlos.

A principal proposta do projeto foi a formação de educadores ambientais por meio da oferta dos Cursos de Especialização e de Extensão em EA, certificados pela Universidade Federal de São Carlos, instituição âncora do CESCAR neste projeto. Os cursos possibilitaram formar ao mesmo tempo pessoas não graduadas (curso de extensão) e graduadas (curso de especialização), de acordo com a diversidade que norteou o processo de formação. Os Cursos foram realizados durante o período de Janeiro de 2007 a Setembro de 2008.

Tendo como referência os autores Leal Filho & Taylor (1995), Tilbury (1998) e Hoffmann (2002), o trabalho aqui apresentado se refere especificamente à avaliação dos cursos segundo a ótica dos participantes, ou seja, os PAPs3, especificamente no que se refere às suas expectativas em participar do Coletivo Educador; as contribuições/mudanças que esta participação trouxe para o campo pessoal e profissional; e o sentimento de identidade e pertencimento desencadeado pelo processo.

O percurso metodológico desta pesquisa orienta-se pela abordagem qualitativa (LUDKE e ANDRÉ, 1986; BOGDAM e BIKLEN, 1982), onde o ambiente é fonte de dados, priorizando-se o processo e não o produto, envolvendo a obtenção de dados predominantemente descritivos e retratando a perspectiva dos participantes.

Dentro da abordagem qualitativa, a presente pesquisa se constitui como um estudo de caso, que segundo Ludke e André (1986, p. 17) tem como uma de suas características “*levar em conta o contexto em que ele se situa, para compreender*

melhor a manifestação geral de um problema. As ações, percepções, comportamentos e interações das pessoas, devem estar relacionadas à situação específica onde ocorrem”.

O instrumento utilizado na coleta de dados foi o Grupo Focal, um tipo de entrevista coletiva, que “*consiste em uma entrevista semi-estruturada e é considerada ideal para explorar experiências, opiniões, desejos, além de permitir que os participantes gerem suas próprias questões, conceitos e prioridades*” (DI TULLIO, 2005, p 31). Adotamos esta técnica neste trabalho justamente por possibilitar a interação entre os participantes, de forma que as questões colocadas fossem exploradas com certa profundidade e levando em conta a realidade específica de cada um.

Observamos também que existe uma identidade entre a pesquisa qualitativa com o uso de narrativas, a técnica do grupo focal e os princípios do ProFEA, como por exemplo, o da participação e da alteridade, uma vez que se busca trazer idéias coletivas e não individuais (MENDES e VAZ, 2009; MERTON ET AL., 1956; apud MENDEZ e VAZ, 2009).

Seleção e perfil dos participantes

Foram convidados a participar todos os PAPS3 que fizeram os cursos de Especialização e Extensão em Educação Ambiental do CESCAR, sendo considerada a adesão espontânea o critério de seleção para a participação na pesquisa. Participaram desta pesquisa vinte e dois cursistas, sendo sete de extensão e quinze de especialização, representando 37% do total das pessoas que concluíram os cursos, sendo seis do NG de Araraquara, cinco do NG de Jaboticabal e onze do NG de São Carlos. Desses vinte e dois, quatro também participaram da equipe coordenadora como representantes de instituições (PAPS2/3).

Devido às distâncias entre os Núcleos Gestores e o número máximo de participantes por atividade, optou-se por realizar os grupos focais em cada Núcleo Gestor. Desta forma foram realizados cinco encontros, sendo três em São Carlos, um em Araraquara e um em Monte Alto.

Com relação ao gênero, dezenove participantes são do sexo feminino e três do sexo masculino; quatro possuem entre 20 e 30 anos, treze entre 30 e 50 anos e cinco, entre 50 e 60 anos. Dezesesseis pessoas possuem ensino superior, sendo 70% das áreas de Ciências Humanas e 30% das áreas de Ciências Naturais e Exatas. Uma pessoa possui mestrado na área de Química e duas possuem especialização sendo uma na área de EA e outra na área de Computação.

Dentre as sete pessoas que não possuem ensino superior temos: uma com ensino médio completo e uma com ensino médio incompleto; uma com Magistério, uma com Técnico em Meio Ambiente, uma com ensino fundamental e uma graduanda em Engenharia Agrônômica.

Observamos ainda que, com relação à área de atuação, 55% (12) atuam em escolas (10 professores, 1 diretor e 1 coordenador), porém um dos professores é voluntário em um projeto comunitário e optou por desenvolver o trabalho de conclusão do Curso de Especialização do CESCAR com este público; três são funcionários de prefeituras e seis pessoas trabalham em diferentes áreas (Polícia Ambiental, Bibliotecário, Costureiro, Liderança Comunitária, ONG, Educador Ambiental de instituição privada, além de um estudante). Apesar do grande número de profissionais da educação, acreditamos que os demais segmentos tiveram suas vozes representadas, mesmo que timidamente, o que permitiu avaliar o processo sob diferentes ângulos.

