

Anseio por executar uma tarefa grande e nobre, mas é meu dever principal executar tarefas humildes como se fossem grandes e nobres. O mundo é movido não só pelos vigorosos empurrões dos seus heróis, mas também pelo conjunto dos pequenos empurrões de cada trabalhador honesto.

Hellen Keller

## 5 Estrutura da pesquisa

Ao buscar saber que tipo de pesquisas vinha sendo realizado na área da Educação Ambiental nos deparamos com um artigo de Valentin (2004), cujo objetivo era exatamente esse. Embora o trabalho da pesquisadora não seja de âmbito nacional, pareceu-nos indicar tendências freqüentes de fato.

Ela toma como fontes preliminares os Encontros intitulados “Pesquisas em Educação Ambiental”, ocorridos em 2001 e 2003, e promovidos pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Ao examiná-los constata que a maioria das pesquisas foi ou está sendo realizada no ensino formal, geralmente levantando as concepções, práticas, procedimentos e objetivos da EA para professores e alunos. Porém, ela verifica que poucos trabalhos revelam o processo de ensino e aprendizagem da Educação Ambiental que os professores desenvolvem em suas práticas. Considera necessária a análise de três dimensões que parecem presentes nas várias abordagens sobre EA: a natureza dos conhecimentos, a dimensão valorativa (valores éticos e estéticos) e a dimensão política.

Até o momento, poucos são os trabalhos que analisem, especificamente, os valores em relação à educação ambiental, o que, mais uma vez, reforça a importância deste tipo de estudo.

Valentin retoma a discussão proposta por Mazzotti e Gewandszajder, que destacam a pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas de pesquisa educacional no Brasil, já que muitas vezes se restringem a estudos puramente descritivos e/ou “exploratórios”. Ao realizarem um debate sobre os modelos de pesquisa em educação, na atualidade, considerados como sucessores do positivismo: o pós-positivismo, a teoria crítica e o construtivismo, em seus pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos, apontam para a possibilidade de acomodação entre eles. Eles observam que as pesquisas costumam fazer coexistir características e conhecimentos atribuídos a diferentes

formas de pesquisa. Consideram, é claro, que embora a análise de tais conhecimentos deva se dar de acordo com a

“metodologia adotada na pesquisa que os gerou, dificilmente um pesquisador pode, ao construir seu problema de pesquisa ou ao comentar seus resultados, ignorar o conhecimento acumulado por pesquisas anteriores na mesma área, pelo fato de estas estarem vinculadas a outros paradigmas. Além disso, uma posição não-compatibilista radical traria enormes dificuldades à realização de Congressos por área de conhecimento, tal como hoje existem, pois não haveria possibilidade de diálogo entre os adeptos de diferentes paradigmas” (Mazzotti e Gewandszajder, 2001, p.143 *apud* Valentin, 2004).

Valentin prossegue em seu levantamento dos tipos de pesquisa realizados em EA e concorda com Gayford, que identifica como principais linhas investigativas:

- a) “Pesquisa derivada da prática de ensinar. Pode ter sua origem no currículo oficial, na investigação da interpretação de professores ou alunos de certos assuntos, como os alunos aprendem ou aspectos da metodologia. Geralmente são pesquisas de observação e análise.
- b) Declarações e pontos de vista que descrevem a situação atual, com o propósito de formular futuras instruções para o desenvolvimento do currículo nas escolas. Geralmente relacionam-se com a política e com práticas atuais.
- c) Pesquisa relacionada a pensamentos sobre a natureza e propósitos da Educação Ambiental. Apresenta uma dimensão filosófica que considera questões, tais como: a natureza do conhecimento, a influência do pensamento pós-moderno, o propósito da educação e a noção de sustentabilidade. Tais pesquisas, geralmente, tornam-se estudos, que objetivam o estímulo ao debate.
- d) Pesquisa-ação, cuja finalidade é freqüentemente iniciar mudanças, encorajando o processo de reflexão para, posteriormente, promover a transformação.
- e) Experiências significativas de vida e seu impacto na formação dos educadores ambientais.
- f) Pensamentos e perspectivas que as pessoas possuem em relação ao futuro do meio ambiente, com a intenção de superar a tendência natural em relação ao desânimo e impotência dos alunos. São pesquisas para criar atitudes mais otimistas em relação ao meio ambiente, direcionado ao ‘empowerment’.” (Valentin, 2004)

Analisando estas tendências podemos dizer que a presente pesquisa inclui as preocupações das linhas *a*, *b*, *c* e principalmente *e*.

