

## **ENUNCIÇÕES DAS NARRATIVAS SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL DE SUJEITOS PRATICANTES**

**TRISTÃO, Martha\*** – UFES

**GT-22: Educação Ambiental**

A trama meio ambiente-sociedade-educação ambiental relaciona-se diretamente com o cotidiano e a historicidade das comunidades-sociedades e ecossistemas em geral, uma vez que envolve o processo de “ser sendo” sujeito no coletivo, na relação com o mundo, com o meio ambiente e na sua compreensão e participação nos modos sustentáveis de vida.

Dentro de uma perspectiva socioeducativa, o trabalho com comunidades e escolas e a dinâmica das ações de Educação Ambiental em um determinado tempo/espço envolve questões que se tornam, cada vez mais, complexas e conflituosas não só do ponto de vista ambiental, mas também das dimensões da vida em sociedade, de modo geral. A pesquisa qualitativa com o uso de narrativas supera a concepção de que os sujeitos praticantes ou fazedores da educação ambiental são instrumentos das decisões das políticas de governo ou de suas instituições, são compreendidos como protagonistas. É como diz Certeau (1994, p. 82), *a historicidade cotidiana é indissociável da existência dos sujeitos que são atores e autores de operações conjunturais*.

Essa pesquisa insere-se no movimento da Rede Brasileira de Educação Ambiental (REBEA), que vem estimulando a organização das redes estaduais e a realização de diagnóstico locais e regionais. A intenção dessa etapa é ir além de um diagnóstico da realidade, é dar mais visibilidade as iniciativas e a algumas problemáticas enunciadas sobre Educação Ambiental, bem como compreender os provérbios ou outros discursos dos sujeitos praticantes que deixam marcas nos processos. Dentre os objetivos desse estudo, destaca-se a identificação do perfil dos educadores/as que promovem a Educação Ambiental, ou seja, especialistas, pesquisadores, educadores ambientais, professores e gestores envolvidos/as com a Educação Ambiental em seus contextos de atuação, seus principais temas, estratégias de ação, potencialidades e desafios que se configuram em suas experiências de narradores e narradoras.

---

\* Este trabalho integra a etapa da pesquisa qualitativa realizada sobre o Estado da Arte da Educação Ambiental no Espírito Santo, realizada por um grupo de cinco educadoras, mestres e mestradas que integram o NIPEEA - Núcleo Interdisciplinar de Estudo e Pesquisa em Educação Ambiental do Centro de Educação da UFES.

Ricoeur, citado por Larrosa (2003), diz que a narrativa expressa a relação entre a experiência e os narradores que se nutrem a partir de suas experiências para narrar suas histórias.

O intuito dessa etapa da pesquisa é o de aprofundar dados quantitativos coletados em uma etapa anterior, recorrendo à compreensão das narrativas por meio da realização de entrevistas em grupos que denominamos de entrevistas coletivas.<sup>1</sup> Tentamos, assim, por meio dessas entrevistas grupais, compreender as narrativas da Educação Ambiental expressas nos repertórios dos sujeitos praticantes<sup>2</sup> e participantes, ou seja, a interpretação mesma do relato da experiência na tentativa de dar significado aos modos pelos quais esses educadores atribuem sentido à Educação Ambiental, se comunicam por meio dela, formam suas identidades.

Talvez, como nos auxilia Hart (2005), seja possível delinear ações e práticas que motivam e movimentam as teorias, as crenças e os valores da Educação Ambiental no contexto estudado.

Bruner (1997) diz que uma interpretação das narrativas envolve conhecer nossas próprias histórias dentro dos mitos, folclore e histórias de nossa cultura e que requer algo que se aproxime da perspectiva do narrador, não pode ser “desprovida de voz”.

## TECENDO COMENTÁRIOS E ARTICULANDO SENTIDOS DAS NARRATIVAS

As entrevistas coletivas aconteceram no final das seis reuniões realizadas em municípios estratégicos do estado, quando os participantes eram convidados a permanecer para um debate. No total, oito grupos entre dez a quinze participantes foram formados, perfazendo um total de cento e doze educadores/as, em sua maioria professores/as atuantes nas escolas do ensino fundamental. Nesse universo se torna, de fato, impossível dar conta da totalidade dos enunciados dos/as narradores/as. Como se trata de sujeitos praticantes da educação ambiental, podemos dizer que na diversidade observa-se uma unidade e na unidade uma diversidade. Esses indivíduos têm a sua

---

<sup>1</sup> A proposta inicial foi realizar a dinâmica do Grupo Focal, mas, por vários intervenientes, como dificuldade de interação entre os participantes e uma preocupação muito maior entre os presentes em responder às questões do que de fazer uma reflexão conduziu a esta denominação: entrevistas coletivas.

