

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENGENHARIA DE SÃO CARLOS
CENTRO DE RECURSOS HÍDRICOS E ECOLOGIA APLICADA**

SILVIA APARECIDA MARTINS DOS SANTOS

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS:
ANÁLISE DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO COLETIVO EDUCADOR DE
SÃO CARLOS, ARARAQUARA, JABOTICABAL E REGIÃO – CESCAR.**

**São Carlos
2010**

SILVIA APARECIDA MARTINS DOS SANTOS

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS:
ANÁLISE DO PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO COLETIVO EDUCADOR DE
SÃO CARLOS, ARARAQUARA, JABOTICABAL E REGIÃO – CESCAR**

**Tese apresentada à escola de Engenharia de
São Carlos – USP, como parte dos
requisitos para a obtenção do título de
Doutora em Ciências
Programa de Ciências da Engenharia
Ambiental.**

**Orientadora: Profa. Dra.
Haydée Torres de Oliveira**

**São Carlos
2010**

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Ficha catalográfica preparada pela Seção de Tratamento da Informação do Serviço de Biblioteca – EESC/USP

S237p Santos, Sílvia Aparecida Martins dos
Políticas públicas de formação de educadores ambientais : análise do processo de constituição do Coletivo Educador de São Carlos Araraquara Jaboticabal e região - CESCAR / Sílvia Aparecida Martins dos Santos ; orientador Haydée Torres de Oliveira. -- São Carlos, 2010.

Tese (Doutorado e Área de Concentração em Ciências da Engenharia Ambiental) -- Escola de Engenharia de São Carlos da Universidade de São Paulo, 2010.

1. Educação Ambiental. 2. Políticas públicas.
3. Coletivos educadores. I. Título.

FOLHA DE JULGAMENTO

Candidato(a): Ecólogo **SILVIA APARECIDA MARTINS DOS SANTOS**.

Tese defendida e julgada em 09.09.2010 perante a Comissão Julgadora:



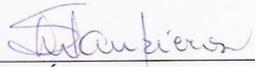
Prof.^a. Dr.^a. **HAYDEE TORRES DE OLIVEIRA - (Orientadora)**
(Universidade Federal de São Carlos/UFSCar) APROVADA



Prof.^a. Dr.^a. **EULÁLIA PORTELA NEGRELOS**
(Escola de Engenharia de São Carlos/USP) APROVADA



Prof. Titular **ANTÔNIO APRÍGIO DA SILVA CURVELO**
(Instituto de Química de São Carlos/USP) Aprovada



Prof.^a. Dr.^a. **SÔNIA LÚCIA MODESTO ZAMPIERON**
(Fundação de Ensino Superior de Passos/FESP) Aprovada



Dr.^a. **PATRÍCIA CRISTINA SILVA LEME**
(Agência USP de Inovação) APROVADA



Prof. Associado **EVALDO LUIZ GAETA ESPINDOLA**
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em
Ciências da Engenharia Ambiental



Prof. Titular **GERALDO ROBERTO MARTINS DA COSTA**
Presidente da Comissão da Pós-Graduação da EESC

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida e ao Espírito Santo por ter me iluminado e me fortalecido nos momentos de insegurança e desânimo.

A minha mãe, Laura, pelo exemplo de vida, fé e determinação e ao meu pai Carlos, que apesar de não estar mais entre nós, esteve sempre presente, como exemplo de luta, honestidade, simplicidade e solidariedade ...

Ao meu marido e sempre companheiro Marcos e aos meus filhos, Mariana e Lucas, pela paciência, preocupação, carinho e apoio nos momentos em que tudo parecia dar errado. Com eles sempre a certeza de que tudo vale a pena.

A profa. Dra. Haydée Torres de Oliveira, pela orientação, atenção e pelo muito que me ensinou, durante todo o processo que vivenciamos.

Ao prof. Dr. Antonio Aprigio da Silva Curvelo, diretor do Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC/USP), pelo apoio e incentivo.

Ao Prof. Dr. Marcos Sorrentino e a Dra. Patrícia Cristina Silva Leme, pelas importantes contribuições apresentadas durante a banca de qualificação.

A Profa. Dra. Eulalia Portela Negrelos, a Profa. Dra. Sonia Lúcia Modesto Zampiron, a Dra. Patrícia Cristina Silva Leme e ao Prof. Dr. Antonio Aprigio da Silva Curvelo, pela participação na banca de defesa e pelas valiosas contribuições apresentadas.

A Ariane, Valéria, Christiana e Rita, pela amizade, revisão dos capítulos, carinho e apoio constante.

A Bel, Edna, Mayla e Tati, pela amizade e apoio.

A Claudete, ex-secretaria do PPG-SEA, pela atenção, apoio, incentivo e principalmente pelo exemplo de vida.

Ao Nelson e José Luis, da secretaria do PPG-SEA, pela atenção e colaboração em todos os momentos em que necessitei de orientação.

A todos os colegas do CDCC/USP, que de alguma forma me incentivaram e me apoiaram, principalmente aqueles que se sobrecarregaram, assumindo algumas das minhas atividades, para que eu pudesse concluir este trabalho (Angelina, Alexandro, Edna, Rosana, Antonio Carlos, Silvia Cereda.....).

Ao Braz, responsável pelo Setor de Audiovisual, Godoy e Octavio, responsáveis pelo setor de Informática do CDCC/USP, por terem colaborado prontamente sempre que precisei dos seus serviços.

A Profa. Dra. Denise de Freitas, docente responsável pelo Setor de Biologia e Educação Ambiental do CDCC/USP, pelo carinho e incentivo.

A todos os participantes do CESCAR (PAPs 2 e PAPs3), com quem tive oportunidade de viver o tão sonhado processo participativo. Em especial aqueles que aceitaram participar desta pesquisa.

A Esther e Flávia, pela tradução dos resumos.

A toda a minha família e amigos que me apoiaram e entenderam a minha ausência em diversos momentos.

A todas as pessoas que direta ou indiretamente colaboraram na realização deste trabalho.

A todos, muito obrigada por fazerem parte da minha história!!!

Dedicatória

Dedico este trabalho a nossa colega do CESCAR, Erika de Jesus Machado, que muito cedo partiu para junto de Deus, depois de termos dado a oportunidade da sua convivência, com quem muito aprendemos.

RESUMO

SANTOS, Silvia A. M. **Políticas Públicas de Formação de Educadoras/es Ambientais: Análise do Processo de Constituição do Coletivo Educador de São Carlos Araraquara Jaboticabal e Região – CESCAR**. 2010. 217p. Tese (Doutorado) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo. São Carlos.

Esta pesquisa teve como foco de estudo os cursos de extensão e especialização realizados pelo Coletivo Educador São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região (CESCAR). Este coletivo foi constituído no contexto do Programa de Formação de Educadoras/es Ambientais (ProFEA), política pública formulada no âmbito do Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA). O ProFEA tem entre os seus principais objetivos fortalecer ações e reflexões realizadas regionalmente por instituições que desenvolvem e/ou apóiam trabalhos na área ambiental, promovendo assim o enraizamento da Educação Ambiental (EA) por meio do estabelecimento de uma rede de coletivos educadoras/es. As perguntas que queremos responder nesta pesquisa, dizem respeito às potencialidades, angústias e dificuldades relacionadas à implementação e repercussão desses cursos, segundo os três eixos metodológicos do ProFEA: Metodologia PAP (Pessoas que Aprendem Participando, Pesquisa-Ação-Participante), Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem e Pedagogia da Práxis, segundo a ótica da equipe coordenadora e dos cursistas. Foram utilizados os referenciais metodológicos da abordagem qualitativa; as Narrativas Autobiográficas; o Grupo Focal e, a Análise Textual Discursiva. A avaliação procurou ir além de compreender o processo de desenvolvimento da proposta do CESCAR e para isso procurou levantar as potencialidades e os limites da aplicação de alguns dos princípios do ProFEA com relação a Práxis e Participação Dialógica/Articulação e Metodologia PAP, Alteridade e Capilaridade/Enraizamento, Identidade/Pertencimento e Autogestão/Continuidade, buscando encontrar novas orientações/ações para incrementar o processo formativo. Desta forma observamos que a disposição dos participantes em articular teoria e prática mostra que o grupo estava em sintonia com os princípios do ProFEA, porém faltou tempo para aprofundar a base conceitual. Com relação à participação dialógica e articulação, esperava-se que fosse uma oportunidade para sistematizar ações e projetos institucionais já existentes, porém o que se observou foi uma dificuldade de engajamento e articulação, causado também pela amplitude do recorte geográfico e baixo recurso financeiro e humano. Desta forma observa-se a necessidade de se rever o recorte geográfico de acordo com a disponibilidade de recursos e periodicamente, o compromisso de cada instituição. A metodologia PAP se mostrou positiva na medida em que se observou nitidamente que houve aprendizagens mútuas entre os participantes. Foram encontradas dificuldades individuais no que diz respeito à construção do processo democrático e transparente e a busca de equilíbrio entre condução centralizada/diretiva e compartilhada/participativa. Outras dificuldades, também neste processo, se referem ao princípio da alteridade, pois as exigências do trabalho coletivo, os diferentes ritmos, graus de envolvimento e de exigências de si e do outro envolvem mudanças de valores no sentido de aprender a respeitar a individualidade e limites de cada participante. Neste sentido existe a necessidade de uma maior atenção na gestão de conflitos e no

desenvolvimento de atividades que oportunizem o desenvolvimento de relações afetivas mais profundas. Consideramos que o coletivo educador, enquanto estratégia para implementação das Políticas Públicas, é uma proposta audaciosa, mas acreditamos que conseguimos iniciar esse processo no território de abrangência do CESCAR e que a experiência vivenciada aqui poderá contribuir para a sua implementação em outras localidades.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Políticas Públicas, Coletivos Educadores

ABSTRACT

SANTOS, Silvia A. M. Public Policies in the formation of environmental educators: analysis of the process of constitution of the Educational Collective from São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região (CESCAR). 2010. 217p. Thesis (Ph.D.) - School of Engineering of São Carlos, Universidade de São Paulo. São Carlos.

This research study focused on the specialization and extension courses conducted by the Collective of Educators from São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região (CESCAR). This collective was established in the context of the Environmental Educators Formation Program (ProFEA), a public policy formulated under the Department of Environmental Education of the Ministry of the Environment (DEA / MMA). The ProFEA has among its main objectives to strengthen regional actions and reflexions conducted by institutions that develop and / or support work in the environmental area, thus promoting the consolidation of Environmental Education (EE) by establishing a network of Educational Collectives. The present research aims to answer questions concerning the potential, anxieties and difficulties related to the implementation and impact of such courses, according to three main ProFEA methodological issues: PAP Methodology (People who learn by participating), Participant Action Research, and Interpretive and Learning Communities and Pedagogy of Praxis, according to the viewpoint of the coordinating team and the pupils. We used the methodological references of Qualitative approaches: Autobiographical Narratives, the Focus Group and the Discourse Textual Analysis. The evaluation sought to go beyond understanding the process of proposal development for CESCAR and it sought to raise the potential and limits of the application of some ProFEA principles related to Praxis and Dialogical Participation / Organization and Methodology PAP, Alterity/Otherness and Capillarity / Rooting, Identity / Belonging and Self-Management / Continuity, trying to find new directions / actions to enhance the educational process. Thus we observe that the willingness of participants in linking theory and practice shows that the group was in line with the ProFEA principles, but lacked time to develop the conceptual basis. Regarding the Dialogical Participation and Articulation, it was expected that it would be an opportunity to systematize actions and institutional projects that already existed, but what we observed was a difficulty in engagement and articulation, also caused by the magnitude of the geographic amplitude and low financial and human resources. Thus there is a need to revise the geographic outline according to the availability of resources and to periodically review the commitment of each institution. The PAP methodology was positive in that it was observed that there was clearly mutual learning among participants. Particular difficulties were encountered with respect to the construction of a democratic and transparent process and the search for balance between driving a centralized / directive and shared / participatory process. Other difficulties, in this case, refer to the principle of alterity/otherness, because the demands of collective work, the different rhythms and degrees of involvement and demands for self and others involve changes in values in order to learn to respect the individuality and limits of each participant. In this sense there is a need for increased attention to conflict management and development of activities that give the opportunity for the development of deeper emotional relationships. We believe

that the Educational Collective, as a strategy for implementation of public policies, is a bold proposal, but we believe that we were able to start this process in the territory covered by the CESCAR and that this experience could contribute to its implementation in other localities.

Keywords: Environmental Education, Public Policy, the Collective of Educators

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação de instituições parceiras por Núcleo Gestor e número de representantes por instituição.....	42
Tabela 2 - Relação de itens de Cardápios do CESCAR oferecidos pelas instituições parceiras.....	47
Tabela 3 - Distribuição de vagas para PAPs3 por município do CESCAR.....	49
Tabela 4 - Número de inscritos, entrevistados e selecionados por NG.....	52
Tabela 5 - Distribuição final de vagas PAPs3 por município.....	52
Tabela 6 - Resultados da seleção por cada segmento em cada NG.....	53
Tabela 7 - Escolaridade das/os PAPs3 selecionados.....	53
Tabela 8 - Temas principais dos encontros e instituições responsáveis.....	55
Tabela 9 - Perfil do público participante (PAPs4) por Núcleo Gestor.....	58
Tabela 10 - Caráter dos pré-projetos por Núcleo Gestor.....	59
Tabela 11- Objetivos dos pré-projetos por Núcleo Gestor.....	59
Tabela 12 - Procedimentos metodológicos adotado pelos PAPs3 nos projetos por Núcleo Gestor.....	59
Tabela 13 - Temas dos projetos de Interação Educativa dos PAPs3 por Núcleo Gestor.....	60
Tabela 14 - Módulos Optativos oferecidos e instituições responsáveis.....	61
Tabela 15 - Áreas de formação dos Representantes das Instituições (PAPs2).....	87
Tabela 16 - Participação em cursos de Pós-Graduação.....	87
Tabela 17 - Nível de escolaridade dos participantes.....	88
Tabela 18 - Áreas de formação dos Representantes das Instituições (PAPs2).....	88
Tabela 19 - Resumo do perfil dos PAPs ₂	91
Tabela 20 - Resumo do perfil dos PAPs ₂ que participaram do grupo focal.....	93
Tabela 21 - Perfil dos PAPs3 participantes da pesquisa.....	95
Tabela 22 – Síntese das fontes e instrumentos de coleta de dados.....	96

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

A origem do interesse pela área ambiental.....	17
A pesquisa e suas questões.....	20
Objetivos.....	23
Organização do Trabalho.....	23

CAPÍTULO 1 - AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EA) E A CONSTITUIÇÃO DO COLETIVO EDUCADOR SÃO CARLOS, ARARAQUARA, JABOTICABAL E REGIÃO (CESCAR)25

1.1 Políticas Públicas em Educação Ambiental (EA) – da criação da Secretaria Estadual do Meio Ambiente (1973) à Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA/1999).....	25
1.2 Implementação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) – o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) e o Programa de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA).....	30
1.3 Implantação do ProFEA no Estado de São Paulo e o Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região CESCAR).....	34
1.3.1 Histórico das Iniciativas de Formação de Foros e Coletivos em EA – Experiências em EA no Municípios de São Carlos, Araraquara e Jaboticabal.....	34
1.3.2 Articulação Institucional e Consolidação do CESCAR – Construção e Implementação do Projeto “Viabilizando a Utopia” como Agente Motivador do Processo.....	38
1.3.3 Estrutura de Funcionamento e Metas/Atividades do CESCAR.....	39

CAPÍTULO 2 - REFERÊNCIAS TEÓRICAS.....65

2.1 Educação Ambiental (EA) Crítica Transformadora e Emancipatória	65
2.2. Metodologias Participativas - Pesquisa-Ação-Participante. Pessoas que Aprendem Participando	71
2.3 Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem	75
2.4 Intervenção Educacional, Práxis Pedagógica, Pertencimento	77
2.5 Justiça Ambiental	79
2.6 Avaliação	80

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA.....83

3.1 Procedimentos metodológicos.....	85
3.1.1 Participantes dos CESCAR	85
3.1.2 Sujeitos da Pesquisa.....	89
3.1.3 organização e preparação para a análise dos dados.....	96

CAPÍTULO 4 - CARACTERIZAÇÃO DO CESCAR.....	101
4.1 Interesse pela Temática Ambiental (C1).....	101
4.2 O SER Educador Ambiental (C2).....	105
4.3 Interesse em participar do CESCAR (C3).....	109
4.4 A relação com a Instituição – envolvimento institucional ou pessoal? (C4).....	112
CAPÍTULO 5 - AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DOS CURSOS DE EXTENSÃO E ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	115
5.1 Interesse em participar do processo (A1).....	115
5.1.1 participantes dos cursos de extensão e especialização (PAPs3).....	116
5.1.2 Participantes da equipe coordenadora (PAPs2).....	120
5.2. Dificuldades encontradas (A2).....	121
5.2.1 Participantes dos cursos de formação (PAPs3).....	121
5.2.2 Participantes da equipe coordenadora (PAPs2)	130
5.3 Contribuições, mudanças e aprendizagem (A3)	134
5.3.1 Participantes dos cursos de formação (PAPs2).....	134
5.3.2 Participantes da equipe coordenadora (PAPs3).....	144
5.4 Identidade/pertencimento (A4).....	147
5.5 Autogestão e continuidade – E agora?.....	154
5.5.1 Participantes dos cursos de formação.....	154
5.5.2 Participantes da equipe coordenadora	165
CONSIDERAÇÕES.....	173
REFERÊNCIAS.....	183
APÊNDICES	191
ANEXOS.....	201

APRESENTAÇÃO

A origem do meu interesse pela área ambiental e a sua relação com o tema desta pesquisa

A pesquisa aqui apresentada teve como objetivo analisar os processos formativos de educação ambiental, realizado pelo Coletivo Educador São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e região (CESCAR). As principais fontes de dados foram as narrativas presentes nas trajetórias de vida dos participantes e nas transcrições das gravações dos grupos focais realizados com este mesmo público. Dentro do coletivo existiam dois grupos de participantes que ocupavam posições diferentes: o primeiro formado pelos representantes das instituições parceiras do Coletivo, que compôs a equipe coordenadora; o segundo formado pelos cursistas dos processos formativos em educação ambiental.

Considerando que as trajetórias de vida foram uma das fontes de dados desta pesquisa e que participo do CESCAR como representante de uma das instituições parceiras, o Centro de Divulgação Científica e Cultural da Universidade de São Paulo (CDCC/USP - São Carlos), apresentarei aqui a minha trajetória na área ambiental, para que os leitores deste trabalho possam entender o contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida.

Nasci no dia 3 de junho de 1961, em uma família simples e católica, onde os valores éticos e o respeito pelos mais velhos sempre marcaram a minha formação e de meus dois irmãos mais novos (Antonio Sérgio e José Carlos). Meu pai (Carlos) era técnico em contabilidade, funcionário da então fábrica de lápis Johann Faber, hoje a Faber Castell e minha mãe (Laura) dona de casa, tendo concluído apenas a 8ª série.

Em 1975, com 14 anos fui convidada para participar de um encontro de formação da Igreja Católica e a partir deste momento comecei a fazer parte de um grupo de jovens que se chamava Agapés e pertencia a Catedral de São Carlos. Com 17 anos, participei do curso de Treinamento de Liderança Cristã, conhecido como TLC e a partir de então integrei a Pastoral da Juventude de São Carlos, movimento que participei até 1985.

Na década de 1970, a Teologia da Libertação era um movimento bastante forte na Igreja Católica, e no grupo de jovens tínhamos como referência o então frei, Leonardo Boff. O método que utilizávamos tanto em nossas reuniões como nos trabalhos pastorais era o do Ver, Julgar e Agir proposto pela Teologia da Libertação. Leonardo Boff em seu livro *Periferia do Mundo* (1979), diz que “a teologia da libertação pretende ser a maneira mais coerente de articulação entre fé cristã e práxis libertadora”. E completa que “não basta sensibilizar-se. Importa ver corretamente a realidade num nível estrutural e crítico para poder agir,

eficazmente, sobre ela num sentido transformador.” Foi neste grupo também e associado à Teologia da Libertação que ouvi falar que pela primeira vez sobre Paulo Freire.

Foi dentro deste movimento, acreditando que todos os seres humanos têm direito a uma vida digna e também inspirada na vida de São Francisco de Assis, que tinha um cuidado especial para com todas as formas de vida, é que optei por fazer o curso de Ecologia, ingressando em 1980, na UNESP de Rio Claro/SP.

Durante o curso, muitas foram as decepções. Um curso novo, dentro do Instituto de Biociências e na época mal visto pelo Departamento de Biologia. Lembro apenas de duas disciplinas na área de humanas – Ecologia Humana, ministrada pelo Prof. Dr. Luiz Marcelo de Carvalho e Direito Ambiental, ministrada pelo Prof. Dr. Paulo Afonso Leme Machado. A palavra Educação sequer podia ser pronunciada na sala de aula, pois segundo os colegas e professores, os bacharéis em Ecologia só poderiam seguir carreira acadêmica ou trabalhar na área de gestão, já que a Educação era vista como sendo uma área menos importante.

Sendo assim, me formei em 1983, me casei em 1984. Residindo em São Carlos, busquei na Universidade Federal, um professor que desenvolvesse pesquisa que articulasse as questões ambientais com as sociais, como não encontrei desisti de seguir a carreira acadêmica.

No final do ano de 1987, já com uma filha de dois anos (Mariana), resolvi com o incentivo do meu marido (Marcos), procurar desenvolver alguma atividade relacionada ao meu curso de graduação. Foi quando, já conhecendo o trabalho do CDCC/USP na área de Divulgação Científica e Ensino de Ciência, entrei em contato com a Edna, que trabalha na área administrativa e era minha conhecida desde a época do grupo de jovens. Ela me informou que eu deveria entrar em contato com o Prof. Dr. José G. Tundisi, na época Diretor do Centro de Recursos Hídricos e Ecologia Aplicada da Escola de Engenharia de São Carlos (CRHEA/EESC/USP) e docente responsável pelo Setor de Biologia do CDCC. Depois de várias tentativas, consegui conversar com ele e fui aceita como monitora voluntária desse Setor.

Em janeiro de 1988, participei já como monitora, do Curso “Sistema de Atualização de Professores de Ciências e Geografia com a Utilização da Bacia Hidrográfica como Unidade de Ensino”. Esse curso fazia parte de um projeto desenvolvido pelo CRHEA/EESC/USP, em parceria com o CDCC/USP.

A partir deste curso, elaborei meu primeiro projeto na área de Educação Ambiental (EA) para pleitear bolsa de aperfeiçoamento do CNPq, que teve como tema “Educação Ambiental através do estudo de análise de impacto em um córrego urbano (Córrego do

Gregório – São Carlos)”. Este projeto foi desenvolvido com alunos do ensino fundamental de duas escolas públicas e uma particular de São Carlos, durante o período de agosto de 1988 a julho de 1990. Durante este período tive o meu segundo filho (Lucas), em abril de 1990. De agosto de 1990 a fevereiro de 1992, fui bolsista de projetos realizados pelo CDCC, na área de Biologia, desenvolvendo atividades principalmente na área ambiental.

Em março de 1992, fui contratada como Responsável pelo Setor de Biologia que posteriormente devido aos inúmeros cursos e projetos desenvolvidos na área de Educação Ambiental, passou a ser chamado de Setor de Biologia e Educação Ambiental do CDCC.

Em março de 1993 ingressei no Mestrado em Ciências da Engenharia Ambiental da Escola de Engenharia de São Carlos (EESC/USP) e tive a oportunidade de investigar os cursos de capacitação de professores e as visitas monitoradas à bacia hidrográfica do Ribeirão do Lobo, realizadas durante o período de 1985 a 1995, uma parceria entre o CDCC/USP e o CRHEA/USP. Os cursos e as visitas não eram denominados de EA, mas eram vistos como sendo atividades desta área pela comunidade escolar. Sendo assim, esta pesquisa analisou a relevância destas atividades para a vida pessoal e profissional dos envolvidos (SANTOS, 1998).

Durante o período de 1995 a 2004, o CDCC desenvolveu vários projetos de Educação Ambiental em âmbito local, regional e nacional, financiados pela Secretaria da Educação, FAPESP, CNPq e Fundação VITAE, além de sempre contar com o apoio da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da USP. Tinham como objetivos envolver professores e alunos da rede pública de ensino, unidades escolares e centros de ciências, em projetos de interação educativa na área ambiental. A metodologia utilizada envolvia a sensibilização para com os problemas ambientais locais, a compreensão dos fatores que contribuíam para que eles ocorressem, bem como a responsabilidade e a competência para a resolução dos problemas nas diferentes instâncias. As propostas dos projetos buscavam sempre incentivar os professores a envolver a comunidade onde a escola estava inserida (pelo menos os pais dos alunos) nos trabalhos de intervenção. Assim, já existia uma tentativa de trabalhar com uma EA que não fosse apenas conservacionista.

Além dos projetos e programas que o CDCC desenvolve como instituição âncora, também sempre participou e apoiou projetos desenvolvidos por outras instituições que buscam tê-lo como parceiro, além de eventos e encontros realizados no município de São Carlos, na área ambiental.

Em 2005, fui convidada para representar o CDCC/USP em uma reunião realizada em Indaiatuba/SP, promovida pela então Diretoria (atualmente departamento) de Educação

Ambiental do Ministério do Meio Ambiente, que teve como objetivo apresentar o Programa de Educação Ambiental (ProFEA) e a proposta dos Coletivos Educadores. A partir desta reunião, nós, representantes das instituições de São Carlos e Araraquara já começamos nos articular para organizar o Coletivo Educador de São Carlos e Araraquara. Em maio de 2005, durante uma reunião realizada na UFSCar, nasceu o Coletivo Educador São Carlos Araraquara e Região que logo depois agregou também as instituições da região de Jaboticabal passando a ser denominado como CESCAR – Coletivo Educador São Carlos, Araraquara Jaboticabal e Região. Esse coletivo, teve o projeto *CESCAR: Viabilizando a Utopia (ViU)* financiado pelo Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA), cuja principal atividade foi implementar os Cursos de Extensão e Especialização em Educação Ambiental, tema desta pesquisa.

Identifiquei-me com a proposta do ProFEA de trabalhar com os Coletivos Educadores, já que este deveria envolver pessoas que tinham o apoio das suas instituições. Em São Carlos já existia um movimento de articulação das instituições que trabalhavam na área de EA para desenvolver projetos em conjunto e assim potencializar as nossas ações. O que faltava era uma situação concreta, que se tornava realidade com o CESCAR.

Sendo assim, participei de todas as etapas desde a criação do CESCAR, a elaboração do projeto, a organização e implementação dos cursos.

A corrente da Educação Ambiental que o ProFEA defende é a Crítica Transformadora e Emancipatória e é também a que eu acredito, pois tem princípios que comungam com os da Teologia da Libertação, que eu vivenciei e sempre tive como proposta de vida pessoal e profissional, como por exemplo, justiça, práxis que leva a transformação, emancipação, solidariedade e alteridade.

Desta forma, a presente pesquisa está inserida numa perspectiva de compreensão e análise de como se deu o processo de implementação e como foi a repercussão dos cursos de extensão e especialização desenvolvidos pelo CESCAR, segundo alguns dos princípios do ProFEA.

A pesquisa e suas questões

Na sociedade em que vivemos observamos cada vez mais o aumento da desigualdade social decorrente de um modelo predominante representado pela ideologia capitalista, que tem como um de seus principais sustentáculos um padrão de produção e de consumo que consideramos insustentável. Entre as inúmeras consequências nefastas deste modelo destacam-se a exploração da força de trabalho, o uso irresponsável e indiscriminado dos

recursos naturais para a produção de bens, desigualmente distribuídos e a geração de resíduos de diferentes características que, em geral, são dispostos de forma inadequada. Outras implicações desse sistema são a perda da biodiversidade, as diferentes formas de poluição, o uso e a ocupação inadequados do solo e as mudanças climáticas.

Frente a essa realidade, o momento é crucial para se repensar a forma de ver o mundo, de rever valores e buscar alternativas ao modelo hegemônico vigente que considerem a complexidade ambiental no sentido amplo, incluindo, além dos aspectos ecológicos, as questões sociais, econômicas, políticas e culturais.

Um dos meios para se alcançar estes objetivos é a prática da Educação Ambiental (EA), que deve ser implementada não só durante o processo educativo escolarizado, mas ao longo de toda a vida, levando em conta o diálogo, a troca de experiências, o respeito às especificidades individuais e coletivas da cultura e do ambiente local, a participação, a integração, a ética, além da clareza dos objetivos a serem alcançados, construindo competências nos indivíduos para uma atuação responsável em relação ao ambiente (BRASIL, 2001).

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

Para o fortalecimento, a difusão e a efetivação desta prática, o ProFEA propõe que as instituições se organizem em Coletivos Educadores, isto é, redes constituídas por instituições, com educadores populares e educadores ambientais, que desenvolvem ou apoiam trabalhos nesta área e que devem se constituir em comunidades aprendentes. Os Coletivos têm como um dos seus principais objetivos a formação do educador ambiental nos diferentes segmentos da sociedade como, por exemplo, líderes comunitários e de pastorais, professores e técnicos de instituições públicas e privadas e organizações não governamentais.

Esse movimento é visto também como uma estratégia essencial para a implementação de políticas públicas em EA que realmente priorizem as questões ambientais. Desta forma acreditamos que é possível “superar dificuldades, potencializar as qualidades e capacidades de cada instituição, de cada pessoa, para possibilitar processos de educação ambiental permanentes, articulados, continuados e voltados à totalidade de habitantes de um determinado território” (FERRARO & SORRENTINO, 2005, p. 60).

O ProFEA propõe um conjunto de procedimentos metodológicos compreendidos didaticamente em **4 Processos Educacionais**, **3 Eixos metodológicos** e **3 Modalidades de Ensino**. Os quatro Processos são: a Formação de Educadores Ambientais, a Educomunicação Socioambiental; a Educação por meio da Escola e de outros espaços e Estruturas Educadoras e a Educação em Foros e Colegiados. Os três Eixos são: 1) O acesso a conteúdos e processos formadores por meio de Cardápios; 2) A constituição e participação em Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem; 3) A elaboração, implementação e avaliação de Intervenções Educadoras como Práxis Pedagógica. As três modalidades de Ensino são: 1) Educação Presencial; 2) Educação à Distância; 3) Educação Difusa (BRASI, 2006).

De acordo com estes procedimentos metodológicos, o Coletivo Educador São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região (CESCAR) implementou um processo de formação presencial de Educadores Ambientais, que se configurou como cursos de extensão e especialização.

Desta forma as perguntas que queremos responder nesta pesquisa dizem respeito às potencialidades, angústias e dificuldades relacionadas à implementação e repercussão destes cursos, segundo os três eixos metodológicos: Metodologia PAP (Pessoas que Aprendem Participando, Pesquisa-Ação-Participante), Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem e Pedagogia da Práxis, segundo a ótica dos próprios participantes.

Considerando ainda que os Coletivos Educadores têm como um dos objetivos contribuir para a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental, queremos verificar como isso aconteceu no território de atuação do CESCAR.

Acreditamos, que respondendo estas questões, estaremos contribuindo para a implementação do ProFEA e consolidação do processo de formação de educadores ambientais. Neste contexto apresentamos as questões que deram origem a esta pesquisa:

1. Qual a repercussão da implementação dos Cursos de Especialização e Extensão tanto para a equipe que esteve na coordenação do processo (PAPs2) quanto para as pessoas que participaram dos processos formativos (PAPs3)?
2. Em que medida os participantes (PAP2 e PAP3) incorporaram os princípios do ProFEA apresentados nos processos formativos e conseguiram aplicar no contexto de seu ambiente profissional e/ou nos grupos com os quais desenvolveram os projetos de interação educativa ?
3. Como a estratégia de Coletivos Educadores utilizada contribuiu para a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental neste território?

Objetivos

- 1) Caracterizar o CESCAR a partir do perfil dos participantes da equipe coordenadora (PAPs2) e dos processos formativos – cursos de extensão e especialização (PAPs3);
- 2) Verificar quais as expectativas que os PAPs2 e os PAPs3 tinham em participar do CESCAR;
- 3) Identificar e analisar a repercussão da implementação dos processos formativos oferecidos pelo CESCAR, segundo a ótica dos seus participantes (PAPs2 e PAPs3);
- 4) Identificar e analisar os aspectos relativos à atuação dos PAPs2 e PAPs3, quanto à incorporação e aplicação dos princípios do ProFEA, no contexto profissional e/ou nos projetos de interação educativa e as dificuldades e conflitos que enfrentaram;
- 5) Verificar em que momentos os PAPs2 e PAPs3 se sentiram fazendo parte do CESCAR;
- 6) Identificar e analisar de que maneira os Coletivos Educadores contribuem para a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental no território de atuação do CESCAR

Organização do Trabalho

Para atender aos objetivos e responder as questões de pesquisa, organizei este trabalho em cinco capítulos. O **Capítulo 1** tem como título “Políticas Públicas em Educação Ambiental (EA) e a Constituição do Coletivo Educador São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região (CESCAR)”, no qual em um primeiro momento apresento um breve histórico sobre as políticas públicas no âmbito federal e no estado de São Paulo e no segundo momento a história da constituição do CESCAR.

O **Capítulo 2** traz as referências teóricas que fundamentam esta pesquisa, e que são alguns dos princípios e estratégias metodológica que servem de base para o Programa de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA): Educação Ambiental Crítica, Transformadora e Emancipatória; Metodologias Participativas (PAP - Pesquisa-Ação-Participante, Pessoas que Aprendem Participando); Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem; Intervenção Educacional, Práxis Pedagógica, Pertencimento; Justiça Ambiental e Avaliação.

No **Capítulo 3** descrevo o percurso metodológico da pesquisa, que identifico como sendo uma Pesquisa Qualitativa com Narrativa e que se configura como um estudo de caso. O método utilizado para o tratamento dos dados é a Análise Textual Discursiva. Neste capítulo

também apresento o perfil dos participantes do CESCAR (a equipe coordenadora e os participantes dos processos de formação), a seleção dos sujeitos da pesquisa e as fontes e instrumento de coleta de dados utilizados.

O **Capítulo 4** traz a caracterização do CESCAR a partir da análise das narrativas presentes nas histórias/trajetórias de vida das pessoas que fazem parte do CESCAR e participaram desta pesquisa. Para isso foram criadas quatro categorias de caracterização: *interesse pela temática ambiental; ser educador ambiental; interesse em participar do CESCAR e a relação com a instituição que representa.*

Na sequência, no **Capítulo 5** são apresentadas as cinco categorias que foram criadas para analisar o CESCAR, a partir das narrativas presentes nas transcrições das gravações dos grupos focais: *interesse em participar do processo; dificuldades encontradas; contribuições, mudanças e aprendizagens; identidade/pertencimento e autogestão/continuidade.*

Cabe dizer também que nos capítulos 4 e 5, de acordo com a Análise Textual Discursiva, elaborei metatextos a partir das unidades de análise de cada categoria, onde dialogo tanto com as falas dos sujeitos da pesquisa como com a literatura da área.

Finalmente nas **Considerações**, apresento uma síntese dos pontos mais relevantes da pesquisa que poderão contribuir para a implementação de novos processos no âmbito do Programa de Formação de Educadores Ambientais.

CAPÍTULO 1

AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL (EA) E A CONSTITUIÇÃO DO COLETIVO EDUCADOR SÃO CARLOS, ARARAQUARA, JABOTICABAL E REGIÃO (CESCAR)

Neste capítulo, primeiramente apresentaremos um breve histórico das Políticas Públicas em Educação Ambiental nos âmbitos federal e do estado de São Paulo, contexto esse em que se insere o Programa de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA) e os Coletivos Educadores. Em seguida, faremos a contextualização da história da constituição do CESCAR: fase de articulação e implementação do projeto Viabilizando a Utopia no âmbito regional.

1.1 Políticas Públicas em Educação Ambiental (EA) – da criação da Secretaria Estadual do Meio Ambiente (1973) à Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA/1999)

A palavra política tem origem grega e significa “limite”. O resgate desse significado, talvez ajude a compreender o verdadeiro significado da política, que é a arte de definir os limites, ou seja, o que é o bem comum (GONÇALVES, 2000). Para Sorrentino, Trajber e Ferraro Jr (2005), quando entendemos política a partir da origem do termo como limite, não falamos de regulação sobre a sociedade, mas de uma regulação dialética sociedade-Estado que favoreça a pluralidade e a igualdade social e política. Considerando que o ambientalismo coloca-nos a questão dos limites que as sociedades têm na sua relação com a natureza e com suas próprias naturezas como sociedades, resgatar a política é fundamental para que se estabeleça uma ética da sustentabilidade resultante das lutas ambientalistas.

De acordo com a ética da sustentabilidade e os pressupostos da cidadania, a política pública pode ser entendida como um conjunto de procedimentos formais e informais que expressam a relação de poder e se destina à resolução pacífica de conflitos, assim como à construção e ao aprimoramento do bem comum. Sua origem está nas demandas provenientes de diversos sistemas (mundial, nacional, estadual, municipal) e seus subsistemas políticos, sociais e econômicos, nos quais as questões que afetam a sociedade se tornam públicas e formam correntes de opinião com pautas a serem debatidas em fóruns específicos (SORRENTINO, TRAJBER E FERRARO JR, 2005).

No Brasil, as políticas de Educação Ambiental (EA) no âmbito federal partiram de uma demanda internacional, a Conferência de Estocolmo – 1972. Têm sido implementadas pelos órgãos de Meio Ambiente enquanto Política de Meio Ambiente, que na década de 1970, se constituiu em uma nova área de atuação dentro das Políticas Públicas. A Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA), hoje extinta, foi criada em 1973, quando as atividades de EA já estavam presentes na atuação de seus órgãos, porém de forma incipiente e esporádica, como a própria política de meio ambiente (SÃO PAULO, 2003).

De acordo com o documento do ProNEA (BRASIL, 2005 a), a SEMA teve como uma de suas metas esclarecer e educar a população brasileira para a questão da conservação do ambiente a partir do uso adequado dos recursos naturais. Para isto iniciou a capacitação de recursos humanos voltados para a sensibilização sobre as questões ambientais; iniciou projetos de EA que incluiu a temática nos currículos escolares dos antigos 1º e 2º graus, na região Norte; realizou cursos de especialização em EA e seminários sobre Universidade e Meio Ambiente e, estruturou uma rede de produção e circulação de materiais educativos referentes à área ambiental.

Segundo documento publicado em 2001 pela Organização dos Estados Americanos e Ministério de Educação Nacional da Colômbia, durante o período de 1977 a 1981, o trabalho desenvolvido pela SEMA teve como objetivo definir o papel da Educação Ambiental no contexto brasileiro, como resposta as conferências regionais anteriores e a Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental de Tbilisi, realizada em 1977 (CARRASCO, 2001).

Em 1981, este trabalho culminou na promulgação da Lei Federal nº 6.938, que instituiu a Política Nacional de Meio Ambiente (PNMA). Foi o primeiro instrumento jurídico que assegurou a proteção do meio ambiente em todo o território nacional de forma mais abrangente e sistematizada. Entre os itens abordados por esta política pode-se destacar: a introdução de um conceito mais preciso sobre meio ambiente; a definição de poluição e a responsabilidade objetiva para o poluidor; a reorientação da gestão ambiental, a criação do Sistema Nacional de Meio Ambiente (SISNAMA) e do Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA), instituição de instrumentos eficazes de gestão; a inclusão da EA a “todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade objetivando capacitá-la para a participação ativa na defesa do meio ambiente” (BRASIL, 1981). O Decreto no. 88.351/85, que regulamenta a lei, estabelece que compete ao poder público “orientar a educação em todos os níveis, para a participação efetiva do cidadão e da comunidade na defesa do meio

ambiente”, de forma que as matérias possam complementar o estudo de Ecologia (SÃO PAULO, 2003).

Posteriormente, a própria Constituição Federal Brasileira de 1988, principalmente no seu Artigo 225, inclui vários itens da PNMA, que reconhece que:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações e no §1º, inciso VI – cabe ao poder público promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (BRASIL, 1988).

A II Conferencia das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento – Rio 92, realizada no Rio de Janeiro em 1992, quatro anos após a promulgação da constituição, contribuiu para o processo de implementação da EA. Dentro dos trabalhos preparatórios para esta conferência, a Coordenação de Educação Ambiental ligada ao Ministério de Educação e Cultura (MEC), promoveu em 1990, a Jornada de Trabalho para a Educação Ambiental, cujo documento final se consolidou na ‘Carta Brasileira de Educação Ambiental’ (CARRASCO, 2001).

Entre outras questões, a Carta Brasileira reconhece a EA como um dos instrumentos mais importantes para viabilizar a sobrevivência do planeta e conseqüentemente favorecer melhor qualidade de vida. Como desdobramento, o MEC promoveu em 1992, em Foz do Iguaçu, o 1º Encontro Nacional de Centros de EA (CEAs). Em decorrência do resultado positivo deste encontro, onde coordenadores de centros e técnicos das Secretarias de Educação trocaram experiências, o MEC passou a incentivar a implantação de Centros de EA como espaços de referência junto à comunidade (BRASIL, 2005 a).

Com relação aos principais documentos produzidos durante a Rio-92, é importante citar a Agenda 21 e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global. A agenda 21 se constitui em um documento abrangente que, além do Capítulo 36 destinado a EA, reforça a perspectiva da transformação social em diversos capítulos, como por exemplo, atribuição de poder a grupos comunitários, estímulos à criação de organizações indígenas e de organizações privadas de voluntários (BRASIL, 2005 a). Constitui-se em uma recomendação aos governos, agências de desenvolvimento, órgãos das Nações Unidas, organizações não-governamentais e sociedade civil de um modo geral, para ser colocada em prática a partir de sua aprovação (14 de junho de 1992) e ser implementada ao longo do século XXI. Por sua vez, o Tratado é considerado um marco mundial relevante

para a EA, “por ter sido elaborado no âmbito da sociedade civil e por reconhecer a Educação Ambiental como um processo dinâmico em permanente construção, orientado por valores baseados na transformação social” (BRASIL, 2005 a, p. 23).

A partir da Conferência Rio-92, rapidamente sucederam-se uma série de “eventos”, que contribuíram para o fortalecimento e ampliação da implementação da EA no Brasil, além da revisão dos conceitos e princípios. A seguir estão descritos em ordem cronológica alguns destes eventos:

- 1992 - é criado o Ministério do Meio Ambiente (MMA);
- 1993 - são criados os Centros de EA do Ministério de Educação e Cultura (MEC) com a finalidade de criar e difundir metodologias em EA;
- 1994 - é aprovado o Programa Nacional de EA (PRONEA¹), que previu três componentes: a capacitação de gestores e educadores, desenvolvimento de ações educativas e; desenvolvimento de instrumentos e metodologias, contemplando sete linhas de atuação (EA por meio do ensino formal, EA no processo de gestão ambiental, campanhas de EA para usuários de recursos naturais, cooperação com meios de comunicação e comunicadores sociais, articulação e integração comunitária, articulação intra e interinstitucional, rede de centros especializados em educação ambiental em todos os estados);
- 1995 - é criada a Câmara Técnica Temporária de EA no Conselho Nacional de Meio Ambiente (CONAMA). A primeira reunião foi realizada em junho de 1996, quando se discutiu o documento - “Subsídios para a Formulação de uma Política Nacional de Educação Ambiental” - elaborado pelo MMA/IBAMA e pelo MEC;
- 1997 - nasce a Comissão de EA do MMA e se organiza em Brasília a I Conferência Nacional de EA. Neste ano também é aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental, que traz o Meio Ambiente como tema transversal. Representa um avanço significativo na incorporação da Educação Ambiental enquanto política pública de educação.

Em 27 de abril de 1999, foi aprovada a Lei nº 9.795, que dispõe sobre a Política Nacional de EA (PNEA). Esta lei é um marco histórico, pois propiciou a legitimação da EA como política pública, de modo organizado e oficial. Consolida os princípios da EA discutidos nos fóruns internacionais e nacionais desde 1977, quando os torna legais ao fornecer à sociedade um instrumento de cobrança para a promoção da Educação Ambiental.

¹ A Sigla PRONEA é referente ao programa instituído em 1994. A Sigla ProNEA refere-se ao Programa instituído em 1999 (BRASIL, 2005 a).

Diferente das outras leis, não estabelece regras ou sanções, apesar de estabelecer responsabilidades e obrigações, dando às questões ambientais tratamento em longo prazo, envolvendo as instituições de ensino e todas as organizações governamentais e não governamentais. Com a lei, todo cidadão tem argumentos e amparo legal para exigir que a EA seja implementada no âmbito escolar e não escolar. Cabe ao poder público e às instituições de ensino definir e desenvolver estratégias de implementação da lei (BRASIL, 2000).

Sotero (2008), em sua dissertação, fez uma análise da PNEA comparando o Projeto de Lei com a Lei aprovada e constatou que apesar de certos autores como, por exemplo, Layrargues (2002)² e Saito (2002)³ considerarem que a lei deixa prevalecer seu caráter naturalista e reducionista (ao omitir conceitos de conflito, risco, justiça socioambiental e gestão ambiental), o estudo mais aprofundado, mostra que a lei está muito mais próxima da ambigüidade do que do reducionismo. Considera que seu texto em alguns pontos traz características mais próximas de uma EA ingênua, conservadora, todavia, em outros pontos, traz características que se aproximam de uma EA mais comprometida com a transformação social. Conclui que a tramitação da lei no Congresso trouxe mais benefícios do que malefícios e que ter uma lei é ter uma referência inclusive como ponto de partida para ser alterada e melhorada.

A regulamentação desta Lei, por intermédio do Decreto no. 4.281 de 25/06/2002 criou o Órgão Gestor (OG-PNEA) desta Política, dirigido pelos Ministros de Estado do Meio Ambiente (MMA) e da Educação (MEC), cabendo aos dirigentes indicar seus respectivos representantes responsáveis pelas questões de Educação Ambiental em cada Ministério. Desta forma, a gestão da EA nacional, de acordo com a PNEA, deve ser um processo de gestão compartilhada entre o Sistema Educacional e o Sistema de Meio Ambiente.

Segundo o Relatório Analítico da Gestão 2003-2006 (BRASIL, s.d.a), o Órgão Gestor, implantado em junho de 2003, inaugura uma nova fase da Educação Ambiental no Brasil, uma nova maneira de pensar a EA para a totalidade de forma articulada considerando iniciativas já realizadas.

O Ministério da Educação é então representado pela Coordenação-Geral de Educação Ambiental (CGEA) enquanto que o Ministério do Meio Ambiente, para desenvolver as ações a partir das diretrizes definidas pela PNEA, instituiu a Diretoria de

² LAYRARGUES, P. P. A conjuntura da institucionalização da Política Nacional de Educação Ambiental In: *OLAM: Ciência & Tecnologia*, ano II, volume 2, número 1. Abril de 2002. Disponível em http://material.nerea-investiga.org/publicacoes/user_35/FICH_PT_34.pdf> Acessado em: 18 dez 2007.

³SAITO, C. H. Política Nacional de Educação Ambiental e Construção da Cidadania: Desafios Contemporâneos. In.: RUSCHEINSKY, A. (Org.) *Educação Ambiental: abordagens múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

Educação Ambiental (DEA/MMA)⁴, que de acordo com a portaria 268 de 26/06/2003, passou a representar o MMA junto ao OG-PNEA (BRASIL, s.d.a). O OG-PNEA é também assessorado por um Comitê Assessor, composto por entidades da sociedade civil e por instituições governamentais federais, estaduais e municipais (BRASIL, s.d.b).

Assim, segundo Sorrentino, Trajber e Ferraro Jr. (2005, p. 290),

[...] a educação ambiental insere-se nas políticas públicas do Estado brasileiro de ambas as formas, como crescimento horizontal (quantitativo) e vertical (qualitativo), pois enquanto no âmbito do MEC pode ser entendida como uma estratégia de incremento da educação pública, no do MMA é uma função de Estado totalmente nova. Uma política pública representa a organização da ação do Estado para a solução de um problema ou atendimento de uma demanda específica da sociedade. Quanto a sua modalidade, as políticas públicas se dão por intervenção direta, por regulamentação, ou contratualismo. A perspectiva de políticas públicas do órgão gestor da educação ambiental, hoje, inclui essas três modalidades.

1.2 Implementação da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) - o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) e o Programa de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA)

Em 2003, o OG-PNEA retomou a discussão sobre o PRONEA, criado em 1994 pela Presidência da República e, executado pela Coordenação de Educação Ambiental do MEC e pelos setores correspondentes do MMA/IBAMA, cujas ações visam assegurar, no âmbito educativo, a integração equilibrada das múltiplas dimensões da sustentabilidade - ambiental, social, ética, cultural, econômica, espacial e política - buscando melhor qualidade de vida para toda a população brasileira, por intermédio da participação social na proteção e conservação ambiental e da manutenção dessas condições em longo prazo (BRASIL, 2005a).

A primeira versão deste programa foi submetida à Consulta Pública em 2003 e 2004 e a segunda versão aprimorada, foi submetida à nova e mais ampla consulta “Construindo juntos o futuro da educação ambiental brasileira”, durante os meses de setembro e outubro de 2004, com o objetivo de gerar um processo de mobilização social entre educadores ambientais e implementar um instrumento de planejamento participativo para o seu aprimoramento. Como resultado, mais de 800 educadores/as ambientais contribuíram com suas expectativas e demandas e aprovar um conjunto de princípios que dizem respeito à EA emancipatória, voltada para a construção de sociedades sustentáveis (Brasil, 2005a). Tais princípios devem

⁴ Foi criada como Diretoria de Educação Ambiental, passando a Departamento de Educação Ambiental em abril de 2007, segundo o Decreto 6101/2007.

dar o rumo às ações e às políticas públicas propostas pelos estados e municípios brasileiros, que não devem perder de vista a necessidade de implementar mudanças na vida cotidiana dos cidadãos brasileiros. Para que as mudanças aconteçam, é necessário que a EA seja assumida pelo poder público em todas as suas esferas e, principalmente, com a participação da sociedade. Na medida em que a sociedade participa, ela se educa e se responsabiliza pelas decisões tomadas. No diálogo e na convivência entre sociedade e poder público a educação para a sustentabilidade acontece e se torna política pública (BRASIL, 2005 b).

Em 2004, tomando como base os princípios contidos na PNEA e no ProNEA, o DEA/MMA elaborou o Programa Nacional de Educadoras/es Ambientais (ProFEA) com o objetivo de:

Qualificar as políticas públicas federais de educação ambiental para que estas exijam menos intervenções diretas e mais apoio supletivo às reflexões e ações autogeridas regionalmente, no sentido de desenvolver uma dinâmica nacional contínua e sustentável de processos de formação de educadores(as) ambientais a partir de diferentes contextos. Esta dinâmica, articulada, autônoma e interdependente tem como orientação, ou por utopia, a formação de 180 milhões de brasileiros educados e educando ambientalmente para a sustentabilidade, considerando o desafio ambiental em sua complexidade, ou seja, uma sociedade que incorpore a prudência ecológica, seja socialmente justa, politicamente atuante, economicamente eficiente e culturalmente diversa, e que tem na formação de Coletivos Educadores uma das suas estratégias essenciais de implementação (BRASIL, 2006, p.5).

Sorrentino, Trajber e Ferraro Jr (2005), analisando as propostas do órgão gestor, entendem que ela pode ser vista sob a perspectiva do contratualismo e subsidiariedade sendo que o Estado ao assumir o estímulo, o subsídio e o certificado de parceria entre as instituições formadoras, consegue garantir o processo continuado de formação. Caso contrário, se o Estado decidisse assumir essa formação, além de ser inexecutável por exigir a contratação e formação de equipes em todos os estados, estaria sendo contraditório no que diz respeito a uma EA que deve ser desenvolvida de acordo com a realidade local, em profundo diálogo com os sujeitos e as instituições. Uma questão importante também a ser considerada é qual EA que estará sendo implementada, já que o atual governo acredita que ela deve ser popular, crítica e emancipatória, porém não é possível garantir que os próximos governos pensem da mesma forma. Espera-se assim que, esta perspectiva se fortaleça no seio da sociedade civil de forma que não permita o abandono de ações do Estado e que a Política Pública em EA se torne um processo dialético e partilhado entre sociedade civil e Estado.

Considerando então, que o Coletivo Educador é uma das estratégias essenciais para a implementação dessa política, ele é definido como:

Um grupo de profissionais educadoras/es ambientais e afins que trazem o apoio de suas instituições, movimentos sociais, grupos e redes para planejar, implementar e avaliar de forma articulada, um programa de educação ambiental voltada para a totalidade de um território. Só um coletivo assim, contextualizado, conhecedor do território, vinculado a este local pode desenvolver um programa permanente e continuado. [...] deve ser um grupo de Pessoas que Aprendem Participando realizando Pesquisa-Ação-Participante. É um grupo democrático, não hierarquizado, transparente, sempre aberto a entrada de novos parceiros, novas instituições, no qual a solidariedade e a cooperação se tornam a regra, ele também está aberto à divergência e à emergência de conflitos fundamentais para a vitalidade e criatividade do grupo (BRASIL, 2007, p. 10-11).

