

## 6

### O discurso de aproximação da carreira

Assim, todos, juntos, continuavam a sua vida cotidiana, cada um a seu modo, com ou sem reflexão; tudo parecia seguir o seu rumo habitual, como em situações extremas, nas quais tudo está em jogo, e a vida continua como se nada acontecesse.

Goethe

O que denominamos de *discurso de aproximação da carreira* se refere às diversas justificativas estabelecidas pelos educadores do porque optam pelo ingresso em determinada carreira. Tais justificativas se remetem a momentos distintos da memória sobre a trajetória, quais sejam: os espaços sociais anteriores ao ingresso na vida universitária, as influências e escolhas; o início da caminhada na formação inicial e a sua consolidação ou distanciamento quando da articulação entre pós-graduação e trabalho.

Dialogando com a totalidade dos textos, observa-se que no início as lembranças organizam a idéia de justificar os caminhos seguidos, estabelecendo nexos com os desdobramentos seguintes, como se houvesse a necessidade de desenrolar uma seqüência de fatos e influências que justificariam esta ou aquela escolha. Há também circunstâncias da vida que são alçadas à condição de estímulo ou de idealização de um futuro que estaria adiante. Nessas narrativas percebe-se a aproximação através de distintas vertentes rumo à formação em ciências, à educação ou, especificamente, ao ecológico/ambiental.

Mais adiante, com o ingresso na graduação narram eventos e memórias sobre a formação inicial, apresentam e discutem aquilo que consideram central para sua profissionalização. Nesta trajetória narrativa

alcançam uma apreensão crítica<sup>62</sup> sobre suas experiências, em alguns momentos mais ou menos valorizadas, e até mesmo idealizadas.

Prosseguem. Chegam ao ponto de contato com a realidade vivida no universo profissional. Apontam interesses e demandas, organizam o processo de rememorar e avançam na exposição de suas compreensões e críticas sobre novas necessidades formativas. É quando, cronologicamente, nos memoriais estudados surge a pós-graduação e sua interrelação com a realidade do mundo do trabalho, como mais uma possibilidade de correção da rota e de aproximação definitiva ao ambiental ou, em poucos casos, de um distanciamento proposital em virtude de novos horizontes e oportunidades.

Tal desdobramento permite analisar duas perspectivas: o exercício da profissão educador ambiental e o processo implicado neste constituir-se educador ambiental – a profissionalização. Sem desconsiderar, todavia, que no processo de narrativa de suas histórias de vida os investigados propõem críticas que levam às contradições existentes. Críticas que foram destacadas e analisadas.

No caminho recontextualizam idéias e convicções sobre a sua realidade e sobre os significados da EA. Por fim, retira-se do contexto das narrativas um exemplo do significado atribuído ao *educar ambientalmente*, apresentando e discutindo o que chamo de *discurso sobre a consciência* que nos vários momentos das memórias surge como uma das “tarefas” dos educadores ambientais. Estabelecendo uma postura questionadora frente a este conceito, discute-se sua implicação.

---

62 A expressão “apreensão crítica” é utilizada no sentido gramsciano de auto-conhecimento e articulação crítica com a realidade vivida. Ao nos tornarmos ‘homens coletivos’, ao criticarmos nossa própria concepção de mundo, iniciamos a elaboração crítica e tomamos consciência daquilo que somos – “*conhece-te a ti mesmo como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica*” (Gramsci, 2004a, p:94).

## 6.1

### As primeiras escolhas

Para construir a idéia de aproximação vou analisar os enunciados<sup>63</sup> que neste primeiro momento se reportam às tenras motivações que levaram os educadores ambientais a fazerem as primeiras escolhas relativas aos caminhos de formação e que vão tomar parte na configuração de uma identidade ambiental. Esses primeiros passos *em direção ao ambiental*, como citado por uma memorialista, se refere ao período da infância e/ou da adolescência, anteriores ao ingresso no curso de graduação. A idéia de se reportar a uma fase anterior ao ingresso no curso superior (detalhada em 10 relatos) vem atrelada a um certo grau de abstração e subjetividade dos memoriais, ocasionadas tanto pelo distanciamento temporal, como pela tentativa de justificar e reconstruir o já vivido com a experiência do presente. Esse distanciamento temporal, segundo Carvalho ao analisar as lembranças de educadores ambientais a partir de entrevistas,

*“repõe a questão entre um cronos linear, mensurável e acumulativo (...) e um tempo experiencial, no qual o passado pode ser ressignificado pelo presente ou por uma expectativa em relação ao futuro. Esse tempo vivido e refigurado é o que torna as trajetórias de vida um tecido de histórias narradas e possibilita a construção dinâmica de uma identidade narrativa” (2002, p.111).*

---

63 Para evitar tornar o texto cansativo e repetitivo optou-se por pequenos destaques dos enunciados à título de referência às fonte e da seleção de apenas um exemplo para cada categoria analisada, com a sua respectiva identificação. Os enunciados completos estão à disposição do leitor no Apêndice (Texto 4, p. 235), separados conforme as sub-seções dos capítulos.

Nos enunciados evita-se identificar os educadores ambientais, por se considerar fundamental a preservação da identidade dos mesmos. Por isso, serão usadas marcações – XXXX – no lugar do texto original.

Dentre as influências que ajudam na construção desta identidade narrativa, destacam-se a idéia de convívio com o universo “natural/natureza”, a influência da família e a opção pela docência.

“De minha mãe, **herdei o amor pelas coisas da natureza, (...)**”.(MEMO 1)

“Este **‘gosto’ por tudo o que era relacionado à ‘natureza’**, desde tão cedo, determinou escolhas importantes que fiz na minha vida”.(MEMO 2)

O mundo natural/natureza surge nos enunciados dos memoriais. A idéia de “gosto” e de identificação com a natureza na infância, nas brincadeiras, nas viagens e caminhadas, nas lendas, são apontadas como inspiração para a escolha profissional e revelam um aspecto interessante pelo fato de se constituírem como parte de uma narrativa com endereçamento acadêmico.

Então, porque partem desta relação? Seja na perspectiva afetiva, de respeito ou do prazer da descoberta do mundo natural, em visões idealizadas, parecem apontar para um reconhecimento precoce da conexão, ou melhor, da identidade entre homem e natureza (Marx e Engels, *A Ideologia Alemã*, 2007). Partem de uma breve descrição das formas de relacionamento com a natureza, se reconhecem como natureza e apontam de que forma constroem socialmente esta relação.

Sabendo que não se pode pensar a natureza sem pensar o próprio homem e também a sua ação sobre a natureza (ação de caráter social e histórico), não posso deixar de pensar no quanto estas conexões da juventude interferiram na escolha de ser educador(a) ambiental e os (as) constituíram como tal. Ainda que estas lembranças da relação com a natureza sejam apresentadas, muitas vezes com um certo caráter harmonioso e como lugar de projeção dos desejos e do imaginário dos sujeitos elas permanecem implícitas ou explícitas ao longo das trajetórias.

Sugiro que trata-se de uma influência “*da matriz de valores do ambientalismo*”, conforme afirma Tristão (2004),

*“Um movimento mundial, de idéias, ligado às manifestações de ordem ética, de celebração da natureza e de valorização da subjetividade. Despontou, mesmo, no cenário mundial junto com os movimentos sociais, da contracultura da década de 60, por resistência aos valores sociais e políticos estabelecidos, à ordem econômica predadora dos ecossistemas naturais e à promoção do consumo e de um desenvolvimento com base no crescimento material. Nesse contexto, emerge a luta ecológica, extremamente importante para dar visibilidade ao ambientalismo no cenário mundial ”. (p.56)*

Na visão de alguns memorialistas os desejos preservacionistas parecem se relacionar com um ideal voluntarista ou ainda, como descreve Kosik (1976, p.69), como uma expressão de sua “preocupação”.

*“Desde aproximadamente 12 anos, me identifico com a biologia e automaticamente com todos os seres vivos, animais, plantas e a espécie humana, acreditando que todos merecem respeito e compreensão. Me vi muitas vezes cuidando de animais como pássaros, galinhas, patos, alimentando gatos de rua, entre outras coisas. Quanto as pessoas sempre me preocupei com o bem estar de todos que são próximos e me preocupava com os mais necessitados, os que eu não podia ajudar (...).” (MEMO 10)*

Entende-se a “preocupação” com a conservação da natureza, como uma narrativa inicial, como um “*engajamento prático do indivíduo no conjunto das relações sociais, compreendidas do ponto de vista deste engajamento pessoal, individual e subjetivo*” (idem, p.71). Para Kosik, esta “preocupação” é utilitária e, pressupõe a natureza como material, como “*laboratório e reserva de matérias-primas*” (p.77), e o homem como dominador e criador.

Vias de fato, é esta visão inicial que estará presente em algumas memórias e que vai funcionar como elo de ligação com visões outras. Valeria destacar que a passagem por visões conectadas ao ideário ambientalista, enquanto movimento histórico situado, possui no Brasil nos anos 80 uma forte “missão” conservacionista oriunda e atrelada ao discurso catastrofista, onde

*“a “conscientização ecológica” passou a ser a mola mestra desses movimentos.(...) catalisador de múltiplas dimensões em torno da questão ambiental”. (Tristão, 2004, p.60)*

Segundo a autora (Tristão, 2004) estas múltiplas visões se encontram em movimento de aprimoramento da visão catastrofista e voluntarista para uma visão que situa a degradação ambiental no modelo sócio-econômico vigente e caminha no sentido da preservação e recuperação ambiental e social, adquirindo inclusive uma “dinâmica mais profissionalizante” em relação a sua organização que se torna mais complexa nos anos 90 (p.61).

Sob a mesma visão também se verifica no discurso “o amor pelas coisas da natureza”, entendida “*para além das memórias pessoais, essa sensibilidade naturalista para com as plantas e os animais pode ser reencontrada como elemento destacado na vertente conservacionista do campo ambiental*”, conforme indicado por Carvalho (2002, p. 112).

No que pesem diferenças e continuidades, tais visões vão se configurar nesta análise em movimentos de reconhecimento e de conversão à causa ecológica. Na interlocução com as narrativas de aproximação conclui-se que independente do perfil geracional dos sujeitos pesquisados há um forte resquício dos pensamentos naturalista e preservacionista da EA no constituir-se como educador ambiental, assim como uma forte tendência no grupo.

Para Carvalho (idem, p.111), o educador ambiental “*é um caso particular do sujeito ecológico*” mas, segundo sua ótica, esta “*identidade ecológica*” não é um atributo indispensável ou mesmo um pré-requisito para o educador ambiental. Em sua investigação, assim como o que se verifica nesta pesquisa, o “*caminho pode ser inverso, ou seja, da EA para a identidade ecológica*”. Mas, independente da ordem de acesso, o interessante é verificar que tais visões estão presentes antes do ingresso no campo e adiante verificar que esmaecem ao longo das trajetórias profissionais, ao passo que o sentido da “preocupação” permanece

Em seguida, se verifica que não só a conexão com a natureza servirá de estímulo ao ingresso no campo ambiental, a família também aparece como partícipe das lembranças e uma forte influência na escolha dos caminhos a percorrer.

*“Aqui, preciso abrir um parêntese para esclarecer que **sou filha de um professor** que, apesar das dificuldades de todos os tipos que encontrou em sua longa carreira, **sempre me inspirou admiração pela paixão e competência** com que dirigiu, por 15 anos, uma escola estadual na zona oeste do Rio (...).”*  
(MEMO 1)

*“Na escolha do curso de graduação **fui muito influenciado pelo meu pai**, (...), entendia que **me adaptaria melhor às profissões que fossem desenvolvidas ao “ar livre”**.”* (MEMO 19)

Os familiares são citados nos memoriais como partícipes dos estímulos que levaram ao interesse pela carreira. Os estímulos destacados foram: o exemplo da profissão dos pais, a dedicação do pai diretor de escola, os debates com os avós e as histórias maternas, as viagens em família para conhecer novas paisagens, a origem paterna vinculada à terra, a “vida ao ar livre”.

A lembrança das influências paternas, maternas ou da família como um todo são marcantes na medida em que atribuem força às memórias longínquas. Por exemplo, nos dois memoriais que apontam a influência da profissão do pai ou dos pais na escolha da carreira é significativo pensar que estas escolhas não foram ao acaso, mas fruto de um conhecimento prévio da profissão escolhida, mesmo pressupondo as suas dificuldades, mas que conseguiu inspirar a “forma de interpretar o mundo”.

A escola aparece como influência em 6 memoriais. A passagem pelo curso normal (3 educadores) entra, por exemplo, como possibilidade de uma primeira profissão, investimento que demandará uma continuidade com o ingresso futuro na graduação, como um degrau muito significativo: primeiro a escola normal e, mais tarde, a graduação.

O estímulo recebido dos professores e as marcas por eles deixadas, as experiências vivenciadas, o contato com novas disciplinas, o ideal de contribuir como professora para mudanças sociais foram citados como importantes na escolha da profissão relacionada com a docência. Estas “marcas” são recorrentes na literatura sobre a profissão docente (Nóvoa, 1999), como também nos diferentes estudos que envolvem reflexões sobre os educadores ambientais (Carvalho, 2002 e 2004; Guimarães, 2004b; Reigota, 2002; Tristão, 2001, 2004).

*“Nossos quatro anos foram **criativos e inquietantes**. Sociologia, filosofia, psicologia, história... **As humanas nos provocavam. O mundo de repente cresceu**. Ao mesmo tempo em que ficávamos menores em relação a ele **umentava a vontade de poder interferir para sua melhoria. A Educação parecia cada vez mais convidativa nesse sentido. Os problemas do ensino público não me assustavam**, pois a convivência continuada com eles desde os oito anos de idade tornou-os íntimos para mim. Pelo contrário, sua existência só me motivava a contribuir para dirimi-los”.(MEMO 4)*

*“Em 1968, ingresso no Instituto de Educação Estadual XXX, colégio com o melhor corpo docente da cidade, trabalhava de dia e estudava à noite (sétima série), destaco as **disciplinas de ciências humanas, e as marcas deixadas pelos professores de física e de biologia**”. (MEMO 15)*

As lembranças mais remotas parecem estar relacionadas a necessidade de reconstituir os "*alicerces de suas convicções profissionais e suas teorias pessoais*" (Mignot, 2003, p.144). Nesta etapa das narrativas a maior parte das lembranças eram positivas, boas, confortáveis, eu diria. Não há um apelo explícito ou focado no mercado de trabalho, mas parecem todas lembranças fruto de um ideal, de algo emocional, sensível e menos pragmático. Apenas um memorial se opõe desde o início a este movimento de não levantar questões relativas aos ditames do mercado de trabalho.

*“(...) No início, meu objetivo era simplesmente aprender um novo idioma (no caso, o espanhol), **que me proporcionasse melhores condições de disputa no mercado de trabalho**, contando com a possibilidade de poder trabalhar no exterior”. (MEMO 22)*

Entretanto, é importante contextualizar que este interlocutor tem uma experiência diferenciada de vida. Ele já estava inserido no mercado de trabalho, quando adere a um plano de demissão voluntária e vai buscar a sua formação universitária. Portanto, seu contexto sócio-econômico é distinto em relação a maior parte dos sujeitos desta pesquisa (19 memoriais, ver Capítulo 5) que não tinham ainda um vínculo de trabalho anterior ao ingresso na universidade.



Como alcançar os objetivos desejados? As rotas que levam à educação ambiental também são distintas neste momento pré-universitário. A educação é a meta principal explicitada por cinco narrativas, que para chegarem a EA passarão pelos cursos de Ciências Biológicas e de Letras. A opção inicial de um dos memorialistas não é a docência, mas sua rota rumo ao ambiental ocorrerá também via biologia, assim como em outros exemplos.

*“Foi a certeza de que queria seguir os estudos na área das **Ciências Naturais** que me levou a trilhar os caminhos da **educação**. Queria estudar neste campo, mas sentia também **a vontade de poder ensinar o que iria aprender**. Sendo assim, apesar dos protestos de minha família, cursei uma Escola Normal no 2º Grau”. (MEMO 2)*

*“A origem mais remota da inquietação, que me levou à decisão de me dedicar à **Educação**, se encontra na infância. Aos 8 anos de idade (em 1968) assistindo televisão, vi uma reportagem sobre a Etiópia que mostrava uma criança deformada pela subnutrição, sendo amamentada por uma mãe igualmente subnutrida. A partir daí, resolvi que eu iria **estudar para ser cientista** e inventar uma pílula que pudesse acabar com o flagelo da subnutrição no mundo”.(...)*

*“O que me motivou a dedicar a vida à **Educação** foi exatamente essa idéia de que é **preciso “preparar” o ser humano para ampliar cada vez mais a sua visão de mundo e o seu compromisso com este**. É por este motivo que, trabalho em prol de uma **Educação** que se esforça para dar a sua, insuficiente, porém indispensável, contribuição para a **superação da crise socioambiental atual**”. (MEMO 6)*

Os motivos que despertaram para a escolha da carreira são diversos. Ser cientista, ser educadora, ser bióloga, ser ecóloga ou pedagoga, mas tendo a “preocupação” com a realidade social – *a fome, a destruição da natureza, os pobres e necessitados, a educação do país* etc.

A idéia de poder mudar o próprio rumo e o mundo através do conhecimento e da educação se relaciona a idéia de busca de um ideal que se consolida através da construção de uma tradição ideológica (Gramsci, 2004a), muito presente entre os educadores ambientais (Carvalho, 2002; Guimarães, 2004) e que, neste ponto da análise se reflete nos argumentos apresentados, na busca por um objetivo comum, onde a educação se materializa como uma oportunidade para trilhar os seus caminhos, se apresenta como um recurso necessário para a melhoria da sociedade e para a superação da crise socioambiental.

Porém, se esta perspectiva acentua o papel do profissional educador, por outro lado reflete o que Sacristán (1999) denomina de “*ocultação ideológica*” (p.64), de caráter consciente ou não, das reais condições dessa prática e que redundam na “*hiper-responsabilização*” (idem) atribuída aos docentes pela sociedade e, algumas vezes introjetada e assumida como verdade pelos mesmos.

É claro que as visões até aqui apresentadas se relacionam a uma etapa inicial de pensar sobre o futuro, que carreiras seguir, do deixar transparecer o inesperado que está por vir. Acredito que as referências apresentadas se relacionam mais ao caráter emocional que despertam nos narradores, aos desejos de lembrar afetos, vocações e ao que é da ordem do familiar e também do senso comum, do que propriamente a certeza dos desafios e contradições do ser educador ambiental. Claro que não se pode generalizar, pois há um idealismo que se manterá presente nas vozes destes educadores, mesmo diante da necessidade de descrever de forma ressignificada o caminho escolhido.

Os caminhos que levam a etapa seguinte, o início da profissionalização, não param por aqui, pois possuem dimensões outras que não estas iniciais. Para quatro educadores, a profissionalização<sup>64</sup> começa com a opção pelo curso normal médio ou pelo curso técnico, e segue adiante. Para outros tantos a profissionalização começa a partir da seleção e do ingresso no curso de graduação.

Tanto a graduação, quanto a pós-graduação e o exercício profissional irão ampliar e consolidar o ingresso no campo ambiental, abrindo novas possibilidades e novos desafios como veremos em seguida.

---

64 Considero que o início da profissionalização de 4 educadores é anterior à graduação, pois tanto o curso técnico de química, quanto o curso de formação de professores na modalidade Normal Médio possuem como objetivo formar para o mercado de trabalho.

## 6.2

### No início da profissionalização: a graduação

Primeiramente é preciso se dizer que o conceito de profissão e os demais conceitos que estarão em discussão fazem parte de um campo de disputas no interior e entre as diversas áreas que se ocupam de estudá-los, onde aspectos sociais complexos e históricos possuem interferência e conduzem à transformações na leitura e na aplicação conceitual.

Retomando à questão, entende-se a profissionalização como processo de aquisição de conhecimentos e técnicas (Sacristán, 1999), características e capacidades específicas da profissão que fundamenta-se em valores da cooperação entre os indivíduos e do progresso social (Imbernón, 2002). Ou ainda como a busca da profissionalidade ou profissionalismo, como se prefere nesta pesquisa, aderindo ao conceito como um *“conjunto de saberes e de capacidades de que dispõe o professor no desempenho de suas atividades, e o conjunto do grupo profissional num dado momento histórico”* (Sarmiento, 1998 IN: Guerra e Orsi, 2008). Ou ainda, se refere ao contexto e ao domínio sobre a organização do trabalho, além de estar submetido às demandas exógenas do mercado de trabalho.