<sup>2</sup> Os “sujeitos praticantes” de Certeau (1998) são aqueles que vivem um determinado contexto cotidiano ou aqueles que fazem sua síntese intelectual não pela forma de um discurso, mas pela própria decisão, ato e maneira de “aproveitar a ocasião”.

própria identidade e participam da identidade do todo, ou seja, possui *uma identidade comum de pertença* a unidade global (MORIN, 1997).

Esses grupos participaram de uma discussão circular que denominamos de entrevistas coletivas, por entender que essa abordagem se aproxima da dinâmica de grupo focal, inicialmente proposta, com o aprofundamento das ações, atividades desenvolvidas sobre questões que podem ser consideradas foco do trabalho interativo e do material discursivo/expressivo desses participantes (GATTI, 2005).

As perguntas giraram em torno de três questões que nortearam a sistematização e as análises dos dados: como você se motivou ou se envolveu com a Educação Ambiental? Como você trabalha? O que é significativo/referência para você em Educação Ambiental? Os relatos foram gravados, com permissão dos participantes, transcritos e analisados, considerando basicamente essa três dimensões norteadoras: a motivação e o envolvimento; as ações praticadas; e as referências que se estabelecem para o trabalho desenvolvido, sejam locais, planetárias, documentais, legais, etc.

Destacamos os repertórios significativos/expressivos de cada pergunta, aqueles mais recorrentes que emergiram de maneira clara ou tácita, com um desenho metodológico próximo ao que se entende por uma análise temática, agrupando os dados em torno de cada questão, mais no sentido de organização e sistematização do que de uma fragmentação das narrativas.

Trata-se de um exercício proposto por Bardin (1995) de análise temática que, de acordo com a autora é uma das técnicas de análise de conteúdo e não menos consistente. Mas a preocupação central não era o conteúdo, mas os sentidos atribuídos à educação ambiental, considerando a significação das narrativas dos sujeitos participantes e narradores/as e as suas experiências e práticas cotidianas.

Mesmo assim, analisamos o conjunto narrado sobre cada questão, sem classificar e/ou caracterizar uma ou outra região, garantindo a sua integridade e preservando as identidades dos sujeitos. O sentido interpretativo atribuído aos fragmentos das narrativas transcritas em cada momento, foi compreendido, a partir de Hart (2005), que entende, esses métodos como exploratórios, dialógicos, provisórios e indeterminados.

Tratamos, também, essa interpretação de acordo com o pensamento de Larrosa (2003, p. 41), baseado nas idéias de Ricoeur, quando diz que

*[...] é contando nossas próprias histórias que damos a nós mesmos, uma identidade. Reconhecemo-nos, a nós mesmos, nas histórias que contamos sobre nós mesmos. E é pequena a diferença se essas histórias são verdadeiras ou falsas, tanto a ficção, como a história verificável, nos provêm de uma identidade.*

## Motivação e envolvimento com a Educação Ambiental

Obtivemos diferentes respostas em relação ao envolvimento dos participantes com a Educação Ambiental, porém alguns fios nos pareceram “condutores” de uma interpretação mais sistêmica, no que se refere aos subtemas que emergiram das narrativas. São eles: a formação inicial/acadêmica, a atuação profissional, a história pessoal de vida de cada educador/a.

O envolvimento com a Educação Ambiental mostra-se dentro de uma diversidade “vital” inscrita nas dimensões desses sujeitos-grupos em seus *saberes-fazer*s ao longo das suas trajetórias de vida e das histórias narradas, mas, sobretudo, é marcado no seu processo de formação e de atuação profissional.

Os fragmentos narrados representam bem essa idéia <sup>3</sup>:

*[...] a partir da especialização, em ecoturismo, eu percebi que o trabalho que a gente faz [...] de „formiguinha. é um trabalho muito importante [...] e que a Educação Ambiental está lá: no cemitério, no supermercado, na sala de aula, na sua casa.*

*[...] atuava em sala de aula, de 1ª a 4ª, em localidades bem no interior mesmo, escolinhas de zona rural, e foi ali que eu deparei assim com experiências de forma generalizada [...] com o agrotóxico, [...] com projetos na escola [...].*

*[...] eu me envolvi desde quando eu comecei a trabalhar na escola, eu não conhecia mangue [...] não sabia da importância do mangue para o meio ambiente [...]. O primeiro passo foi a ida das crianças até o mangue para retirar todo o lixo possível [...].*

De modo geral, a maioria dos depoimentos circula em torno destas perspectivas – a do trabalho e da formação profissional – mas tecem associações, atribuindo sentidos ao antes-durante-depois desses tempos-espacos de formação. Às vezes, fazem referência a um “amor” pela natureza, pela eventual mudança habitacional/profissional para uma nova comunidade, pelas redes de relações sociais/familiares passadas de geração a geração, pela inserção/engajamento em movimentos sociais promovidos por ONGs, por trabalhos voluntários em igrejas, e até por uma responsabilidade com os problemas socioambientais do cotidiano. A aprendizagem não está isolada do movimento natural em relação ao tempo e ao contexto.