Valentin conclui que não mais é possível alegar que um único paradigma de pesquisa em educação possa proporcionar conhecimentos confiáveis, no que concordamos, feita a ressalva de que é preciso verificar e apontar os pontos em que são compatíveis e em que momento cabe o uso de cada um.

## **5.1. Delimitação do problema**

Como dissemos, pela legislação (BRASIL, 2002), a Educação Ambiental deve ser incorporada pelas universidades, mídia, sociedade civil organizada, escolas, empresas e outras instâncias. Apesar da aprovação da lei ser de 1999 é recente sua regulamentação (2002) e mais recente ainda a organização em estruturas políticas que a viabilizem. Somado a isso, a falta de preparo profissional e de entendimento acerca do tema na sociedade, o preconceito acadêmico e a confusão freqüente do leigo entre EA e ensino de ecologia contribuem para tornar mais lenta a implementação desta forma de educação nas diversas instâncias sociais.

Mas, apesar das dificuldades e contratempos, pessoas e grupos foram se apropriando da Educação Ambiental e buscando torná-la realidade. Algumas delas buscaram o apoio de uma formação acadêmica através de mestrados e doutorados em diversas universidades e regiões do país (conforme VASCONCELLOS, 2000; ALVES, 2006). Contudo, uma boa parte das pessoas buscou concretizar a EA de modo autodidata. Devido às representações de ambiente e de educação e a projetos de sociedade diferenciados, as práticas realmente executadas tomaram caminhos um tanto diversos. Tanto assim, que da mesma forma que hoje se fala em ambientalismo, também é preciso falar em vertentes da Educação Ambiental, uma vez que esta lhes é tributária. Uma das contribuições atuais do Ministério do Meio Ambiente (MMA) foi exatamente compilar tais tendências a partir de alguns eixos classificadores e organizar este levantamento em um livro, gratuitamente distribuído. Reunidos sob nomes distintos encontramos, grosso modo, dois grandes grupos: aqueles que pretendem atuar de modo transformador (tanto no que diz respeito à proposta pedagógica, como relativamente à utopia social) e aqueles cuja intenção é promover um ajuste comportamental, sendo sua prática educativa mais conservadora e voltada apenas ao fornecimento de informação.

Pesquisas de Vasconcellos (2002) indicam a existência também de escolas que estão realizando processos de Educação Ambiental, sem se dar conta disso. Ou seja, atuam justamente na formação de valores contribuintes para uma vida e relacionamentos sadios, além de informarem corretamente os alunos quanto a aspectos ecológicos, políticos, econômicos e sociais. Ainda que estejam longe de ser maioria no cenário brasileiro, estas escolas são um alento, mostrando que há sensibilidade para problemas atuais do mundo.

Contudo, é importante ressaltar que no mais das vezes voltam-se à EA profissionais cujo tema de trabalho é diretamente o meio ambiente. A pequena participação de pedagogos e educadores atesta uma percepção social ainda fraca da EA enquanto *educação*. A falta de pertencimento explícito à área de Educação ocasiona a realização de atividades e a tomada de atitudes denominadas educativas, que de fato não o são. Decorre daí certa confusão: a de que explicar coisas sobre o meio ambiente ou promover a sensibilização ecológica seria o mesmo que EA. Ainda que ambas as medidas (sensibilizar e informar) sejam necessárias, a educação ambiental se propõe a muito mais do que isso.

Esclarecemos, então, que a perspectiva de ambiente a ser utilizada por nós na pesquisa está de acordo com Leff (2002, p.95), para quem meio ambiente **não é** simplesmente o meio que circunda as espécies e as populações biológicas, mas sim

“(…) uma categoria **sociológica** (e não biológica), relativa a uma racionalidade social, configurada por comportamentos, valores e saberes, bem como por novos potenciais produtivos. Neste sentido, o ambiente do sistema econômico está constituído pelas condições ecológicas de produtividade e regeneração dos recursos naturais, bem como pelas leis termodinâmicas de degradação de matéria e energia no processo produtivo. O ambiente estabelece potenciais e limites às formas e ritmos de exploração dos recursos, condicionando os processos de valorização, acumulação e reprodução do capital.” (destaque nosso)

A questão ambiental, com sua complexidade, gerou a necessidade de integrar os saberes. Produzir conhecimento é tarefa normalmente tomada a cargo da academia. Sua estrutura facilita a difusão do que produz devido às publicações, eventos e à formação contínua de novos profissionais. Certamente, há um canal influente intergeracional que poderia levar à construção desse novo tipo de saber requisitado pelos nossos tempos. Tal necessidade, entretanto, parece ter sido

pouco compreendida e mal dimensionada no espaço universitário, caracteristicamente conservador.