Segundo Ferraro Jr e Sorrentino (2005) o Coletivo Educador possui duas dimensões, uma subjetiva e outra objetiva. A dimensão subjetiva envolve a utopia no sentido de que é possível que um sonho se torne realidade, o sonho de construir um mundo onde existam relações humanas e sociais solidárias, que não se resumam a interesses utilitários e financeiros, mas que busquem o encontro com o outro, vivendo a alteridade enquanto uma experiência humanizadora. Já a dimensão objetiva refere-se ao Coletivo Educador como grupo de profissionais que se unem com o objetivo de se fortalecerem e desta forma superar dificuldades e potencializar as capacidades de cada instituição/pessoa, possibilitando assim construir processos de EA permanentes, articulados e voltado para a totalidade de um determinado território.

O ProFEA prevê desde um mapeamento inicial, seguido de um diagnóstico sócio-ambiental mais amplo, que deve resultar na construção de propostas pedagógicas, incluindo um cardápio de aprendizagem nacional. Este deve ser um conjunto de aprendizagem que interage entre si e no qual devem estar inserida a oferta de serviços, estruturas e espaços, programas, experiências, segundo critérios de formação conceitual metodológica. Também deve oferecer cursos, oficinas, materiais didáticos, vídeos, consultorias, software, que mapeados, identificados, avaliados e divulgados, podem ser acessados por pessoas e pelos Coletivos de Educadores Ambientais. O cardápio de aprendizagem facilitará o acesso e a troca entre os educadores, de acordo com suas necessidades, carências e afinidades locais. Como parte da formação, os participantes do curso devem desenvolver projetos de interação educativa nos diferentes setores da sociedade - escola, empresa, comunidades de bairro, igrejas etc (BRASIL, 2006).

A formação de lideranças populares e comunitárias potencialmente contribui com as políticas públicas e a gestão do meio ambiente na área de EA em âmbito municipal, criando redes de conexão estadual e nacional.

A idéia principal do ProFEA é formar uma rede de capilaridade na qual os chamados PAPs (grupos de pesquisa-ação-participativa/pessoas que aprendem participando), formados por PAPs1 (Órgão Gestor), PAPs2 (instituições parceiras do coletivo) se colocam o desafio de formarem os grupos PAPs3 (lideranças comunitárias, professores, técnicos de organizações governamentais e não governamentais etc) que terão como missão formar os grupos PAPs4 (Educadores Ambientais Populares), como mostra a Figura 1.

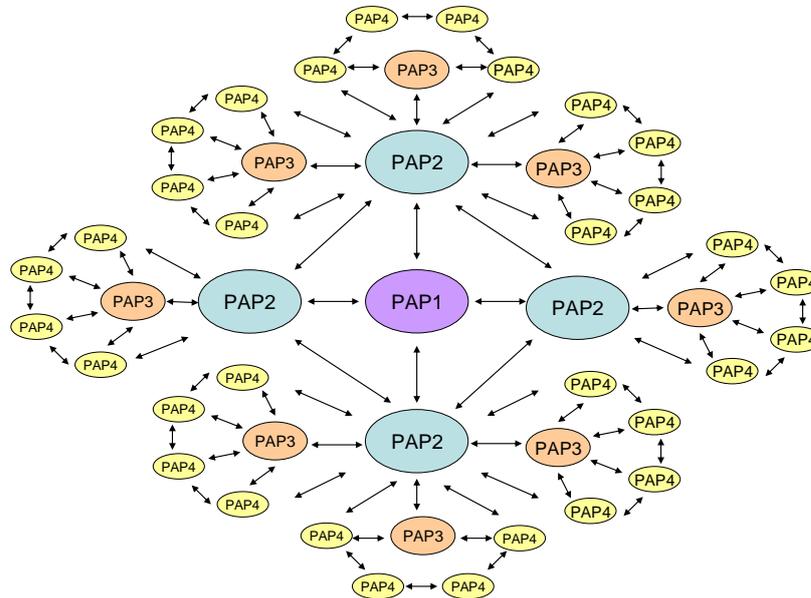


Figura 1 – Representação do programa de formação de educadores ambientais do MMA/MEC. Fonte: Adaptado de BRASIL (2006, p 40)

É importante salientar que esta estrutura não é hierárquica, mas pressupõe grupos atuando em diferentes instâncias, que devem estar articuladas, de forma a valorizar a troca de saberes e experiências entre os diferentes grupos.

As primeiras experiências com coletivos educadores aconteceram em 2004 nos estados do Paraná, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, com o apoio do Parque Nacional do Iguaçu, Itaipu Binacional e o Programa Pantanal do Departamento de Revitalização de Bacias Hidrográficas da Secretaria de Recursos Hídricos e Ambiente Urbano (DRB/SRHU) do MMA. Nesse processo constituíram-se os primeiros nove Coletivos Educadores. Em 2005 foram constituídos mais 22 coletivos e em 2008, esse número chegou perto de 150 (BRASIL, 2008; BARBOSA, 2008).

1.3 Implantação do ProFEA no estado de São Paulo e o Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região (CESCAR)

A implantação do ProFEA no estado de São Paulo tem como marco o Seminário realizado em Indaiatuba, nos dias 31 de março e 1º de abril de 2005, reunindo cerca de 100 educadores ambientais convidados pelo DEA/MMA, sendo 10 representantes do município de São Carlos.

No interior paulista, São Carlos vem se destacando pelas parcerias interinstitucionais já consolidadas em eventos de EA, realizada pela Rede de EA de São Carlos/REA-SC e Núcleo de EA Alto Jacaré Guaçu/NEA. Este grupo organizou, juntamente com representantes do DEA/MMA e dos grupos gestores do programa em âmbito regional no dia 16 de maio de 2005, um encontro na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), para discutir o detalhamento das linhas de ação do programa.

Participaram deste encontro cerca de 80 pessoas de instituições de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal, Guariba, Ribeirão Preto, São José do Rio Preto, Penápolis, Bauru, Presidente Prudente e de Guaxupé (MG). Destes, além de São Carlos e Araraquara, Ribeirão Preto, São José do Rio Preto e Penápolis constituíram seus Coletivos. As instituições de Araraquara foram agregadas neste Encontro Regional, no qual foi constituído o coletivo de São Carlos e Araraquara. Em reuniões posteriores foram agregadas instituições de Dourado, Ibaté e Jaboticabal (trazendo a articulação de municípios em torno do Programa MES e do Programa de Formação), formando-se o Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara Jaboticabal e Região – CESCAR (CESCAR, 2007).

Atualmente no Estado de São Paulo, existem cerca de treze Coletivos Educadores, segundo dados do VI Encontro estadual de Coletivos Educadores, realizado em Botucatu em 30 de abril e 1 de maio de 2010.

1.3.1 Histórico das iniciativas de formação de Foros e Coletivos em EA - experiências em EA nos municípios de São Carlos, Araraquara e Jaboticabal

O interior do Estado de São Paulo sedia muitas organizações com atuação significativa na área de meio ambiente, que em diversas oportunidades explicitaram a necessidade de maior integração de suas atividades e de melhor fluxo de informações, tanto entre si quanto com a comunidade em geral. Assim, em alguns momentos, ativistas e educadores ambientais reuniram-se para discutir o panorama da EA no município e as possibilidades de intensificar a cooperação entre pessoas e organizações com objetivo de

otimizar a utilização dos recursos informacionais disponíveis e de descobrir ou criar novos recursos, relevantes às atividades de EA. Para que se possa compreender melhor o contexto em que foi constituído o CESCAR, a seguir será apresentado um breve histórico da Educação Ambiental nos três municípios que levam o nome do coletivo – São Carlos, Araraquara e Jaboticabal. Estas informações foram obtidas no projeto encaminhado ao Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA), Edital FNMA 05/2005 – Coletivos Educadores para Territórios Sustentáveis, intitulado “Coletivo educador de São Carlos, Araraquara e Região – CESCAR: Viabilizando a Utopia” (CESCAR, 2005).

São Carlos

As primeiras iniciativas de Educação Ambiental em São Carlos foram desenvolvidas pela Organização Não-Governamental APASC – Associação para Proteção Ambiental de São Carlos, a primeira ONG ambientalista da cidade, criada em 1977. Em 2005, São Carlos agregava cinco ONGs ambientalistas, três delas comprometidas com o Coletivo CESCAR (APASC, Ramudá e Teia-Casa de Criação).

A partir do início da década de 1980, começaram a ser realizados cursos de extensão tanto pela Universidade Federal de São Carlos quanto pela Universidade de São Paulo, por meio de uma parceria entre o Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC) e o Centro de Recursos Hídricos e Ecologia Aplicada (CRHEA).

A Rede de Educação Ambiental de São Carlos (REA-SC) foi lançada em 5 de junho de 1996 com o objetivo de fortalecer a atuação em EA, seja na divulgação do trabalho em rede ou na proposição de um Programa Municipal de EA, contribuindo no estabelecimento de políticas públicas referentes à temática ambiental.

Com o objetivo de debater e buscar soluções para os problemas relacionados aos resíduos sólidos, em junho de 1999 foi criado o Fórum Comunitário do Lixo, a partir da mobilização de representantes de entidades ambientalistas, de universidades, do poder público e cidadãos interessados. A atuação deste coletivo foi decisiva para a criação, de forma participativa, do Programa Municipal de Coleta Seletiva, iniciado pela Prefeitura Municipal de São Carlos, em junho de 2002.

Em 2000, estabelece-se o Núcleo de Educação Ambiental do Alto Jacaré-Guaçu (NEA – Alto Jacaré-Guaçu) como retomada dos trabalhos iniciados pelo Núcleo Regional de EA do Jacaré-Guaçu (NREA), instalado em 1997, que chegou a agregar 15 municípios, mas em menos de um ano, cessou suas atividades. Com um recorte espacial/geográfico menor que o antecessor, passou a abranger apenas os municípios onde estão localizadas as cabeceiras do

Rio Jacaré-Guaçu, objetivando atuar em EA no âmbito não-formal, com ações prioritariamente no meio rural, e em EA formal.

No mesmo ano (2000), foi iniciada a série de eventos anuais de EA, especialmente dirigidos a professores, embora abertos a todas as pessoas interessadas. O primeiro deles (EA 2000), denominado “*Encontro e Mostra de EA*”, teve como tema central de debate a “Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA”. O EA 2001 versou sobre “*O papel da escola de Ensino Fundamental*” e o EA 2002 propunha debates em torno do tema “*Tecendo parcerias: escola, comunidade, indústria, poder público e ONGs*”.

Em 31 de julho de 2002, foi criado o Conselho Municipal de Defesa do Meio Ambiente de São Carlos (COMDEMA), pela Lei 13.038. Este é um órgão colegiado, com função deliberativa, consultiva, normativa, recursal e de assessoramento do Poder Executivo Municipal em assuntos ambientais, no âmbito da competência constitucional municipal.

A partir de 2003 os Encontros de Educação Ambiental (EA) passaram a ser promovidos conjuntamente pelo NEA – Alto Jacaré-Guaçu e pela REA-SC. O EA 2003 teve como eixo a “*Educação para a sustentabilidade*”. Já o EA 2004 iniciou o debate em torno da consolidação das articulações locais “*Por um Programa Municipal de Educação Ambiental – ProMEA*”. Seu objetivo foi iniciar a construção de uma proposta a partir de reflexões e análise de diagnósticos de projetos e programas e do levantamento de demandas do público participante, na sua maioria professores de Ensino Fundamental e Médio, de escolas públicas e privadas. No EA 2005 as discussões sobre o ProMEA-SC foram retomadas, tendo a primeira versão como texto-base para o levantamento de contribuições, e que resultou na segunda versão do ProMEA-SC, ainda em consulta, divulgada para os vários coletivos de São Carlos.

Parte deste coletivo envolvido no estabelecimento do ProMEA-SC organizou-se na implementação do Projeto São Carlos CRIA Sala Verde, tendo obtido a pontuação máxima na apresentação da proposta submetida ao Ministério do meio Ambiente (MMA). A inauguração da Sala Verde em São Carlos aconteceu no dia 21 de outubro de 2005.

É importante ainda colocar que, o município de São Carlos participa efetivamente do Comitê de Bacia Hidrográfica Tietê-Jacaré e do Comitê de Bacia Hidrográfica do Rio Mogi-Guaçu, visto que está inserido nestas duas bacias hidrográficas.

Também merece destaque outro coletivo que é representado pelo ConsumoSol, que vem sendo incubado pela INCOOP - Incubadora de Cooperativas Populares, da UFSCar, voltada para a criação de um grupo que articula consumidores, produtores e intermediários

para gerar alternativas de consumo de produtos, bens e serviços produzidos em bases éticas e sustentáveis.

Araraquara

Assim como em São Carlos, os educadores de Araraquara organizaram-se em Rede e Núcleo de EA, porém a opção escolhida por eles foi a criação de Centros de EA. Assim, o Centro de Educação Ambiental ligado à Coordenadoria do Meio Ambiente da prefeitura Municipal de Araraquara (**CEAMA**) foi construído através de convênio com o Ministério do Meio Ambiente, sendo inaugurado em 2003. O Centro desenvolve projetos de Educação Ambiental, com visitas monitoradas para alunos da rede escolar do município, oficinas de reciclagem de papel (Projeto Reciclando Vidas: dirigido a adolescentes de risco, em parceria com o Fundo Social de Solidariedade e Secretarias Municipais de Educação, Cultura, Inclusão Social).

O Centro de Educação e Saneamento Ambiental (**CESAMA**) é um espaço pertencente ao DAAE onde há um Laboratório de Saneamento, destinado especificamente à execução de atividades práticas para o ensino fundamental e médio.

Já o Parque Ecológico do Pinheirinho (Municipal) e o Parque do Basalto, que é administrado pelo Centro Universitário de Araraquara (UNIARA), são espaços que possuem grande potencial científico e cultural que estão sendo utilizados como áreas de lazer e programas pedagógicos de lazer e cultura. Entre as finalidades da instalação do Parque do Basalto destacam-se também os programas de EA que tem como objetivos a conscientização ecológica, a divulgação de informações sobre a história geológica da região, a formação do basalto e do arenito Botucatu, os ecossistemas do local e o Córrego do Pinheirinho. Alunos do curso de Turismo da UNIARA atuam como monitores, quando são agendadas visitas feitas por escolas de Araraquara e da região.

Como São Carlos, Araraquara também faz parte do projeto Sala Verde, que foi implementado em abril de 2004, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação – Centro de Desenvolvimento Profissional de Educadores “Professor Paulo Freire”.

Jaboticabal

Em Jaboticabal e região, o incentivo voltado a uma gestão municipal e a promoção de uma EA voltada a sustentabilidade ambiental, estabeleceu-se em formato de fórum.

A partir do ano 2000, um Grupo de Pesquisa fomentado pela UFSCar por meio do Depto. de Engenharia Civil em convênio com a Prefeitura Municipal de Jaboticabal, articulou

entidades do Fórum Permanente Jaboticabal Sustentável, inaugurado em agosto de 2004, agregando 19 entidades mobilizadas para promoção de ações mais sustentáveis.

As reuniões normalmente eram realizadas na empresa Ingá-Ambiental e contava ainda com as seguintes entidades: Associação Terra Rica, Associação Cultural Ecológica Raízes da Terra (ACERT), Associação de Paes e Amigos dos Excepcionais (APAE), Centro de Educação Ambiental (CEA/PMJ), Departamento de Ação Social (Secretaria da Saúde e Ação Social), Departamento para fomento de Economia Solidária (cooperativismo), Empresa Municipal de Urbanização de Jaboticabal, Faculdade de Educação São Luis, Fundação ITESP, Grupo Ecológico Amigos da Natureza, Movimento Unificado de Defesa Ambiental – (MUDA), Organização Cultural e Ambiental (OCA), Ordem dos Advogados do Brasil, Polícia Ambiental, Prefeitura Municipal de Jaboticabal, Rede Jovem Jaboticabal pela Sustentabilidade (REJOJS), Serviço Autônomo de Água e Esgoto de Jaboticabal (SAAEJ), e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

1.3.2 Articulação institucional e consolidação do CESCAR – construção e implementação do Projeto “Viabilizando a Utopia” como agente motivador do processo

O primeiro desafio do CESCAR foi buscar parceiras e fazer as articulações necessárias para elaborar o projeto CESCAR: Viabilizando a Utopia (ViU) que atendeu ao edital nº 05/2005 do Fundo Nacional do Meio Ambiente (FNMA). Para isso, a mobilização e a articulação institucional se deram por meio de reuniões presenciais e lista de discussão virtual, durante o período de maio a novembro de 2005, data que o projeto foi encaminhado. Até aquele momento faziam parte do CESCAR 19 instituições sendo 12 de São Carlos, 1 de Ibaté, 1 de Dourado, 4 de Araraquara, e 1 de Jaboticabal⁵.

O resultado com a relação dos projetos contemplados foi divulgado em dezembro do mesmo ano. Segundo o relatório de gestão do Órgão Gestor (Brasil, 2008), foram apresentados 57 projetos sendo que 22 foram aprovados e 18 conveniados, estando o projeto - CESCAR: Viabilizando a Utopia entre eles.

Para atender a Arquitetura de Capilaridade presente no ProFEA, a base territorial de atuação do CESCAR foi definida em dez municípios que se envolveram no processo de

⁵ O Fórum Permanente Jaboticabal Sustentável não foi incluído da relação de parcerias formalmente estabelecidas pelo fato de ser composto por um grupo de 19 instituições, não tendo personalidade jurídica própria. Cada uma das instituições do Fórum foi convidada a participar formalmente do CESCAR na Fase I, de consolidação do grupo PAP 2.

enraizamento da EA, sendo eles: São Carlos, Araraquara, Ibaté, Dourado, Ribeirão Bonito, Jaboticabal, Guariba, Monte Alto, Bebedouro e Taquaritinga.

A base populacional referente a estes dez municípios e que o projeto pretendia atingir de forma capilar foi de aproximadamente 600.000 habitantes, ou 600.000 PAPs - Pessoas que Aprendem Participando. Para atingir este patamar, as instituições envolvidas como PAP2 trabalharam para viabilizar a formação, a princípio, de cerca de 80 PAPs3 mediante processos educacionais diferenciados, eixos pedagógicos centrados na participação e na autonomia dos educandos e na utilização de diferentes situações de ensino-aprendizagem (modalidades). Cada PAP3, por meio de trabalhos de interação educativa supervisionados, deveria formar grupos de PAPs4 (Educador ambiental popular) durante o período de dezoito meses. O número estimado para estes grupos foi de trinta e cinco, porém houve flexibilidade na conformação dos mesmos, dependendo de cada contexto.

1.3.3 Estrutura de funcionamento e metas/atividades do CESCAR

Depois da aprovação do projeto, para garantir que as atividades fossem desenvolvidas dentro da metodologia PAP, o CESCAR se estruturou em 3 **Núcleos Gestores** – Araraquara, Jaboticabal e São Carlos e foram organizados **Grupos de Trabalho (GTs)** para atender as demandas específicas. Inicialmente foram criados os seguintes GTs: GT de Cardápio e Projeto Político Pedagógico (PPP), GT de (Edu)comunicação e Divulgação, GT de Articulação Externa, GT de Diagnósticos Socio-ambiental e de Ações, Projetos e Programas de EA. Nos **GTs**, as atividades/propostas de trabalho eram pensadas, elaboradas e organizadas e posteriormente apresentadas nas Reuniões Gerais, momento em que eram discutidas, modificadas e aprovadas.

As Reuniões Gerais eram realizadas mensalmente sendo que procurávamos alternar a cidade e instituição que sediaria esses encontros. As decisões mais amplas e gerais também eram tomadas nessas **Reuniões Gerais**, das quais todas as instituições parceiras deveriam participar. Além das reuniões presenciais, o grupo também se articulou por meio de um grupo de discussão virtual.

A principal proposta do projeto foi a formação de educadores ambientais por meio da oferta dos Cursos de Especialização e de Extensão em EA, com carga horária de 456h, a serem certificados pela Universidade Federal de São Carlos, instituição âncora do CESCAR neste projeto.

Além dos cursos, outras metas/atividades estão presentes no projeto ViU como: produção de material didático e de divulgação, expansão do grupo com a adesão de novas instituições dos municípios participantes e de outros; construção da Rede de Coletivos Educadores do Estado de São Paulo e participação em eventos.

Os principais resultados esperados são: a formação de educadoras/es ambientais atuantes como enraizadores e formadores de outros educadores; a constituição do Coletivo Educador de Jaboticabal e Região consolidado e comprometido com a formação de educadoras/es ambientais; o envolvimento dos municípios do CESCAR no processo de articulação para implementação do programa Município Educador Sustentável (MES), a partir da experiência de Jaboticabal.

Considerando que o foco dessa pesquisa é a análise do processo de elaboração e implementação dos cursos de formação (Especialização e Extensão em Educação Ambiental), faremos um recorte do Projeto CESCAR: viabilizando a utopia, apresentando apenas as ações relacionadas a essa meta, divididas em duas fases: (1) elaboração, planejamento e divulgação dos cursos e, inscrição e seleção dos participantes (janeiro a dezembro de 2006); (2) Implementação dos cursos de formação (janeiro de 2007 a setembro de 2008). Considerando a participação da pesquisadora no projeto, a partir deste momento o verbo será utilizado na primeira pessoa do plural.

Fase 1 – Elaboração, planejamento e divulgação dos cursos; inscrição e seleção dos participantes

Durante o período de janeiro a dezembro de 2006, procuramos estabelecer novas parcerias, elaboramos o Projeto Político Pedagógico, organizamos o Encontro de Educação Ambiental (EA 2006), evento que ocorre anualmente em São Carlos, onde divulgamos oficialmente os cursos de extensão e especialização e, realizamos as inscrições e seleção dos participantes. A seguir descreverei como se deu cada um desses processos.

a. Identificação de novas parceiras

Como resultado do trabalho da busca de novas parceiras, o CESCAR apresentou até o final de 2006 um crescimento de 100%, saltando de 19 para 38 instituições parceiras, que são representadas por 55 pessoas, distribuídas regionalmente.

Neste processo, o Núcleo Gestor de Jaboticabal e Região merece destaque, pois iniciou suas atividades de articulação apenas com o Fórum Permanente Jaboticabal

Sustentável, sendo que depois de sucessivas reuniões e discussões sobre a proposta do CESCAR, várias das instituições pertencentes ao Fórum aceitaram o convite e se integraram ao Coletivo. No final de 2006, dezesseis instituições faziam parte deste Núcleo Gestor.

Já o Núcleo Gestor de Araraquara permaneceu com as quatro instituições iniciais. Houve várias tentativas de contato com a Sala Verde e ONGs existentes na cidade, porém sem sucesso.

No Núcleo Gestor de São Carlos, a coordenação do projeto fez vários convites para instituições parceiras em potencial como a Polícia Ambiental, Diretoria Regional de Ensino, Movimento Sem Terra, entre outros, iniciativas estas que não tiveram continuidade. Mesmo assim conseguiu a parceria de outras três instituições. A cidade de Dourado também conseguiu o apoio de mais uma instituição. Desta forma, este Núcleo Gestor passou a contar com a participação de dezoito instituições parceiras.

Durante esse mesmo período, o Coletivo também consolidou as parcerias já estabelecidas e clarificou os tipos de parcerias, definindo os critérios mínimos para essa participação. Desse modo, foram denominadas como **parcerias de Apoio**, aquelas que contribuiriam, por exemplo, com infra-estrutura, logístico, financeiro, espaço educador, etc e as **parcerias Finalísticas**, aquelas comprometidas diretamente com o processo de formação e que, portanto, apresentaram item ou itens de cardápio/s.

As parcerias **Finalísticas** se configuraram como de **participação contínua e permanente** - aquelas que tiveram uma participação efetiva em todo o processo, como nas reuniões organizativas, reuniões gerais, reuniões dos núcleos gestores, oficinas conceituais, organização de eventos, articulação com as Redes, com o DEA e outros coletivos, envolvimento no processo de formação (cursos, tutorias, etc); e as **Finalísticas pontuais**, que embora tenham firmado seu interesse por meio da carta de adesão, não participaram do processo geral do Coletivo, mas apenas das reuniões com a equipe responsável pelo módulo temático no qual seu item de cardápio estava inserido. Essas reuniões foram necessárias para que se fizesse uma adequação da linguagem e compreensão mínima da dinâmica que estava sendo incorporada pelo participante do processo (PAP), além da observação de seus princípios político-pedagógicos. A Tabela 1 apresenta a relação das trinta e oito parceiras e os respectivos números de representantes (cinquenta e cinco) distribuídos por núcleo gestor. As parceiras finalísticas estão sinalizadas com (*) e as parceiras de apoio com (**). A Figura 2 ilustra a localização dos municípios envolvidos em cada núcleo gestor e as respectivas instituições parceiras.

Tabela 1 - Relação de instituições parceiras por Núcleo Gestor e número de representantes por instituição

	Instituições Parceiras (38)	Número de Representantes (55)
Núcleo Gestor São Carlos (18)	São Carlos (15)	
	ACVC - Associação Comunitária Comunicação e Cultura Vila Conceição *	1
	APASC - Associação para Proteção Ambiental de São Carlos	2
	Associação Pró-Casa do Pinhal *	1
	CDCC/USP - Centro de Divulgação Científica e Cultural	1
	Corpo de Bombeiros *	1
	CRHEA/USP - Centro de Recursos Hídricos e Ecologia Aplicada / USP	1
	Embrapa Pecuária Sudeste	1
	Prefeitura Municipal de São Carlos	3
	Secretaria Municipal de Educação e Cultura	
	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Sustentável Ciência e Tecnologia	1
	Raízes do Café Produtos Artesanais **	1
	Ramudá - Ramos que brotam em tempos de mudança (ONG)	1
	Restaurante Mamãe Natureza **	1
	SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial	1
	TEIA-Casa de Criação (ONG)	1
	UFSCar - Universidade Federal de São Carlos / Depto. Hidrobiologia / Coordenadoria Especial para o Meio Ambiente	6
	UNICEP - Centro Universitário Central Paulista. *	1
	Dourado (2)	
	AMADO - Associação de Moradores e Amigos de Dourado	1
	Prefeitura Municipal - Departamento de Agricultura e Meio Ambiente	1
	Ibaté (1)	
	Camará Mudas Florestais **	1
	Subtotal Representantes	27

Cont. Tabela 1 - Relação de instituições parceiras por Núcleo Gestor e número de representantes por instituição

	Instituições Parceiras	Número de representantes
Núcleo Gestor Jaboticabal (16)	Jaboticabal (9)	
	ACERT - Associação Cultural e Ecológica Raízes da Terra	1
	UNESP/FCAV-Jaboticabal - Departamento de Economia Rural	2
	Faculdade São Luis	1
	Fórum Permanente Jaboticabal Sustentável	1
	INGÁ planejamento Ambiental e Paisagístico (ONG)	1
	MUDA - Movimento Unificado de Defesa Ambiental (ONG)	1
	Olhos D'alma (ONG)	1
	Policia Ambiental	1
	Rede Jovem Jaboticabal pela Sustentabilidade	1
	Bebedouro (1)	
	Faculdades Integradas – FAFIBE	1
	Monte Alto (3)	
	Associação Ecológica Pé da Serra (Ong)	2
	Prefeitura Municipal	
	Secretaria Municipal de Educação e Diretoria de Agricultura e Meio Ambiente	3 1
	Sítio dos Eucaliptus	1
	Taquaritinga (2)	
	Associação Amigos da Serra (ONG)	2
	Prefeitura Municipal /Secretaria Municipal de Meio Ambiente	1
	Guariba (1)	
	Secretaria Municipal de Educação	1
Subtotal Representantes	22	
Núcleo Gestor Araraquara (4)	Araraquara (4)	
	Prefeitura Municipal - Coordenadoria de Meio Ambiente – CMMA	1
	DAAE - Departamento Autônomo de Água e Esgotos - Gerência de Gestão Ambiental	2
	FCLAr-UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	1
	UNIARA - Centro Universitário de Araraquara (Associação São Bento de Ensino)	2
Subtotal representantes	6	



Figura 2 – Mapa com os municípios pertencentes a cada núcleo gestor com as respectivas instituições parceiras

b. Construção do Projeto Político Pedagógico (PPP)

Segundo o documento interno do ProFEA, a formulação do Projeto Político Pedagógico dos Coletivos Educadores deve ser constituído por três marcos: o conceitual, o situacional e o operacional. O Marco Conceitual deve ser construído com rigor científico, pois deverá proporcionar aos participantes o domínio do conhecimento, aumentando a confiança em si para agir efetivamente frente à realidade observada tornando-se sujeitos de suas próprias histórias. O Marco Situacional refere-se ao diagnóstico da realidade local e o Marco Operacional deve ser o planejamento das estratégias de intervenção. O processo sempre deve

iniciar com o Marco Situacional, passar pelo Conceitual e, a partir deste, elaborar o Operacional (BRASIL, 2006).

A elaboração da proposta foi desenvolvida pela equipe do CESCAR considerando os três eixos do ProFEA: o acesso a conteúdos e processos formadores por meio dos cardápios; a constituição e participação em comunidades interpretativas de aprendizagem e a elaboração, implementação e avaliação de intervenções educacionais como Práxis Pedagógica.

O ProFEA coloca que o cardápio deve ser proposto em duas instâncias: nacional, sob responsabilidade do DEA/MMA, e regional/local, dentro de cada realidade. As comunidades interpretativas de aprendizagem são grupos nos quais a história de vida de cada um contribui para uma interpretação mais ampla de uma realidade comum. A intervenção Educacional como Práxis Pedagógica busca envolver os indivíduos em um processo de transformação tanto cognitiva quanto comportamental que pode levar à mudança nos âmbitos social, político e cultural. Os educadores e educandos promovem intervenções/interações socioambientais buscando minimizar os problemas diagnosticados e a formação de novos agentes.

Considerando que a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) deve ser entendida como um processo contínuo coerentemente com a metodologia adotada (PAP) e, desse modo, novas demandas sempre implicarão em reflexão sobre a ação e a novas revisões, iniciamos sua elaboração em 2006 e esta se estendeu durante a implementação dos cursos de Extensão e Especialização em Educação Ambiental. Durante todo o processo, foi dedicada uma atenção cuidadosa à observação dos princípios que regem o programa de formação: a escuta sensível, a participação qualificada, espontânea e livre, o respeito às produções coletivas e a convivência solidária entre os participantes do processo.

Além das reuniões organizativas entre representantes das instituições parceiras do CESCAR (grupo de PAP2), foram realizadas duas oficinas conceituais, uma sobre Comunidades Interpretativas (Profa. Dra. Maria Rita Avanzi, em 21/06/2006) e outra sobre Educação Ambiental Crítica (Prof. Dr. Carlos B. Frederico Loureiro, em 16/11/2006). Ambos são autores de capítulos sobre mesmo tema do livro *Encontros e Caminhos 1: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores* (FERRARO JR, 2005).

Foi importante também o “Encontro de PAP2: fortalecendo e construindo novos coletivos educadores no estado de São Paulo”, realizado em São Carlos, em 11/09/2006, quando outros esclarecimentos sobre os fundamentos políticos e pedagógicos do ProFEA puderam ser esclarecidos pela presença do então diretor do DEA/MMA, Prof. Dr. Marcos Sorrentino.

A oficina de Comunidades Interpretativas foi realizada como um exercício promotor do diálogo e da construção coletiva do conhecimento, desenvolvido sem a figura centralizadora da professora, de alguém que ‘transmite’ conhecimento. Essa pode ser uma proposta de desestabilização e de desconstrução de saberes prévios, de ampliação da capacidade de comunicação - ouvir e de perceber o outro, de flexibilização, de significação daquilo que acontece no e com o coletivo, da importância da mudança de valores e de novas posturas, do exercício da interpretação individual e coletiva, e da idéia de incompletude do conhecimento.

Outros textos do mesmo livro *Encontros e Caminhos* (FERRARO JR., 2005) foram disponibilizados, lidos e debatidos por esse grupo para a elaboração da Programa dos Cursos do CESCAR, como **Cardápio de Aprendizagem** (Sandro Tonso), **Pesquisa-Ação-Participante** (Moema L. Viezzer), **Pesquisa-Ação** (Marília F.C. Tozoni Reis) e **Transdisciplinaridade** (Haydée Torres de Oliveira), conceitos que fundamentam conceitualmente esse PPP.

A construção efetiva do PPP do CESCAR envolveu a organização dos cursos de Extensão e Especialização em Educação Ambiental, em reuniões do GT de Cardápio/PPP, seguidas de compartilhamentos nas Reuniões Gerais do CESCAR, a partir das experiências e competências existentes, conforme o **Cardápio do CESCAR (Figura 3)**.



Figura 3 – reuniões de grupos de trabalho (GT) e reuniões gerais

O cardápio do CESCAR está organizado nos seguintes blocos: Histórico e Correntes da EA; Fundamentos e princípios da EA; Metodologias em EA e Temas Socioambientais. Os itens de cardápio são oferecidos por vinte e sete das trinta e oito instituições parceiras e serão divulgados podendo ser acessados por qualquer pessoa interessada (Tabela 2).

Tabela 2 – Relação de itens de Cardápios do CESCAR oferecidos pelas instituições parceiras

HISTÓRICO E CORRENTES DA EA		
	Temas	Instituições
1	Histórico e correntes da Educação Ambiental	GEPEA/UFSCar e UNESP/Araraquara
2	Movimentos sociais e Educação Ambiental	Fórum Jaboticabal Sustentável, INGÁ e ACERT
FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS DA EA		
	Temas	Instituições
1	Oficinas conceituais: participação, democracia, PAP, pesquisa participante, comunidades de aprendizagem; interpretativas e aprendentes	UFSCar, UNESP/Araraquara, Fórum Jaboticabal Sustentável e ACERT
2	Conceitos: transdisciplinaridade, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, transversalidade, visão sistêmica, sustentabilidade	UFSCar, Fórum Jaboticabal Sustentável, UNESP/Araraquara e CRHEA/USP
METODOLOGIAS EM EA		
	Temas	Instituições
1	Elaboração e análise de projetos	UFSCar, UNESP/Araraquara e SMEC/São Carlos
2	Metodologias de avaliação e técnicas de avaliação em grupo	UFSCar, CDCC/USP – São Carlos e UNESP/Araraquara
3	Captação de recursos para projetos de Educação Ambiental	Teia e Ramudá – São Carlos
4	Diagnósticos Socioambientais; diagnósticos de ações, projetos e programas de EA; técnicas de levantamento e registro de dados	Teia, Ramudá e Grupos de Trabalho (GTs)
5	Oficinas	
a	Educomunicação (comunicação comunitária; boletim; fanzine; participação; comunicação audiovisual para educação)	Ramudá e Teia
b	Arte educação (danças populares brasileiras)	Ramudá
c	Entrevistas / História oral – estimular o mapeamento da percepção ambiental da região	Ramudá e Teia
d	Dinâmica de grupo como técnica de sensibilização (jogos cooperativos, jogos teatrais, lúdicos, cirandas)	Ramudá, Unesp/Jaboticabal, APASC, AMADO e UFSCar
6	Trabalho em rede e formação de redes	UFSCar e APASC
7	Mecanismos e canais de mobilização e participação popular	Teia
8	Funcionamento de grupo (psicodinâmica de grupos, teorias do funcionamento grupal, organização e desenvolvimento de trabalhos em grupos)	UNESP/Jaboticabal, APASC e AMADO
9	Percepção da paisagem	
a	Fotografia	CDCC/USP e Teia
b	Leitura de mundo	ACERT e INGÁ
c	Mapa Contorno	CDCC/USP
d	Textos sensibilizantes	CRHEA/USP
e	Interpretação de imagens	CRHEA/USP
f	Trilhas vivas	Ramudá
g	Peça Teatral: “Onde está o 5°?”	Ramudá
h	Ecossistemas e recursos naturais	FAFIBE/Bebedouro

Cont. Tabela 2 – Relação de itens de Cardápios do CESCAR oferecidos pelas instituições parceiras

TEMAS SOCIOAMBIENTAIS		
	<i>Temas</i>	Instituições
1	<i>Preservação, conservação, remediação, recuperação ambiental (estrutura e funções): princípios e procedimentos</i>	
A	Rota de ambientes: naturais, urbano e agrícola (pastos e lavouras) em BH; conservação e recuperação – ambiente agrícola – (visitas percepção ambiental)	EMBRAPA/São Carlos
B	Conservação ambiental – recursos naturais	FAFIBE/Bebedouro
C	Recuperação de áreas degradadas	PM Taquaritinga, Sítio dos Eucaliptos e INGÁ
D	Prevenção e combate incêndios urbanos e florestais	Corpo de Bombeiros
E	Arborização urbana - recuperação de áreas e Introdução à problemática ambiental de São Carlos	SMDS/São Carlos
2	<i>Recursos naturais abióticos (água, solo, ar, energia): descrição integrada</i>	
A	História da água de São Carlos na literatura	RAMUDÁ
B	A água na natureza - Visitas às Bacias Hidrográficas	CDCC/USP
C	Problema ambiental: Qualidade da Água; Estrutura ambiental e função – ciclo e a água e árvores / solo/energia (radiação solar) / mudanças climáticas - Embrapa	EMBRAPA/São Carlos
D	Qualidade da água	UFSCar
3	<i>Economia e Qualidade de Vida Produção de bens de consumo, exclusão, turismo, IDH, resíduos sólidos, líquidos, gasosos, radiativos, tóxicos, uso de venenos etc.</i>	
A	Sustentabilidade urbana / Programa MES	Fórum Jaboticabal Sustentável, ACERT, UFSCar
B	Futuro limpo – Programa Municipal de Controle de Resíduos - inclui RSS (Resíduos de Serv. Saúde) e RCC (Resíduos da Constr. Civil)	SMDS/São Carlos
C	Economia e qualidade de vida – Consumo sustentável - Economia Solidária	FAFIBE, UFSCar, PM de Dourado
D	Resíduos sólidos	CDCC/USP e SMEC/S.Carlos
E	Consumo: compreensão e desenvolvimento de atitudes	UFSCar
F	Vídeos: “Seleta Coletiva”, “Revolução dos lixos”, “Boca de lobo não come lixo”, “Miguel guardião dos restos”	RAMUDÁ
G	Visitas ao Aterro Sanitário	CDCC/USP e DAAE/Araraquara
H	Visita monitorada a ETA/ETE	DAAE/Araraquara
I	Turismo Sustentável	ACERT, Sítio dos Eucaliptos, ONG Pé da Serra, PM Monte Alto e UNICEP
J	Segurança Alimentar; Alimentos transgênicos	Fórum Jaboticabal Sustentável, Ingá, ACERT
K	Tratamento de esgoto	UFSCar e DAAE/Araraquara
L	Agrotóxicos; Substâncias nocivas; Poluição: resíduos gasosos e radiativos (luz e calor)	EMBRAPA/São Carlos

A carga horária de 456h foi distribuída em três módulos: Percepção/Compreensão (oferta de conteúdos conceituais/procedimentais/atitudeis em 20 encontros gerais de 8 horas – 160 horas), estruturante (formação de comunidades interpretativas e de aprendizagem, acompanhada de tutoria PAPs2/PAPs3 e de oferta de itens de cardápios opcionais – 216 horas) e Interação Educativa (projetos realizados pelos PAPs3, que também envolveu a oferta de itens de cardápio do CESCAR – 80h).

Após o fechamento dos itens mínimos de cardápio, articulação entre os conteúdos, distribuição da carga horária por cada item, apresentação dos itens em uma ordem temporal, foi iniciada a construção das **ementas** de cada **Encontro Geral (EG)**, contendo resumo explicativo das atividades, indicação de textos e materiais didáticos específicos de cada tema.

Os cursos possibilitaram formar ao mesmo tempo pessoas não graduadas (curso de extensão) e graduadas (curso de especialização), de acordo com a diversidade que orientou o processo de formação. A princípio foi previsto um total de 80 vagas respeitando o número de habitantes por núcleo gestor (Tabela 3) e a proporcionalidade do público participante descrito no Projeto. As vagas foram distribuídas da seguinte maneira: 50% para líderes comunitários, 25% para educadores e professores e 25% para representantes de Órgãos governamentais (OGs) e de Órgãos Não Governamentais (ONGs), respeitando as orientações de capilaridade por seguimento contidas no ProFEA. Esses números foram revistos posteriormente de acordo com o número de inscritos e a distribuição será apresentada na seção seleção dos participantes.

Tabela 3 – Distribuição de vagas para PAPs3 por município do CESCAR

Núcleo Gestor	Município	Nº Habitantes	Vagas PAP3
	São Carlos	193.000	20
	Ibaté	26.500	3
NG São Carlos	Ribeirão Bonito	11.300	3
	Dourado	8.600	2
	Total	239.400	28
NG Araraquara	Araraquara	182.500	21
	Bebedouro	75.000	8
	Jaboticabal	67.500	8
NG Jaboticabal	Taquaritinga	52.000	6
	Monte Alto	43.600	5
	Gariba	31.000	4
	Total	269.100	31
Total Geral		691.000	80

c. Divulgação e Inscrição do Curso de Extensão e Especialização em Educação Ambiental do CESCAR

Para a divulgação do CESCAR construímos coletivamente um logotipo e criamos uma apresentação com música de fundo – uma cantiga infantil africana que fala de um pássaro que perdeu os pais e passa a cuidar de crianças órfãs – Sansa Kroma - em alusão à missão do educador que é sobretudo o cuidar e o cuidado com o entorno e todas as manifestações da vida. Com o mesmo projeto gráfico confeccionamos camisetas.

O GT de educomunicação ficou responsável pela confecção dos folders e cartazes (Anexo 1). Destacou-se o logotipo de CESCAR a fim de gerar uma identificação imediata com o projeto “Viabilizando a Utopia”, com informações sobre as parceiras do CESCAR, a proposta dos cursos de Extensão e Especialização em EA com cronograma de prazos para as inscrições e divulgação dos selecionados, os contatos das instituições parceiras responsáveis pelo recebimento das inscrições em cada núcleo gestor; e uma ficha de inscrição para ser preenchida pela/o interessada/o e entregue no ato da inscrição, contendo dados pessoais e uma justificativa do interesse pelos cursos.

As instituições parceiras de cada Núcleo Gestor (NG) ficaram responsáveis por fazer a ampla divulgação da proposta de formação, atingindo escolas, universidades, ONGs, prefeituras, cooperativas, e empresas. Estes materiais também foram distribuídos nos bairros em locais onde a comunidade frequenta diariamente, como por exemplo, açougue, supermercado, padaria e sacolão. Foram utilizados outros canais de comunicação como rádios, jornais, TV e comunicação digital.

As inscrições foram abertas oficialmente durante o Encontro de Educação Ambiental (EA 2006) realizado nos dias 15, 16 e 17 de novembro de 2006, no Campus da UFSCar, com o tema: “Colhendo Experiências e semeando propostas de formação de educadoras/es ambientais” e se estenderam até o dia 10 de dezembro de 2006. Este encontro teve como meta a divulgação e discussão do projeto “Viabilizando a Utopia” e o curso de formação a fim de identificar potenciais PAPs³, além de ter sido um evento aberto a participação dos demais Coletivos Educadores do estado de São Paulo. Com inscrições gratuitas o evento contou com a presença do Prof. Dr. Carlos Frederico B. Loureiro, docente da Universidade Federal do Rio de Janeiro e do então diretor do DEA/MMA, Prof. Dr. Marcos Sorrentino.

Inscreveram-se para participarem do processo seletivo quinhentos e oitenta e duas pessoas, sendo duzentos e oito do NG São Carlos, cento e oitenta e uma pessoas de NG Araraquara e cento e noventa e três do NG Araraquara.

d. Seleção dos Participantes

Para realizar a seleção dos candidatos criamos um GT de Seleção, que definiu os critérios de escolha dos interessados nos cursos, desenvolvendo um formulário com questões básicas para auxiliar os procedimentos de seleção. Os critérios que nortearam o processo de seleção, ainda que não exclusivos, foram os seguintes: ter preferencialmente apoio institucional; ter possibilidade de estabelecer parcerias com outras instituições; ter condições para o desenvolvimento do projeto envolvendo um grupo de aproximadamente trinta e cinco PAPs4; ter experiência em ações, projetos e programas socioambientais e perfil de articulação-mobilização.

Durante as entrevistas, apresentamos os critérios aos candidatos e anotamos as experiências dos candidatos em ações, projetos e programas socioambientais, perfis e experiências de articulação-mobilização, quais grupos pretendidos para o trabalho de intervenção (público participante PAP4) e as idéias de como realizar esse trabalho (local/tema/assuntos).

Para os candidatos da categoria de professores, perguntamos se as intenções do trabalho de intervenção seriam para além da sala/escola, envolvendo a comunidade.

Para facilitar o processo de seleção, logo após a entrevista atribuímos os conceitos “A” para as/os candidatos com perfil muito adequado à proposta de formação, “B” para candidatos com potencialidades e “C” para aqueles com perfil menos adequado à proposta.

Nos Núcleos de Araraquara e de São Carlos, os entrevistadores se organizaram em duplas para a execução das entrevistas. No Núcleo de Jaboticabal, o agente articulador desenvolveu uma estratégia de entrevista com a presença de três candidatos, de forma que, sendo ouvido o primeiro, os dois candidatos seguintes testemunharam a explicação da proposta do curso, as perguntas, as respostas e as argumentações. Após o terceiro candidato entrevistado, o primeiro cederia o seu lugar ao quarto candidato, sendo este testemunhado pelo segundo e terceiro.

Considerando as desistências que poderiam ocorrer durante o processo, optamos por acrescentar 12 vagas ao invés de se criar uma lista de espera. Como dito anteriormente, o número de vagas foi distribuído proporcionalmente entre os NGs de acordo com o número de habitantes que possuem. Deste modo, o NG de São Carlos ficou com 35 vagas, o NG de Jaboticabal com 34 e o NG de Araraquara com 23 vagas, num total de 92 vagas. A Tabela 4 mostra o resultado final da seleção com o número de inscritos, número de pessoas entrevistadas e número de selecionados por Núcleo Gestor.

Tabela 4 – Número de inscritos, entrevistados e selecionados por NG

Núcleo	Inscritos	Entrevistados	% Presença	Selecionados
São Carlos	208	149	72%	35
Araraquara	181	165	91%	23
Jaboticabal	193	138	72%	34
Total	582	452	78%	92

A Tabela 5 mostra a distribuição final das vagas por município e mostra a ampliação do número de municípios envolvidos no CESCAR, agregando Américo Brasiliense e Rincão. A entrada destes municípios se justifica principalmente pela proximidade com Araraquara, além do trabalho que o DAAE (parceira do CESCAR) já realizou nestes municípios por meio do curso de Capacitação em Saneamento Ambiental e de estarem inseridos na mesma bacia hidrográfica – a do Rio Mogi- Guaçu.

Tabela 5 – Distribuição final de vagas PAPs3 por município

Núcleo Gestor	Município	Vagas PAPs3
NG São Carlos	São Carlos	26
	Ibaté	4
	Ribeirão Bonito	2
	Dourado	3
Total	4	35
NG Araraquara	Araraquara	20
	Américo Brasiliense	1
	Rincão	2
Total	3	23
NG Jaboticabal	Bebedouro	9
	Jaboticabal	10
	Taquaritinga	7
	Monte Alto	6
	Gariba	2
Total	5	34
Total Geral	12	92

Dos 92 candidatos selecionados, 24 pertenciam às instituições parceiras (01 do NG de Araraquara, 13 do NG de Jaboticabal e 10 do NG de São Carlos), dos quais alguns são PAP2/PAP3.

Analisando o número de interessados inscritos e selecionados foi necessário fazer uma redistribuição de vagas entre os segmentos (inicialmente seria 50% para líderes comunitários, 25% para educadores e professores e 25% para representantes de OGs e ONGs). Considerando a média entre os três núcleos gestores, ficou 39% para líderes comunitários, 36% para educadores e professores e 25% para representantes de OGs e ONGs. O resultado da seleção por segmento/ núcleo gestor com os respectivos percentuais podem ser observados na Tabela 6.

Tabela 6 - Resultados da seleção por cada segmento em cada NG

Núcleo Gestor	Selecionados	Liderança	%	Professor/a Educador/a	%	Técnicos OGs ONGs	%
São Carlos	35	15	43%	12	34%	8	23%
Araraquara	23	8	35%	10	43%	5	22%
Jaboticabal	34	13	38%	11	32%	10	29%
Total	92	36	39%	33	36%	23	25%

Com relação à escolaridade, de acordo com a Tabela 7, observamos que 70%, por ter ensino superior completo, participaram do curso de especialização e os outros 30% do curso de extensão. A divulgação dos resultados foi feita pelas instituições parceiras e os selecionados foram comunicados por meio de carta encaminhada por correio.

Tabela 7 - Escolaridade das/os PAPs3 selecionados

Núcleo	PAP3	Ensino Sup. Compl.	%	Ensino Sup. Incompl.	%	Ensino Médio Compl.	%	Ensino Médio Incompl.	%	Ensino Fund. Compl.	%
São Carlos	35	22	63%	3	9%	7	20%	2	6%	1	3%
Araraquara	23	18	78%	1	4%	3	13%			1	4%
Jaboticabal	34	24	71%	8	24%	2	6%				
Total	92	64	70%	12	13%	12	13%	2	2%	2	2%

Fase 2 - Implementação dos Cursos de Extensão e Especialização

Os cursos de Extensão (para participantes não graduados) e Especialização (para participantes graduados) aconteceram concomitantemente e foram oferecidos oficialmente pela Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária, da Universidade Federal de São Carlos, em parceria com as outras instituições que fazem parte do CESCAR, durante o período de janeiro de 2007 a setembro de 2008. Com os mesmos conteúdos, sua estrutura foi composta por módulos articulados, sendo que alguns optativos foram apresentados separadamente como extensão para pessoas interessadas que não tiveram oportunidade de participar do curso oficial, ampliando desta forma o público participante.

Com relação à organização de cada módulo, as instituições responsáveis pelo mesmo item de cardápio se reuniam e preparavam o encontro conjuntamente, criando assim um novo cardápio a ser disponibilizado. A seguir será descrita a estrutura dos cursos.

a. Módulo Percepção/Compreensão – Encontros Gerais (EG)

Foram programados 20 encontros com duração de 8h, totalizando 160 horas. Durante o ano de 2007 foram realizados 17 EG e os 3 restantes foram oferecidos em 2008.

Este módulo teve como objetivo fundamentar teórica e metodologicamente os participantes para uma compreensão sistêmica do meio ambiente, e para orientar os projetos de intervenção, numa Educação Ambiental crítica e emancipatória. A Figura 4 ilustra momentos dos encontros presenciais e na Tabela 8 são apresentados temas na sequência em que foram abordados e as respectivas instituições responsáveis.