Observamos, também, que a motivação pode partir da militância num movimento de articulação local, com a participação em ONG ou com a formação continuada em curso de pós-graduação, de acordo com o seguinte depoimento de um entrevistado:

---

<sup>3</sup> Dentre as entrevistas coletivas realizadas nos seis encontros, destacamos alguns trechos para análise de dados. Nesse sentido, todos esses trechos serão destacados em itálico no decorrer deste trabalho e também respeitando a fala original do entrevistado.

*[...] a ONG que a gente fazia parte também tinha um trabalho muito intenso nas comunidades, na sociedade. Nós fazíamos campanhas de reflorestamento, palestras na escola, uma ONG muito ativa. Então eu acho que você fazendo, você pode estar orientando, cobrando e incentivando as pessoas a fazerem também [...] depois eu fiz um curso de especialização em educação ambiental e a coisa foi crescendo [...].*

Essa motivação é mencionada também como uma paixão impulsionada pelo desejo de mudança da relação entre sociedade e natureza: *“Eu sempre tive vontade de mudar o mundo, eu não sabia como”*, mas também como algo que foi sendo gradativamente adquirido, por meio da atuação em instituições ambientais, na própria dinâmica e cotidiano do trabalho e da interação com o próprio público: *“Eu vim sem nenhuma motivação, vim porque era meu trabalho”*, *“Eu comecei a fazer Educação Ambiental sem proposta nenhuma, sem motivo nenhum, foi até aqui no museu, mas eu sai daqui já com amor por aquilo”*.

Na particularidade desse envolvimento com cada um (para si), com a sociedade (para o outro) e com o meio ambiente (para todos), a presença de um outro chama a atenção e é destacada como fonte de inspiração/motivação para o desenvolvimento da Educação Ambiental. Assim,

*[...] o que me motivou foi o exemplo que eu tive na escola onde eu trabalhava [...]. O sentimento com que um professor fazia o trabalho na escola e desenvolvia as ações me encantou. E aí, eu me identifiquei com a causa e comecei a trabalhar com isso também.*

Nesses relatos, o que, muitas vezes, percebemos, é que o interesse em trabalhar uma determinada temática, parte da experiência de vida no âmbito pessoal, profissional, econômico (a entrada em um emprego, por exemplo), no social (a participação numa comunidade, numa escola, numa igreja, etc.) e no pessoal (vinculação afetiva, investimentos emocionais).

Essas narrativas se inserem numa rede relacional, fazem do enunciado como sugere Certeau (1998) um nó de circunstâncias, uma nodosidade inseparável do contexto, num mesmo depoimento se entrecruzam caminhos, fazeres das redes cotidianas que motivam/envolvem esses sujeitos praticantes. Como exemplo, mencionamos o caso de uma *professora que trabalha numa faculdade*, desenvolveu um projeto de *pesquisa* e foi sorteada com uma *bolsa de estudos* na área de *agricultura*, com o tema ligado à *cultura da aroeira* e do *mamão*, para ser desenvolvido na entressafra do *pescado*.

O contato com o trabalho foi referência constante em vários depoimentos como fator estratégico na aproximação com a educação ambiental. É na atividade profissional que esse interesse se materializa, como descrito:

*[...] o que mais motiva a trabalhar com essa questão ambiental é a necessidade de mudança no processo produtivo, em todas as cadeias produtivas. Acho que este é um dos motivos. O outro, por ter trabalhado dentro da Escola Família, talvez não tenha um tema específico mas, em todas as disciplinas, ela repassa a educação ambiental .*

A Escola Família é compreendida como *locus* natural de desenvolvimento da Educação Ambiental, mas a escola em geral é espaço privilegiado para as práticas, inclusive, pela sua institucionalização, a Educação Ambiental vem ganhando destaque. Essa é uma compreensão expressa na fala de uma das professoras: *[...] nós trabalhamos a Educação Ambiental porque a escola é centro de educação rural. É uma necessidade [...] e, como a escola também tem tema transversal educação ambiental, toda escola deve estar trabalhando [...].*

Nas Escolas Família e nos Centros Integrados de Educação Rural, o foco parece deter-se sobre a atividade rural em si, já que essas instituições atuam numa linha de formação mais profissionalizante dos alunos. Conforme o entendimento de alguns participantes, a atividade agrícola e os habitantes do meio rural parecem encarnar uma vocação intrínseca para preocupar-se com as questões ambientais:

*[...] temos o envolvimento dos agricultores, dos camponeses pequenos [...] os assentados que tem uma grande necessidade de debate dessas questões, necessidade mesmo. Então, eles são comprometidos com as causas ambientais.*