Partindo destes conceitos, se considera a profissionalização como um processo extenso, pois inicia-se desde cedo, antes do ingresso na formação acadêmica, por exemplo, com os cursos médios – técnico e normal formação de professores (conforme analisado no item 6.1). Trata-se, ainda, de um processo relevante para a constituição de uma identidade profissional que possui dimensões particulares e que, conforme documentado e a discussão que segue, se inicia e perdura por momentos e em espaços diversos - pela pesquisa, por exemplo, pelo contato e desenvolvimento de projetos; a vivência da docência, na licenciatura; o contato com a comunidade, na extensão; a interlocução com autores e conceitos, nas disciplinas acadêmicas e, no processo que se considera central, o trabalho cotidiano do educador ambiental.

Além dos eventos e ideais traçados antes do ingresso na graduação é na etapa subsequente que os educadores revelaram de forma mais objetiva as escolhas feitas no sentido de seguirem rumo ao ambiental. Eles revelam o que vão buscar com a formação inicial e suas possibilidades de aproximação na carreira de educador ambiental, neste percurso se destacam:

- (i) a participação em grupos de estudo e de pesquisa (Iniciação Científica e Aperfeiçoamento);
- (ii) a importância do desenvolvimento de projetos de extensão;
- (iii) a passagem pela licenciatura e a aproximação do mundo da escola;
- (iv) a diversidade de possibilidades de formação: o trabalho no movimento estudantil; na militância política; junto ao movimento social; em cursos de curta duração.

Neste percurso e sob a influência das dúvidas e necessidades avaliadas trazem para as memórias também uma avaliação crítica à universidade e à formação que dela recebem, apontando uma série de registros que, apesar de recorrentes na literatura sobre a formação de professores são centrais também para se pensar a formação dentro dos princípios da EA crítica.

Vale lembrar que os interlocutores desta pesquisa durante a graduação não tiveram o privilégio de se beneficiar da Lei nº9795/99, pois pertencem a gerações (ver Capítulo 5.2) que ingressaram na universidade e se formaram antes da aprovação da referida legislação<sup>65</sup>. Com isso não

---

65 A única exceção é o MEMORIAL 9, que ingressa na universidade em 1999. Entretanto, segundo trabalhos recentes que discutem a formação ainda nos dias de hoje, isto é, 10 anos após a promulgação da referida lei, a inserção da EA nos cursos de formação inicial pode ser considerada “lenta e tímida” tanto nas universidades públicas quanto privadas (Carneiro, 2008; Guerra e Guimarães, 2007; Oliveira et al., 2000 e 2008, dentre outros). Também é considerada como uma inserção “tardia”, visto que a universidade “foi um dos últimos locus para difusão da EA” (Guerra e Orsi, 2008, p.33).

Na contramão dos debates do campo e “Ignorando a história, os princípios e a revelia da Lei da EA, tentam se efetivar propostas como a do Projeto de Lei 3681/2008, que se encontra no momento no Congresso Nacional, de criação

quero dizer que não tiveram a oportunidade de ter contato com a área, mas que no período em que se encontram no processo de formação inicial não destacam o bacharelado como um capítulo central na formação enquanto educadores ambientais. Há inclusive um silêncio relacionado a disciplinas na formação.

Esta ausência de disciplinas de EA na graduação nos remete aos primórdios do debate sobre que rumos deveriam tomar a formação do educador ambiental, que se inicia no Brasil por volta dos anos 80. Aponta-se, por exemplo, para “*a necessidade de institucionalização e profissionalização das organizações ambientalistas*” (Oliveira et al, 2008, p.91) e dos docentes já engajados no debate sobre a problemática ambiental. Segundo as autoras (idem, p.92),

*“No Brasil, esse movimento é concomitante à consolidação do campo de conhecimentos da educação ambiental (EA) e à irrupção da temática ambiental nas políticas públicas voltadas à normatização dos mais diversos setores sociais e institucionais, desde o empresarial ao educacional. Na mesma década de 80, o então Ministério da Educação e da Cultura inicia, de fato, uma campanha que visa à inclusão de conteúdos ecológicos a serem explorados nas propostas curriculares das escolas de ensino fundamental e médio e, em 1999, após uma anosa discussão que empenha órgãos governamentais e organizações não-governamentais, o Congresso Nacional promulga a Lei nº 9.795, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA)”.*

No entanto, constata-se que para a totalidade dos memoriais o contato e a formação inicial no campo da EA não se dará através do currículo disciplinar, das tradicionais “cadeiras” acadêmicas e sim, em treze memoriais analisados, pela via da pesquisa e da extensão, em alguns casos fruto de interesses e iniciativas de grupos de estudantes, inclusive de forma independente do já sedimentado currículo universitário, a partir de uma necessidade, do diagnóstico de falhas ou ausências da formação, como veremos mais adiante. A partir das críticas revelaram-se

---

*de uma disciplina de “Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável” (Guerra e Orsi 2008, p. 6) na graduação dos cursos de formação inicial.*

contradições relativas a passagem pela universidade e que estão certamente relacionadas com o olhar que se tem sobre o passado e as demandas geradas com o ingresso no mercado de trabalho.

Em sua tese de doutorado Tozoni-Reis (2004) após investigar a graduação de universidades paulistas, identifica que a formação dos educadores ambientais está baseada em diversas formulações teóricas, que podem ser entendidas como tentativas de superação dos paradigmas tradicionais de interpretação da realidade. O estudo revelou sinais de mudança paradigmática, no sentido de superar a fragmentação do pensar e do agir nos cursos analisados. Entretanto, na avaliação dos dados desta pesquisa verificam-se fortes críticas à fragmentação e ao tradicionalismo na formação inicial, contribuindo para uma avaliação negativa quando de trata da inserção da temática ambiental no currículo dos cursos.

Em Tristão (2001), segundo a opinião de alguns sujeitos de sua pesquisa, “*a universidade não contribui de forma alguma*” para a forma como trabalham com a EA. Ela destaca que esta crítica “*é uma forma radical de expressar as lacunas sentidas no processo de formação*” (p.8), mas lembra que foi elaborada tanto por professores com 13 anos de profissão que não teriam, portanto, vivenciado a formação ambiental, quanto por aqueles mais novos na profissão (4 anos de docência).

Em relação às contribuições da formação inicial, os memorialistas possuem um outro posicionamento, também estabelecem críticas e anunciam as limitações, mas em outra direção. Reconheceram que esta etapa foi significativa na aquisição de um corpo de conhecimentos e técnicas relativas a sua formação profissional, onde vivenciaram experiências enquanto aprendizes. Na universidade passaram por diversas experiências e contextos formativos além das disciplinas, alguns suficientemente significativos a ponto de representarem referências da passagem pela vida acadêmica, e que ajudaram inclusive a estabelecer e fundamentar a visão crítica sobre este processo.

Avalio que é necessário entender a questão sob dois aspectos, o primeiro se relaciona ao fato de que a formação não se dá apenas através

de disciplinas, nem isoladas, nem tampouco da articulação entre elas<sup>66</sup>. A segunda leva à necessidade de avaliar se a forma como a EA se insere na formação inicial é suficiente para a constituição de um profissional capaz de lidar com a diversidade de conhecimentos e demandas do campo. A educadora ambiental, falando do lugar social de acadêmica, sintetiza bem as críticas ao processo formativo na universidade apresentado pelos educadores ambientais estudados e indica possibilidades.

*“Convivemos hoje nas universidades não só com uma **organização curricular fragmentada do ponto de vista do ensino, mas com uma organização também fragmentada da pesquisa. Além disso, ensino, pesquisa e extensão, embora formalmente ainda indissociáveis, se encontram, na prática, totalmente distanciados.** Assim, para pensarmos um projeto competente para a universidade numa perspectiva de transformação paradigmática, temos que **pensar na superação das formas de organizar o ensino, a pesquisa e a extensão.** Penso que só formas acadêmicas autônomas, que substituam as formas burocráticas de convivência entre diferentes pesquisadores e diferentes áreas do conhecimento, podem garantir as trocas necessárias à construção deste objetivo. Projetos interdisciplinares, em substituição à organização departamental, podem garantir a articulação entre as áreas do conhecimento e se construir sobre a indissociabilidade real e concreta do ensino, da pesquisa e da extensão como alternativa para garantir a função histórico-concreta da universidade”.* (MEMO 13)

A seguir apresento os principais aspectos que se fazem presentes nas narrativas e que ajudam a revelar de modo mais aprofundado de que forma, ou melhor, formas, se dá o acesso ao campo da EA. Para evitar repetições desnecessárias à elaboração do texto, citarei apenas os enunciados mais marcantes, mas sem desconsiderar todos os ditos para efeitos de análise das diferenças e semelhanças, e sem desconsiderar o que é recorrente.

---

66 Esta inserção da dimensão ambiental na formação, fruto do debate que marcou época na EA, vai optar por uma dimensão não-disciplinar da temática no currículo (Lei 9795/99, Art.10, § 1º), seja na formação dos professores, como de outras carreiras; seja na extensão ou no “*desenvolvimento de estudos, pesquisas e experimentações*” (idem, Art 8, II). A inserção da EA deveria acontecer a partir da articulação entre disciplinas, como tema transversal.

### 6.2.1

#### A importância da pesquisa na formação inicial dos educadores ambientais

A pesquisa apontada como uma experiência de múltiplos significados no início da formação é, sem dúvida, um ponto a ser discutido no processo de aproximação da carreira ambiental. Como visto anteriormente, seja como primeiro contato com a EA ou como parte de um processo formativo em andamento, várias narrativas informaram sobre as experiências de pertencerem a grupos de pesquisa<sup>67</sup> (nos espaços institucionalizados dos laboratórios, alguns com bolsas de Iniciação Científica e de Aperfeiçoamento) e a grupos de estudo (formados por iniciativa dos estudantes). Apesar das diferenças entre estes dois formatos de atuação, para esta discussão não atribuiremos uma distinção em termos de importância e da colaboração para o processo formativo dos sujeitos, visto que esta distinção também não é considerada nas narrativas.

Dentro da categoria pesquisa incluem-se aspectos relacionados não só com a participação no processo investigativo em si, como também por seus desdobramentos, como a contribuição para a elaboração de monografias de final de curso e a participação em eventos da área.

*“Em 1982 fui bolsista de iniciação científica pelo CNPQ com o projeto XXXX e no ano seguinte fiz aperfeiçoamento com o projeto XXXX, onde busquei analisar as adaptações realizadas por uma comunidade de caiçaras do sul do Estado do Rio de Janeiro, que após uma luta vitoriosa de oito anos pela reconquista da posse da terra, perdida para uma multinacional, reestruturava-se econômica e socialmente incorporando novos hábitos e valores dentro de um rígido código de crenças”. (MEMO 21)*

---

67 Os laboratórios de pesquisa ligados a universidade não são laboratórios de EA. No caso reportado pelo MEMO 5 e 9, os laboratórios pertencem a uma fundação da área de saúde. No entanto, no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq estão cadastrados 132 grupos com linhas de pesquisa em EA, conforme <http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/>. Acesso em 10 de dezembro de 2008.



A partir da apropriação dos enunciados apontam-se pontos importantes para pensarmos o papel da pesquisa enquanto atividade intelectual na formação dos educadores ambientais. Através da pesquisa, por exemplo, é que vão:

- (i) estabelecer um senso crítico em relação ao fazer pesquisa e ao papel do pesquisador, questionando metodologias e a relação da teoria com a realidade estudada;
- (ii) reconhecer a importância da teoria, mas atribuindo a necessidade de sua conexão com a prática;
- (iii) aproximar-se do universo social ao trabalharem junto a escola e a comunidade (escolar, caiçara, da Unidade de Conservação etc.), através da interação com distintas culturas e realidades;
- (iv) reconhecer *“a importância do discurso do outro na análise de suas representações de mundo e de seu cotidiano”* e sua influência na *“mensagem ou prática educativa”*;
- (v) caminhar no sentido de uma percepção política das ações de pesquisa;
- (vi) além das questões “manuais” da elaboração de uma pesquisa (exercitar a elaboração, redação e execução de projetos; ter contato com novos autores e bibliografias da área).

Nos grupos de estudos intitulados nos memoriais como “não-institucionais” ou “semi-clandestinos”, temos como destaque:

*“Nesse percurso, que aos poucos se desenhava destaca outra experiência marcante durante o período universitário, iniciada em 1998, quando eu e outros alunos da XXXX, provindos de diferentes cursos de graduação e pós-graduação, constituímos um espaço de discussão não-institucional, (...). Nos reuníamos semanalmente para discutir textos, assistir filmes, debater a Extensão e diversas outras temáticas relacionadas, principalmente, ao papel da Universidade dentro do contexto social no qual está inserida. Temas que raramente são contemplados nas ementas curriculares, tais como a discussão sobre a construção social da ciência, levando em consideração as condições de produção e apropriação do conhecimentos científico. Considero relevante mencionar a experiência de organizar, com*

outros participantes deste grupo, a “Semana Afim do Mundo – Trocando Experiências e Práticas Comunitárias”. (MEMO 14)

Os principais pontos de contribuição dos grupos de estudos e que acrescentam novas idéias ao papel que ocupam na formação, podem ser assim enumerados:

- (i) como parte de um processo complementar de formação coletiva, pois aproxima-os da possibilidade de somar conhecimentos e experiências na mesma área e em áreas diversas;
- (ii) contemplando temas fora do currículo universitário e de interesse específico do grupo;
- (iii) na introdução de autores que estavam de fora da interlocução acadêmica da época ;
- (iv) na complexa compreensão da estrutura social vigente e do estabelecimento de um pensamento contra-hegemônico.

Nos dois formatos relatados a pesquisa e o estudo em grupo se somarão à rede que constitui a formação como um processo complexo e duradouro e que, em alguns casos, resultará na produção monográfica de final de curso. Um dos exemplos verificados pode ser visto abaixo:

*“Dentro da comunidade acadêmica, o retorno veio durante a preparação da monografia. Desde 1995, quando entrei no Projeto, lutava para usar a Educação Ambiental como tema da mesma, mas esbarrava na concepção preconceituosa e simplista de alguns membros do Departamento de Ecologia de que **“Educação Ambiental não é Ecologia; nem mesmo é Ciência”**. Somente a partir do segundo semestre de 96 pude inscrever minha monografia dentro do tema “Manguezal: subsídio para um Projeto de Educação Ambiental”, a qual foi apresentada em sessão aberta ao Instituto de Biologia em dezembro de 1996.*

*Após todo aquele **tempo tentando mostrar uma nova forma de trabalho dentro do campo da Ecologia, minha apreensão diante da aceitação do mesmo era muito grande**. Qual não foi minha surpresa e felicidade quando, ao final da apresentação, a banca avaliadora veio tecer elogios ao trabalho, afirmando que aquela era uma faceta essencial de **atuação da pesquisa em Ecologia** — a interface com a população —, além de considerarem que a partir de então muitas monografias deveriam ser dedicadas ao tema Educação Ambiental, **inaugurando uma nova concepção de trabalho dentro do Departamento**. Recebendo a nota máxima pelos avaliadores, encerrei assim*

*a minha atuação acadêmica como discente da XXXX no Bacharelado de Ecologia”.(MEMO 5)*

Este texto, além de apontar uma crítica quanto à forma como a pesquisa em EA era vista em uma tradicional universidade pública, reforça o conhecido distanciamento da formação em Ecologia já na segunda metade dos anos 90. A experiência, apesar de um tom vitorioso da autora (Sem retirar seu merecido mérito !) revela a atribuição dada pela Biologia à EA: a de considerá-la como um apêndice menor da pesquisa aplicada!

Nas narrativas também encontram-se destacadas a participação em eventos – seminários, encontros, congressos - divulgando a produção ou, simplesmente, conhecendo trabalhos desenvolvidos na área e trocando experiências. Em um dos exemplos destaca-se um dos encontros primordiais do campo e que assume papel de destaque na formação da educadora:

***“Neste processo, foi de fundamental importância a minha participação no IV Fórum Brasileiro de Educação Ambiental em Guarapari (ES), colocando-me em contato com outros trabalhos desenvolvidos no Brasil, outros olhares e práticas, trocas de experiências... “. (MEMO 14)***

Nos variados enunciados destacados e analisados se confirmou a importância que a pesquisa assume para a formação na graduação. As oportunidades demonstram também que através dela alguns educadores ambientais puderam ter acesso a bolsas de fomento de agências como CNPq e CAPES. Entretanto, não há referências da grande maioria sobre a importância das bolsas para a continuidade ou permanência no curso à exemplo do que é dito no memorial 18.

*“A carência de uma bolsa de pesquisa obrigou-me novamente, após 4 meses a abandonar o estágio”.*

Verifica-se também que em alguns casos os memoriais investigados mencionam publicações de pesquisas fruto das

investigações realizadas, valorizando esta produção como resultado da participação na produção de artigos e na divulgação da produção.

Finalmente, as indagações das pesquisas e estudos desenvolvidos são, em sua grande maioria, reveladoras da aproximação com temas que até os dias de hoje são caros ao campo, como as relacionadas com representações, construção de conceitos, EA na escola, em comunidades e ecossistemas ameaçados, etc. (Ver Tabela 10, no Capítulo 5).

Analisando os aspectos principais destacados pelas narrativas esta centralidade é assumida. Em muitos casos, em um esforço pioneiro, iniciante, a pesquisa e seus desdobramentos coordenam ações e reflexões de grande importância para a superação da racionalidade questionada pela EA (Loureiro, 2004a). Nestas experiências não parece haver um modelo acabado ou mesmo um paradigma que oriente a pesquisa (conforme também verificaram Tristão, 2004 e Novicki, 2003, em seus estudos) desenvolvida por estes educadores ambientais, mas a possibilidade de, seguindo caminhos diversos, ampliar seu universo formativo e colaborar para a inserção da EA nos meios universitários.

Dentro do universo das pesquisas desenvolvidas chamou a atenção a necessidade de aproximação de comunidades (escolar, universitária, ameaçadas por disputas econômicas etc.) e a realização de diagnósticos para conhecer a realidade e as demandas sociais. Esta aproximação, entendida como interlocução, é destacada pelos estudantes e reforça a discussão sobre a aproximação entre teoria e prática e também sobre a necessidade da EA gerar ações de intervenção socioambiental.

O processo de contextualização e de interferência na realidade socioambiental estudada interliga o educador ambiental “*individual e coletivo ao objeto de intervenção*”, conhecendo-a, implementando “*ações educativas críticas*” e superando dicotomias (Guimarães, 2004, p.140). Eis um diferencial necessário à formação em EA.

A partir do reconhecimento da EA e da temática ambiental como fonte de problematização, se estabelece um caminho para a incorporação de novas demandas à agenda universitária de pesquisas. A produção de conhecimentos científicos, a valorização e a incorporação das diversas

formas de conhecimento, bem como a divulgação desta produção é uma importante tarefa reconhecida pelos memorialistas, visto que esta é especificamente uma das funções sociais da universidade. Afinal,

*“O conhecimento que o intelectual adquiriu em sua formação, e para cujo desenvolvimento ele pretende contribuir com sua atividade de pesquisador, deve estar internamente articulado à crítica dos processos sociais de apropriação privada do conhecimento”* (Duarte, 2006, p.94).

Os horizontes abertos com a Iniciação Científica e os estudos de Aperfeiçoamento não se esgotarão nesta fase da trajetória de profissionalização, estarão em conexão com os estudos na pós-graduação *lato e stricto sensu*, debatidos mais adiante.

### **6.2.2**

#### **A importância da extensão na formação inicial dos educadores ambientais**

Tomando como exemplo o texto da Política Nacional de Extensão, nas universidades brasileiras, a extensão é caracterizada como *“o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade”* (1999). Na universidade pioneira na implantação da EA em cursos de mestrado e doutorado, a Fundação Universidade Federal do Rio Grande - FURG, a extensão *“consiste no processo de interação entre Universidade e Sociedade, indissociado do ensino e da pesquisa, visando ao sustentável desenvolvimento social, econômico e ambiental, por meio do intercâmbio científico, cultural e tecnológico, com uma perspectiva crítica e transformadora.”* O que é importante apontar, é que a extensão tem se constituído, em decorrência da ótica das políticas vigentes, em um apêndice secundário dentre as

diversas atividades da docência universitária, já sobrecarregada pelas funções e pelo controle do tempo e da produção (Leher e Lopes, 2008).