Figura 4 – Encontros presenciais de formação – Módulo Percepção/Compreensão

Tabela 8 – Temas principais dos encontros e instituições responsáveis

Encontros	Temas	Instituições Responsáveis
1	Histórico / Movimentos Sociais e Educação Ambiental	UFSCar, Fórum Jaboticabal Sustentável, INGÁ, ACERT e UNESP/Araraquara
	Pedagogia de Projetos (orientações preliminares)	UFSCar, SMEC/São Carlos, UNESP/Araraquara e UNIARA/Araraquara
2	Metodologias Participativas – Pesquisa-Ação-Participante Multidisciplinaridade / Interdisciplinaridade / Transdisciplinaridade / Transversalidade	UFSCar e UNESP/Araraquara
3	Histórico da Civilização	EMBRAPA
	Uso e ocupação do solo - Instituições	Teia e UFSCar
	Bacias Hidrográficas e Visão Sistêmica	UFSCar, CDCC/USP UNIARA e DAAE/Araraquara
4	Oficina de construção de maquetes de bacias hidrográficas e Visitas às Bacia Hidrográficas (atividade desenvolvida em cada núcleo gestor)	São Carlos: CDCC/USP, Teia e SMDS
		Jaboticabal: PM Monte Alto, Fórum Jaboticabal Sustentável, ACERT e UNESP/jaboticabal Araraquara: DAAE, Uniara e UNESP/Araraquara
5	Recuperação e histórico da Paisagem (Entrevistas / História oral / Pesquisa Documental)	SMDS/ São Carlos, Associação Pró-Casa do Pinhal e Ramudá
	Visita à Fazenda do Pinhal	Associação Pró-Casa do Pinhal
6	Dinâmicas de Grupo (fundamentação teórica)	UNESP/Jaboticabal
	Jogos Cooperativos	AMADO
	Jogos Teatrais	RAMUDÁ
7	Ecologia: ecossistemas - biomas, biodiversidade, cadeia alimentar; fauna e flora regionais	UFSCar e CDCC/USP
	Ecossistemas Aquáticos	FAFIBE
8	Consumo/Resíduos – conceitos e desafios	FAFIBE, SMEC/São Carlos, CDCC/USP e DAAE/Araraquara
	Consumo/educação – relacionar com problemática dos resíduos	FAFIBE, SMEC/São Carlos, UFSCar, Ramudá e CDCC/USP
9	Resíduos Sólidos: Visitas a campo (Aterro Sanitário, Central de Recebimento de Agrotóxico, Cooperativa Coleta Seletiva, Incinerador, Entulho, Máquina de Triturar Lâmpadas Fluorescentes)	DAAE/Araraquara
	Visita a campo – continuação do tema consumo com visita a um supermercado Fechamento: Resíduos domiciliares / Agrotóxicos / Poluição de Resíduos gasosos	UFSCar, Ramudá e EMBRAPA
10	Apresentação dos Projetos pelos coordenadores, troca de experiência e planejamento conjunto dos Troca de Experiências	Núcleos Gestores (São Carlos, Araraquara, Jaboticabal)
11	Recuperação de áreas degradadas, poluição, qualidade da água, solo, vegetação e fauna.	EMBRAPA, UFSCar, CDCC/USP e SMDS/São Carlos
	Visita a campo – visitas realizadas por NGs Araraquara e São Carlos; Jaboticabal Em São Carlos visita à EMBRAPA Em Monte Alto visita ao Sítio dos Eucaliptos	Sítio dos Eucaliptos, PM/Taquaritinga, INGÁ FAFIBE e Fórum Jaboticabal Sustentável
12	Recursos Hídricos / Gestão de bacias hidrográficas Qualidade da Água / Saneamento Visitas a ETE e ETA	DAAE/Araraquara

Cont. Tabela 8 - Temas principais dos encontros e instituições responsáveis

Encontros	Temas	Instituições Responsáveis
13	Agroecologia/Sistemas Agroflorestais/ Plantas Medicinais/Segurança Alimentar	APASC, Ingá, Acert, Fórum Jaboticabal Sustentável e UNIARA
14	Metodologia de Avaliação -	UNESP/Araraquara e UFSCar
15	Economia Solidária Desenvolvimento Sustentável	INCOOP/UFSCar e SMDS/São Carlos
16	Educomunicação socioambiental	SESC/Araraquara, Cala boca já morreu (São Paulo) e RAMUDA
17	Legislação ambiental	ACZ Ambiental/Araraquara
18	Troca de Experiências – Metodologia PAP	Diego REJUMA – Consultor Web e Redes.
19	Textos Sensibilizantes em Educação Ambiental -	CRHEA/USP
	Recuperação de Áreas Degradadas e Planejamento Ambiental e Urbano (Fundamentação teórica e discussões)	UFSCar
20	O Processo grupal na Pesquisa-Ação-Participativa – Responsável	UNESP/Botucatu (Prof. José Roberto e Profa. Marília F. C. Tozoni- Reis) e UFSCar

b. Módulo Estruturante – planejamento, avaliação e desenvolvimento da interação/intervenção educacional – encontros de tutoria individual e coletivo

Ao longo de todo o período de execução desta proposta de formação, foram realizados encontros coletivos e individuais com os PAPs3 a fim de auxiliar a fase de elaboração, implementação e avaliação dos projetos de interação educativa .

Os encontros coletivos foram divididos em Encontros Gerais de Tutoria e Encontros por Núcleo Gestor (Figura 5)



Figura 5 – Encontros gerais de tutoria e no núcleo gestor

O primeiro encontro geral foi realizado em São Carlos no dia 27 de janeiro que teve como objetivo apresentar a proposta de formação do CESCAR e confirmação de interesse pela vaga pelos PAPs 3 selecionados. Foi considerado também encontro geral de tutoria o III Encontro Estadual de Educação Ambiental realizado nos dias 25, 26, 27 e 28 de julho de 2007 em São José do Rio Preto, durante o qual os PAPs 3 apresentaram suas propostas de interação educativa com os PAPs4, na forma de painel. Também participaram do III Encontro Estadual de Coletivos Educadores, evento paralelo realizado no dia 25 (Figura 6).



Figura 6 – III Encontro Estadual de Coletivos Educadores – São José do Rio Preto (2007)

Os demais encontros coletivos aconteceram separadamente nos municípios de cada núcleo gestor e foram marcados pela equipe organizadora do curso. Nessas ocasiões foram trabalhados conteúdos que pudessem subsidiar a elaboração dos projetos e ainda ocorreram discussões específicas sobre os mesmos, com o objetivo de promover uma troca de experiência entre as/os participantes. A Figura 4 ilustra

Os encontros individuais foram realizados com cada participante e seu tutor, segundo a demanda dos próprios PAPs3. Nesses encontros foram discutidos tanto os aspectos de conteúdos dos projetos, com enfoque para a escolha de uma metodologia participativa, uma abordagem sistêmica do ambiente e um caráter multiplicador do processo, como a forma de apresentação do projeto.

c. Módulo Interação/Intervenção educacional tutorada

Neste módulo, foi desenvolvido o projeto de interação educacional tutorada por cada um dos PAPs3, envolvendo um grupo de 30 a 40 pessoas (PAPs4), e baseado na pesquisa-ação-participante, diagnóstico e planejamento participativo, formação de educadores ambientais populares, projetos comunitários, planos de aprendizagem coletiva, formação de comunidades interpretativas etc. Os encontros ocorreram durante o período de agosto de 2007 a setembro de 2008, com duração total de 80 horas (Figura 7).



Figura 7 – Encontros realizados durante o desenvolvimento dos projetos de interação educativa

Nas tabelas a seguir, é apresentada a sistematização dos pré-projetos de interação educativa dos PAPs3 junto aos PAPs4 no que se refere, ao perfil do público participante (Tabela 9), ao caráter dos projetos (Tabela 10), aos objetivos dos projetos (Tabela 11), aos procedimentos metodológicos utilizados (Tabela 12) e, aos temas abordados (Tabela 13).

Tabela 9 – Perfil do público participante (PAPs4) por Núcleo Gestor

Público Participante (PAPs4)	NG JAB	NG AR	NG SC	Geral
Comunidade Escolar - Ensino F e M - estudantes, professores, funcionários, familiares, EJA	7	10	12	29
Comunidade Escolar - Ensino Superior - estudantes, professores, funcionários	3	1	-	4
Comunidades - cooperativas - economia solidária - rural	1	3	1	5
Comunidades - moradores do bairro, associações, Ongs, jovens de projetos sociais / religiosos	8	4	14	26
Deficientes visuais	1	-	-	1
Funcionários da Rede de Saúde	-	1	-	1
Funcionários e Representantes de Empresas	3	-	5	8
Grupo da terceira idade	1	-	2	3
Líderes Comunitários	2	-	1	3

Tabela 10 – Caráter dos pré-projetos por Núcleo Gestor

Caráter dos Projetos	NG JAB	NG AR	NG SC	Geral
Ação Educativa	17	12	16	45
Ação Educativa e Gestão Ambiental	3	3	6	12
Ação Educativa e Pesquisa	3	2	1	6
Gestão Ambiental	1	-	-	1
Pesquisa	1	2	-	3
Total	25	19	23	67

Tabela 11 – Objetivos dos pré-projetos por Núcleo Gestor

Descrição dos Objetivos	NG JAB	NG AR	NG SC	Geral
Com caráter genérico - exemplos: Formar educadores ambientais atuantes como enraizadores...; Sensibilizar a comunidade da Vila Matilda sobre as questões ambientais; Formar formadores de educação ambiental; Conscientizar sobre a importância da preservação do meio ambiente; Incentivar a colaboração e a igualdade na formação de educadores ambientais	14	6	4	24
Com caráter mais específico - exemplos: educar a comunidade rural para a exploração sustentável da propriedade; criar um boletim eletrônico sobre meio ambiente; desenvolvimento da percepção ambiental sobre impactos ambientais urbanos	11	13	19	43

Tabela 12 – Procedimentos metodológicos adotado pelos PAPs3 nos projetos por Núcleo Gestor

Procedimentos Metodológicos	NG JAB	NG AR	NG SC	Geral
Pesquisa participativa - resgate histórico, levantamento histórico, geográfico, sócio-cultural, ambiental e transformação do espaço, percepção ambiental, diagnóstico de interesse, mapeamento qualitativo, processo investigativo.	13	11	12	36
Encontros - Oficinas, cursos, palestras, aulas.	13	4	4	21
Atividades de sensibilização - Visitas a campo, dinâmicas, jogos cooperativos, vivências	11	6	6	23
Atividades de arte-educação - trabalhos manuais, com sucata, práticas de expressão artística, dramatização, pintura, música, poesia, construção de maquetes	3		6	9
Prática de Gestão - Plantio de mudas, compostagem, coleta de óleo, horta, execução de ações de conservação, desenvolvimento de sub-projetos	5		6	11
Formação de comunidades interpretativas - discussão e reflexão em grupo, planejamento coletivo de ações, avaliação coletiva das ações realizadas, construção coletiva de cardápios, elaboração de textos coletivos.	5	5	18	28

Cont. Tabela 12 – Procedimentos metodológicos adotado pelos PAPs3 nos projetos por Núcleo Gestor

Procedimentos Metodológicos	NG JAB	NG AR	NG SC	Geral
Instrumentos para coleta de dados - questionários, entrevistas, desenhos, fotos	2	4	2	8
Recursos Didáticos - acervos fotográficos, registros fotográficos, vídeos, filmagem, mural, jogos, leitura de textos, mapa-contorno, mapas temáticos, cartazes.	9	3	10	22
Pesquisa-Ação-Participante		17	4	21

Tabela 13 – Temas dos projetos de Interação Educativa dos PAPs3 por Núcleo Gestor

Temas dos Projetos de Interação Educativa das/dos PAPs3	NG JAB	NG AR	NG SC	Geral
Ecologia, conservação - biodiversidade, biomas, ecossistemas, interações, solo, energia, fauna e flora, APP, recuperação de áreas degradadas	22	5	4	31
Classificação e Gestão de Resíduos - Sólidos, Domésticos, Industriais, hospitalares, construção civil, em áreas rurais, lixo; coleta seletiva, reciclagem, 3Rs, 5Rs, descarte de materiais	21	8	10	39
Água - recursos hídricos, bacia hidrográfica, conservação de mananciais, qualidade da água, erosão e assoreamento de rio	18	2	2	22
Impactos ambientais / questões socioambientais urbanas - uso e ocupação do solo, transporte, poluição, queimadas, desmatamento, mineração, aquecimento global	11		11	22
Concepções socioculturais - cidadania, globalização, inclusão, cooperativismo, diversidade social e cultural, solidariedade, consumo de drogas, memória	10		6	16
Consumo - consumo responsável, sustentável, consumismo.	7	1	4	12
Segurança Alimentar - nutrição, alimentação saudável, horta orgânica, agroecologia, aproveitamento de alimentos	7		3	10
Educomunicação		1	2	3
Espaços educadores	2		4	6
Estratégias pedagógicas	1			1
Paisagismo	1			1
Temas ainda não definidos	3		3	6

Cabe enfatizar que tanto os participantes inscritos no curso de Extensão (pessoas não graduadas), como aqueles inscritos no Curso de Especialização (pessoas com curso superior), receberam o mesmo acompanhamento e as mesmas orientações e tarefas. Consideramos apenas o caráter mais ou menos acadêmico, exigência mais rigorosa na avaliação para os de Especialização. Cabe dizer que, mesmo sendo opcional o trabalho final na forma de

monografia para os participantes do curso de extensão, apenas dois optaram por relatório e dois por apresentação de vídeos sobre o trabalho desenvolvido.

d. Módulos optativos

Os Módulos Optativos foram oferecidos a partir do levantamento das áreas de interesse junto aos PAPs3, abordando temas de interesse regional e de diferentes naturezas. Foram oferecidos 20 módulos, durante o período de novembro de 2007 a junho de 2008. Os participantes tinham que cumprir uma carga horária de 32h de módulos optativos. A tabela 13 apresenta a relação dos temas abordados por módulo e as respectivas instituições responsáveis.

Tabela 14 - Módulos Optativos oferecidos e instituições responsáveis

	Temas	Instituições Responsáveis
1	Ecoturismo	UNICEP/SMEC/AMADO/APASC Brotas
2	Recuperação de Áreas Degradadas e Planejamento ambiental e urbano (6 horas)	UFSCar
3	Oficina de Legislação Ambiental (6horas)	UFSCar
4	Diagnóstico Ambiental (60 horas)	CDCC/SMEC/UNIARA/FAFIBE São Carlos, Jaboticabal e Araraquara
5	Ações de gestão ambiental	PEAm/CEMA/UFSCar – Rodolfo Antônio de Figueiredo
6	Visita ao Projeto de recuperação de mata no Parque Santa Marta (6 horas)	Prof. Mattiazi. São Carlos
7	Trilhas interpretativas (4 horas)	Viveiro Camará Ibaté
8	Produção de mudas com ênfase na recuperação de área degradada – visita técnica – 4 horas	Viveiro Camará Ibaté
9	Sala Verde – (6 horas)	SMEC/UFSCar
10	Prevenção e combate incêndios urbanos e florestais (6 horas)	Corpo de Bombeiros S. Carlos
11	Animais Peçonhentos (10 horas)	Corpo de Bombeiros S. Carlos.
12	Patrimônio Histórico (6 horas)	SMEC/Associação Pró casa do Pinhal – São Carlos
13	Como elaborar uma trilha interpretativa – visita à trilha da Natureza (10h)	SMEC/UFSCar São Carlos
14	Oficina do CESAMA (Centro de Saneamento e Educação Ambiental)	CESAMA –DAAE/ Araraquara
15	Museu da água	DAAE/Araraquara
16	Percepção ambiental na formação de educadores: territorialidade, temporalidade e paisagem.	Fórum Jaboticabal Sustentável
17	Jogos Cooperativos e dinâmicas de grupo	AMADO/APASC (Jaboticabal)
18	Correntes da Educação Ambiental: algumas considerações	Fórum Jaboticabal Sustentável
19	Recuperação de áreas degradadas: revegetação e demais tópicos	Associação ecológica Pé da Serra
20	Projetos de pesquisa: adequação e demais tópicos.	UNESP Jaboticabal

e. Avaliação Parcial do Processo de formação

Considerando que a avaliação deve ser contínua durante todo o processo e em todos os níveis, desde a organização até a implementação dos cursos, foi realizada sobre diferentes aspectos, com instrumentos diversificados e em momentos relevantes, como por exemplo, a participação das parceiras na organização dos cursos; as avaliações reflexivas dos participantes sobre os conteúdos abordados e sobre a organização dos encontros.

Santos et al (2008) realizaram uma avaliação preliminar sobre a participação dos representantes das instituições na organização do curso. Os dados obtidos mostram que o envolvimento das instituições parceiras foi maior durante o ano de 2007, período de implementação do curso do que em 2006, período de planejamento, o que nos leva a acreditar que as atividades concretas permitem envolver um maior número de pessoas.

Quanto à avaliação sobre o curso de formação pelos PAPs3, foram utilizados diferentes instrumentos de avaliação como por exemplo fichas nos finais dos encontros onde os participantes colocavam os pontos positivos e dificuldades; tarefas reflexivas sobre os conteúdos abordados e se as expectativas estavam sendo atendidas, materiais esses que depois de sistematizados serviram de subsídios para replanejar os próximos encontros.

Uma avaliação geral do andamento do projeto realizada em setembro de 2007 mostrou que os objetivos estavam sendo satisfatoriamente cumpridos, mesmo considerando o enorme desafio que representou a adoção de metodologias participativas na implementação de processos educativos contextualizados e baseados na práxis. O primeiro desafio, de agregar um grande número de pessoas em torno de uma proposta bastante inovadora e desafiadora dos modelos existentes de formação socioambiental, logo em seguida converte-se no desafio de manter esse grupo atuante e disposto a participar de um processo reflexivo, que envolve uma expressiva dedicação de tempo e de vontade para o diálogo. Sabemos que essas foram condições para o trabalho que nos propusemos e que estão na contramão da nossa vida contemporânea.

Seria ingênuo supor que essa tarefa seria fácil. No entanto, o desafio foi permanente: educar e educar-se para, cada vez mais, exercitar alternativas para o fazer educativo e outras maneiras de convivência, permitindo-nos participar da construção de projetos de sociedade que primem pela defesa da qualidade ambiental e de vida, para todos.

Com relação à formação dos PAPs3, a avaliação realizada neste período mostrou que as facilidades e dificuldades encontradas pelos PAPs3 durante esse processo foram bastante específicas a cada participante, já que se tratava de um grupo bastante heterogêneo. De maneira geral, identificamos participantes muito empenhados na elaboração de seus projetos e

buscando superar barreiras como a de se expressar utilizando a linguagem escrita e um formato formal de apresentação das suas idéias. Por outro lado, as pessoas que tinham mais familiaridade com o meio acadêmico apresentaram menos dificuldades nessa etapa. Em alguns casos, a principal dificuldade foi a de conciliar o tempo disponível dos participantes com o dos tutores para realizar encontros presenciais. Porém, esse problema foi amenizado por meio de comunicações via internet ou mesmo pelo esforço de alguns tutores que adequaram seus horários aos de seus tutorandos.

A avaliação geral do processo de formação faz parte desta pesquisa e será analisado segundo alguns princípios e conceitos do ProFEA, que serão apresentados e discutidos no próximo capítulo – Referências Teóricas.

CAPÍTULO 2

REFERÊNCIAS TEÓRICAS

Neste capítulo faremos uma breve apresentação da corrente da Educação Ambiental Crítica, Transformadora e Emancipatória, por esta ser a corrente que o Programa de Formação de Educadores (ProFEA) postula e a que nos identificamos. Também serão citadas algumas das outras correntes, entre elas a conservacionista, a naturalista e a de gestão ambiental, porém apenas segundo a ótica de alguns autores que pertencem à corrente da Educação Ambiental Crítica. Apresentaremos também os três eixos metodológicos do ProFEA necessários para se conseguir esta Educação Ambiental: as Metodologias Participativas, as Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem e, a Pedagogia da Práxis. Outros conceitos e princípios que estão implícitos na corrente da Educação Ambiental Crítica e Emancipatória e que, portanto são a base do ProFEA, também serão abordados como sub itens, como por exemplo Justiça Ambiental ou destacados em negrito no corpo do texto, como é o caso de alteridade, identidade e complexidade ambiental. Outro item abordado nesta seção é a Avaliação, tema central desta pesquisa.

2.1 Educação Ambiental (EA) Crítica, Transformadora e Emancipatória

A década de 60 pode ser considerada como referência das preocupações para com os problemas ambientais e o ano de 1972 como marco histórico para o ambientalismo, pois durante a Primeira Conferência Mundial do Meio Ambiente Humano realizada nesta data em Estocolmo (Suécia), foi reconhecido pela primeira vez que a EA seria um ponto importante para investir contra o problema da crise ambiental no mundo.

Desde então, a EA passa a fazer parte da história, presente tanto no ensino escolar como não escolar. Observa-se por meio de pesquisas e de divulgação na mídia que nunca se falou tanto em EA e nunca se degradou tanto. Mas de qual ambiente e de qual educação estamos falando?

Sommer (1979) citando J. B. Priestley, (1964)⁶, diz que na década de 1960 a ciência já estava muito presente no ensino, mas cada vez mais afastada da experiência cotidiana. Assuntos como, a teoria da relatividade de Einstein e os grandes conceitos de Ecologia,

⁶ Priestley, J. B. *Man and time*. Nova York: Doubleday & Company, Inc. 1964

provavelmente eram pouco compreendidos pela maioria da população. Para ampliar a conscientização do público sobre os problemas ambientais, provavelmente, seria necessário começar com coisas simples como, por exemplo, a limpeza do leito de um córrego, pois quando se entende a dinâmica dos problemas ambientais, é que eles ficam mais evidentes. Sommer utiliza também como referência Terry (1971)⁷, que diz que se a Ecologia não é trazida ao nível da classe, o resultado é alienação e hipocrisia. Muitas lições de Ecologia podem ser dadas pelo que se passa a nossa volta e principalmente quando se diz respeito às crianças, é importante que estas lições sejam ecologicamente sadias.

Concordo com os autores, porque muitas vezes o que fazemos é mostrar para as crianças os resultados assustadores da degradação ambiental e lançar sobre elas a responsabilidade de que “a salvação do Planeta está em suas mãos”.

Em 1976, Bosquet também já questionava qual a Ecologia queríamos, se era uma resultante da adaptação do capitalismo ou outra que seria reflexo de uma transformação sócio-econômica e política. Considero interessante essa abordagem de Bosquet, que não é comum para essa época, pois a Ecologia se restringia mais ao aprendizado sobre a estrutura e funcionamento dos ecossistemas sem levar em consideração as questões sociais, políticas econômicas e culturais.

A crise ambiental, fruto dessa sociedade é tema de discussão nos diversos segmentos (educação, política, ciência, economia). É comum aparecer durante as reflexões sobre esta crise, que talvez fosse uma solução “voltar às origens” isto é, tomar como exemplo a forma de vida adotada pelas comunidades primitivas. Para Gonçalves (1990), as sociedades indígenas, por exemplo, não podem ser tomadas como referência para expressar a harmonia na relação dos seres humanos com a natureza, porque vivem uma realidade diferente da nossa (número de indivíduos, tecnologia disponível, disponibilidade de recursos, cultura, valores etc).

Considerando então que, se a sociedade em que vivemos não é a mesma, esse modelo de relação ser humano/natureza não nos cabe e aí passa a ser um engano acreditar que possamos ter esse mesmo tipo de relação. Gonçalves (1990) considera ainda que o conceito de natureza não é natural, pois cada sociedade e cultura cria o conceito do que é natureza de acordo com suas necessidades e crenças, logo, se é criado, não é natural.

Borheim (1990) também acredita que a volta pura e simples à “natureza” não apresenta saídas, por se tratar de um caminho que ignora o próprio projeto da cultura e a irreversibilidade da revolução tecnológica. Por outro lado, torna-se cada vez mais claro que a

⁷ Terry, M. *Teaching for survival*. Nova York: Ballantine Books, Inc., 1971

tecnologia não oferece condições de solução para o caso e que, sendo assim, a saída para a resolução deste problema está na política. O autor conclui que, dentro de toda esta problemática existe a necessidade de se fazer opções e esta só consegue alcançar a plenitude do seu próprio querer se ela se fizer política. Quem fala em opção fala em liberdade e o ser humano não é um ser livre, ele se torna – ou não – livre. Há uma história de liberdade porque há uma história dos compromissos com os quais o ser humano se deixa envolver e também um vínculo entre liberdade e necessidade. Tudo se concentra na contradição e é nela que podemos encontrar a saída.

Desta forma, como Jacobi (2003), também acredito que existe cada vez mais a necessidade de pensarmos o ambiente de forma complexa, de refletirmos sobre as práticas existentes articulando a natureza, a ciência, a técnica e a cultura. Iniciativas como, rever valores, privilegiar o diálogo e a interdependência de diferentes áreas de saber, bem como a **troca de saberes**, podem contribuir para alcançarmos essa visão menos reducionista do ambiente.

Porém, este é um grande desafio que implica como diz Morin (2000), em ampliar as dimensões da consciência, isto é, ter uma consciência que reconhece a unidade na diversidade e a união intrínseca do ser humano com a biosfera. Ter ainda uma consciência, que se solidariza com todas as formas de vida e que é decorrente da complexidade do pensamento humano, que leva a exercer a autocrítica e a compreensão mútua. Desta forma, ampliar essas dimensões significa repensar as relações dos seres humanos na sua totalidade, conosco mesmo, com os outros e com o ambiente natural, cultural, social, científico e tecnológico, tanto na esfera terrena quanto na espiritual.

É nessa mesma direção que Ab'Saber (1991), considera a EA como um desafio e algo entre missionário e utópico, que exige uma reflexão constante sobre o destino dos seres humanos, os bolsões de pobreza, a harmonia das condições naturais e o futuro da vida no planeta. Dependendo dos princípios que a fundamentam, a EA pode colaborar efetivamente para aperfeiçoar um processo educativo amplo, sinalizado para a conquista e reconquista da cidadania e ser uma nova ponte entre a sabedoria popular e a consciência técnico-científica. Deve, portanto, sempre considerar as particularidades e diversidades regionais e ser um processo de educação comprometido, que envolve uma nova filosofia de vida e mudanças de comportamento tanto individual quanto coletivo.

Sauvé (2003) também considera a EA dentro de um projeto maior que envolve a relação consigo mesmo e com o outro, o que implica na **alteridade**. Porém a **alteridade** não

deve existir só com relação aos seres humanos, deve envolver também a relação com os outros seres vivos, enfim com o ambiente como um todo. Portanto, considerar a EA como uma educação temática entre muitas outras ou mesmo como uma simples ferramenta para resolução de problemas e mudanças de comportamentos cívicos, seria reduzi-la. Não podemos pensar no ambiente como um conjunto de problemas a ser resolvido, mas sim como um local onde podemos conceber projetos e desenvolver **sentimentos de pertencimento**.

De acordo com a literatura, observamos que existem diferentes maneiras de se pensar a EA. Um dos trabalhos realizados para sistematizar essa questão foi realizado em 2000, por Tozoni-Reis (2002), com professores das universidades públicas do estado de São Paulo, que tratam da temática ambiental e da EA nos cursos de graduação. Neste trabalho a autora identificou três tendências: (1) a natural, que coloca a natureza como centro, sendo o ser humano apenas mais um indivíduo, desconsiderando assim suas relações sociais e culturais; (2) a racional, onde o ser humano é o centro, estando a natureza à sua disposição; (3) e a histórica, que mostra a importância de se resgatar a história para a compreensão e a superação dos problemas ambientais, dentro ainda da perspectiva de transformação econômica, social e política.

Ainda dentro desta questão, Tozoni-Reis (2005) coloca que EA não é a mesma para todos que a praticam, pois as diferenças conceituais levam a diferentes práticas, que podem ser definidas como:

- Adestramento Ambiental - EA que tem como tarefa promover mudanças de comportamento;
- Transmissora de Conhecimento - EA que é responsável pela transmissão de conhecimento técnico científico sobre os processos ambientais e que teriam como consequência o desenvolvimento de uma relação mais adequada com o ambiente;
- Transformadora e Emancipatória - EA como um processo político de apropriação crítica e reflexiva de conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos que tem como objetivo a construção de uma sociedade sustentável, do ponto de vista ambiental e social.

Dentro destas abordagens, observamos que,

[...] a Educação Ambiental pode ter uma perspectiva adaptadora, na medida em que parte de uma análise não crítica das relações sociais e históricas dos sujeitos com o ambiente, ou pode ter uma perspectiva transformadora partindo de uma análise crítica das relações dos sujeitos com o ambiente em que vivem e que são determinadas pelas formas históricas da organização das sociedades, cuja marca tem sido a desigualdade social. (TOZONI-REIS, 2005, p.269)

Sorrentino (2000) também faz uma análise sobre as iniciativas na área de EA que vem se ampliando e diversificando cada vez mais. Classifica o que chama de diversos fazeres educacionais na área ambiental em quatro correntes: (1) “Conservacionista”, bastante presente nos países mais desenvolvidos e, no Brasil, se deu por meio de entidades conservacionistas e da primeira tradução do livro sobre EA de Tanner, 2008⁸; (2) “Educação ao ar livre”, que já tinha adeptos como, por exemplo, os naturalistas, escoteiros e atividades de lazer e esporte ligados a natureza, mas assume a dimensão da EA mais recentemente com grupos, como “trilhas de interpretação da natureza”; (3) “Gestão Ambiental”, presente mais na América Latina, também como resistência aos regimes autoritários, sendo que no Brasil ganha força nas lutas contra a poluição e nos movimentos por liberdades democráticas que reivindicam participação da população na administração dos espaços públicos e nas definições de futuro para nós e nossos descendentes; (4) “Economia Ecológica”, que se inicia nos anos de 1970, mas só ganha força na década de 1980, quando são publicados os documentos “Nosso futuro comum” e “Nossa própria agenda”, por órgãos internacionais.

Nesta quarta corrente, Sorrentino acredita que estão presentes as duas vertentes que subsidiaram o movimento ambientalista no final do século passado e início deste e conseqüentemente, as EAs a eles associadas: o “Desenvolvimento Sustentável” e as “Sociedades Sustentáveis”. A primeira estaria ligada aos interesses de alguns empresários, governantes e ONGS e a segunda a aqueles que sempre fizeram oposição ao atual modelo de desenvolvimento. É nessa segunda vertente que vemos contemplada a EA crítica transformadora e emancipatória.

Na visão de Guimarães (2004) existem apenas duas vertentes da EA na atualidade: a conservadora e a crítica. O autor entende como EA conservadora aquela alicerçada em uma visão de mundo que, fragmenta a realidade, simplifica e perde a riqueza e a diversidade da relação. Considera também que esta EA se aproxima das críticas à *educação bancária*, abordada por Paulo Freire na sua obra *Pedagogia do Oprimido*, editada pela primeira vez em 1967. Nessa obra, ainda segundo aquele autor, Paulo Freire diz que esta educação beneficia as classes dominantes e nega - a quem aprende - o direito a uma aprendizagem sobre si mesmo e sobre a sua realidade, ou seja, a consciência de si mesmo no mundo em que vive. Com relação à EA crítica, Guimarães enfatiza que não a vê como uma evolução conceitual ou metodológica de algo que era conservador, mas como uma contraposição à EA conservadora. Acredita que a EA crítica se apóia no referencial teórico da Teoria Crítica que subsidia “uma

⁸ TANNER, R.T. *Educação ambiental*. São Paulo: Summus/Edusp, 1978

leitura de mundo mais complexa e instrumentalizada para uma intervenção que contribua no processo de transformação da realidade socioambiental que é complexa (GUIMARÃES, 2004, p. 27).

Considero a visão de Guimarães um tanto radical, já que para ele existem apenas duas opções: ou a EA praticada é conservadora ou é crítica. Particularmente acredito que existe um longo caminho a ser percorrido entre visão conservadora e crítica, pois precisamos considerar que existe toda uma cultura difícil de ser rompida, principalmente quando nos referimos à prática. Sendo assim, o nosso discurso nem sempre é coerente com a nossa prática, portanto considero que podemos estar a caminho de uma EA crítica.

Na EA crítica, Carvalho (2004 a) considera que a prática educativa é a formação do sujeito humano enquanto ser individual e social, historicamente situado. A educação não se reduz a uma intervenção centrada exclusivamente no indivíduo, recusa a crença individualista de que a mudança social se dá pelas somas das mudanças individuais. Na perspectiva crítica, a formação incide sobre as relações indivíduo e sociedade e desta forma, indivíduo e coletividade só fazem sentido se pensados em relação.

Tozoni-Reis (2005) também corrobora com a autora e diz que para a Educação Ambiental ser crítica, transformadora e emancipatória, “tem que ser um processo *coletivo, dinâmico complexo e contínuo de conscientização e participação social*, que articule também a dimensão teoria e prática, além de ser um processo necessariamente interdisciplinar (p. 271, grifo da autora).

Como vimos a EA crítica, participativa transformadora e emancipatória pode ser considerada uma maneira de se repensar o modo de se ser e estar no mundo, como coloca Barbosa (2008), de reinventar a política e a cidadania.

O “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e de Responsabilidade Global”, utilizado como base para a elaboração do ProFEA, traz no seu bojo princípios dessa EA crítica, que também conduzem para a “sensibilização efetiva e compreensão cognitiva da **complexidade ambiental**, estimulando um **saber ambiental** e fortalecendo a potência de ação nos diversos grupos sociais que trabalham na perspectiva de um futuro sustentável” (BRASIL, 2006).

Portanto, é essa a EA que também nós do CESCAR, acreditamos e tivemos como desafio implementar nos processos de formação que desenvolvemos. Porém, a tarefa não é fácil, pois existe uma distância entre o discurso que professamos e a prática, sendo que muitas

vezes nos vemos em situações contraditórias, desenvolvendo projetos de gestão ambiental ou mesmo de uma EA conservacionista, em vez de uma EA crítica e emancipatória.

2.2. Metodologias Participativas - Pesquisa-Ação-Participante. Pessoas que Aprendem Participando

O surgimento de políticas públicas, que tenham como princípio a participação, está relacionado com as mudanças sociopolíticas por meio de um maior questionamento da sociedade sobre o papel do Estado, como principal deflagrador das políticas sociais. Desta forma a participação é pensada principalmente a partir da ótica dos grupos interessados e não apenas da perspectiva dos interesses globais definidos pelo Estado (JACOBI, 2004).

É dentro desta perspectiva que o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) elaborou o Programa de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA). Corroborando com o dizer de Jacobi, *op.cit.*, o fato de que as práticas de EA que tem como eixo principal a participação, representam um instrumento essencial para a transformação das relações entre sociedade e ambiente. O desafio está em estabelecer uma EA que seja crítica e, acima de tudo, um ato político voltado para a transformação social. Deve ainda ter como princípio a **solidariedade**, a igualdade e o respeito às diferenças, por meio de formas democráticas de atuação baseadas em práticas interativas e dialógicas.

Leroy e Pacheco (2005) consideram que a construção da **democracia**, assim como a construção do conhecimento, é um processo coletivo e permanente, que devem caminhar juntos, sensibilizando e conquistando os participantes para o desafio do aprimoramento e da autotransformação. A verdadeira democracia é aquela construída a partir dos conflitos, buscando a igualdade entre os seres humanos e novas relações com o ambiente. Para que tal construção se torne possível o método a ser utilizado é o da Pesquisa-Ação-Participante comprometido com a horizontalidade e com a transformação social, como propõem os autores citados:

Sair para a roça ou para o bairro; para o rio, mar, floresta, cerrado ou caatinga; para a usina ou para o mangue; para o congresso e para o tribunal. Lá, desencadear um processo democrático, que tenha como ponto de partida a realidade concreta e, por objetivo, mudar uma situação de exclusão e de destruição ambiental. (p. 137)

Acreditando que esse seja o caminho, o ProFEA postula que a EA deve ser participativa, transformadora, crítica e emancipatória e para isso também propõe como estratégia metodológica a Pesquisa-Ação-Participante.

A seguir são apresentadas algumas definições sobre Pesquisa-Ação, Pesquisa-Participante e Pesquisa-Ação-Participante, na visão de diferentes autores, que de certa forma se complementam e ilustram a relação existente entre esta metodologia e a Educação Ambiental constitutiva do ProFEA, e conseqüentemente do CESCAR.

Segundo Franco (2005) a pesquisa-ação tem suas origens nos trabalhos de Kurt Lewin⁹, num contexto de pós-guerra, dentro de uma abordagem de pesquisa experimental, de campo. Na década de 1950 adquiri visões fragmentadas e modifica-se estruturalmente na década de 1980, quando assume uma perspectiva dialética com a incorporação dos fundamentos da teoria crítica de Habermas, com o objetivo de melhorar a prática docente. Já nos trabalhos de Kurt Lewin, a pesquisa-ação tinha como princípios um conjunto de valores como, por exemplo, a participação dos sujeitos, o reconhecimento de direitos individuais, culturais e étnicos, a construção de relações democráticas, a tolerância a opiniões divergentes, valores estes que atualmente também são considerados.

Para os autores Ludke e André (1986) e Demo (1989), a Pesquisa-Ação começa a ser adotada na década de 1970, como estratégia metodológica em oposição à pesquisa tradicional positivista, que postula que os grupos observados não têm nenhum poder sobre a pesquisa feita sobre eles (e não com eles) e, portanto, são apenas objetos de estudo.

Porém, vários autores consideram que nem toda Pesquisa-Participante é Pesquisa-Ação. Para eles só é Pesquisa-Ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. A ação deve ser problematizada merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. Desta forma Thiollent (2003, p. 14) define a Pesquisa-Ação como:

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2003, p 14)

Minayo (2000) compara a definição de Bulmer (1978)¹⁰ e Thiollent (1986). Bulmer diz que a Pesquisa-Ação consiste em investigar o processo de desenvolvimento de programas

⁹ LEWIN, K. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, n. 2, p. 34-36, 1946.

¹⁰ BULMER, M. **Social Policy Research**. The MacmillanPress Ltd. Londres. 1978

governamentais para medir o seu resultado. Neste caso a investigação acompanha a ação, mas é externa a ela, é um levantamento de dados. Já segundo Thiollent, “o envolvimento do pesquisador na ação é parte integrante da pesquisa” (p. 26).

Brandão (2005) vai além quando diz que na pesquisa participante os indivíduos devem ser formados e motivados para transformarem os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos e não apenas resolverem problemas locais.

Dentro desta mesma linha Grabauska e De Bastos (2001), colocam a investigação-ação em uma nova dimensão, preocupada com a **emancipação** e favorável à transformação social, constituindo-se em concepção de pesquisa comprometida em propiciar maior autonomia para as pessoas tolhidas por práticas sociais injustas. Nas palavras destes autores esta modalidade de pesquisa “deve facilitar aos indivíduos realizarem a ligação entre o que eles vivem e no que acreditam com o que lhes é dito ou imposto”.

Para Tozoni-Reis (2005, p 271-272) ao entender a educação ambiental como uma dimensão da educação considera que:

A metodologia da pesquisa-ação-participativa articula, radicalmente, a produção de conhecimentos, a ação educativa e a participação dos envolvidos, isto é, produz conhecimento sobre a realidade a ser estudada e, ao mesmo tempo, realiza um processo educativo, participativo, para o enfrentamento dessa mesma realidade.

Neste tipo de pesquisa, os participantes deixam de ser “objetos” para serem pesquisadores, produtores de conhecimento sobre a própria realidade. Pesquisador acadêmico, parceiro do pesquisador comunitário, cada um tem um papel dentro da pesquisa: delineamento coletivo e participativo, democrático – as respostas do que se vai investigar, como e para que se investigar são compartilhadas e respondidas coletivamente. Os temas da pesquisa ao invés de tratados como objetivo são temas geradores (MINAYO, 2000; ANDRÉ, 1995 e TOZONI-REIS 2005).

Na concepção de Gormley (2003), a pesquisa participante pode contribuir para a emancipação das comunidades de baixa renda, desta forma acredita que:

A Pesquisa Participante é mais que uma metodologia científica provada. Ela é também uma filosofia de esperança que serve como esforço de reeducar a sociedade sobre a importância da voz das comunidades de baixa renda, para encorajar maior participação entre aqueles que acreditam que suas palavras são significativas e para abrir um novo diálogo para aqueles que esperam respeito e oportunidade para uma vida melhor (p.11).

Complementando esta visão de Gormley, Viezzer (2005, p 283) diz que a pesquisa é participante quando “os grupos envolvidos saem do silêncio e do espaço de opressão que a sociedade lhes impõe, para participar de um processo onde aprendem a descobrir, compreender e analisar a realidade e repassar adiante o conhecimento adquirido”.

Quanto ao processo metodológico a ser utilizado para o desenvolvimento da Pesquisa-Ação-Participante, Brandão (2005) admite que não existe um modelo único ou uma metodologia científica própria a todas as abordagens da pesquisa participante, pois coloca frente a frente pessoas e agências sociais ‘eruditas’ e populares. Deve partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes, os quais devem estar contextualizados em dimensões históricas, pois mais importante que a reconstrução de um passado histórico é um olhar entre o passado e o futuro. O autor conclui dizendo que na pesquisa-participante não se trata de conhecer para promover ou desenvolver algo, mas para transformar.

No que diz respeito às pesquisas e intervenções educativas em EA que adotam metodologias participativas, Oliveira (2005 a) chama a atenção para a falta de consistência teórica e avaliação destes processos.

Corroborando com Oliveira, Tozoni-Reis (2005) comenta sobre a importância da contribuição das práticas e pesquisas para a consolidação do campo teórico metodológico da pesquisa acadêmica:

Construir práticas de pesquisa em educação ambiental significa além de contribuir para o campo teórico-metodológico necessário para o desenvolvimento e consolidação da investigação em educação ambiental, contribui também para consolidação teórico-metodológico da reestruturação política da pesquisa acadêmica como instrumento de produção e apropriação social e democrática dos conhecimentos na construção de uma sociedade mais justa e democrática (p. 275)

Como dito no início dessa seção, o ProFEA adota a metodologia PAP – Pessoas que Aprendem Participando fazendo Pesquisa-Ação-Participante. Viezzer (2005) ao analisar esta metodologia na proposta do ProNEA observa que,

[...] dá um salto qualitativo em relação ao conceito e prática da metodologia PAP no contexto da Formação de Educadora/es: estudo, coleta e análise de dados, prática de aprendizagem e ensino, tornam-se componentes da PAP conduzida inicialmente por um coletivo facilitador (PAP1), Coletivos Educadores (PAP2) de novos coletivos que se ampliam (PAP3, PAP4), cada qual com dinâmicas diferentes de acordo com as metas a serem atingidas e o grau de envolvimento das/os educadoras/es envolvidos. Outro aspecto que diferencia a atual proposta do ProNEA em relação a PAP como se deu historicamente, é o seu raio de atuação. A maioria das iniciativas anteriores conhecidas limitavam-se a grupos menores, localizados, ou com grupos homogêneos quando se realizavam com grupos de diferentes regiões. A introdução da metodologia PAP concebida pelo ProNEA representa, neste

sentido, para uma prática de “encontro de saberes” e de tratamento de encontro diferenciado das informações recolhidas. (p. 284)

Dentro desse desafio colocado pelo ProNEA/ProFEA, de adotar a metodologia PAP, com grupos maiores, heterogêneo e de diferentes localidades, retomo um dos objetivos desta pesquisa que é analisar como se deu esse processo no CESCAR, um grupo heterogêneo, com cerca de 80 pessoas oriundas de 12 municípios.

2.3 Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem

Construímos nossa história a partir de vivências/experiências, que começam na infância e se estendem por toda a vida. Esta história é rica em aprendizagens que acontecem primeiramente dentro de nossas famílias, com nossos pais, irmãos, avós e vai se ampliando, no bairro, na igreja, no clube, no trabalho e finalmente na escola. É neste último espaço, que a aprendizagem é reconhecida como “oficial” e acontece de forma sistematizada, baseada em saberes fundamentados cientificamente e colocados muitas vezes como verdades absolutas, segundo a visão cartesiana. De repente, parece que toda a nossa experiência de vida e a aprendizagem com ela adquirida, são colocadas de lado, descartadas e substituídas por algo muitas vezes sem significado, pelo menos aparentemente. Esta questão é mais evidente ainda quando se trata das comunidades tradicionais.

Temos consciência que o saber científico é importante, mas tão rico quanto esse conhecimento são também os saberes tradicionais, que são considerados como não-científicos. Desta forma, pessoas que não tiveram a oportunidade de passar pela escolarização, também devem ser consideradas fontes importantes de saber.

Segundo Brandão (2005), ninguém ensina ninguém, mas também ninguém se educa sozinho, porque o aprender é um processo interior e pessoal, mas que se dá no contato com os outros. “O que eu aprendo ao ler ou ao ouvir, provém de saberes e sentidos de outras pessoas. Chega a mim através de trocas, de reciprocidades, de interações com outras pessoas” (p.86-87). Assim entendemos que, em todos os espaços onde existam pessoas que estejam dispostas a ensinar e aprender, poderão ser consideradas comunidades de aprendizagem, ou seja, local onde ocorre a troca de saberes e de afetos também.

Se nas comunidades aprendentes as pessoas se reúnem para trocar experiências, sendo que todos têm algo para falar e para ouvir, para aprender e para ensinar, nas comunidades interpretativas cada pessoa tem uma compreensão da realidade que sempre é

parcial e menor do que a soma das interpretações do grupo. As comunidades interpretativas implicam em construção do conhecimento, **emancipação** e **solidariedade**, porém segundo Avanzi e Malagodi, (2005 p. 95),

Não se trata de aceitar sem crítica os conhecimentos do senso comum, mas transformá-los na situação de diálogo com os saberes técnicos-científicos, também trabalhados de maneira crítica, transformando ambos em um novo senso comum, em conhecimentos argumentativos.

As comunidades interpretativas e de aprendizagem, surgem a partir de vínculos de confiança, de responsabilidade e de diálogo que se dá como abertura ao outro, tendo como base a **alteridade**. De acordo com Makiuchi (2005, p.29, grifo da autora) “a alteridade é a condição de possibilidade da pessoa humana. *Somos o que somos porque o outro existe e sua existência nos afirma*”. Os laços de confiança e **solidariedade** permitem que os conflitos sejam entendidos como parte do processo de crescimento e maturidade. Possui uma estrutura horizontal onde circula o poder e o conhecimento é uma elaboração coletiva. Oliveira (2005b, p.338) considera esse conhecimento como resultado de um confronto entre saberes que se dá dentro de uma abordagem transdisciplinar, ou seja, “dentro de espaços de diálogos entre saberes, que permitam a partilha, a ressignificação e a produção de novos saberes, em cada tempo e contexto”.

Com relação à **alteridade**, Makiuchi (2005), acredita que esta deve acontecer também com relação ao ambiente, porque apesar dos discursos ambientalistas buscarem uma relação de unidade entre os seres humanos e a natureza, essa forma de pensar precisa ser revista, já que toda relação se dá entre duas “coisas” ou dois seres. Desta forma temos que admitir que existe uma separação entre nós - seres humanos e o ambiente, para que assim possa haver uma relação com **alteridade**, pois esta é a única chance real de se conseguir minimizar os problemas relacionados a degradação ambiental, como a autora coloca

Esta abertura à impossibilidade de saber tudo, e da possibilidade de ser surpreendido pelo outro (que não conheço completamente) é que torna o princípio da precaução, relacionado às questões tecno-científicas-ambientais, um princípio crítico, responsável e ético – uma ética crítica, que se contrapõe por um lado ao utilitarismo e por outro à ingenuidade (p. 30)

Retomamos aqui o ProFEA (Brasil, 2006) que considera as comunidades interpretativas e de aprendizagem como um dos seus eixos metodológicos, porque como vimos, são grupos dialógicos empenhados em interpretar crítica e historicamente o contexto para conduzir a **emancipação** individual e coletiva. Sendo assim, orienta que este eixo deve ser adotado por todos os grupos de Pesquisa-Ação-Participante e, para que esses espaços se

tornem locais de **emancipação** e de **solidariedade**, as Comunidades requerem a interpretação e a aprendizagem coletiva permanente. Porém, para que isso ocorra, torna-se imprescindível que exista a troca de saberes com alteridade. Esperamos assim que a experiência nas Comunidades fortaleça os sujeitos/instituições para que consigam desenvolver os trabalhos de EA continuamente, independente de apoio político.

2.4 Intervenção Educacional, Práxis Pedagógica, Pertencimento

A intervenção educacional como práxis pedagógica é o eixo central do processo formativo do ProFEA e deve estar presente em todos os grupos PAPs. A idéia da Práxis embasa o eixo das Intervenções/Interações Educativas, que é crítica, emancipatória, política e comprometida com a transformação da realidade socioambiental. Esta realidade envolve uma relação complexa, permanente e recíproca entre elementos das sociedades humanas e elementos da natureza e desta forma não podem ser vista de forma simplificada, mas sim pela ótica da **complexidade** (VIÉGAS, 2005).

A transformação da realidade socioambiental deve acontecer por meio de uma práxis educativa que potencializa a ação cidadã de sujeitos individuais e coletivos para transformar uma realidade contra uma força hegemônica. Um movimento de interação conjunta de um com o outro e não um mais o outro que se fortalece e pode mudar o curso da história (Guimarães, 2005).

Segundo Freire (1987), a práxis autêntica envolve ação e reflexão, porém as duas não ocorrem separadamente, uma distante da outra, mas a ação, reflexão e ação se dão simultaneamente. Complementando, Sauvé (2005) diz que a ação e reflexão que envolve a práxis, não deve estar relacionada apenas a conhecimentos e habilidades para resolver um determinado problema, mas aprender com, por e para o projeto. A autora considera que o processo de desenvolvimento da práxis é essencialmente a pesquisa-ação que tem como objetivo realizar mudanças nas pessoas e no ambiente, participativamente envolvendo diferentes atores. Essas mudanças podem ser na esfera socioambiental e educacional porque, além do processo habitual de resolução de problemas, deve integrar uma reflexão constante sobre diferentes aspectos como, por exemplo: porque desenvolver esse projeto? Os objetivos mudaram durante o processo? As estratégias são apropriadas? O que aprendemos e o que ainda devemos aprender? Não é preciso saber tudo antes de realizar o projeto, mas sim de aceitar aprender na ação e de ir reajustando-a. Aprende-se sobre si mesmo e a trabalhar em equipe.

A pedagogia da práxis também é uma teoria que procura não esconder o conflito, a contradição, mas, ao contrário, entende-os como inerentes à existência humana, explicita-os e convive com eles, mesmo porque é o conflito que gera a superação. Ela se inspira na dialética e pertence a uma “antropologia que considera o homem um ser incompleto, inconcluso e inacabado e, por isso, um ser criador, sujeito da história, que se transforma na medida mesma em que transforma o mundo” (GADOTI, 2005, p. 240).

O **pertencimento** e a **identidade** também são vínculos importantes que devem ser construídos ao longo do processo, nos espaços onde os projetos são desenvolvidos, ou seja, nas Comunidades Interpretativas de Aprendizagem dos Coletivos Educadores.

Precisamos retomar também o sentimento de **pertencimento** e **identidade** que fomos perdendo em decorrência da ideologia individualista da sociedade capitalista, que segundo Sá (2005, p. 247), “construiu a pessoa humana como um ser mecânico, desenraizado e desligado do seu contexto, que desconhece as relações que o tornam humano e ignora tudo que não seja direta e imediatamente vinculado ao seu próprio interesse e bem estar.” A autora coloca ainda, que esta visão fragmentada do ser humano tem sido considerada não só como uma das principais causas da degradação ambiental e da exclusão social, como também o principal obstáculo para superá-las.

Desta forma retomamos a proposta dos Coletivos Educadores que consideram que a EA deve ser desenvolvida de acordo com a realidade do seu **território** (escola, bairro, cidade, bacia hidrográfica etc), dentro de uma abordagem participativa que reforce a responsabilidade e o compromisso dos diversos atores e instituições envolvidas com a problemática ambiental e social. Só assim conseguimos criar tanto uma identidade como o sentimento de pertencer ao lugar, porém Bauman (2005) coloca que tanto a identidade quanto o pertencimento não são definitivos:

[...] o “pertencimento” e a “identidade” não tem a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o “pertencimento” quanto para a “identidade” (p.17, aspas do autor).

Entendemos então que estes vínculos de **pertencimento** e **identidade** devem ser construídos continuamente durante todo o processo de formação. É primeiro necessário construir um vínculo de **pertencimento** para depois se ter uma **identidade**.

2.5 Justiça Ambiental

Todos os conceitos/princípios e estratégias metodológicas apresentadas até aqui mencionam que o momento que estamos vivendo é crucial para se repensar a forma de ver o mundo, de rever valores, de buscar alternativas ao modelo hegemônico vigente que considere a **complexidade ambiental** no sentido amplo, incluindo, além dos aspectos ecológicos, as questões sociais, econômicas, políticas e culturais.

Isto se justifica pelo fato de que estamos observando cada vez mais o aumento da desigualdade social decorrente de um modelo predominante representado pela ideologia capitalista, que tem como um de seus principais sustentáculos um padrão de produção e de consumo que consideramos insustentável. Entre as inúmeras consequências nefastas deste modelo destacam-se a exploração da força de trabalho, o uso irresponsável e indiscriminado dos recursos naturais para a produção de bens, desigualmente distribuídos e a geração de resíduos de diferentes características que, em geral, são dispostos de forma inadequada, em locais que mais uma vez, quem sofre as consequências diretas são os menos favorecidos.

É dentro desta perspectiva que Acselrad (2005, p.221), comenta

Considerando que a injustiça social e a degradação ambiental têm a mesma raiz, haveria que se alterar o modo de distribuição - desigual - de poder sobre os recursos ambientais e retirar dos poderosos a capacidade de transferir os custos ambientais do desenvolvimento para os mais despossuídos. [...] a desigual exposição aos riscos deve-se ao diferencial de mobilidade entre os grupos sociais: os mais ricos conseguiriam escapar aos riscos e os mais pobres circulariam no interior de um circuito de risco.

Observamos assim que, as pessoas que estão mais expostas às situações de risco causadas por estas questões, são as menos favorecidas como, por exemplo, os moradores das encostas de morros; vítimas de riscos tecnológicos e condições de insalubridade do trabalho e comunidades rurais e populações ribeirinhas e extrativistas. Sendo assim, a acumulação de riqueza, o conforto de alguns, gera a penalização e o sofrimento dos mais pobres, ou seja, a *desigualdade ambiental* (ACSELRAD, 2005; ZACARIAS, 2009; LAYRARGUES, 2009).