O mesmo autor (LEFF, 2002, p.103) esclarece o caráter desse novo *saber*, denominado *ambiental*:

“a ‘retotalização do saber’ exigido pela problemática ambiental não é a soma nem a integração dos conhecimentos disciplinares disponíveis. (...) o saber ambiental problematiza o conhecimento, porém sem desconhecer a especificidade das diferentes ciências historicamente constituídas, ideologicamente legitimadas e socialmente institucionalizadas. (...) O saber ambiental tampouco constitui uma ‘dimensão’ neutra e homogênea para ser assimilada pelos paradigmas atuais de conhecimento. Pelo contrário, o saber ambiental depende do contexto ecológico e sociocultural no qual emerge e se aplica. É um saber que nasce diferenciado, em relação com o objeto e o campo temático de cada ciência, questionando e induzindo uma transformação desigual de seus conceitos e métodos. (...) Nesse processo vai se definindo o ‘ambiental’ de cada ciência centrada em seu objeto de conhecimento, que leva a sua transformação para internalizar o saber ambiental que emerge em seu entorno. São esses corpos transformados de conhecimentos os que se estendem para uma articulação interdisciplinar do saber ambiental.” (destaques nossos)

A variedade e a concentração de áreas de estudo na academia favoreceriam um entendimento rico da questão ambiental. Considerando o papel formador e profissionalizante da Universidade, podemos inferir que a adoção real da perspectiva educativo-ambiental neste espaço teria grande capilaridade na sociedade, contribuindo para disseminar a EA de maneira qualificada em diversas áreas de atuação. Se isso ainda não ocorreu parece-nos que além dos fatores já mencionados pode haver resistências devido à demanda de posturas interdisciplinares, participativas, autobuscadoras e autotransformadoras, necessárias para que a EA se viabilize para além do discurso. Talvez mesmo as concepções de educação de nossos professores estejam empobrecidas – um aspecto que pode ser bastante relevante, uma vez que a formação para a entrada no meio acadêmico brasileiro jamais priorizou a docência, atividade considerada menos nobre entre as atividades universitárias. A pesquisa, sim, configurou-se desde o início passaporte para o exercício acadêmico. Ainda que grande parte do tempo de nossos pesquisadores seja consumida em atividades docentes – muitas vezes não desejadas, apenas toleradas como obrigações protocolares.

De toda forma, apesar do conservadorismo e da dificuldade de enfrentar a retotalização do saber *há casos* de Educação Ambiental na universidade. O que nos leva diretamente à **questão** desta pesquisa: *o que ocorre com estes poucos*

*indivíduos da Academia que adotaram a pesquisa e a docência sob a perspectiva da EA: terão sido seus valores que os encaminharam a isso? Que meios e experiências morais os teriam produzido? E de que forma?*

Em síntese, dada a importância da universidade na formação profissional e seu papel humanizador, teoricamente de vanguarda, quisemos investigar que valores norteiam docentes universitários, de maneira a favorecer práticas educativo-ambientais; além de buscar saber também de que maneira eles foram construídos. Como dissemos, conhecer este processo pode contribuir para futuras ações formadoras de profissionais portadores de um *ethos* ecológico. Concordamos com Habermas, integrante da segunda geração da teoria crítica, de Frankfurt, para quem “a prática científica deveria intervir na realidade social, o conhecimento científico precisaria estar engajado na transformação ativa da sociedade” (SILVA, 2008, p.80).

Considerando o espírito que originou o nascimento da EA, tomamos por base nesta pesquisa predominantemente aqueles educadores ambientais adeptos de uma prática transformadora (conforme LOUREIRO, 2004), o que por si só indica estarem eles em melhores condições para enfrentar o desafio paradigmático proposto pela EA.

## **5.2. Estratégias e público a pesquisar**

Dada a natureza do objeto de pesquisa – valores – e nossa intenção de compreendê-lo de modo processual e contextual foi conveniente adotar uma abordagem qualitativa.

Apresentaremos a seguir a perspectiva metodológica utilizada, os recursos de busca dos dados e uma breve descrição do perfil do público estudado no que tange a sua inserção no campo ambiental pela via dos valores.