*“Durante a graduação, estagiei na Pró-Reitoria de Assuntos Comunitários, no Programa de Meio Ambiente, atuando em projetos de Educação Ambiental em escolas públicas, na Universidade e com comunidades da Chapada Diamantina. A experiência no Programa provocou minha preocupação na consideração dos aspectos sociais em ações a serem desenvolvidas na proteção do meio ambiente”.* (MEMO 17)

Analisando os enunciados que destacam a participação em projetos de extensão, pode-se definir qual o papel dessas experiências na constituição das trajetórias iniciais dos educadores ambientais. Muitas experiências apontam a conexão entre o dito sobre a pesquisa à extensão. Positivamente, os dois eixos do tripé universitário também são indissociáveis e, portanto, não me detenho em repeti-los, mas em avançar na direção de conhecer esta contribuição em suas especificidades e de desvelar o que não estava bem consolidado nos enunciados anteriores. Pelo viés extencionista terão a oportunidade de :

- (i) debater e constituir uma visão crítica sobre a Extensão e diversas outras temáticas relacionadas, principalmente, ao papel da Universidade dentro do contexto social no qual está inserida;
- (ii) reconhecer os limites das ações educativas;
- (iii) perceber-se como aprendiz mais do que como transmissor de conhecimentos;
- (iv) incorporar, entrelaçar e transformar conhecimentos além daqueles da sua área específica - *“antropologia, biológico com o social, ambiental para o socioambiental”* etc.;
- (v) desenvolver, avaliar e aprimorar as atividades, metodologias e abordagens, metas somente concebidas no desenvolvimento de programas/parcerias/ projetos com certa temporalidade, dificilmente oportunizados pelo ensino acadêmico nas disciplinas tradicionais;
- (vi) vivenciar a diversidade de funções do educador no cotidiano escolar;

- (vii) superar obstáculos de financiamento, de conflitos na abordagem dos grupos sociais refratários a determinados projetos, aprender a trabalhar de forma interdisciplinar;
- (viii) interagir com grupos sociais - quilombolas, comunidade rural, comunidade da vila dos funcionários, meninos de rua, pescadores e de conhecer outros ecossistemas – manguezal e chapada.

A extensão aproxima-se do trabalho de pesquisa por se constituir no e como coletivo diversificado (alunos da graduação, da pós, comunidade, professores e pesquisadores de diversas áreas etc.), por oportunizar um aprofundamento de temáticas exógenas ao currículo e por estimular projetos de fim de curso. Faz conexão também com a licenciatura ao permitir uma aproximação diferenciada com a escola pública. Novas descobertas, novos olhares e possibilidades constituem os ganhos com o processo formativo de extensão sem, no entanto, se furtar a subsidiar outras críticas ao modelo tradicional da universidade pública.

O projeto desenvolvido na extensão alavancou a carreira em direção à pós-graduação:

*“Dentre as muitas matérias que preparei para o “XXXX em Notícia”, três delas foram fundamentais para mim, tanto no que diz respeito à minha própria condição de ser humano, quanto à importância para a complementação que faltava na constituição do meu objeto de estudo para o Mestrado em Educação Ambiental”. (MEMO 22)*

### 6.2.3

#### **O papel da licenciatura e a aproximação da escola**

A passagem pela licenciatura, citada em 15 memoriais, foi indicada como um evento de grande significação para as escolhas

profissionais, principalmente a partir das experiências da Prática de Ensino e do Estágio Curricular<sup>68</sup>.

Chegar à escola, estabelecer o contato com a realidade socioambiental nas experiências de ensino, compreender as demandas desse *locus* de ação e os distanciamentos impostos pela formação do bacharel foram indicados nos enunciados. De uma certa forma, é neste sentido que se dá a continuidade e a ampliação das experiências formativas vindas da pesquisa, da extensão e das disciplinas acadêmicas, pois já dispõem de uma bagagem de conhecimentos e de um repertório de dúvidas e argumentos que os impulsiona. Ao mesmo tempo é neste momento da formação que se abrem possibilidades críticas à própria formação.

Vejamos um exemplo que revela a percepção do papel da licenciatura e das possibilidades para o desenvolvimento de trabalhos com EA:

*“Paralelamente ao aperfeiçoamento profissional na Fundação XXXX, cursava a Licenciatura em Biologia na XXXX. Uma **surpreendente euforia** marcou a minha passagem pelas disciplinas da Faculdade de Educação. **Era tudo tão interessante, instigador! E as leituras? Fascinantes, nunca imaginei que os temas das Ciências Humanas me interessariam de forma tão intensa, já que as leituras da área biológica durante a graduação sempre exigiam esforço e concentração para o aprendizado, e na maior parte das vezes **apareciam descontextualizadas da realidade social**”.*** (MEMO 5)

Neste e em outros relatos aparecem em destaque as sensações causadas pela aproximação com o universo das Ciências Humanas, representadas pelos sentimentos de *descoberta, de gosto e de euforia*. Surgem também narrativas e novas dúvidas e questionamentos, sobre:

- (i) tornar-se educadora e a aproximação da identidade de docente e talvez se possa pensar também em um distanciamento da

---

68 Segundo Pimenta (2001, p.21), “o estágio é um dos componentes curriculares do curso de formação de professores”. O estágio curricular se constitui como um conjunto de atividades obrigatórias que os alunos devem desenvolver “*junto ao campo futuro de trabalho (...). Por isso costuma-se denominá-lo a “parte mais prática” do curso, em contraposição às demais disciplinas consideradas como a “parte mais teórica”*”.



identidade de bacharel – biólogo, geógrafo<sup>69</sup>, etc.

- (ii) a aproximação das Ciências Humanas e da pesquisa em EA;
- (iii) a oportunidade de “*experimentar a vivência pedagógica*” ao lado de professores em um contexto cotidiano real e não idealizado;
- (iv) o reconhecimento de uma “*problemática educacional*”;
- (v) o tipo de trabalho desenvolvido durante a licenciatura e que servirá de base tanto para projetos de monografia, a exemplo da pesquisa e da extensão, como também para o desenvolvimento de atividades e materiais didáticos junto/para alunos e professores;
- (vi) a relação ensino-aprendizagem e os mecanismos para mudanças de comportamento, importantes quando se pensa na EA.

Os modelos de formação de professores, que foram se modificando e se consolidando ao longo das décadas de lutas e disputas políticas (Tanuri, 2000) têm implicado na construção de dualismos, dentre eles entre a formação de bacharéis (nesta pesquisa oriundos da biologia, geografia, agronomia, letras etc.) e licenciados (incluindo os pedagogos). Para sete sujeitos da pesquisa este dualismo é extremamente mais central visto que cursam as duas modalidades, as vezes, até em concomitância. O momento da prática de ensino surge como uma alternativa ao dualismo e a fragmentação, alvo de duras críticas de nossos interlocutores.

*“Havia espaço ali para a **superação das oposições** entre teoria e prática, pensar e fazer, pesquisa e ensino, conteúdos da biologia e conteúdos pedagógicos, que se fizeram presentes até então ao longo de minha formação inicial”. (MEMO 3)*

---

69 De acordo com pesquisas realizadas, os profissionais que vêm atuando na educação ambiental são, de uma forma geral, da biologia, geografia, e áreas afins (Tozoni-Reis, 2004; Tristão, 2001).

Segundo Tristão (2001, p.5), a dualidade entre a formação do biólogo/ecólogo e a formação do educador provoca uma “*crise de identidade*”, que pode levar os estudantes a “*não se prepararem nem para uma coisa nem para outra*”. O que pode significar a explicação para a posterior migração de área.

Nesta linha de crítica à formação, a prática de ensino e o estágio curricular são a possibilidade de através da relação teoria e prática se romper com uma concepção “*imposta mecanicamente pelo ambiente exterior*” (Gramsci, 2004a, p.93), e logramos perceber as contradições impostas e mascaradas nas relações sociais e da tentativa de aproximação de uma identidade como educadores.

*“Considero que esse momento foi **bastante relevante na construção de uma identidade profissional não oposta**, mas diferente da de um biólogo pesquisador. A inserção no universo escolar permitiu a emergência, acompanhada de reflexões, de aspectos do trabalho do professor que superam aquela concepção limitada de conhecer bem os conteúdos da biologia para ensiná-los”. (MEMO 3)*

Na licenciatura os estudantes vão se aproximar das dinâmicas sociais próprias do universo escolar e ampliar seu corpus de saberes, técnicas e práticas da profissão. Entretanto, em oposição a concepção de algumas de nossas investigadas que, ao se referirem ao estágio curricular, o entendem como um evento de contraposição às atividades teóricas das disciplinas, Pimenta (2001) afirma em relação ao estágio da Prática de Ensino, que:

*“Essa preparação é uma atividade teórica, ou seja, atividade cognoscitiva (conhecer) e teleológica (estabelecer finalidades; antecipar idealmente uma realidade que ainda não existe e que se quer que exista). Para chegar à antecipação ideal de uma realidade, requer que se parta do conhecimento (teórico-prático) da realidade que já existe” (p.183).*

É, portanto, para a autora a atividade teórica que permite compreender a realidade enquanto “*prática objetiva*”, isto é, “*tomando-se*

*esta realidade como objeto de conhecimento, como referência*” (idem), e não se pode confundí-la e tomá-la como práxis<sup>70</sup> do futuro professor, como no exemplo, abaixo:

*“Esta oportunidade de vivenciar o dia-a-dia do meio acadêmico com o dia-a-dia da regência das minhas turmas me permitiu realizar a “práxis”, ou seja, realizar este “movimento dialético” entre o conhecimento trazido pelo espaço da Universidade e o conhecimento que ia adquirindo no cotidiano de professora, ainda que iniciante, na prática”. (MEMO 11)*

Outro importante ponto para se pensar o processo inicial da formação dos educadores ambientais é o debate sobre o desejo de se tornar professora, mas qual professora?

*“Sabia que queria ser e fazer diferente da maioria dos professores que havia tido até então, com suas aulas tradicionais. Mas será que conseguiria colocar em prática as teorias que havia estudado? Conseguiria incluir na minha prática pedagógica, pelo menos algumas das propostas de pesquisadores como Jean Piaget, Paulo Freire e Freinet que tanto me interessavam? Essas foram algumas das questões que me cercavam naquele momento”. (MEMO 16)*

A crítica ao modelo de educação tradicional, escrito não mais sob o ponto de vista da aluna mas de quem se tornou educadora, incorpora uma visão sobre o ensino adquirida ao longo da vida de estudante, como indicam Gil-Pérez e Carvalho, *“Os professores têm idéias, atitudes e comportamentos sobre o ensino, devidos a uma longa formação “ambiental” durante o período em que foram alunos (...)”* (1998, p.26-27).

Resta saber se as críticas sobre a formação inicial tendem a supervalorizar ou a desvalorizar esta experiência formativa, em virtude da condição profissional que ocupam na atualidade. Parece que os educadores ambientais oscilam entre o resgate de aspectos ideais da formação ou a negação de sua função, como mostra a pesquisa

---

70 Práxis compreendida como unidade dialética entre teoria e prática. *“A questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objectiva não é uma questão da teoria, mas uma questão prática. É na práxis que o ser humano tem de comprovar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno do seu pensamento. A disputa sobre a realidade ou não realidade de um pensamento que se isola da práxis é uma questão puramente escolástica”.* (MARX, Tese 2 – Feuerbach)

realizada por Tristão (2001 e 2004), ao discutir o que pensam professores egressos da Universidade Federal do Espírito Santo envolvidos com a EA nas escolas Municipais de Vitória /ES,

*“Os/as professores/as estabelecem um hiato, às vezes intransponível, entre a formação básica e a atuação profissional, como se o processo não fosse um continuum e a formação básica não tivesse nenhum valor, nenhuma influência sobre o exercício da profissão. É lógico que a formação não é terminal. É apenas um dos contextos constitutivos dos múltiplos e diferentes espaços/tempos da complexa “rede de relações” que se estabelece na formação ambiental dos professores”* (Tristão, 2001, p.7-8).

O certo é que a passagem pela licenciatura e o contato com a educação formal poderia afastá-los ou aproximá-los da carreira de educador, mas vê-se que apesar das dúvidas a grande maioria (15 memorialistas) seguirá rumo à educação, seja pelas vias da docência após a formação inicial ou após a pós-graduação.

#### **6.2.4**

##### **Outros *loci* de formação inicial**

No corpo das narrativas encontramos algumas referências que apontam outras experiências formativas consideradas essenciais pelos interlocutores. São elas: o movimento estudantil, a militância política, o movimento social e os cursos de curta duração.

Para Tristão, *“o engajamento dos/das professores/as nos processos políticos de decisão intervém no seu fazer pedagógico e pode ser considerado como contexto valioso na formação”* (2007, p. 5).

Estes espaços formativos, vão oferecer experiências diversas aos futuros educadores, *“como possibilidade de construção de novas formas de compreender e viver a relação saberes e fazeres, teoria e prática”* (idem). No movimento estudantil representam experiências coletivas e interdisciplinares, com a possibilidade de atuarem em alguns processos *“burocráticos e políticos”* da vida universitária, o debate sobre a *“formação*

*profissional*”, questionando sua formação e as ações governamentais na universidade pública, a qual a maioria dos memorialistas pertencem.

*“Particpei de duas gestões seguidas do C.A. Bio (1994 e 1995), onde aprendi muito sobre os caminhos **burocráticos e políticos da universidade** — ou seja, percebi um pouco do seu funcionamento interno —, conheci funcionários sérios e dedicados ao seu trabalho, organizei eventos abertos à comunidade universitária, tive acesso a programas internos bem-sucedidos socialmente e também àqueles que dispunham de verbas captadas fora da universidade. Foi neste período também que o DCE (...) “ressurgiu das cinzas”, **a partir da iniciativa de um grupo interinstitucional de alunos, engajados num projeto de revalorização da universidade pública e preocupados com o andamento político das ações do governo**”. (MEMO 5)*

Importante verificar na fala das educadoras que a participação no Movimento Estudantil oportunizou a inserção da EA nas práticas desenvolvidas, algo que o curso deixava de fora.

A militância política está presente como parte das experiências “*de amadurecimento*” dos educadores.

*“Para este amadurecimento em relação à visão política da finalidade da Educação, foi também muito importante a minha participação em **movimentos sociais e no Partido dos Trabalhadores (PT)**”. (MEMO 6)*

O Movimento Social também se destaca nas narrativas. Dentre as ações no movimento social se verificam participações em Organizações Não-Governamentais (ONGs).

*“(...) a escolha por pesquisas e estudos nessa área, definida desde meados dos anos de 1980, está intimamente associada à opção de vida feita na mesma época, quando o envolvimento pessoal com a “questão ambiental” e com o **movimento ambientalista** se concretizou”. (MEMO 8)*

Carvalho (2002) e Tristão (2001 e 2004) reconhecem a importância destes variados contextos formativos e atribuem um significado de peso ao que entendem por formação coletiva. Esta formação coletiva se refere ao movimento entre indivíduo/grupo e entre consciência individual e consciência coletiva, presentes em variados *loci de interação e ação formativa e profissional*, como no trabalho de militância, de estudos, de

pesquisa e de extensão universitária, no grupo da escola e da ONG, nas redes etc.

*“Assim, forma-se uma verdadeira rede de conexões, de relações nos processos de formação e no desenvolvimento das práticas educativas”.* (Tristão, 2001, p. 9).

Também a experiência vivida por uma de nossas interlocutoras serve de exemplo para pensarmos qual deveria ter sido o verdadeiro papel da pesquisa na universidade na época da repressão militar no país: *“desconfiar dos poderes da inteligência racional em relação à transformação da realidade social”.* (MEMO 20)

No enunciado em destaque abaixo, a autora se remete a cursos de curta duração que realizou durante a graduação. Assim como em outros memoriais estes cursos assumem o papel de incentivarem ou mesmo sensibilizarem os ouvintes para temas relacionados à questão ambiental, além de propiciarem experiências diferenciadas pelo casamento entre o *“meio natural e o meio social”.* Desta feita, tais cursos extra-classes, servem para adicionar ao currículo os debates sócio-culturais da atualidade, permitindo a abertura de consideráveis horizontes em termos de escolha profissional.

*“Destaco dois momentos que me tocaram naquele período. **A partir deles comecei a perceber que caminho queria seguir na vida profissional.** O primeiro deles foi durante um trabalho proposto pela disciplina de Ecologia, (...) O segundo deles foi o **curso** de “Ecologia Humana” que fiz durante a II Semana de Biologia, **também promovido pelo Centro Acadêmico** na própria Universidade. **Analisar o ambiente a partir da vivência dos sujeitos que vivem e se integram com ele e o fato do saber acadêmico levar em conta e respeitar o saber popular, foram alguns pontos que chamaram minha atenção (...).**” (MEMO 16)*

Assim como a pesquisa e a extensão, os cursos de curta duração são uma alternativa para a aproximação de novos conhecimentos, principalmente de princípios caros à EA.

Em Layrargues (1999), Araújo (2002), assim como em Verdi e Pereira (2006), ressalta-se que a implantação da EA como tema

transversal representa uma série de dificuldades, como a busca de metodologias que rompam com o enfoque disciplinar da EA; mudança nos espaços-tempo da ação educativa, por exemplo, com grade de horários diferenciada, e estímulo aos professores para que criem condições de trabalho coletivo. As mesmas dúvidas estão presentes no trabalho de Guerra e Orsi (2008, p.6) que questionam:

*“Como o educador(a) desenvolverá conhecimentos teóricos, subsídios metodológicos, atitudes e valores ambientais para inserir a EA em suas práticas se, no ensino superior, especialmente nos cursos de licenciatura, pouco tem sido realizado para incluir a temática ambiental na formação inicial e continuada de professores(as)?”*

Conforme Araújo (2002), os cursos de formação inicial de professores desenvolvidos nas universidades poderiam investir em uma estrutura curricular muito mais flexível e dinâmica que facilitasse o tratamento das questões ambientais nos diferentes cursos de licenciatura por meio de experiências diversificadas e de uma abordagem que envolvesse os vários aspectos desse tema.

É o que fica reportado com as narrativas acima, ou seja, desde os anos iniciais da implantação da EA nos cursos de formação em diferentes áreas, já se ensaiavam estratégias de aproximação do campo ambiental, em muitos casos pela livre iniciativa dos estudantes. Talvez mais intensas que as possibilitadas pelas disciplinas do currículo da graduação. Espontâneas, sim, mas não menos significativas nos ditos dos memoriais.

### 6.2.5

#### **Críticas à formação inicial**

A partir do enunciado destacado abaixo, verifica-se que existem sérias críticas ao processo de formação inicial para quem deseja se estabelecer no campo da EA. Além das dúvidas em relação a carreira geradas na graduação, através do contato estabelecido no trabalho com a

EA, a percepção das lacunas formativas se impõem e novas inquietações sobre a idéia de uma formação não completada a afastam temporariamente do mundo acadêmico.

*“Após a formatura, deparei-me com a **multiplicidade de caminhos possíveis de serem percorridos, muitas dúvidas e pouquíssimas certezas com relação à minha carreira profissional e acadêmica.** No período da graduação não encontrei um espaço acadêmico que me motivasse, orientasse meus anseios ou despertasse a minha curiosidade científica. Pelo contrário, durante a iniciação científica foram muitos os momentos em que senti um isolamento teórico, um vazio epistemológico, buscando com muita dificuldade, livros, métodos, conceitos, outras formas de entender o mundo que não aquelas a que tinha acesso no Instituto de Biologia.*

*A essa altura (abril de 1999), fui convidada a participar de um grupo que estava sendo formado com o intuito de compor o Eixo de Intervenções e Educação Ambiental, de um projeto temático interdisciplinar financiado pela FAPESP, (...)*

*Em muitos momentos, durante esse processo, **convivi com a sensação de haver em mim uma lacuna no que se referia à prática da Educação Ambiental** e, ao mudar-me para Porto Alegre no final de 2000, tinha em mente que, antes de realizar uma imersão teórica advinda de um curso de mestrado, **trabalharia por um período afastada do meio acadêmico**”. (MEMO 14)*

A formação inicial avaliada como incompleta e pouco motivadora, o “isolamento teórico” e o “vazio epistemológico”, não constituem críticas isoladas de um sujeito. São críticas recorrentes e importantes para se compreender o que foi o processo formativo desses educadores ambientais e os desafios enfrentados desde as primeiras escolhas.