Desta forma se faz necessário que exista uma Justiça Ambiental, que Herculano (2002) define como sendo:

[...] o conjunto de princípios que asseguram que nenhum grupo de pessoas, sejam grupos étnicos, raciais ou de classe, suporte uma parcela desproporcional das consequências ambientais negativas de operações econômicas, de políticas e programas federais, estaduais e locais, bem como resultantes da ausência ou omissão de tais políticas. Ou seja, justiça ambiental é o princípio em que os custos ambientais devem ser distribuídos

de maneira justa entre a sociedade. Complementarmente entende-se por injustiça ambiental um mecanismo pelo qual sociedades desiguais destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento a grupos sociais de trabalhadores, populações de baixa renda, grupos sociais discriminados, populações marginalizadas e mais vulneráveis (p. 2).

Da mesma forma que o ProFEA, nós também pressupomos que os coletivos educadores, organizados em Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem, trabalhando com a metodologia PAP (Pessoas que Aprendem Participando, realizando Pesquisa-Ação-Participante) e tendo a Interação Educativa como Práxis Pedagógica, conseguirá fortalecer a Potência de Ação, com o objetivo então de diminuir as injustiças socioambientais.

2.6 Avaliação

A avaliação sempre é um tema desafiador dentro dos processos educativos e principalmente na Educação Ambiental, já que envolve questões como mudanças de valores que levam a transformação da realidade socioeconômica e cultural, ações essas que não temos como medir pelo menos quantitativamente e em curto espaço de tempo. Mas, avaliar é fundamental, não com o objetivo de apontar culpados, de excluir, premiar ou punir, mas sim de superar limites e valorizar as potencialidades. Mesmo dentro dessa perspectiva, Sato, Tamaio e Medeiros (2002), consideram que a avaliação

é um conceito subjetivo e reflete os valores sociais e políticos de um dado contexto e é diferente de simplesmente balancear rigor, objetivos, medidas e julgamentos. Vale lembrar, portanto, que é ponto polêmico, divergente e desconcertante, mesmo compreendendo que a avaliação vem no sentido de delinear critérios para progressão de alguma coisa, através da construção dos conhecimentos (p. 12).

Dentro dessa abordagem, de avaliar para superar limites e construir conhecimentos, acreditamos que a avaliação deve adotar uma abordagem qualitativa que deve ser um processo contínuo, que não se preocupa apenas com o ponto de chegada, mas sim com todo o percurso da caminhada.

Em trabalhos de pesquisa que envolvem avaliação, Hoffmann (2002) nos lembra que é comum confundir pesquisa com avaliação e relata que existem estudos que mostram esta diferença na área da educação:

Enquanto a pesquisa tem por objetivo a coleta de informações e a análise e compreensão dos dados obtidos, a avaliação está predominantemente a serviço da ação, colocando o conhecimento obtido, pela observação ou

investigação, a serviço da melhoria da situação avaliada. Observar, compreender, explicar uma situação não é avaliá-la; essas ações são apenas uma parte do processo. Para além da investigação e da interpretação da situação, a avaliação envolve necessariamente uma ação que promova a sua melhoria (p. 20).

Leal Filho & Taylor (1995, p. 12) também lembram que “a meta de uma avaliação, como um todo, não é simplesmente relatar seus resultados, mas elaborar e sugerir métodos alternativos e planos de contingência. (...) é fundamentalmente importante que os objetivos da avaliação sejam claramente indicados”.

Para Alba & González-Gaudio (1997), a avaliação pode ser entendida como um processo de compreensão e valoração que se constitui em si mesma como uma aprendizagem. A compreensão implica em saber o que se quer avaliar, para permitir que a valoração ou formulação de juízos de valor sobre o avaliado seja bem fundamentada.

Em Educação Ambiental, Depresbiteris (2001; 2004) chama a atenção para o fato de que a avaliação não pode ser realizada de maneira tradicional, nem ser julgada a partir de um só ponto de vista. É preciso ter clareza sobre o que, como e porque avaliar, e a partir daí selecionar os instrumentos que mais se adaptam à determinada realidade. Uma das possíveis interpretações do processo de avaliação é ‘dar valor’, o que exige tomada de decisão com relação ao objeto. A autora alerta que valores não podem ser atribuídos exclusivamente aos conteúdos, mas devem ser considerados num processo contínuo de acompanhamento da integração dos conhecimentos na prática diária. É necessário observar os processos e produtos gerados, pois um dos focos é a mudança de atitude.

Para Tilbury (1998), a avaliação em EA não só é importante para valorizar os resultados obtidos pelos programas que se aplicam, mas também serve como um instrumento de desenvolvimento que pode melhorar a qualidade e eficácia deste campo da educação. Pode também enfocar ou reorientar programas estrategicamente, assim como documentar a importância de investir neste processo.

Com relação à avaliação na Pesquisa-Ação-Participante, Viezzer (2005, p. 291) lembra que devido à sua complexidade enquanto instrumento e prática política de aprendizagem para a ação transformadora, existe a necessidade de ser “constante do ponto de vista das concepções, metodologia, métodos e técnicas utilizados, bem como do aspecto relacional que envolve sinergia de interesse em função da sustentabilidade”.

No que diz respeito à avaliação de políticas públicas, Barreto (2001, p.73) ao citar Arretche 1999¹¹, diferencia análise de avaliação, “pois ainda que a análise possa atribuir a um determinado desenho institucional alguns resultados prováveis, somente a avaliação desta política poderá chegar a atribuir uma relação de causalidade entre um determinado programa e um determinado resultado”.

Desta maneira, Barreto (2001) conclui que como a análise possui uma conotação valorativa pode apresentar um caráter avaliativo, porém não precisa necessariamente se deter aos aspectos operacionais ou à implementação de dada política podendo voltar-se apenas para os pressupostos e fundamentos de determinado curso de ações. Já a avaliação de políticas supõe a adoção de métodos e procedimentos de pesquisa utilizados com a intenção e a sistematicidade próprias desse campo.

O mencionado autor observa também que a avaliação de políticas tem se restringido ou se confundido com a avaliação de programas, os quais constituem um elenco de ações ordenadas com propósitos definidos, mais claramente delimitados dentro de uma determinada política. Neste caso, além de verificar se as metas propostas por uma política, ou mais especificamente, se os objetivos definidos por um programa estão sendo alcançados, as avaliações se prestam a examinar o processo como um todo.

Dentro da proposta da PNEA e do ProFEA, a avaliação também é um dos elementos fundamentais e que deve estar presente durante todo o processo. Também acreditamos que é a avaliação que pode mostrar os limites e indicar possibilidades de como superá-los, sendo este então o objetivo principal desta pesquisa.

¹¹ ARRETCHE, M.T.S. Tendências no estudo de avaliação. In: *Avaliação de políticas sociais: questão em debate*. Rico, E. N. R. (org) 2. ed. São Paulo: Cortez; Instituto de Estudos Especiais, 1999

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA

Neste capítulo apresentamos o caminho percorrido para analisar a repercussão dos Cursos de Especialização e Extensão em Educação Ambiental, tanto para a equipe que coordenou o processo (PAPs2) como para os participantes dos processos formativos (PAPs3). Desejamos também levantar as angústias e dificuldades encontradas pelos PAPs2 e PAPs3 para implementação da proposta segundo os três eixos metodológicos do ProFEA: Metodologia PAP, Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem e Pedagogia da Práxis. Finalmente pretendemos verificar, como os princípios e conceitos trabalhados durante os processos de formação foram incorporados e como foi a atuação dos PAPs2 e PAPs3 no ambiente de trabalho e/ou nos grupos que desenvolveram os projetos de interação educativa. Iremos, portanto, identificar os limites da proposta para que estes possam ser superados indicando possibilidades, que permitam que os processos de EA sejam permanentes, contínuos e articulados e que contribuam com a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental no nosso território.

O percurso metodológico desta pesquisa orienta-se pela abordagem qualitativa (LUDKE e ANDRÉ, 1986; BOGDAM e BIKLEN, 1982), onde o ambiente é fonte de dados, priorizando-se o processo e não o produto e envolvendo a obtenção de dados predominantemente descritivos, retratando a perspectiva dos participantes. Ludke e André (1986) indicam também que, a pesquisa qualitativa pode usar números e estatísticas quando for necessário explicar uma situação, ou caracterizar um grupo. É mais significativo dizer qual a porcentagem de participantes, do que dizer que alguns participaram ou que a maioria pertence à determinada faixa etária.

Demo (2005), especificamente com relação à pesquisa avaliativa qualitativa, também corrobora que muitas vezes é inevitável o uso dos dados quantitativos. Minayo (2000) esclarece que, nestes casos, não se está adotando uma metodologia qualitativa e quantitativa, mas técnicas de análise quali/quantitativas, técnica esta que utilizaremos nesta pesquisa.

Dentro da abordagem qualitativa, a presente pesquisa se constitui como um estudo de caso, que segundo Ludke e André (1986, p. 17) tem como uma de suas características “levar em conta o contexto em que ele se situa, para compreender melhor a manifestação geral de um problema, as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem”.

Considerando que a Educação Ambiental proposta pelo ProFEA valoriza a troca de saberes e as experiências entre os diferentes grupos, acreditamos que a Pesquisa Qualitativa com Narrativa é a que mais se identifica com esse processo. Para Hart (2007), esta é uma metodologia muito utilizada nas pesquisas qualitativas na área da educação e agora vem sendo utilizada também nas pesquisas em Educação Ambiental.

Leme (2008) e Cassini (2008, 2009) comentam também que as narrativas têm sido utilizadas como estratégia de aprendizagem nos cursos de formação de educadores, porém também utilizaram este método como fonte de dados em suas pesquisas.

Com relação ao uso das narrativas nesta pesquisa, também concordamos com Reigota (2003, p. 9), quando diz que “não podemos quantificar os significados do que é vivido por cada pessoa; no entanto, conhecê-los torna-se fundamental na perspectiva da descoberta de uma história construída/vivida cotidianamente pelos sujeitos anônimos”.

No tratamento dos dados utilizaremos como método principal a Análise Textual Discursiva, proposta por Moraes e Galiazzi (2007) devido a sua abrangência na compreensão e reconstrução de temáticas pertencentes a um determinado assunto e não na comprovação de hipóteses. Nesse caso são as representações e concepções dos participantes do CESCAR (PAPs2 e PAPs3) a respeito de si, de sua relação com a EA, seu despertar para a temática e a experiência vivenciada no processo de implementação e desenvolvimento dos Cursos de Especialização e Extensão de Educação Ambiental.

Logo, compuseram o *corpus* do trabalho, ou seja, os materiais que representam as fontes de dados, as narrativas presentes nas fichas de inscrições, entrevistas e cadastros dos selecionados para participarem dos cursos de especialização e extensão; nas trajetórias de vida percorridas pelos participantes (PAPs2 e PAPs3) na área ambiental e nas transcrições das gravações das entrevistas coletivas realizadas com os PAPs2 e PAPs3.

Para organizar as entrevistas coletivas nos baseamos na técnica do Grupo Focal, que Di Tullio (2005, p. 31) descreve, referenciando Kitenzer & Barbour (1998)¹², como uma técnica que “*consiste em uma entrevista semi-estruturada e é considerada ideal para explorar experiências, opiniões, desejos, além de permitir que os participantes gerem suas próprias questões, conceitos e prioridades.*”

Complementado esta descrição, citamos Mendes & Vaz (2009, p. 401) que considera que esta técnica

¹² KITZINGER, J.; BARBOUR, R.S.). Introduction: the challenge and promise of focus groups. In: BARBOUR, R.S.; KITZINGER, J. *Developing focus groups research: politics, theory and practice*. London: Sage, 1998, p.1-20.

foi criada como ferramenta para se estudar temas num contexto coletivo, baseando-se nas impressões de um conjunto de indivíduos. [...] O que se pode destacar como peculiaridade desse método é a interação que acontece entre um conjunto de pessoas ao serem convidadas a debater um tema levantado pelo pesquisador que, normalmente, tem o papel de moderador.

Adotamos o grupo focal neste trabalho justamente por possibilitar a interação entre os participantes, de forma que as questões colocadas fossem exploradas em profundidade inclusive no aspecto emocional e levando em conta a realidade específica de cada um.

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

Considerando que usualmente a técnica de grupo focal é utilizada para estudar/debater temas, nesta pesquisa fizemos uma adaptação, pois o objetivo foi avaliar os processos formativos oferecido pelo CESCAR, dentro dos princípios do ProFEA, como dito anteriormente.

3.1 Procedimentos Metodológicos

Nesta subseção faremos a caracterização do Coletivo Educador São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região (CESCAR), apresentando seus participantes, a faixa etária, o nível de escolaridade, a área de atuação e formação acadêmica. Posteriormente apresentaremos com maior profundidade os sujeitos desta pesquisa.

3.1.1 Participantes do CESCAR

Considerando que o Coletivo é composto por representantes das instituições parceiras que compõem a equipe coordenadora dos processos de formação (PAPs2) e pelos participantes dos processos (PAPs3), apresentaremos o perfil de cada grupo separadamente.

Apresentação do Perfil das Instituições Parceiras do CESCAR e de seus Representantes – (PAPs2)

Os dados que aqui apresentamos foram obtidos no projeto CESCAR: Viabilizando a Utopia (CESCAR, 20005) e nos relatórios da fase 1 e da fase 2 (CESCAR, 2007 e 2008).

De acordo com o relatório da fase 1, participam do CESCAR oficialmente por meio de carta de adesão 38 instituições sendo 37% do primeiro setor, 15,7% do segundo setor e 47,3% do terceiro setor.

Das instituições pertencentes ao primeiro setor (quatorze), quatro são universidades, sete prefeituras e três de outras instituições (Polícia Ambiental, Corpo de Bombeiro e EMBRAPA). Das seis instituições pertencentes ao segundo setor, quatro são escolas de Ensino Superior, além de um Sítio e um Viveiro de Mudas. Entre as instituições do terceiro setor encontramos o SENAC, Associações de Bairro e de Proteção Ambiental. A relação completa das instituições parceiras já foi apresentada na Tabela 1, capítulo 1 desta pesquisa.

As trinta e oito instituições são representadas por quarenta e nove pessoas sendo que seis representam duas instituições e oito instituições são representadas por mais de uma pessoa. Das quarenta e nove pessoas, dezesseis representam universidades, dez prefeituras, dezoito ONGs e as demais representam o Corpo de Bombeiro, a Polícia Ambiental, um Viveiro de Mudas e um Sítio. Vinte e quatro representantes são do NG de São Carlos, vinte e dois do NG de Jaboticabal e seis do NG de Araraquara.

Dos quarenta e nove representantes, trinta e um são mulheres (63%) e 82% possuem curso superior completo. Dos demais, quatro são graduandos (três em Biologia e um em Farmácia Bioquímica), um é técnico em Meio Ambiente e Agricultura, um possui magistério e um o ensino médio.

Entre os que possuem curso superior, 57,5% são da área de Ciências Naturais e Exatas e 42,5% a área de Ciências Humanas e Saúde.

Com relação à pós-graduação, das 40 pessoas que fizeram graduação, 31 possuem algum tipo de curso desse nível, sendo que 12 trabalharam com temas diretamente relacionados a Educação Ambiental e 12 com temas na área ambiental.

As Tabelas, 15 e 16, apresentam as áreas de formação dos representantes das instituições e a participação em cursos de pós-graduação, respectivamente.

Tabela 15 – Áreas de formação dos Representantes das Instituições (PAPs2)

Cursos de Graduação dos PAPs2	Nº	%
Ciências Naturais e Exatas		
Biologia(10)/Ecologia (2)	12	30
Engenharia Agrônômica (7) e Materiais (1)	8	20
Outros (Física, Ciências e Matemática, Veterinária)	3	7,5
Subtotal	23	57,5
Ciências Humanas e da Saúde		
Pedagogia	3	7,5
Direito	2	5
Geografia	4	10
Psicologia	2	5
Outros (Imagem e Som, Arquitetura, História, Adm. de Empresas, Gestão Ambiental e Nutrição)	6	15
Sub-total	17	42,5
Total	40	100

Tabela 16 – Participação em cursos de Pós-Graduação

Cursos de Pós-graduação	Temas Relacionados	Nº	%
Doutorado	Educação Ambiental	4	13
	Área Ambiental	7	22,5
	Outros	4	13
Subtotal		15	48,5
Mestrado	Educação Ambiental	5	16
	Área Ambiental	3	9,7
	Outros	1	3,3
Subtotal		9	29
Especialização	Educação Ambiental	3	9,7
	Área Ambiental	2	6,4
	Outros	2	6,4
Subtotal		7	22,5
Total		31	100

Apresentação do perfil dos Participantes dos Cursos de Especialização e Extensão - PAPs3

Os dados referentes ao perfil dos PAPs3 foram obtidos nos cadastros preenchidos pelos participantes selecionados.

De acordo com a estrutura apresentada no Capítulo 1, o mesmo curso foi oferecido como extensão e especialização para pessoas de diferentes níveis de escolaridade. Foram selecionadas noventa e duas pessoas, porém dezessete desistiram logo no início do curso. Desta forma, o curso começou com um grupo de setenta e cinco pessoas, sendo que cinquenta e sete participaram como estudantes de especialização (39 mulheres e 18 homens) e dezoito de extensão (11 mulheres e 7 homens).

Analisando o perfil dos candidatos por segmento, dos setenta e cinco participantes, vinte e um (28%) são líderes comunitários, trinta e um (41%) são professores e vinte e três (31%) são técnicos de Organizações Governamentais e Organizações Não Governamentais. Observa-se que houve uma desistência considerável do número de líderes comunitários que caiu de 39% para 28% antes mesmo do início do curso, aumentando proporcionalmente a porcentagem de professores (apenas 2 desistiram) e de técnicos, que manteve o mesmo número. Infelizmente até o momento, não existem registros dos motivos que levaram essas pessoas a desistirem do curso.

Quanto à escolaridade, 70% possuem curso superior completo, 13% ensino superior incompleto, 13% ensino médio completo, 2% ensino médio incompleto e 2% apenas o ensino fundamental, como demonstrado na Tabela 17.

Tabela 17 – Nível de escolaridade dos participantes

Nível de Escolaridade	Nº Participantes	%
Ensino Superior Completo	58	77,3
Ensino Superior Incompleto	6	8
Ensino Médio Completo	7	9,3
Ensino Médio Incompleto	2	2,7
Ensino Fundamental	2	2,7
Total	75	100

A tabela 18 apresenta as áreas de formação dos participantes dos cursos (PAPs3). Dos cinquenta e oito participantes que possuem curso de graduação, 41,4% são da área de Ciências Naturais e Exatas e 58,6% da área de Ciências Humanas e da Saúde.

Tabela 18 – Áreas de formação dos participantes dos cursos (PAPs3)

Cursos de Graduação dos PAPs2	Nº	%
Ciências Naturais e Exatas		
Biologia	15	25,9
Engenharia Agrônômica (3) , Florestal (1) e Civil (1)	5	8,6
Outros (Química , Produção Industrial - 2, Veterinária)	4	6,9
Subtotal	24	41,4
Ciências Humanas e da Saúde		
Pedagogia	15	25,9
Serviço Social e Ciências Sociais (2)	3	5,1
Estudos Sociais/Geografia /História	4	6,9
Direito	2	3,5
Contabilidade e Administração de Empresas	2	3,5
Psicologia e Enfermagem	2	3,5
Educação Física	3	5,1
Outros (Imagem e Som, Biblioteconomia, Educação Artística)	3	5,1
Sub-total	34	58,6
Total	58	100

Com relação a cursos de pós-graduação, três possuem mestrado, (EA, Gestão Ambiental e Química orgânica) e oito possuem especialização, entre eles dois em Gestão Ambiental e um em EA.

Concluíram o curso cinquenta e nove pessoas, sendo quarenta e sete do nível de especialização (35 mulheres e 11 homens) e doze do nível de extensão (9 mulheres e 3 homens). Observamos que o número final de desistentes foi maior na modalidade de extensão (52%) do que na de especialização, que foi apenas de 19%.

3.1.2 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são pessoas que fazem/fizeram parte do Coletivo Educador São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região – CESCAR, e estão divididos em dois grupos:

- a) Representantes das instituições parceiras do CESCAR (PAPs2) – equipe que coordenou os processos de formação;
- b) Participantes dos cursos de especialização e extensão (PAPs3).

Seleção dos Sujeitos da Pesquisa (PAPs2) – convite para escreverem sobre a trajetória de vida percorrida na área ambiental

Previamente fizemos uma análise quanto ao envolvimento das instituições parceiras no processo, utilizando para isso os registros das reuniões (GTs e Reuniões Gerais) e a participação nos encontros de formação. Observamos que vinte e oito das trinta e oito instituições tinham uma participação mais significativa e, portanto, foram selecionadas para participarem desta pesquisa.

Durante o período de dezembro de 2007 a janeiro de 2008, foram convidados a participarem da pesquisa trinta e três representantes das instituições selecionadas, sendo que cinco instituições tinham mais de um representante e quatro pessoas representavam mais de uma instituição.

Os convites foram encaminhados por correio eletrônico (Apêndice A) e continham orientações para que os participantes escrevessem suas histórias/experiências como educador ambiental, pois consideramos que a história de cada um contribuiu para construir a história do coletivo.

Aderiram ao convite, vinte e quatro representantes de vinte e uma instituições, sendo que quatro pessoas representam mais de uma instituição e duas instituições são representadas por mais de uma pessoa.

Das vinte e uma instituições, dez (47%) pertencem ao Primeiro Setor, quatro (19%) são do Segundo Setor e sete (33,4%) pertencem ao terceiro setor. As instituições serão identificadas nesta pesquisa com letras de A a U.

Apresentaremos a seguir o perfil dos participantes da pesquisa quanto a gênero, faixa etária, escolaridade e formação acadêmica, dados coletados nos relatórios e projetos. A análise das histórias de vida será apresentada no capítulo seguinte com o objetivo de caracterizar o CESCAR.

Perfil dos Sujeitos da Pesquisa (PAPs2)

De acordo com as informações contidas no projeto e relatório, dos vinte e quatro representantes, dezoito são do sexo feminino e seis do sexo masculino. Quanto à faixa etária, quatorze representantes possuem entre 30 e 50 anos, mas a participação de pessoas com menos de 30 anos (5) e mais de 50 anos (5) mostram que existe uma diversidade que consideramos importante para troca de experiências.

Quanto à escolaridade, vinte e um representantes possuem ensino superior e três, ensino médio (Magistério, Técnico em Meio Ambiente e Técnico Agrícola).

Dos representantes que possuem ensino superior, quatorze são da área de Ciências Naturais e Exatas e, sete da área de Ciências Humanas. Com respeito à pós-graduação, sete fizeram mestrado, cinco doutorado, quatro especialização e um pós-doutorado, totalizando dezessete representantes. Deste total, cinco tiveram como linha de pesquisa a EA e quatro estavam relacionados com a área de gestão ambiental, o que significa que cerca de 50% das pesquisas foram desenvolvidas na área ambiental. A Tabela 19 apresenta um resumo do perfil dos PAPs2 que acabamos de apresentar.

Para que os participantes e as instituições não sejam identificados, garantindo assim os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos, a partir deste momento eles serão identificados da seguinte maneira, independente de ser do sexo masculino e feminino:

- representantes das instituições parceiras - PAP₂(1) a PAP₂(29)
- participantes dos cursos de especialização e extensão – PAP₃(1) a PAP₃(20)
- pessoas que participaram como representantes de instituições e como participantes dos cursos – PAP_{2/3}.
- instituições parceiras – letras romanas de A a U

Tabela 19 - Resumo do perfil dos PAPs2

PAP2	Faixa etária	Instituição	Área de Formação	Pós-graduação Nível/ Área
PAP ₂ (1)	30-50	A	Veterinária	Especialização Gestão Ambiental
PAP ₂ (2)	30-50	B / C	Biologia	
PAP ₂ (3)	50-60	D	Engenheiro	Doutorado Engenharia
PAP ₂ (4)	20-30	D	Pedagogia	Mestrado EA
PAP _{2/3} (5)	30-50	E / F	Curso Magistério	-
PAP ₂ (6)	50-60	D	Biologia	Pós-doutorado em EA
PAP ₂ (7)	20-30	G	Geografia	-
PAP ₂ (8)	20-30	D / H	Biologia	
PAP ₂ (9)	30-50	I	Biologia	Mestrado EA
PAP ₂ (10)	30-50	J	Engenharia Agrônômica	Especialização Agricultura biodinâmica
PAP _{2/3} (1b1)	20-30	K	Curso técnico Meio Ambiente	
PAP ₂ (12)	30-50	L	Biologia	
PAP ₂ (13)	30-50	M	Biologia	Doutorado EA
PAP ₂ (14)	30-50	N	Arquitetura	Mestrado Planejamento Urbano
PAP ₂ (15)	> 60	O	Engenharia Agrônômica	Doutorado Solos
PAP ₂ (16)	50-60	P	Física	Doutorado em Educação
PAP ₂ (17)	30-50	Q / R	Direito	Especialização em Educação
PAP ₂ (18)	30-50	S	Administração	Especialização em Gestão Empresarial
PAP ₂ (19)	20-30	D B	Biologia	
PAP ₂ (20)	30-50	B	Biologia	Mestrado em Ciências
PAP ₂ (21)	30-50	D	Direito	Mestrado Planejamento Urbano
PAP ₂ (22)	30-50	B	História	Doutorado em EA
PAP ₂ (23)	30-50	T	Engenheira agrônoma	Mestrado em Sociologia Agr. Orgânica (Certificação)
PAP ₂ (24)	50-60	U	Biologia	Doutorado Engenharia

Grupo Focal – seleção PAPs2 e PAPs3

Os grupos focais foram realizados com o objetivo de avaliar o processo segundo a visão dos próprios participantes. Foi realizado um primeiro grupo experimental, em novembro de 2008 no NG de Araraquara, para testar a eficiência do método com relação aos objetivos da nossa pesquisa.

Foram convidados a participarem todos os PAPs2 e caso o número de participantes fosse maior do que o indicado para essa técnica (até 12 pessoas) seriam realizados dois grupos simultaneamente.

Participaram deste grupo focal 11 pessoas, sendo que a análise das discussões mostrou que a metodologia realmente fornecia subsídios importantes para o processo de avaliação, pois a troca de experiência e a lembrança estimulada fazem com que pontos

importantes do processo (tanto positivos como as dificuldades) sejam considerados. Apenas sentimos a necessidade de reagrupar as questões orientadoras, que estavam se repetindo para as diferentes situações (âmbito individual, coletivo e institucional).

Para os próximos grupos focais foram convidados a participarem todos os PAPS2 e PAPS3, sendo considerada a adesão espontânea o critério de seleção para a participação na pesquisa. Devido às distâncias entre os NGs e o número máximo de participantes por atividade, optou-se por realizar os grupos focais em cada Núcleo Gestor. Desta forma foram realizados cinco encontros assim distribuídos: NG São Carlos, 25 de abril de 2009; NG de Araraquara, 30 de maio de 2009; NG de Jaboticabal, na cidade de Monte Alto, 29 de agosto de 2009. Os participantes do NG de São Carlos, que não puderam participar do primeiro grupo focal, solicitaram um segundo que foi realizado no dia 16 de setembro de 2009. Considerando que os PAPS2 do NG de São Carlos participaram dos grupos focais nos NGs como organizadores e que a visão destas pessoas sobre o processo seria de fundamental importância, realizamos um último em São Carlos, no dia 12 de março de 2010. É importante relatar que o primeiro grupo focal foi realizado sete meses após o encerramento dos cursos.

Quanto à dinâmica do grupo focal, no início foi explicado para os participantes o objetivo da pesquisa e que, os dados, seriam utilizados nos relatórios do projeto, na elaboração da tese e em artigos científicos relacionados ao projeto. Para isso foi solicitado uma autorização de uso de informação e imagem, conforme modelo do Apêndice B. Em seguida informamos que o encontro seria registrado por meio de fotografia, vídeo, áudio e escrita.

Para estimular a lembrança foram colocadas as seguintes questões orientadoras: (1) expectativas em participar do processo; (2) dificuldades encontradas; (3) contribuições para a vida pessoal e profissional; (4) momentos que se sentiu parte CESCAR; (5) perspectivas de continuidade tanto com relação ao projeto de interação educativa desenvolvido durante o processo como do próprio CESCAR.

Para facilitar o início da conversa, cada participante registrou em filipetas palavras/frases que exprimissem sua percepção sobre as questões orientadoras. As filipetas foram afixadas na parede de maneira que todos pudessem observar e analisar. A partir desse momento, iniciamos a dinâmica, sendo que cada participante percorreu e aprofundou os conteúdos registrados nas filipetas. As gravações das discussões que duraram cerca de duas horas, foram transcritas e analisadas e serão apresentadas no capítulo 5.

A seguir apresentaremos o perfil das pessoas que participaram dos grupos focais, PAPS2 e PAPS3.

Representantes das Instituições Parceiras – Equipe coordenadora (PAPs 2)

Participaram das entrevistas coletivas doze PAPs₂, sendo que sete também escreveram suas trajetórias de vida e, quatro dos cinco novos participantes pertenciam a instituições diferentes das apresentadas anteriormente. Desta forma, a identificação dos PAPs₂ que participaram das duas atividades será a mesma, sendo que os demais serão numerados de 25 a 29. As instituições serão identificadas com as letras de V a W. Quatro representantes participaram também como estudantes do curso de formação, e como anteriormente serão identificados como PAP_{2/3}. Neste grupo também verificamos que três pessoas representam mais de uma instituição e que três instituições são representadas por mais de uma pessoa.

Com relação ao gênero, dos doze representantes, dez são do sexo feminino e dois do sexo masculino. No que diz respeito à faixa etária, oito estão entre 30 e 50 anos, dois entre 50 e 60 e dois entre 20 e 30.

Quanto à escolaridade, dez possuem ensino superior e dois, ensino médio. Dos que possuem ensino superior sete são da área de Ciências Naturais e Exatas e três da área de Humanas. Dos graduados, sete possuem cursos de pós-graduação, sendo que quatro estão diretamente ligados a área de EA. A Tabela 20 apresenta um resumo do perfil dos participantes deste grupo.

Tabela 20 - Resumo do perfil dos PAPs₂ que participaram do grupo focal

PAP ₂	Faixa etária	Instituição	Área de Formação	Pós-graduação Nível/ Área
PAP ₂ (2)	30-50	B / C	Biologia	Mestrado - área EA
PAP _{2/3} (5)	30-50	E / F	Magistério	-
PAP ₂ (6)	50-60	D	Biologia	Pós-doutorado - EA
PAP _{2/3} (11)	20-30	K	Técnico em Meio Ambiente	-
PAP ₂ (16)	50-60	P	Física	Doutorado em educação
PAP ₂ (19)	20-30	D / B	Biologia	-
PAP ₂ (23)	30-50	T	Engenharia Agrônoma	Mestrado em Sociologia Agricultura Orgânica (Cert.)
PAP _{2/3} (25)	30-50	V	Biologia	Especialização em EA
PAP ₂ (26)	30-50	X	Biologia	Doutorado em Botânica
PAP _{2/3} (27)	30-50	W	Imagem e Som	-
PAP ₂ 28	30-50	Z	Pedagogia	-
PAP ₂ 29	30-50	Z	Ciências Sociais	Mestrado - área EA

Participantes dos Processos Formativos - PAPs3

Participaram do grupo focal, vinte e dois PAPs 3, o que equivale a cerca de 37% do total dos participantes que concluíram os cursos. Desta forma tivemos seis participantes do NG de Araraquara, cinco do NG de Jaboticabal e onze do NG de São Carlos.

Os participantes da pesquisa serão identificados como PAP₃ (1) a PAP₃ (20). Considerando que quatro participantes são PAP_{2/3}, receberão a mesma identificação anterior, teremos duas identificações PAP_{2/3} (25) e (27).

Com relação ao gênero, dezenove são do sexo feminino e três do sexo masculino. De acordo com o cadastro dos participantes quatro possuem entre 20 e 30 anos, treze entre 30 e 50 anos e cinco, entre 50 e 60 anos. Com relação à escolaridade dezesseis pessoas possuem ensino superior, sendo 70% das áreas de Ciências Humanas e 30% das áreas de Ciências Naturais e Exatas. Com relação a cursos de pós-graduação, uma pessoa possui mestrado na área de Química e duas possuem especialização sendo uma na área de EA e outra na área de Computação.

A Tabela 21 apresenta um resumo do perfil dos PAPs3 participantes da pesquisa. Entre as sete pessoas que não possuem ensino superior temos: uma com ensino médio completo e uma com ensino médio incompleto; uma com Magistério, uma com Técnico em Meio Ambiente, uma com ensino fundamental e uma graduanda em Engenharia Agrônômica.

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

Tabela 21 – Perfil dos PAPs3 participantes da pesquisa

PAP₃	Faixa etária	Núcleos Gestores	Formação	Área de atuação
PAP ₃ (1)	50-60	Araraquara	Normal Superior	Professor - Escola Estadual
PAP ₃ (2)	30-40	Araraquara	Educação Física	Professor - Escola Municipal
PAP ₃ (3)	40-50	Araraquara	Pedagogia	Diretor Escola Municipal
PAP ₃ (4)	20-30	Araraquara	Pedagogia	Professor - Escola Estadual
PAP ₃ (6)	30-40	Araraquara	Ensino Médio	Liderança Comunitária (Voluntária)
PAP _{2/3} (5)	40-50	Jaboticabal	Magistério	Funcionário Prefeitura Municipal
PAP ₃ (7)	20-30	Jaboticabal	Grad. Eng. Agrônômica	Estudante
PAP ₃ (8)	40-50	Jaboticabal	Química Mestrado Química Orgânica	Professor - Escola Estadual e Particular
PAP _{2/3} (25)	30-40	Jaboticabal	Biologia Espec.em EA	Polícia Ambiental
PAP ₃ (9)	20-30	Jaboticabal	Produção Industrial	Funcionário Prefeitura Municipal
PAP ₃ (10)	50-60	Jaboticabal	Biologia	Professor - Escola Estadual
PAP _{2/3} (11)	20-30	São Carlos	Curso Técnico Meio Ambiente	Educador Ambiental Instituição Privada
PAP ₃ (12)	50-60	São Carlos	Pedagogia	Professor Escola Estadual e Municipal
PAP ₃ (13)	50-60	São Carlos	Pedagogia	Professor - Escola Municipal Voluntário proj. comunitário
PAP ₃ (14)	50-60	São Carlos	Pedagogia	Professor – Coordenador Escola Estadual
PAP ₃ (15)	40-50	São Carlos	Pedagogia	Professor - Escola Estadual e municipal
PAP ₃ (16)	40-50	São Carlos	Estudos Sociais (geografia/história)	Professor - Escola Estadual
PAP ₃ (17)	40-50	São Carlos	Ensino Médio Incompleto	Costureiro Liderança comunitária
PAP _{2/3} (27)	30-40	São Carlos	Imagem e Som	ONG
PAP ₃ (18)	40-50	São Carlos	Ensino Fundamental	Funcionário Prefeitura Municipal
PAP ₃ (19)	30-40	São Carlos	Ciências Biológicas	Professor Escola Estadual
PAP ₃ (20)	40-50	São Carlos	Biblioteconomia Especialização Computação	Bibliotecário Universidade

Trajatória de vida dos PAPS3 - Apresentação das Monografias (curso de especialização) ou relatório de atividades (curso de extensão)

Como trabalho final dos cursos, os participantes da modalidade especialização elaboraram monografias e os que participaram da modalidade extensão, apesar de terem como opção apresentar relatórios, também optaram por monografia, com exceção de quatro pessoas. Foi solicitado pela coordenação que incluíssem nestes trabalhos uma apresentação pessoal contando a sua trajetória na área ambiental. Essas apresentações também foram utilizadas como fonte de dados para caracterizar o grupo de participantes e serão apresentadas no capítulo 4.

3.1.3 Organização e Preparação para a Análise dos Dados

A escolha da Análise Textual Discursiva se mostrou coerente, pois esta se revelou uma importante ferramenta para analisar esse material uma vez que se destina ao tratamento de “dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos” (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 7).

A Tabela 22 apresenta uma síntese das diferentes fontes dos dados que compõem o *corpus* desta pesquisa, o número de participantes e o período em que os dados foram coletados.

Tabela 22- Síntese das fontes de dados e instrumentos de coleta dados

Fonte de dados	Nº de participantes	Período de Coleta
Trajatória de vida (PAPs2)	24	Novembro de 2007 a Março de 2008
5 Grupos Focais (PAPs2 e PAPs3) -	22 PAPs3 12PAPs 2	Abril de 2009 a Março de 2010
Fichas de inscrição e entrevistas	22	Novembro a Dezembro de 2006
Trajatória de Vida (PAPs3)	22	Julho de 2008

Reverendo as questões de pesquisa, a análise de dados foi dividida em duas etapas, sendo que a etapa 1 teve como objetivo caracterizar o CESCAR a partir das narrativas dos PAPs2 e PAPs3 e verificar a relação existente entre as histórias de vida e o processo de formação do Educador Ambiental, pois segundo Carvalho (2004b, p. 4-5) “podemos pensar as trajetórias de vida e de profissionalização como espaços privilegiados para compreender a educação e o educador ambiental, como uma das experiências sociais importantes de nosso tempo”.

A etapa 2 da análise de dados diz respeito à avaliação do processo de formação dos educadores ambientais, segundo a ótica dos próprios participantes (PAPs2 e PAPs3) e para isso foram utilizadas as transcrições das gravações dos grupos focais.

Nas duas etapas realizamos a leitura cuidadosa das trajetórias de vida e dos dados contidos nas fichas de inscrição, conforme demanda a metodologia, para que o texto pudesse ser interpretado, desconstruído e dele extraído as chamadas unidades de análise, que são os menores elementos constituídos do todo. Elas representam a extração de sentido do material, sempre de acordo com as questões de pesquisa.

Na etapa 1, as unidades de análise foram as próprias questões que orientaram os participantes a escreverem suas trajetórias de vida e a justificativa em participar do CESCAR.

Com relação à segunda etapa – avaliação, a análise procurou ir além de compreender o processo de desenvolvimento da proposta do CESCAR e para isso procurou levantar as potencialidades e os limites da aplicação de alguns dos princípios do ProFEA com relação a Práxis e Participação Dialógica/Articulação e Metodologia PAP; Alteridade/solidariedade e Capilaridade/Enraizamento; Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem, Identidade/Pertencimento e Emancipação/Autogestão/Continuidade, buscando encontrar novas orientações/ações para incrementar o processo formativo.

Em uma fase posterior, essas unidades de análise foram reagrupadas, de acordo com suas semelhanças, em categorias que revelam também o sentido do *corpus*, mas agora em uma instância mais ampla. As categorias da primeira etapa que se referem a Caracterização foram identificadas de C1 a C4. Já as categorias da segunda etapa que se referem à avaliação foram identificadas de A1 a A5.

Categorias de Caracterização – Trajetória de Vida

C1 - *Interesse pela área ambiental* - a categoria é igual à unidade de análise;

C2 - *Ser educador ambiental* - agrupa as unidades de análise relativas à trajetória percorrida para se tornar um educador ambiental bem como a visão de si mesmo como um educador;

C3 - *Interesse em participar do CESCAR* - a categoria é igual à unidade de análise

C4 - *A relação com a instituição* – reúne as unidades relacionadas à relação dos participantes com a instituição a qual pertence e o papel da mesma no desenvolvimento do processo.

Categorias de Avaliação - Grupo Focal

A1. *Interesse em participar do processo* - agrupa as unidades referentes às motivações e expectativas que levaram as pessoas a participarem;

A2. *Dificuldades encontradas* – reúnem as unidades relacionadas às dificuldades encontradas pelos participantes com relação ao processo de formação, à implementação da metodologia PAP e das comunidades interpretativas e de aprendizagem;

A3. *Contribuições, mudanças e aprendizagem* – reúne as unidades que conseguem identificar como mudanças/aprendizagem na vida pessoal e profissional dos participantes;

A4. *Identidade e Pertencimento* – agrupa as unidades que identificam os momentos ou situações em que se sentiram CESCAR;

A5. *Autogestão e continuidade - E agora?* - as unidades reúnem as propostas de continuidade.

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

Dessa maneira, como descrito anteriormente, os participantes foram identificados como PAP₂ (1) a PAP₂ (29), PAP₃ (1) a PAP₃ (22) e PAP_{2/3}, nos casos em que participaram como representantes de instituições e como estudantes. Assim, de acordo com a categorização a fala de um participante que se refira às experiências de infância que auxiliaram no despertar do interesse pela temática será precedida de PAP₂, PAP₃ ou PAP_{2/3}.

Ao fazer tanto a unitarização quanto a categorização é importante considerar que toda leitura é uma interpretação, pois segundo Moraes e Galizzi (2007, p.54) “não há modo de ler objetivo, mas toda leitura se origina a partir de teorias do autor e do leitor, sejam estas teorias conscientes ou não”. Desta forma, mesmo que algumas semelhanças sejam evidentes e representem um consenso, é preciso considerar tanto o contexto em que o autor elaborou o pensamento quanto o contexto em que o pesquisador o interpretou, seus objetivos, sentimentos e conhecimentos.

Ainda quanto à categorização, de acordo com Moraes e Galiazzi citado anteriormente, elas podem ser definidas *a priori*, de acordo com seus pressupostos teóricos, ou podem emergir durante o processo de análise, deixando que os fenômenos se manifestem.

Existe ainda a possibilidade de se combinar os dois métodos, criar categorias *a priori* e se durante a análise/interpretação emergirem outras categorias que, apesar de não terem sido previstas, forem consideradas relevantes na avaliação do processo, poderão ser incorporadas. Nesta pesquisa, como descrevemos anteriormente, as categorias foram definidas de acordo com alguns dos princípios do ProFEA, portanto foram definidas *a priori*, antes de realizamos as análises.

Na última fase da metodologia, essas categorias servem para construir um texto maior, o *metatexto*, que envolve uma etapa de descrição, no qual se utiliza as falas dos entrevistados presentes em cada categoria e dialoga diretamente com as nossas percepções enquanto pesquisadoras e, uma segunda etapa de interpretação que se dá a partir do nosso diálogo com os referenciais teóricos da área. Para Moraes e Galiazzi (2007, p.124) “É importante que a análise textual discursiva atinja um estágio interpretativo e de reconstrução teórica.” Nesse sentido, interpretar é estabelecer pontes entre as descrições e as teorias que servem de base para a pesquisa, ou construídas nelas mesmas.

Desta forma o *metatexto* se apresenta como um novo texto, diferente das fontes de dados, indicando os limites e possibilidades da implementação de alguns princípios e estratégias metodológicas do ProFEA, segundo a ótica dos participantes e das pesquisadoras. Não se coloca como um texto conclusivo, mas apenas sinaliza pontos que foram considerados relevantes e que poderão contribuir para a reestruturação do processo dentro de uma práxis, isto é, da ação-reflexão- ação.

CAPÍTULO 4

CARACTERIZAÇÃO DO CESCAR

Quem são os Educadores Ambientais do CESCAR enquanto representantes das instituições parceiras e equipe que coordenou o processo (PAPs2) e participantes dos Cursos de Extensão e Especialização (PAPs3)?

Neste capítulo procuramos contar um pouco sobre as histórias/trajetórias de vida das pessoas que fazem parte do CESCAR, entendendo que desta forma iremos compreender como este se configura. As questões que serviram para orientar os participantes a escreverem suas trajetórias são as seguintes:

Quando você começou a ter interesse pela área ambiental e qual a trajetória percorrida? Você se considera um Educador Ambiental e consegue identificar um momento específico em que isso aconteceu? Quando ficou sabendo do CESCAR e porque decidiu participar? Como a experiência vivenciada no CESCAR tem contribuído no seu trabalho como educador ambiental e na sua vida pessoal? Qual o papel da instituição que você representa e como ela tem contribuído com o processo?

As análises referentes a essa etapa, serão apresentadas retomando as categorias e as respectivas unidades de análises, criadas dentro do método Análise Textual Discursiva, apresentado no capítulo 3:

C1 - Interesse pela área ambiental - a categoria é igual à unidade de análise;

C2 - Ser educador ambiental - agrupa as unidades de análise relativas à trajetória percorrida para se tornar um educador ambiental bem como a visão de si mesmo como um educador;

C3 - Interesse em participar do CESCAR - a categoria é igual à unidade de análise

C4 - A relação com a instituição – reúne as unidades relacionadas à relação dos participantes com a instituição a qual pertence e o papel da mesma no desenvolvimento do processo.

4.1 Interesses pela Temática Ambiental (C1)

As narrativas dos participantes (PAPs2 e PAPs3) são ricas em exemplos que mostram que a infância é uma fase da vida muito importante quando se trata da perpetuação de valores que podem ser passados pelas gerações anteriores, além de se revelar como uma

fase do desenvolvimento na qual nossas experiências, quando revistas pela visão da vida adulta, parecem muito mais preenchidas de significados. No caso dos PAPs3 esta questão ficou mais evidente quando 50% se referem à infância, sendo que com relação aos PAPs2 a porcentagem foi de 16,5%.

Nasci em um sitio....Minha avó era uma das benzedadeiras mais famosas da cidade, curava as pessoas através de orações e ervas medicinais. Durante minha infância morei em sítios ou chácaras, onde tínhamos uma relação direta com a terra. Plantávamos, colhíamos, buscávamos água da mina, criávamos animais, nadávamos no riozinho que cortava o sitio, rio este com água limpa, com vasta vegetação, com canto de pássaros e sombra refrescante.....Ah que saudades daqueles tempos. [PAP₃(6)]

Meu interesse na área ambiental começou cedo, quando era garoto [...] eu lia livros e assistia documentários sobre natureza, animais em seus ambientes naturais e isso me fascinava [...]descobri que aquele mundo maravilhoso que eu aprendi a admirar corria sério risco, estava ameaçado[...]. [PAP₂(12)]

Desde a infância, convivo com pessoas interessadas nas questões sociais e ambientais de nosso país e do mundo. Meu pai economista gostava de lidar com a terra e os vegetais, e minha mãe socióloga e feminista, sempre tiveram disposição e vontade de compartilhar com os filhos os assuntos do mundo da vida...[PAP_{2/3}(27)]

Acho que tive uma grande influência da minha família nesse aspecto, especialmente do meu avô que sempre foi apaixonado pela natureza e do meu pai, que é biólogo. No período do ensino médio comecei a me interessar mais pelas questões sociais e políticas. Foi nessa época que decidi ser bióloga. [PAP₂(24)]

[...] minha 'iniciação' está mais ligada ao prazer de vivenciar intensamente minha ligação com a natureza, do que pela preocupação com os problemas ambientais. [...]Outra experiência importante foi ter sido criada na fé metodista[...] Outra resultante dessa criação é a preocupação com as causas sociais[...]. [PAP₂(6)]

[...] aprendi muito cedo primeiramente a contemplar à natureza. Na minha infância por razões de saúde passei muito tempo dentro de hospitais, sendo criança colocavam-me ao lado da janela para tomar sol, ou melhor, senti-lo. A vida lá fora, as árvores, a chuva... Aprendi a admirar e a contemplar sua beleza exuberante. [PAP₃(12)]

Alguns dos educadores entrevistados por Cassini (2008) também se referem às experiências vividas na infância e à influência dos pais como fatores importantes que despertam o interesse pela área ambiental. O mesmo acontece com relação aos participantes em que esse interesse ocorreu durante a graduação, como apresentamos a seguir.

Em 50% das narrativas dos PAPs2 a graduação aparece como época que os participantes começaram a se interessar pela área ambiental, o que mostra que esse interesse

ocorreu de forma mais sistematizada, em disciplinas e estágios na área. Já com relação aos PAPs3, apenas 9% se referem à graduação. É preciso considerar sempre que os PAPs2 são profissionais da área ambiental, já que são representantes de instituições, diferente do que acontece com os PAPs3. Talvez esse seja um fato que justifique que a lembrança que marca o interesse pela área ambiental para os PAPs2 é a formação institucionalizada e para os PAPs3, a infância, visto que alguns possuem o ensino fundamental ou médio. No caso dos que possuem ensino superior, provavelmente o curso de formação inicial não apresentou temas relacionados à área ambiental, pelo menos de forma que despertasse o interesse dos alunos para a área, indicando as lacunas que sabidamente existem na formação ambiental na educação superior brasileira (PAVESI, FREITAS, OLIVEIRA, 2006; PAVESI, FARIAS, OLIVEIRA, 2009).

No grupo de PAPs3, encontramos pessoas graduadas nas áreas de Veterinária, Agronomia, Arquitetura, História, Direito, Pedagogia e Biologia, o que mostra que o interesse pelas questões ambientais não é mais uma exclusividade de áreas que se relacionam diretamente às áreas da biologia/ecologia. Embora a maioria dos participantes ainda sejam biólogos, observa-se que outras áreas estão aderindo a EA, revelando sua abrangência como campo de atuação porque “possivelmente houve um rompimento com o mito de que a Educação Ambiental, seria sinônimo de ensino de Ecologia que, por sua vez, estaria ligada às Ciências Naturais” (TRISTÃO, 2007, p. 31).

Meu interesse pela área ambiental surgiu durante a graduação em trabalhos de extensão universitária envolvendo arquitetura e meio ambiente, estudos de técnicas de construção mais sustentáveis e projetos de recuperação de paisagens. [PAP₂(14)]

Minha história como educadora ambiental se confunde com minha própria descoberta como educadora [...]. Envolvida com os processos de formação dos educadores e das educadoras populares e ainda cursando disciplinas da graduação [Pedagogia] conheci professores envolvidos com as questões ambientais. [PAP₂(4)]

Enquanto na graduação, tive contato com uma disciplina muito interessante que me abriu novas perspectivas de trabalho na época, ano de 2000, a disciplina era Esportes e Integração com a Natureza, [...] [PAP₃(2)]

Meu interesse pela área ambiental iniciou-se no último ano de graduação quando fui convidada para trabalhar em um projeto de Educação Ambiental, com mulheres em pequenas propriedades rurais [...]. A partir daí me envolvi com a área ambiental, ou melhor, me apaixonei pelo tema e passei a trabalhar com a sua transversalidade, já que sou historiadora. [PAP₂(22)]

Nos anos 1970 quando universitária iniciou-se meu interesse sobre questões ambientais, devido principalmente ao crescimento da zona urbana e o conseqüente processo de desmatamento [...]. Também contribuiu para esse interesse o aumento das plantações de cana-de-açúcar e a sua relação com as condições de vida dos chamados “bóias-frias” daquela época, assim como, a divulgação das resoluções desenvolvidas pelo Tratado de Estocolmo, patrocinado pela Organização das Nações Unidas, em 1972. [PAP₃(10)]

Para alguns dos participantes, tanto PAPs2 quanto PAPs3, esse despertar pela temática ambiental nem sempre é pontual ou facilmente identificado, visto que ele faz parte de todo um caminho percorrido de escolhas que, consciente ou inconscientemente, acabaram por determinar seu envolvimento com a temática. Alguns, por exemplo, chegaram à área ambiental por caminhos que aparentemente não conduziam diretamente a ela, mas cujos trabalhos, saberes e interesses acabaram por se cruzar com a EA.

[...] foi a partir do momento em que me mudei para Monte Alto, talvez porque em uma cidade de menor porte as pessoas são mais integradas com os problemas locais. [...] reencontrei vários amigos [...]. Nesses nossos encontros sentimos a necessidade de fazermos algo pelo município, que atravessava um momento bastante delicado tanto político como ambiental [...]. [PAP_{2/3}(5)]

Nesse período [falando sobre sua graduação em Engenharia de Materiais], ainda não me vêm à mente as questões ambientais como foco de atenção e mobilização. Lembro-me mais das lutas por liberdade de expressão, por direitos democráticos, por justiça em geral. Lembro-me de minhas inclinações anarquistas e socialistas e de participação nos movimentos que culminaram com a criação do Partido dos Trabalhadores. [PAP₂(3)]

Sou Licenciado em Química desde 1995, porém meu início como educador profissional foi em 1991 onde tive a oportunidade de participar da criação, implantação e estruturação do Centro de Apoio Popular Estudantil – CAPE – na cidade de Ribeirão Preto. [...] Em 2003 iniciamos um trabalho social para viabilizar o trabalho educacional com novos instrumentos num cursinho popular. Esse trabalho tinha um caráter de Educação Ambiental e assim comecei a trabalhar com este tema. Fundamos uma OSCIP Educacional/Ambiental e comecei a ler sobre o assunto Ed. Ambiental. Devido à própria natureza do trabalho precisei me aprofundar no assunto. [PAP₃(8)]

Me interesse pela área ambiental desde a adolescência: participei de um grupo de jovens que ensinava a valorizar o meio juntamente com a causa social; nossa vida tinha que ser como uma cadeirinha de três pés- um pé era o estudo, o outro a reflexão e, o terceiro, a ação. [PAP₃(15)]

Minha história na área ambiental começou na igreja, nos congressos da CEBS (Comunidade Eclesial de Base). [...] no ano 2000 quando o pesquisador da EMBRAPA de Campinas deu a palestra sobre Ecologia e nos trouxe para a realidade do meio em que vivemos e o que poderia

acontecer se não mudassem as nossas atitudes nas questões ambiental.
[PAP₃(17)]

O relato dos participantes ilustra a ideia de Carvalho (2002, p.139) que mostra que existe “um percurso *interior, contracultural e romântico de acesso ao ambiental*” importante, mas não único. Segundo a autora, com a crescente profissionalização da área ambiental provavelmente se tornará mais frequente o acesso a essa área por outras vias, o que já constatamos nesse trabalho.