Narrativas, Grupo Focal e a Análise textual discursiva

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

Nos grupos focais, para estimular as lembranças do processo vivenciado durante o curso, foram colocadas cinco questões orientadoras, sendo que apenas três são analisadas nesse trabalho: expectativas em participar do processo, contribuições para a vida pessoal e profissional e momentos em que se sentiu parte do coletivo. As entrevistas foram gravadas em áudio e vídeo e transcritas posteriormente.

A análise das narrativas foi baseada especificamente na Análise Textual Discursiva (Moraes e Galiazzi, 2007), devido a sua abrangência e seu foco na compreensão e reconstrução de temáticas pertencentes a um determinado assunto, nesse caso, a repercussão dos cursos de formação para os participantes. Segundo os autores, essa metodologia se revela uma importante ferramenta para analisar o material em questão uma vez que se destina ao tratamento de “dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 7).

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

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

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

Dessa maneira, independente de pertencerem ao sexo masculino ou feminino, os participantes foram identificados como PAP₃(1) a PAP₃(18) e PAP_{2/3}(1) a PAP_{2/3}(4). O índice representado por 2/3 representa cursistas que também são membros das instituições parcerias do coletivo (PAP2) e que, portanto, participaram também da equipe coordenadora do coletivo, em algum grau.

As categorias criadas para a análise das questões analisadas nesse trabalho foram as seguintes:

1. *Interesse em participar do processo* - agrupa as unidades referentes às motivações e expectativas que levaram as pessoas a participar do curso;
2. *Contribuições, mudanças e aprendizagem* – reúne as unidades identificadas como mudanças/aprendizagem na vida pessoal e profissional dos participantes;
3. *Identidade e Pertencimento* – agrupa as unidades que identificam os momentos ou situações em que as pessoas se sentiram CESCAR;

Na última fase da metodologia, essas categorias serviram para construir um texto maior, o *metatexto*, no qual a fala dos entrevistados dialoga diretamente com a percepção das pesquisadoras e com o referencial teórico da área.

Categoria 1 - Interesse em participar do processo

Nessa categoria tivemos como objetivo convidar os participantes a apresentarem suas expectativas iniciais em participar do curso.

Sendo assim, observamos que todos os participantes da pesquisa colocaram como expectativa/interesse adquirir conhecimento teórico na área ambiental, variando apenas as áreas em que estes conhecimentos seriam aplicados, dependendo da atuação de cada um.

[PAP₃(18)] [...] já fazia parte de uma cooperativa grande com um número grande de pessoas e a minha é, inclusive, de cozinha, então, queria passar para eles o que é o certo e o que é o errado. [...] Entrei nesse curso pensando neles também, com esse propósito.

[PAP₃(8)] [...] me envolvi com um projeto que trabalhava com biodiesel e educação ambiental. Na época eu não entendia nada de biodiesel e menos ainda de educação ambiental.

Um dos participantes indica que esperava uma formação mais aprofundada, mas entende que não foi possível devido à heterogeneidade do grupo, colocando também que essa lacuna foi suprida pelo material bibliográfico disponibilizado, principalmente o livro *Encontros e Caminhos* (FERRARO JR, 2005). Ele também se mostrou inconformado com o pequeno número de participantes que atenderam ao convite para o grupo focal e afirmou que esperava maior participação.

[PAP₃(10)] Porque eu precisava de uma formação mais qualificada na teoria para trabalhar essa questão. Mas, acho que perante os dados não deu para isso ser feito. [...] Porque ali tinha uma amostragem de A a Z. [...] Mas, uma coisa assim que eu acho que foi legal era a forma de interagir, embora, não estou satisfeita com o resultado que eu vejo agora. Eu tinha uma expectativa que ela teria resultados com maior continuidade do que eu tô vendo agora... tanto é que a emoção veio assim muito, muito grande. Pelo menos 50% que fosse.

Por outro lado, podemos observar o receio que as lideranças comunitárias tinham em participar, desde o processo de seleção.

[PAP₃(17)] E aí ao passar pelo processo seletivo, e ser escolhida, foi que me deu aquele ânimo, aquela coisa assim, para ficar. Mas, num primeiro momento, eu tinha medo de estar no meio do grupo e de me inserir. Depois eu vi que não era assim um bicho papão e que dava para encarar e foi bem.

O interesse pela proposta do ProFEA, também é apresentada pelos PAPs3. Alguns perceberam já na divulgação que a proposta era diferente, outros durante a entrevista ou mesmo no primeiro encontro.

[PAP_{2/3}(4)] Eu tinha expectativa de aprender com a experiência dos colegas, com outros educadores. [...] A gente não teria esse espaço de troca. E essa era uma expectativa grande que eu tinha.