*“As **disciplinas eram estanques**, não se integravam e só nos **últimos períodos tínhamos as disciplinas da área pedagógica.** (MEMO 16)*

*“Apesar do ecletismo da formação agrônômica, minha experiência profissional está ligada a **aspectos que não foram tratados na graduação:** a questão fundiária e a pequena produção”. (...) **“assuntos como acesso à terra e produção familiar de alimentos, não eram devidamente contemplados no histórico escolar**”. (MEMO 19)*

Uma outra perspectiva crítica também foi encontrada e, na mesma linha das críticas anteriores, ressalta o ambiente de aprendizagem como motivador e diferenciado.



***“encontrei um curso cuja sala de aula não se restringiu a quatro paredes, pelo contrário, adquiriu uma dimensão global. Além disso, vários educadores abriram espaços aos alunos, promovendo uma interação que resultou numa construção mútua do conhecimento.***  
(MEMO 22)

Partindo dos enunciados dos educadores ambientais, onde são confrontadas as críticas à formação, pode-se explicitar algumas pontos centrais para a análise partindo dos princípios que norteiam a EA crítica:

- (a) fragmentação – a formação se constitui como disciplinar, sem diálogo entre disciplinas e muito menos inter e transdisciplinaridade;
- (b) racionalidade técnica e acadêmica – a universidade se mantém como discípula desta racionalidade;
- (c) práxis – rompe com a visão dialética da práxis, teoria separada da prática e vice-versa, distanciamento de um princípio da EA crítica de ação/reflexão/ação;
- (d) visão reducionista do conhecimento que não insere a dimensão ambiental;
- (e) flexibilidade do espaço/tempo da formação – a universidade não pressupõe esta flexibilidade para que, por exemplo, se possa trabalhar com projetos de longo prazo ou para a vivência de outros espaços formativos (museus, parques, comunidades, Áreas de Proteção Ambiental - APAs etc.);
- (f) diálogo – a ausência de diálogo entre a academia e o conhecimento nesta produzido e a sociedade, inclusive no diálogo com aqueles que transitam no campo da EA;
- (g) horizontalidade de saberes – a academia desconsidera a inserção de diversos saberes na formação dos educadores ambientais;
- (h) trabalho coletivo e participativo – pouco incentivados e valorizados, principalmente no que se refere a participação nos processos decisórios da instituição;
- (i) questionar as forças conservadoras que ainda persistem na universidade;
- (j) valorização da visão técnica, do especialista - biólogo/ ecólogo e

não professor.

Corroborando o encontrado nesta pesquisa, os trabalhos de Araújo (2002) e de Verdi e Pereira (2006) nos cursos de licenciatura na FURB – Universidade Regional de Blumenau, discutem que o curso onde a temática ambiental é mais abordada é o Curso de Ciências Biológicas. Entretanto, os autores destacam críticas:

*“são fragmentadas e ainda incipientes, isso pode influenciar a preparação desses educadores, não havendo uma formação integral e efetiva voltada à Educação Ambiental”.* (Verdi e Pereira, 2006, p.379).

Na visão de Arroyo, a formação do professor foi descaracterizada, principalmente no nível curricular com o empobrecimento do conhecimento, o peso central *“dado ao domínio dos conteúdos das áreas da licenciatura e menos ao domínio das artes educativas”* (2000, p.23). Segundo o autor, os ataques à categoria de profissionais da educação se dão em várias frentes: *“nas gestões tecnocráticas, “modernizantes” e “nas gestões progressistas (...) que descaracterizam a centralidade da ação qualificada dos profissionais”* (2000, p.21), implementando uma lógica racional empresarial ao processo educativo.

Conforme verificado, na formação inicial as oportunidades de aproximação se darão mais pela pesquisa, extensão e pela licenciatura (via estágio curricular), do que propriamente por disciplinas acadêmicas. Entretanto, ficou caracterizado um movimento, seja por parte dos alunos ou por parte da universidade, de inserção do debate ambiental na graduação, mas que *“não foi internalizado plenamente, nem como disciplina, nem como eixo articulador nos currículos dos cursos de formação de professores”* (Carvalho, 2005a, p.60).

### 6.3

#### A qualificação para o mundo do trabalho: cursos e pós-graduação

Além dos estudos sobre a formação do educador ambiental (Carneiro, 1999, 2008; Carvalho, 2002, 2004 e 2005a; Guerra e Orsi, 2008; Guimarães, 2004; Taglieber, 2007; Tristão, 2000, 2001, 2004), muito se acumulou em termos de discussão sobre a formação de professores<sup>71</sup> e o que seria seu desenvolvimento profissional, principalmente porque as análises convergem para uma crítica em que a formação inicial seria insuficiente para fornecer a ampla gama de elementos essenciais ao exercício profissional. Parece ser difícil a formação inicial incluir todos os aspectos da docência. Também neste ponto encontra-se o debate sobre a formação do educador ambiental. Considerando a EA como parte da dinâmica social, considerando as limitações e barreiras impostas a formação universitária inicial e ainda os enfrentamentos do mundo do trabalho, seria difícil conceber um programa único capaz de suprir e anteciper a grande diversidade de demandas.

São muitos os caminhos trilhados no sentido de apropriação de conhecimentos e práticas da EA. Surgem referências a dúvidas, a diversidade de possibilidades, ao *continuum* de aprofundamento :

*“Além disso, ainda **tinha muitas dúvidas quanto ao prosseguimento de uma carreira acadêmica** dentro da minha área de formação; sentia a graduação como apenas um primeiro passo de realização profissional, que deveria ser seguido por outras formas de aprofundamento do conhecimento e da prática acadêmica de pesquisa”. (MEMO 5)*

---

71 As pesquisas sobre os professores são muitas e caminham em distintas linhas e objetivos. Destaco a produção do GT8 – Formação de Professores e GT 9 – Trabalho e Educação da ANPED, os trabalhos sobre a profissão docente de Miguel Arroyo, de História da Profissão Docente de Denice Catani e de História da Formação de professores de Leonor Tanuri. Da produção internacional, destaco: Sacristan, Nóvoa, Apple e Zeichner.

Alguns educadores buscarão cursos de “capacitação”<sup>72</sup> e de especialização, antes de optarem pela pós-graduação, nem todos diretamente relacionados à temática ambiental, mas que compõem o quadro geral do processo formativo dos educadores e que levará a uma aproximação da EA. Os motivos são diversos, na maioria dos casos em relação direta com demandas do trabalho ou na busca de novas possibilidades na carreira.

*“A ingerência de políticos no trabalho social das creches, através de pedidos de matrículas nas creches e outros, foi apontando o **declínio das possibilidades de um trabalho pautado por qualidade e seriedade. Preparei-me, então, para outras possibilidades profissionais**, buscando conhecimentos sobre alfabetização, num curso com Telma Weiss, na Escola da Vila. Em 1987 voltei a lecionar (...), como professora alfabetizadora (crianças de 6 a 7 anos), num dos trabalhos mais gratificantes que vivi como educadora”. (MEMO 7)*

*“Na busca contínua do conhecimento, iniciei em 1995 o curso de Especialização em Ecologia e Recursos Naturais, pela Universidade Federal do Espírito Santo. **Considero que foi uma experiência riquíssima, especialmente porque a monografia desenvolvida “Educação Ambiental no Manguezal – Projeto Experimental de Trilhas Interpretativas”, (...). As práticas vivenciadas servem de base para o meu trabalho ainda hoje**, obviamente, são continuamente adaptadas e aprimoradas”. (MEMO 16)*

O reingresso na vida acadêmica através do curso de especialização serve de estímulo para aproximar o exercício docente da pesquisa, apresentando a educadora a novas possibilidades e, também, redefinindo rumos em sua carreira até então exclusivamente voltada para a docência no segundo segmento do Ensino Fundamental.

*“O retorno à Academia também **bi um grande estímulo para percorrer o caminho do ensino aliado à pesquisa**: nessa época, fiz minhas primeiras comunicações em encontros de ensino de Biologia e de formação de professores (...), que, por sua vez, **alavancou minha entrada na pesquisa acadêmica propriamente dita**”. (MEMO 1)*

---

72 São cursos de curta duração, alguns oferecidos pelo órgão onde trabalham. Ver Tabela 6 do capítulo 5.

Ainda em relação a trajetória desta educadora, a especialização estabeleceu uma ponte entre a graduação e o mestrado, visto necessitar retomar o contato com os estudos, após permanecer 11 anos longe dos bancos universitários. Este afastamento dos estudos acadêmicos, a que estão submetidos principalmente os docentes da Educação Básica, é apontado em vários memoriais.

Em um dos memoriais a especialização foi descrita como “peça de um quebra-cabeças”, como componente de um processo de aprendizado que oscila entre a clareza do que se quer e as possibilidades que a formação e o mundo do trabalho podem oferecer.

*“(...) Não havia um caminho claro a ser percorrido, de modo que eu ia juntando as peças do quebra-cabeças um pouco intuitivamente. Sabia que precisava entender melhor a relação entre educação e ambiente e que a licenciatura em Biologia me fornecera apenas alguns aspectos dela. A especialização foi bem-vinda assim como o curso de contadores de histórias. Havia uma busca simultânea por aprofundamento teórico e fundamentação prática na perspectiva educacional e na questão ambiental como um todo”.*  
(MEMO 4)

Tal incerteza leva a educadora a trilhar caminhos possíveis. Ao optar por cursos de aperfeiçoamento e de especialização (esta transita pelas duas modalidades), onde normalmente predominam abordagens técnicas, práticas e profissionais (Oliveira,1995), acaba por fazer escolhas de cursos para o mercado de trabalho.

Em sua pesquisa de mestrado, Fábio Alves Leite da Silva, ao analisar a formação dos educadores ambientais em cursos de pós-graduação *lato sensu*, verifica que:

*“Nos cursos levantados ainda persiste a idéia de uma educação ambiental entendida como informativa e comportamentalista, dentro de um discurso do “ecologicamente correto”, e de uma formação quase exclusivamente voltada para a capacitação ao mercado de trabalho”* (2008, p.8).

Em sua pesquisa o autor entende que o mercado de trabalho ainda é um motivador da formação nos cursos de especialização, “*mesmo quando a proposta do curso é de uma EA crítica*” (idem, p.139).

Tal estudo se comparado ao discurso dos profissionais analisados em nossa pesquisa pode representar um descompasso entre o que se deseja e o que se pode alcançar com estes cursos. O descompasso, analisado pela perspectiva acadêmico-curricular, também é apontado no estudo de Carneiro (1999). Para a autora *“nas contingências de época, os perfis socioprofissionais pré-formatados são indesejáveis para sociedades sustentáveis”*, sendo necessário e urgente estabelecer o diálogo entre e nas universidades, destas com as redes escolares e as comunidades para a construção de um projeto de formação dos educadores (Carneiro, 2008, p.68).

Enquanto para alguns educadores os cursos de especialização ou de curta duração servem para reintegrá-los aos estudos e à vida acadêmica. Para outros educadores o mestrado parece ser o caminho convencional almejado após a graduação, um caminho para sua qualificação.

A qualificação, conceito considerado como central na Sociologia do Trabalho, o de qualificação, se constitui nas relações sociais e dentro de um amplo campo de disputas entre as instâncias do capital e do trabalho, onde o papel da qualificação seria discursivamente entendido como “elemento diferenciador” para o acesso ao mundo do trabalho.

Em uma compreensão tradicional o conceito de qualificação nos remete aos modelos tayloristas e/ou fordistas amplamente assimilados pelas reformas educacionais brasileiras.

*“De uma maneira mais ampla a qualificação do trabalhador compõe um conjunto de saberes escolares, técnicos e sociais, que o tornam capacitado profissionalmente”.* (Neves e Leite, 1998, p.11)

Entretanto, como bem lembram as autoras, a Sociologia do Trabalho tem indicado que o trabalho qualificado vem sendo acompanhado da precarização do emprego<sup>73</sup>.

---

73 Afinal, atrelada à precarização do emprego, *“o ideário neoliberal prega a idéia de empregabilidade, que seria a condição potencial que o indivíduo deveria adquirir, por meio de formação e mudança ideológica de*

Tendo experimentado o contato com a EA, seja através da pesquisa ou da extensão e, ainda reconhecendo os limites de sua formação inicial, darão prosseguimento a sua qualificação ingressando no mestrado.

*“Foi a partir das leituras em uma disciplina da especialização que defini o tema que viria a desenvolver na minha dissertação de Mestrado em Educação, que cursei entre 2000 e 2002, na XXX (...) a transposição didática do conceito de teia alimentar em livros didáticos de Ciências da quinta série do ensino fundamental (...)”.* (MEMO 1)

*“Como consequência direta desse projeto de extensão, consegui entrar, em 1990, na condição de segundo colocado, no mestrado em educação (...). Neste, aprofundi a relação entre Educação Ambiental, exclusão social e metodologias participativas, procurando evidenciar a coerência conceitual e viabilidade de propostas que rompiam com os dualismos e reducionismos ainda marcantes no ambientalismo, apesar dos discursos contrários a estes”.* (MEMO 8)

Um número significativo (7) buscará a pós-graduação *Stricto sensu* após um período maior de afastamento da formação inicial e a partir de suas experiências no mundo do trabalho. Porém, não se entende que a única preocupação, ao buscarem maior qualificação profissional, seja a inserção no mercado de trabalho – mesmo recém-formados 11 memoriais indicam ter ingressado no funcionalismo público e 8 narram algum tipo de vínculo de trabalho remunerado -, mas a necessidade de alcançarem uma formação capaz de dar conta da realidade objetiva. Parecem buscar um elemento *“decodificador das práticas vivenciadas”* no cotidiano da escola (Selles, 2000), assim como subsídios para o desenvolvimento de novas práticas educativas.

*“Nesta época senti que **precisava me aprofundar mais nos estudos sobre Educação.** (...)”*

---

*comportamento, para conseguir emprego. Ou seja, segundo esse pensamento, só não está empregado quem não possui determinadas condições. A especialização se insere nesta dinâmica, desde sua origem”.* (Leite da Silva, 2008, p.138)

*Foi esta inquietação que me levou em 1992 ao Curso de Mestrado em Educação na XXXX. Fui buscar subsídios capazes de auxiliar a viabilizar um processo interdisciplinar de Educação na escola. A partir de 1993 consegui realizar esse curso com dedicação exclusiva pedindo desligamento da escola XXXX e licença no Colégio XXX”. (MEMO 6)*

**“Na busca permanente de crescimento intelectual e profissional almejo agora o Mestrado ”.** (MEMO 16)

O tempo para dedicação aos estudos foi apontado por alguns educadores como motivo para prolongar o afastamento da pós-graduação, em virtude das demandas geradas no mundo do trabalho. Conforme anteriormente apontado, foi único o registro de licença de trabalhadores para que pudessem se dedicar exclusivamente aos estudos de pós-graduação. Portanto, a possibilidade de ingresso na pós-graduação daqueles educadores envolvidos em suas atividades profissionais marca uma das contradições a que estão submetidos. Qual seja, buscar se qualificar sem com isso ter a possibilidade de afastamento das funções remuneradas.

*“Por estar muito envolvida com o movimento docente, a decisão de iniciar minha formação pós-graduada no mestrado foi por algumas vezes adiada. Em 1990 decidi não adiar mais. Ingressei no Curso de mestrado em Educação da XXXX em 1991, na área de concentração Fundamentos da Educação”.* (MEMO 13)

Ao observarmos os dados sobre o ingresso no mestrado (incluindo os que ainda estão no processo de se candidatarem a ele), verifica-se que há um significativo trânsito das áreas originais da graduação para a área de educação. Destaque deve ser dado sobre a migração das Ciências Biológicas para o mestrado em Educação, onde dos 14 sujeitos que fazem Biologia, 12 vão migrar diretamente no mestrado para a Educação. Nos demais casos a mudança de área ocorrerá somente no doutorado e se dará também no sentido das Ciências Humanas.

**“À medida que me afastava da área de concentração do mestrado, percebia a necessidade de formação na nova área, o que era suprido parcialmente através de participação em eventos técnicos científicos e realização de**



**cursos à distância**, em função de estar em uma cidade que pouco proporcionava em cursos de formação. Nesse aspecto, destacam-se o Curso de Educação Ambiental, promovido em uma parceria entre o MMA/MEC/XXX, aos professores e técnicos atuantes em Meio Ambiente da “Costa do Descobrimento (...)”. (MEMO 17)

Na rota de aproximação do ambiental o contato com a educação, em muitos casos ocorridos através da Licenciatura, pode ter sido o despertar para a possibilidade de migrarem da área das Ciências Biológicas para as Ciências Humanas, como uma possibilidade de resolverem as contradições da formação inicial.

Parece haver uma idéia nas entrelinhas, mas compartilhada por alguns relatos, de que a pós-graduação serviria para suprir as falhas da graduação. Considerando que a grande maioria dos educadores ambientais já ocupam postos de trabalho, também serviria para suprir estas demandas. Além do mais, como o sistema não “universaliza” o conhecimento produzido na academia (Duarte, 2006, p. 93), isto é, não difunde “*criticamente verdades já descobertas*” (Gramsci, 2004a, p. 91-95) seria preciso o educador ir em busca de tais conhecimentos.

Outro ponto importante nesta reflexão remete a idéia de divisão social do trabalho (Marx e Engels, 2007), onde enquanto trabalhador se estaria afastado da produção e da atividade intelectual. Ou seja, muitos educadores não se entendem como produtores de conhecimento. Este conhecimento estaria ligado a uma modalidade de formação onde a prioridade é a pesquisa (almejada, inclusive, profissionalmente desde a graduação por alguns memorialistas).

Portanto, a saída das Ciências Biológicas representaria uma tentativa de solução dos problemas formativos, das disputas de identidade – o biólogo, o ecólogo<sup>74</sup> - e de ingresso no campo ambiental, seria um movimento dentro do campo de disputas ideológicas, onde a aproximação se dará com a contribuição de professores/pesquisadores da área da educação (Tozoni-Reis, 2004).

---

74 E em outras áreas onde também há a migração: a geografia, a agronomia, o serviço social, a comunicação, o profissional de letras para o profissional educador, professor (a).

Além do mais, reconhece-se que mesmo na pós-graduação em Educação os objetivos de formação não necessariamente estarão relacionados com as especificidades e demandas da EA, já que a Educação tem sua agenda própria<sup>75</sup>. Ou seja, os Programas de Pós-Graduação em Educação não podem ser os únicos responsáveis pela formação dos educadores ambientais. Entretanto, por ser este um caminho possível e, principalmente, por se disponibilizarem e acolherem pesquisas na área ambiental, são destaques centrais nas escolhas para a pós-graduação.

Sendo assim, o ingresso no curso de mestrado significa para alguns educadores ambientais, afastados dos bancos universitários por um tempo significativo, a possibilidade de retornarem aos estudos e, em muitos casos estabelecerem a articulação com a EA. Este retorno, por motivos particulares a cada sujeito, está exemplificado nos enunciados das educadoras, abaixo. Esta educadora, tendo concluído a graduação em 1984, só retomará os estudos em 1999, isto é, após 15 anos de exercício profissional.

*“Após buscas sobre  **cursos de pós-graduação nesta área**, descobri que a Universidade XXXX oferecia um mestrado em Educação com um campo de confluência denominado ‘Ciência, Sociedade e Educação’ e prontamente me interessei. Descobri isto ao final de 1997, porém só ingressei no referido curso em 1999, pois, para mim,  **também não foi muito fácil recuperar o vácuo deixado em minha formação devido aos anos de afastamento do meio acadêmico.***  
*(...) Voltar a estudar foi um grande prazer”.* (MEMO 2)

O segundo exemplo, identifica motivações relacionadas diretamente com o mundo do trabalho, desta feita, o ingresso no mestrado ou no doutorado representa a possibilidade de problematizar e responder questões do seu cotidiano profissional.

---

<sup>75</sup> Entretanto, mesmo que a recíproca não seja verdadeira, a EA é educação – relação posta nas narrativas (Guimarães, 2004).

*“Entre para o mestrado da XXXX trazendo um problema observado em anos de prática pedagógica no segmento de ensino no qual trabalho. Um grande problema que eu vivenciava enquanto professora/coordenadora pedagógica de uma instituição pública federal de ensino era a dificuldade de empreender ações que contribuíssem efetivamente para uma reflexão sobre os problemas ambientais, dentro do contexto escolar”. (MEMO 2)*

*“Nesse contexto profissional, e em consonância com a missão dos NEAs resolvi desenvolver o estudo de doutorado no acompanhamento dos conselhos deliberativos de Reservas Extrativistas já criados e em criação,(...)”. (MEMO 17)*

Em oposição ao verificado na graduação, alguns educadores atribuem centralidade às disciplinas cursadas na pós-graduação (tanto na especialização, quanto no mestrado).