Tristão (2007) corrobora o fato revelando que, as pessoas que se identificam ou que acabam por trabalhar dentro da temática ambiental, algumas vezes

[...] fazem referência a um “amor” pela natureza, pela eventual mudança habitacional/profissional para uma nova comunidade, pelas redes de relações sociais/familiares passadas de geração a geração, pela inserção/engajamento em movimentos sociais promovidos por ONGs, por trabalhos voluntários em igrejas, e até por uma responsabilidade com os problemas socioambientais do cotidiano (TRISTÃO, 2007, p. 39-40).

4.2 O SER Educador Ambiental (C2)

Quando nos referimos à segunda categoria, ou seja, à trajetória percorrida pelo participante para sua formação como um educador ambiental e de que maneira ele se percebe como tal, observamos que existe uma diferença considerada entre os PAPs2 e PAPs3.

Com relação aos PAPs2 fica visível que grande parte dos participantes percorreu uma trajetória acadêmica para se tornar um educador ambiental. São poucos os que não possuem formação acadêmica na área em algum nível – graduação, pós-graduação e/ou curso de especialização.

Após o término do curso de pós-graduação (na área de EA), iniciei carreira docente na FAFIBE Bebedouro, lecionando a disciplina de EA que orienta diversos trabalhos de intervenção na área de EA junto à comunidade local.
[PAP_{2/3}(9)]

Uma das matérias do curso (curso técnico em Meio Ambiente) era prática em EA, sendo que o primeiro ciclo de habilitação profissional do curso Técnico em MA me conferiu o título de Monitora Ambiental. [PAP_{2/3}(11)].

[...] fiz mestrado na área de sociologia (trabalhei com produtores rurais alternativos e as certificadoras de produtos orgânicos). Ao terminar o mestrado prestei concurso no DAAE (Departamento Autônomo de Água e Esgoto) e iniciei meus trabalhos no laboratório Físico-Químico e Microbiológico. [...] acompanho visitas de escolas, universidades e empresas. [...] Em meados de 2005, depois de um remanejamento interno,

passsei a integrar o quadro da gerência de gestão ambiental e dentre as várias atribuições do setor centramos força na Educação Ambiental. [PAP₂(23)]

Assim, optei por fazer minha monografia com base em um diagnóstico da educação ambiental no município de São Carlos [...] Em 2003, iniciei o mestrado no Programa de Pós Graduação em Ciências da Engenharia Ambiental da USP (CRHEA) e desenvolvi minha pesquisa a respeito da contribuição das trilhas interpretativas como estratégias de educação ambiental. Em 2004 também tive a oportunidade de fazer o Curso de Especialização em Educação Ambiental e Recursos Hídricos do CHREA. Nesses dois cursos de pós-graduação tive a oportunidade de aprofundar os estudos em Educação Ambiental [...]. [PAP₂(2)]

[...] tive oportunidade de trabalhar como Monitora de EA no CDCC, o que me possibilitou partir para o Mestrado e, em seguida, para o Doutorado, onde desenvolvi trabalhos na linha da história e sociologia ambiental, respectivamente. [...] [PAP₂ (22)]

Já com relação aos PAPs3, 50% dos participantes são professores da rede pública de ensino e não possuem uma trajetória específica na área ambiental. A formação se dá na prática do exercício profissional.

[...] em minhas aulas, como professora do Ciclo I, sempre trabalhei com meus alunos a conservação das áreas verdes dos locais em que eles moravam e onde freqüentavam, citando sua importância para a vida, o ciclo da água etc. Quando fui designada para a função de Professor Coordenador Pedagógico, passei a inserir no planejamento escolar projetos ambientais. Na época para a maioria dos professores, Educação Ambiental era uma coisa distante, onde o aluno pesquisava, copiava, colava fotos e entregava o trabalho feito e nada mais acontecia, o que me incomodava muito, mas não sabia direito como fazer para mudar a situação. [PAP₃(14)]

Em 2000 fiz o curso “Educação Ambiental: Uso da Trilha da Natureza” oferecido pela UFSCar/CENP [...] Como na [escola] já trabalhávamos com o “Projeto Horta” há algum tempo, o curso feito incentivou completar os trabalhos. Em 2002 fiz meu primeiro curso “A Mão na Massa” – intitulado “O Universo da Ciência Local” [...] oferecido pelo CDCC-USP onde me apaixonei pela metodologia e a incorporei na minha proposta pedagógica. Desse vieram outros tantos cursos onde aprendi entre outras coisas como fazer composteira, trabalhar com plantas no cotidiano, como realizar diagnóstico ambiental. [PAP₃(15)]

Minha trajetória nessa luta por mais cuidado com o meio ambiente, se restringia à sala de aula, tenho experiências interessantes de trabalhos com alunos e alguns bons resultados. [PAP₃(19)]

Com relação aos PAPs3 que desenvolvem trabalhos de liderança comunitária, são voluntários, portanto buscam formação na área e se envolvem com questões ambientais a medida que surgem oportunidades.

[...] moro vizinho da escola Bento da Silva César, tive a oportunidade de conhecer o Denilson que fazia o trabalho de pesquisa de material reciclado e a gente conversava sobre essas questões. Na creche, nesse mesmo ano houve palestra sobre meio ambiente, pois nesse ano a campanha da Fraternidade foi sobre a Terra e na palestra falou sobre a Mata Ciliar e levaram as criancinhas para o plantio no Bosque Santa Fé. Nessa época eu era vice presidente do conselho da creche e o Paulo Ruffino me convidou para participar do projeto ABC da Compostagem. [PAP₃(17)]

[...] o Núcleo de Educação Sócio-Ambiental “Prof. Leandro Eduardo de Souza” – NESA – que recebeu o título de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) em fevereiro de 2004, dois meses após sua fundação. Essa entidade tem entre suas atribuições estatutárias o fortalecimento da Educação Ambiental e isso fez com que eu, como presidente dela, procurasse me aprofundar no assunto e conhecer pessoas ligadas a este tema. [PAP₃(8)]

[...] quando a CEMEI [...] recebeu um convite para participar do Projeto Água Quente, que entre outras propostas trazia uma forma de recuperação da Região da Bacia do Córrego Água Quente, eu quis participar. Iniciei no projeto em fevereiro de 2005 e me dedico muito a ele. É uma atividade bastante prazerosa. Participo dos congressos, palestras, seminários sobre o Meio Ambiente, sempre que posso. [PAP₃(13)].

É importante comentar que com relação aos PAPs2, os dados apresentados aqui corroboram com os estudos de Cassini (2008, p.112) que diz “não estamos afirmando que a formação do educador ambiental se dá apenas, ou preferencialmente no ensino superior, mas que no estudo que realizamos, os depoimentos indicaram essa formação como a mais significativa na trajetória destes educadores”. Porém, o mesmo não acontece com relação aos PAPs3, pois a falta de formação acadêmica na área não se configura como um problema para se tornar um educador ambiental.

Podemos inferir novamente que pelo fato de os PAPs2 estarem atuando profissionalmente na área ambiental (já que estão ligados à instituições) tiveram mais oportunidade de se especializarem do que os PAPs3.

Um fato interessante no trabalho realizado mostra que, ainda que não seja maioria, parte do grupo de PAPs2, apesar de toda a trajetória percorrida no campo da EA – alguns com longos anos dedicados à temática – ainda não se consideram educadores ambientais, dentro do sentido amplo que conferem ao termo e das obrigações e responsabilidades que ele agrega. Para Carvalho (2002, p. 136) esses são exemplos de uma “identidade em progresso, como algo a ser alcançado”.

[...] me enxergo incoerente, fazendo trabalhos de uma EA conservacionista e ingênua. [...] Costumo dizer que TENTO ser educadora ambiental, porque em diversos momentos, na minha casa ou na minha relação com as pessoas não consigo exercer a EA que prego [...]. [PAP₂(19)]

Considero que ainda estou no caminho da descoberta, do aprender a ser e estar na EA. Não é uma questão de fechar a porta de seu escritório e deixar a EA trancada ali. [...] Mas me vejo em situações tão contraditórias como o uso de fraldas descartáveis na minha filha, por exemplo, que reconheço que a menos que não realize essa mudança em mim, só posso me colocar na busca de, mas não ser ainda a educadora ambiental que desejo. [PAP₂(13)]

Leme (2008), também identifica nas falas dos entrevistados da sua pesquisa, que existe uma crença de que o educador ambiental deve incorporar em sua vida aquilo que acredita e que seu exemplo é uma das formas de manifestar a coerência entre o discurso e a prática.

Outros PAPs₂, no entanto, se consideram educadores ambientais por conta do tempo e da formação que empregaram no processo, das escolhas que tomam para suas vidas e que acreditam que estejam em total concordância, ou dentro do que consideram possível, com os preceitos da educação ambiental que acreditam. Dessa forma, consideram que além de trabalhar com a temática, a vivenciam no seu dia-a-dia.

Esta história percorre o tempo de 10 anos de experiência vivida na área ambiental, assim, me considero capaz de ser e me sentir Educadora Ambiental. Penso que ser uma Educadora Ambiental é estar em constante movimento, é um processo e, como tal, é alimentado e modificado constantemente. [PAP₂(22)]

[...] entendo que minha definição profissional (pela Biologia) e minha adesão ao movimento ambientalista foi resultado dessa trajetória anteriormente descrita. Não vejo um momento específico em que isso tenha ocorrido. E nesse processo fui me constituindo em uma educadora ambiental... [PAP₂(6)]

[...] penso que exerço esse papel nas minhas relações pessoais, na própria convivência com meus/minhas amigos/as e família. Essa ação não é consciente ou proposital, mas como assumi a EA como postura de vida, é difícil separar os ambientes de trabalho e os pessoais. [PAP₂(8)]

No caso dos PAPs₃ apenas uma pessoa se posicionou como Educador Ambiental, o que pode significar que o grupo está iniciando uma trajetória nesta área.

[...] Devo também considerar minha profissão como professora de geografia que, em muitos momentos apresenta teorias relacionadas ao tema, propostas pelo currículo pedagógico o que instigavam ainda mais minha postura de educador ambiental. [PAP₃(16)]

As diferentes narrativas mostram que a questão de se considerar um Educador Ambiental é complexa, individual e perpassa valores e considerações muitas vezes únicos,

visto que cada ser humano em sua complexidade é também singular, com seus sonhos, suas angústias, preocupações e limitações, enfim, seres contraditórios por natureza e em constante formação, porque como diria Paulo Freire, “estamos sendo no mundo”.

A respeito do ser educador ambiental Carvalho (2002) ressalta a importância e relevância de parâmetros pessoais que acompanham provisoriamente essa identidade, pautados na filiação, na percepção e na história de cada um durante seu trajeto. A autora mostra ainda que essa é

[...] uma identidade que comporta um espectro de variações na sua definição e apresenta um gradiente de intensidade de identificação – identidade plenamente assumida como destino escolhido, identidade em progresso como algo a ser alcançado, identidade negada ou secundarizada no processo de negociação entre outras possibilidades e escolhas do sujeito. Pode-se atuar profissionalmente de diversas maneiras e a partir de várias especializações dentro do campo ambiental, e fazer EA pode ser uma opção entre outras ou simultaneamente a outros fazeres ambientais (p. 135-136).

4.3 Interesse em Participar do CESCAR (C3)

Dentro dessa categoria, a primeira unidade de análise se refere a como os participantes ficaram sabendo do CESCAR. Dentro do âmbito institucional (PAPs2), as narrativas analisadas mostram que, com relação à articulação para a implementação do Coletivo Educador na região de São Carlos, é recorrente para grande parte dos entrevistados um mesmo ponto de contato, na figura de uma das professoras precursoras do Coletivo, uma vez que vários participantes aderiram ao CESCAR por seu intermédio.

Com a professora [PAP₂(6)] comecei importante processo de formação complementar ao participar de alguns encontros/seminários do Programa de Formação de Educadoras e Educadores Ambientais (ProFEA), que viriam gerar os coletivos formadores de educadoras e educadores ambientais populares, particularmente o CESCAR, com o qual colaborei oferecendo um item de cardápio sobre consumo. [PAP₂(3)]

No intervalo conversei com a [PAP₂(6)] e comecei a fazer parte das reuniões do Núcleo Gestor a partir de 2005. A descoberta do CESCAR foi a grande alavanca para a continuidade desses trabalhos na prefeitura. [PAP₂₃(10)]

Observa-se também que as redes, fóruns e grupos que reúnem pessoas que trabalham na área ambiental, são canais importantes de divulgação.

[...] Por intermédio deste mesmo membro [da ONG], tive o primeiro contato com o CESCAR, no início do ano de 2005, pelo qual me apaixonei, vislumbrei a utopia e, desde então, integro o grupo, aprendo e contribuo. Fazer parte da Diretoria da Associação possibilitou que minha participação

no CESCAR fosse mais profunda, assumindo a responsabilidade pessoal e institucional de disseminar e construir conhecimentos. [PAP_{2/3}(1)]

[...] participei como representante do Conselho Municipal de Meio Ambiente [COMDEMA] comecei a participar de fóruns e grupos que atuavam na temática ambiental [...] Foi nesse contexto que entrei em contato com a idéia do CESCAR, inclusive do processo de formação do projeto, e procurei contribuir de diversas formas [...] [PAP₂(14)]

Com relação aos PAPs3, lembrando que a divulgação foi realizada pelos Núcleos Gestores por meio de diferentes canais de comunicação (rádio, jornal, cartazes em locais públicos e eventos), os participantes ficaram sabendo do CESCAR de diferentes maneiras, como podemos ver nos relatos transcritos a seguir.

Como faço parte da Paróquia São Dimas [Araraquara] minha amiga que soube do CESCAR, falou sobre o projeto ao nosso padre, e em comum acordo resolveram me indicar. [PAP₃(6)]

Fiquei sabendo do Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e região através de um cartaz fixado no prédio da Prefeitura Municipal de Monte Alto. [PAP₃(9)]

Em Jaboticabal. Durante um curso no SENAC, conheci o Sergio, no dia em que ele foi divulgar as inscrições do CESCAR. [PAP₃(8)]

Um dia, casualmente, tomei conhecimento do CESCAR através de um panfleto que vi na Oficina Pedagógica da Diretoria Regional de Ensino de Araraquara. [PAP₃(1)]

O acesso ao curso maravilhoso foi através de convite que chegou até a Secretaria da Educação do Município. [PAP₃(10)]

Através de minha irmã Elza, que já participava do Projeto Água Quente, fiquei sabendo da abertura de inscrições para a formação do Coletivo de Educadores CESCAR [PAP₃(14)]

Um dos proprietários da empresa onde trabalho (Viveiro Camará), me trouxe a ficha de inscrição e também um folder do projeto CESCAR [...] [PAP_{2/3}(11)]

[...] fiquei sabendo por colegas (que participaram de um Congresso de Educação na UFSCar) do CESCAR. [PAP₃(15)]

Tomei conhecimento do Projeto do CESCAR (Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e região) quando participei do encontro do EA 2006. [PAP₃(13)]

No que diz respeito ao interesse em participar do CESCAR, os relatos dos PAPs2 mostram que foram citados vários fatores como, contribuir pontualmente com o processo

oferecendo cardápios de conteúdos e/ou processos formadores, se envolver mais com o tema, representar a instituição parceira, acreditar na proposta e princípios do ProFEA e adquirir conhecimento para a sua vivência pessoal e profissional, sendo que os dois últimos foram os mais citados.

[...] considero a participação no CESCAR como essencial para o amadurecimento do meu trabalho e um marco na minha vida profissional. [PAP₂(8)]

[...] decidi participar [do CESCAR] por já estar trilhando esse caminho e me interessar pelo assunto, vi ali uma oportunidade de estar com pessoas que realmente sabem do que estão falando e poder conhecer/aprender mais com a experiência. [PAP_{2/3}(10)]

Portanto, acredito muito nesse projeto [CESCAR] que parte de uma estrutura fixa, por nascer de um programa nacional, mas que busca ser construído coletivamente em suas ações. [PAP₂(14)]

Em decorrência da necessidade de aprender cada vez mais, para que as decisões e atuações fossem mais coerentes, comecei a participar do CESCAR num primeiro momento por necessidade de atuar mais objetivamente na área ambiental, e conseqüentemente como educadora ambiental. [PAP_{2/3}(5)]

Para os PAPS3, o interesse pelo curso se deu principalmente com relação a adquirir maior conhecimento na área ambiental, independente do segmento em que atua.

[...] iniciei o curso em janeiro de 2007, com o intuito de promover melhora da qualidade de vida da comunidade com a qual atuo, adquirir o título de especialista e aprender mais sobre este amplo tema da Educação Ambiental. Esses meus desejos foram se modificando ao longo desses meses de curso [...] [PAP₃(2)]

Decidi participar do CESCAR porque percebi necessidade de ampliação de conhecimentos. Apesar dos cursos já feitos, sentia-me insegura com alguns termos usados na educação ambiental. [PAP₃(15)]

[...] Mas acima de tudo, precisava de mais embasamento teórico e conhecimento sobre o que havia em relação à conservação ambiental em nossa “capital da tecnologia”. [PAP₃(16)]

Fiz minha inscrição e fiquei muito contente em ser selecionada, pois ele vinha ao encontro do meu trabalho como agente comunitária. [PAP₃(13)]

O que me levou a participar do projeto Viabilizando a Utopia (VIU) foi à necessidade de ajuda para fazer algo pelo bairro relativo às práticas de Educação Ambiental. Por conta de minha formação e da dificuldade em encontrar pessoas que se disponibilizassem, fui levada a participar da Associação de Moradores (algo que nunca imaginei fazer), e tornei-me responsável pela organização de ações de sensibilização ambiental no bairro. [PA₃(19)]

O interesse surgiu devido ao grande número de livros sobre educação ambiental adquiridos [...] Isto fez com que eu quisesse saber mais sobre o assunto para melhor classificar e definir os descritores e desta forma, levar a informação mais perto do usuário. [PAP₃(20)]

O CESCAR me parecia perfeito (e agora comprovei que sim) para aprender mais e adquirir experiência para dar continuidade no projeto com crianças (Jovem Florestal). [PAP₃(7)]

Os trechos das narrativas apresentados corroboram com Tristão (2007) que consideram que a motivação está ligada à busca por formação na área, e os dados que obteve no trabalho que realizou sobre o Estado da Arte da Educação Ambiental no Espírito Santo evidenciam isso. A autora pondera que “talvez exista uma carência por um aprofundamento teórico e metodológico [...] que tem seus saberes e práticas referendados pelo conhecimento acadêmico (p. 35)”.

Com relação à proposta do ProFEA despertar interesse, se deve à corrente da EA que ele adota que é, ao mesmo tempo crítica, transformadora e emancipatória, isto é, o processo deve ser coletivo, continuado e envolver a participação social, além de ser interdisciplinar e articular teoria e prática (TOZONI-REIS, 2005).

4.4 A relação com a Instituição - envolvimento institucional ou pessoal? (C4)

Esta categoria se refere apenas aos PAPs2, já que está relacionada com a representatividade das instituições parceiras do CESCAR.

Os relatos obtidos nesta pesquisa nem sempre evidenciam um forte vínculo entre os PAPs2 e suas instituições. Talvez isso ocorra em parte, porque o convite para participar da formação do CESCAR, na maioria dos casos, não foi feito diretamente para os dirigentes das instituições, mas para as pessoas que possuíam um envolvimento na área de EA, muitas vezes já representando sua instituição em eventos, por exemplo. Foram essas pessoas que se transformaram nos representantes das instituições, buscando a formalização da parceria.

Na realidade, observa-se que as instituições são feitas pelo esforço de cada representante. [...] [PAP₂(15)]

A instituição que eu represento nem sabe o que eu faço. No entanto tem me dado apoio sempre que solicito. [PAP₂(16)]

[A minha instituição], através de sua alta direção (superintendente e coordenador de área) têm nos dado um excelente respaldo, pois passaram a acreditar no quanto é importante fazer educação ambiental e mostrar à população aspectos corriqueiros que contribuem na melhoria da qualidade de vida de toda cidade. [PAP₂(23)]

Uma das narrativas apresenta a questão da representatividade da instituição é um tanto complicada, principalmente no caso de grandes instituições. Reconhece que é uma das grandes dificuldades da estrutura dos coletivos.

Entendo que esse é um dos grandes nós na compreensão que temos do nosso papel nessa estrutura... A menos que seja uma instituição ou organização pequena, onde existe um alto grau de consenso, talvez seja possível pensar que a voz da/do 'representante' seja bastante próxima do pensamento do grupo. Caso contrário, o que se coloca é a posição da pessoa que participa. O que varia é o grau de apoio que a pessoa recebe para estar nessas articulações. [PAP₂(6)]

Quanto à participação das Universidades no Programa de Coletivos e no CESCAR, o envolvimento da instituição âncora do projeto foi maior, facilitando e oficializando a participação da sua representante.

No meu caso, tive um apoio significativo da reitoria, que apoiou a carta-convite do MMA, me autorizando a participar desse processo de forma transparente e registrada. Todas as minhas saídas e viagens, enfim, tempo dedicado ao programa e ao projeto Viu estão devidamente registradas, relatadas e aprovadas. [PAP₂(6)]

Porém, a própria narradora admite que sua postura como representante da universidade é mais pessoal do que relacionada à instituição.

[...] Entendo que não há um pensamento único na universidade sobre as questões socioambientais, muito pelo contrário. Dessa forma, não seria possível considerar que minhas posições e escolhas fossem amplamente aceitas pelas demais pessoas que constituem a UFSCar. Mas, repito, entendo que não há outra maneira de pensar essa 'representação'. [PAP₂(6)]

Os objetivos deste capítulo foram caracterizar o CESCAR a partir das narrativas de seus participantes, retratando suas trajetórias de vida e verificar em que ponto os caminhos entre elas e a temática da EA se cruzaram. Acreditamos que essa compreensão nos auxilie a evidenciar o quanto as decisões tomadas podem ser diversas, de diferentes origens, mas ainda assim, servirem para reunir pessoas em torno de um objetivo comum, o enraizamento da dimensão ambiental na cultura e na sociedade brasileira.

Com base no que foi discutido, podemos dizer que o CESCAR é um coletivo educador composto por pessoas que atuam em diferentes áreas, com trajetórias e formações diversas, mas que em muitos casos se entrecruzam. São pessoas que pertencem a instituições de diversos setores, que se reúnem para formar um coletivo com tudo o que um trabalho coletivo implica: divergências, conflitos, impasses, mas também troca de saberes, vivências e aprendizados significativos, sendo que todo esse ambiente é que o torna tão rico e produtivo de novos saberes. É importante considerar que muitas vezes o envolvimento é mais pessoal do

que institucional, e que esse fato pode vir a contribuir para uma mudança interna na organização, repercutindo em um aprendizado que é incorporado institucionalmente, conforme apontaram Pavesi, Farias e Oliveira (2009).

O CESCAR, apesar de todas as dificuldades, é um coletivo formado por pessoas comprometidas com as questões socioambientais, que inclui os aspectos econômicos, sociais, culturais e políticos, de forma a garantir uma qualidade de vida saudável para todos, demonstrando assim que acreditam na EA transformadora, crítica e emancipatória proposta pelo ProFEA.

CAPÍTULO 5

Análise do processo de elaboração, organização e implementação dos cursos de extensão e especialização em educação ambiental.

Retomamos neste capítulo as categorias de avaliação apresentadas na metodologia e suas unidades de análise, utilizadas para analisar os grupos focais.

A1. Interesse em participar do processo - agrupa as unidades de análise referentes às motivações e expectativas que levaram as pessoas a participarem;

A2. Dificuldades encontradas – reúne as unidades de análise relacionadas às dificuldades encontradas pelos participantes com relação ao processo de formação, à implementação da metodologia PAP e das comunidades interpretativas e de aprendizagem;

A3. Contribuições, mudanças e aprendizagem – reúne as unidades de análise que conseguem identificar as mudanças/aprendizagem na vida pessoal e profissional dos participantes;

A4. Identidade e Pertencimento – agrupa as unidades de análise que identificam os momentos ou situações em que se sentiram CESCAR;

A5. Autogestão e continuidade - E agora? – as unidades de análise reúnem as propostas de continuidade.

Considerando que a avaliação se dá em dois níveis diferentes de participação, a partir da ótica dos próprios participantes enquanto representantes das instituições parceiras que compõem a equipe coordenadora (PAPs2) e dos participantes dos cursos de formação (PAP3), apresentaremos a discussão dos dois grupos separadamente.

5.1 Interesse em participar do processo (A1)

As unidades de análise desta categoria já foram apresentadas no capítulo anterior tendo como fonte de dados as narrativas dos participantes, coletadas durante o processo do curso de formação (2007-2008). Os dados aqui apresentados se referem às narrativas presentes nas transcrições das gravações dos grupos focais realizados depois de terminados os cursos (2009-2010). Desta forma pretende-se verificar como os participantes retomam as

expectativas/interesses colocados inicialmente e aprofundam a discussão, pois o instrumento de coleta utilizado – grupo focal – cria esta possibilidade a partir do momento em que as pessoas têm oportunidade de refletir sobre as questões colocadas, bem como trazer para discussão questões importantes que poderiam ficar esquecidas. Especialmente a partir da interação com os demais PAPs presentes, já que uma das principais características do grupo focal é a produção de “*insights*” a partir da interação e da troca de idéias.

5.1.1 Participantes dos Cursos de Extensão e Especialização (PAPs3)

Com relação aos PAPs3, observamos que, assim como nas trajetórias de vida, no grupo focal todos os participantes da pesquisa também colocaram como expectativa/interesse adquirir conhecimento teórico na área ambiental, porém de forma mais aprofundada, variando apenas as áreas em que estes conhecimentos seriam aplicados, dependendo da atuação de cada um.

[Graduando] *Queria conversar com as pessoas mas não tinha argumento, eu não tinha conhecimento básico teórico mesmo para poder argumentar com as pessoas. Eu vim buscar aqui mesmo conhecimento e essa base para conseguir conversar com alguém sobre o assunto ou convencer, ou sensibilizar alguém.* [PAP₃(7)]

[...] *dentro da comunidade, dentro da paróquia, dos eventos que tinha lá, sempre tratava das questões ambientais. Então eu pensei, é uma oportunidade de adquirir mais conhecimentos técnicos e mais teoria, conhecer mais sobre a área de meio ambiente. Essa foi a minha expectativa no começo, mas foi muito, mas muito, além disso.* [PAP₃(9)]

[Professor] [...] *Era um momento, uma oportunidade gostaria de conhecer mais sobre meio ambiente. Quando eu comecei, quando fizemos a primeira reunião percebi que eu iria mudar de atitude, que iria ser muito bom, iria ter muita transformação porque a primeira reunião já deu idéia que seria um curso bem rico.* [PAP₃(1)]

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

[monitor] [...] *aprendizagem, porque como eu já trabalho recebendo as visitas das crianças, e trabalho com vários temas relacionados a essa questão do meio ambiente e isso veio para se somar aos conhecimentos que eu já tinha.* [PAP₂₃(11)]

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

[...] era apenas conhecer o assunto ecologia, meio ambiente, relacionado a esse termo pela dificuldade de classificar esses novos [...] livros que estão chegando [Biblioteca] [...] O ganho com o trabalho foi além, isso foi só uma “semente” com relação a tudo que o curso ofereceu. [PAP₃(20)]

Um dos participantes da pesquisa coloca que esperava uma formação mais aprofundada, mas entende que não foi possível devido à heterogeneidade do grupo. Coloca também que essa lacuna foi suprida pelo material bibliográfico disponibilizado, principalmente o livro Encontros e Caminhos. No grupo focal se mostrou inconformada com o pequeno número de participantes e que esperava uma maior continuidade.

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

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

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

[...] ansiedade. Começou no processo de seleção. Será que vou ser selecionada [...]. Então estava sempre muito ansiosa como eu ia desenvolver o meu trabalho, [...] De que forma, com quem, em que horário.... As professoras já tinham os alunos. Eu não tinha, tinha que buscar, formar o grupo. Trabalho como voluntária. [PAP₃(6)]

O interesse pela proposta do ProFEA que foi indicada na trajetória de vida como um fator de interesse em participar do CESCAR colocada apenas pelos PAPs2, principalmente com relação a metodologia PAP, aqui também é a apresentada pelos PAPs3. Alguns perceberam na divulgação que a proposta era diferente, outros durante a entrevista ou mesmo no primeiro encontro.

Eu tinha expectativa de aprender com a experiência dos colegas, com outros educadores. Por que estava claro que íamos trocar experiências. E é super interessante, e acrescenta muito, para um educador conhecer, saber como que o outro trabalha, o que o outro está passando. [...] Provavelmente, jamais conheceria a [PAP₃(16)], as colegas, um monte de gente interessante que eu conheci aqui, além do pessoal da equipe. A gente não teria esse espaço de troca. E é essa era uma expectativa grande que eu tinha. Como funcionava com o outro. [PAP_{2/3}(27)]

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

No início foi esta questão do conhecimento mesmo em Educação Ambiental e a colaboração... eu não sabia o que era o CESCAR, eu pensei que fosse um curso de pós-graduação. [...] A expectativa mudou desde a entrevista, eu vi que podia estar realizando idéias que eu tinha e que talvez não saberia como realizar estando sozinha [...] encontrar pessoas que tinham de formas diferentes um objetivo comum.[...] [PAP₃(4)]

[...] Eu na expectativa antes de começar o curso, não tinha idéia que ia ser o coletivo educador, como seria isso. Não tinha noção e nem o impacto disso. [...] Coletivo, eu entrei sim, com expectativa de aprendizagem, [...] Para mim que era participativo totalmente diferente. [PAP₃(15)]

Fato interessante que também foi abordado diz respeito à divulgação sobre os problemas ambientais e a EA tanto na mídia como nos diferentes espaços de aprendizagem. A propaganda é grande, porém “vazia”, sem fundamentação e propostas de intervenção/interação socioambiental.

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

[...] queria conhecer e participar da atividade ligada a meio ambiente porque eu tinha essa preocupação, que eu ouvia falar muito de educação ambiental e a preocupação com o que estava e está acontecendo. Mas eu não sabia o que fazer. Não tinha conhecimento nenhum sobre educação ambiental. Então, eu vim aqui para conhecer alguma coisa nesse sentido sobre o que estava acontecendo, o que a gente poderia fazer a respeito disso. [PAP₃(14)]

Os pedidos dos participantes para retomar pontos que tinham se esquecido de colocar, e a discussão gerada no encontro do NG de São Carlos, sobre o interesse em participar do curso pelo fato que era certificado pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mostram a riqueza do instrumento de coleta utilizado, como dito anteriormente. A questão da certificação também apareceu no NG de Jaboticabal. O fato de ser aos sábados e gratuito também foi levantado como pontos importantes.

Posso retomar? É que eu me esqueci de uma coisa muito importante. Gota d'água para eu sair e procurar um curso foi a associação de moradores. A gente precisava e precisa fazer alguma coisa na área ambiental. Então, eu sempre queria, mas nunca ia atrás. É quando começaram a exigir isso de mim, é que eu fui, resolvi procurar um curso. [PAP₃(19)]

*Também outra coisa que mudou a minha vida foi o fato de ter conhecido as pessoas que eu conheci aqui dentro. Foi muito legal, ter conhecido **isso que elas estavam falando** da diversidade, foi muito bacana. Aprendi muito com essas pessoas. [PAP_{2/3}(27)]*

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

[...] não sabia também da certificação. Eu só me interessei, porque era aos sábados... a disponibilidade. Aí depois, no decorrer do curso é que eu vi, realmente, que a certificação era importante. [...] mas não vim pela certificação. [PAP₃(13)]

E também não só a credibilidade das instituições envolvidas, mas pelas pessoas envolvidas, pela a equipe que estava desenvolvendo. [...]o valor é maior agregado ao trabalho, se você tem uma certificação. Só quero deixar explicado que para mim também não foi [...] Mas para as outras instituições, por exemplo, até com quem você vai trabalhar, fora a hora que você vai apresentar o trabalho pedir para desenvolver com aquele grupo... Saber que tem uma certificação que tem uma estrutura atrás, dá mais credibilidade ao trabalho.[PAP₃(20)]

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

Então serve para a gente refletir, [...] que muitos foram lá somente para pegar o certificado de conclusão [PAP₃(10)]

[...] 80% fala que precisa do certificado para levar no estado para ganhar ponto. [PAP_{2/3}(5)]

Outra questão apontada pelos PAPs3, foi com relação a se posicionarem como educadores ambientais, fato que não foi identificado nas trajetórias de vida.

Outra coisa que pode ser mencionada, no meu caso, como fiz biologia, é o fato de dizer assim: “Educador ambiental pesa muito”. Eu achava que isso era uma necessidade para mim, além do trabalho lá no bairro, na minha profissão. Tava faltando o que eu precisava fazer. [PAP₃(19)]

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

[...] eu queria adquirir mais conhecimento. Eu me sentia assim. Eu já era um educador ambiental, mas me faltavam algumas coisas, inclusive essas coisas eu adquiri no decorrer do CESCAR. [PAP_{2/3}(25)]

A análise apresentada mais uma vez mostra que adquirir conhecimento na área ambiental é um dos principais interesses dos participantes, o que corrobora com a pesquisa de Tristão (2008) sobre a pouca oferta de cursos nesta área.

Outros fatos relevantes apresentados pelos participantes, diz respeito à credibilidade das instituições envolvidas no processo, a certificação pela UFSCar e por ele ser gratuito e aos sábados.

5.1.2 Participantes da Equipe Coordenadora (PAPs2)

No que se refere às expectativas dos PAPs2, analisando as unidades de análise observamos que a mais expressiva era de fortalecer a EA em São Carlos e região, por meio da articulação entre as instituições que desenvolvem trabalhos/projetos/atividades na área. A proposta do ProFEA, principalmente com relação a metodologia PAP, às comunidades interpretativas e de aprendizagem, a alteridade, e a capilaridade e enraizamento são pontos importantes que foram aprofundados no grupo focal e estão presentes nos fragmentos das narrativas descritos a seguir.

[...] de ser uma coordenação compartilhada, democrática, coletiva, então eu tinha essa expectativa de que durante todo processo fosse isso, todas as instituições estivessem envolvidas [...] consolidação dos outros núcleos gestores...Porque eu li o projeto, sabia que isso era um dos objetivos do projeto Viabilizando a Utopia era poder que os outros núcleos gestores, a partir do processo, tivessem uma maior consistência nas suas ações. [PAP₂(19)]

[...] mais sobre educação ambiental sobre como trabalhar a formação do educador ambiental. Eu tinha essa expectativa. E o trabalho coletivo, parcerias era uma expectativa mais enquanto PAP2, enquanto Secretaria de Educação. Então buscar parcerias que ajudassem na formação dos professores, né? Que a gente pudesse desenvolver projetos conjuntos entre várias instituições, né? [PAP₂(2)]

[...] ampliação do movimento de organização, de formação e de ação que já vínhamos vivenciando em São Carlos. Então, não é fácil realmente. Eu acho que a gente já vinha construindo isso antes. E acho que essa foi uma oportunidade de consolidar isso, de ampliar isso, tanto que ampliamos pra outros municípios.[...] Mas esse processo de organização das parceiras, da organização de quem atua em educação ambiental e de ação pra mim é um desafio que permanece. [...] [PAP₂(6)]

[...] fortalecer a instituição onde eu estava e também, em fortalecer a educação ambiental na região, no município. [PAP₂3(27)]

[...] troca de experiência, contato, troca, participação, união. Minha expectativa era a mesma de estar aprendendo e poder passar o que eu sei. [PAP₂(26)]

[...] perceber quais que eram as preocupações ambientais que permeavam o imaginário das pessoas e quais eram as práticas que as pessoas tinham em relação a esta preocupação ambiental. Eu achei que isso foi muito importante porque muitas vezes a gente imagina que somos os únicos a nos preocupar com a questão ambiental e definimos um tema como eixo central. [PAP₂(29)]

Observa-se que os dados obtidos com relação às expectativas que levam as pessoas a participarem do processo são vários e também corroboram com os obtidos por Leme (2008), que identificou entre eles o interesse pela área ambiental; compartilhar os conhecimentos adquiridos e a probabilidade de progredir na carreira profissional. A credibilidade pelo curso ter sido oferecido por uma instituição reconhecida também aparece como fator importante.

5.2. Dificuldades encontradas (A2)

5.2.1 Participantes dos Cursos de Formação (PAPs3)

A questão em relação à falta de tempo foi citada pelos participantes nos três Núcleos Gestores. A dificuldade foi conseguir conciliar os afazeres cotidianos com as tarefas do curso, como o estudo, a pesquisa e os projetos de interação com os PAPs4, que de acordo com a própria estrutura do curso exigia uma carga horária de oitenta e duas horas de interação.

Porque às vezes tinham vários textos que eu só estou lendo agora, [...] Então eu não conseguia ter tempo para isso e, também com os PAPs4. Eu tinha só duas horas com os PAPs4, era super corrido, porque tinha o curso integral. [PAP₃(7)]

[...] minha falta de tempo. [...] eu me cobrei muito por que eu não tinha tempo para ler tudo o que gostaria de ter lido. Eu deveria ter me dedicado mais a leitura, mais a pesquisa, porque a chance era boa, material “a rodo”. Só que, eu não tinha tempo suficiente para ler tudo aquilo. [PAP₃(15)]

A única dificuldade igual ela disse, foi em relação ao tempo. Porque a gente utilizava a hora de almoço para elaborar as atividades. Essa foi à maior dificuldade [...]. [PAP_{2/3}(11)]

Tempo e organização [...] Que eu pudesse me organizar para realizar todas as atividades, até hoje não deu tempo... Eu acho assim que pra gente fazer um trabalho bom, a gente tem que ter tempo, tem que ter organização e tem que ter apoio. Eu me senti muito apoiada por todo o grupo. [PAP₃(1)]

Então, a maior dificuldade que eu tive foi o tempo mesmo. Porque eu tinha várias coisas para fazer profissionalmente e ao mesmo tempo eu tinha dificuldades de sair do meu trabalho para poder desenvolver o projeto [...] Foi colocado isso também pra gente., tantas horas de interação com os PAPs4, [...] as vezes eu falava “nossa não vou dar conta, são muitas horas que eu preciso para fazer tudo isso”. Mas aí no decorrer do processo não, as horas foram assim automaticamente incorporadas no processo. [PAP_{2/3}(5)]

A principal dificuldade era tempo para aplicar junto aos PAPs4. E aí eu acho que esse é um dos pontos de problema que o CESCAR tem que ter uma análise bem consistente. [...] Além da aplicação a conversa com os instrutores, dificuldade nossa e deles com o tempo [PAP₂(8)]

A dificuldade em desenvolver o projeto de interação também foi recorrente nos três núcleos gestores, principalmente quando envolveu a comunidade. Conseguir formar um grupo com trinta e cinco pessoas para trabalhar conforme sugerido na proposta do ProFEA, sensibilizar, envolver essas pessoas durante todo o processo e encontrar horário comum para se reunirem foram alguns dos fatores citados.

[...] primeiro, foi na proposta quando nos colocaram que nós tínhamos que ter uma formação de trinta e cinco, né? Como eu vou achar para mostrar para todo mundo que eu tenho trinta e cinco? Acho que vocês encaminharam isso no sentido de tirar o peso das costas da gente. [PAP₃(10)]

E também, permanecer o grupo ali. Eu não conseguia atingir a meta que era 35 pessoas e essa eu não consegui. A dificuldade foi estimular mesmo as pessoas a permanecer no curso, fazer aquele trabalho da intervenção, foi muito difícil. Esse grupo mesmo ele já não existe mais [PAP₃(17)]

O trabalho em si é difícil. Reunir as pessoas, trabalhar com comunidade é mais difícil do que pensava. [...] Se reunir, tentar sensibilizar, fazer, organizar os encontros, convencer as pessoas a vir participar [...] formação do grupo. Eu tive dificuldade, e ainda tenho isso, porque ainda hoje, a gente convida a gente insiste, [...] é difícil encontrar pessoas dispostas na comunidade que encontrem tempo para trabalhar educação ambiental. [...] [PAP₃(19)]

Então a dificuldade era a teoria, era de como passar a teoria. [...] os jovens eles não gostavam muito de teoria. [...] A gente vinha da trilha e no data show eles não queriam sabe, eles ficavam dez minutos e depois não prestavam mais atenção. [...] Na prática eles sempre prestavam muita atenção, e não tinha como estar sendo prática, sendo prática. [PAP₃(7)]

Muita coisa nova, diferente, e eu queria aplicar aquilo no meu grupo que era a Coopercook. E justamente quando começou o “CESCAR”, começou também surgir trabalho para a cooperativa, no mesmo mês. E eu não pude fazer nada com eles, passar algo que eu aprendi. Foi difícil. Aí eu passei a me reunir com o pessoal da FESC que se interessaram mais, que já tinham entendimento, no fim até me ajudaram bastante, e foi por aí. Estou

aqui até hoje, eu coloquei que achei que não ia chegar até o final. E cheguei [PAP₃(18)]

[...] então, a gente sempre convidava, ia assim mesmo, de um em um, ia falando com as pessoas. Nossa, eles achavam assim interessante, mas na hora não compareciam. Então, sensibilizar as pessoas acho eu, é uma dificuldade muito grande. [...] angariar mesmo pessoas que venham para nosso grupo. É muito difícil. [PAP₃(13)]

A metodologia PAP também foi citada como uma dificuldade na implementação dos projetos de interação e nos encontros de formação, que parece ter sido superada durante o processo, pois também foi citada como contribuição.

[...] foi uma dificuldade do coletivo e que eu entendo que até hoje é, que é Pessoas que Aprendem Participando ... Geralmente as pessoas quando vão fazer um curso, elas já chegam com o formato pronto: “É isso que nós vamos oferecer e pronto.” E no caso do CESCAR não. [PAP₂₃(5)]

A pesquisa-ação, vou falar a verdade, foi uma das principais contribuições e também uma das principais dificuldades. Ô coisinha difícil de aplicar... não é brincadeira não você tentar seguir aquilo ali. Mas é uma metodologia muito boa, muito boa mesmo, e dá certo! [PAP₃(19)]

Além da dificuldade de sensibilizar e “convencer” os sujeitos de participarem, envolver e manter o grupo, os participantes encontraram resistência das pessoas que trabalhavam nos locais onde os projetos estavam sendo implementados. Isso aconteceu tanto com as pessoas que desenvolveram seu projeto no mesmo local onde trabalha como com as pessoas que não tinham vínculo com a instituição, como podemos observar nos fragmentos das entrevistas transcritos a seguir.

[professor] *A gente sempre encontra barreiras, apesar de que a direção da escola é extremamente aberta, mas sempre, tem um que vai contra. [...] O meu grande problema foi exatamente com o superior a mim. Que eu tinha algum tipo de dependência, por menos que eu tenha solicitado alguma dependência num espaço físico, eu tinha. E aí foi que tive problemas.* [PAP₃(16)]

[professor coordenador] *Porque quando eu falei para a direção, tudo bem. Poderia aplicar, mas como eu faria isso... tipo vire-se. E na hora de falar com os professores, alguns aceitaram, outros falaram, mas porque tenho que fazer isso? Mas porque eu tenho que te ajudar no seu trabalho? Eles enxergaram uma coisa individual e não um trabalho de futuro, em trabalhar com o aluno que era.... Eles entenderam assim que fazendo aquilo eles estariam me ajudando. Foi difícil, muito difícil.* [PAP₃(14)]

[Voluntário] *Eu não coloquei ali, mas agora lembrei com o que a colega falou, a respeito da dificuldade da implementação do projeto. A resistência das pessoas em abrir espaço de uma forma assim harmoniosa. Onde há resistência, não há essa forma harmoniosa da gente adentrar e de construir algo. Então, a gente encontra essa dificuldade.* [PAP₃(12)]

[voluntário] [...] *teve um pouco de resistência também do lugar. Isso eu tinha até esquecido. Do lugar que eu fiz, lá no Centro de Referência do Idoso, tinha um pouco de resistência sim das pessoas não querer abrir, assim, tanto espaço.* [PAP_{2/3}(27)]

O primeiro ano, o ano de 2007, foi uma coisa mais fechada, consegui realizar, mais com a minha classe mesmo, com as famílias desses alunos. Passei o projeto, mais ainda senti essa resistência que a PAP₂(26).[...] E a questão do apoio também que não é assim de uma hora para outra. Então acho que tem comunidade que é mais aberta, tem comunidade que é mais fechada. [PAP₃(4)]

Comigo foi muito difícil no começo por eu ser da área de educação física eu tinha que convencer as pessoas que eu estava fazendo alguma coisa na minha área. Então a minha maior dificuldade era explicar porque eu estava fazendo aquilo. Aos pouquinhos a gente foi convencendo as pessoas dali daquele processo, porque era eu, porque comigo né. O obstáculo era a minha própria identidade [...] [PAP₃(2)]

[...] Porque eu estava entrando numa escola, de uma prefeitura e na prefeitura existe um Centro de Educação Ambiental. E aí já começou... aquela coisa. Ah, não tem jeito, não vai ter jeito... aí a dificuldade começou aparecer. Mas eu superei também essa dificuldade, consegui... [PAP_{2/3}(25)]

Outra dificuldade encontrada no próprio ambiente de trabalho dos participantes está relacionada com a competição entre funcionários e o preconceito com as pessoas não graduadas, como podemos ver no comentário de dois participantes.

Mas vocês sabem que eu encontrei muito problema no lugar onde eu trabalhava porque quem já era formado, advogado, assistente social, não aceitava que uma faxineira estaria aqui fazendo esse curso. Mas é impossível um negócio desses, você foi escolhida? Não pode ser e chorou. A pessoa chorou falando para mim. [PAP₃(18)]

[...] no decorrer do processo a dificuldade no meu trabalho, por exemplo. O pessoal não queria admitir, lá se você faz algum curso, lá você está querendo ser mais do que o outro. Então, tem sempre um que vai te segurando a sua perna. (...)[PAP_{2/3}(25)]

Quanto às dificuldades em atuar no ambiente de trabalho, Leme (2008) também identificou nas falas de seus entrevistados questões como, a necessidade de colaboração e de apoio de colegas e de chefia. A autora complementa dizendo que “é na relação com o outro que a identidade do educador ambiental também se concretiza (p. 157)”.

A elaboração dos trabalhos, relatórios e monografias também foram apontadas como dificuldade por alguns participantes.

[...] mas também para escrever os relatórios, para poder entregar os trabalhos, nossa tinha uma dificuldade muito grande. [...] Essa foi a minha dificuldade, mas depois no final ... [PAP₃(17)]

Achei assim, foi uma dificuldade grande para escrever, se não fosse a ajuda da [PAP₂(19)] e da [PAP₂(2)], olha foi bem assim difícil. Bem, depois a gente se integrou, até a gente entender bem, mas acho que deu para dar continuidade no trabalho. [PAP₃(13)]

[...] o que eu senti dificuldades, foi na elaboração do TCC principalmente a linguagem. A gente debateu muito isso com as meninas né. Porque, como fazer? Que linguagem é essa, porque muda ... Eu senti no construir o TCC eu senti que não é uma linguagem que a gente vem acostumada a fazer. Ela muda, ela é caracterizada com o meio ambiente, é diferente. [...] [PAP₃(12)]

A dificuldade com a leitura de alguns textos e do livro *Encontros e Caminhos* (Ferraro Jr., 2005), devido à linguagem utilizada, também foi um fator citado nas entrevistas.

Eu achei às vezes, não sei se porque não tinha contato com a Educação essas coisas, aqueles textos de trans e interdisciplinaridade, eu achei dificuldade pra ler aquilo. Eu lia e tinha que voltar de novo no parágrafo para tentar entender, porque, não sei esses termos novos que eu nunca tinha ouvido falar. Achei um pouco difícil isso, mas o restante para mim foi tranquilo. [PAP₃(7)]

É, mas você só acha muito bom quando lê quase a segunda vez. Na primeira a gente não entende direito. A gente quase decorou aquele livro. [PAP₃(19)]

[...] mais não quanto à linguagem, achei que... honestamente é a falta do hábito de leitura mesmo. Porque a gente corre muito, então a gente lê muito pouco mesmo. Então, quando você tem que ler, você tem que ler uma, duas vezes... E, quando você começa a ler, você começa a gostar. [...] Então, olha aquele “Encontros e Caminhos”, nossa... Muito bom. [PAP₃(13)]

Olha. Eu tive muita dificuldade. Não entender algumas palavras, aquilo tudo. Para mim foi um horror. [PAP₃(18)]

*Eu sempre fui, talvez pelo temperamento, eu sou uma pessoa que apesar de não ter a formação, não ter terminado a faculdade, eu sempre li muito, sempre estudei muito, sempre discuti muito sobre as coisas. [...] Acredito que pessoas que não tinham a formação acadêmica tiveram muito mais dificuldades do que eu, pois conversando entre as pessoas, às vezes o entendimento de alguns textos era difícil. Até assim eu questionei várias vezes a linguagem do livro *Encontros e Caminhos* que é muito difícil pra quem pega e não tem conhecimento nenhum. [PAP_{2/3}(5)]*

Os participantes do Núcleo Gestor de Jaboticabal tiveram problemas relacionados com a tutoria. Era um núcleo com grande número de participantes, sendo que o número de tutores foi bastante reduzido. Isso dificultou o trabalho tanto para os participantes quanto para os próprios tutores que ficaram sobrecarregados.

eu acho que no núcleo de Jaboticabal tinha poucos tutores. Acho que deveria ter muito mais por que quando a gente mandava o relatório para corrigir, eu entendia que eles não tinham tempo para corrigir e tal. Mas o que eu sentia muita dificuldade foi isso, sabe do retorno do relatório. [...] Porque aí a pessoa vai se sentindo desanimada já é difícil de fazer. A hora que você faz, e manda, e as pessoas estão super lotadas também para responder vários e aí não responde o seu, aí você não tem aquele intuito aquela vontade de fazer ... [PAP₃(7)]

Acho que o CESCAR também pode levar também esse problema do núcleo de Jaboticabal que foi a falta de vínculo dos tutores com o Programa.[...] Isso sobrecarregou demais os dois tutores que realmente não abriram mão do CESCAR. [...] que foi o que salvou a gente no final. E ainda foram muito injustiçados, muito injustiçados pelo próprio grupo que ficava cobrando a correção da fase final, a correção pra ontem. Entregavam atrasados e cobravam essa correção pra ontem. [...] porque sobrecarregou demais os tutores e nós não conseguimos desenvolver o coletivo como era sonhado. [PAP₃(8)]

O PAP₃(8) colocou ainda que os diferentes níveis de formação dificultaram o trabalho dos tutores na hora da correção dos relatórios e monografias, sobrecarregando-os mais ainda.

Outra dificuldade está relacionada ao seguinte, este grau de diversidade dos participantes, na hora de escrever o texto ficou muito difícil para quem corrigia. Porque pegava um que já tinha...no meu caso, eu já tinha feito mestrado, então, tinha uma certa facilidade com a linguagem já acadêmica. Agora pegava uma pessoa que tinha feito graduação, mas que escrevia muito pouco, na hora de colocar no papel ela vai ver a dificuldade na hora de escrever aquilo. Então acho que é uma coisa interessante para se analisar é essa diversidade o curso de extensão e o de especialização caminhando junto, ela dificulta para quem está desenvolvendo a análise ali. [PAP₃(8)]

A heterogeneidade e o tamanho do grupo também foram apontados como pontos que dificultaram o processo pelo menos no início, para alguns. Depois perceberam a riqueza que esta experiência proporcionou.