A dimensão da cultura é reforçada por essa idéia de que o ambiente rural possui uma relação local mais intrínseca com o meio ambiente, suscitando nos sujeitos um envolvimento mais direto, conforme relato:

*Talvez eu esteja errada, mas a minha visão é cultural, talvez porque eu venha do interior. Eu sempre trabalhei na terra, sempre cultivei a terra até meus 27 anos. Quando eu vim para a cidade, eu achei uma grande diferença do povo, porque talvez aquilo que é tão importante lá, para aqui não é, e o que seria para nós, tanto a educação que a gente recebeu da família, aqui é totalmente diferente, [...] por isso que sempre falo que é cultural, porque eu tenho na minha cabeça que é cultural.*

A necessidade crescente de participação das instituições de ensino e das comunidades no planejamento, na tomada de decisões, foi também destacada. Esse avanço observado em direção a uma pluralidade de ações parece estar impulsionando metodologias mais participativas, que se aproximam das abordagens interdisciplinares e transdisciplinares.

Dessa forma, foram relatados movimentos de integração inter e intrainstitucional, por meio das parcerias entre diversas Secretarias Municipais e organizações da sociedade civil. Uma outra questão que se evidencia é o atrelamento da formação da identidade do/a educador/a ambiental e, conseqüentemente, da Educação Ambiental, à atuação e à prática profissional, muito mais do que à formação inicial e acadêmica.

Alguns mencionam a carência de formação específica na área, reforçando a importância da formação continuada: “[...] *me falta obviamente assim conteúdo, conhecimento teórico aprofundado, essa base, fundamentação básica do tema por não ser minha área de atuação direta*” .

As narrativas analisadas indicam pistas do conteúdo e dos fundamentos enfatizadas nos projetos/atividades/ações de Educação Ambiental desenvolvidos, como a tentativa de difundir a idéia de pertença à natureza e a preocupação em conservar os ecossistemas ameaçados como conteúdo e como fundamento. A perspectiva de transformação social e política da Educação Ambiental foi destacada por apenas um participante.

Por fim, a Educação Ambiental é apontada como a área que pode superar a formação técnico-profissionalizante dos profissionais da educação e, mesmo em áreas com proposta de atuação profissional mais técnica, sua inserção é considerada desencadeadora de uma atuação mais humanística e engajada nas questões socioculturais e ambientais.

### **Ações em Educação Ambiental**

Como você trabalha/desenvolve a Educação Ambiental? A partir dessa questão, nas reflexões e nos debates dos grupos emergiram uma diversidade de ações, de práticas e de públicos que se diferenciam e se caracterizam na diversidade cultural e biológica das regiões envolvidas. Existe, claro, os antagonismos e as disparidades entre os municípios/regiões, mas tentamos extrair, a partir desse tema, as principais idéias e ou estratégias das práticas da Educação Ambiental nessa diversidade, a partir de alguns indícios desses sujeitos praticantes e participantes.

Sobre essa dimensão existem algumas *regras explícitas* como a articulação entre escolas e comunidades. Não há um distanciamento visível entre esses contextos; há sim, menção de esforços significativos na tentativa de envolver a comunidade externa às escolas (famílias dos alunos). Há, também, uma tentativa explícita de articular e organizar as práticas das escolas com as da comunidade. Em uma dada região, a preocupação é de se fazer um trabalho coletivo e cooperativo entre ONGs,

Superintendências de Educação, Prefeituras, Consórcio, Polícia Ambiental e demais lideranças comunitárias locais.

As atividades socioeducativas, como as definimos em nossa análise, variam entre palestras e visitas monitoradas que “convidam” os participantes a uma inserção ambiental no aprendizado, contextualizado a realidade do ambiente/ecossistema em discussão; passando-se, também, pela pesquisa científica, pela pedagogia do projeto, pelo cadastro de certo público atingido, por aulas expositivas e pelo envolvimento com as lutas comunitárias, sejam em intervenções planejadas, sejam conjunturais, estão sempre atentas realmente à dinâmica cotidiana das comunidades.

De modo geral, os temas entre escola-comunidade têm ênfase em aves, paisagem, agricultura orgânica, segurança do trabalho, com uma abordagem social junto a crianças das classes populares e populações tradicionais, com enfoque em manifestações culturais. Ainda, em termos de conteúdo, trazem uma importante preocupação com os resíduos sólidos e reciclagem, desmatamento, reflorestamento da mata ciliar, recuperação do Rio Doce, preservação, conservação ambiental e o desperdício da água.. Esses temas são mencionados pela sua abordagem transversal nos currículos e em *espaçotempos* fora da escola.

Em algumas escolas, como as escolas Famílias ou Centro Integrado de Educação Rural (CIER), trabalham temas geradores, baseados na metodologia de Paulo Freire, com um movimento em direção à interdisciplinaridade e a uma Educação Ambiental crítica e transformadora. Essa proposta educativa rompe com a educação tecnicista, difusora e repassadora de conhecimentos. A educação é mediadora do processo de construção social e histórico, de conhecimentos implicados na vida e na história dos sujeitos, como defendia Paulo Freire.