[PAP₃(12)] [...] foi mesmo a utopia do processo de ensino – aprendizagem. É de aprender participando. [...], me chamou a atenção essa coisa nova de mudar a maneira como se aprende.

Um fato interessante é que também foi abordada a questão da divulgação sobre os problemas ambientais e a EA tanto na mídia como nos diferentes espaços de aprendizagem. Segundo algumas falas, a propaganda é grande, porém “vazia”, sem fundamentação e propostas de intervenção/interação socioambiental.

[PAP₃(3)] [...] busca que a gente tem em relação a conhecer a mais. [...] quando a gente fala sobre meio ambiente é tudo muito vago. Eu vou fazer isso, vou fazer aquilo, mas como fazer isso? [...] eu não tinha certeza, mas acreditava que ia ter alguém que ia me passar alguma coisa, para me ajudar e ajudar a comunidade.

[PAP₃(14)] [...] queria conhecer e participar da atividade ligada a meio ambiente porque eu tinha essa preocupação que eu ouvia falar muito de educação ambiental e a preocupação com o que estava e está acontecendo. Mas eu não sabia o que fazer. Não tinha conhecimento nenhum sobre educação ambiental.

O interesse em participar do curso pelo fato de ser certificado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), além de ser aos sábados e gratuito, também foi apontado como ponto importante.

[PAP_{2/3}(5)] A expectativa era de conhecer mais e a gente sabia do peso também de uma capacitação que estava sendo dada pela UFSCar. Ninguém pode ser hipócrita a esse ponto de dizer ah não. No começo, realmente eu fui pelo certificado, mas na metade do processo o certificado para mim já não tinha importância nenhuma sabe. Já era uma opção pessoal minha.

[PAP₃(7)] Para mim o certificado não foi um definitivo para fazer o curso, pra mim importou muito mais que era gratuito, que era aos sábados que eu poderia fazer.

Outra questão apontada pelos PAPs3, foi com relação a se posicionarem como educadores ambientais.

[PAP_{2/3}(2)] [...] eu queria adquirir mais conhecimento. Eu me sentia assim. Eu já era um educador ambiental, mas me faltavam algumas coisas, inclusive essas coisas eu adquiri no decorrer do CESCAR.

[PAP₃(15)] A minha primeira expectativa era a aprendizagem. Depois vem o de me tornar educadora ambiental. O meu desejo era o de realmente conhecer para conseguir ensinar melhor os alunos...

A análise apresentada mostra que adquirir conhecimento na área ambiental é um dos principais interesses dos participantes, o que corrobora com a pesquisa de Tristão (2008) sobre a pouca oferta de cursos nesta área. Os dados obtidos por Leme (2008), também sugerem entre os participantes do curso de formação, o interesse pela área ambiental e por compartilhar os conhecimentos adquiridos.

Categoria 2 - Contribuições, mudanças e aprendizagem

Essa categoria tem como objetivo apresentar as contribuições dos cursos de formação para os PAPs3. Eles apresentam depoimentos ricos e até nos emocionam quando relatam como os cursos contribuíram para as suas vidas enquanto seres

humanos, pois se sentiram valorizados, principalmente as pessoas com nível socioeconômico e escolaridade menor. O que tudo indica é que, apesar das dificuldades¹, conseguimos implementar uma EA emancipatória, que como diz Saito (2001) promove o empoderamento social, viabiliza a construção da cidadania, o fortalecimento da democracia e a promoção da justiça social. É o que vemos nos fragmentos das entrevistas transcritas a seguir:

[PAP₃(17)] [...] ser convidada para participar desse curso, foi muito gratificante. Porque eu saí de um mundo assim pacato, lá de baixo. E de repente eu me vi no meio de pessoas graduadas, formadas e fazendo as mesmas coisas que elas fizeram. [...] hoje eu já sou outra pessoa. Sou capaz de entrar e sair de qualquer instituição e me sinto digna e orgulhosa por isso.
[PAP_{2/3}(1)] Então para mim isso ficou muito mais confortável. De desenvolver as coisas, as pessoas me respeitarem. Tanto que hoje na prefeitura, eu sou a Educadora Ambiental da prefeitura. [...] Meu cargo é de escriturária, mas na prefeitura todo mundo fala que a Educadora Ambiental da prefeitura é a [PAP_{2/3}(1)].

Um dos participantes relata que buscou fundamentação para poder argumentar. Conseguiu formar um PAP4 (educador ambiental popular) para dar continuidade ao trabalho com o grupo de adolescentes e passou a desenvolver o trabalho junto a um grupo de universitários. Desta forma, vemos a EA se enraizando por meio dos PAPs3 como previsto no ProFEA.