*“E foi cursando as disciplinas do mestrado da XXX que dei os “meus primeiros passos” como pesquisadora. Elaborei um objeto de pesquisa que procurasse compreender algumas relações existentes entre as práticas educacionais (quando estas preconizam uma educação ambiental) e o conhecimento das sociedades atuais sobre o meio ambiente”. ( MEMO 2)*

*“Todas as disciplinas foram muito importantes para um "iniciado" nas Ciências Sociais. Dentre elas, algumas assumiram especial importância para minha formação e/ou elaboração da dissertação de mestrado, particularmente quanto às condições objetivas e subjetivas que geram e conformam os movimentos sociais no campo e à relação Estado-movimentos de luta pela terra”. (MEMO 19)*

Segundo alguns autores do campo (Guerra e Orsi, 2008; Tristão, 2001 e 2004), as disciplinas na graduação perdem sua potência formativa, sua amplitude dentro do processo educativo. Há uma demarcação entre os saberes das disciplinas do currículo que, organizadas em si mesmas, desconsideram suas relações históricas. Esta territorialidade explícita é um impedimento considerável ao trabalho interdisciplinar. *“Dessa forma, o conhecimento fica compartimentado em um monólogo epistemológico que esvazia as possibilidades de um tratamento interdisciplinar que valorize a pluralidade dos saberes ambientais” (Barzano, 2000).*

Então porque imputam importância às disciplinas na pós-graduação? A resposta está nos próprios enunciados. Verifica-se que na pós-graduação as disciplinas se constituem como parte do processo de construção e elaboração da pesquisa, logo, não se encontram desconectadas do interesse dos alunos, nem tampouco surgem desconectadas dentro dos objetivos formativos. Parecem estar dentro de fronteiras mais flexíveis, podendo se achar referência a interdisciplinaridade.

*“(...) A **interdisciplinaridade** é sua característica mais marcante. Do seu corpo docente participam economistas, sociólogos, antropólogos, historiadores e cientistas políticos que trazem as contribuições de suas respectivas disciplinas para a análise da agricultura. Além dessa **diversidade, no curso também se encontrava uma certa variedade de paradigmas.** (...)” (MEMO 19)*

Outro ponto de destaque dado à pós-graduação se refere ao desenvolvimento de pesquisas. Através das referências de elaboração e publicação das pesquisas, conclui-se que a produção se articula com o mundo do trabalho, isto é, serão realizadas investigações a partir de objetos e espaços diretamente relacionados com a prática profissional. Um exemplo desta relação pode ser visto quanto a educadora cuja dissertação partirá das atividades que desenvolveu por 10 anos no Movimento Social - *“Mobilização social e EA em andamento no Estado do Espírito Santo”*.

*“A relevância da pesquisa está, principalmente, no fato de que focará a **mobilização, a participação, e a consulta a comunidades/grupos na historicização da EA em geral**, principalmente no contexto capixaba, como via legítima de integrar pessoas e suas identidades de ‘grupos-sujeito’ ao dar-se histórico de uma realidade ecológica, sócio- econômica e cultural verificada”.* (MEMO 12)

Muitos outros exemplos podem ser encontrados. A relação entre a produção de pesquisas que se articulam com o mundo do trabalho está indicada no Quadro 6 (pág. 233), onde podemos verificar que todos os educadores, seja no mestrado e/ou no doutorado, mantêm esta relação.

Deste modo, seria possível encontrar referências à pesquisa-ação, mas estas ficam no âmbito dos não-ditos. Existem apenas duas referências diretas a esta metodologia nas pesquisas da pós-graduação. Talvez por não ser a pesquisa-ação tão cara à educação quanto à EA (Galiuzzi, 2003; Tristão, 2001). A pesquisa-ação que é considerada como uma metodologia de pesquisa relacionada com o princípio da intervenção, não é central para a pesquisa educacional, em geral.

Analisando a representatividade da pós-graduação em termos de ampliação da visão de EA, do trabalho do educador ambiental e dos desafios a serem enfrentados no ingresso ou permanência no campo ambiental, verifica-se em uma perspectiva de interrelação, que ela:

1- Representa a aproximação com uma nova área de estudo e da consolidação de sua atuação profissional.

*“Foi nos bancos da XXX que consegui compreender uma dúvida que me perseguia há anos: foi lá que percebi ser possível unir uma reflexão no campo educacional com uma **reflexão epistemológica no campo das Ciências Naturais**, foi lá que tive a certeza de que o meu caminho, como pesquisadora, **deveria ser traçado dentro das Ciências Humanas**”. (MEMO 2)*

2 - Representa a possibilidade de aproximação “disciplinada” da teoria e de interlocução com autores diversos.

*“Muito importante nesse sentido **foi descobrir as pesquisas do catalão Josep Puig acerca da construção do juízo moral**. A questão da ética é central para a Educação Ambiental e falar de ética é falar em formação de valores”. (MEMO4)*

3- Representa o desenvolvimento de novos significados sobre educação / docência e sobre a EA / ser educador ambiental e a incorporação destes significados à prática educativa.

*" Então, defendi, em 1994, na Dissertação de Mestrado, **a idéia de que a Educação Ambiental não é uma área específica do conhecimento para onde as diversas disciplinas devem convergir, como eu imaginava no início da pesquisa. Ela é a Educação em si. Não qualquer Educação, mas sim, aquela que é contextualizada e que está a serviço de uma ação comprometida com a***

**busca da superação da crise socioambiental atual.** Uma educação que possa contribuir para a construção de uma sociedade capaz de estabelecer relações mais saudáveis entre si mesma e com os outros componentes da natureza”.

(...) **na pesquisa que entendi que a EA é a Educação que assume o compromisso político-pedagógico de ajudar a formar cidadãos planetários críticos, cooperativos, solidários e emancipados pelo conhecimento construído e pelo engajamento na luta política pela transformação da realidade.** Ou seja, uma Educação que assume o seu papel no processo social de construção de uma sociedade “justa, prudente, viável, prospectiva” ( Moraes, 2004) e solidária.

(...) Mais precisamente o compromisso que assumo hoje, na continuidade do meu trabalho como educadora, é o de trabalhar por uma educação científica que esteja a serviço da promoção da **Educação Ambiental Crítica** ".(MEMO 6)

4- Representa o questionamento de princípios da EA, como interdisciplinaridade, cooperação, mudança socioambiental, valores etc.

"Partindo desse conceito, defendi a idéia de que a EA não está restrita a **determinadas áreas do conhecimento, mas deve ser uma finalidade do ensino de todas as disciplinas escolares** e o objetivo da Educação em si". (MEMO 6)

5- Desdobra-se em novos estudos e novas oportunidades de atuação profissional.

"O mestrado me apontou **uma nova perspectiva profissional.** O trabalho no universo das ONGs,(...), tornou-se mais qualificado e parece-me agora que a carreira universitária se adequa melhor ao meu perfil investigativo, de estudiosa assídua, interessada em escrever, lecionar e desenvolver projetos de extensão. Para que esta opção se concretize será fundamental cursar o doutorado" (MEMO 4)

Como forma de enunciar as críticas estabelecidas à totalidade do processo de formação dos educadores ambientais, recorro ao texto de uma interlocutora que, exercendo o papel de formadora de educadores ambientais na academia, debate o papel da universidade na questão da formação inicial e da pós-graduação:

"Como em todos os cursos de formação de educadores as expectativas de formação são muito mais técnicas instrumentais do que crítico-reflexivas. Os cursos de formação de educadores, tanto na graduação – nas licenciaturas –

quanto nos cursos de especialização, de extensão, e outras propostas de formação, têm convivido com esta expectativa. Penso que este é um importante ponto de reflexão acerca da organização dos programas de formação de educadores na universidade. Como conciliar essa expectativa, até certo ponto legítima, com a função da universidade em relação a formação: a formação crítica e reflexiva? A clareza teórica com relação à articulação do compromisso político com a competência técnica não têm sido mais suficiente. Como incorporar esse princípio na organização das atividades de formação continuada?

(...)

Essa modalidade de pós-graduação (**se referindo ao lato sensu**) é muito desvalorizada nas Universidades Públicas em geral. No entanto, posso afirmar com segurança que tem sido uma das minhas atividades profissionais mais ricas e interessantes. Os alunos desses cursos têm, em geral, formação acadêmica, em nível de graduação, muito deficiente. No entanto, trazem para a formação em pós-graduação, experiências concretas e expectativas de conhecimento e ação que tornam intenso esse processo de formação, seja pela participação ou pelos resultados: vários dos alunos-professores expressam mudanças significativas na sua prática pedagógica como contribuição dos cursos de especialização.... A graduação tem sido uma extensão “ao contrário” das atividades de formação especializada na pós-graduação *stricto-sensu*. Penso que essa “extensão ao contrário”, caracteriza a inversão de prioridades das atividades universitárias, resultado do longo processo de desmonte das universidades públicas ... A pós-graduação *stricto-sensu*, hipertrofiada por ter se tornado a única modalidade e nível de ensino na universidade pública que ainda recebe recursos significativos para seu desenvolvimento, é tomada como “modelo” para a organização das outras modalidades e níveis de formação universitária. Os recursos destinados à pesquisa sustentam o ensino de pós-graduação. No entanto, esses níveis e modalidades tem funções e características muito diferentes.

A pós-graduação *lato-sensu* tem como função especializar profissionais de diferentes áreas, contribuindo com isso para a função social da universidade de inserção na comunidade. Todos os níveis e modalidades de formação são igualmente legítimos e contribuem para fazer a universidade o universo do saber e do fazer social e histórico”. (MEMO 13)

Entretanto, a pergunta ainda não está respondida, as rotas do recém-egresso ou do mestre ainda vão se confrontar com as funções a serem desempenhadas, funções estas marcadas pela diversidade e por uma dinâmica não-determinística, onde além das demandas de ordem pedagógica, ainda terão de lidar com os embates do cotidiano de ação. Uma educadora ambiental deixa uma sugestão, partindo de suas experiências no universo de trabalho:

“Tenho trabalhado com a idéia de que não basta oferecer oportunidades de formação continuada aos professores, é preciso buscar estratégias para sua participação qualitativa, estratégias, penso, que devem estar vinculada as suas condições objetivas de trabalho, vinculadas ao plano de cargos e salários dos sistemas”. (MEMO 13)

Então, sabendo-se que não se pode isolar o processo de formação do sistema, das formas de consciência que dominam a economia e as relações sociais (Marx e Engels, 2007), seguimos analisando as relações dispostas no mundo do trabalho.

## 6.4

### Aproximando-se do ambiental pelo mundo do trabalho

As narrativas da história profissional nos levam a percorrer espaços e ações do “educar ambientalmente”. Não são experiências isoladas, mas processos que se interligam ou que ocorrem simultaneamente e, portanto, se auto-constituem e prosseguem sofrendo alterações. Nesse sentido é que entende-se a profissionalização nas diversas experiências do universo pessoal e profissional; no entrelace da pesquisa, extensão, licenciatura, pós-graduação e do trabalho. Há uma grande diversidade de articulações.

*“As experiências de uma graduação em tempo integral, da vida em república a cerca de 400 km de casa, e das novas atividades no movimento estudantil trouxeram muitas amizades e uma revisão profunda dos parâmetros de entendimento do mundo. A participação sucessiva em estágios, viagens estudantis (congressos, trabalhos de campo e reuniões), organização de congressos e projetos de extensão em comunidades (...).*

*Ao longo dos três últimos anos de graduação outro fator contribuiu para minha formação: participar do Programa Especial de Treinamento (PET) da CAPES, (...).*

*Já na licenciatura, pude trabalhar com o apoio à prática docente em dois projetos. (...) No tempo livre de que dispunha dividia-me entre um estágio voluntário de curta duração numa escola antroposófica, (...), e o trabalho voluntário num grupo de Alfabetização de Adultos em Saúde (e Ambiente), (...).*

*A heterogeneidade do grupo reforçou a vontade de trabalhar com a formação de professores, embora me sentisse ainda despreparada para tal.*

*(...) Fui professora em cursos de “capacitação” de jovens em relação a aspectos ambientais (...).*



(...) o início de minha participação no Instituto Iguaçu, contribuindo no trabalho de Interpretação Ambiental realizado pela ONG. (...) Meu projeto prioriza então, levantar e estudar as necessidades identificadas e aquelas não identificadas por essas categorias profissionais relevantes, (...). (MEMO 4)

Mesclando a formação ao exercício profissional Tristão (2001 e 2004) verifica a existência de quatro influências e estímulos a profissionalização dos educadores ambientais, oriundos: da academia, da militância, do coletivo e da auto-formação. Nesta pesquisa também verificam-se múltiplos estímulos, grande parte descritos em articulação com o ingresso no mundo do trabalho, realizado também em múltiplos contextos e formas. Isto é, o mundo do trabalho seria aquele onde a aproximação com o campo ambiental se deu. Essas experiências do mundo do trabalho serão analisadas sob os princípios da EA crítica e compreendidas em interlocução com a crítica ao modo de produção capitalista (Marx e Engels, 2005 e 2007) e, portanto, negando uma leitura individualista e comportamentalista da educação ambiental, que *“privilegia a performance individual, culpabilizando o indivíduo, a espécie humana pela degradação ambiental”* (Novicki, 2007, p.23), e uma leitura conservadora sobre o papel dos educadores ambientais.

Iniciamos fazendo uma análise do tipo de trabalho desenvolvido e do modo como eles afirmam realizá-lo em seus diferentes espaços. Em seguida, apresentam-se as críticas e as contradições surgidas nas ações de EA e, por fim, destacam-se os significados atribuídos ao “educar ambientalmente” dentro das perspectivas enunciadas.

A variedade de espaços, tipos de ações desenvolvidas e de interlocuções estabelecidas levam a pensar na complexidade envolvida na atuação, na formação necessária e nos demais processos envolvidos na constituição dos educadores ambientais (Carvalho, 2002, 2004, Guimarães, 2004b; Loureiro, 2004a, Novicki, 2007, Tristão, 2004). Esta realidade multifacetada exige fundamentalmente a articulação entre distintas áreas do conhecimento tanto para a compreensão quanto para as interferências que visem a transformação da realidade socioambiental; exige domínio e articulação de estratégias de investigação e de

informação; exige a inserção em diferentes espaços sociais e a compreensão do mundo/linguagem do outro; pressupõe a horizontalidade de saberes; a capacidade de somar e articular diferenças no trabalho coletivo; enfim, evitando reducionismos, mas considerando as dimensões sócio-históricas, biológicas, culturais, econômicas e políticas, que lhe vão permitir realizar ações que transcendam a dicotomia homem-natureza (alienação).

Mas, apesar de considerarem esta complexidade, o trabalho de EA nas escolas tem sofrido duras críticas dos estudiosos do campo (Carneiro, 2008; Guerra e Guimarães, 2007; Novicki, 2007; Viégas, 2005). Concordam estas pesquisas que existem condições adversas de produção do trabalho escolar.

*“Na Educação Básica, os professores que trabalham, ou exercem sua militância na Educação Ambiental atuam sozinhos, sem ou com material didático improvisado, com bases teórico-metodológicas insuficientes para desenvolver a temática ambiental em suas práticas educativas. (Guerra e Orsi, 2008, p.34).*

Mas, apesar das questões que enfrentam no seu cotidiano, o último Censo do INEP/MEC (2006), registra que as ações em EA já estariam presentes no cotidiano de 95% das escolas brasileiras. Deste modo, podemos considerar a escola como partícipe do processo de formação e difusão do conhecimento ambiental, tratada no texto “Os intelectuais e a Organização da Cultura”, de Gramsci (1995). Tal inserção aponta como inegável a pertinência de se observar como estes educadores que afirmam se aproximar da EA através dos trabalhos desenvolvidos na escola descrevem suas ações, que limitações entendem como centrais e de que forma associam estas limitações ao seu processo formativo.

Vejamos dois enunciados que expõem o trabalho do educador na escola:

*“Sempre preocupada com questões relacionadas ao ensino de Ciências, **com o tempo acabei conhecendo e me envolvendo com os objetivos propostos***

**pela Educação Ambiental. Executei projetos na escola** relacionados a este campo, (...). (MEMO 2)

*“(...) Esse seria o primeiro trabalho científico feito pelo ensino médio no colégio. Outros professores também constataram o fato e, desta forma, iniciou-se um movimento de valorização da área, através da realização de atividades pedagógicas e de pesquisa envolvendo a área.*

*Após muitas reuniões, sentimos a necessidade de atrair a comunidade escolar para participar dessas atividades. Com esse espírito, foi organizada a primeira semana do meio ambiente.*

*As atividades foram desenvolvidas sem embasamento teórico, porém percebemos agora que conseguimos, de alguma forma, desenvolver intuitivamente atividades interdisciplinares (...).”* (MEMO 10)

Algumas pistas são encontradas nos memoriais que ajudam a pensar sobre as práticas educativas que são realizadas na escola: (i) a aproximação do ambiental via paradigmas das Ciências Naturais e do apelo de suas disciplinas, mas que não irão necessariamente restringir outras formas de trabalho, como (ii) o desenvolvimento de atividades através da elaboração de projetos e da pesquisa-ação; (iii) a tentativa de executarem projetos interdisciplinares a partir de demandas de preservação ambiental; (iv) a necessidade de buscarem envolver outros atores sociais no processo educativo; (v) as limitações teóricas que acabam resultando em trabalhos de caráter “intuitivo” e (vi) a busca de outros espaços de interlocução – na academia (pela pós-graduação) e em eventos do campo (conhecendo outros trabalhos e bibliografias).

Loureiro (2006) chama a atenção para o trabalho do educador ambiental no espaço escolar:

*“Para nós educadores torna-se um desafio diário a proposta de conhecer nossos educandos, saber o que pensam a respeito do assunto, buscar novas estratégias que possam contribuir para sensibilizá-los e para que possam incorporar diferentes formas de leitura de mundo, além de fazer da escola um local para que esses possam se organizar e intervir em processos decisórios nos diferentes espaços de participação existentes”.*

As dificuldades e as limitações que encontram ao desenvolverem o trabalho na escola vão levar estas educadoras a se aproximarem da pós-graduação. Neste movimento levam as experiências do exercício

profissional na escola para a academia (que serão incorporadas aos seus projetos de pesquisa), submetem à crítica as práxis educativas e suas concepções de EA.

Diante da diversidade de formas de atuar, verificamos que também na universidade há possibilidades e limitações significativas para o trabalho com EA.

*“(...) senti necessidade de reiniciar meus estudos de pesquisa em outra área por entender que **a pesquisa na universidade tem muito mais sentido quando articulada às necessidades de ensino e de extensão.** (...) No processo de decisão da mudança de área de pesquisa também **foi importante avaliar minha identificação pessoal-profissional com um tema que garantisse essa articulação,** decidi então iniciar estudos em educação ambiental.*

*(...)*

*Na seqüência desses acontecimentos surgiu a possibilidade de me credenciar no **Programa de Educação para a Ciência** da Faculdade de Ciências da XXXX, na **área Ensino de Ciências e Educação Ambiental** que tem dado bastante destaque e importância para estudos e pesquisas em educação ambiental.*

*(...).* (MEMO 13)

A densa trajetória da educadora ambiental (cuja narrativa foi bastante recortada e não reflete a riqueza dos detalhes fornecidos dos 25 anos de trajetória) caracteriza o trabalho do professor do Ensino Superior na atualidade e demonstra a opção de resgatar a memória através da descrição de suas variadas atividades de ensino (graduação em pedagogia e licenciaturas diversas, à distância, na pós-graduação *lato e stricto sensu*, em cursos de formação continuada), na militância política (no Sindicato de Professores da universidade onde lecionou e na Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior, à época), na extensão em projetos diversos (por exemplo, com Educação Infantil e Educação Ambiental), na pesquisa (realizando palestras, publicando, orientando trabalhos de IC e mestrado, e nas ações administrativas (em Comissões, Coordenações, Conselhos e Assessorias Pedagógicas na própria universidade) – e a necessidade de, ao descrevê-las, ir estabelecendo conexões e reflexões sobre o trabalho desenvolvido.