Na tentativa de encontrar uma unidade e contemplar a diversidade de modo a organizar melhor essa análise, distinguimos dois aspectos complementares nas narrativas: as concepções filosóficas de Educação Ambiental e o *modus operandis* das ações/práticas desenvolvidas como já foi mencionado.

Das concepções filosóficas emergem sentidos e representações <sup>4</sup> que percorrem todo um lastro de ligação ambiental, desde aqueles que manifestam sua “paixão” e respeito

---

<sup>4</sup> A pretensão é situar o estudo dentro de uma concepção de representações que o fundamenta, em Jovchelovitch (1998). A autora argumenta que as representações sociais são símbolos construídos coletivamente, de forma compartilhada por uma sociedade. Os símbolos significam e constroem a realidade, diferente da concepção de representação mental criticada e considerada como uma forma de espelhamento da realidade.



pela natureza, com os elementos naturais, por seu valor intrínseco, incluindo os que defendem um embate direto com a justiça, até aqueles voltados a uma idéia mais antropocêntrica, conectada com a lógica da utilização dos recursos e da “humanização da urbanização”.

Alguns educadores/as de instituições governamentais e não governamentais de meio ambiente, enfatizam a perspectiva da sustentabilidade como princípio filosófico de suas práticas/ações, sendo um dos pressupostos o da formação de uma racionalidade menos economicista e mais ambientalista. Tomamos como exemplo:

*[...]. O aluno vai ao viveiro, entende qual a importância de se ter uma mata ao redor de uma nascente, ele aprende.*

*[...] Minha concepção [...] é educar as pessoas a conviverem em um ambiente saudável, [...] conservar para as futuras gerações o usufruto que hoje nós temos em vida [...].*

*[...] Eu entendo a Educação Ambiental como uma tarefa, uma atividade, uma ação de sensibilização e conscientização.*

Vale chamar atenção para o lugar central que parece ocupar no contexto da narrativa da Educação Ambiental a palavra “consciência” e seus derivados “conscientização” e “conscientizar”. O sentido atribuído ao termo conscientização associa o sujeito a uma intencionalidade subjetiva da “consciência”. Alguns termos utilizados se inserem dentro das “categorias mentalistas” mencionadas por Assmann (1998), ou seja, um conceito idealista, vazio de mediações auto-organizativas (corporeidade individual) e socioorganizativas (social, econômica, cultural ampla).

Observamos, em alguns fragmentos da narrativa de um entrevistado, um enfoque com o tema das responsabilidades pelas escolas que aderiram a proposta da Conferência Infância-Juvenil pelo Meio Ambiente do Ministério do Meio Ambiente:

*[...] Colocar a responsabilidade mesmo para ser trabalhada, despertar isso na escola, não é só um momento pontual, é uma cultura e a gente tenta ver se consegue trabalhar nesse sentido. Não só isso [...] , a gente reforça os projetos educacionais, os projetos políticos-pedagógicos [...] pede para colocar a questão ambiental em todas as disciplinas. Então nesse ponto a gente está caminhando para a educação.*

Na opinião de alguns participantes, destaca-se a necessidade de tratar esses projetos dentro de uma abordagem organizacional e contínua, dando-lhes uma característica mais sistêmica e institucional. Assim: “[...] eu vejo necessário que nas escolas, esses projetos não sejam do professor, mas projeto da escola” .

---

A elaboração de projetos destaca-se como principal metodologia de trabalho nas escolas. A grande maioria dos educadores/as mencionou a participação em ações cotidianas relacionadas com o desenvolvimento de projetos escolares com abordagens interdisciplinares. De acordo com as narrativas, em geral, o processo interdisciplinar parte de planejamentos individuais e não coletivos. Essa forma de organização pedagógica foi questionada e críticas apontaram falhas no sistema que emperram ações mais articuladas no cotidiano das escolas e a ausência das condições favoráveis ao planejamento coletivo, conforme demonstra o depoimento desse entrevistado: [...] *Apesar de que muitas escolas pensam em quantidade de aula, e você não pode parar uma aula para poder planejar isso. Não pode se sentar em grupo para fazer. É difícil mas a gente deve tentar.*

A inserção da Educação Ambiental no cotidiano escolar dentro de uma pedagogia de projetos transforma-a em atividade extra-curricular, talvez pela sua abordagem inter ou transdisciplinar ou pela sua condição não-linear de conhecimento. O pressuposto é: se não sei onde inserí-la, então, está fora das disciplinas, basta à competência técnica de quem a desenvolve. Essa lógica, muitas vezes, não reconhece o lugar social, as dinâmicas internas de uma escola, as práticas educativas e o fazer pedagógico da Educação Ambiental.