[PAP₃(7)] [...] eu vim para o CESCAR para buscar uma base, uma formação, para depois discutir. Tanto é que, meu processo de interação foi com crianças e jovens de onze anos. Porque não tinha segurança de fazer com pessoas mais velhas... e se me perguntassem alguma coisa e eu não saberia o que discutir com essas pessoas [...] eu consegui formar uma menina junto comigo nos PAPs4 e ela ficou com os PAPs4, que eram os meus. E eu parti para outro grupo agora, que é um grupo de estudantes de dentro da faculdade mesmo. E agora a gente consegue discutir mais.

Leme (2008) também identifica que o curso analisado por ela ofereceu um embasamento sobre a temática socioambiental que contribuiu para a realização de ações educativo-ambientais no âmbito profissional.

A experiência vivenciada despertou o interesse em aprender mais, tanto que alguns participantes buscaram conhecimento em outras fontes. Isso mostra que alguns adquiriram certo grau de autonomia, que pressupõe um início de caminhar em direção à emancipação.

[PAP_{2/3}(4)] Sobre a educomunicação também foi interessante, porque é uma coisa que de certa forma já tinha praticado um pouquinho, mas sem a teoria. [...] E aí foi aqui dentro, nesse contexto aqui, com os conteúdos do curso, que também me despertou para eu ir buscar fora daqui mais informações, mais formação, fiz cursos e tal.
[PAP₂(10)] Eu acho que quando eu peguei aquele livro [Encontros e Caminhos] e li de A a Z, acho que ele me deu tudo aquilo que estava faltando e também estimulou a pesquisar algumas outras coisas.

¹ As dificuldades elencadas nesse processo estão descritas em SANTOS (2010).

As comunidades de aprendizagem, uma das estratégias metodológicas utilizadas, estabelecem possibilidades de aprendizagem para além do conhecimento, pois criam laços de confiança e solidariedade. Vários participantes colocaram que aprenderam a falar menos, ouvir mais e a respeitar a opinião dos colegas. Os laços de amizade estabelecidos também foi um fator recorrente nos três núcleos gestores. A questão da heterogeneidade que apareceu como dificuldade, aqui aparece como contribuição, aprendizagem, troca de experiência, pois segundo Makiuchi (2005, p.29, grifo da autora) “*somos o que somos porque o outro existe e a sua existência nos afirma*”.

Observamos também que o sentimento de respeito aparece não só com relação aos seres humanos, mas ao ambiente como um todo. Isso é um fator importante, pois segundo Makiuchi (2005, p.30) “a única chance real de salvar o meio ambiente da degradação em curso é vê-lo com alteridade, articulando a distinção ao pertencimento na diversidade”.

[PAP₃(5)] [...] eu adquiri amigos; conhecimento, que foi o que eu vim atrás; respeito humano, pois aprendi muito a ouvir e ser ouvida, e que isso pode ser trabalhado [...] Respeito com o ambiente, as várias maneiras e lutar por algo que você quer, porque você encontra dificuldades para trabalhar com meio ambiente.

[PAP₃(7)] Mas é legal essa coisa de ter pessoas de regiões diferentes [...] várias pessoas com formações diferentes e profissões diferentes, então, isso contribuiu muito. Eu falava muito, [...] aprendi mais isso, a respeitar as opiniões dos outros e tentar ouvir mais as pessoas.

[PAP₃(19)] [...] o que contribuiu mesmo foi essa troca de experiência [...]. Estar ouvindo as mesmas frases, tendo as mesmas dificuldades. E de gente que achávamos que era mais competente do que a gente. Isso é que era legal.

Mais uma vez trazemos a pesquisa realizada por Leme (2008) que corrobora com a nossa quando aponta que o curso “favoreceu mudanças relativas ao autoconhecimento e a relacionamentos interpessoais [...] que após o curso passaram a ser mais tolerantes com os companheiros de trabalho e familiares e a ser mais perseverantes (p.183)”.

Com relação à Metodologia PAP, os participantes relataram que apesar das dificuldades, conseguiram compreender o processo e perceber que desta forma a aprendizagem é muito mais significativa. Outro participante demonstrou, com certa emoção, a surpresa que teve ao ver a abordagem freireana de educação incorporada na EA, para além da alfabetização de adultos.

[PAP₃(8)] [...] Eu acho que a grande mudança que houve foi ver Paulo Freire não na alfabetização de adultos. Creio que o sonho dele, a construção dele é aplicável em todas as áreas. Aqui eu vivi... um choque positivo. Porque quando eu estudei um pouco Paulo Freire,... os livros deles são um pouco difíceis de serem lidos né, mas tem uns momentos que tocam na alma e assim que parece que há uma ressonância no que ele está falando [...], o meu sonho, eu sempre ficava pô, mas como fazer isso com outras coisas. E aí eu vi na Educação Ambiental. Acho que o CESCAR, a principal contribuição foi colocar Paulo Freire de uma outra forma. E aí conhecer a metodologia PAP.