Sua descrição e reflexão sobre as atividades docentes desenvolvidas buscam estar em compasso com sua produção de

pesquisa, seja a desenvolvida no doutorado, seja a desenvolvida em seu grupo de pesquisa. Alguns pontos centrais de seu posicionamento ideológico e epistemológico que orientam sua práxis de EA na universidade podem ser entendidos a partir do enunciado:

*“(...) tratando o tema ambiental na perspectiva da construção de **novos paradigmas para as relações sociais** da possibilidade de criação das novas ciências e tecnologias que determinem e sejam determinadas por um **novo modelo de sociedade, ecológica e democrática, um novo modelo civilizatório igualitário** que pode encontrar, segundo entendo, **no pensamento socialista inspiração revolucionária**”.*

*(...)*

*“Além disso, desde o trabalho de pesquisa no curso de doutorado senti a necessidade de articular ao referencial metodológico do **materialismo histórico dialético**, procedimentos metodológicos de pesquisa mais próprios para minhas atividades investigativas em educação ambiental”. (MEMO 13)*

Neste mesmo memorial não se julgou necessário apagar o que é tomado como fracasso e frustração, visto fazer parte da rede de relações vividas no cotidiano e do reconhecimento da existência de divergências entre os paradigmas científicos das ciências que orientam visões de mundo distintas.

*“Fazendo um **esforço para voltar** as atividades administrativas, a participação em comissões de avaliação institucional, tanto da comissão de avaliação do curso de biologia quanto da comissão local de avaliação das atividades da XXXX, tem sido para mim uma frustração. (...) Lembremos que a maioria dos membros dessa comissão é da área de ciências biológicas e trata a avaliação numa **perspectiva técnica-instrumental**, a principal tarefa das comissões, nesta perspectiva, é definir técnicas e instrumentos de avaliação, sem problematizar sobre as funções e objetivos de um sistema avaliativo. Essas questões são vistas por meus pares nessas comissões, como “filosóficas demais” e, portanto, “improdutivas”! **Minha disposição para reverter essa tendência não é mais suficiente, tenho desistido antes de conseguir algum resultado, mesmo que tenha claro a origem dessas concepções: os paradigmas científicos das ciências naturais**”. (MEMO 13)*

Esses embates, que também são de ordem política, fruto da militância no movimento sindical ou fruto da reflexão sobre a reestruturação curricular (no contexto de oferecimento de disciplinas optativas para a graduação) e universitária, aparecem como eventos do cotidiano da educadora.

*“Foi neste período na XXX que me envolvi com muitas outras atividades! Uma delas, para mim não menos importante, foi **a militância no movimento docente**. A década de 80 na XXX foi especialmente agitada por greves e movimentos sociais de enfrentamento às políticas de desmonte das universidades públicas que sofremos até hoje”. (MEMO 13)*

*“Essa situação revela a **forma insatisfatória com que temos conduzido a reestruturação curricular** nos nossos cursos de graduação. Tenho percebido uma tendência nos Conselhos de Curso, em aceitar a idéia de flexibilização do currículo nos cursos de graduação. No entanto, quando esta idéia exige encaminhamentos concretos, **a prática mais comum em nossos cursos é a reestruturação tradicional em disciplinas isoladas, carga horária excessiva, e uma certa indisposição dos docentes com o oferecimento das disciplinas optativas** (lembramos que nos indicadores de avaliação docente na XXXX, as disciplinas optativas vem sendo, de certa forma, **desvalorizadas**)”. (MEMO 13)*

A partir dessa visão geral sobre o trabalho desenvolvido, podemos destacar o esforço empreendido no sentido de:

- criação, organização e reflexão sobre atividades formativas diversas – de formação inicial e continuada;
- articular ensino, pesquisa e extensão nas atividades com educação ambiental;
- integrar uma linha teórica explícita a sua prática de educadora;
- valorizar a pesquisa-ação-participativa enquanto metodologia de pesquisa e intervenção socioambiental;
- articulação entre disciplinas na perspectiva da interdisciplinaridade e através da superação da estrutura departamental substituídas por Projetos (núcleos interdisciplinares);
- problematizar também através da pesquisa a inserção profissional dos educadores ambientais formados na instituição;
- valorização da formação em cursos *lato sensu* dos educadores ambientais;
- atuação política na avaliação e reorientação dos cursos da instituição.

Para a educadora é possível “*contribuir para a construção de um novo projeto civilizatório*” através da educação, em uma universidade que esteja comprometida com esse novo projeto de sociedade.

Analisando a narrativa da educadora ambiental que se aproxima da EA pela pesquisa, a partir de mudanças no trabalho, se verifica a importância que esta assume em suas ações como educadora na universidade, principalmente após o doutorado, quando se credencia no Programa de Educação para a Ciência e estabelece seu grupo de pesquisa. É no espaço político formativo e auto-formativo da pesquisa participativa que ela compreende a formação dos educadores na universidade.

Entretanto, verificando o papel da pesquisa na formação dos educadores ambientais e como produção de conhecimento no campo encontram-se críticas como as formuladas no trabalho de Novicki (2003), que avalia a produção de discentes nos cursos de Pós-graduação em Educação no Estado do Rio de Janeiro. Sua crítica envolve a fragilidade das abordagens teórico-metodológicas (paradigmas) e questiona “*as concepções de educação, desenvolvimento sustentável, meio ambiente e educação ambiental*” presentes nesta produção.

Tais críticas estão no foco de um debate dos mais acirrados na atualidade do campo (Loureiro, 2004 a, b; Tozoni-Reis, 2007; Tristão, 2000, 2004 b; dentre outros). Somam-se às críticas destes pesquisadores, as críticas elaboradas pelos educadores que buscam a aproximação do universo acadêmico.

Portanto, em ambos os espaços de atuação, escola e universidade, verificam-se a existência de contradições, principalmente quando se concebe a educação como força motriz das mudanças socioambientais.

*“um potencial motor das dinâmicas do sistema social, notadamente como um instrumento de luta que põe em conflito as forças sociais que desejam reproduzir a sociedade e as forças sociais que desejam transformar a sociedade (...) a educação ambiental não pode mais continuar sendo considerada como algo à parte da dinâmica social, sob o risco de ocorrerem ações educativas pouco críticas da realidade, mesmo que bem-intencionadas, resultando em posturas politicamente conservadoras”* (Layrargues, in Guimarães, 2004, p.12).

Considerando a pesquisa em uma perspectiva crítica como parte do trabalho e da formação – inicial e continuada - *“não como caminho único para o desenvolvimento profissional, mas como essencial para construção da competência em qualquer prática profissional”* (Galiuzzi, 2003), verifica-se que outros educadores ambientais têm centrado esforços no sentido de indicarem sua importância na formação dos educadores ambientais (Carvalho, 2002; Zakrzewski e Sato, 2003; Tristão, 2004).

*“Uma vez que a tarefa de pesquisar desenvolve a capacidade de fazer perguntas, de procurar respostas e de argumentação, o profissional se capacita a questionar a sua prática e buscar respostas fundamentadas para as suas ações.”* (Carvalho, 2000, p.1).

Logo, ao se avaliar a necessidade de inserir a dimensão ambiental na educação através de um *“esforço concentrado na formação de educadores ambientais”* (Guimarães, 2004, p.13) e concebendo a universidade como um importante local para esta formação (Guerra e Orsi, 2008) é preciso revê-la em suas fragilidades, conforme apontado no exemplo acima.

Tais fragilidades são resultados da precarização cada vez maior das condições de trabalho docente. No caso específico do ensino superior, caracterizado por extensas jornadas e sobrecarga de trabalho, fruto do *acúmulo de funções docentes (no ensino de graduação – presencial e à distância – e de pós-graduação), administrativas e de pesquisador (a), alardeada pelas pressões de avaliação institucional com critérios produtivistas”* (Souza, 2008, p.2), tem levado a contradições, pois como resultado vê-se:

*“a individualização dos sujeitos coletivos (cada um envolvido em seu próprio laboratório, grupo, projeto de trabalho, transformando a perspectiva coletiva em exacerbação do individualismo profissional); a conformação ou resignação frente às condições objetivas, sem qualquer perspectiva de luta coletiva; busca de alternativas individualizadas para compensação material dos efeitos da política salarial e das condições de trabalho”* (Leitão de Souza, 2008, p.7).



Tal fenômeno revela as dificuldades de enfrentamento das contradições que são impeditivas para se alcançarem os princípios fundamentais da prática educativa e da formação dos educadores ambientais. Como chama a atenção Chauí (2003):

*"A visão organizacional da universidade produziu aquilo que, segundo Freitag (Le naufrage de l'université), podemos denominar como universidade operacional. Regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível, a universidade operacional está estruturada por estratégias e programas de eficácia organizacional e, portanto, pela particularidade e instabilidade dos meios e dos objetivos. Definida e estruturada por normas e padrões inteiramente alheios ao conhecimento e à formação intelectual, está pulverizada em micro-organizações que ocupam seus docentes e curvam seus estudantes a exigências exteriores ao trabalho intelectual. A heteronomia da universidade autônoma é visível a olho nu: o aumento insano de horas-aula, a diminuição do tempo para mestrados e doutorados, a avaliação pela quantidade de publicações, colóquios e congressos, a multiplicação de comissões e relatórios etc" (p.2).*

Mas, como anteriormente indicado, além da escola e da universidade outros espaços têm contribuído para o exercício da EA. Estes espaços permitem ações diversificadas, nem sempre diretamente relacionadas com práticas educativas. A partir da seleção de enunciados, se analisará o tipo de trabalho desenvolvido.

*"Alguns **exemplos das atividades que tenho desenvolvido no Museu XXX** são a participação em pesquisas e eventos acadêmicos, atividades de divulgação científica, a orientação de bolsistas PIBIC e elaboração e realização da "Trilha Ambiental", "Balançando a rede com Ciência", "Cursos de Educação Ambiental para licenciandos e professores", "Oficinas didáticas". Entre essas atividades destaco a participação que tive no Programa de Popularização de Ciência e Tecnologia na América Latina e Caribe (...)". (MEMO 6)*

Ao exemplificar suas ações como pesquisadora e educadora em um museu de ciências, a interlocutora não desconsidera sua experiência como professora da Educação Básica e os "saberes" adquiridos com essa atuação.

Como parte das diversificadas ações de trabalho neste espaço destaca-se a necessidade de compreender suas possibilidades educativas.

*“(...) para conseguir envolver o público o museu tem que ser capaz de promover experiências significativas. (...) Em outras palavras é preciso **promover experiências que tenham um valor afetivo, cognitivo e comunicativo** (Falcão, 1999). Além disso, é importante **buscar afetar também as dimensões ética, política e cultural que compõem o indivíduo enquanto cidadão**. Também estas dimensões possuem um grande potencial motivador pois são elementos essenciais para a construção da identidade”.*(MEMO 6)

A partir de seu trabalho no museu a educadora revê sua definição/visão de educação não formal.

*“Portanto, a **minha trajetória pessoal/profissional me faz pensar que a educação não formal não deve ser definida simplesmente como sendo aquela que acontece fora da escola. É bem mais complexo que isso**”.* (MEMO 6)

Na trajetória de vida da educadora ambiental o trabalho no museu propiciou uma revisão “pessoal e profissional”, propiciou novas formas de compreender o processo formativo.

*“É ... o museu mexeu mesmo muito profundamente com o meu estar no mundo. Ele me fez refletir sobre toda a minha trajetória de vida pessoal e profissional. Entendi finalmente porque sempre preferi em minha vida de estudante e de professora realizar atividades a partir de motivação intrínseca. Essa é muito mais significativa do que a motivação extrínseca. Porém, é preciso admitir que esses dois tipos de motivação interagem o tempo inteiro em nosso processo de formação”.* (MEMO 6)

A experiência de trabalhar com a EA no Museu trouxe-lhe reflexões significativas sobre a forma como conduz o seu trabalho, o seu “projeto político” e também inspirou-a a desdobrar tais reflexões em seu doutorado.

*“Refletindo um pouco mais percebi também que sempre aprendi melhor, mais profunda e criativamente, **os assuntos que eu conseguia relacionar com o meu projeto político**. Talvez por isso em minha atuação como educadora eu busque sempre conquistar a dedicação das pessoas para o estudo a partir de uma questão política e/ou da construção coletiva de um projeto político”.* (MEMO 6)

Além do espaço museal identificam-se nas narrativas o trabalho de EA realizado em duas Unidades de Conservação (UCs) e um Jardim Botânico. Nestes espaços com características próprias são realizadas atividades diversificadas relacionadas com a conservação das áreas e espécies, a gestão e a educação ambiental.

Nestes espaços a EA está associada aos Centros de Educação Ambiental – CEAs e aos Núcleos de Educação Ambiental – NEAs. Em estudo realizado no Brasil sobre os CEAs (incluindo nesta categoria também os NEAs), Fábio Deboni (2004) indica a existência de 8 classes de CEAs, distintamente caracterizados a partir do trabalho que realizam, e que possuem maior ou menor distanciamento dos princípios-chave tidos como centrais nestes espaços: diálogo e participação.

*“Atualmente estamos construindo o Plano de Ações relacionadas à Educação Ambiental em XXXX, **trabalhando com a recepção de escolas, grupos e visitantes que vêm ao Parque (...), trazendo à tona questões relativas à problemática sócio-ambiental tanto local quanto em escala mais ampliada, incentivando as discussões, os questionamentos sobre estas temáticas, no intuito de aproximar essa reflexão do cotidiano das pessoas. Além disso, temos buscado manter um contato continuado com escolas localizadas na Região de XXXX, realizando reuniões mensais com os professores para gradativamente afinarmos os objetivos, entendermos as necessidades e construirmos de forma participativa um projeto de Educação Ambiental para a região, que considere os conflitos existentes, os diferentes interesses, evitando uma ação paliativa e/ou despolitizada**”.* (MEMO 14)

O trabalho dos educadores ambientais nos CEAs e NEAs está relacionado à legislação, à missão da instituição e com o atendimento de públicos diversos, como: escolas, comunidade do entorno e visitantes. No caso do trabalho desenvolvido na RESEX e no Jardim, ligados ao IBAMA, estão também incluídas ações de “Educação no Processo de Gestão Ambiental”, que

*“deve proporcionar condições para produção e aquisição de conhecimentos e habilidades, e o desenvolvimento de atitudes visando à participação individual e coletiva: na gestão do uso dos recursos ambientais; na*

*concepção e aplicação das decisões que afetam a qualidade dos meios físico-natural e sociocultural” (Quintas, 2004, p. 127).*

Em todas as ações é central o trabalho educativo, que possui algumas características e finalidades importantes de serem destacadas:

- abordagem das questões ambientais em uma perspectiva que considera o diálogo com o outro;
- preocupação com a formação dos professores e alunos das escolas e o desdobramento no processo educativo na escola (projetos com maior duração);
- produção de materiais didáticos que contribuam para as ações na escola;
- desenvolvimento de ações de sensibilização e lazer para os visitantes;
- implementação de projetos que envolvam a comunidade do entorno, inclusive projetos de geração de renda, ecoturismo etc.;
- articulação com entidades diversas para fomentar ações coletivas e a organização local comunitária, inclusive para a constituição dos Conselhos Gestores;
- desenvolvimento de pesquisas e sua divulgação.

Reconhece-se que o trabalho é realizado segundo alguns princípios:

- trabalho realizado em equipe;
- com forte apelo educativo;
- a partir de demandas locais em interlocução com os atores sociais.

Segundo pesquisas ainda existe *“uma concepção simplificada do papel potencial que CEAs podem cumprir no cenário da educação ambiental brasileira”* (Silva, 2004). Mas, ao verificarem-se as narrativas é destaque o papel atribuído a estas ações em UCs para o desenvolvimento profissional.

*“Na época eu não sabia exatamente o que era Educação Ambiental, nem o que ela significaria para minha vida”. (MEMO 16)*

A possibilidade de coordenar e participar da interação com atores sociais diversos, de se aprimorar no próprio local de trabalho – seja a partir de cursos ou da reflexão que emana da ação -, de enfrentar desafios diversos para a execução do trabalho, permitiram vislumbrar a ampla gama de realizações e possibilidades futuras a partir do trabalho nos CEAs.

Todo este cenário, em constante movimento, nos remete a diversidade de ações de EA que temos pela frente. Não estão encerradas as alternativas de ocupação profissional. Ainda temos adiante o trabalho desenvolvido no Movimento Social (MS) e, especificamente nas Organizações Não-Governamentais (ONGs). São trabalhos voluntários ou remunerados - de consultoria técnica, desenvolvimento de projetos e programas, de ações comunitárias e assistencialistas, patrocinadas ou parceiras do Estado e/ou do setor privado, objetivando atender as crescentes demandas sociais, culturais e ambientais da sociedade civil, diante de um Estado cada vez menos envolvido com as políticas públicas. Desta forma, estes dois movimentos têm contribuído para o aumento das ONGs<sup>76</sup> e para a abertura de um campo de atuação sócio-política importante para os educadores ambientais.

*“Já há algum tempo me interessava pela **suposta autonomia e eficiência do trabalho realizado por ONGs, que aparentemente desenvolviam mais projetos relativos à questão ambiental do que as universidades ou governos.**(MEMO 4)*

Seus projetos podem ter origem em duas fontes de atuação: ação voluntária dos componentes, que dedicam seu tempo livre para trabalhar em prol dos objetivos da entidade ou, a partir da existência de recursos

---

<sup>76</sup> Segundo Batista (2007, p.29), esta é uma estratégia “que vem sendo utilizada pelos governos neoliberais e que nos anos de 1970 já eram difundidas nas proposições para a gestão da educação ambiental”, colocando a sociedade civil para colaborar com o capital, via modelo do Estado mínimo.

financeiros, para a contratação de profissionais com perfil para assumir sua organização e política (Loureiro, 2003).

Em muitas destas ações os educadores ambientais assumem um papel de liderança, tanto do fazer, quanto da gestação intelectual de sua criação, implementação e avaliação. Trata-se de trabalhos com significativas possibilidades de intervenção socioambiental, se realizados com autonomia e crítica, junto das lideranças sociais e de acordo com as históricas reivindicações da base.

*“No nosso estado, por exemplo, temos iniciativas muito respeitadas, inclusive em âmbito nacional, sejam provenientes de órgãos governamentais sejam não-governamentais, cuja articulação há muito extrapola a redoma ambiental indo configurar-se num movimento transversal de interesse da sociedade. (MEMO 12)*

A partir da leitura do estudo de Montaño (2007) e da interlocução com nossas fontes é possível destacar do ponto de vista da ação qual são os papéis desempenhados pelos Movimentos Sociais, que articulam as problemáticas ambientais ao social <sup>77</sup>.

- ação política, que não se deixa apropriar pelo discurso hegemônico;
- explicitação dos conflitos socioambientais e não do seu apagamento;
- parceria e colaboração entre setores sociais diversos;
- profissionalização da militância social;

Em um dos memoriais temos o exemplo da diversidade de atividades desenvolvidas pelos educadores ambientais que realizam este tipo de trabalho:

---

<sup>77</sup> Consideramos que a articulação entre ambiental e social, por envolver uma compreensão e uma articulação de caráter político é bastante complexa e, portanto, em constante campo de disputas.

*“estudos e avaliações de impactos ambientais (meio antrópico); audiências públicas (organização, coordenação e realização executiva); planejamento em educação ambiental; elaboração, organização e coordenação de projetos e de metodologias específicas de educação ambiental, de eventos técnicos e para a comunidade em geral; e sistematização de resultados de reuniões, seminários e pesquisas, inclusive as de conotação quali-quantitativas de opinião”.* (MEMO 12)

Para Loureiro (2003), as ações desenvolvidas pelas ONGs podem potencializar um processo emancipatório no sentido de “gerar um cidadão participante”, contrariando o projeto liberal de não atendimento dos interesses e necessidades da maioria da classe trabalhadora.

*“Considerando minha humilde experiência de vida pessoal/profissional, antevejo que há forte relação da práxis da **educação ambiental como mecanismo de mobilização social**, e sou confiante no fortalecimento dessa relação, haja vista que a EA tem se consolidado como recurso profissional, social e político, e cultural em geral, discutida e aprimorada por escolas, sindicatos de trabalhadores, comunidades rurais, empresas, associações de moradores e outros”.* (MEMO12)

No entanto, os Movimentos Sociais, considerados em sua diversidade de tipos de entidades, de finalidades e de formas de luta, não têm se constituído em um bloco capaz de articular suas diferenças com o propósito de aglutinar forças em função de um objetivo (s) comum (ns), na perspectiva de formação de redes articuladas, o que tem ocasionado a fragmentação e a limitação da ação política (Loureiro, 2003).