[...] diversidade de formação dos integrantes do grupo. Mas isso com o decorrer do processo eu percebi que isso não era uma dificuldade, fazia parte do processo, cada um com um tipo de formação, pensar de uma maneira e cada um contribuindo, um ajudando o outro e foi uma dificuldade no começo. [PAP_{2/3}(11)]

Houve também dificuldades no tocante de...no começo ali, de você se interar com a turma, com o pessoal. Cada um tinha uma idéia diferente, e como o próprio nome diz era um coletivo né. Então cada pessoa ali pensava do seu jeito. [PAP_{2/3}(25)]

[...] como implantar, foi uma das coisas que eu coloquei logo nos primeiros encontros, talvez pelo fato de ser velha, ser muito armada contra, qualquer relacionamento com qualquer pessoa que não seja da minha tendência, me

dá uma sensação que eu estou amarrada com ela... Então, eu noto que esse bloqueio ele ocorre comigo, eu não consegui vencer [PAP₃(10)]

As dificuldades que encontrei é exatamente isso, que vocês até já colocaram, é em relação ao grupo ser muito grande. E sendo um grupo grande, ninguém é igual, cada um tem sua personalidade, seu jeito de ser. Essa foi a dificuldade, entender o tempo do outro, mas eu consegui melhorar e respeitar um pouco mais a forma de ser de cada um. [PAP₃(9)]

Outra dificuldade bastante sentida pelo Núcleo Gestor Jaboticabal foi com relação à falta de companheirismo e solidariedade entre os participantes. A discriminação dos que possuíam graduação para com os que não possuíam também ficou bastante evidente.

[...] eu vi muitas vezes as pessoas tratarem com desprezo a [PAP₃] só porque ela não tem formação. Pessoas que, eu não vou citar nomes, mas são pessoas extremamente desagradáveis com a [PAP₃(17)], que na verdade ela tem muito mais ensinamento do que a gente que sabe de tudo isso. Mas essa dificuldade de quem não tinha formação com certeza todo mundo sentiu um pouquinho sim. Das pessoas que tinham formação e se sentiam um pouco a mais de quem não tinha. [PAP_{2/3}(5)]

[...] outro problema que ocorreu e que a [PAP_{2/3}(5)] colocou muito bem era o relacionamento humano dentro do grupo, foi muito difícil. Tinha muita gente que queria deixar [PAP₃(10)] na estrada, para vocês terem idéia, porque desvia um pouco do caminho e falavam: “Não, vamos embora.” [PAP₃(8)]

... Eu tive que vim embora um dia do encontro do CESCAR revoltado da vida por quê? Porque o grupo queria ir embora e eu estava de carona. Pô, mas nós viemos aqui para assistir aula. Não, mas hoje eu não tô afim sou dono do carro e eu quero ir embora. Essa falta de compromisso, nesses encontros, nós tivemos realmente muita dificuldade com o andar do grupo. Essas são as dificuldades que eu pontuo para a análise geral do trabalho. [PAP₃(8)]

As próprias pessoas que não possuíam graduação se sentiam inibidas e a princípio se consideravam incapazes de acompanhar o processo, mas depois perceberam que tinham condições não só de participar como de contribuir.

Talvez a grande dificuldade, [...] que eu sempre tive comigo, é que eu não tenho formação acadêmica. Então às vezes eu falava assim: “poxa, eu não tenho formação acadêmica, então disso eu não entendo.” Mas depois eu percebi que não, que existiam pessoas que tinham formação acadêmica que sabiam menos que eu. Então essa dificuldade eu fui superando também no decorrer do processo. Porque a grande maioria estava fazendo especialização. E aí quando você dizia para algumas pessoas que estava fazendo extensão, dentro do coletivo, tinha pessoas que olhavam torto para você. Nossa ela nem tem formação e fica falando sem parar. Então essa dificuldade eu tive bastante. [PAP_{2/3}(5)]

Mas eu achava que eu não era nem digna de participar do curso e, de repente, eu estava contribuindo. [PAP₃(17)]

As dificuldades financeiras dos PAPs3 para participarem dos cursos e falta de recursos e materiais para desenvolverem as atividades também foram apontadas.

Eu não tinha estrutura financeira para ir em todos os lugares que tinha que ir e se não fosse o apoio que o coletivo me deu eu não..[...] Eu to emocionada agora porque tem um fato, toda vez que era para vim no curso, eu não tinha dinheiro para vim. Tinha sempre que estar pedindo para um, outro... e chegava aqui eu não tinha como ir almoçar sabe. No primeiro dia, eu tive que pedir, [...] muitas meninas ajudou, depois, fui ficando envergonhada. Como eu vou fazer? Porque toda vez de vim eu estou sem o dinheiro e aquilo foi me incomodando. [...] Mas foi difícil nessa época, mas, depois eu fui me engajando, e aí, no final, foi tudo dando certo. [PAP₃(17)]

[...] conseguimos metade da Perua, nós só conseguimos parte dela, ou seja, tinha que pagar hora extra para o motorista (RSS). Ganhamos o combustível e o pedágio. Ai, chegava dias que um não ia, então se um não fosse se transformava em numa cadeia, aumentava o pagamento para aqueles que iam. Teve um dia que não foram três. Aí já, meu Deus do céu! Eu já fiquei sem almoço lá em São Carlos/SP. [PAP_{2/3}(25)]

Outra coisa que eu vejo que falta é material para divulgar a proposta para a equipe da gente. Por exemplo, se não for com a clientela com quem eu trabalho, precisaria ter a imprensa, mais fácil para a gente trabalhar, tipo o rádio, mas são coisas que são caras. [PAP₃(10)]

tirar a teoria para colocar na prática[...] porque o que você aprende você fica naquela ânsia, ah eu preciso ensinar, preciso passar isso. Mas quando você vai desenvolver o trabalho em prática, começa surgir os obstáculos. Por questão de horário[...]. Você não consegue... Eu vou conseguir parceria, eu vou precisar de ônibus, eu vou ligar não sei aonde, eles vão ceder. Aí você vê que não é assim, não é do jeito que você imaginou [PAP₃(6)]

Por fim ainda foi colocado como dificuldade o pouco conhecimento na área ambiental, a falta de experiência em trabalhar com o perfil do público selecionado, a resistência a mudanças de hábitos e o envolvimento do CESCAR nas atividades de interação.

Eu gostaria muito de ter levado nosso grupo do CESCAR para conhecer nosso trabalho lá na área. Mas então, também por conta do tempo, não foi possível. [PAP₃(13)]

[...] dificuldades foram poucas eu acho, perto do que as outras pessoas tiveram. Minhas dificuldades foram um pouco inerentes à 3ª idade, de como trabalhar com eles, porque era um público desconhecido e tem que ter um certo jeito de trabalhar com eles. Porque, eles eram muitos, até 60 em alguns dias[...]. [PAP₃(20)]

A minha grande dificuldade foi em relação ao pouco conhecimento na área ambiental que eu tinha. Achei que dificultou muito. Poderia ter ido além se o

meu conhecimento fosse maior como o conhecimento das outras pessoas que já desenvolvem atividades relacionadas [PAP₃(20)]

[...] mudanças de hábitos enraizados [...] quando eu era criança, que era meus pais, a minha família, a comunidade onde eu residia, era naquela época preocupada com meio ambiente, de uma maneira mais simples, mas era. [...].Na comunidade de onde eu venho, onde estou inserida; é você fazer essa volta de novo a esses hábitos[...] [PAP₃(3)]

Esta análise vem confirmar alguns dos sentimentos da equipe que coordenou o processo sobre as dificuldades encontradas. Muitas delas foram colocadas durante o processo por meio das avaliações parciais, o que levou a equipe rever o processo de formação e realizar as adaptações necessárias. Como exemplo podemos citar a flexibilidade com relação ao número de participantes do grupo PAP4, o cuidado redobrado com o uso da linguagem técnica e na medida do possível, o acompanhamento individualizado na elaboração dos projetos, relatórios e monografias bem como, o apoio aos problemas relacionados à infraestrutura para a implementação destes projetos. Um dos participantes percebeu as adaptações que realizamos e colocou no grupo focal.

Uma coisa que eu achei legal da parte de vocês são mais velozes para captar. Vocês identificaram isso mais rápido. Tanto é que eu demorei para entender porque eles mudaram tudo isso. Eu demorei para identificar esses fatores. Vocês mudaram o procedimento, mudaram o linguajar. [PAP₃ (10)]

A participação de PAPs2 envolvido no processo formativo, caracterizado aqui como PAP2/3, foi muito importante para realizar as adaptações de acordo com a necessidade do grupo, pois como eles participavam das reuniões organizativas, sempre faziam intervenções, contribuindo com o processo, como podemos ver neste fragmento da entrevista.

Mas enfim, uma coisa que foi muito boa eu acho que para o processo era dentre essas parceiras existirem PAPs3, pessoas que estavam fazendo a formação. Que no decorrer do processo a gente às vezes sinalizava para a coordenação. [...] olha como PAP3 eu acho que não é bem por aí... E eu acho que isso ajudou bastante no processo dentro dessa linguagem, nessa forma de chegar porque a gente levava o sentimento das pessoas que estavam sendo formadas dentro do processo. [PAP_{2/3}(5)]

Outros fatores apontados foram surpresa para a equipe, principalmente os relacionados à falta de companheirismo, alteridade e solidariedade entre os colegas, pois como já vimos anteriormente, são alguns dos princípios que fundamentam o ProFEA.

Estes fatores são reflexos dos tempos em que vivemos, tempos que segundo Bauman (2003, p.9) são de “competição e de desprezo pelos mais fracos, quando as pessoas em volta

escondem o jogo e poucos se interessam em ajudar-nos, quando em resposta a nossos pedidos de ajuda ouvimos advertências para que fiquemos por nossa própria conta”.

Desta forma, a proposta dos Coletivos Educadores é justamente criar espaços que possibilitem reverter este processo, onde as pessoas se respeitem, sejam solidárias, onde todos se reconheçam como aprendizes, pois sempre temos algo a aprender e a ensinar independente da condição econômica, social e cultural. Só assim conseguiremos ter uma Educação Ambiental que seja crítica, que leva a uma transformação socioambiental e a emancipação.

5.2.2 Participantes da Equipe Coordenadora (PAPs2)

A quantidade de participantes, o número de municípios e a distância entre eles, foram pontos levantados pelo PAPs2, que dificultaram a implementação da Metodologia PAP (Pessoas que Aprendem Participando realizando Pesquisa- Ação - Participante). Segundo Viezzer (2005), o desafio do ProFEA está justamente em trabalhar a Metodologia PAP com um grupo heterogêneo e com grande número de participantes. Desta forma, a experiência aqui vivenciada e a análise apresentada nesta pesquisa pode contribuir para com o ProFEA.

Se esse processo estivesse sido só em São Carlos ou num grupo menor, acho que a qualidade do processo e o exercício concreto daquilo que a gente tem como princípio, das relações democráticas, da tomada de decisões compartilhadas e tudo mais, teria sido um. Mas acho que o tamanho de processo que a gente desencadeou: com 12 municípios, com mais de 100 pessoas envolvidas naquele período mais intenso de formação... Pra mim assim, a dificuldade de compatibilizar esses princípios com esse tamanho..., realmente muita coisa a gente não conseguiu superar. Do meu ponto de vista, sempre que a gente pode, que a gente conseguiu a gente tentou ser democrático, tentou ser participativo. Claro que muitas vezes nós caímos no padrão, mais comum. [PAP₂(6)]

Quanto ao processo participativo, é importante considerar que ele não faz parte da nossa cultura. Quem está à frente está acostumado a conduzir o processo e “ditar as regras”, está ali para ensinar e as pessoas que estão participando, estão ali para receber, aprender. A dificuldade está justamente em estabelecer o limite entre tomar a frente do processo em determinadas situações e em outras deixar que as pessoas se pronunciem, contribuam com suas idéias e conhecimentos. Segundo o ProFEA (Brasil, 2006, p.11), “a relação educador(a)-educando(a) é um encontro de saberes, um diálogo democrático sobre a realidade vivida, não há saberes mais importantes, não há hierarquia de conhecimentos.”

[...] cultura de participar. [...] Tanto de quem tá sendo convidado a participar, e da pessoa que tá propondo a participação. Acho que é uma dificuldade muito grande assim. Primeiro a pessoa que é acostumada a sempre receber tudo, a sempre, né, e aí você é convidado a participar, sua

opinião é válida, acho que a pessoa não entende direito. E acho que de quem tá propondo também. De até que ponto isso é largar a mão, até que ponto isso é animar, aí tem esse conflito assim, que a gente estava aprendendo a participar. [PAP₂(19)]

Outra questão importante com relação à Metodologia PAP é que o processo é mais demorado, pois exige um esforço de conseguir conciliar as agendas, aguardar o retorno das pessoas, respeitar o tempo que o trabalho coletivo exige, o tempo de cada um. Mais uma vez está presente a dificuldade de encontrar o limite entre aguardar a participação de um número maior de pessoas e tomar a decisão que chegou o momento de prosseguir, que não dá mais para esperar.

a organização, a harmonização das agendas para a participação coletiva porque a gente insistia muito nessa... Se há espaços de participação, eles têm que ser..., então você tem que harmonizar [...]. Aí, se as pessoas podem, podem, se não podem..., não é assim. A gente tentava compartilhar as agendas, aí o processo é mais demorado. Mas é um aprendizado [PAP₂(6)]

[...] tempo pra uma maior dedicação ao projeto. Acho que é um pouco o que vocês falaram: a gente não tinha uma dedicação exclusiva ao CESCAR. Eu coloquei essa coisa do respeito com o tempo que o trabalho coletivo exige. A gente fica numa ansiedade, quer tudo resolvido logo. Ah, vamos fazer e tal. Não, é um trabalho coletivo, tem aquela troca, né? Vai um e-mail, até o pessoal se manifestar e tal. Então tem que conter um pouco a ansiedade, tem que aprender. [PAP₂(2)]

[...] a administração de conflitos que eu acho que foi um dos pontos muito vulneráveis no CESCAR. Acho que a gente não teve tempo, pernas, gente pra ajudar nisso. A harmonização do tempo de cada um, o tempo, já que participação,...tem que respeitar o tempo do outro, senão fica só no discurso[...]. [PAP₂(28)]

[...]tentei resumir em uma palavra que é comunicação [fragilidade nos acordos]. [PAP₂(23)]

Um desafio para a equipe que conduziu o processo foi organizar dois cursos em um, isto é, especialização para graduados e extensão para não graduados. Essa questão envolveu além da diversidade de áreas de formação, diferentes níveis socioeconômicos e culturais. Conseguir adaptar uma linguagem que pudesse atender a todos e abrir espaços para que pudesse acontecer a troca de saberes foram algumas das grandes dificuldades.

Se não estivesse no edital que a gente deveria trabalhar com pessoas graduadas e não graduadas, [...]. A gente faria ou só especialização para pessoas graduadas ou só extensão ou em turmas separadas. Eu acho que a gente foi assim, movido pela exigência do edital. Mas eu hoje, também acho que apesar de todas as dificuldades, os ganhos foram maiores do que as dificuldades, assim de lidar com esses públicos, com formação escolar, vamos dizer, diferente. Porque experiência de vida, talvez alguns mesmo

sem ter terminado nem o primeiro grau tinham uma experiência de vida... Então acho que foi rico. [PAP₂(6)]

[...] talvez até se tivesse mais pessoas, se dedicando pra organizar os conteúdos e contemplar essas pessoas que não tinham o segundo grau completo, já que nós tínhamos formação na extensão e na especialização e chegamos ao acordo que a gente ia botar todo mundo dentro da mesma sala, eu acho que isso foi uma novidade pra todo mundo. De como é que a gente na prática ia dar conta da [PAP₃(17) e PAP₃(18)]. Eu acho que foi assim: era um programa que nós tivemos pouco tempo para nos dedicarmos a pensar nessa organização dos materiais. [PAP₂(28)]

[...] nossos tutorandos que tiveram muitas dificuldades [...] Embora eles não tenham escrito monografias, que acho que foi legal, foi uma flexibilização, foi uma abertura, né? Até pra atingir essas pessoas. [...] Tinham dificuldade de escrever, de ler, de compreender, né? Então, como ainda a gente tem que se enquadrar num sistema educacional que ainda tem que ter monografia, tem que ter nota [...] Como que isso se casa com o educador ambiental popular? É uma coisa que eu tenho comigo, sabe? [...] [PAP₂(2)]

[...] momento que eu fui lidar com meus orientandos, por se tratar de diferentes projetos, por ser pessoas de áreas de formação diferenciada da minha. Eu percebi que houve algumas dificuldades que a principio eram conceituais, mas que acabaram sendo interessantes no sentido de eu mesmo passar a conhecer outras formas de conceituar educação ambiental, e ao mesmo tempo de entender estas relações com o meio ambiente. [PAP₂(29)]

Dificuldades operacionais de condução do processo envolvendo carga horária, frequência, tarefas, orientação dos projetos de interação, também foram pontos elencados pelos PAPs2, porém inerentes a qualquer processo de formação.

[...] o tempo para fazer isso e conciliar as atividades e lidar com as faltas dos participantes, para mim foi maior dificuldade [...] foi o pedaço mais difícil, lidar com as dificuldades que as pessoas tinham para participar. [PAP₂(16)]

[...] como a [PAP₂(16)] diz: controlar presença,... verificar quem foi, quem não foi, se entregou o trabalho se não entregou; que é aquela parte burocrática, aquela parte chata. [...] essa parte de cobrança de você cobrar de ser chata, de ter que tá olhando, não é por aí é por aqui, então acho que isso foi mais difícil. [PAP₂(20)]

Eu acho que a gente deixou de ver muita coisa, mas somos humanos, não acho que a gente tinha condições de acompanhar cada um em cada lugar e o que estava acontecendo. Então na verdade acho que a gente vê como um iceberg, a gente vê algumas coisas que aconteceram. A gente não vê tudo. E acho que deve ter coisa muito legal que as pessoas nem tenham conseguido compartilhar, [...] Ouve um pouquinho aqui, um pouquinho ali, ouve, lê, o que eles escreveram. [...] Então eu acho que ter participado, e ter também ajudado a propiciar que isso acontecesse, acho que é motivo de satisfação [...] Então acho que esse é o ganho para a minha vida pessoal e profissional. [PAP₂(6)]

Considerando que os Coletivos educadores são grupos de pessoas com vínculo institucional, outro ponto a ser levantado se refere às dificuldades relacionadas ao envolvimento institucional no processo. Este ponto também foi discutido no Capítulo 4, quando analisamos as trajetórias dos participantes e como lá, aqui também observamos que o envolvimento é mais pessoal do que institucional.

[...] E uma coisa que eu lembrei também é como que a gente leva isso pra dentro da nossa instituição. Porque é uma dúvida que eu tenho ainda também até hoje. Porque eu enquanto instituição eu acredito assim que a instituição me apoiou muito nesse processo, quantas vezes eu participei de reuniões em horário de trabalho? Algumas vezes a gente usou o ônibus, enfim... Algum recurso material, tal e eu acredito que tivemos um apoio muito grande[...] a secretária [da educação]ela apoiava muito, enfim. Mas eu não sei até que ponto isso ficou pra instituição ou ficou restrito novamente às pessoas que estavam lá. Porque no momento em que nós saímos [PAP₂(19), eu, [PAP₂(20)] e [a secretária], como fica isso? [PAP₂(2)]

[...] tinha uma dificuldade grande que era de representar de fato a instituição. Era levar as coisas para as instituições [...] Tinham curiosidade, mas tinham outras preocupações. A gente fez um esforço [...] Mas as conversas eram no dia a dia e, eu não consegui levar muita coisa daqui para lá. E lógico, difícil também de trazer para o “CESCAR” a posição da instituição. Porque se a gente não está dialogando as questões que estão acontecendo, fica difícil. [PAP_{2/3}(27)]

[...] a morte do nosso prefeito, que foi quem assinou a parceria com o CESCAR... Então quando chegou o novo prefeito você tem que partir da estaca zero para que ele continue apoiando. Foi um recomeço de trabalho de novo, olha esse é o coletivo. Até que entenderam. E como eu sou chata [...], eu aparecia no gabinete o prefeito “o que você quer”? Eu quero carro. Tá liberado! Então eu fui superando as dificuldades pelo meu temperamento mesmo, de falar o que eu penso, de correr atrás das coisas que eu acredito [...] [PAP_{2/3}(5)]

Analisando as dificuldades encontradas pela equipe coordenadora e pelos participantes, observa-se que vários pontos precisam ser revistos como, por exemplo: o número de participantes e de municípios envolvidos; os materiais de apoio de acordo com o nível de escolaridade dos participantes; apoio financeiro para aqueles que possuem dificuldade para se manter no curso; trabalhar mais as questões relacionadas à solidariedade, companheirismo, alteridade, troca de saberes, enfim os princípios que fundamentam o ProFEA; a representatividade e o envolvimento das instituições parceiras.

5.3 Contribuições, mudanças e aprendizagem (A3)

Essa seção tem como objetivo apresentar as contribuições dos cursos de formação para os PAPs3 e para os PAPs2, enquanto equipe que coordenou e implementou o processo e será analisada de acordo com alguns dos princípios e estratégias do ProFEA: autonomia, emancipação, empoderamento, alteridade, comunidades interpretativas e de aprendizagem, troca de saberes, metodologia PAP e práxis.

5.3.1 Participantes dos Cursos de Formação (PAPs3)

Autonomia, Emancipação, empoderamento

As narrativas dos PAPs3 são ricas e até nos emocionam quando relatam como os cursos contribuíram para as suas vidas, enquanto seres humanos, pois se sentiram valorizados, principalmente as pessoas com menor nível socioeconômico e cultural. O que tudo indica é que, apesar das dificuldades, conseguimos implementar uma EA emancipatória, que como diz Saito (2001) promove o empoderamento social, viabiliza a construção da cidadania, o fortalecimento da democracia e a promoção da justiça social. É o que vemos nos fragmentos das entrevistas transcritas a seguir:

Eu gostaria assim de falar que pra mim, ser convidada para participar desse curso, foi muito gratificante. Porque eu saí de um mundo assim pacato, lá de baixo. E de repente eu me vi no meio de pessoas graduadas, formadas e fazendo as mesmas coisas que elas fizeram. Tanto que no final, até monografia, então isso pra mim foi, demais!!! [...] hoje eu já sou outra pessoa. Sou capaz de entrar e sair de qualquer instituição e me sinto digna e orgulhosa por isso. Mas ouvindo a fala aqui, é uma outra mudança. A gente consegue em qualquer lugar que vai, a primeira coisa que a gente observa são as questões ambientais. [PAP₃(17)]

Me despertei para a vida [...] Para mim foi muito importante isso, aprendi muito, nossa, sou uma pessoa hoje, totalmente diferente. [...] Largava tudo na minha casa e vinha. Eu queria saber o que era essa extensão em educação ambiental. O que será que é isso? Eu tão analfabeta perto de muitos. Mas eu fui até o final. Eu aprendi muito[...] e eu passo muito isso para as pessoas que me ouvem [...] Porque tem gente que não quer saber de ouvir, mas eu estou ali firme. Foi uma mudança muito radical na minha vida. Muito mesmo, eu até me emociono. [PAP₃(18)]

Então para mim isso ficou muito mais confortável. De desenvolver as coisas, as pessoas me respeitarem. Tanto que hoje na prefeitura, eu sou a Educadora Ambiental [...] Meu cargo é de escriturária, mas na prefeitura todo mundo fala que a Educadora Ambiental da prefeitura é a [PAP_{2/3}(5)]. Não tem esse cargo, mas a função sou eu que desenvolvo. [PAP_{2/3}(5)]

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

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

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

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

Sobre a educomunicação também foi interessante, porque é uma coisa que de certa forma já tinha praticado um pouquinho, mas sem a teoria. Sem pensar o potencial dessa prática, como formação, como desenvolvimento humano, desenvolvimento também de grupos e tal. E aí foi aqui dentro, nesse contexto aqui, com os conteúdos do curso, que também me despertou para eu ir buscar fora daqui mais informações, mais formação, fiz cursos e tal. [PAP₂₃(27)]

Eu acho que quando eu peguei aquele livro [Encontros e Caminhos] e li de A a Z, acho que ele me deu tudo aquilo que estava faltando e também estimulou a pesquisar algumas outras coisas. (...) Outro local que foi maravilhoso foi o Terceiro Encontro Estadual de Educação Ambiental em São José do Rio Preto/SP. Aquilo para mim abriu um leque, que daí deu para andar. [PAP₃(10)]

Comunidades interpretativas e de Aprendizagem - Alteridade, troca de saberes, conhecimento

As comunidades de aprendizagem estabelecem possibilidades de aprendizagem para além do conhecimento, pois criam laços de confiança e solidariedade. Segundo Leme (2008, p. 188) “a comunidade é o espaço para trocas, para aprender e ensinar com o outro, para compartilhar as conquistas, dificuldades, angústias e renovar os ânimos”. Vários participantes colocaram que aprenderam a falar menos, ouvir e a respeitar a opinião dos colegas. Os laços de amizade estabelecidos também foi um fator recorrente nos três núcleos gestores. A questão da heterogeneidade que apareceu como dificuldade na seção anterior, aqui aparece como contribuição, aprendizagem, troca de experiência, pois segundo Makiuchi (2005, p.29, grifo da autora) “*Somos o que somos porque o outro existe e a sua existência nos afirma*”.

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

[...] eu adquirir amigos; conhecimento, que foi o que eu vim atrás; respeito humano, pois aprendi muito a ouvir e ser ouvida, e que isso pode ser trabalhado. Isso, eu aprendi muito mesmo. Acho muito mais que educação ambiental e meio ambiente.... Respeito com o ambiente, as várias maneiras e lutar por algo que você quer, porque você encontra dificuldades para trabalhar com meio ambiente.... [PAP₃(20)]

[...] amizade, companheirismo, porque foi uma das coisas que a gente aprendeu muito aqui no trabalho em grupo. Nós fizemos amizades com pessoas assim até distante, fora de São Carlos... Então a gente conheceu muita gente. [...] E conhecer também o trabalho que eles realizam lá. Nós sabemos muito o que nós fazemos aqui. Então, foi importante esse companheirismo, trabalhar junto [...] Então foi uma oportunidade de estar trocando com outras cidades. [PAP₃(13)]

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

[...] o que contribuiu mesmo foi essa troca de experiência, porque você via que não era só você. Então o problema não era só você que estava fazendo alguma coisa de errado. E isso segurou a gente o projeto inteiro, essa troca de experiências. Estar vendo. Estar ouvindo as mesmas frases, tendo as mesmas dificuldades. E de gente que achávamos que era mais competente do que a gente. Isso é que era legal. [PAP₃(19)]

A questão de ser mais coletivo. De você querer ouvir o outro. (...) Então eu preciso querer ouvir o outro. E eu não queria ouvir o outro. E isso eu consegui mudar com a participação no CESCAR. [PAP₃(9)]

[...] uma das coisas que eu pude aprender, também, é que eu não tinha assim muito domínio nas palavras, começava a falar e esticava. Eu isso tive que saber breicar na hora certa, e não ficar ali falando, falando,... Porque às vezes a gente pensa que está falando e ta contribuindo, e depois começa a incomodar. Já aprendi que agora a gente tem que ouvir, falar com poucas palavras... ser bem objetivo. [PAP₃(17)]

A outra questão, que foi até nós já falamos, essa convivência de aprender a conviver com as divergências. Então eu lembro assim que na minha vida, que eu sempre fui muito briguenta, eu sempre tive dificuldade de conviver com as divergências Eu acho assim, que no meio que eu vivo, que eu trabalho, eu aprendi a fazer isso e também uma coisa que eu noto, é que na minha própria casa, é aí que começa, você nota já algumas mudanças de postura...[PAP₂(10)]

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

Metodologia PAP- Pessoas que Aprendem Participando realizando Pesquisa-Ação-Participante

Com relação à Metodologia PAP, os participantes relataram que apesar das dificuldades, conseguiram entender o processo e perceber que desta forma a aprendizagem é muito mais significativa. Mesmo assim, um dos participantes comenta que muitas pessoas não entenderam o processo e com isso justifica o baixo índice de participação no grupo focal. Outro participante colocou até com certa emoção, a surpresa que teve de ver a metodologia de Paulo Freire sendo utilizada na EA, para além da alfabetização de adultos.

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

Dentro da metodologia de participar, aprender participando. Então a gente aprendeu a criar e não querer pegar as coisas prontas. Então, isso eu

aprendi. Porque quando você participa junto, não sei você dá mais valor. Você procura aprender mais, você aprende mais porque você está fazendo [...] Discutindo com outras opiniões você contribui muito mais para a formação do que se fosse uma coisa passada. [...] Hoje eu vejo que a gente tem que construir com as pessoas, tentar ouvir as opiniões das pessoas e depois construir junto. Quando termina uma coisa, a gente fez, não eu fiz. Isso agora eu consigo ver muito mais do que antes. [PAP₃(7)]

A gente percebe assim, depois que começa a trabalhar com pesquisa-ação, você trabalha com pesquisa-ação o tempo inteiro. Você leva isso para todos os lugares até para a conversa, fica ouvindo e vendo o que a pessoa tem a dizer para depois juntar. Você trabalha, entra e fica. [PAP₃(19)]

Algumas pessoas, e por isso que hoje está pequeno o número de pessoas aqui. Porque as próprias pessoas que participaram do processo não entenderam a dimensão do processo e da mudança que essa metodologia pode trazer para qualquer área, que é as pessoas participarem mesmo [PAP_{2/3}(5)]

E também eu acho que eu aprendi na realidade fazer a pesquisa com os PAPs. E isso para mim é um ponto de referência extremamente grande. Não é mais aquela história de faça entregue, entendeu. Então eu acho que eu até fazia sem um procedimento lógico, sem sequência e hoje eu acho que aprendi a fazer isso. (...) Outra coisa também eu acho [que aprendeu], até argumentar. A argumentar para defender meus princípios. Porque agora eu tenho base. [PAP₃(10)]

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

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

[...] integrar a 3ª idade ao meio ambiente. Porque a 3ª idade com quem trabalhei são de 60 a 80 anos de idade e eles se sentiam completamente marginalizados, da sociedade no geral, dentro e fora de casa e com relação ao meio ambiente mais ainda. Porque tudo o que eles pensavam sobre o meio ambiente, para a sociedade onde eles convivem, não tinha valor nenhum. Isso foi importante sim, porque eles descobriram que tinha valor sim e puderam transmitir aquele valor que eles já conheciam. Que era uma vida mais econômica e mais coerente, ecologicamente, para seus familiares, mas, de uma forma que os seus familiares começaram a olhá-los com respeito. Porque eles estavam aprendendo, levavam os textos para casa, então, não era mais o que o vovô falou porque ele aprendeu antigamente, e sim ele falou, porque ele aprendeu num texto de literatura, que veio de um livro. De alguma coisa que tinha, digamos assim, um fundamento. [PAP₃(20)]

[...] eu ensinei eles trabalharem em grupo. Então, quem sabia ler, lia para os demais, eles começaram a reaprender a ler a reaprender interpretar, a

procurar em revistas em consultórios médicos, [...] eles começaram a trazer reportagens referentes ao meio ambiente. Eu achei isso excelente, porque eles começaram ir atrás de cultura, de conhecimento [...] [PAP₃(20)]

Por outro lado, relatam também o quanto aprenderam com os PAPs4.

[...] esqueci de uma coisa que foi uma das maiores contribuições, os PAPs4. Não, é sério gente, eu não conhecia o pessoal, eu não convivia com eles, e a gente está junto até hoje. Eles são meus amigos e nós formamos um grupinho de amizade foi muito bom. [...] Foi uma das melhores coisas que aconteceu, além do pessoal do curso. [PAP₃(19)]

O conhecimento com a 3ª idade, que me proporcionou, valeu por demais, por demais mesmo. Todos continuam me cumprimentando sendo amigos, e eu passei a respeitar muito mais a 3ª idade e saber das dificuldades que eles têm. [PAP₃(20)]

[...] o positivo é que eu aprendi muito com as crianças, com o grupo. Nossa o que eu aprendi com eles, compreendi os sentimentos o quanto que eles sei lá ...eram umas crianças que conseguiam passar bastante os sentimentos deles e eu me sentia como se fosse mãe deles.. [PAP₃(7)]

Conhecimento e Saber ambiental

As unidades de análise aqui apresentadas referentes ao conhecimento, mostram que conseguimos desenvolver uma visão mais sistêmica da EA, que vai além das questões ambientais. Ampliar a visão de mundo, conhecimento, aprendizagem, visão aprofundada da EA, mudança de olhar e mudança de atitude são alguns dos termos utilizados pelos participantes para exprimir como o processo de formação contribui para a sua formação pessoal e profissional.

[...] aumentou muito meu interesse pela educação ambiental. Comecei a ter uma visão pouco, ou melhor, bem mais aprofundada do que tinha sobre educação ambiental. E de tanta coisa que ainda tinha que aprender sobre educação ambiental, tantas formas de ver a educação ambiental e que poucas eu conhecia. Isso foi muito legal, de abrir assim minha visão sobre educação ambiental. [PAP_{2/3}(27)]

[...] o que ficou de positivo foi mesmo o aprendizado, o conhecimento, aquelas coisas que a gente viu nas viagens, conhecer os locais, os locais das cidades. Ir na fazenda Conde do Pinhal, conhecer a fazenda Canchim, isso foi muito bom pra mim, porque eu não ia ter outra oportunidade de fazer isso, conhecer se não fosse através do curso.[PAP₃(17)]

[...] ampliação de visão de mundo. O leque que se abriu para mim. Então eu acho que isso, viver no coletivo me ajudou essa interiorização, em trabalhar um pouquinho com isso. E para mim, sempre busco isso, ampliar a minha visão. Buscar realmente aquilo que é coerente com a vida em si, com a

essência da vida. Eu acho que o meio ambiente, essa formação me trouxe essa essência. [PAP₃(12)]

[...] eu não conhecia quase nada de educação ambiental, conhecia de educação, mas não especificamente de Educação Ambiental. Então eu sentia que estava muito longe das minhas condições de fazer um bom trabalho. E isso eu devo muito ao [tutor], a orientação e a segurança. Não, pode continuar que você está no caminho, que dá. Pode continuar. Ela analisava, ela acompanhava. [PAP₃(8)]

[...] fiz a graduação, fiz a especialização em educação ambiental. Só que o que eu adquiri com o CESCAR, foi muito mais proveitoso, o conteúdo, foi muito maior, do que havia aprendido antes. [...] Então a partir da hora que eu comecei a frequentar o CESCAR, que eu fui tendo aquelas aulas, palestras, oficinas aquelas metodologias de ensinamento que o pessoal ia aplicando com a gente, eu fui adquirindo um conhecimento e eu percebi que mudou minhas palestras, mudou o jeito de eu atuar como educador ambiental. [PAP_{2/3}(25)]

[...] mudança de olhar. Porque eu acredito assim... eu entrei de uma forma e sai de outra. [...] tanto na parte profissional como pessoal acho que acrescentou muito e também transformou. Algumas coisas que a gente pensa, que a gente sabe, mas a gente viu que a gente não sabe, que tem que aprender a cada minuto, a cada momento, pro resto da vida. [PAP₃(4)]

Quanto eu me modifiquei na minha prática, no meu trabalho, na minha vida diária. Está completamente mudado depois que eu me integrei a esse grupo, fiquei junto com esse grupo, trabalhando junto, com tudo que eu aprendi. Eu acredito assim que vocês conseguiram assim, com todo o trabalho me sensibilizar para outras coisas com outro olhar, com outra percepção, eu acho que eu fiquei completamente diferente em relação como eu agia no meu trabalho, comigo mesmo e na minha família. Sempre fui preocupada com o meio ambiente, mas também não sabia muito como fazer um trabalho melhor, melhorar o meu trabalho, espero melhorar muito ainda. [PAP₃(1)]

[...] aprendi muito na teoria e aprendi muito nas visitas também. Então eu acho assim que com a teoria e com as visitas, por exemplo, a história de economia de água, sempre soube, a minha vida inteira, que tínhamos que economizar água, mas não tinha noção do que a gente faz com a água sem imaginar. Aquela visita que nós fizemos lá no tratamento de água foi tão chocante para mim... [PAP₃(16)]

A outra coisa eu acho assim que a minha visão que era só no leque na questão “vamos preservar” era muito difusa, muito superficial, na realidade ela ficava muito relacionada ao verde, etc e tal, ficava na água, mas ela não ia para o solo. Eu acho que as coisas que aprendemos mudou a minha forma de ver. [PAP₃(10)]

Uma coisa que eu passei a fazer depois do CESCAR é colocar no papel os projetos. Que eu sempre fazia as coisas e nunca coloquei no papel o que eu fazia. [...] é uma mudança muito grande. Tudo o que eu vou fazer eu sento coloco no papel Introdução, o que que eu quero fazer, porque[...] [PAP_{2/3}(5)]

[...] eu mudei meu ponto de vista de Meio. Eu achava que para mim o Meio era ensinar água, ensinar... aquelas coisas tradicionais. Mudou. Eu faço parte do Meio vamos conversar porque eu faço parte. E eu passo isso para os alunos. E essa sensação de pertencer, de fazer parte, me fez muito bem. Mudou muito para mim as minhas atitudes. [...] Isso foi muito importante e a minha família também começou a se envolver e quem está a minha volta. Isso realmente foi muito importante. Eu mudei. [PAP₃(15)]

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

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

Pedagogia da Práxis

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

[...] essa formação que tivemos de viver no coletivo, aguçou essa reflexão a todos. Essa coisa de aguçar cada um de nós... Eu acho que isso foi um efeito geral mesmo do coletivo. Levar a gente a refletir sobre as coisas. [PAP₃(12)]

[...] passei a fazer uma reflexão sobre os meus atos. [...] nós falávamos de educação ambiental como uma coisa distante. Então, quando eu passei a ver essa visão pessoal da educação ambiental na nossa vida, aqui com os educadores, dentro do “CESCAR”. Porque eu não tinha essa visão de que aquilo que eu jogava fora também fazia parte do meio ambiente e que eu também estava ajudando para uma poluição. Então eu passei a fazer essa reflexão dos atos, que eu também era uma poluidora. Isso aí gera uma mudança de atitude. [...] Então, isso dentro da minha casa, foi gerado uma discussão junto com os meus filhos. E como ela disse, o único que não aceitou foi o marido. [PAP₃(14)]

[...] a gente passa a ver com outros olhos tudo ao redor. Mesmo em casa mudamos de atitude. Em relação ao trabalho, a gente passa a fazê-lo de outra maneira. [...] na minha escola me chamam de “Eco chata” porque estou sempre cobrando, como agora. Vamos mudar o jardim novamente, a horta. Então, tem professores que não participam, mas a gente insiste. Em outras épocas, teria desistido assim na primeira, mas agora não, a gente vai em frente. [...] A diretora, tudo que ela vem falar é com a gente. Então acho que é uma mudança, de atitude sim. [PAP₃(13)]

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

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

Enraizamento, capilaridade e potencia de ação

Com relação ao enraizamento e capilaridade da EA para além dos projetos de interação, observamos que as ações ainda estão bastante voltadas para a questão de resíduos sólidos como, por exemplo, separar o lixo, substituir sacolas plásticas por duráveis, copos descartáveis por canecas, porém foram incorporados ao cotidiano dos PAPs3. Desta forma inicia-se o processo para viabilizar a utopia, proposto pelo ProFEA, a utopia de termos um educador ambiental popular em cada esquina, no açougue, no supermercado, na farmácia e na padaria.

E hoje, a gente se policia, eu mesma vivo me policiando e quando eu vou na casa de alguém, como fui na casa de minha irmã e vi a maneira como ela coloca o lixo, eu acho aquilo um horror. Eu quero sair separando, eu quero colocar as coisas nos lugar certo. Então eu falei para ela: “Aqui vocês não separam o lixo?” E ela falou que não tem paciência. E isso me incomoda. E a gente acaba ficando meio chata. Porque depois a gente quer passar uma educação ambiental, o mínimo que seja, para que as pessoas aprendam... [PAP₃(17)]

Na biblioteca nós estamos fazendo uma sacolinha... não estamos mais utilizando a sacolinha de plástico. [...] Então eu já consegui alguma coisa, é passo de tartaruga, mas a gente tá lá.. [PAP₃(20)]

[...] levo a minha sacolinha, a dona do supermercado fala que eu deveria estimular mais isso para outras pessoas para acabar/parar com aquelas sacolinhas plásticas de supermercado. Então, está tendo até agora uma sensibilização, no comércio ali local, para que se as pessoas, eles estavam comentando esses dias se a gente fazia sacolas e personalizar elas, eles estariam colocando a disposição dos clientes para ver se abate um pouco e eles colaboram um pouco também. [...] Alguns empresários daqui já falaram que estão à disposição. [PAP₃(17)]

[...] mudanças de valores, mudanças de atitudes e isso reflete nos nossos exemplos. Não só no grupo de trabalho que estamos desenvolvendo. Mas no nosso dia a dia, em nossa família, eu virei “eco chata” da família. [...] Mãe, tem que separar esse lixo; fecha essa torneira. Então...o exemplo que a gente dá. [...] as pessoas começam a ver mudanças, a gente ensina muito com exemplo também. Então pra mim assim, é isso mesmo é questão de mudanças de hábito mesmo, né. [PAP₃(6)]

Ponto de Referência na área Ambiental

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

Sou referência na escola, no curso, no prédio. Porque todo mundo vem perguntar o que faz com determinadas coisas, como faz e o que vai fazer agora. [...] Então é mãe que faz composteira e vem perguntar por que está cheirando, porque tem mosquito... Virei esse ponto de referência mesmo. [...] é muito engraçado é que tem crianças que eram os “PAPs 4”, e que também são pontos de referência. Porque eles vêm: Ô Dona, a minha vizinha perguntou o que faz com isso... Os pequeninhos de oito, nove anos. Então eu vejo que é uma coisa mesmo que dissemina. [PAP₃(16)]

[...] eu moro no bairro, trabalho no bairro onde eu desenvolvo o meu trabalho. Então, as pessoas já cobram da gente.[...] Encontra na saída da escola e eles perguntam se a gente vai fazer novos plantios, quando vai ser próxima atuação[...] Então existe uma cobrança e as pessoas já vêem a gente com outros olhos. Toda vez que eles querem alguma coisa eles acham que a gente pode fazer. Acho que isso muda sim alguma coisa. [PAP₃(13)]

Outras contribuições

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

É muito forte mesmo. Porque definiu o meu futuro. Eu queria ir para essa área, mas não tinha certeza eu não sabia se eu queria se eu conseguia. Mas depois do CESCAR eu tive a certeza que eu ia fazer isso, que eu quero fazer isso... Então, poderia estar indo para outra área, mas depois que eu fiz o CESCAR, tive certeza que eu queria aquilo, fiquei nessa área e estou indo até hoje. Espero que prossiga será o meu futuro... [PAP₃(7)]

Eu considero a principal mudança agora que não vejo só obrigação minha como professora, vejo obrigação minha como cidadã. Como profissional não sei se quero seguir isso como profissão, mas não me vejo mais fora disso. Sem estar fazendo alguma coisa nesta linha. Como cidadã como participante lá no bairro.... [PAP₃(19)]

Então assim o CESCAR me deu essa capacidade de perceber onde que eu posso usar o ensinamento que eu aprendi de uma forma que não choque com

a política atual, mas que ao mesmo tempo eu coloque as coisas do jeito que eu acho que tem que ser [...]. Então assim a maior mudança na minha vida foi essa, foi aprender a perceber onde que eu posso usar as coisas que eu acredito de uma forma mais ampla. [PAP_{2/3}(5)]

5.3.2 Participantes da Equipe Coordenadora (PAPs2)

A implementação da Metodologia PAP, foi um dos grandes desafios e um dos pontos mais significativos para a equipe que acompanhou o processo mais diretamente. Foi uma experiência ímpar vivenciar a implementação desta metodologia com um grupo grande e heterogêneo, não só com relação às diferentes áreas do conhecimento, mas de diferentes idades, níveis socioeconômicos e culturais e de diferentes localidades. Os fragmentos das narrativas expressam tanto o aprendizado como equipe enquanto responsável pela organização quanto como participantes dos cursos e tutorias.

Oportunidade de Vivenciar a Metodologia PAP – realização de um sonho

O curso proporcionou a oportunidade de colocar em prática a metodologia PAP, teoria que vinha sendo discutida, como sendo a forma mais coerente de se trabalhar a EA crítica e emancipatória. Como diz Boff (1999) não podemos viver sem utopia, porém “Ela deve realizar-se num processo histórico que tente dar corpo ao sonho e construir passo a passo os mil passos que o caminho exige. A história exige tempo, paciência, espera superação de obstáculos e trabalho de construção” (p.82).

Foi um divisor de águas na minha vida [...] Pela primeira vez eu tive contato prático com essa questão e essa tentativa. E aí durante o processo, eu que percebi também vivendo que existem graus diferentes de participação, existem momentos diferentes de participação. [...] Minha formação pessoal mesmo de estar vivendo isso num âmbito muito grande. [...] se fosse um grupo menor, talvez eu não sentisse tanto. Acho que o fato de estar nesse número de pessoas, esse movimento grande fez uma diferença muito forte. [...] [PAP₂(19)].

[...] pra mim foi assim um coroamento de várias vontades, de convicções mesmo, coloco isso no campo das convicções. Aquilo que você acredita que você quer fazer, que você milita. Então acho que isso foi assim: esse processo intenso e grande como foi, envolvendo várias pessoas e cada um que eu ouço, aqui ou em qualquer situação que a gente ouve as pessoas falando do quanto o processo foi significativo. Para cada um, a sua medida e a sua maneira, mas acho que participar de um processo como esse e, no papel que acho que nós estávamos de responsáveis por esse processo, acho

que algumas pessoas foram chegando, foram sendo convidadas e foram se aproximando. Mas nós, acho, tivemos um papel de responsabilidade por botar isso pra frente e essa co-responsabilidade, porque acho que foi uma responsabilidade compartilhada, compartilhada ... Então pra mim assim, em termos de, pra minha vida ter vivido esse processo é realmente muito gratificante. [PAP₂(6)]

Aprendizagem para a vida - Praxis

Os depoimentos mostram que a contribuição para a vida pessoal supera a formação profissional.

E acho que essa postura também de aprendizagem permanente[...]. Como a gente o tempo todo, aqui e agora a gente tá refletindo e aprendendo. E acho que essa vigilância também e você estar vigilante o tempo inteiro. [...] dos princípios que a gente defende. Dos princípios políticos, de vida, de ética, de formação, de educação ambiental. [...] Eu acho que é uma postura pra vida mesmo. Então, pra mim isso foi aprendizagem e tem sido. [PAP₂(6)]

[...] processo de formação, eu penso que foi a maior contribuição foi o tanto que a gente aprendeu. Eu aprendi muito, se tivesse participado do curso como PAP3, acho que não teria aprendido tanto [...]. [PAP₂(16)]

[...] mudança mesmo assim no estilo de pensar, de agir em sala de aula, postura que às vezes de estar sempre, ver papel no chão, abrir o papel, mostrar, sentar, aplicar. [...] De você tentar trabalhar de maneira diferente, não impondo, mas fazendo com que eles reflitam na ação que eles estão fazendo, né. [PAP₂(20)]

Saber Ambiental

Observamos que entre os PAPs2, a visão da EA também é ampliada. Segundo Leff (2001, p. 169) “O saber ambiental não apenas gera um conhecimento científico mais objetivo e abrangente, mas também produzem novas significações sociais, novas formas de subjetividade e de posicionamento ante o mundo”.

[...] Então, do ponto de vista conceitual, uma ampliação, um aprofundamento da compreensão da educação ambiental, do conceito de coletivo, do que é formação, a questão da transversalidade e política pública, a compreensão do que é uma política pública. [...] É, o amadurecimento profissional que apesar de ser pedagoga eu não conseguia me identificar, com a área da educação. Embora sentindo a veia muito larga na educação, mas que educação? Com quem? Como? Como exercitar, digamos assim essa veia? [...] Então acho que a educação ambiental pra mim foi um desabrochar para a militância política. É nela que eu consigo me expressar... [PAP₂(28)]

Eu aprendi, com as dinâmicas que foram utilizadas durante o processo do curso, que existem diferentes métodos de lidar com a temática ambiental. Pela minha formação que é Ciências Humanas, geralmente nós imaginamos uma pesquisa qualitativa e quantitativa, [...] Observando as diferentes áreas eu percebi que existem diferentes métodos de atuação... E métodos que encaminham até para uma prática ativa mesmo no processo. [PAP₂(29)]

Alteridade

Aprender a respeitar o tempo de cada um, a ouvir, a valorizar a troca de saberes, também foram pontos considerados importantes pelos PAPs2, principalmente porque exigiu um esforço redobrado, já que aconteceu em dois níveis de organização simultaneamente: durante as reuniões gerais e de grupos de trabalho e durante os encontros de formação coletivos e de tutoria.

E por outro lado assim, eu me vejo, e acho que aprendi muito, muito, muito com esse processo todo. Eu vejo assim com muita serenidade todo o processo. Acho que talvez eu seja menos ansiosa um pouco, eu tenho outras coisas com certeza que eu pudesse ter contribuído mais e talvez até essa minha postura de talvez sempre tá um pouco tentando segurar a coisa, talvez pudesse ser exercido de outra forma. Mas isso só reafirmou em mim, acho que a necessidade de olhar pra isso tudo com muita serenidade mesmo, muita tranquilidade pra ouvir, pra entender o que o outro tá passando, o que tá acontecendo. [PAP₂(6)]

[...] me senti inserida, incluída em um círculo de pessoas que é assim, muito interessante. São pessoas que tem conhecimento, tem disposição para trabalhar que você aprende com os exemplos de dedicação das pessoas, de doação. Isso é muito interessante, conviver porque assim você vê, você, a [PAP₂(6)], a [PAP₂], são figuras que a convivência com vocês nos acrescenta no sentido do exemplo que é se dedicar para o coletivo, independente de você estar em uma instituição, de quem você esta representando, por onde você está recebendo, isso também foi muito interessante. [PAP₂₃(27)]

[...] fortalecimento de relações, aprender [...] eu sou muito impaciente, aprender a ouvir o outro, a entender, um outro olhar sobre as questões que eu via de um determinado jeito, então tudo isso foi um aprendizado muito grande, uma mudança na minha vida mesmo. [PAP₂(16)]

É conviver com pessoas diferentes, com pessoas que pensam diferente. É como a [PAP₂(16)] diz: ah, eu sou muito ansiosa, não tenho paciência de ouvir, [...] problemas diferentes, maneiras diferentes de pensar e muitas vezes as maneiras diferentes acabam sendo a mesmas, mas uma vai numa linha reta e a outra dá mil voltas para chegar. E isso muitas vezes me irritava, mas é assim, é aqui, porque você tem que dar essas voltas.

Aprender a conviver com isso. Então isso foi muito importante pra mim. [PAP₂(26)]

Então a gente percebe muito bem esta diferença de agir e acho que o processo do CESCAR ele veio reforçar um jeito que a gente atuava dentro da questão ambiental. Que lá eu sou o dono da verdade eu sei, eu faço e aconteço, eu acho que neste sentido [...]. Eu acho que o mais bacana ao longo deste processo desde a etapa de formação e até hoje é a questão da vivência, da troca que a gente tem com todo mundo que participa desse processo que é o CESCAR. Então o que você aprende, o que você contribui. [PAP₂(23)]

E aí essas diferentes realidades, opiniões. Até assim o que é educação ambiental, eu lembro que em algumas reuniões a gente entrou em conflito sobre algumas coisas de como se dá o processo mesmo de formação. Acho que foi interessante. Esses diferentes olhares. Apesar de estar todo mundo, falando de uma educação ambiental crítica, de uma gestão coletiva, compartilhada, como às vezes isso, o entendimento era diferente. [PAP₂(19)]

A análise apresentada nesta seção mostra que os cursos de extensão e especialização contribuíram com a formação profissional dos participantes, PAPs2 e PAPs3, porém muitos colocam que o aprendizado para a vida foi muito maior. Apesar das dificuldades, acreditamos que os cursos conseguiram atender a proposta do ProFEA no que diz respeito à Metodologia PAP, emancipação, alteridade, troca de saberes e práxis. É interessante observar que pontos que foram indicados como dificuldades, aparecem nas contribuições como aprendizagem, mostrando que a superação de conflitos pode levar a emancipação.

5.4 Identidade/Pertencimento – (A4)

Nesta seção trataremos da categoria de avaliação sobre o se sentir CESCAR enquanto PAPs2 e PAPs3. Veremos em que momentos e como a identidade e o pertencimento se fizeram presentes na vida dos participantes por meio dos seus depoimentos durante as entrevistas coletivas.

Com relação aos participantes dos cursos, os PAPs3, um momento forte em que eles se identificaram como sendo participantes do CESCAR foi o III Encontro Estadual de Educação Ambiental de São José do Rio Preto, que ocorreu durante o período de 25 a 28 de julho de 2007. Participaram do evento cerca de cinquenta pessoas do CESCAR entre PAPs2 e PAPs3. No dia 25 houve uma Oficina Estadual de Formação de Coletivos Educadores (Anexo 2), sendo o CESCAR o coletivo que tinha o maior número de representantes. Neste evento os PAPs3 apresentaram 31 trabalhos na categoria painel (relação dos trabalhos Anexo 3), referentes as propostas dos projetos de interação que iriam desenvolver com os PAPs4

(CESCAR, 2008). É interessante observar que estávamos no início do processo, já que o curso começou em janeiro deste mesmo ano.