[PAP₃(7)] Dentro da metodologia de participar, aprender participando. Então a gente aprendeu a criar e não querer pegar as coisas prontas. Porque quando você participa junto, não sei você dá mais valor. [...] Hoje eu vejo que a gente tem que construir com as pessoas, tentar ouvir as opiniões das pessoas e depois construir junto. Quando termina uma coisa, a gente fez, não eu fiz.

Pessoas que aprendem participando. Essa “tradução” de PAP também foi enfatizada pelos participantes, que relatam que muito do que aprenderam conseguiram trabalhar com seus educandos (os PAPs 4).

[PAP₃(9)] [...] a mudança ocorreu assim, na vida daqueles grupos que nós atuamos. (...) Então quer dizer, o que muda não é só a vida da gente, mas transforma a vida daqueles grupos que trabalharam junto. São os PAP's.

[PAP₃(5)] [...] integrar a 3ª idade ao meio ambiente. Porque a 3ª idade com quem trabalhei são de 60 a 80 anos de idade e eles se sentiam completamente marginalizados, da sociedade no geral, dentro e fora de casa e com relação ao meio ambiente mais ainda.[...] Isso foi importante sim, porque eles descobriram que tinha valor sim e puderam transmitir aquele valor que eles já conheciam. Que era uma vida mais econômica e mais coerente, ecologicamente, para seus familiares, mas, de uma forma que os seus familiares começaram a olhá-los com respeito [...] eu ensinei eles trabalharem em grupo. Então, quem sabia ler, lia para os demais, eles começaram a reaprender a ler a reaprender interpretar, a procurar em revistas em consultórios médicos, [...] Eu achei isso excelente, porque eles começaram ir atrás de cultura, de conhecimento.

Os cursistas destacaram também o quanto aprenderam com os PAPs4, compreendendo nas suas vivências uma das perspectivas de Paulo Freire, da troca de saberes entre educadores e educandos.

[PAP₃(19)] Esqueci de uma coisa que foi uma das maiores contribuições, os PAPs4. Não, é sério gente, eu não conhecia o pessoal, eu não convivia com eles, e a gente está junto até hoje. Eles são meus amigos e nós formamos um grupinho de amizade foi muito bom. Poxa, isso é bom demais e é do mesmo bairro, é vizinho, ali.

[PAP₃(5)] O conhecimento com a 3ª idade, que me proporcionou, valeu por demais, por demais mesmo. Todos continuam me cumprimentando sendo amigos, e eu passei a respeitar muito mais a 3ª idade e saber das dificuldades que eles têm do que eu sabia antes.

As unidades de análise referentes aos conhecimentos adquiridos mostram que conseguimos desenvolver uma visão mais sistêmica da EA, que vai além das questões ambientais. Ampliação da visão de mundo, visão aprofundada da EA, mudança de olhar e de atitude são alguns dos termos utilizados pelos participantes para exprimir como o processo de formação contribuiu para a sua formação pessoal e profissional.

[PAP₃(12)] [...] ampliação de visão de mundo. O leque que se abriu para mim. Então eu acho que isso, viver no coletivo me ajudou essa interiorização, em trabalhar um pouquinho com isso. E para mim, sempre busco isso, ampliar a minha visão.

[PAP_{2/3}(2)] [...] fiz a graduação, fiz a especialização em educação ambiental. Só que o que eu adquiri com o CESCAR, foi muito mais proveitoso, muito mais assim o conteúdo, foi muito maior, do que havia aprendido antes.

[PAP₃(4)] [...] mudança de olhar. Porque eu acredito assim... eu entrei de uma forma e sai de outra, né. [...] tanto na parte profissional como pessoal acho que acrescentou muito e também transformou.

[PAP_{2/3}(1)] Uma coisa que eu passei a fazer depois do CESCAR é colocar no papel os projetos. Que eu sempre fazia as coisas e nunca coloquei no papel o que eu fazia.

Essas questões também são observadas na pesquisa de Leme (2008, p. 181), que resume o relato dos cursistas em três dimensões:

A primeira, referente a uma ampliação do entendimento dos problemas ambientais para uma escala global, holística. A segunda, relativa ao incremento da capacidade de análise crítica das situações, permitindo identificar os interesses, conflitos e poderes envolvidos. Por fim, as mudanças relativas ao posicionamento pessoal dos cursistas perante as questões ambientais.

A reflexão durante o processo também foi um ponto que os participantes consideraram importante e foi a partir dela que conseguiram mudar suas ações. Desta forma, percebemos que o conceito de práxis também esteve presente no processo.

[PAP₃(14)] [...] passei a fazer uma reflexão sobre os meus atos [...] nós falávamos de educação ambiental como uma coisa distante. Então, quando eu passei a ter essa visão pessoal da educação ambiental na nossa vida, aqui com os educadores, dentro do “CESCAR” [...] Então eu passei a fazer essa reflexão dos atos, que eu também era uma poluidora. Isso aí gera uma mudança de atitude.