Emanada das limitações das ações de transformação via luta política ou da necessidade posta aos Movimentos Sociais de profissionalização de seus quadros (idem), fato é que alguns destes trabalhadores vão buscar na academia seu aperfeiçoamento profissional.

*“Nessas idas e vindas muitas parcerias se fizeram e acabei por criar uma ONG em parceria com amigos de outras áreas. O XXXXX pauta suas atividades pela Educação Ambiental, campo onde encontrei espaço para integrar minhas mais diversas preocupações e inquietudes. O caráter múltiplo desta área possibilita uma atuação ampla, mas requer estudos aprofundados em diferentes disciplinas. Sentindo falta desta oportunidade voltei à universidade, tendo cursado o mestrado em Educação na XXXX”.* (MEMO 4)

Como partícipe do trabalho dos Movimentos Sociais, o voluntariado é destaque no desenvolvimento de ações e reivindicações políticas dos

direitos negados às classes desfavorecidas ou àqueles que lutam para as mudanças nas relações de produção.

***“Minha atuação em movimentos sociais teve início quando morei em Nova York e desenvolvi trabalho voluntário junto à Amanaka’s Amazon Network, uma organização não governamental que tinha por missão dar visibilidade e apoio aos povos da Amazônia nos Estados Unidos. Dentre as atividades desenvolvidas destacaram-se a promoção da IV e V Semana da Amazônia e de campanhas, o acompanhamento de associados, coordenação de voluntários e a captação de recursos”.*** (MEMO 7)

O trabalho voluntário assume, segundo Montaño (2007), distintas conformações na sociedade atual. Vejamos como uma educadora ambiental, vinculada a academia descreve seu contato inicial e suas ações junto ao MS.

## 6.5

### **Críticas às contradições vividas pela via da Educação Ambiental**

Ao estudar o fenômeno de constituição de um grupo de educadores, os educadores ambientais, foram reconhecidas e confrontadas uma série de experiências formativas e das atividades educativas em si. Do ponto de vista do materialismo histórico, enquanto uma teoria que se propõe a compreender a realidade, como dizia Lênin, *“a partir do estudo da contradição na própria essência dos fenômenos”*, partimos do suposto de que *“no interior de todo fenômeno há contradição”*.

Para tentar compreender as contradições do universo estudado parte-se das críticas elaboradas pelos memorialistas, ao longo de seus escritos. As críticas partem do esforço intelectual de compreensão de sua trajetória e da (s) realidade (s) a partir de suas concepções atuais e de sua experiência acumulada. Como sublinha Eagleton a “crítica” é



*“a forma de discurso que busca habilitar internamente a experiência do sujeito, a fim de extrair daquela experiência os aspectos “válidos” que apontam para além da sua condição atual” (1997, p.13).*

Na trajetória da pesquisa o discurso revela a partir das críticas, as contradições envolvidas no processo de ser educador ambiental, explícitas nas linhas e nas entrelinhas dos enunciados. Considerando que esses profissionais são partícipes dos processos alienantes da ideologia hegemônica.

*“Por isso, acredito que o processo de apreensão da idéia de uma EA crítica, emancipatória, transformadora é realizada por um caminho de construção teórica que se dá nos embates da história vivida e realizada pelos membros da coletividade humana, com a finalidade explícita de superação das relações desiguais e injustas do capitalismo”. (Leite da Silva, 2008, p.138)*

A primeira dentre as contradições reveladas por algumas interlocutoras se refere ao processo de se tornar educadora por razões circunstanciais.

*“Formada e sem emprego, me inscrevi nas matérias pedagógicas do curso noturno para tentar procurar alguma ocupação durante o dia (...)”. (MEMO 5)*

*“A princípio pretendia seguir apenas o curso de Bacharel em Geografia. Porém, em 1996, surgiu uma oportunidade de lecionar em um estabelecimento de ensino particular e, então, fui cursar a licenciatura”. (MEMO7)*

*“Acabei aceitando a condição de ser professor”. (MEMO 22)*

O movimento de tornar-se professor por razões históricas conjunturais, por exemplo no debate sobre a perspectiva da feminilização do magistério, está reportado em estudos sobre a profissão docente (Nóvoa, 1999) e que possui visões aprofundadas na perspectiva dos estudos sobre a história da profissão (Catani, 2003). Este debate não se constitui mais em uma novidade na cena contemporânea, nem mesmo

para a EA (Tristão, 2001), mas precisa de aprofundamento no campo. Considera-se que o debate sobre a perspectiva de tornar-se educador por critérios de empregabilidade e de uma flexibilidade frente à formação, leva a construção de um não-pertencimento, que abriga uma face cruel no capítulo da alienação homem-trabalho no universo de competição do capitalismo. A realidade, enquanto fenômeno múltiplo que abriga tais contradições deve ser pensada a luz do que se espera alcançar. Portanto, tornar-se educador por razões acidentais ou por falta de opção “melhor”, parece revelar não só o dualismo originário da formação (falo do dualismo bacharel/ pesquisador e licenciando/professor), mas um processo que se carrega ao longo de toda a carreira, convergindo, segundo Tristão (2001) para uma crise de identidade e configurando identidades profissionais fragmentadas. Para a autora será necessário que no transcorrer de sua trajetória, o educador vá se estruturando, que vá

*“se posicionando e encontrando as versões, adotando narrativas que vão lhe dar identidade, num processo de resignificação dos sentidos por meio das interações estabelecidas”* (Tristão, 2001, p. 5).

A segunda dentre as contradições apontadas pelos memoriais se refere à desvalorização e a deterioração das condições de trabalho do educador, resultando inclusive na busca por novos postos de trabalho.

*“As dificuldades vividas ao retornar da licença maternidade, especialmente na última escola em que trabalhei (direção pouco atuante, condições de trabalho e salário críticas), somada a questões de ordem pessoal, me levaram a pedir exoneração do cargo em 1993”.* (MEMO 1)

*“Formada, deparamo-nos com a desvalorização que a categoria do magistério vem sofrendo”.*(MEMO10)

Segundo dados da UNESCO<sup>78</sup> os professores brasileiros da educação básica possuem baixas remunerações se comparados aos dos

---

78 Ver dados em: [http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/Teachers\\_2006/Regional\\_Profiles/RegProfile\\_LAmer\\_Carib.pdf](http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/Teachers_2006/Regional_Profiles/RegProfile_LAmer_Carib.pdf) . Para baixar o relatório: HYPERLINK" [http://www.uis.unesco.org/publications/teachers\\_2006](http://www.uis.unesco.org/publications/teachers_2006). Acesso em 9 de fevereiro de 2009.

países com o mesmo grau de desenvolvimento. Às condições salariais e de trabalho se somam as condições de trabalho da mulher.

*“Foram alguns anos de trabalho triplo: na escola, com o livro didático que escrevi e com os filhos ainda pequenos” (MEMO 2)*

As contradições estão postas por uma mesma educadora, tanto para a atuação no Ensino Básico quanto no Ensino Superior.

*“(...) sentia concretamente a impossibilidade de fazer da atividade de professora de pré-escola uma profissão decente. Impossível viver com o salário que se paga para esses, na verdade, essas professoras”. (Ensino Básico - MEMO 13)*

*“Ao terminar o Curso de Mestrado as condições de trabalho na Universidade, que de há muito vinham se deteriorando, apresentavam-se como insuportáveis. Baixos salários, excesso de carga horária didática, desvalorização das atividades de pesquisa, desvalorização da capacitação docente, desvalorização da produção acadêmica, entre outras, obrigaram-me a buscar outra instituição que oferecesse melhores perspectivas acadêmico-profissionais”. (Ensino Superior - MEMO 13)*

Os enunciados corroboram o debate de Leher e Lopes ,

*“Embora as condições salariais e de carreira sejam, em geral, significativamente melhores na educação superior, a precarização, a compressão salarial, a intensificação do trabalho e os processos de expropriação do conhecimento e de subordinação da produção do conhecimento a espaços de poder extra-educacionais possuem fortes similaridades” (2008, p.2).*

Tal similaridade acaba por engendrar um movimento de interferência recíproca, ou seja, na qualidade da formação que a universidade dá aos professores da educação básica e na limitação das possibilidades que estes terão para acessar melhorias na sua formação, via acesso à formação superior inicial ou via pós-graduação.

Mas, apesar do cenário nebuloso, há também tentativas de superação de questões de base e de valorização do espaço educativo.

---

*“O mais interessante foi amadurecer profissionalmente buscando encontrar um meio termo entre o ideal e o real de cada instituição. Aprendi a não valorizar os obstáculos do sistema de ensino e criar alternativas dentro das possibilidades que se apresentavam para trabalhar, sem, no entanto, abandonar a crítica aos problemas e buscar soluções participando de debates durante reuniões pedagógicas”. (MEMO 3)*

*“Ainda hoje considero mais importantes para a constituição da educadora que sou as experiências formativas e práticas vivenciadas naquela escola, do que as experimentadas na universidade. (...)”. (MEMO 7)*

Longe de desvalorizar as ações que buscam alcançar a resolução dos problemas cotidianos, entende-se que a educação em suas diversas instâncias tem tomado parte e sofrido com a transferência e a responsabilização pelas mudanças societárias. Supõe-se, em um movimento hegemônico de reestruturação do papel do Estado, que a escola e a educação podem dar conta das contradições da atualidade.

A escola aparece como uma instância da sociedade civil, com uma roupagem harmônica e capaz de articular interesses comuns. Diga-se de passagem, que o mesmo é esperado da ação dos Movimentos Sociais.

Sobre a análise do papel da escola para as transformações sociais, cabe uma referência que aborda de forma ampliada e bastante apropriada essa questão:

*“Primeiramente, cabe salientar que não obstante os diferentes objetivos que lhes são atribuídos, a educação tem sido considerada por distintas correntes de pensamento como um antídoto aos problemas individuais e sociais, seja pelas correntes de pensamento que se destinam a conservar a sociedade existente, ou por aquelas que pensam em apenas aperfeiçoá-la sem contudo transformar sua estrutura fundamental.*

*Do ponto de vista teórico, a teoria do capital humano desempenhou uma função conservadora no que diz respeito ao papel atribuído à educação. Para essa ideologia, a educação corresponde a um fator e tem um valor econômico na medida em que é considerada instrumento de desenvolvimento econômico, de diminuição das diferenças econômicas entre os indivíduos e de estreitamento das diferenças entre os países desenvolvidos e não desenvolvidos.*

*Nesse sentido, no âmbito da sociedade capitalista, podemos afirmar que a escola atende aos interesses políticos da burguesia, bem como aos interesses econômicos do operariado. Para os primeiros, trata-se de garantir a reprodução das condições econômicas, políticas e ideológicas do capital, tendo em vista a*

*sua conservação no poder. Para o operariado, trata-se de absorver da escola os elementos que podem ampliar as suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho, ou mesmo a um trabalho informal” (Handfas, 2008, p.100).*

Logo, as questões apontadas devem ser compreendidas dentro do suposto de que não há como superar as contradições socioambientais partindo dos mecanismos do capital ou submerso até o topo em suas águas. Pois, apesar dos discursos críticos e de uma visão emancipatória do processo educativo este não supera todas as barreiras para alcançar a transformação.

Um terceiro ponto chave das contradições vividas no mundo do trabalho se refere ao movimento de flexibilização e precarização do trabalho dos educadores ambientais.

Conforme os dados apresentados no Capítulo 5 (ver Tabela 3), temos um número significativo de atividades inseridas na perspectiva de precarização do trabalho, principalmente em atividades de docência nas universidades (públicas e privadas, seja como substitutos – que irão atuar na docência da graduação - ou visitantes - que vão atuar nos programas de pós-graduação, ambos sem vínculo e sem direitos trabalhistas), em consultorias para estados e municípios, e na prestação de serviços diversos para as fundações e ONGs .

Fato preocupante é a idéia limitada que nossos informantes possuem desta dimensão do trabalho exercido, visto como forma de ingresso no mercado de trabalho, como oportunidade, por exemplo, para galgar posições na vida acadêmica. Havendo apenas silêncios quanto à identificação deste trabalho como parte de um amplo processo de oposição ao trabalho, de reestruturação produtiva e das reformas do Estado, gerando a diminuição da qualidade do ensino superior e a segmentação da classe docente no interior das próprias instituições.

*“(...) surgiu a chance de participar de uma seleção para professor substituto da área de Ensino de Biologia na própria UFXX. (...) e eu estava no começo do doutorado, resolvi aproveitar esta oportunidade. (...)”*

*O trabalho com a Prática de Ensino na UFXX foi realizador, prazeroso e rendeu frutos belíssimos. (...) Usando minha experiência com a Prática de Ensino da XXX/UEXX, aprimorei algumas atividades, modifiquei outras, acrescentei e repensei leituras. (...)”*

*Os resultados do desenvolvimento profissional a que cheguei após essa experiência com a Prática de Ensino da UFFX me trouxeram frutos tanto dentro desta Universidade quanto fora dela". (MEMO 5)*

No caso das universidades públicas essa é uma face perversa que origina: *“a debilitação da qualidade dos cursos e a proletarização involuntária docente”* (Souza, 2008, p.2), constituindo-se, segundo o autor, como forma paliativa de lidar com os déficits estruturais gerados pelas políticas de governo.

Segundo o estudo de Leher e Lopes, a contratação de docentes substitutos como estratégia para ampliação de vagas e, conseqüentemente expansão do ensino superior público são uma das formas de *“desarticulação da carreira docente”* (2008, p.21), conquista histórica da luta dos trabalhadores da educação superior.

No caso das universidades privadas o quadro é de extrema conveniência para sua adaptação ao mercado, com o aproveitamento dessa mão-de-obra que acaba por ser incorporada aos seus quadros funcionais, sugere Souza (2008).

Não se pode deixar de trazer o debate também para o âmbito da exclusão e da precarização, a partir do processo de terceirização dos trabalhadores (nesta pesquisa, em sua maioria, trabalhadoras) que operam no Movimento Social, especificamente em ONGs e entidades sem fins lucrativos<sup>79</sup>. Tal movimento gera um *“operário intercambiável, sem consciência de si”* em oposição ao *“operário apoiado e sustentado pela “classe”, portadora de histórias e de esperanças políticas”* (Leite, 2008, p. 14, citando Beaud e Pialoux, 2006), em um espaço de atuação onde a ação política é fundamental.

Valeria a pena destacar que este processo de precarização no Brasil tem seu desenvolvimento com as reformas de cunho neoliberal que se iniciam a partir da década de 1990 (Leite, 2008), coincidindo com a expansão dos Movimentos Sociais (Montaña, 2007).

---

79 Como já mencionado, subcontratadas pelo Estado, como verificamos neste estudo, ou por empresas privadas.

Como quarto aspecto das contradições verificadas, destacam-se os enfrentamentos na esfera política. Tais enfrentamentos, que atravessam as lutas internas e externas à universidade e aos demais espaços de atuação dos educadores ambientais, serão exemplificados no enunciado sobre a EA na estrutura universitária.

*“A educação ambiental busca em sua ação humanizadora, porque educativa, a construção de uma prática social e uma ética ambiental que redefinem as relações dos homens com o ambiente em que vivem e as relações que estabelecem entre si. Portanto, sua prática social de conhecimento – a pesquisa – exige a articulação entre conhecimento e ação. Isso significa pensar que, na universidade, essa profunda articulação se dá, também pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão.*

*Não podemos negar que, nos últimos anos, a universidade conseguiu avançar no processo de democratização, quebrando, na prática, a estrutura de seu funcionamento imposta por políticas e legislação autoritárias. No entanto, esse processo de democratização contém todas as contradições resultantes do momento histórico-social que estamos vivendo. Alguns problemas precisam ser enfrentados sob o risco de cristalizar essas conquistas históricas, transformando-as em obstáculos à reestruturação das atividades acadêmicas. Entre esses problemas, destaca-se o excesso de controle burocrático, que impede o funcionamento das universidades públicas e a necessidade de autonomia, em especial da autonomia interna, da autonomia de suas instâncias de decisão, para a melhoria da qualidade do ensino e da produção dos conhecimentos. Em quase todas as universidades públicas vêm acontecendo discussões de propostas de reestruturação interna que procuram resgatar a função social dessa instituição no contexto sócio-histórico. A tendência é a integração de atividades que consigam atender à crescente demanda social com um ensino de qualidade e uma produção científica que responda ao desenvolvimento do País”.* (MEMO 13)

Dentre os aspectos da luta política é possível também destacar a necessidade de garantia de acesso e permanência do aluno trabalhador na universidade pública.

*“Neste momento, as dificuldades financeiras tornaram-se limitadoras, o próprio futuro na universidade estava comprometido e tornava-se urgente obter uma fonte de renda alternativa que me possibilitasse a continuidade dos estudos.*

*Têm início novo desafio, conciliar a faculdade de biologia com um emprego em uma grande companhia de seguros, atividade absolutamente distinta dos meus interesses. Todavia, este emprego me trouxe tranquilidade para prosseguir mesmo consumindo tempo e atenção que foram tomados, obviamente, da minha dedicação exclusiva aos estudos”.* (MEMO 18)

Afinal, a garantia do aluno oriundo das classes populares na instituição pública, da garantia do acesso e da sua permanência, além de

outras esferas do processo de democratização, é uma das mais tradicionais reivindicações<sup>80</sup> da sociedade (sem, entretanto, ser uníssona). Há de se destacar que,

*“A universidade pública deixará de ser um bolsão de exclusões sociais e culturais quando o acesso a ela estiver assegurado pela qualidade e pelo nível dos outros graus do ensino público”* (Chauí, 2003).

## 6.6

### **O que significa educar ambientalmente para os Educadores Ambientais?**

Ao longo deste capítulo tem-se esclarecido os caminhos para a constituição do campo da EA e as contradições desta inserção e atuação. A partir do mundo do trabalho.

Vários autores (Carvalho, 2005b; Guimarães, 2004a; Loureiro, 2004a; Tozoni-Reis, 2007, dentre outros) têm narrado a existência de visões distintas ou “grandes grupos” de abordagens e de ações práticas de EA. Tais visões começam a sua “trajetória” de consolidação em momentos distintos da vida profissional, como podemos confirmar nos relatos autobiográficos. Alguns educadores começam com uma visão idealizada da carreira e do que seja fazer EA, conforme revelam no início das escolhas para o ingresso na carreira e na formação inicial. Em seguida, passam por uma “fase de reinvenção” de sua inserção e de suas concepções, que no caso de muitos dos educadores estudados se materializa no momento da inserção no mundo do trabalho e, mais

---

80 Não se pode esquecer que *“A educação pública, gratuita, laica e de qualidade socialmente referenciada continua como marco referencial histórico dos interesses e demandas populares, como um dos elementos aglutinadores das lutas sociais e da organização dos trabalhadores, cujo desenvolvimento requer e pressupõe a atuação firme e imprescindível do Estado, enquanto poder público garantidor dos direitos e promotor da igualdade”* (Leitão de Souza, 2008, p.8).



adiante, exercitando os embates cotidianos, amadurecem práticas e conceitos na pós-graduação. Vejamos em alguns destaques enunciados que representam os significados de EA apresentadas a partir do universo de atuação profissional:

*“Profissionalmente, devemos buscar entender a EA como **prática sócio-ambiental para além das escolas**, tomando-se-lhes essas instituições como pólo fundamental de exercício social educacional, sem dúvida, mas também extravasando esses espaços para projetá-la intensamente em qualquer outro onde haja gente (associações comunitárias ou outras de cunho popular, instâncias políticas e sindicais, grupos e instituições culturais, empresas, sindicatos, áreas verdes, etc.), pois, a abordagem educativa da questão ambiental junto a uma comunidade/grupo(s) **suscita nos indivíduos e na coletividade uma vinculação mais estreita entre sua percepção existencial e a realidade, estruturando seus valores éticos e suas atividades em torno dos problemas concretos (muitas vezes, cotidianos), enfocados sob uma perspectiva globalizadora dos aspectos econômicos, sócio-políticos, e culturais, vivenciados numa complexidade local, regional e mundial**”.* (MEMO 12)

*“Penso que a educação ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que imprime ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, com o **objetivo de potencializar essa atividade humana, tornando-a mais plena de prática social e de ética ambiental**. Essa atividade **exige sistematização** através de metodologia que organize os processos de transmissão/apropriação crítica de conhecimentos, atitudes e valores políticos, sociais e históricos. Assim, **se a educação é mediadora na atividade humana, articulando teoria e prática, a educação ambiental é mediadora da apropriação, pelos sujeitos, das qualidades e capacidades necessárias à ação transformadora responsável diante do ambiente em que vivem**. Podemos dizer que **a gênese do processo educativo ambiental é o movimento de fazer-se plenamente humano pela apropriação/transmissão crítica e transformadora da totalidade histórica e concreta da vida dos homens no ambiente**”.* (MEMO 13)

*“A educação ambiental **deve procurar estabelecer uma 'nova aliança' entre a humanidade e natureza, uma 'nova razão'** - que não seja sinônimo de autodestruição - e **estimular a ética nas relações econômicas, políticas e sociais**. Deve ter como base **o diálogo entre gerações e culturas em busca da cidadania brasileira e planetária e da liberdade na sua mais completa tradução, tendo consigo a utópica perspectiva de uma sociedade mais justa tanto em âmbito local quanto internacional**”.* (MEMO 15)

As visões apresentadas acompanham a constituição dos profissionais do campo ambiental, sendo transformadas ao longo da vida profissional, pois a cada passo novas necessidades são diagnosticadas e

passam a alimentar o processo de reflexão, principalmente se inserindo em novos processos formativos e em novas possibilidades no mundo do trabalho.