Alves-Mazzotti (1999) analisa as diferentes possibilidades metodológicas no âmbito da pesquisa qualitativa e encontra em Patton o denominador comum a esta classe de pesquisa:

“a principal característica das pesquisas qualitativas é o fato de que estas seguem a tradição ‘compreensiva’ ou interpretativa. Isto significa que essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um

significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado.” (ALVES-MAZZOTTI, 1999, p.131)

A autora desdobra em três as características decorrentes desta natureza de estudo: *visão holística*, segundo a qual a compreensão de um fenômeno só é possível a partir do entendimento das inter-relações presentes num certo contexto; *abordagem indutiva*, na qual o pesquisador parte de observações livres, deixando que as dimensões e categorias de interesse emergjam progressivamente com a coleta e análise de dados; e *investigação naturalística*, ou seja, aquela na qual a intervenção do pesquisador no contexto observado se reduz ao mínimo.

Dentre as três grandes possibilidades presentes no campo da pesquisa qualitativa, *construtivismo social*, *pós-positivismo* e *teoria crítica*, nos identificamos principalmente com as preocupações da teoria crítica. Nesta abordagem, procura-se

“investigar o que ocorre nos grupos e instituições relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, tentando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas. Parte-se do pressuposto de que nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade” (ALVES-MAZZOTTI, 1999, p.131).

Nosso olhar por certo se inspirou nessa perspectiva. E identifica sua adoção por Isabel Carvalho (2002) em recente pesquisa sobre o sujeito ecológico, quando a pesquisadora buscou compreendê-lo em sua imbricação com a formação do *campo* ambiental, por sua vez também conformador das identidades do sujeito ecológico, numa rede de mútuas influências. Para ela, o auto-relato “é o *locus* desse encontro entre a vida íntima do indivíduo e sua inscrição numa história social e cultural” (CARVALHO, 2002, p.71).

Em apoio a esta visão de inter-relação e mútua influência geradora entre sociedade e indivíduo, recorreremos também a Zaia Brandão (2002), que, discutindo sobre a tensão objetivismo/ subjetivismo, agentes/ estruturas – terreno espinhoso da sociologia – afirma a tendência atual dessas oposições serem superadas pelas novas sociologias, cuja posição é defender que o

“coletivo é individual e que os níveis microssociais constroem gradativamente padrões de ações e representações que se consubstanciam em estruturas de níveis macrossociais. Essas novas sociologias propõem perspectivas teóricas que podem

elucidar tanto os processos que vão das estruturas sociais às interações, como os que vão das interações às estruturas sociais.”

Dentre as possibilidades metodológicas, afigurou-se-nos adequado instrumento de coleta de dados a técnica dos *depoimentos biográficos*, uma vez que permite acompanhar o processo de formação do indivíduo, as experiências que lhe foram significativas, a construção do significado da vida e do mundo e de sua localização pessoal neste a partir de um *projeto de vida*.

Tendo em vista que nosso interesse principal é a *constituição de valores dos indivíduos, que os tenham direcionado a um engajamento educativo-ambiental*, tomaremos como pano de fundo as idéias de Puig (1998) quanto à construção da consciência moral e a proposta filosófica de Guattari (1995), por ele denominada Ecosofia. Segundo este autor, para que seja eficaz, a articulação entre ética e política deve integrar os três registros ecológicos: ambiental<sup>32</sup>, das relações sociais e da subjetividade humana. Para ele, não haverá

“verdadeira resposta à crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais. Esta revolução deverá concernir, portanto, não só às relações de forças visíveis em grande escala mas também aos domínios moleculares de sensibilidade, de inteligência e de desejo” (GUATTARI, 1995, p.9).

Guattari considera que a valorização das atividades humanas passa hoje por dois pólos principais e dominantes: o **controle** das relações sociais e internacionais pelo meio policial e **militar**, e, o império do **mercado mundial**, responsável pela fragmentação dos sistemas particulares de valor e por tornar equivalentes bens materiais, bens culturais e paisagens naturais.

Nesse sentido, docentes que optaram por uma proposta pedagógica participativa e interdisciplinar, que abriga e estimula o pensamento complexo e a ética da sustentabilidade (LEFF, 1999) e, além disso, que se volta para a formação da autonomia, de uma coletividade cidadã emancipada e contextualizada ambientalmente e, por isso mesmo, solidária e de atitude respeitosa para com a vida, parecem ser profissionais cujos valores se chocam com a realidade majoritária. Fariam parte, de certa forma, de uma contracultura forjada ao longo

---

<sup>32</sup> Esclarecemos que em nosso entendimento o termo *ambiental* abarca também a subjetividade e as relações sociais, além das interações ecossistêmicas. Entretanto, para sermos fiéis à terminologia adotada por Guattari, mantivemos o vocábulo na classificação.