Sobre a questão da práxis, também compartilhamos com Leme (2008, p. 186) quando afirma que:

O fato de transformar as teorias em experiências vividas, de agir e refletir sobre a ação, compartilhar com os pares, ressignificar a experiência, numa espiral ascendente, constitui-se num processo que favoreceu, segundo os participantes, a reflexão e sua formação como educadores ambientais.

Com relação ao enraizamento e capilaridade da EA para além dos projetos de interação que conduziram, observamos que as ações cotidianas dos PAP3 ainda estão bastante voltadas para a temática dos resíduos sólidos como, por exemplo, a separação do lixo e a substituição de sacolas plásticas por sacolas duráveis. De qualquer maneira, vemos aí o início do processo de viabilização da utopia, proposto pelo ProFEA, de termos um educador ambiental popular em cada esquina, no supermercado, na farmácia e na padaria.

[PAP₃(17)] [...] levo a minha sacolinha, a dona do supermercado fala que eu deveria estimular mais isso para outras pessoas para acabar/parar com aquelas sacolinhas plásticas de supermercado.

[PAP₃(6)] [...] mudanças de valores, mudanças de atitudes e isso reflete nos nossos exemplos. Não só no grupo de trabalho que estamos desenvolvendo. Mas no nosso dia a dia, em nossa família, eu virei “eco chata” da família. [...] Mãe, tem que separar esse lixo; Olha, fecha essa torneira [...].

Outro fato importante dentro deste processo diz respeito às pessoas serem reconhecidas como ponto de referência da área ambiental no seu ambiente de trabalho e no local onde moram, inclusive os PAPs4.

[PAP₃(16)] Sou referência na escola, no curso, no prédio. Porque todo mundo vem perguntar o que faz com determinadas coisas, [...] Então é mãe que faz composteira e vem perguntar por que está cheirando, porque tem mosquito [...]. E tem crianças também, é muito engraçado tem crianças que

eram os “PAPs 4”, e que também são pontos de referência. Porque eles vêm: Ô Dona, a minha vizinha perguntou o que faz com isso... Os pequenininhos de oito, nove anos. Então eu vejo que é uma coisa mesmo que dissemina.

Por fim, porém muito significativo, foram os depoimentos de três participantes, sendo que para um deles o processo foi importante a ponto de definir o seu futuro, optando por trabalhar com EA; outro que via a EA como obrigação por ser professora de Biologia e agora vê como obrigação de cidadã e, um terceiro que aprendeu a utilizar os ensinamentos adquiridos sem entrar em choque com a política atual do município, porém também sem ferir seus princípios.

[PAP₃(7)] É muito forte mesmo. Porque definiu o meu futuro. Mas é verdade. Eu queria ir para essa área, mas não tinha certeza eu não sabia se eu queria, se eu conseguiria. Mas depois do CESCAR eu tive a certeza que eu ia fazer isso, que eu quero fazer isso.

[PAP₃(19)] A principal mudança é que eu sempre via a educação ambiental como uma obrigação minha. E eu considero a principal mudança agora não vejo só obrigação minha como professora, vejo obrigação minha como cidadã.

Categoria 3 - Identidade/pertencimento

Nessa categoria veremos em que momentos a identidade e o pertencimento se fizeram presentes na vida dos participantes por meio dos seus depoimentos durante as entrevistas coletivas.

Um dos momentos fortes em que os cursistas se identificaram como sendo participantes do CESCAR foi o III Encontro Estadual de Educação Ambiental de São José do Rio Preto, que ocorreu durante o período de 25 a 28 de julho de 2007. Acredita-se que esse sentimento se deve ao fato de reconhecerem que estavam participando de um processo muito mais amplo do que o CESCAR, portanto, não estavam sozinhos nos seus sonhos de um mundo mais justo, solidário e sustentável. Os participantes lembraram-se deste encontro inclusive com certo saudosismo, como podemos ver nos fragmentos das entrevistas.

[PAP₃(15)] [...] eu acho que o que marcou bastante foi a participação naquele encontro em São José do Rio Preto/SP. Eu achei que foi muito marcante para nós, lá nós estávamos todos juntos, era um coletivão. Era uma coisa diferente, no meio de outros coletivos. Trocando experiências, jovens, pessoas diferentes, vindas de vários lugares [...] Me fez voltar à época de juventude, tá todo mundo junto batalhando pelo mesmo ideal e isso me fez muito bem. Eu achei que foi muito marcante.

Os projetos de interação educativa também foram citados como pontos importantes dentro do processo de criação de uma identidade, de pertencer ao coletivo. Neste momento os participantes percebem a importância da metodologia PAP, demonstrando compreender a proposta de capilaridade e enraizamento do ProFEA.

[PAP_{2/3}(3)] [...] o momento em que eu comecei a fazer as ações com os “PAPs4”. É aí que você começa a perceber, que aquilo que você aprendeu realmente você vai colocar em prática e não vai ficar só para você. Vai acabar passando para as pessoas.