## 6.7

### O DISCURSO DE CONSTRUÇÃO DA CONSCIÊNCIA NOS MEMORIAIS

Esta etapa da análise pretende trazer elementos não para discutir o conceito de consciência, mas verificar como ele surge nas narrativas dos memoriais e, por conseguinte, relacioná-lo as idéias que atravessam o exercício de ser educador ambiental, revelando a compreensão sobre a tarefa que desenvolvem. Pretende-se também verificar a existência do que Gramsci (2004a) chamou de consciência coletiva, se esta aparece nas narrativas dos Educadores Ambientais, em que momento aparece e em que tipo de interlocução.

Procurando evitar o excesso de informação deixo para o Apêndice (Texto 4, pág. 235) a caracterização do contexto de produção da enunciação e o enunciado na íntegra destacado dos memoriais.

Ao analisar os enunciados verificou-se que oito educadores ambientais se referem em contextos diferenciados aos termos “*conscientização, conscientizar, tomada de consciência, consciência do inacabamento e construir a consciência*”.

Nas falas dos educadores ambientais indicam-se duas perspectivas: *a quem* se conscientiza - conscientização humana, conscientização da população – e *sobre o que* se conscientiza - conscientização ambiental e conscientização ecológica. Sobre este discurso, que chamarei de discurso sobre a construção da consciência, é necessário indicar que:

- (i) estes são termos recorrentes tanto no campo da educação (Freire, 1981) quanto da educação ambiental (Dias, 1993; Dutra, 2005; PCN, 1998<sup>81</sup>);
- (ii) de forma geral está presente uma preocupação por parte dos educadores ambientais de que lhes cabe o papel de “transformador ou formador” da consciência alheia – do educando, da comunidade;
- (iii) há uma pré-disposição para a utilização do termo como uma referência oriunda do senso comum;
- (iv) *“não podemos empregar “consciência” de maneira absoluta: toda consciência é consciência de alguma coisa, isto é, a necessidade, para a consciência, de existir como consciência de outra coisa distinta dela mesma, (...)”*. (Japiassu e Marcondes, 1991, p.56)

Verificou-se que este discurso surge em momentos distintos da trajetória formativa e profissional. Dois memoriais o citam quando da descrição das lembranças pré-universitárias. A princípio estão relacionados a uma visão de amor e interação com a natureza - *“Aprendi a amar a natureza e a construir a consciência de que sou membro de uma das espécies que vivem sob a terra (...)”* - ou no momento de traçar uma trajetória profissional motivada pela idéia de ecologia, de preservação e consciência ambiental - *“A Ecologia oferecia então possibilidades de trabalho com preservação ecológica e conscientização ambiental de populações, (...)”*.

O discurso sobre a construção da consciência está também presente a partir da apresentação da formação (inicial e pós-graduação) dos educadores, em quatro memoriais (com seis enunciados). Dividem-se

---

81 Analisando o PCN do tema transversal Meio Ambiente de 5ª a 8ª série encontram-se em diversos contextos as seguintes ocorrências: conscientizar (1 ocorrência na página 15), consciente (1 ocorrência na página 23), conscientização (2 ocorrências nas páginas 36 e 64), consciência (5 ocorrências nas páginas 3, 8, 18, 39 e 42) e, por fim, tomada de consciência (1 ocorrência na página 39).

em ações desenvolvidas junto a comunidades através de experiências de extensão no período de estágio e um caso como projeto escolar, na culminância de atividades pedagógicas junto aos responsáveis pelos alunos. Vejamos:

*“O projeto de extensão desenvolvido no Vale do Ribeira por dois anos e meio, tendo inicialmente por objetivo a **“conscientização” da população ribeirinha quanto ao grave problema da verminose**, que grassava absoluta na região, (...)”.* (MEMO 4)

*“A fim de mais aproximar a comunidade da escola, a peça foi apresentada para o público local, inclusive **com o objetivo de conscientizar a comunidade sobre a necessidade de acabar com vários lixões ali existentes**. O trabalho deu ótimo resultado: os lixões desapareceram”.* (MEMO 10)

Ainda na formação inicial encontramos o exemplo do memorial 12, onde destaca-se a fala de uma formadora de professores que, sendo entrevistada pelo educador ambiental, deixa-lhe uma “marca” a ponto de ser resgatada como parte de suas lembranças. Tal lembrança veicula a idéia de que individualmente é possível modificar a dualidade humano-natureza.

*“Ela falou sobre a importância de se preservar o meio ambiente. Houve um verdadeiro encantamento de minha parte pela professora J, que até então eu não conhecia, e, mais do que isso, foi quando tive o despertar para a conscientização da necessidade de realizar ações para a preservação do meio ambiente. Muito mais do que uma simples entrevista, recebi uma verdadeira aula sobre educação ambiental. Além disso, ainda pude comprovar na essência o que é a verdadeira paixão por um ideal, por um acreditar que algo pode ser feito. Foi aí que tive a certeza de que podemos transformar situações, por mais adversas que sejam. Não posso deixar de citar uma frase da professora que foi muito importante e que carrego comigo com muito carinho: **A conscientização vai salvar o planeta, por uma reação em cadeia dos agentes multiplicadores da ecologia**”.* (MEMO 12)

Sem pretender generalizar, aponto que os enunciados analisados podem remeter a um discurso que tem a capacidade de anular ou consumir parte do potencial crítico da Educação Ambiental porque

encerram a visão de que o sujeito consciente pode mudar a sociedade ou colaborar para que outros, como ele se tornem conscientes e transformadores desta sociedade, excluindo ou secundarizando a responsabilidade de outros segmentos, “*sem explicitar o diferente peso dos atores sociais (Estado, mercado, sociedade, comunidade, indivíduo) na conformação deste quadro*” (Novicki, 2007, p.140). Ora, parece-me que esta lógica está invertida visto que:

“(…) *O modo de produção da vida material condiciona o processo geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.* (MARX, Prefácio Para a Crítica da Economia Política, 1978, p.129).

Por outro lado, esta lógica pode ajudar a manter uma característica antropocêntrica da relação humano-natureza, baseada na visão de que “os homens que destruíram o planeta” podem agora salvá-lo (MEMO 22). Sem descartar a importância do potencial e da ação crítica dos indivíduos, precisamos ir além desta perspectiva.

Por conseguinte, seguindo esta linha equivocada de raciocínio<sup>82</sup> é preciso pensar no “como” dar conta de tarefa tão grandiosa. Suponho então, haver relação entre a busca por formação e a tarefa de resolver os impasses da complexa questão socioambiental.

Insisto neste ponto, pois apesar de estarmos discutindo a visão de um grupo de Educadores Ambientais, esta é compartilhada por grandes nomes do campo ambiental, como por exemplo, Enrique Leff que indica: “*A crise ambiental é uma crise do conhecimento*” (Leff, 2004, p.19). Para o autor, esta crise implica na necessidade de desconstruir o conhecimento existente e reconstruir o pensamento. Retornamos, pois, ao início. É no falso deslocamento do histórico e social para o pensamento, para a consciência que residirá as transformações socioambientais!

---

82 Equivocada no sentido de que preferimos nos posicionar junto ao materialismo histórico dialético que entende que a “luta” entre humano e natureza não é fruto de um pensamento idealista e abstrato, mas resultado de um modelo de produção que se utiliza do humano-natureza para gerar lucro.

Se por um lado a formação e o trabalho lhes garantem a possibilidade para o desenvolvimento de ações educativas, por outro, parecem suprimir os limites da educação, do seu alcance (no memorial 10 e também estão implicadas nos memoriais 4, 5 e 12).

Em ações educativas que tradicionalmente se limitam ao pontual e ao ocasional (no MEMO 10 este é um ponto que chama a atenção) parece ser difícil considerarmos a possibilidade de “conscientização ou de tomada de consciência” para que se alcance o propósito da EA, de transformação da realidade socioambiental. Além do mais,

*“Não parece ser possível transformar a relação humano-natureza sem transformar simultaneamente as relações sociais, porque as dinâmicas entre as esferas social e natural estão articuladas na mesma estrutura societária. Parece não bastar o estímulo à mudança cultural da visão de mundo fragmentada e reducionista, em direção à visão complexa, se o educando não for capaz de se desalienar de suas condições sociais (...).”* (Layrargues, 2004, p.17)

E a alienação tem sua origem nas relações de dominação e nas contradições decorrentes das relações de produção a que também estão submetidos os educadores ambientais.

*“a dimensão humana para realizar-se (ser emancipado) precisa ultrapassar a desigualdade de classes, a fragmentação científica, as relações de dominação, a hierarquia entre saberes e a exclusão social, em que a crítica e a capacidade de reflexão e superação atinjam o ser concreto e a sociedade na qual este se manifesta e se realiza”.* (Loureiro, 2005, p.96)

Afinal, não se pode isolar o ato educativo do sistema e das formas de consciência que dominam a economia e as relações sociais. Nem tampouco nos limitarmos ao processo de construção de consciências críticas, capazes de uma leitura concreta e processual da realidade, visto que o objetivo não é somente a compreensão, mas a transformação do mundo (Marx e Engels, 2007).

Em oposição à visão simplificadora de uma consciência transportada de um sujeito para o outro, de uma consciência pronta e

acabada, sobrepõe-se a visão de consciência no movimento histórico<sup>83</sup>. Segundo Marx, “os homens desenvolvem a consciência no interior do desenvolvimento histórico real”. (Ideologia Alemã, 2006, p.35)

Esta visão aparece em duas narrativas distintas:

“(…) Da análise que faço de todo esse percurso de formação e atuação como educadora, concluo que a minha experiência com a educação formal sempre foi algo muito importante para o meu desenvolvimento profissional. Mas, foi no Museu XXX que descobri, que pude perceber de forma mais ampla a **importância da cultura material para a promoção da consciência histórica**, tão importante para a construção da cidadania”. (MEMO 6)

A autora ao procurar concluir a narrativa de seu memorial relaciona consciência histórica com a construção da cidadania. Dessa forma, sua visão deixa de ser unidirecional e assume um foco coletivo e histórico.

---

83 “Na produção social da própria vida, os homens contraem relações determinadas, necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção estas que correspondem a uma etapa determinada de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. A totalidade destas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. **O modo de produção da vida material condiciona o processo geral de vida social, político e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.** Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes ou, o que nada mais é do que a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade dentro das quais aquelas até então se tinham movido.

**De formas de desenvolvimento das forças produtivas estas relações se transformam em grilhões.** Sobrevém então uma época de revolução social. Com a transformação da base econômica, toda a enorme superestrutura se transforma com maior ou menor rapidez. Na consideração de tais transformações é necessário distinguir sempre entre a transformação material das condições econômicas de produção, que pode ser objeto de rigorosa verificação da ciência natural, e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as **formas ideológicas** pelas quais os homens tomam consciência deste conflito e o conduzem até o fim. Assim como não se julga o que um indivíduo é a partir do julgamento que ele se faz de si mesmo, da mesma maneira **não se pode julgar uma época de transformação a partir de sua própria consciência; ao contrário, é preciso explicar esta consciência a partir das contradições da vida material, a partir do conflito existente entre as forças produtivas sociais e as relações de produção**” (MARX, Prefácio Para a Crítica da Economia Política, 1978, p.129-130, grifos da autora).

*“Antônio Joaquim Severino, no livro “Educação, Sujeito e História” considera a educação “como um processo intrinsecamente público, pois é sua tarefa inserir, a partir de mecanismos formais ou informais, o indivíduo em seu grupo cultural e em sua polis, de modo a torna-lo um sócio (..) sendo necessários mecanismos de aprendizagem, o que pressupõe referências significativas de sensibilização para que o indivíduo compartilhe vivências com seus semelhantes. (...) Também se identifica como processo de conhecimento e **exercício de tomada de consciência individual e coletiva despertando as pessoas para sua condição de sujeito histórico**”. (...) Amplamente, e para efeito de incursão deste memorial, definimos educação ambiental como a otimização, sócio-historicamente construída, da compreensão na/da relação homem/mulher & ambiente - físico, biótico e antrópico - como parte de um todo, **cuja conscientização humana sobre o trabalho, a sociabilidade e a cultura devam incluir reflexões teórico-práticas e ações pró-ativas para sua harmonia e sustentabilidade**”. (MEMO 12)*

Neste memorial percebemos o uso da paráfrase para apresentar a visão de educação, incluindo a idéia de consciência na perspectiva individual e coletiva no processo histórico. Em seguida, conceitua educação ambiental, separadamente. Inclui a idéia de trabalho, sociabilidade e cultura tanto na perspectiva teórica, quanto na prática. Parece que tal abordagem concorre para uma visão menos reducionista ao incluir tanto os aspectos biológicos quanto sociais e históricos, ao relacionar teoria-prática-ação.

Nos memoriais também aparecem registros sobre a autoconsciência (MEMO 6, 19 e 20). Há um movimento de auto-conhecimento, de autocrítica vinda da experiência com o outro e com a natureza.

*“Ninguém melhor que Paulo Freire para falar sobre **a consciência do inacabamento**. A formação ética que o fazia relacionar-se com o outro como sujeito e não como objeto permitia-lhe manter-se sempre aprendendo e ensinando. Os ensinamentos de Paulo Freire têm marcado profundamente a minha formação continuada. Eles estão presentes no dia-a-dia de minha prática pedagógica desde início no Colégio XXXX”. (MEMO 6)*

*“Na medida que o tempo passava, ou quanto mais andava pelas matas e rios, **mais tomava consciência que sabia muito menos que qualquer criança da região** sobre regras básicas de sobrevivência, ou sobre a aventura (imaginada ou não) que, só depois, percebi ter vivido. (MEMO 19)*



*“Aprendi a amar a natureza e a **construir a consciência de que sou membro de uma das espécies que vivem sob a terra... me sentir, eu mesma, enquanto natureza...dos pontos de vista físico, espiritual e intelectual**”.* (MEMO 20)

Ao nos tornarmos “homens coletivos”, ao repensarmos nossa própria concepção de mundo, iniciamos a elaboração crítica e tomamos consciência daquilo que somos – *“conhece-te a ti mesmo como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços acolhidos sem análise crítica”* (Gramsci, 2004a, p.94). Este movimento de auto-conhecimento novamente desvelou a visão de uma consciência que pode ser reconhecida como em processo de superação dos limites impostos pela alienação. Tal superação, apesar de indicar níveis distintos a cada sujeito, favorece uma visão crítica do estar no mundo, do estar no mundo com o outro e da relação humano-natureza.

Outro ponto de destaque nos enunciados é o fato das ações envolverem outros sujeitos do processo educativo que, muitas vezes, se encontram em um universo distante daquele ocupado pelos Educadores Ambientais. Esse distanciamento aparece nos memoriais capitaneados pela necessidade de “aproximação e diálogo” imerso na diferenciação existente entre a realidade e o “modo de pensar popular” (Gramsci, 2004a) e o modo acadêmico ou escolar, mais familiar aos educadores. Registra-se uma preocupação com o processo comunicativo conforme indicado no primeiro exemplo e a ampliação do olhar sobre os envolvidos e a (s) questão (ões) socioambiental (ais) que beneficiaram tanto aos extensionistas como as populações.

*“O projeto (...) provocou não só a criação coletiva de atividades educativas para os moradores, como **a aproximação e o diálogo mais estreito com estas pessoas. Descobrimos assim, outro problema bastante sério do ponto de vista biológico e social – a ameaça da aprovação de sete barragens no rio Ribeira do Iguape. A região era conhecida por seu tesouro espeleológico ainda pouco explorado, por ser o último remanescente contínuo de mata atlântica do estado e por ser verdadeiro berçário da América Latina para incontáveis espécies. Com as barragens, cavernas, estuário e matas desapareceriam. Mas***

*nosso olhar se ampliara e percebemos (o grupo de extensão) que os quilombolas também corriam riscos: entre eles, o crescimento acelerado da cidade com aumento da violência, do alcoolismo e da prostituição, devido à chegada de grandes levas de operários para as obras. A cidade não comportava o inchaço abrupto que se processaria e sequer seria beneficiada pela energia elétrica gerada”. (MEMO 4)*

No segundo exemplo fica clara a necessidade de redirecionar o projeto de educação ambiental que não consegue sensibilizar os adultos, mas faz uma aproximação com as crianças na medida em que estabelece um nexos com seu cotidiano, com sua realidade

*“Foi assim então que **descobri uma das primeiras aplicações (e a mais difundida) da Educação Ambiental: auxiliar na conscientização ecológica das pessoas**. O primeiro obstáculo que encontrei para a realização deste trabalho foi a aceitação de nossa presença pela comunidade.*

*Como “representantes” da Universidade, éramos vistos como uma espécie de ameaça à permanência deles naquele local,(...)Tentamos, de várias maneiras, nos aproximar dos moradores, mostrando que nosso objetivo não era prejudicá-los, e sim ajudá-los a ter uma melhor qualidade de vida.*

***Através desse processo, parcialmente infrutífero**, descobri as crianças e jovens como meio de concretização do trabalho de Educação Ambiental. Daí para frente, foi só envolvimento e dedicação integrais. As escolas que atendiam a comunidade da Vila dos Funcionários eram carentes de projetos como o nosso, que pretendia levar àquelas crianças outras atividades e abordagens. Diferentes das comumente utilizadas no ambiente escolar e voltadas para o seu cotidiano, para a sua realidade, o retorno não poderia ter sido mais recompensador”. (MEMO 5)*

Ainda nesta linha de análise, questionamos se os trabalhos realizados em equipe, principalmente os de extensão (MEMOS 4 e 5), resultaram no desenvolvimento de uma “consciência coletiva”<sup>84</sup> ou se este constitui-se em mais um não-dito dos memoriais. Contradição importante

---

84 No Caderno 11 Gramsci (2004a) vai discutir os métodos para a elaboração da cultura e da consciência. Para o autor o modo de pensar não é inato, mas está articulado a sua aquisição - “especialização” - e que as mudanças não acontecem através de “explosões” rápidas ou de generalizações decorrentes, mas são parte de um processo lento e cumulativo de convencimento, de persuasão. Logo, o “trabalho educativo” “*não pode limitar-se à simples enunciação teórica de um princípio metódico claro*”.

Em vários momentos dos Cadernos do Cárcere, o autor vai indicar a necessidade de “*elaboração unitária de uma consciência coletiva*”.

de ser problematizada visto que no próprio grupo seria mais fácil aproximarem-se de algum tipo de consciência coletiva.

Para resumirmos brevemente esta discussão é importante destacar a possibilidade do ato educativo, lembrado por Loureiro (2004a, p.28), de ultrapassar o plano das idéias e da transmissão de informações e agir no plano da existência, onde

*“o processo de conscientização se caracteriza pela ação com conhecimento, pela capacidade de fazermos opções, por se ter compromisso com o outro e com a vida. Educar é negar o senso comum de que temos “uma minoria consciente”, secundarizando o outro, sua história, cultura e consciência (...). Ninguém modifica a consciência separada do mundo (...).”*