O fato de ser essa uma tendência marcante dessas narrativas não impediu que essa fosse uma prática questionada e criticada, pela sua transitoriedade e por apresentar resultados “fictícios”, como sugere uma professora em tom de autocrítica, muitas vezes, caracteriza apenas uma relação produtivista com o trabalho ou uma forma de prestação de contas do docente, como pode ser observado nos trechos a seguir: “[...] *as vezes você desenvolve um projeto, fotografa e depois você não sabe o que você vai fazer com todo aquele trabalho*”. E ainda:

*[...] a gente é cobrado pelos representantes legais [...]. Você tem que mostrar o que você está desenvolvendo para provar o que você está fazendo. Mas aí, quando você vai expor o trabalho, produzir os cartazes, pressupõe que houve todo um trabalho desenvolvido até você fazer aquilo que é parte da avaliação final. [...] existem muitos trabalhos fictícios, só de fotos. [...] a gente também produz lixo, coisas que não poderão ser usadas (EDUCADORA).*

No imaginário da sociedade em geral ainda predomina uma racionalidade cognitivo-instrumental e tradicional da educação, uma tendência que reduz a educação a transmissão de informação e de conhecimento, de uma realidade socioambiental fragmentada e binária que dissocia a cultura da natureza, a sociedade da natureza. Isso

interfere diretamente nas práticas da Educação Ambiental que luta na contra-hegemonia dessa concepção. Conforme sugere um professor: [...] *essa questão da gente sair da sala de aula, fazer uma aula no meio do mato ... O professor é chamado de professor turista.*

No que se referem às práticas educativas, as atividades mais lúdicas (como teatro, música, jogos, filmes) são alternativas de formação de uma narrativa com uma racionalidade emocional para a sensibilização e estão presentes na atuação de alguns educadores.

Dentre as práticas citadas, notam-se concepções teórico-metodológicas diversificadas de Educação Ambiental, abordando enfoques variados: cognitivo, sensorial, afetivo, intuitivo, simbólico, sistêmico, reflexivo e moral/ético. Exemplificamos alguns dos enfoques citados a partir dos depoimentos colhidos e reproduzidos a seguir:

*[...] é olhar ao seu redor de outra maneira, não só ao seu redor, mas dentro de si mesmo, porque Educação Ambiental tende também pra essa parte do conhecimento.*

*A verdadeira Educação Ambiental [...] eu vejo um modelo muito simples que eu gostei muito, é um modelo de tecido celular, que é aquele modelo em que a educação ambiental não pode estar voltado só pro lado ecológico, o lado econômico, o lado da tecnologia e o lado da ética, a gente tem que amarrar todos esses grupos, então não dá pra fazer só dentro da escola, tem que sair pro bairro.*

Quanto à tendência reducionista da Educação Ambiental como uma disciplina, notamos que, por alguns participantes, ela foi muito relacionada ao conteúdo do ensino de Ciências Naturais. Na opinião de outros, a Educação Ambiental deveria tornar-se uma disciplina e, por fim, alguns afirmaram que todas as disciplinas deveriam abordar a Educação Ambiental para garantir sua interdisciplinaridade.

A discussão de como deveria ou não ser a Educação Ambiental foi recorrente, notando-se um imaginário impregnado de uma educação dogmática e de um ideal. A visão de que a Educação Ambiental deve iniciar-se bem cedo na formação escolar, foi unânime:

*Eu acho que a matéria Biologia em si de 5ª a 8ª série, deveria estar ensinando Educação Ambiental, porque é relacionada a tudo. Todas as disciplinas devem ensinar Educação Ambiental, tudo está amarrado. Mas dizem: Eu num sei nada de Educação Ambiental, não sei como fazer..*

*[...] “eu trabalhava com 1ª e 2ª séries e desde esse momento a gente já via a importância de viciar nossas crianças em uma cultura ambiental [...].*

*Então quer dizer, é uma questão de hábito a educação, e tem que começar desde muito cedo, para quando chegar no segundo grau a pessoa estar tão habituada que para ela é normal.*

Um elemento unificador das narrativas é o argumento na mudança de percepção/attitudes e comportamentos dos alunos como indicador de resultado das ações e práticas desenvolvidas, dentro de uma perspectiva funcionalista do processo educativo.

### **Referências em Educação Ambiental**

De modo geral, as experiências são multirreferenciais, com ressonâncias similares e outras bem diversas ou distintas entre as diferentes regiões. Algumas referências têm repercussão nacional e, outras, estão associadas as experiências de vida que atravessam as práticas desses sujeitos. Mesmo assim, há repertórios interpretativos que conferem a essas práticas os sentidos de uma identidade cultural singular, local.

Portanto, essas referências ficaram mais concentradas e baseadas em ações localizadas, com projetos e ações marcantes, que contribuem para a promoção de uma Educação Ambiental mais contextualizada com a realidade das escolas e das comunidades.