[PAP₃(8)] [...] quando começou com os PAPs4 foi uma festa. Aí foi realmente, você se sente..., porque na postura de aluno é uma coisa e na

postura de companheiro ali, desenvolvendo junto ali é outra. Então, para mim é a intervenção fundamental.

O curso de formação como um todo, isto é, os encontros nos diferentes núcleos gestores, as dinâmicas, as visitas a campo, as viagens, foram alguns dos momentos em que os participantes se sentiram do CESCAR (chamando-se entre si de ‘cescarianos’).

[PAP₃(12)] O que marcou muito e é uma lembrança gostosa para mim satisfatória, é nas dinâmicas que nós tínhamos ali na federal, [...]. E a ida à outras cidades, Monte Alto/SP e São José do Rio Preto/SP. Ali a gente sentiu realmente o coletivo, viajando, pegando estrada junto.

[PAP₃(16)] Bom, eu me senti participante do coletivo em todos os encontros gerais [...] Só aqui no coletivo nós tivemos a formação teórica com nível de profissionais diferenciados, de tantos lugares, só aqui [...] Acho que sozinha eu não sou CESCAR. Ali todo mundo junto eu sou, eu faço parte do CESCAR.

Embora em momentos como os relatados acima tenha havido oportunidades importantes para a construção de sua identidade como educadoras/es ambientais, nos momentos subseqüentes à finalização dos cursos, os participantes afirmam que se sentem sozinhos, nas palavras deles, “descoletivizados”, e que para continuarem se sentindo parte do Coletivo, havia a necessidade de estarem envolvidos com ações coletivas, em conjunto, como durante o processo formativo.

[PAP₃(16)] Quando acabaram os encontros me senti, completamente, descoletivizada. Porque acabou, morreu, foi um negócio muito chocante pra mim. Foi difícil para mim, porque assim nós fazemos parte de um grupo e, de repente, o grupo não existe mais. Entendeu?

A [PAP₃(16)] observa que ficamos muito tempo sem nos comunicarmos e perdemos muito com isso. Teríamos que fazer alguma coisa, porque “experiência como esta que vivenciamos no CESCAR não encontraremos em nenhum outro lugar”. Outros participantes também comungaram deste mesmo sentimento.

[PAP₃(14)] Porque quando acabou tudo, aí ficou aquela pergunta: e agora? Então de repente eu ia em algum lugar eu não sabia se eu continuava a dizer que eu era do “CESCAR” ou não. Sabe algo como se eu tivesse perdido algo, a identidade. Acabou e agora o quê que eu faço? Falo que sou ou que eu não sou... Senti meio desamparada sabe.

[PAP₃(18)] Ah, é isso que elas falaram também. Eu me senti assim tão vazia, tão desolada, sem saber o que ia fazer. E aí surgiu a Teia foi onde eu me apeguei também [...] mas eu me sentia desolada, sem saber o que fazer.

Na pesquisa realizada por Leme (2008), os participantes também se referem a importância de encontros presenciais depois do término do curso, dizendo que são motivadores e ricos para trocas de experiências. O fato de não ocorrer mais encontros “retirou-os do ‘Oasis’ de poder realizar ações, refletir, comunicar e compartilhar com o grupo (p. 218)”.

Com relação às pessoas que eram representantes das instituições e também participaram dos cursos de formação e extensão (PAPs2/3), essa identidade foi se construindo desde o período de elaboração do projeto e organização dos cursos.

[PAP_{2/3}(4)] [...] antes da formação eu já me sentia [CESCAR], porque eu participei da elaboração do projeto VIU, um pouquinho, contribuí, então, já me sentia.

[PAP_{2/3}(2)] [...] desde o começo, da abertura, quando o pessoal montou aquela teiazinha. Só que eu já vinha antes participando das reuniões, da formação do coletivo de Jaboticabal. Então praticamente desde o começo, até agora eu me sinto participante.

As unidades de análise referentes à categoria identidade/pertencimento mostram que o processo de formação criou vínculos para além dos cursos de formação. Recorremos a Bauman (2005) para refletirmos que o pertencimento e a identidade não são algo sólido e para sempre. Eles são negociáveis, dependem do caminho que cada indivíduo percorre e do desejo de se manter em permanente engajamento em prol de uma causa. Desta forma, para boa parte dos cursistas o Coletivo só faz sentido quando há um grupo atuando em conjunto e que a identidade CESCAR só existe para o grupo e no grupo.

Considerações finais

As narrativas dos PAPs3 mostram que os cursos contribuíram com sua formação pessoal e profissional na área ambiental, promovendo uma valorização, principalmente para pessoas que têm raras oportunidades para se envolver em processos dessa natureza. O processo formativo também despertou o interesse dos participantes em aprender mais, tanto que alguns buscaram conhecimento em outras fontes, mostrando que adquiriram certo grau de autonomia, o que pressupõe um início de caminhar em direção à emancipação.