dos últimos 40 anos a partir de diversas perspectivas (CARVALHO, 2002): *aproximação do paradigma oriental* (unidade mente-corpo, homem-natureza), a atualização da *sensibilidade romântica* (contestando a racionalidade instrumental da modernidade, seu materialismo e belicismo, sem contudo deixar de valorizar a outra face da modernidade, como o desenvolvimento de valores éticos e democráticos e uma educação virtuosa do sujeito) e a *politização da vida privada*, perspectiva segundo a qual a “mudança pessoal tende a ser vista como contraface da mudança social, e o auto-aperfeiçoamento como simultaneamente o aperfeiçoamento do coletivo” (CARVALHO, 2002, p. 60).

Isabel Carvalho entende que o ecologismo contribuiu para trazer à esfera pública a crítica aos valores do capitalismo industrial ao mesmo tempo em que promovia um ideário emancipatório – o marco fundador da história política do campo ambiental. Em seu estudo definiu o *sujeito ecológico* como aquele “tipo ideal que alude simultaneamente a um perfil identitário e a uma utopia societária” (p.71), oferecendo-se à sociedade como modelo ético para o estar no mundo à medida que o campo ambiental vai se legitimando.

A abrangência da proposta utópica ambientalista pode ser compreendida também pelo olhar de Guattari (1995, p.15), para quem as principais questões (racismo, falocentrismo, desastres “legados por um urbanismo que se queria moderno”, “uma criação artística libertada do mercado”, “uma pedagogia capaz de inventar seus mediadores sociais etc.”) de nossos tempos são atravessadas transversalmente por uma mesma perspectiva ético-política. Trata-se, para ele, da produção da existência humana em novos contextos históricos.

Segundo Guattari (1995, p.24),

“não é justo separar a ação sobre a psique daquela sobre o *socius* e o ambiente. A recusa a olhar de frente as degradações desses três domínios (...) confina num empreendimento de infantilização da opinião e de neutralização destrutiva da democracia.”

E é este sujeito ecológico, portador de uma busca social firmada na vida de qualidade, que na *situação* de docente universitário, constitui o público que nos interessou.

Especialmente, como nos avisa Nóvoa (2000, p.9-10), porque hoje já se sabe que

“não é possível separar *eu* pessoal do *eu* profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e de ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana. (...) É que ser *professor* obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.”

Nóvoa falava de professores. Se no contexto docente isso é verdade – e é – que dizer então da situação de educador(a) ambiental, cuja missão docente (auto-proposta) se soma à transformação de paradigmas, mentalidades e comportamentos (inclusive o seu próprio) tendo em vista a saúde das relações entre os seres vivos?

De modo geral, Isabel Carvalho encontrou em sua pesquisa um espectro de atributos e valores que traduzem as múltiplas faces do *sujeito ecológico*. Em sua percepção, ele pode ser visto em três versões:

“*grandiosa*, como um sujeito heróico, vanguarda de um movimento histórico, herdeiro de tradições políticas de esquerda, mas protagonista de um novo paradigma político-existencial; em sua versão *new age* é visto como alternativo, integral, equilibrado, harmônico, planetário, holista; e também em sua versão *ortodoxa*, na qual é suposto aderir a um conjunto de crenças básicas, uma espécie de cartilha – ou ortodoxia – epistemológica e política da crise ambiental e dos caminhos para enfrentá-la” (CARVALHO, 2002, p.74)

Assim, pensamos que os valores compartilhados pelos educadores ambientais também constituem elemento da *identidade* de sujeitos ecológicos. Estes valores poderão ser melhor compreendidos em seu processo de construção através de uma abordagem histórico-pessoal, que contemple o desenvolvimento da pessoa, relacionando-o aos meios de experiência moral com os quais conviveu.

Nesse sentido, cabe explicar como foram abordadas as histórias das pessoas. Uma técnica antiga para este tipo de pesquisa, em seus primórdios denominada apenas como “relato”, é a história oral e, dentro dela, a assim chamada história de vida. Maria Isaura Queiroz (1988) conta que foi uma técnica bastante utilizada pelos sociólogos nos primeiros 50 anos do século XX. Com o crescimento do uso dos métodos quantitativos praticamente houve um esquecimento da história de vida como recurso de pesquisa, até que fosse novamente resgatada anos e anos depois pela Psicologia Social.