Acredita-se que o III Encontro foi um momento forte por reconhecerem que estão participando de um processo que é muito maior que o CESCAR, portanto não estão sozinhos. Os participantes lembraram-se deste encontro inclusive com certo saudosismo, como podemos ver nos fragmentos das entrevistas.

Eu acho que o que ficou marcado, para gente eu sou do CESCAR, foi lá nos encontros de coletivos que a gente se identificava assim. [...] Aqui também teve outras situações, mas o que mais mesmo fica marcado como participante do CESCAR, foi na ocasião do encontro. [PAP₃(19)]

É realmente nos encontros. Porque quando nós fomos para São José do Rio Preto/SP, então, o coletivo lá é muito grande e tem muita gente trabalhando. Então antes eu achava nossa são poucas pessoas, mas a gente percebe que - eu conheço mais o da rede paulista - mas tem muita gente trabalhando e a gente nem se da conta. Então a gente pode a qualquer momento, procurar outros grupo, você puxa lá na internet, e são vários grupos e a gente percebe que a gente está mesmo em um trabalho e que não está sozinha não. [PAP₃(13)]

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

[...] intensificou esse espírito coletivo foi o encontro de São José do Rio Preto/SP. Foi uma experiência assim inesquecível. Foi quando eu senti mesmo que estava em um mundo que até então eu não conhecia. [PAP₃(9)]

É possível observar nestas unidades de análise que o encontro foi importante para as pessoas por diferentes motivos, porém sempre relacionado à coletividade. Podemos destacar alguns pontos interessantes, como por exemplo, a questão da identidade dentro de um evento, como por exemplo, o III Encontro de Coletivos citado por vários dos participantes da pesquisa, onde as expressões – *eu sou do CESCAR; eu não estou sozinho, tem muita gente trabalhando pela mesma causa e eu posso trocar experiências com eles*, revelam a emergência dessa identidade. E mais ainda, revelou como um encontro destes pode levar as pessoas a resgatarem lembranças da juventude e traçar um paralelo com o que se está vivendo no momento – *lá era um “coletivão”, todo mundo junto batalhando por um mesmo ideal*.

Os projetos de interação educativa também foram citados como pontos importantes dentro do processo de criação de uma identidade, de pertencer ao coletivo. Neste momento os

participantes percebem a importância da metodologia PAP, e entendem a proposta de capilaridade e enraizamento do ProFEA.

[...] o momento em que eu comecei a fazer as ações com os “PAPs4”. Que aí você começa a perceber que aquilo que você aprendeu realmente você vai colocar em prática e não vai ficar só para você. Vai acabar passando para as pessoas. [PAP_{2/3}(11)]

[...] me sentir participante do “CESCAR” foi quando eu vi que aquilo que seu estava aprendendo poderia passar para frente. [...] Não só como “PAPs 3”, que a gente era mas, como aí eu passava a ser na frente “PAP2”. Porque lá eu estava fazendo esse processo de formação. [PAP₃(14)]

Além desse encontro Estadual de Rio Preto que foi fantástico, a intervenção junto aos PAPs4. [...] quando começou com os PAPs4 foi uma festa. Aí foi realmente, você se sente..., porque na postura de aluno é uma coisa e na postura de companheiro ali, desenvolvendo junto ali é outra. Então, para mim é a intervenção fundamental e o encontro estadual, são os marcos... [PAP₃(8)]

Então as crianças e depois os dois grupos que eu trabalhei fazendo a monografia, porque agora eu continuo, mas fazendo a monografia mesmo, o trabalho, eles faziam parte do CECAR também. Eu expliquei para eles o que era o PAP, e o que isso significava. E eles fizeram o projeto a partir de toda a sensibilização, a percepção que foi feita, não fui eu que criei todo o andamento, eles que foram seguindo. É claro que no início eu tive que estimular. [...] eles já chegavam com as idéias assim, a questão do jornal, do blog, tudo o que foi feito foram idéias das crianças, da comunidade. Em toda a realização do projeto eu me senti parte do CECAR. [PAP₃(4)]

[...] eu nunca me senti separada. Cada vez que estou fazendo meu trabalho eu penso em tudo que aprendi, [...] eu me sinto no CECAR embora a gente não esteja em contato. [PAP₃(1)]

O curso de formação como um todo, isto é, os encontros nos diferentes núcleos gestores, as dinâmicas, as vistas a campo, as viagens, foram alguns dos momentos em que os participantes se sentiram CECAR.

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

[...] quanto a se sentir CECAR, nos nossos encontro que a gente se sentia mais CECAR. Acho que sozinha eu não sou CECAR. Ali todo mundo junto eu sou, eu faço parte do CECAR. [PAP₃(6)]

[...]eu coloquei encontros e projetos porque era o momento que a gente podia compartilhar, então eu não via a hora dos encontros porque nossa, eu falava aqui é minha praia, to na minha praia, to em casa. [...] principalmente quando a gente se reunia com o grupo todo, não só com o núcleo [...]. [PAP₃(4)]

Bom, eu me senti participante do coletivo em todos, os encontros gerais [...] Só aqui no coletivo nós tivemos a formação teórica com nível de profissionais diferenciados, de tantos lugares [...]. Então, seria a formação teórica, as visitas e também a troca de experiências de cada projeto. Porque cada um tinha uma coisa completamente diferente do outro que estava desenvolvendo e que dava para a gente ir pegando idéias e adaptando ao projeto que a gente estava desenvolvendo. Então, todas essas vezes que nos reuníamos nos encontros que participamos, e foram vários, eu me sentia realmente em um coletivo. [PAP₃(16)]

Um fato interessante colocada por um participante é que se tornou referência na sua escola como sendo do CESCAR.

[...] E isso é tão sério assim que lá na escola, a Secretaria, nós pedimos muito porque a gente não tem assim locomoção porque o município não nega pra gente. [...] vai lá na [PAP₃(1)], ela que entende de meio ambiente, ela que é do CESCAR. Você fica também com aquela identidade, o professor que você já conseguiu conquistar, então você acaba levando isso, essa marca para dentro da escola. [...] foi muito importante, está sendo muito importante, é muito legal participar com todos vocês. [PAP₃(1)]

Associado a discussão sobre pertencimento e identidade do CESCAR, foi colocado o fato do curso ter acabado e os participantes se sentirem sozinhos, nas palavras deles, “descoletivizados”. Esse fato remete a questão que o Coletivo CESCAR só existe quando estão todos juntos.

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

A [PAP₃(16)] relata que participou de um evento por causa do envolvimento que teve com o CESCAR, porém quando perguntaram a ela qual a instituição que pertencia, ela não disse que era do CESCAR.

[...] um dia não sei a onde eu fui... [Perguntaram] Qual era a minha instituição? Eu coloquei a escola, mas eu não estava lá por causa da escola. Eu estava por causa do coletivo, então falei ué... Cadê o coletivo? Entendeu? Nós ficamos assim muito sem comunicação. [PAP₃(16)]

Coloca ainda, que ficamos muito tempo sem nos comunicarmos e que perdemos muito com isso, que teríamos que fazer alguma coisa, porque “experiência como esta que vivenciamos no CESCAR não encontraremos em nenhum outro lugar”. Outros participantes também comungaram deste mesmo sentimento.

É o formato de como foi eu acho, que foi realizado, que foi montado, que eu achei, assim, extremamente inteligente. Porque misturou tudo e todos e tem que ser assim mesmo. Senão a gente aprende só no nível de alguma coisa e não tem a troca. [PAP₃(16)]

Porque quando acabou tudo, aí ficou aquela pergunta: e agora? Então de repente eu ia em algum lugar eu não sabia se eu continuava a dizer que eu era do “CESCAR” ou não. Sabe algo como se eu tivesse perdido algo, a identidade. Acabou e agora o quê que eu faço? Falo que sou ou que eu não sou... Senti meio desamparada sabe. É uma coisa esquisita, a gente passa dois anos trabalhando, estudando, vendo o que vai fazer, ouvindo o outro e, de repente, acaba tudo e você fica meio sem saber o que fazer. [PAP₃(14)]

Ah, é isso que elas falaram também. Eu me senti assim tão vazia, tão desolada, sem saber o que ia fazer. E aí surgiu a Teia foi onde eu me apeguei também. Fui lá conhecer novas pessoas, tinha algumas pessoas da cooperativa, que eu já conhecia, mas eu me sentia desolada, sem saber o que fazer... [PAP₃(18)]

Porque esse estar sozinha... A gente construiu um projeto, eu falo eu construí, mas eu não construí sozinha. É a equipe, são os colegas, aliás, eu tenho no meu trabalho uma foto que a colega me passou. [...]. Então eu não construí sozinho. Então, quando acabou, a gente... Esse sentimento de se sentir sozinho... E agora né? Como é que a gente vai para frente? Sozinha? [PAP₃(12)]

[...] aqui é o lugar entendeu, aqui é o lugar. Às vezes eu vou na academia com a camiseta e eu não tenho uma identidade. Onde eu passo que tem alguém do coletivo fala: “Olha lá, ela é do coletivo.” Agora em outro lugar a gente não tem identidade, nossa identidade está aqui no nosso meio. [PAP₃(16)]

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

Com relação às pessoas que eram representantes das instituições e também participaram dos cursos de formação e extensão (PAP_{2/3}), essa identidade foi se construindo desde o período de elaboração do projeto e organização dos cursos.

Eu só queria dizer que eu me senti participante o tempo todo do processo. Às vezes você sentia que você dizia uma coisa e as pessoas não davam muito importância porque, como?.. Ela não tem formação, ela sabe menos que eu. Como se fosse o diploma [...] Eu me considero muito mais CESCAR, muito mais incorporada, do que muita gente que tem formação até de mestrado. [PAP_{2/3}(5)]

Eu, na minha pessoa, desde o começo, da abertura, quando o pessoal montou aquela teiazinha. Só que eu já vinha antes participando das reuniões, da formação do coletivo de Jaboticabal. Então praticamente desde o começo, até agora eu me sinto participante. [...] [PAP_{2/3}(25)]

Bom, antes da formação eu já me sentia, porque eu participei da elaboração do projeto VIU um pouquinho, contribui. Então, já me sentia. [PAP_{2/3}(27)]

Para os PAPs2, o se sentir CESCAR também aconteceu em diferentes momentos. Uns dizem que essa identidade foi sendo construída ao longo do processo e que se reconhecem como CESCAR o tempo todo e em qualquer lugar.

Desde que a gente começou, aderiu à política pública, e começou a construir o projeto porque também foi muito próximo, o lançamento dos coletivos [...] foi final de 2004 que foi o coletivo do Pantanal que foi o primeiro, né? Aí logo em 2005 já anunciaram que ia ter o edital e tal, a gente já começou a se articular, daí teve Indaiatuba, a gente começou a nos articular no estado. [...] Mas saímos de Indaiatuba já com a idéia, de que vai ter um edital, vamos construir um projeto e etc. Então, eu acho que essa identidade desse coletivo específico nosso CESCAR, eu acho que foi sendo construída e sempre... Dentro desse processo eu nunca tive dúvida, assim, mas quem sou eu aqui e agora? Eu sempre sabia que era do CESCAR eu tinha essa convicção que era do CESCAR. [PAP₂(6)]

Não dá pra me separar do CESCAR. A partir do momento em que você está fazendo uma atividade, na sala de aula, passando experiências vividas durante o curso, durante a formação. [...] Eu sou CESCAR em qualquer lugar. Então por isso que eu falo que sou sempre, então já incorporou, e já faz parte. [PAP₂(20)]

Como os PAP3, os PAPs2 também se sentiram CESCAR nos encontros, quando orientavam seus tutorandos e/ou durante as visitas realizadas aos locais onde estavam sendo desenvolvidos os projetos de interação educativa.

Em todos os momentos que eu estava com o grupo eu me sentia participante do coletivo, o tempo todo. [...] em todos os encontros, em todas as reuniões, com o grupo menor, com o grupo maior, com os meninos que eu orientava. [...] [PAP₂(16)]

[...] nas dinâmicas que eram proporcionadas pelo próprio CESCAR no processo formativo. [...] Existia as dinâmicas, e eu participava delas e me sentia dentro do CESCAR. Mas fora disso só nos momentos individuais com as pessoas as quais eu me envolvi especificamente nos projetos [...] [PAP₂(29)]

Mas eu acho que tinha momentos principalmente nos encontros ou nas tutorias em que você se sentia muito mais envolvida, [...] quando se tem mais gente envolvida parece que te dá mais essa noção de coletividade de participação. [...]. [PAP₂(23)]

E quando a gente via o trabalho dos PAP3 com os PAP4 também. Ou visitando em loco ou por eles contando mesmo como é que era. Olhando foto, olhando vídeo, então você percebia que ele tava lá numa outra ponta agindo, fazendo e é o coletivo, é o CESCAR. [PAP₂(2)]

Outros momentos que pareceram relevantes com relação a se sentir CESCAR, foram: a colaboração dentro do coletivo para organização e aplicação dos cardápios, representar o CESCAR em eventos e reuniões e o III Encontro Estadual, que também foi mencionado pelos PAPs3.

[...] construção e oferecimento dos cardápios pra mim foi marcante porque foi um momento onde eu senti a colaboração. Então por exemplo, quando eu me propus a dar o cardápio optativo de ecoturismo. Eu falei nossa, agora eu tô sozinha, como eu vou fazer? Como que eu vou me virar? Aí a T. logo se disponibilizou “ah não, te ajudo, te ajudo” [...] Então várias vezes eu senti isso quando a S. quis fazer o Mão na Massa também ela “ah, quem ajuda?” Eu e a V. viemos, enfim, vários momentos. Ou então mesmo nos cardápios obrigatórios. [...] vou fazer uma dinâmica tal preciso, vou dividir a turma em três, quatro grupos e preciso de alguém, então sempre tava M., T., V. [...] Então eu senti em vários momentos essa colaboração. Nos encontros, especialmente lá em Rio Preto... Porque acho que quando você troca com outro coletivo... [PAP₂(2)]

[...] os mais marcantes foram: o momento em que eu fui, entre aspas, representando o CESCAR nos encontros nacionais e dos coletivos. [...] Eu fazia questão de me preparar muito bem, [...]. E essa questão da necessidade da vigilância que tem ter pra ser fiel aos princípios, porque afinal de contas você se sentir participante do coletivo, e se expressar para, por ele, acho que nesses momentos eu me sentia assim: eu participo de um coletivo. Minha voz seria naquele momento uma extensão das múltiplas vozes... [PAP₂(28)]

Também, como no caso dos PAPs3, foi citada a questão do participante ter se tornado referência do CESCAR na instituição onde trabalha, além de considerar que a identidade criada pelo CESCAR, foi importante também para a articulação das instituições no desenvolvimento de trabalhos no Núcleo Gestor.

[...] na minha instituição até hoje ainda, assim qualquer coisa que acontece com relação ao meio ambiente, eles falam: tem a [PAP₂(16)] que é do CESCAR. [...] então acho que tem uma identidade sim. Institucionalmente parece que sim [...] Acho que também nós três. Essa identidade é muito importante na relação que a gente faz com as três instituições, nas atividades que a gente consegue fazer hoje. A gente ficou assim muito ligada profissionalmente e... acho que afetivamente também.... [PAP₂(16)]

As unidades de análise referentes à categoria identidade/pertencimento mostram que o processo de formação criou vínculos para além dos cursos de formação. Recorremos novamente a Bauman (2005) para refletimos que o pertencimento e a identidade não são algo sólido e para sempre. Eles são negociáveis, dependem do caminho que cada indivíduo percorre e do desejo de se manter firme.

Desta forma, entendemos que o Coletivo só faz sentido quando há um grupo atuando em conjunto e que a identidade CESCAR só existe para o grupo e no grupo. Que juntos

somos “fortes”, que saber que existem outros coletivos batalhando pelo mesmo objetivo nos fortalece, nos anima a continuar lutando pelo ideal de construirmos juntos, um novo modelo de sociedade, onde a justiça ambiental se faça presente. Como diz Layrargues (2009, p.23) “a sustentabilidade ambiental depende do enfrentamento simultâneo dos problemas ambientais derivados da pobreza e da riqueza.”

5.5 Autogestão e Continuidade – E agora?

Finalmente apresentaremos nesta seção, as unidades de análise referentes às perspectivas e propostas de continuidade do CESCAR, tanto no que se refere aos projetos de interação dos cursistas (PAPs3 com PAPs4) como as atividades desenvolvidas pela equipe coordenadora (PAPs2), para além do projeto Viabilizando a Utopia.

De acordo com o ProFEA (2008,p.15), “a Pesquisa-Ação-Participante é uma metodologia que induz a autogestão, entretanto a continuidade depende da democratização dos processos decisórios, da mobilização de diferentes organizações, de diferentes saberes e da sinergia de recursos.”

São esses os fatores que iremos buscar nas unidades de análise selecionadas para refletir sobre a continuidade do CESCAR.

5.5.1 Participantes dos Cursos de Formação (PAPs3)

No que diz respeito à continuidade dos projetos de interação educativa com os PAPs4, um dos cursistas relata que não continua com o mesmo projeto por falta de tempo, mas conseguiu formar uma PAP4 que está dando continuidade a esse processo, por meio do desenvolvimento de um trabalho envolvendo professores e alunos na faculdade. Ela comenta ainda que agora tem fundamentação para trabalhar com esse público.

o meu projeto de antes com os PAPs4... era com os jovens do projeto social da prefeitura. Então, não ficou a mesma turma e eu também não tive mais horário [...] Então como tinha a menina que tinha ficado comigo o ano passado inteiro, ela deu continuidade. [...]. Estou em outro projeto que é dentro da faculdade que a gente tem que é com minimização de resíduos. [...] Agora eu consigo muito mais do que antes, agora eu tenho argumentos e a gente tá fazendo uma coisa muito grande dentro da faculdade. É uma coisa que eu acho muito legal porque eu e achava que não ia conseguir fazer [...] até com os professores a gente tá conseguindo. Então no grupo mesmo [que começou] eu não continuo, só assim dando assessoria para a menina quando ela precisa. [PAP₃(7)]

Os cursistas que desenvolveram seus projetos dentro do segmento de liderança comunitária estão dando continuidade ao trabalho, porém alguns não com os mesmos grupos com os quais iniciaram o processo, devido à dificuldade já apresentada em conseguir sensibilizar e manter o grupo. Em outros casos, o grupo se fortaleceu e continua caminhando dentro de um processo natural.

Mesmo que não seja formal, para mim é natural acontecer. Eu falo que o que segurou a nossa associação, do bairro, foi o projeto. Porque a diretoria se esvaziou e quem entrou na associação eram as pessoas do projeto e que hoje, já entraram na nova chapa. [...] E a gente como um grupo de associação de moradores, tá muito mais fortalecido. A gente enfrentou uma eleição difícil, a gente tem reunião, agora funciona mesmo todo mês, a participação tá bem maior, o pessoal tá mais engajado. [...] Ah, outra coisa que aconteceu no bairro foi o projeto do Sarau Itinerante da eco leitura da universidade federal. Então é certo que todo sábado, às cinco horas, a gente se reúne e fala de meio ambiente. [...] Fazem as leituras que está sempre relacionada a um tema ambiental e tem sempre alguma discussão no final. [...] Está fortalecido, e continuar falando de educação ambiental é natural. Aconteceu e é resultado, aliás, do que foi feito ano passado. Por exemplo, se tivesse que começar o trabalho agora, o trabalho ia sair bem melhor. Eu iria conseguir fazer muito mais. [PAP₃(19)]

As perspectivas de continuidade com relação aos “PAP4”, como eu dizia, aquele grupo acabou, mas de repente do nada, há três semanas apareceu um outro grupo, [...] A gente tá se reunindo nas EMEIs. [...] Todo sábado a gente está se reunindo e a fabricação do sabão caseiro está constante. A gente arrecada óleo no meio da semana, os bares oferecem para a gente, são trinta litros e até mais. As mães arrecadam também, tão participando cerca de doze pessoas, mas o grupo vai aumentar. [PAP₃(17)]

Eu gostaria de dar continuidade com a Coopercoock, mas eu estou meio afastada, não falei mais com a C... [...] Agora eu preciso sentar com ela, ver se é isso mesmo que ela quer novamente. Porque senão eu ia trabalhar com adolescente porque foi muito bom. Com o pessoal da Teia... Falei muito do “CESCAR”. Foi muito gratificante. E agora vamos ver se eu consigo dar continuidade, ou não... Vou continuar, não paro mais... [PAP₃(18)]

A perspectiva é boa. [...] tem todo o material que a gente vai poder usar, subsídios para nosso trabalho. Então nossa perspectiva de continuidade do trabalho, eu acho, assim que é bem grande. Mas acho que a perspectiva é boa, é assim de estar indo para frente, todo mundo está animado e cada um vai trabalhar, dar continuidade ao seu trabalho. [PAP₃(13)]

E outra coisa que está acontecendo é a formação da guarda mirim. [...] São jovens, vinte e cinco jovens que nós temos dentro dessa guarda mirim, que são remanescentes dos PAPs. Eles fizeram parte do trabalho queriam que continuasse o grupo. Aí a gente formou essa guarda mirim e eles trabalham não só a questão ambiental como também a questão de cidadania, cívica e cultural. [...] [PAP₃(9)]

É interessante observar que essas pessoas desenvolveram seus trabalhos como voluntários, fora do local de trabalho e estão conseguindo, ou pelo menos tentando, dar continuidade. Isso mostra que se tornaram educadores ambientais e estão contribuindo para que a EA seja enraizada nos diferentes segmentos da sociedade.

Um dos cursistas não está mais com o grupo, mas tem informações que os PAPs4 estão caminhando, o que mostra que o trabalho desenvolvido foi incorporado. Passou por diversos problemas pessoais e com o projeto e no momento está se dedicando ao doutorado. Pretende voltar a fazer parte do CESCAR, tão logo seja possível.

Com o grupo PAP eu preciso explicar uma coisa para vocês antes, que é o seguinte. O projeto que a gente desenvolvia antes ao CESCAR e depois durante o CESCAR [...] Uma das etapas do projeto era a produção de biodiesel a partir do óleo de fritura recolhido pelas entidades [...] Eu encerrei o trabalho com eles lá e para minha surpresa, eles continuam coletando o óleo e desenvolveram um método para fazer sabão. Eles perderam a usina, a gente vendeu agora no final, começo do ano, eles perderam a usina, mas desenvolveram um método de fazer sabão, e continuam com o projeto. Então há uma necessidade de continuar a educação ambiental com eles. Acho isso assim fundamental. Foi a importância da educação ambiental que fez com que eles percebessem a importância de realmente trabalhar, aquele manejo ali atrelado ao conhecimento. [PAP₃(8)]

Quanto aos projetos que foram desenvolvidos nas unidades escolares, ao contrário do que se pensa, nem sempre é fácil e significa que terá continuidade. Às vezes a rotatividade dos professores é grande, e quando não conseguem envolver a comunidade escolar o trabalho fica restrito a sua sala de aula. Desta forma, não conseguem dar continuidade ao processo quando os alunos mudam de série e em algumas situações, de escola. Desta forma, seria interessante que toda a comunidade escolar estivesse envolvida, isto é direção, coordenação, funcionários, professores e inclusive pais de alunos. Nos locais em que ocorreu este envolvimento, o trabalho teve continuidade.

Lá na escola onde estou de certa forma continua. É sempre aquele trabalho inicial porque todo ano modifica os professores, sabe aquele grupo já não é mais o mesmo. Chegou um dia a diretora me chamou, [...] “Temos o dinheiro. Põe no papel tudo aquilo que nós não fizemos no ano passado porque agora nós vamos fazer.” [...] Então eu fiquei feliz. Nossa eu achei que tinha acabado e a própria direção tomou essa iniciativa. Continua a campanha do óleo lá na escola. Toda terça-feira tem reciclagem, passa toda terça-feira, tem os materiais para eles pegarem. [PAP₃(14)]

[...] a continuidade em relação aos PAP4, é uma coisa assim bem subjetiva, porque eles estão em outros lugares [...] Mas eu penso que em muitos houve a mudança de atitude [...] Por isso que eu deixei eles procurarem o tema. [...] Eles pararam para refletir. [...] Eu estava conversando com uma ex aluna minha [...] Então ela já ia propor o projeto da caixinha na sala de aula reciclagem de papel... [PAP₃(4)]

Neste último fragmento, o [PAP₃(4)] acredita que a utilização da metodologia PAP fez com que os alunos mudassem a sua concepção de ver o mundo e conseqüentemente dariam continuidade ao trabalho, em outras escolas. Mais uma vez temos um exemplo do enraizamento da EA em rede. O mesmo acontece quando o professor participante muda de escola.

[...] Porque a hora que eu fui para o outro local eu não acabei com a atividade, continuei com a coleta seletiva de papel, fui para compostagem, é um negócio que está na minha alma. [PAP₃(10)]

Outro fator que dificulta o trabalho do professor são as metas e conteúdos estabelecidos pela secretaria da educação que as escolas têm que dar conta de cumprir. Mas uma vez depende da força que a comunidade escolar tem para conseguir vencer este obstáculo, como aconteceu com o [PAP₃(15)].

Começou a turma de 2008, muito bacana o trabalho. Em 2009 esbarrou Matemática e Português essencial. Bati o pé, não abro mão, [...] As colegas da escola, os professores e até funcionários, não abre mão, estamos com você. Coloca no plano de ensino e vamos manter o projeto. [...] Vamos, horta, o projeto, muda continua... a reciclagem do óleo, conseguimos um senhor para pegar os resíduos separados, continuamos com o projeto composteira, com tudo. [...] Contamos com a ajuda do professor da Escola da Família que nos dá total apoio. No final de semana que nós não estamos lá, ele cuida da horta. Ele com o pessoal colocou sistema de irrigação na horta, colocou dinheiro da escola da família que vem muita verba, investiu na horta esse dinheiro, com autorização da diretora. [...] O coletivo lá não é aluno, são os professores e as merendeiras. Elas separam, elas vão para a horta, ajudam os alunos. A servente contratada recolhe as folhas para nós [...] [PAP₃(15)]

Em uma das escolas, a diretora deu liberdade para que o projeto fosse desenvolvido, porém, além de não receber apoio dos demais, o [PAP₃(16)] viu seu projeto de interação, a composteira, o jardim e o pomar, serem destruídos por um trator. Desta forma é natural que se mostre desestimulado em dar continuidade ao trabalho nesta instituição.

Teria que começar tudo de novo, com outras pessoas, talvez em outro lugar. [...] nesses que trabalharam comigo, já foi plantado, eu acho que está enraizado. Trabalhar com criança é um negócio extraordinário, porque eles pegam... Pior é trabalhar com adulto. [...] mudar hábitos é muito difícil. Então, no meu entender, na minha visão, teria que começar de novo com outras turmas. [...] O projeto continuou até março deste ano... Depois houve um extermínio da minha obra e eu fiquei somente em sala de aula. [...] Eu tive uma experiência assim - aonde a gente trabalha e ganha, acho que a gente não deve ser voluntário. Porque não tem valor. Eu aprendi isso. A mão eu não ponho mais não. Aliás, não tenho estrutura física mais para

fazer o que eu fiz ali, foi uma loucura o que eu fiz. [...] Mas assim como educadora jamais eu direi não, mas por a mão mesmo teria que por a mão em outro lugar. Eu sei lá... Estou pensando em outras coisa. Vamos ver. [PAP₃(16)]

Por outro lado, desenvolver os projetos como voluntários em instituições que não possui vínculo, também não é tarefa fácil, pois depende do interesse e da boa vontade das instituições em abrir espaço e conciliar horários.

[...] eu plantei uma sementinha, tá lá. [...] mas acabou ali, foi bom. [...] A dificuldade que eu encontrei lá... porque a resistência que tem com os educadores que estão à frente dessa instituição. [...] O interesse pra eles era atender a necessidade deles, de estar com as crianças, eu estava ocupando as crianças para eles. Mas, não era só isso que eu queria, então meu interesse era outro. O desinteresse da parte deles de olhar, discutir o projeto, participar não houve. [...] Se pretendo trabalhar com outro grupo, posso até pensar, posso tá vendo. Não sei. [PAP₃(12)]

Então, a perspectiva de continuar hoje, é inexistente para mim. Ficou aberta uma possibilidade dentro de mim, também no grupo. Elas me pediram muitíssimo, mas é uma dificuldade... Eu acho que assim a pessoa que é autônoma é muito difícil de planejar, firmar alguns compromissos dessa natureza sabe. Primeiro, a questão da autonomia. Depende do momento você tem um projeto grande que te toma o tempo grande e você não pode se dedicar a mais nada. Depois, você tem um tempinho, como tive no começo do ano, cheguei até ir lá ver a disponibilidade de horário delas, do espaço e tal. Cheguei até a planejar, mas aí teve probleminha lá com elas em relação ao espaço. [...] [PAP_{2/3}(27)]

[...] o grupo com quem eu trabalhei é do Diocesano. Eles são um grupo fixo e abrem espaço para alguma instituição que tenha uma atividade nova para trabalhar com esse grupo. Então, tem uma fila muito grande de instituições. [...] Para desenvolver outra atividade de ecologia, teriam que abrir mão de algo que eles não fizeram ainda, para repetir algo, mais ou menos, que eles já tiveram a oportunidade de conhecer. Por isso a dificuldade de[...] Eu estava tentando levar para lá a “Contação de Histórias”.[...] Mas, eles estão sem espaço em virtude do pessoal da Federal estar ocupando todo o tempo. Por isso que eu coloquei pouca chance. [PAP₃(20)]

Os meus PAPs lá, alguns deles continuam, porque eu trabalhei com a oitava série, é uma escola municipal, e alguns mudaram de escola. Mas o contato que eu tenho com eles lá nos eventos que tá ocorrendo na cidade, de vez em quando eu encontro com alguns. Eles estão trabalhando assim individualmente, [...] com a triagem de materiais recicláveis na casa deles. E os que ficaram na escola, que no caso foi a sétima série, que agora é oitava, eles continuam tomando conta do viveiro de mudas que nós montamos lá. Só que o meu trabalho foi encerrado com eles. E agora estou fazendo parte da educação ambiental da Polícia Ambiental, [...] e não do projeto que eu realizei. Mesmo porque teve um fim, o projeto iniciou e terminou. [PAP_{2/3}(25)]

No caso do [PAP_{2/3}(25)], alguns dos alunos que participaram estão dando continuidade ao trabalho, mesmo depois do projeto encerrado, o que mostra que provavelmente interiorizaram a proposta.

Outros projetos de interação educativa foram realizados dentro da instituição parceira que representa como é o caso do [PAP_{2/3}(11)]. Já o projeto do [PAP_{2/3}(5)] foi desenvolvido junto à comunidade, porém ele também desenvolve trabalhos na própria instituição. Nestes dois casos os participantes conseguiram espaços nas instituições parceiras para o desenvolvimento dos projetos.

Eu tinha perspectiva de continuar com o projeto durante esse ano. Mas parei e pensei: como vou dar continuidade? [...] Aí nessas últimas duas semanas o viveiro começou a implantar aquele programa dos “cinco S” dentro da empresa. E uma das questões que foi bastante abordada foi a questão do lixo. Então, a gente está engajada em desenvolver algumas outras coisas dentro do viveiro, uma padronização da coleta do lixo. E o interessante é que quando eu desenvolvi o projeto foi apenas com trinta, trinta e cinco pessoas, e agora não, teremos a participação dos setenta funcionários. Saímos tirando fotos pelo viveiro de até mesmo coisas que eles utilizam durante o dia de um trabalho, e que às vezes não vai utilizar mais e aquilo não serve, e não descartam no local correto. Então a gente tirou foto e eles acharam um absurdo. [...] Então a gente está desenvolvendo isso. Acho que seria uma parte da continuidade ao trabalho também.
[PAP_{2/3}(11)]

Eu acho que os próprios trabalhos que eu tenho feito mostram que eu estou dando continuidade ao que aprendi, [...] na última reunião que eu fiz tinha cinquenta pessoas dentro da igreja. Então é uma coisa que um dia vai vinte outro dia vai trinta, outro vai dez... mas eu acho que não é a quantificação de pessoas, que eu acho que conta, é a idéia que se espalha. Quem vai passar para os outros. [PAP_{2/3}(5)]

Então assim o que a gente tem lá, na verdade a gente vai começar a trabalhar lá na escola, aqui dentro do departamento, a questão de arborização. Por quê? Porque já é um grupo que tem um preparo. [...] Estamos fazendo o projeto dentro dessa escola, que vamos estender para as outras escolas. E porque nessa escola? Porque essa escola, ela já tem certo preparo, esses alunos já foram trabalhados durante praticamente um ano e meio pela [PAP₃]. É mérito dessa escola e a escola é completamente diferente, o comportamento dos alunos. Eu sei porque tenho ido muito lá. Transforma a nossa vida e transforma também a da comunidade.
[PAP_{2/3}(5)]

Estas unidades de análise mostram que os cursistas incorporaram a proposta apresentada nos cursos de formação, visto que apesar de todas as dificuldades colocadas, a maioria buscou encontrar uma forma de dar continuidade aos trabalhos iniciados durante o processo.

Também observamos claramente nos depoimentos, que houve a interiorização de alguns princípios trabalhados que refletem na mudança de olhar que cada um tem sobre as questões ambientais. É evidente que o processo foi deflagrado, e que existe ainda um caminho longo a percorrer, pois as atividades desenvolvidas ainda estão relacionadas à degradação ambiental e mudanças de comportamento, uma EA denominada por Tozoni-Reis (2005) de Adestramento Ambiental, por Sorrentino (2000) de Gestão Ambiental e por Guimarães (2004) de conservadora.

Leme (2008) também observa que os cursistas adotam uma postura normativa e de fiscalização, apesar das críticas feitas a essa tendência nos cursos de formação. Diz que “seria importante entender de que modo esse discurso e práticas se produzem, reproduzem e são reforçados nos cursos formativos e nas vivências entre educadores ambientais (p. 206)”.

Com relação às perspectivas de continuidade do CESCAR, esse desejo está presente na fala de todos os cursistas participantes da pesquisa, porém alguns ainda não conseguem identificar como, pois não entenderam a estrutura do Coletivo. A questão disponibilidade de tempo é recorrente para vários deles.

É claro que eu gostaria, aliás, estar participando de um grupo maior de educação ambiental para quem está tentando fazer um trabalho local é uma necessidade. [...] O que eu não sei é se a gente consegue tempo, se a gente tem disponibilidade... Precisaria saber o que o CESCAR exige, como é participar do CESCAR, o que vai precisar, de quantas horas por semana, por mês, essas coisas, é só isso. Agora continuar, a gente vai nem que vocês não queiram, ou longe ou fora, porque a gente vai estar solicitando. E, nem que vocês não queiram. [PAP₃(19)]

Então eu gostaria muito, porque eu acho que de uma maneira ou de outra a gente vai estar sempre ligados. Só gostaria de ver assim como vai ser os horários, se, por exemplo, continuam aos sábados os encontros. Então facilita pra a gente. [PAP₃(13)]

[...] continuar no CESCAR, eu gostaria também. Não sei como contribuir e como seria agora que estou acabando a faculdade, me formar. Eu queria mesmo estar fazendo estágio na Secretária de Meio Ambiente. Não sei se poderia contribuir mais ou aprender mais, mas gostaria de continuar sim aos sábados, talvez eu conseguiria. [PAP₃(7)]

Alguns dos participantes justificam seu interesse dizendo sobre a importância de continuidade do processo, troca de experiência e fortalecimento do grupo e se mostraram dispostos a continuarem.

Eu coloquei ali que sim pela continuidade porque educação ambiental... Nós estamos fazendo nossa parte, mas eu acho que a caminhada está sendo lenta. Então, acho que se pararmos agora, acho que vai ficar alguma coisa ainda sabe, faltando. [...] Nós iniciamos uma caminhada, nós iniciamos uma jornada, mas não quer dizer que nós chegamos ao final dela. Então eu acho

que para isso vamos precisar de ajuda. Por mim, eu acho que a gente tem que continuar, pois temos muitas coisas para aprender [...] [PAP₃(14)]

Eu sou a favor dessa continuidade, desse trabalho de a gente tentar mudar o olhar, a visão do outro. Com que lente que ele está olhando esse ambiente, [...] Então, acho que essa continuidade vai fortalecer continuarmos esse nosso trabalho nas escolas, no trabalho que a colega tem aí, das cooperativas... Gente não sei como fazer, mas é importante dar continuidade... [PAP₃(12)]

Tem muitas pessoas que precisam ser educadas. Foi como eu coloquei ali, que eu gostaria de passar o conteúdo para muitas pessoas. Mas... Eu dependo de condução, de um monte de coisas, de material... De estrutura em todos os sentidos. [PAP₃(18)]

[...] a perseverança e o fortalecimento nosso, do nosso grupo. [...] temos, que achar uma maneira de estar fortalecendo nossos encontros. Não sei como. [...] Você vê hoje, por exemplo, quase todos tinham falado que viriam... Às vezes aconteceu alguma coisa que não deu para estarem aqui. Mas é uma forma de ir trocando experiências, porque às vezes, uma coisa que fez é legal passa pra outra. [...] [PAP₃(6)]

A questão que enfrentávamos, de que o processo promovido pelo CESCAR fosse valorizado pela proposta em si e não somente pela oportunidade de obtenção de um certificado, isto é para além dos cursos de extensão e especialização, também foi indicado como ponto importante na visão dos participantes - participar não por obrigação, mas por acreditar na proposta.

Eu acho que agora é ultrapassar o certificado. Mas, eu acho que agora ultrapassa tudo isso, isso é muito legal na continuidade. Você está porque gosta, quer e vai batalhar para continuar. É semelhante a um grupo de jovens que você estava lá pelo prazer de estar, colocar seus ideais e ultrapassar aqueles limites. [PAP₃(15)]

No meu caso eu pretendia dar continuidade sim porque eu acho que não terminou... Acabou o curso, todo mundo recebeu o certificado terminou o coletivo? Não, é uma coisa que tem que continuar para se fortalecer. [PAP₂₃(11)]

Durante as entrevistas, não só colocaram o interesse em participar como tiveram a iniciativa de apresentar propostas de continuidade, como por exemplo, desenvolver projetos coletivos.

Sabe que eu gostaria de desenvolver um projeto com um grupo coletivo, uma coisa grande. Uma coisa maior, uma coisa que o coletivo se transformasse em um ponto de referência. [...] Então eu gostaria, particularmente, não sei como nem de que jeito, nem o que, de que fatia pegar... de fazer um trabalho, não individual, eu lá, o outro lá, o outro lá, mas um trabalho de um grupo coletivo que atuasse e mostrasse que coletivo funciona. Que nem, ela [PAP₂₃(27)] que não se dispõe agora, mas se ela fizesse parte de um grupo, ela poderia desenvolver um projeto na teoria. E os outros que podem trabalhar em campo, e quando ela pudesse, ela viria. Porque nós ficamos

muito individualizados, já experimentamos. [...] Mas teria que fazer essa experiência de trabalhar um conjunto, uma coisa um pouco maior. [...] Teria que juntar o coletivo pra ver o que a gente poderá fazer. [PAP₃(16)]

As colegas gostam da idéia proposta pela [PAP₃(16)] e apóiam:

Eu acho legal porque aproxima a gente, a gente constrói junto e também porque mantém o coletivo vivo. Eu acho que isso que a [PAP₃(16)] está falando é bom assim a gente pensar mesmo. [...] Temos uma meta ali, a gente bota a mão na massa junto, a gente está sempre se encontrando, o coletivo discute e reflete essas ações que a gente tá fazendo. Eu acho que é isso, precisa mesmo. [PAP_{2/3}27]

Precisaria encontrar uma identidade para ver, pra alimentar essa idéia, pra ver o que poderia fazer. Porque eu vejo assim... É o que ela colocou, ela como autônoma ela não vai ter uma responsabilidade de começar um projeto e largar no meio do caminho. Mas se ela está num grupo de pessoas, quando ela está disponível ela está no trabalho e quando ela não está disponível tem o outro. Como todo grupo tem de tudo. Mas eu acho assim, teria que experimentar uma coisa um pouquinho maior. [PAP₃(16)]

Durante a entrevista, a [PAP₃(16)] faz uma segunda proposta, de trabalhar com as próprias instituições parceiras, e inclusive talvez esta seja uma forma de conseguir um maior envolvimento delas no processo.

E digo mais, então, poderíamos começar um tipo de trabalho, nesse formato, de trabalhar pessoas em conjunto, com as instituições parceiras. Então... Eu não sei..., eu fiquei com uma cisma comigo mesma, com a história de trabalhar onde a gente está. O que tem mais valor? Por exemplo, dentro dos seus “Cinco S” [se referindo ao projeto desenvolvido pela colega dentro da instituição], dentro do processo de educação ambiental, irmos em três, mais você lá, e dar uma formação e dar uma orientação ou só você que está lá cotidianamente? É isso que eu vejo, sabe, entendeu? Então porque também não partir dos parceiros, trabalhar dentro da casa dos parceiros. Devolver para ele alguma coisa que ele deu. [PAP₃(16)]

Argumenta ainda que, se não tivesse desenvolvido o projeto sozinho na sua escola, teria tido mais força e as ações que foram implementadas, como a composteira e o jardim, não teriam sido destruídos.

Eu digo uma coisa. Se eu não tivesse trabalhado sozinho com o projeto que eu desenvolvi, que fossem mais uns três envolvidos lá na escola, eu duvido que teria tido o descuido de entrar aquele trator daquele tamanho lá dentro. Não teria de jeito nenhum. [...] E quando você trabalha com mais pessoas envolvidas existe uma responsabilidade maior daquele que está recebendo. Se era uma coisa pessoal, já não seria mais. Entendeu? Então eu penso assim, sei lá. Eu gostaria de um negócio um pouco maior. [PAP₃(16)]

Também tivemos a sugestão do [PAP₃(20)] para convidar para participar dos cursos de formação do CESCAR, um número maior de pessoas de uma mesma instituição que não desenvolvem atividades específicas na área de EA, pois assim ficaria mais fácil envolver as instituições nos trabalhos.

E se o coletivo continuar existindo, gostaria que ele justamente desse mais oportunidades para as pessoas que não tem conhecimento, inclusive, mais pessoas [da minha instituição] que não são da área. Porque aí você tem mais parceiros no mesmo setor, na mesma instituição, para falar a mesma linguagem. [PAP₃(20)]

Os PAPs 3 do Núcleo Gestor de Araraquara ainda esperam ser convidados pela equipe que coordenou os cursos de formação, para participarem do CESCAR. Não tiveram até o momento nenhuma iniciativa de se organizar em torno de novos projetos e ações. A emoção novamente toma conta em alguns depoimentos.

Quais experiências que estão dando certo aqui ou ali, que talvez seria essa meta, talvez para o CESCAR trazer pra gente.. O que você pode levar para a sua comunidade, para os seus representantes. [PAP₃(3)]

[...] vocês organizarem assim, virou mexeu ter reunião para estar assim trocando idéias, para que a gente coloque as angústias porque também trabalhar o meio ambiente ainda não é fácil, ainda pra gente dentro da escola. [...] me sinto outra pessoa e agradeço ao grupo inteiro por essa modificação na minha vida. [...] Então não é fácil não, é bem difícil, mas é muito gratificante e a gente tá aí querendo mudar, querendo trabalhar. [...] Foi marcante, está sendo marcante, nunca me senti separada do CESCAR. [PAP₃(1)]

Agora no CESCAR eu penso na integração. Eu acredito que se não tiver uma coordenação de um certo líder para estar procurando essa integração, vai ser complicado essa continuidade. [...] Mas se tiver isso, essa forma do jeito que vocês estão fazendo essa integração continua, na realidade, não só no ideal. Porque eu estou lá na escola, na minha casa, às vezes eu penso no [PAP₃(1)], penso no [PAP₃(6)], penso em vocês aí, porque eu poderia tá fazendo junto, mas às vezes a correria do dia acaba não deixando. Então se tiver essa iniciativa eu acredito que a integração continua. [PAP₃(4)]

Eu fiquei muito feliz quando o [PAP_{2/3}] me ligou. Eu falei para o Fernando, meu marido, nossa como foi bom essa ligação, né, que bom, quem sabe a gente não vai retomar aquele grupo, eu gostava muito de encontrar as pessoas, principalmente porque eram pessoas que tinham vontade, estavam com muita vontade. Eu sinto muito a falta disso nas escolas,... Mas ouvindo vocês, me veio uma outra coisa a cabeça. Eu não consigo assim imaginar qualquer trabalho ambiental sem coletivo. [PAP₃(2)]

Quanto ao Núcleo Gestor de Jaboticabal, há pessoas se articulando para organizar a EA na região, baseado nos princípios do ProFEA, porém sem se identificar como Coletivo Educador. O [PAP_{2/3}(5)] considera que a continuidade do CESCAR no âmbito do poder público municipal, pode ser encarado como algo de caráter político partidário e coloca que

talvez nem se deva usar o nome Coletivos Educadores, ainda mais que a Secretaria do Estado do Meio Ambiente também não apóia este programa.

A questão mais institucional da continuidade do CESCAR, a continuidade do Coletivo Educador, não do projeto ViU que a gente está finalizando, que é um dos projetos dentro do coletivo, que as vezes eu acho que não ficou muito claro isso para algumas pessoas. Então na verdade, a perspectiva de continuidade, eu estou aí trabalhando, articulando aí com as prefeituras, pra ver se a gente continua aí com a idéia de coletivo, mas em um formato diferente que a gente não incluía a política no meio. Porque a gente que trabalha com prefeituras, a gente tem que tomar muito cuidado para que não seja uma coisa política partidária, na verdade. Então você tem que desvincular muito isso de partido político, [...] Então eu acho que a continuidade depende disso e vai depender sempre de uma pessoa puxar. E no momento, aqui no nosso grupo, eu me vejo nessa função pela própria abertura que tenho dentro das instituições, de ser uma pessoa que está sempre em reuniões com várias prefeituras. Então eu acho que essa é a continuidade que a gente pretende dar. (...) Às vezes nem usando a palavra coletivo educador, porque politicamente a gente vai ter problema no estado. [PAP_{2/3}(5)]

O [PAP_{2/3}(5)] está em contato com oito municípios da região que irão participar de uma reunião. Como já sabe que existe uma carência na área de EA, irá propor o programa como uma ação que já foi implementada e deu certo.

[...] O Município Verde Azul que todos os municípios aderiram, uma das dez diretrizes é a educação ambiental. Então assim, o que tenho conversado com todas as prefeituras, existem pessoas que não sabem nem por onde começar. Então eu acho que é o momento de mostrar o caminho, ó esse é o caminho e não falar nada que é proposta do ministério se a gente vai ter problemas no estado. Porque eu tenho convivido muito com o pessoal da Secretaria do Estado do Meio Ambiente e a gente percebe que algumas políticas públicas federais e algumas políticas públicas estaduais se chocam em questão de ideologia. [PAP_{2/3}(5)]

Os demais participantes deste Núcleo comentam como gostariam de participar e a necessidade de conseguir apoio político e o envolvimento de um maior número de pessoas para colaborar com o [PAP_{2/3}(5)].

Agora em relação a continuar no CESCAR o que eu sonho é o seguinte... Já deu o meu tempo de aposentadoria há muito tempo. E eu não vejo a hora de me aposentar e falar: “Agora eu vou carregar essa bandeira!” Entendeu? Essa é uma perspectiva minha. [...] eu vou poder fazer isso e falar agora eu sou CESCAR. E acho assim que nesse pólo que ficou aqui: Bebedouro/SP, Jaboticabal/SP, Monte Alto/SP, Taquaritinga/SP e Guariba/SP... Ele ficou assim sem cenário. Acho que só sobrou a colega [PAP_{2/3}(5)] que está encaminhando projeto como esse. Eu acho que, com quem ela convive, desse pessoal que fez o curso, dar continuidade, eu acho que ela precisa se não ela vai morrer aqui [...]. Porque por exemplo, acho que lá em São Carlos/SP vocês estão extremamente em vantagem: tem vocês, tem as

meninas que estão mestradas, tem aquelas que já terminaram [...] Vocês estão lá num suporte... Na realidade fica essa questão acho que precisaria... e por quê? Agora que o [PAP₂] foi embora, nós estamos aleijados! (...) [PAP₃(10)]

Infelizmente nós não vamos conseguir dar continuidade a isso aí se não tivermos apoio político também. [...] Tem que ser diretamente a maioria das pessoas... A Secretaria do Meio Ambiente dos municípios. E aí sim começar abranger os municípios e as outras pessoas dos municípios. Eu gostaria realmente que não terminasse. O que depender de mim, o que precisar de mim, da minha pessoa... [PAP_{2/3}(25)]

A análise realizada sobre as perspectivas de continuidade do CESCAR, segundo a ótica dos cursistas mostra que existe um desejo, porém a postura é mais passiva, esperando que a equipe que coordenou o processo de formação, tome a iniciativa.

No Núcleo Gestor de Jaboticabal, os PAPS2 que estavam a frente do processo se mudaram e os cursistas se sentiram desamparados. Porém o [PAP_{2/3}(5)] que acompanhava o processo também, assumiu o papel de articulador, mas precisa do apoio dos demais participantes.

Acreditamos que estes dois pontos sejam reflexos de não termos conseguido aprofundar durante o processo de formação, o conceito da “Vanguarda que se auto-anula”, um dos fundamentos do Programa de Formação de Educadores Ambientais. Segundo o ProFEA (2005), este conceito diz que os educadores ambientais que desempenham a função de líderes no início do processo devem propiciar a emergência de novas lideranças. Para isso devem atuar com e não para os outros, numa perspectiva de liderança que é passageira.

5.5.2. Participantes da Equipe Coordenadora (P AP2)

Com relação à continuidade dos trabalhos dos PAPS3 com os PAPS4 depois de encerrado o curso, a equipe coordenadora considera que, apesar do pouco contato, de uma forma ou de outra eles continuam desenvolvendo as atividades na área. O que tudo indica é que pelo menos parte dos princípios trabalhados durante o processo foi incorporado.

[...] na ação, acho que muitos estão fazendo, então nesse sentido da ação, seja individual, seja com outras pessoas, eu acho que as pessoas estão fazendo, isso é bom e é um resultado positivo. [...] [PAP₂96)]

[...] eu coloquei esperança, porque eu acho que tudo que a gente fez enquanto PAP2, ou o que a gente interferiu aí nos PAP3 e até junto, de um certo modo com os PAPs4. [...] fica aquela sementinha que por menor que ela seja, alguma coisa tá caminhando. [...] a educação ambiental é coisa de formiguinha mesmo, a gente não vê. [...] Então eu tenho muitas esperanças de que a coisa realmente vai aumentando. [PAP₂(23)]

[...] das pessoas com quem me envolvi, uma delas, que eu imaginei que não fosse dar continuidade, acabou dando continuidade, e hoje tá fazendo mestrado aqui na UNIARA. [...] Continuando a pesquisa dele, que ele começou no CESCAR. Achei isso muito interessante. [PAP₂(29)]

Ainda sobre a continuidade dos trabalhos dos PAPs3 com os PAPs4, [PAP₂(2)] lembra que quando realizamos a seleção esperávamos que os participantes conseguissem desenvolver seus projetos nas instituições onde trabalhavam, pois assim seria mais fácil garantir a continuidade do trabalho, porém na maioria dos casos isso não aconteceu. Desenvolver o projeto na própria instituição também foi uma dificuldade encontrada também pelos PAPs 2 como apresentado anteriormente.

[...] Então pra alguns a gente fez essa reflexão no momento da seleção. Ah, fulano trabalha numa cooperativa então, poderia desenvolver seu trabalho ali. Fulano numa escola o outro como um líder comunitário no seu bairro. E a gente viu que muitas vezes isso não aconteceu por circunstâncias. De repente ah, na cooperativa o trabalho não foi bem visto, não teve abertura pra desenvolver. A pessoa acabou não atuando no seu ambiente cotidiano, que teoricamente seria uma coisa que facilitaria a continuidade depois do curso. Porque é mais difícil se você configura um grupo pra trabalhar somente naquele momento. De repente acaba o curso é mais difícil manter o grupo. Então foi uma coisa que a gente pensou a princípio. Pegar pessoas que tenham a possibilidade de trabalhar, desenvolver o projeto no seu ambiente de trabalho. Mas ao mesmo tempo também foi uma dificuldade nossa. Dentro das nossas instituições, desenvolver isso. [PAP₂(2)]

Um dos desafios da proposta dos coletivos é conseguir envolver os PAPs3, PAPs4, PAPs... na condução do processo juntamente com os PAPs2 e que não existisse mais distinção entre os PAPs. Porém esse processo não é tão fácil de ser implementado, pois requer mudanças de postura dos participantes. Mais uma vez cabe colocar aqui o conceito da “Vanguarda que se auto anula”, comentado anteriormente. Desta forma, a equipe precisa tentar novamente mobilizar estas pessoas e repensar esse processo de passagem, de um papel predominantemente de educando para um papel de educador ativo.