Essas referências fundamentam-se em ações locais realizadas por instituições de governos, ONGs, empresas e universidades. As ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação que chegaram aos municípios (“Projeto de Educação Chico Mendes”, Programa Vamos Cuidar do Brasil e a Conferência Infanto-Juvenil para o Meio Ambiente) são referenciadas. Além disso, pessoas engajadas, partidos políticos (Partido Verde), as associações de cunho ambiental (Associação Nova Esperança, de abrangência regional, os Amigos do Jardim Botânico, de abrangência nacional e o Greenpeace, internacional) também foram destaques.

São citados espaços ou unidades de conservação, entre outras áreas como potencializadoras da relação com as paisagens naturais e ecossistemas da região. Algumas organizações, com base na gestão ambiental compartilhada, também são referenciais importantes: os Comitês de Bacia Hidrográfica e os Consórcios.

Para as pessoas do grupo, articulações, como as do Consórcio e a formação de redes locais, são pontos de início e de chegada para os que gostam, desejam e continuam a trabalhar com a Educação Ambiental no cotidiano, a exemplo do relato a seguir:

*Eu penso que nós temos um referencial enorme. Além dos professores, nós temos também projetos e ações locais. Na nossa região, até mesmo pela presença da serra, do grande investimento, a preocupação que a gente tem já aqui de luta, de busca, de formas de trabalhos ambientais que serve de referência. Os professores contribuem, colaboram com isso. Então a gente percebe que não tem uma rede de pensar, de contatos, mas essa intertroca*

*já acontece com projetos, e com ações locais e a gente tem visto que tem sido referência.*

A idéia de rede aqui é destacada com um sentido diferenciado, num movimento de troca, de articulações que ultrapassam qualquer necessidade de formalização para acontecer.

Foram muitos os fios tecidos sobre essa questão que, obviamente, não está isolada dentro de um contexto maior de engajamento e atuação, mas envolvida com as questões anteriores, a motivação e a ação. O depoimento abaixo é um marca encontrada nas referências que se tem da Educação Ambiental:

*o Consórcio Caparaó tem sido até mais organizado no seu trabalho a ponto de ver resultados, de dar retorno, uma coisa mais organizada do que a AMAR Caparaó. Enquanto a AMAR tem nos dado bastante referência por estar lá na Serra e a gente saber que tem lá um pessoal que faz esse trabalho. Mas, para trabalhar mesmo conosco, como referência que dá resultado mesmo, é o Consórcio Caparaó. O trabalho da Presidente do Consórcio tem sido muito sério aqui com a gente. E os projetos com as suas ações locais, essa intertroca que a gente nem sabe mais dizer, os professores/educadores ambientais daqui fazem acontecer, sim [...]*

Um outro aspecto que chama a atenção é o significativo enfoque de um determinado grupo à dimensão cultural da região. A identidade cultural é concebida como fator de ligação com a realidade local e de orgulho, conforme o fragmento da narrativa abaixo:

*Serra do Caparaó tem uma história maravilhosa. Os educadores ambientais, essas ONGs, como o AMAR Caparaó e outros que fazem o resgate histórico [...] é uma referência pra gente. Chamar isso aqui de umbigo do mundo é bom demais, não é?! Imagina, os índios que moraram ali e estão começando a voltar. Isso tudo para a gente é um referencial incrível [...] para a Educação Ambiental, e as pessoas já estão se familiarizando mais com isso [...]. É um trabalho novo, é de longo prazo, é um processo mesmo. Esses projetos que estão saindo lá de cima, nas escolas, até ganhou um prêmio [...] é o trabalho de uma escola que se preocupa com esse aspecto histórico.*

Como procedimentos e estratégias para ações de Educação Ambiental e como grande possibilidade de integração entre a escola e a comunidade, a Pedagogia da alternância é bem expressiva nos depoimentos dos professores das escolas-família e, como fundamentos teóricos de outro grupo mais próximo a uma realidade mais urbana de atuação, citam a Teoria de Gaia e a Pedagogia da Mata.

A vocação agrícola de algumas regiões justifica e naturaliza a inserção da Educação Ambiental nas escolas, como uma demanda mesmo da realidade sociocultural e ambiental local. Narrativas sugerem que, embora haja planejamento prévio, principalmente pedagógico, há uma grande valorização das atividades práticas com moradores. Paralelamente, há o apoio da literatura especializada, conforme declara um

dos entrevistados: “[...] então a gente tem como referencial a necessidade de mudança nas famílias [...]. Depois a gente tem o teórico, as literaturas, que são referências para quem precisa se informar [...]”.

Na Região Metropolitana, observamos que as referências são menos localizadas e são citados livros em geral, livros didáticos, publicações de empresas, vídeos, fotografias, legislação ambiental, a Constituição Federal e alguns sítios na internet.