Segundo Queiroz, a história oral pode registrar a história de um só indivíduo ou de uma coletividade, quando busca-se

“uma convergência de relatos sobre um mesmo acontecimento ou sobre um período do tempo. A história oral pode captar a experiência efetiva dos narradores, mas também recolhe destes tradições e mitos, narrativas de ficção, crenças existentes no grupo, assim como relatos que contadores de histórias, poetas, cantadores inventam num momento dado” (QUEIROZ, 1988, p.19).

A pesquisadora classifica em quatro tipos principais os relatos da história oral: *história de vida* propriamente dita, *depoimentos pessoais*, *biografias e autobiografias*. Cada vertente dessas possui características singulares. Enquanto as biografias e autobiografias priorizam a história de *uma pessoa*, principalmente naquilo que ela tem de único e específico (no caso da biografia buscando compreender a formação daquela personalidade), as histórias de vida e depoimentos retratam a pessoa, sim, mas através dela se pode compreender melhor as relações “com os membros do seu grupo, de sua profissão, de sua camada social, de sua sociedade global” (QUEIROZ, 1988, p.20). E em nosso caso específico, os meios de experiência moral e os problemas morais.

O que nos interessa apontar agora são as diferenças entre história de vida e depoimento pessoal: e a principal delas está na condução da entrevista pelo pesquisador. Enquanto na história de vida o informante fala sobre o que quiser e é preciso muito tempo, no depoimento, temos o uso de uma entrevista dirigida ou semidirigida pelo pesquisador, que colhe da vida de seu informante os aspectos que se refiram ao seu problema de estudo especificamente. É possível realizá-la num único encontro, o que já seria bem mais difícil no caso das histórias de vida clássicas. Outro ponto importante se refere à forma de organização dos dados: no caso dos depoimentos e até das histórias de vida, quando utilizadas com um olhar sociológico ou antropológico, é possível fazer recortes e decompor a entrevista em fragmentos. Já quando as histórias de vida são utilizadas com fins de estudo psicológico esse procedimento não é recomendável, da mesma forma que ocorre com as biografias.

Queiroz (1988) indica uma série de cuidados na realização e transcrição das entrevistas, na organização dos dados, na combinação com outros meios de coleta de dados e mesmo no momento oportuno durante a pesquisa para utilização da técnica. Entretanto, seja qual for o momento da aplicação da técnica chega-se com ela

“aos valores inerentes aos sistemas sociais em que vivem os informantes, que dados como os estatísticos certamente não fornecem. (...) O indivíduo é também

um fenômeno social. Aspectos importantes de sua sociedade e do seu grupo, comportamentos e técnicas, valores e ideologias podem ser apanhados através de sua história. (...) [da mesma forma] o pesquisador colhe dados que indicam como se formou a personalidade de um indivíduo, através de seqüências de experiências no decorrer do tempo. (...) [ a técnica] se encontra apoiada em duas disciplinas, a psicologia e a sociologia. A história de vida é portanto a técnica que capta o que sucede na encruzilhada da vida individual com o social (QUEIROZ, 1988, p.28, 35,36).

Em certa medida, Carvalho (2002) com sua pesquisa acerca do campo ambiental traçou alguns destes contornos. Em nossa pesquisa, pretendemos enfatizar o aspecto da formação dos valores, visto serem eles uma das raízes da Educação Ambiental.

A análise de Demartini (1988) quanto aos cuidados, às dificuldades e ao tempo necessário para o estudo através das histórias de vida, somada aos interesses específicos desta pesquisa, levou-nos a optar pelo uso dos depoimentos biográficos através de entrevistas semi-estruturadas.

Lembramos, com Moita (2000, p. 116-117) que

“só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma. Só uma história de vida põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos. Numa história de vida podem identificar-se as continuidades, as rupturas, as coincidências no tempo e no espaço, as ‘transferências’ de preocupações e de interesses, os quadros de referência presentes nos vários espaços do quotidiano.”

Reforça essa opção a experiência de Duarte (2004), que em sua análise sobre instrumentos em pesquisas qualitativas, julga as entrevistas fundamentais “quando se precisa deseja/mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, onde os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (...)” (DUARTE, 2004, destaque meu).

Para a pesquisadora citada, as entrevistas constituem recurso trabalhoso, demandando preparo teórico e competência técnica. Para melhor esclarecer, a autora sugere uma série de requisitos mantenedores do rigor necessário:

1. Ter os objetivos de pesquisa bem definidos e introjetados;
2. Conhecer razoavelmente bem o contexto onde será realizada a investigação;

3. Introjeter o roteiro de entrevista, bem como testá-lo antes de partir para as entrevistas válidas;

4. Ter segurança e autoconfiança;

5. Manter certa informalidade, sem perder os objetivos de vista;

6. Cuidados na apresentação pessoal, escolhendo roupa neutra que não induza o entrevistado a falas e comportamentos;

7. Pontualidade.

8. Na análise sugere cuidados relativos à interpretação, à construção de categorias e com a tendência ainda comum de utilizar apenas os dados que “confirmem” as hipóteses do pesquisador ou ilustrem teorias que ele absorveu. Propõe atenção à interferência da subjetividade do pesquisador(a), assumindo-a, como parte do processo investigativo.