Apesar das dificuldades com relação à metodologia PAP, os participantes conseguiram se envolver no processo e perceber que desta forma a aprendizagem é mais significativa e que ela aconteceu mutuamente entre todos eles.

A reflexão durante o processo também foi um ponto considerado importante e foi a partir dela que os PAPs3 conseguiram mudar suas ações. Desta forma percebemos que o conceito de práxis também esteve presente neste processo.

Com relação à identidade e pertencimento ao Coletivo, foram citados alguns momentos específicos como o III Encontro Estadual de Educação Ambiental realizado em julho de 2007 em São José do Rio Preto, os projetos de interação com os PAPs4, os encontros nos diferentes núcleos gestores, as dinâmicas e as visitas a campo. Por esta razão, quando os cursos terminaram, eles se sentiram sozinhos, “descoletivizados”, não sabiam mais dizer se pertenciam ou não ao CESCAR. Tais resultados mostram a necessidade de reflexões mais aprofundadas sobre a condução de processos educativos e suas limitações para a construção de identidades mais permanentes em relação ao campo da educação ambiental.

Referências

- BAUMAN, Z. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro. Ed. Jorge Zahar, 2003.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Lisboa: Porto Editora, 1994. 336 p.
- BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria do Ensino Fundamental. Coordenação Geral de Educação Ambiental no Ensino Formal. Proposta de Diretrizes para Educação Ambiental no Ensino Formal. Em: *Encontro Nacional de*

Representantes de Educação Ambiental das Secretarias de Educação. Brasília: Ministério da Educação, 2001. pp 29-32.

BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Diretoria de Educação Ambiental. *Programa de Formação de Educadoras(es) Ambientais*. Brasília. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, 2006.

BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Secretaria de Articulação ambiental. Departamento de Educação Ambiental. *Coletivos educadores para territórios sustentáveis*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2007.

DI TULLIO, A. *Diagnóstico das ações e intervenções em educação ambiental no município de São Carlos, no ano de 2000*. Monografia apresentada no curso de Ciências Biológicas, da Universidade Federal de São Carlos como parte dos requisitos para obtenção do título de bacharel em Ciências Biológicas. São Carlos. 2001. 45p.

FERRARO JR, L. A. *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA/Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

FERRARO JR, L. A.; SORRENTINO, M. Coletivos Educadores. In: FERRARO JR. L. A. (Org.) *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA/Diretoria de Educação Ambiental, 2005. pp 59-69.

HART, P. Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes na pesquisa em educação ambiental; questões de qualidade. In: GALIAZZI, M. C. e FREITAS J. V. (Orgs), *Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental*. Coleção Educação em Ciências. Editora UNIJUÍ, 2007. pp 15-61

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre. 3ª ed. Ed. Meditação, 2002.

JACOBI, P. R. Educação ambiental, cidadania e sustentabilidade. *Caderno de Pesquisa*, n. 118, 2003. pp 188-206.

LEAL FILHO; TAYLOR. *A framework for the evaluation of environmental education projects in industrialized and developing countries*. Bradford, University of Bradford, 1995.

LEME, P. C. S. *Formação e atuação de educadores ambientais: análise de um processo educativo na universidade*. Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de doutora em Educação. São Carlos. 2008. 308p.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986. p. 1-9.

MAKIUCHI, M.F.R. Alteridade. In: FERRARO JÚNIOR L. A. (Org.) *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores/Ministério do Meio Ambiente*. Brasília: MMA/Diretoria de Educação Ambiental, 2005. pp 27-35.

MENDEZ, R.; VAZ, A. Educação Ambiental no ensino formal: narrativas de professores sobre suas experiências e perspectivas. *Educação em Revista*. v. 25. n. 03, 2009. pp. 395-411.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. Ijuí, Ed. Unijuí, 2007.

SAITO, C.H. Por que a Investigação-Ação, *Empowerment* e as Idéias de Paulo Freire se Integram? Em: MION, R.A, SAITO, C. H. (Orgs). *Investigação – ação: mudando o Trabalho de Formar Professores*. (pp 126-135) Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001.

SANTOS, S. A. M. *Políticas Públicas de Formação de Educadores Ambientais: análise do processo de constituição do coletivo educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e região – CESCAR*. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Engenharia Ambiental da Escola de Engenharia de São Carlos,

Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de doutora em Ciências. São Carlos. 2010. 237p.

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

TILBURY, D. Investigación sobre evaluación en educación ambiental. Em: *III Jornadas de Educación Ambiental*. Pamplona, 1998. Disponível em: <<http://www.mma.es/educ/ceneam/10documentos/jornadas/evaluacion1.htm>> Acesso em: 15 de dezembro de 2005.