Em última análise, as dificuldades encontradas para viabilizar as ações é a captação de recursos para a Educação Ambiental, no caso de instituições públicas, conforme depoimento de um educador: “[...] a Educação Ambiental é algo que se fala muito hoje, só que, na prática, é sempre a última da última. Quando você tem que investir algum recurso em Educação Ambiental, vai deixando e se, sobrar, vai para Educação Ambiental”.

Assim, com motivações, metodologias de trabalho e referências diversificadas, esses educadores ambientais seguem seu ritmo e, dentro das especificidades do seu campo de atuação, desempenham papéis e ocupam *espaçostempos* diversificados que entendem como seus na dinâmica dos grupos que compõem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na diversidade em que ocorre o perfil dos sujeitos praticantes da Educação Ambiental, caracterizam-se, em geral, por interfaces envolvendo as áreas educacionais, de gestão ambiental, cultural e de ação social, mas refletem, de certa maneira, sua própria história, diferentes e renovados saberes e também narrativas peculiares desse “serestar”, para além do que pudéssemos classificá-la tão-somente como “profissão”.

Esta análise reconhece a Educação Ambiental como um *saberfazer* marcado pelo envolvimento pessoal-profissional e, em geral, relativo à formação desse sujeito, ou seja, da forma como ele/ela articula a ciência com o senso comum e recria constantemente sua história, sua militância, mistura a “vida” com processo produtivo e busca por felicidade, mais caberia reconhecer a Educação Ambiental como “profissão de fé”, válida somente para os/as educadores/as ambientais – assim conhecidos entre si como os “profissionais da área” – ou envolvendo os/as ambientalistas, no seu papel social de agente da educação em geral.

Muitas diferenças detectadas nessas regiões, em termos do trabalho realizado, do perfil dos/as educadores/as, estão relacionadas com os recursos da região e da própria oferta

de cursos de graduação ou de pós-graduação. Não queremos apontar verticalidades, nem níveis, mas existem disparidades entre os municípios das regiões que possuem universidades, faculdades, institutos, museus e uma visível necessidade de se investir mais na formação dos educadores/as do que nas ações.

Poderíamos dizer, ainda, que existem algumas especificidades que marcam as diferenças de perfil, de ações e de atividades pelos sentidos enunciados nas narrativas. Sem querer estabelecer uma tipologia, mas tendo em vista a compreensão melhor desse perfil, existem um grupo mais qualificado em termos de Educação Ambiental, inserido no seu movimento e na sua história, que se caracteriza por ser mais ativo, engajado e participativo; um segundo perfil seria o de um grupo mais ou menos interessado, mas que ainda não incorporou a Educação Ambiental totalmente em sua prática educativa; e um terceiro grupo não tem envolvimento, nem cooperação, mas atua, eventualmente, ou quando solicitado, em sua prática profissional.

De qualquer modo, observa-se uma falta de acesso a referenciais extremamente significativos da Educação Ambiental brasileira, ou mesmo de documentos históricos na sua trajetória, como é o caso do Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis e responsabilidade global.

O interesse na realização desta pesquisa não foi julgar se os saberes e fazeres da Educação Ambiental no Estado está em uma tendência ou em outra, ou a sua eficácia em procurar regras universais ou taxativamente objetivantes para o trabalho em Educação Ambiental. A proposta da pesquisa qualitativa foi compreender os eventos humanos por meio das suas narrativas, em seus contextos, de forma a deixar espaço interpretativo e de reflexão para as futuras ações e práticas educativas cotidianas.

Essa realidade aponta que temos um grande potencial para fortalecer e aprofundar as raízes da Educação Ambiental na escola, como um contexto privilegiado de atuação, tornando-a parte indissociável dos conteúdos e das atividades ministradas pelos professores e, conseqüentemente, da formação ambiental dos alunos.

Vale esclarecer que esse diagnóstico não se encerra aqui, pois, se possível, é conveniente uma constante atualização para que a complexidade do processo educacional-ambiental entenda as práticas cotidianas e sua dinâmica de transformação.

## **REFERÊNCIAS**

- ASSMAN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação**: epistemologia e didática. 2. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1998.
- BRUNER, Jerome. **Actos de significado**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1995.
- CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: as artes de fazer. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.
- GATTI, Bernadete A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2004.
- HART, Paul. Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes na pesquisa em educação ambiental. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; FREITAS, José Vicente de. **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 15 - 38.
- JOVCHELOVITCH, Sandra. Vivendo a vida como os outros: intersubjetividade, espaço público e representação social. 4. ed. In: GUARESCHI, Pedrinho; JOVCHELOVITCH, Sandra. **Textos em representações sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995/1998.
- LAROSSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- MORIN, Edgar. **O método**: a natureza da natureza. 3. ed. Portugal: Publicações Europa-América Ltda., 1997.