Inicialmente, além das entrevistas, tínhamos também a proposta complementar de elaboração de um diário (o mais cotidiano possível), durante o período de uma quinzena, em que os docentes registrariam suas anotações a partir da seguinte orientação:

⇒ *enquanto educador(a) ambiental, registre as decisões e escolhas tomadas neste período, contextualizando a situação, os sentimentos, reflexões e motivações que o(a) levaram a cada opção.*

Entretanto, dada a intensa atividade e rotina de viagens dos professores pesquisados optamos por substituir esta estratégia pelo uso de um *mini-inventário*, de ordem mais pessoal, o qual na maioria das vezes foi incorporado na entrevista, a pedido do entrevistado. Nas conversas preliminares à entrevista apresentamos os instrumentos da pesquisa e solicitamos a cada entrevistado(a) que decidisse se preferia escrever sobre os tópicos do mini-inventário para enviá-lo por escrito ou se seria melhor incorporar os temas à entrevista – opção geralmente adotada.

O mini-inventário também permite, de modo semelhante ao do diário, identificar possíveis valores que possam ter orientado as decisões, pois parte de escolhas realizadas e suas motivações.

As instruções temáticas para registro no mini-inventário foram as seguintes:

- Liste temáticas dos *pensamentos* no cotidiano
- Relacione as *emoções e sentimentos recorrentes* e mais frequentes do dia

a dia

- Elenque as *principais decisões* tomadas na vida
- Identifique as principais *motivações* pessoais
- *Crêterios* que embasam suas *escolhas*
- Avalie o perfil pessoal de *gastos*
- *Omissões* deficitárias e superavitárias
- Comente situações em que teve *vergonha* de si mesmo(a) ou se sentiu culpado(a)

- *Escala de Prioridades* (reais) da sua vida e sua base
- Hierarquize seus *valores* a partir da análise realizada neste inventário

Todas elas remetem às escolhas pessoais e à forma como este processo ocorre: suas motivações, campos de ação, graus de importância, nível de coerência. São questões alicerçadas no cotidiano e nas ações concretas do sujeito, de maneira a ir além das idealizações e daqueles valores situados no campo do almejado.

Estamos cientes das dificuldades deste tipo de proposta e de que a

“qualidade do material produzido depende do grau de implicação de cada participante, do desejo e capacidade de fazer memória de sua vida para a encontrar, exprimir e analisar. Esta implicação gera-se a partir de um ‘contrato de confiança’, de uma negociação clara em torno dos objetivos do trabalho e do que se espera de cada um dos participantes. Esta clarificação contém também as condições deontológicas que se impõem e que dizem respeito ao ‘destino’ do material recolhido e ao eventual anonimato dos intervenientes.” Da mesma forma, sabemos que o tipo de relação “a manter com os narradores é caracterizado pela colaboração, pela partilha, pela escuta empática, por uma atitude que reflecte uma situação de paridade” (Moita, 2000: p.117 e 118).

Na estrutura das entrevistas<sup>33</sup> também procuramos incorporar questões as quais permitissem identificar valores subjacentes às práticas educativo-ambientais, além de acontecimentos da vida do educador(a) que possam ter originado ou consolidado os valores que o (ou a) levaram a atuar com a educação ambiental. Neste sentido, selecionamos alguns tópicos (família, escola, universidade, trabalho, formação continuada) que podem evidenciar *meios de experiência moral*, conforme Puig (1998). Apenas recordando, este autor classifica os meios de experiência moral em categorias, como: a *família*, que impregna valores e normas de convivência fundamentais; a *escola*, que propicia

---

<sup>33</sup> Roteiro de entrevista no Apêndice.

relações variadas com iguais, com adultos, com normas e tarefas; os *âmbitos de preparação para o trabalho*, que abrem um novo horizonte de problemas micro e macro-éticos; os *espaços cívicos*, os quais indicam a percepção de novos tipos de problemas, além de trazer um novo tipo de experiência de ajuda e responsabilidade; o *trabalho*; o *lazer adulto*; a *formação da própria família*, que geram novos meios de vida e, portanto, de experiências morais; os *meios de comunicação de massa*, que possibilitam relacionar as demais experiências com a oferecida por esta via.

### 5.3. Critérios de escolha

Para resolver que docentes fariam parte da pesquisa decidimos pelo uso de um sistema constituído na legitimação pelo reconhecimento dos pares. Considerando que as pessoas a serem estudadas assumem o perfil de sujeitos ecológicos, pareceu-nos bastante adequada a *indicação em rede*. O critério reputacional tem sido usado em pesquisas realizadas na área ambiental. Um caso bastante conhecido é o levantamento do ISER intitulado “o que o brasileiro pensa do meio ambiente” (CRESPO, 1992, 1997, 2002). Assim, o primeiro professor entrevistado, de atuação reconhecida no campo ambiental, enquanto docente, autor, pesquisador e ativista, membro do corpo pedagógico da UFRJ, deveria indicar um segundo(a) docente, visto como educador(a) ambiental, para o prosseguimento da coleta de dados.

Convém esclarecer que a pesquisa não pretendeu esgotar o repertório de educadores ambientais de todo o Brasil, como também não se circunscreveu especificamente a um município, em função do caráter indicativo de busca dos sujeitos em estudo. Foi interrompida a cadeia de entrevistas quando se observou certo padrão e repetição de informações. No caso desta pesquisa, provavelmente em decorrência do público estudado compor um perfil específico e minoritário na sociedade e talvez por sua identidade de sujeitos ecológicos, este padrão surgiu logo no início das entrevistas (na sétima já estava configurado). No entanto, por uma questão de cuidado, demos prosseguimento às interlocuções, entrevistando 6 pessoas a mais, a fim de nos assegurarmos acerca da identificação correta quanto à recorrência dos dados.

## 5.4. Indicadores

Na busca de compreender a *escolha profissional* destes docentes revisitamos, também, os significados das palavras *escolha* e *valores*. Começando pelo dicionário Houaiss eletrônico (2000), a **escolha** é a “preferência que se dá a alguma coisa que se encontra entre outras; predileção; opção entre duas ou mais coisas; ato de eleger; eleição; capacidade de escolher bem, de escolher com discernimento.”

Se a escolha é uma preferência, implica em posicionamento, na aposta de algo enquanto se abre mão de outro algo. As escolhas, portanto, têm relação direta com intenção, discernimento, criticidade, sensibilidade.

Ocorre que valor é a *escolha consolidada*, isto é, um *guia recorrente e introjetado historicamente* no percurso do indivíduo, indicando uma tendência ou preferência no campo das decisões. Trata-se antes de tudo do reconhecimento e reafirmação daquilo que importa para uma pessoa.

Com a chancela do dicionário Houaiss, seguimos agora com a palavra **valores**:

“importância, destaque em uma escala comparativa; reconhecimento, de um ponto de vista afetivo, da importância ou da necessidade (de algo ou alguém); conjunto de traços culturais, ideológicos ou institucionais, definidos de maneira sistemática ou em sua coerência interna; no pensamento moderno de tendência relativista, cada um dos preceitos ou princípios igualmente passíveis de guiar a ação humana, na suposição da existência de uma pluralidade incontornável de padrões éticos e da ausência de um Bem absoluto ou universalmente válido, qualidade humana de natureza física, intelectual ou moral, que desperta admiração ou respeito (...)”.

Mas valor também traz a idéia de utilidade (“capacidade de satisfazer necessidades; utilidade, préstimo, serventia”), de legitimidade (“qualidade do que apresenta validade, do que é legítimo, válido, veraz”), de coragem (“ausência completa de medo; valentia, coragem, intrepidez”) e de bem-fazer (“qualidade do que alcança a excelência, do que obtém primazia ou dignidade superior”). É sinonímia de coragem (“moral forte perante o perigo, os riscos; bravura, intrepidez, denodo, firmeza de espírito para enfrentar situação emocionalmente ou

moralmente difícil”). Trata-se, portanto, de uma ferramenta de trabalho no ofício inevitável e intransferível de viver.

Assim, consideramos estes aspectos também ao modo de *indicadores* da presença de valores ao rever o discurso de nossos entrevistados(as).

Em síntese, tais indicadores são: *priorização* (referente à aceção: destaque em uma escala comparativa); *apego/paixão/motivação* (referente ao reconhecimento afetivo da importância ou necessidade); ser *referência* (pois trata-se de um traço cultural, princípio-guia); tendência à firmeza, intrepidez e busca de legitimidade nas escolhas.