[...] eu sinto que quem fez o curso e não tá nesse ambiente onde a gente tá sempre se encontrando, se falando [...] Acho que eles ficam esperando uma chamada. E não é por conta de não saber a importância, de não querer, de não valorizar a participação, mas é por estar se sentindo sozinho ali. Tanto é que acho que eles vão procurar novos cursos de educação ambiental, esse

espaço de novo de estar junto. [...] Então, tem um desejo de continuar, tem a vontade, vê a importância, mas tá num ambiente que não é aquele que a gente sempre tá. [...] Talvez acho que tenha sido um desafio que na próxima vez a gente tenha que superar, não sei. [...] Por exemplo, sempre que tem alguma coisa, envolvendo coletivo, eu vejo muito PAP3 do COEDUCA indo. Do nosso muito mais PAP2. [PAP₂(19)]

Eu acho que nós fomos bastante ousados de termos nos colocado a prova, dizer: “olha, acabou o processo formativo, não tem mais PAP2, PAP3, PAP4” [...] E tentava ver da onde que vinha, se vinha uma animação dos 3 e 4 pra nós. [...] porque acho assim, o CESCAR enquanto entidade de representantes de instituições com vocação para formação tem um papel nessa coisa, sabe? [...] nos poucos encontros que nós fizemos, há manifestação de interesse de participação. Mas parece que ainda tão esperando que “vem aqui, dá a mãozinha”. [PAP₂(28)]

Com relação à nomenclatura PAP2, PAP3 e o que ela representa, precisamos retomar a discussão, pois existia uma proposta de desconsiderar a numeração e sermos todos apenas PAPS – pessoas que aprendem participando. Porém, não podemos esquecer que, para que o coletivo exista e consiga desenvolver projetos, programas e ações em EA, não depende só da boa vontade de seus participantes, mas precisa contar também com o apoio das instituições no que diz respeito à infraestrutura e recursos. Dentro desta questão o [PAP₂(6)] faz algumas considerações importantes:

[...] a gente sempre entendeu isso, que cada número significa o momento que cada um tá entrando e sem problema. A questão é que justamente para tirar esse peso tanto de quem chama e de quem é chamado [...] quer dizer, dessa passividade que eu acho que gerou é que eu tinha sugerido aqui que a gente chamasse de PAP institucional e o PAP, PAP. Todo mundo é PAP, mas tem o PAP que é institucional e esses têm responsabilidades. Continuamos querendo como instituição fazer mais, fazer o que a gente tá ali pra fazer. Então é mais nesse sentido assim de que as pessoas que não estando na instituição se sintam a vontade para estar no coletivo [...] São participações diferentes: uma é a que trás por trás a instituição e a outra que tá por vontade própria, enfim. Então eu não gostaria que em situações futuras, que a gente mantivesse a numeração por essa razão. Que a gente tivesse mais clareza, quer dizer, o institucional tem um papel que é de..., nós estamos aqui, eu sou paga para fazer o que estou fazendo, profissional, quer dizer, é diferente de quem vem por militância ou vem sozinho, enfim. Então, acho que ficaria mais claro se a gente discutisse isso [...] [PAP₂(6)]

Ainda dentro desta questão, o [PAP₂(28)] considera que não é fácil abolir a numeração,

Com relação a denominação PAP2,PAP3 – não conseguimos trabalhar a vanguarda que se auto anula. Acho que abolir a questão numérica não é simples..., que todo mundo se sentisse um educador ambiental participante e que tivesse junto com a gente. A gente não conseguiu desconstruir essa relação. De quem chama e de quem é chamado, de quem toma a iniciativa e

de quem tem autonomia e poder para tomar a iniciativa e para propor coisas, [...] um desafio que a gente não conseguiu superar de que as pessoas também se sentissem autônomas e empoderadas para estar junto como coletivo. [PAP₂(28)]

Na verdade, a passividade também é observada entre os PAPs2. Os representantes das instituições que participaram pontualmente sempre esperam uma iniciativa da equipe que esteve mais a frente do processo. Por conseguinte o mesmo ocorre dentro desta última equipe como, por exemplo, os PAPs2 do Núcleo Gestor de Araraquara, não articulam a continuidade do coletivo no seu território, cujas razões caberia investigar mais detalhadamente.

[...] o que vocês estão pensando? [Se referindo aos PAP2 de São Carlos]. Como é que a gente vai continuar. Porque assim no momento que se encerra, dá um pouco de tristeza de pensar que talvez esse grupo não exista mais. [...] Precisamos pensar nisso coletivamente também. [PAP₂(16)]

Da gente tá se reunindo, trocando idéias, mantendo contato, contando o que está fazendo, participando, ajudando, era isso o que eu penso, seria a continuidade do CESCAR. [...] Que é aquela história, ah vai acabar o CESCAR! Dá aquele vazio... porque não tem mais aquela obrigação a cada 15 dias, uma vez por mês, mas da aquele vazio aquele nó no pescoço. Aquela sensação, ah, e aí vai separar não vai separar, vai fazer. [...] Então a tentativa de manter um grupo de estudo, de estar refletindo sobre nossas ações, sobre o nosso dia a dia, sobre expectativas, de trabalhos, de pelo menos manter esse grupo reunindo uma vez por mês, uma vez a cada dois meses. [PAP₂(26)]

Os depoimentos dos participantes do Núcleo Gestor de Araraquara mostram ainda que existe uma demanda para os cursos de formação. Desta forma eles poderiam se articular para oferecer um curso de formação em Educação Ambiental, mas até o momento está iniciativa não foi formulada.

Os professores que trabalham aqui no estado eles falam “não vai ter outro CESCAR? Ah, pede para eles dar outro curso”. Até mesmo os alunos aqui da UNIARA da Biologia, até do mestrado. “Não vai ter outro, a gente achou que fosse ter mais”. [...]na diretoria de ensino estava conversando com minha prima e a dirigente passou e a minha prima virou e falou assim, “é ela que eu falei que faz parte do CESCAR”. A Dirigente perguntou: “quando vai ter outro curso porque eu ajudo a divulgar, a gente pode fazer a seleção aqui”. Aí eu falei que provavelmente não vai ter outros. A dirigente falou: “não, conversa com o pessoal, monta outro a gente entra como parceiro” [...], não porque precisa, porque o que a gente conversa e escuta CESCAR, precisa ter mais coisa. [PAP₂(26)]

[na minha instituição] também tem sempre alguém ligando e dizendo que ficou sabendo que aconteceu um curso assim, assim, quando vai ter outro. [PAP₂(23)]

Por outro lado, é importante registrar os problemas encontrados por uma das instituições parceiras deste Núcleo Gestor, devido à mudança de gestão, o que dificulta ainda mais a articulação no Núcleo. A instituição inclusive abriu mão de um projeto de EA aprovado pelo FEHIDRO e que daria continuidade às atividades do CESCAR. Desta forma entendemos também que a não continuidade pode ser reflexo dessa conjuntura.

As perspectivas elas estão bastante tímidas em relação à instituição que eu represento hoje. [...] em relação a toda a estrutura que eu tinha até o ano passado, e o que eu tenho hoje, tem hora que dá desespero. [...] se você tem a liberdade dentro do local que você trabalha isso te garante muita força, você se sente muito bem para estar fazendo um monte de coisas. E era assim que a gente se sentia até o ano passado. A gente tinha uma liberdade muito grande, de criar. [...] Porque a administração que a gente tem hoje, educação ambiental não é prioridade, então você se sente extremamente tolhido em tudo o que você fazia, em coisas mínimas. [...] todo processo que eu vivenciei no CESCAR, que eu pude trocar experiências, de aprender. Aí mesmo aquela coisa, de fazer a educação ambiental, que tem diversos olhares [...] Puxa vida! A gente fez um processo criativo que cresceu que tomou uma dimensão e que agora parece que está assim passando por uma guilhotina. Então assim em relação à perspectiva, falando na instituição que eu represento, tá uma coisa assim decepcionante... [PAP₂(23)]

Outra instituição deste mesmo núcleo tentou estabelecer um trabalho em parceria com a prefeitura, que previa a continuidade das atividades do CESCAR, porém esta não foi efetivada.

[...] [a minha instituição] ia fazer uma parceria com a prefeitura, para estar vendo a arborização urbana como está, tá incentivando a arborização. [...] a parceria não vai ser estabelecida porque precisa de uma verba. [...] Porque agora, inclusive tem que ter estágio supervisionado, então essa parceria era uma forma de estar colocando os alunos. Eu estava junto por causa do CESCAR, trabalhando a parte de Educação Ambiental, trabalhando com a vegetação, arborização, conscientização das pessoas [...]. [PAP₂(26)]

O [PAP₂(28)] observa que uma das possibilidades talvez seja considerar a vocação das instituições para a formação e retomar os cursos, chamando inclusive os PAPs3 e PAPs4 para participarem.

[...] Eu acho que assim, acho que o CESCAR enquanto instituições com vocação pra formação, que é pra pensar novos processos formativos, quer seja extensão, especialização, rodadas de bate papos, acho que tá dormente. Então, projetos talvez consiga animar isso, essa aproximação das instituições e aí, claro, envolver PAPS3, 4, dos anteriores e dos novos, enfim. [...].

Coloca ainda que uma das possibilidades de continuidade do CESCAR seria envolvê-lo em um projeto da prefeitura chamado ProMEA na Rede, que tem como objetivo implementar o Programa Municipal de Educação Ambiental na rede municipal de ensino.

O ProMEA na Rede que é uma proposta hoje estruturada a partir de todo um processo de conquista de um município, de uma lei municipal de um programa municipal e agora da metodologia, que é a identificação desses professores e a função deles vai pro novo Estatuto da Educação. Então eu vejo a continuidade do CESCAR por quê? Porque tem todo um trabalho a ser feito com esses professores, a formação desses professores que eu acho que aí imagino que muitas pessoas ligadas ao CESCAR, eu gostaria muito de poder contar com o núcleo gestor. [PAP₂(28)]

Para pensarmos a continuidade do CESCAR, precisamos também considerar o quadro atual da Política Ambiental no âmbito Federal, que após a saída da ministra do Meio Ambiente, Marina Silva e sua equipe do DEA, em maio/junho de 2008, deixou de apoiar o Programa dos Coletivos Educadores.

[...] acho que são condições internas, pessoais, de cada um que continua acreditando nessa proposta de coletivo educador e continua militando pela política pública. Porque, o que a gente faz em São Carlos, o que a gente pode fazer como grupo de instituições envolvidas, querendo fazer educação ambiental e promovendo formação ambiental, a gente pode fazer, não precisa chamar coletivo educador, a gente não precisa chamar CESCAR pra fazer isso? Então acho que esse potencial tá aí e a gente pode fazer ele acontecer, independente de uma política pública maior. Então acho que depende um pouco das militâncias individuais próprias, do quanto cada um acredita nessa proposta e depende também do que vai acontecer no contexto mais amplo. [PAP₂(6)]

Porém, no estado de São Paulo esse movimento continua, tanto que tivemos o V e o VI Encontro dos Coletivos Educadores do estado de São Paulo em 2008 e 2009. Desta forma é importante refletirmos se queremos continuar sendo um coletivo educador dentro da concepção inicial da Política Pública Federal ou se iremos buscar outros caminhos.

Considerando que entre as dificuldades já apresentadas estão o tamanho do grupo e a distância entre os municípios, o coletivo está pensando na continuidade por Núcleo Gestor.

Como já apresentado anteriormente, verificamos que o Núcleo de Jaboticabal já está fazendo um movimento de articulação com as cidades da região, para implementar o Programa de EA baseado nos princípios dos ProFEA, porém sem se identificar como Coletivo Educador, por problemas políticos. Já no Núcleo de Araraquara, o pequeno número de instituições parceiras e as dificuldades que estão passando no momento justificam a lentidão no processo de articulação.

No Núcleo Gestor de São Carlos, começamos pensar uma forma de reorganização do CESCAR – São Carlos junto com a Rede de Educação Ambiental (REA) e a Sala Verde, havendo uma compreensão que se torna cada vez mais clara, de que as mesmas podem e devem acontecer independente da Política Federal.

[...] enquanto cada um de nós individualmente acredita e milita por essa idéia, nós localmente em São Carlos, por que eu pus especialmente em São Carlos? Porque hoje eu não me vejo e não vejo o grupo com motivação e com gás e, com condições até objetivas de continuar militando por um coletivo com a extensão que ele tinha durante o processo, dos 3 núcleos gestores. Então, eu não consigo e acho que não vejo possibilidade hoje de a gente continuar militando também pela organização, pela manutenção da política e da idéia de coletivos educadores nos outros municípios. Só vejo como possibilidade de pensar localmente. Agora localmente acho que o desafio tá colocado, como é que a gente integra a idéia do coletivo com o projeto Sala Verde que é um projeto que nós mesmas estamos envolvidas e que também é uma Política Federal. [PAP₂(6)]

Uma proposta que surgiu durante o grupo focal foi convidar todas as instituições parceiras que participaram do processo de formação, seja finalísticas ou de apoio, para participarem com o objetivo de repensar a continuidade do CESCAR. O espaço indicado foi o Bate Papo na Sala Verde, atividade do projeto São Carlos CRIA sala Verde, e que acontece toda terceira quinta-feira de cada mês. Foi proposto ainda organizarmos cursos de curta duração para as pessoas do CESCAR e para os que têm interesse e não conseguiram participar do processo de formação.

[...] precisava discutir, mesmo que seja nos Bate Papos na Sala Verde sabe, sobre, recriar a nossa identidade em São Carlos. Assim, pra mim acho que isso seria um ponto de pauta. Acho que a gente deveria convidar as instituições parcerias do CESCAR em São Carlos para ir nessa reunião. Porque acho que é o momento de repensar também a continuidade do CESCAR. Pode ser uma reunião com as parceiras, pode não ser uma reunião do CESCAR, mas é uma reunião em que a gente vai discutir a continuidade do CESCAR. E qual é o potencial que, por exemplo, esses espaços, na Sala Verde têm pra ser um espaço de referência. [...] E também me ocorreu da gente pensar numa coisa, mesmo que fosse uma coisa curta, como se fosse um segundo curso do CESCAR, sabe, segundo processo formativo. [...] Que atraísse as pessoas que tem a identidade com o CESCAR ou algumas que inclusive não conseguiram passar pelo processo e ficaram na vontade, , ouviram falar e gostariam de participar. [PAP₂(6)]

Foi apontado também que se os cursistas, mesmo depois do curso de formação, ainda não se sentem REA, é porque durante o processo não conseguimos articular o CESCAR com a REA e mesmo com o projeto da Sala Verde. É o desafio que permanece para 2010.

Se as pessoas que fizeram CESCAR, se elas passaram pelo processo de formação, foram mobilizadas e tal e não se sentem REA, não vêm pra rede municipal, tem algum problema. Talvez porque a gente não tenha

conseguido integrar esses movimentos e pra mim permanece um desafio pra 2010. [PAP₂(6)]

Observamos, porém que, se quisermos realmente criar uma identidade CESCAR-São Carlos, precisamos colocar o “selo” CESCAR em todas as atividades que desenvolvemos em parceria. Porém não basta apenas constar no papel, é preciso trabalhar esta identidade também com os participantes.

Fazendo uma síntese desta seção, verificamos que, apesar de todas as limitações dos PAPs₂ e PAPs₃, existe um desejo de que o CESCAR continue a existir. Várias propostas foram colocadas, desde reuniões para troca de experiências, cursos de formação de curta duração até projetos maiores que seriam desenvolvidos pelo coletivo como um todo.

O que é fato é que, independe da continuidade do CESCAR, sua história já começou a ser construída, ele já faz parte da memória de cada um dos participantes, pois como diz Halbwachs (1990, p. 89),

[...] quando nos lembramos então todo o tempo que ali passamos, é como de um único relance que todas essas lembranças se oferecem a nós, a ponto que aparece às vezes, que as mais antigas são as mais próximas, ou ainda que todas se iluminam por uma luz uniforme, como objetos a caminho de difundir-se entre si no crepúsculo...

Enfim, temos uma lembrança e mesmo que o grupo deixe de existir, a experiência vivenciada jamais será esquecida: os conhecimentos construídos, os laços de amizade criados, o novo olhar sobre as questões socioambientais, e a troca de experiência entre as diferentes áreas de conhecimento, entre os mais velhos e os mais novos, entre os especialistas acadêmicos e aqueles que tiveram como fonte de saber a própria vida. Toda esta experiência agora faz parte da nossa história.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer deste trabalho, primeiramente procuramos caracterizar o Coletivo Educador São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região – CESCAR, a partir do perfil dos representantes das instituições parceiras que compõem a equipe coordenadora (PAPs2) e dos participantes dos processos formativos – cursos de extensão e especialização (PAPs3). Como fontes de dados, utilizamos o projeto e relatórios do CESCAR: Viabilizando a Utopia, fichas de inscrição, entrevistas e cadastros dos PAPs3 e, as narrativas presentes nas trajetórias de vida de quarenta e seis participantes sendo dezessete PAPs2, dezoito PAPs3 e sete PAPs2/3.

Em um segundo momento buscamos analisar o processo de implementação dos cursos de especialização e extensão oferecidos pelo CESCAR, segundo a ótica dos próprios participantes, PAPs2 e PAPs3. Para isso, realizamos cinco grupos focais, sete meses depois de terminado os cursos, sendo um nos Núcleos Gestores de Jaboticabal e Araraquara, e três no Núcleo Gestor de São Carlos. Participaram destes encontros oito PAPs2, dezoito PAPs3 e quatro PAPs2/3. Desta forma, a avaliação do processo se deu a partir da análise destas narrativas presentes nas transcrições das gravações dos grupos focais.

O percurso metodológico que utilizamos foi a pesquisa qualitativa com narrativa que se configurou como um estudo de caso e a metodologia utilizada para analisar os dados foi a Análise Textual Discursiva (ATD).

Para caracterizar o CESCAR, de acordo com a metodologia ATD foram criadas quatro categorias: *o interesse pela área ambiental; o ser educador ambiental; o interesse em participar do CESCAR e; a relação com as instituições as quais representam.*

Na primeira categoria, referente ao momento de suas vidas que tiveram interesse pela área ambiental, as narrativas dos PAPs2 e PAPs3 mostram que a infância é uma fase importante com relação a perpetuação de valores. Porém, para os PAPs3, esta questão ficou mais evidente do que para os PAPs2 que apontam o período de graduação como momento em que se interessaram pela área. Talvez este fato se justifique porque os PAPs2 são profissionais da área ambiental e 50% dos PAPs3 atuam como professores, sendo a maioria graduado em Pedagogia. Isso indica a importância da ambientalização dos currículos nos cursos de formação inicial, se considerarmos que só conseguiremos alcançar a sustentabilidade se todos os seres humanos estiverem comprometidos com as questões ambientais.

A segunda categoria diz respeito à trajetória percorrida na área ambiental para se tornar um Educador Ambiental. Observamos que existe uma diferença considerada entre PAPs2 e PAPs3, que mais uma vez se justificam pela área de formação e atuação. Enquanto

os PAPs² percorreram uma trajetória acadêmica, a formação dos PAPs³ se deu na prática do exercício profissional. Já os PAPs³ que desenvolvem trabalhos comunitários e voluntários, alegam que se envolvem com as questões ambientais a medida que surgem as oportunidades. Desta forma observamos que existe uma carência de cursos de formação na área ambiental, principalmente para as pessoas que não estão diretamente ligadas as universidades. Esta questão justifica a preocupação do ProFEA de priorizar a formação dos Educadores Ambientais Populares.

Quanto a se considerar um Educador Ambiental, apesar de toda trajetória percorrida no campo da Educação Ambiental pelos PAPs², vários ainda não se consideram Educadores Ambientais, muitas vezes devido a própria incoerência entre o discurso e a prática. No caso dos PAPs³, ao que tudo indica o grupo está iniciando uma trajetória nessa área, sendo que apenas uma pessoa se posicionou como sendo Educador Ambiental. Desta forma observa-se que se considerar um Educador Ambiental é uma questão complexa, que envolve sonhos, angústias e limitações, pois somos seres contraditórios em constante transformação. Daí a necessidade de processos de formação continuados de educadores ambientais.

No que diz respeito à terceira categoria, interesse em participar do CESCAR, primeiro procuramos identificar como os participantes ficaram sabendo do Coletivo Educador. Durante a fase de articulação e implementação, observamos que os PAPs² participantes da pesquisa, aderiram ao CESCAR por intermédio de uma das professoras que foi a sua precursora. Porém, observamos também que as redes, fóruns e grupos ligados a área ambiental são importantes canais de divulgação. Já com relação aos PAPs³, considerando que a divulgação foi realizada pelos Núcleos Gestores por meio de cartazes em locais públicos, rádio, jornal e durante eventos, os participantes ficaram sabendo de diferentes maneiras. A distribuição de folders e de cartazes em locais públicos se mostrou um eficiente meio de divulgação.

Com relação ao interesse dos PAPs², os dois fatores mais citados foram acreditar na proposta e nos princípios do ProFEA e adquirir conhecimento para a vida pessoal e profissional. No caso dos PAPS³, independente do segmento que atua, o interesse pelo curso se deu principalmente com relação a adquirir maior conhecimento na área ambiental. Provavelmente a busca por formação na área está ligada a uma carência por aprofundamento teórico metodológico conforme também pondera Tristão (2007). Já o interesse pela proposta do ProFEA está ligada a corrente da Educação Ambiental que ele postula que é a crítica, transformadora e emancipatória e os eixos metodológicos que são utilizados: a Metodologia PAP, as Comunidades Interpretativas e de Aprendizagem e a Pedagogia da Práxis.

A quarta categoria se refere apenas aos PAPs2, pois diz respeito à relação das instituições parceiras com o CESCAR. Essa questão é bastante relevante dentro dos Coletivos Educadores, já que estes se constituem em grupos de pessoas que trazem o apoio de suas instituições. Nas narrativas presentes nas trajetórias, observamos que o envolvimento das instituições estão relacionadas mais a questão de apoio a infraestrutura. Na maioria dos casos, o convite não foi feito diretamente para os dirigentes das instituições, mas para as pessoas que as representam em eventos e/ou em projetos interinstitucionais. São essas pessoas que buscaram a formalização da parceria junto à direção das instituições, o que pode justificar que o envolvimento é quase sempre mais pessoal do que institucional, principalmente no caso das grandes instituições. Essa questão se configura em uma das grandes dificuldades da estrutura dos coletivos sendo, portanto o grande desafio, conseguir maior envolvimento das instituições neste processo.

Para analisar os processos formativos segundo a ótica dos participantes, PAPs2 e PAPs3, de acordo com a metodologia da Análise Textual Discursiva, foram criadas as seguintes categorias: *interesse em participar do processo; dificuldades encontradas; contribuições, mudanças e aprendizagens; identidade e pertencimento, autogestão e continuidade.*

Com relação ao interesse em participar do processo, este item já foi abordado na caracterização por meio das trajetórias de vida e aprofundado no grupo focal. Para os PAPs3, o maior interesse continuou sendo adquirir conhecimento, variando as áreas de que esses conhecimentos seriam aplicados dependendo do campo de atuação. A divulgação na mídia dos problemas ambientais, sem fundamentação e propostas de intervenção, foi um dos motivos que levou os participantes a buscarem formação na área. Um dos participantes colocou que esperava uma formação mais aprofundada, que não foi possível devido à heterogeneidade do grupo, mas que essa lacuna foi preenchida com os materiais bibliográficos oferecidos/indicados. Por outro lado, as pessoas que não possuem nível superior e são mais humildes, no início sentiram certo constrangimento em participar do mesmo grupo que pessoas graduadas. A proposta metodológica diferenciada do ProFEA também foi motivo de interesse, principalmente com relação a metodologia PAP. Outros fatos considerados relevantes dizem respeito a credibilidade das instituições envolvidas no processo, o curso ser certificado pela UFSCar, ser gratuito e aos sábados.

Para os PAPs2, a expectativa mais expressiva era fortalecer a Educação Ambiental na região de São Carlos, a partir da articulação das instituições que desenvolvem atividades, projetos e programas na área. A oportunidade de implementar um processo formativo de

Educação Ambiental crítica e emancipatória, utilizando a metodologia PAP e todos os princípios e conceitos envolvidos que, até então, vinham sendo discutido teoricamente, também foram apontados como interesse.

Na categoria dificuldades encontradas, os obstáculos apontados foram muitos, porém dentro do esperado, considerando o grande desafio desta proposta, tanto com relação à metodologia participativa, como o número de participantes e a heterogeneidade do grupo.

Como sempre, a falta de tempo é um fator recorrente para todos os PAPs³ e está relacionado a conseguir conciliar os afazeres cotidianos com o estudo, a pesquisa e os projetos de interação com os PAPs⁴. Conseguir formar o grupo de trinta e cinco pessoas de acordo com a proposta do ProFEA, encontrar um horário comum para se reunirem, conseguir sensibilizar e envolver as pessoas a ponto de manter o grupo foram algumas das dificuldades encontradas.

A resistência das pessoas que trabalham nos locais onde os projetos foram desenvolvidos, em não quererem se envolver com o processo, também foi um dos fatores que dificultou a implementação dos projetos de interação pelos PAPs³.

Dificuldades relacionadas à linguagem utilizada nos encontros e nos materiais bibliográficos, bem como a redação dos trabalhos, relatórios e monografias, também foram apontadas como dificuldades pelos participantes.

As pessoas que não possuíam graduação relataram que se sentiam inibidas e a princípio se consideravam incapazes de acompanhar o processo, mas depois perceberam que tinham condições não só de participar como de contribuir. É a troca de saberes se fazendo presente.

Ainda foram colocadas outras questões como dificuldades financeiras dos PAPs³ para participarem dos cursos, a falta de recursos e materiais, o pouco conhecimento na área ambiental, a falta de experiência em trabalhar com o perfil do público selecionado e a presença da equipe coordenadora do CESCAR durante os projetos de interação educativa.

Dentro deste processo e considerando as particularidades de cada Núcleo Gestor, cabe colocar que algumas dificuldades foram sentidas mais especificamente pelos participantes do Núcleo de Jaboticabal, que tinha grande número de participantes para poucos tutores. Isso dificultou o trabalho tanto para os participantes quanto para os próprios tutores que ficaram sobrecarregados. Os diferentes níveis de formação também foram citados como um fator que sobrecarregou o trabalho dos tutores. Neste núcleo, ainda foram apontados como pontos que dificultaram o processo, a falta de companheirismo e solidariedade entre os participantes e a discriminação em relação aos que não possuíam graduação. Desta forma,

esses são pontos importantes que precisam ser trabalhados de forma mais profunda desde o início do processo.

Analisando as dificuldades encontradas, muitas delas foram percebidas durante o processo o que levou a equipe rever e fazer as adaptações necessárias. Como por exemplo, podemos citar o cuidado redobrado com a linguagem técnica, a flexibilidade com relação ao número dos participantes dos grupos PAs⁴, o acompanhamento individualizado, sempre que possível, na elaboração de projetos, relatórios e monografias. A participação de alguns representantes das instituições parceiras nos processos formativos foi considerada importante, pois também faziam parte da equipe da coordenação e traziam as dificuldades encontradas pelos PAs³.

Para a equipe que coordenou o processo, os PAs², uma das principais dificuldades encontradas se refere ao número de participantes e de municípios e a distância entre eles, o que dificultou a implementação da Metodologia PAP. A falta de participação dos envolvidos, conseguir conciliar agendas, aguardar o retorno das pessoas procurando respeitar o tempo de cada um, são dificuldades inerentes ao processo participativo. O desafio está em conseguir identificar o limite entre aguardar a participação de um número maior de pessoas e dar continuidade ao processo. Por outro lado, está questão também está ligada a responsabilidade e ao comprometimento que todos os envolvidos devem ter quando se dispõe a fazer parte de um processo participativo.

É importante considerar aqui que, organizar um processo formativo contemplando dois cursos, especialização e extensão, também foi um grande desafio para a equipe coordenadora. Sendo assim, envolveu além da diversidade de áreas de formação, diferentes níveis socioeconômicos e culturais e, portanto, adaptar a linguagem que atendesse a todos e abrir espaços para que pudesse ocorrer a troca de saberes, foram algumas das dificuldades encontradas.

A partir das dificuldades apresentadas pelo PAs² e PAs³ cabe indicar pontos que precisam ser repensados para a continuidade do processo, como: número de participantes e de municípios envolvidos; materiais de apoio de acordo com o nível de escolaridade; apoio financeiro aos participantes de baixa renda; trabalhar durante todo o processo os princípios que fundamentam o ProFEA como solidariedade, companheirismo, alteridade e troca de saberes, além da questão da representatividade e envolvimento da instituições parceiras, já que esta é uma das características dos coletivos que inclusive, os diferenciam das redes.

Apesar das dificuldades, as contribuições durante o processo também foram inúmeras tanto para os PAs² como os PAs³. Muitas das dificuldades apresentadas se

constituíram como desafios e conseqüentemente como aprendizagem e superação. Desta forma, nesta categoria tentamos identificar se e como conseguimos implementar alguns dos princípios e estratégias metodológicas do ProFEA.

Com relação à autonomia, emancipação, empoderamento, as narrativas dos PAPs 3 mostram o quanto o processo contribuiu para suas vidas, pois se sentiram valorizados, principalmente para as pessoas em que as oportunidades para se envolverem com processos dessa natureza são raros.

O princípio do enraizamento, capilaridade e autonomia estão presentes quando ouvimos dos participantes, por exemplo, que não só obteve a fundamentação teórica que buscava, como conseguiu formar PAP4 que deu continuidade ao processo de formação com o grupo, podendo ampliar sua área de atuação desenvolvendo atividades em outros espaços. O curso também despertou o interesse em aprender mais, tanto que alguns participantes buscaram conhecimento em outras fontes. Isso mostra que alguns adquiriram certo grau de autonomia, que pressupõe um início de caminhar em direção à emancipação.

Quanto às comunidades interpretativas e de aprendizagem, alteridade, troca de saberes, a questão da heterogeneidade que apareceu como dificuldade é apontada como contribuição, pois a troca de experiência foi muito rica, além de aprender a ouvir e respeitar a opinião dos colegas. Os participantes disseram que apesar das dificuldades com relação à metodologia PAP, conseguiram entender o processo e perceber que desta forma a aprendizagem é mais significativa. Que tanto conseguiram colocar em prática o que aprenderam durante os projetos de interação com os PAPs4 como também aprenderam com eles.

A reflexão durante o processo também foi um ponto que os PAPs3 consideraram importante e foi a partir dela que conseguiram mudar suas ações. Desta forma percebemos que o conceito de práxis também esteve presente no processo. Um dos participantes relatou ainda que foi uma surpresa boa ver a metodologia de Paulo Freire sendo utilizada na Educação Ambiental. Ampliar a visão de mundo e visão aprofundada de Educação Ambiental, foram termos utilizados para exprimir a contribuição relacionada à formação profissional e pessoal, o que pode ser uma indicação que estamos caminhando em direção ao saber ambiental.

Com relação ao enraizamento e capilaridade da EA para além dos projetos de interação, observamos que as ações ainda estão bastante voltadas para a questão de fiscalização e mudanças de comportamento, sem envolver as mudanças mais profundas relacionadas com as questões sociambientais, porém foram incorporados ao cotidiano dos

PAPs3. Desta forma inicia-se o processo para viabilizar a utopia, proposto pelo ProFEA, de termos um educador ambiental popular em cada esquina. Muitas pessoas também passaram a ser consideradas ponto de referência da área ambiental nos locais onde vivem.

Na visão da equipe coordenadora, a metodologia PAP foi um dos maiores desafios e um dos pontos mais significativos dentro do processo. Implementar essa metodologia com um grupo heterogêneo no que diz respeito a diferentes localidades, áreas de atuação, níveis socioeconômicos e culturais e idade, foi uma experiência ímpar, principalmente por poder vivenciar o que até então vinha sendo discutido apenas no campo das idéias. Aprender a respeitar o tempo de cada um e valorizar a troca de saberes exigiu trabalho redobrado, pois a equipe participou de dois níveis de organização, isto é durante as reuniões gerais e de grupos de trabalho e durante os encontros coletivos de formação e de tutoria.

Com relação à identidade e pertencimento, isto é, sobre o se sentir CESCAR e ser identificado como sendo/pertencendo ao Coletivo, o momento forte citado pelos PAPs3 foi o III Encontro Estadual de Educação Ambiental realizado em julho de 2007 em São Jose do Rio Preto. Lá tiveram a oportunidade de conhecer pessoas que participavam de outros coletivos e perceber que a proposta é muito maior, que existem muitas pessoas envolvidas e lutando por um mesmo ideal, enfim não estamos sozinhos. Este Encontro também foi um momento de trocar experiências, de apresentar as propostas dos projetos de interação que iriam desenvolver com os PAPs4, mais um momento que se sentiram valorizados. Isso mostra a importância de se incluir na programação mais encontros dessa natureza.

Os projetos de interação com os PAPs4, também foi um ponto forte, pois quando estavam com os seus grupos, se sentiam conduzindo o processo como CESCAR. Enfim, o curso de formação como um todo, os encontros nos diferentes núcleos gestores, as dinâmicas e as visitas a campo, permitiram momentos de interação que se configuraram como coletivo. Por esta razão eles colocaram que quando os cursos terminaram, eles se sentiram sozinhos, como disseram “descoletivizados”, não sabiam mais dizer se pertenciam ou não ao CESCAR. Comentaram ainda que o coletivo CESCAR só existe quando o grupo está junto, sozinho não é coletivo, não faz sentido e ainda, que a experiência que vivenciaram no CESCAR não encontrarão em nenhum outro lugar.

Para os PAPs2, essa identidade foi sendo construída durante todo o processo, desde o momento que aceitaram o convite para participarem do CESCAR, isto é, desde a elaboração do projeto e organização e implementação dos cursos de extensão e especialização. Também foram momentos marcantes para os PAPs2, os encontros com os tutorandos, a participação em eventos representando o CESCAR, a colaboração dentro do próprio coletivo no

oferecimento dos cardápios e, como não poderia deixar de ser, o III Encontro Estadual de Educação Ambiental. A identidade CESCAR criada também foi importante para a articulação das instituições no desenvolvimento de trabalhos no Núcleo Gestor, além de ser referência nas instituições dos PAPs2 e PAPs3.

E na quinta e última categoria, apresentamos as perspectivas de continuidade dos trabalhos dos PAPs3 com os PAPs 4, bem como a continuidade do próprio CESCAR. Existem os que estão conseguindo dar continuidade aos projetos no mesmo local, mas com grupos diferentes, como são os casos dos projetos realizados nas escolas e nas comunidades. Já outros PAPs 3 estão trabalhando em locais diferentes de onde desenvolveram os projetos durante o curso. Muitas vezes a falta de infraestrutura e recursos financeiros são fatores que impedem a continuidade. Os PAPs3 relataram também que acreditam que os PAPs4 mudaram a forma de ver o mundo, devido à metodologia utilizada, e que podem dar continuidade ao trabalho em outros locais. Estes são exemplos do enraizamento e capilaridade da Educação Ambiental proposta pelo ProFEA.

No que diz respeito à continuidade do CESCAR, todos acreditam ser de suma importância para o fortalecimento da proposta de coletivo, porém ainda não conseguem identificar como. O fator disponibilidade de tempo volta a ser o complicador do processo, visto que teriam que participar como voluntários e conseguir conciliar as agendas, torna-se um desafio novamente. Mesmo assim, alguns PAPs3 fizeram sugestões de continuidade do processo como, por exemplo, desenvolver um projeto conjunto com divisão de trabalho; desenvolver projetos nas próprias instituições parceiras, porém com 2 ou 3 PAPs de diferentes instituições e convidar para participar dos cursos de formação um maior número de representantes de cada instituição com o objetivo de fortalecer o trabalho neste locais.

Quanto ao Núcleo Gestor de Jaboticabal, como previsto no projeto Viabilizando a Utopia, eles estão se articulando para organizar a EA na Região, baseado nos princípios do ProFEA, porém sem se identificar como Coletivo Educador. Comentam ainda sobre a necessidade de um maior apoio político e do envolvimento de um número maior de pessoas neste processo, pois se sentiram desamparados quando as pessoas que iniciaram o processo de formação do CESCAR se mudaram. Em outros casos, o desejo de participar da continuidade é recorrente, porém apresentam uma postura passiva, esperando que a iniciativa parta da equipe que coordenou o processo de formação.

Com relação à visão da equipe coordenadora sobre a perspectiva de continuidade do CESCAR, verifica-se que muitos são os desafios a serem vencidos. O **primeiro**, diz respeito a envolver os PAPs3, PAPs4, PAPsn, na condução do processo juntamente com os PAPs2,

sendo que desta forma não haveria mais distinção entre os PAPs. Porém para que o coletivo exista ativamente, desenvolvendo ações, projetos e programas, é necessário infraestrutura e recursos e para isso a participação das instituições parceiras é fundamental. Uma sugestão seria os coletivos serem constituídos por PAPs institucionais, afinal esses são os profissionais que são remunerados para isso e os outros PAPs que são voluntários. Porém, para que todos os PAPs se envolvam na condução de novos processos, existe um **segundo desafio** que diz respeito a mudanças de postura dos participantes. Desta forma o princípio da “vanguarda que se auto anula”, um dos fundamentos do ProFEA, que diz que é preciso propiciar a emergência de novas lideranças, precisa ser retomado e aprofundado com os participantes.

Um **terceiro desafio** se refere a vencer os obstáculos que surgem devido à mudança de gestão. Neste caso mais uma vez está a importância de conseguirmos fortalecer os coletivos localmente para que então se consiga manter o processo, porém é preciso ter consciência que na realidade isso nem sempre é possível. Essa questão envolve tanto o âmbito municipal, quanto estadual e federal. Desta forma é importante refletirmos se queremos continuar sendo um coletivo educador dentro da concepção inicial da Política Pública Federal ou se iremos buscar outros caminhos.

Considerando que entre as dificuldades já apresentadas estão o tamanho do grupo e a distância entre os municípios, o CESCAR está pensando na continuidade por Núcleo Gestor. No Núcleo Gestor de São Carlos, durante o grupo focal, foi sugerido reorganizar o CESCAR junto com a Rede de Educação Ambiental (REA) e o projeto São Carlos CRIA Sala Verde, do qual já participam várias instituições que também fazem parte do Coletivo. Para isso, seriam convidadas todas as instituições parceiras do CESCAR para participarem de uma reunião, com o objetivo de verificar quais têm interesse em continuar fazendo parte do coletivo e repensar como se daria esse processo. É importante considerar que esta continuidade está cada vez mais se configurando como uma proposta independente da Política Federal.

Outra forma de continuidade do CESCAR- São Carlos pode ser identificada na elaboração e implementação de projetos desenvolvidos por algumas das instituições parceiras, como já vem ocorrendo, por exemplo, na Divisão de Educação Ambiental da Coordenadoria de Meio Ambiente da Prefeitura Municipal de São Carlos e na UFSCar.

A coordenadoria tem enviado projetos para prospecção de recursos junto ao Fundo de Direitos Difusos, ao Fundo Nacional de Meio Ambiente (FNMA) e para o FEHIDRO em parceria com várias das instituições do CESCAR, conseguindo a aprovação de dois Projetos a serem financiados pelo FEHIDRO. Uma outra proposta também é envolver o CESCAR no projeto da Prefeitura denominado ProMEA na Rede, que tem como objetivo implementar a

Política Municipal de Educação Ambiental (lei municipal 14.795, de 28 de novembro de 2008), em consonância com o ProMEA – Programa Municipal de Educação Ambiental de São Carlos (aprovado no COMDEMA-SC, resolução 01/2008).

Quanto à UFSCar, o Programa de Educação Ambiental da Coordenadoria Especial para o Meio Ambiente (PEAm/ CEMA/UFSCAR) está desenvolvendo junto com o CESCAR um curso de Formação de Educadores Ambientais na cidade de Batatais, em parceria com a Fundação José Lazzarini e o Programa BATEA: Educação Ambiental e Viveiro Florestal.

Desta forma observamos que existem vários projetos/atividades em andamento, porém se quisermos realmente criar uma identidade CESCAR-São Carlos, precisamos não só colocar o “selo” CESCAR em todas as atividades que desenvolvemos em parceria, como principalmente trabalhar essa identidade com os participantes.

Enfim, este estudo sobre a repercussão do Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e região – CESCAR apresentou as experiências vivenciadas por seus participantes, suas expectativas, angústias, dificuldades e superações. Enquanto estratégia para implementação das Políticas Públicas, é uma proposta audaciosa, mas acreditamos que conseguimos iniciar esse processo no território de abrangência do CESCAR. Esperamos que a análise apresentada aqui possa contribuir tanto para a continuidade do nosso Coletivo, como para outros coletivos que, como o ProFEA e nós, acreditamos na utopia de vivermos em uma sociedade sustentável, socialmente justa, economicamente viável e culturalmente diversa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AB´SABER, A. N. (Re) *Conceituando educação ambiental*. Rio de Janeiro: MAST. Museu Astronomia e Ciências Afins. 1991. [on line] Disponível na Internet via [www.URL: http://200.182.6.38/edu_ambiental/Modulo01/Textos/reconceituando.htm](http://200.182.6.38/edu_ambiental/Modulo01/Textos/reconceituando.htm) Acesso em 11/07/2002
- ACSELRAD, H. Justiça ambiental. In: *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores/Ministério do Meio Ambiente*. L. A. Ferraro Júnior (org.) Brasília: MMA/Diretoria de Educação Ambiental, 2005, p. 217-228
- ALBA, A & GALDIANO, E. G. *Evaluación de programas de educación ambiental*. México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1997.
- ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, Papirus. 1995. p. 15-33.
- BARBOSA, L.C. Políticas Públicas de Educação Ambiental numa sociedade de risco: tendências e desafio no Brasil. In: *IV Encontro Nacional da Anppas Brasília – Brasília/DF* 2008. p. 1-21.
- BARRETO, E. S. S; PINTO, R. P.; MARTINS, A. M.; DURAN, M. C. G. Avaliação na educação básica nos 90 segundos os periódicos acadêmicos. In: *Cadernos de Pesquisa*. Nov. 2001, no. 114, p. 49-88. Disponível em: < www.scielo.br/pdf/0D/cp/n114/a03n114.pdf >. Acesso em: 15 de julho de 2010.
- BAUMAN, Z.). *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro. Ed. Jorge Zahar. 2003.136p.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Lisboa: Porto Editora, 1994. 336 p.
- BORNHEIM, G. A. O Homem não é um ser natural. In: *Revista Ambiente*. Vol. 4. No. 1. 1990. p.7-12.
- BOSQUET, M. *Ecologia e política*. Lisboa: Editorial Notícias, 1976. [on line] Disponível na Internet via [www.URL: http://200.182.6.38/web-ct/courses/edu_ambintal/Modulo02/Duasecologias.htm](http://200.182.6.38/web-ct/courses/edu_ambintal/Modulo02/Duasecologias.htm). Acesso em 29/07/2002
- BRANDÃO, C. R. Pesquisa participante. In: *Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores/ Ministério do Meio Ambiente*. Diretoria de Educação Ambiental. Luiz Antonio Ferraro Júnior (org.). Brasília: MMA/ Diretoria de Educação Ambiental 2005. p. 259-266.
- BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Secretaria Executiva. Diretoria de Educação Ambiental. *Relatório analítico da gestão Educação Ambiental 2003-2006*. S.d.a. Disponível em: < http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/arquivos/cad_10.pdf >. Acesso em: 09/09/2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. *Diretoria de Educação Ambiental*. s.d.b. Disponível em: < http://www.mma.gov.br/index.cfm?id_estrutura=20 >. Acesso em: 17 de dezembro de 2005.

_____. Lei 6.938, de 31 de agosto de 1981. Regulamentada pelo Decreto nº 99.274, de 06/06/1990. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 2 de set. de 1981. Disponível em:
< http://www.silex.com.br/leis/l_6938.html >. Acesso em: 7 de set. de 2008.

_____. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL de 1998. Disponível em:
< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 15 de julho de 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria do Ensino Fundamental. Coordenação Geral de Educação Ambiental no Ensino Formal. *Texto da série educação ambiental do programa Salto para o Futuro*. Brasília. Ministério de Educação, 2000.

_____. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria do Ensino Fundamental. Coordenação Geral de Educação Ambiental no Ensino Formal. Proposta de Diretrizes para Educação Ambiental no Ensino Formal. In: *Encontro Nacional de Representantes de Educação Ambiental das Secretarias de Educação*. Brasília: Ministério da Educação, 2001. p. 29-32.

_____. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Diretoria de Educação Ambiental. *Programa Nacional de Educação Ambiental da Diretoria de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente*. 3ª ed. Brasília. Edições MMA, 2005 a.

_____. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Construindo Juntos a Educação Ambiental Brasileira. *Relatório da consulta pública do Programa Nacional de Educação Ambiental*. 2005 b (Série Documentos Técnicos – 3). Disponível em:
< http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/og/pog/arqs/dt_03.pdf >. Acesso em 15 de dezembro de 2005.

_____. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Diretoria de Educação Ambiental. *Programa de Formação de Educadoras(es) Ambientais*. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, 2006. 160 p.

_____. BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Secretaria de Articulação ambiental. Departamento de Educação Ambiental. *Coletivos educadores para territórios sustentáveis*. Brasília: MMA, 2007. 26p.

_____. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Secretaria de Articulação Institucional e Cidadania Ambiental. Departamento de educação Ambiental. *Relatório de Gestão 2007 a julho de 2008*. 2008

BOFF, L. *A fé na periferia do mundo*. Petrópolis/RJ. Ed. Vozes, 1979. 128p.

_____. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis/RJ. Ed. Vozes, 2002. 199 p.

CARRASCO, M. T. (Coord). Proyecto Multilateral: Educación para la ciudadanía y las sostenibilidad en sociedades multiculturales. In: *Educación atal para un futuro sostenible en América Latina*. Colombia: OEA/ Universidad Destrital Francisco José de Caldas, 2001. Cap. 2, p. 66-89. (Série estudos)

CARVALHO, I. C. M. *A invenção do sujeito ecológico: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil*. 2. Ed. Porto Alegre. Editora da UFRGS, 2002.

_____. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília. Edições MMA, 2004^a. p. 13-24.

_____. Biografia e Formação na Educação Ambiental: um ambiente de sentidos para viver. In: *Revista Brasileira de Educação Ambiental*. Número zero, nov/2004b. Rede Brasileira de Educação Ambiental, Brasília, p. 21-27

CASSINI, L. F.; TOZONI-REIS, M. F. C. Trajetória de educadores ambientais. In: *Revista Eletrônica do mestrado em Educação Ambiental*. v. 21, julho a dezembro de 2008 [online] disponível na internet via www.URL: <http://www.remea.furg.br/indvol21.php>. Acesso em 27 de abril de 2010.

_____. Pensando a formação/identidade de educadores ambientais a partir de suas trajetórias. In: *“Formación de Educadores y Promotores Ambientales”* (Oficina). VI Congresso Ibero Americano de Educação Ambiental. San Clemente Del Tuyú, Argentina, 2009 [online] disponível na internet via www.URL: <http://www.6iberoea.ambiente.gov.ar/trabajosentalleres21.htm> acesso em 11/05/2010

CESCAR. Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região. *Projeto CESCAR: Viabilizando a Utopia*. Edital FNMA 05/2005. São Carlos, 2005. p.237

_____. . Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região *Projeto CESCAR: Viabilizando a Utopia - Relatório Fase I* . Convenio FNMA/MMA 116/2005. São Carlos/SP, 2007. p. 214.

_____. Coletivo Educador de São Carlos Araraquara, Jaboticabal e Região. Projeto CESCAR: Viabilizando a Utopia – Relatório Fase II. São Carlos/SP, 2008. p. 148.

DEMO, P. Metodologias Alternativas: algumas pistas introdutórias. In: *Metodologia científica em ciências sociais*. 2 ed. Sao Paulo: Atlas, 1989. p. 229-257

_____. *Avaliação qualitativa*. 8 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2005 (Coleção polemicas do nosso tempo, 25)

DEPRESBITERIS, L. Avaliação da Aprendizagem na Educação Ambiental – uma Relação Muito Delicada. In: *Contribuição da educação ambiental à esperança de pandora*. SANTOS, J.E.dos & SATO, M. A. São Paulo: Rima Editora, 2001, p. 531-557.

_____. *Avaliação educacional em três atos*. 3^a ed. São Paulo. Ed. SENAC, 2004, 102p.

DI TULLIO, A. *A abordagem participativa na construção de uma trilha interpretativa como uma estratégia de educação ambiental em São José do Rio Pardo-SP*. Dissertação apresentada a Escola de Engenharia de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Ciências da Engenharia Ambiental. São Carlos. 2005. 207p.

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

FERRARO JR, L. A.; SORRENTINO, M.. Coletivos Educadores In: *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores/ Ministério do Meio Ambiente*. Diretoria de Educação Ambiental. Luiz Antonio Ferraro Júnior (org.). Brasília: MMA/Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 59-69.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. In: *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, 2005. v. 31, n^o3, p. 483-502.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, 17 ed. Ed. Paz e Terra, 1987. 106p.

GADOTI, M. Pedagogia da Práxis. In: *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores/ Ministério do Meio Ambiente*. Diretoria de Educação Ambiental. Luiz Antonio Ferraro Júnior (org.). Brasília: MMA/Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 237-244.

GONÇALVES, C.W. P. *Os (des)caminhos do meio ambiente*. São Paulo. Contexto. 1990. Disponível em: http://200.182.6.38/edu_ambiental/Modulo01/Textos/Naturezanatural.htm. Acesso em 11 de julho de 2002

GONÇALVES, C. W. Natureza e sociedade: elementos para uma ética da sustentabilidade. In: QUINTAS, J. S. (Org). *Pensando e praticando a educação ambiental*. Brasília: Ibama, 2000.

GORMLEY, K. *Pesquisa como processo democrático: desenvolvimento comunitário educacional no Brasil através da pesquisa participante*. 2003. [on line] Disponível na Internet via www.URL: www.paulofreire.org/convergence.pdf. Acesso em abril de 2005

GRABAUSKA, C. & DE BASTOS, F. P. Investigação-ação educacional: possibilidade crítica e emancipatória na prática educativa. In: *Investigação-ação: mudando o trabalho de formar professores*. ORGS: MION, R. A. & SAITO, C. H. Ponta Grossa: Gráfica Planeta, 2001. p. 9-20.

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília. Edições MMA, 2004. p.25- 34.

GUIMARÃES, M. Intervenção educacional. In: *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores/ Ministério do Meio Ambiente*. Diretoria de Educação Ambiental. Luiz Antonio Ferraro Júnior (org.). Brasília: MMA/Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 189- 199.

HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo. Ed. Revista dos Tribunais, 1990. 189p.

HART, P. Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes na pesquisa em educação ambiental; questões de qualidade. In: *Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental*. Editora UNIJUÍ. Maria do Carmo Galiazzi e José Vicente de Freitas (Orgs), 2007. Coleção Educação em Ciências. p 15-61.

HERCULANO, S. *Riscos e desigualdade social: a temática da Justiça Ambiental e sua construção no Brasil*. I Encontro da ANPPAS : GT Teoria e Ambiente. Indaiatuba/SP, 2002. 15 p. Disponível em: < www.anppas.org.br/encontro_anual/.../Selene%20Herculano.pdf > Acesso em: 15 de julho de 2010

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre. 3ª ed. Ed. Meditação, 2002. 213p

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

JACOBI, P.R. *et al. Capital social e desempenho institucional – reflexões teórico-metodológicas sobre estudos no comitê de bacia hidrográfica do Alto-Tietê, S.P*, 2004. Disponível em:< <http://www.anppas.org.br/encontro/segundo/papers/GT/GT03/pjacobi.pdf> >. Acesso em: 15 de dezembro de 2005.

LAYRARGUES, P. P. Educação ambiental com compromisso social: o desafio da superação das desigualdades. In: *Repensar a educação ambiental: um olhar crítico*. Loureiro; C. F. B., Layrargues, P. P.; Castro, R. S. (Orgs).São Paulo, Cortez Editora, 2009. p.11-31.

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

LEFF, H. *Epistemologia ambiental*. São Paulo, ed. Cortez, 2001. 240p.

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

LEROY, J. P.; PACHECO, T. Democracia. In: *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores/Ministério do Meio Ambiente*.L. A. Ferraro Júnior (org.) Brasília: MMA/Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 127- 140

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

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

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

MINAYO, M. C.S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 7.ed. 269 p. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. Ijuí, Ed. Unijuí, 2007. 224 p.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: UNESCO. 118p. 2000

OLIVEIRA, H. T. Metodologia participativas em educação ambiental. In: *Simpósio comemorativo do curso de especialização em educação ambiental e recursos hídricos*. São Carlos: CRHEA/SHS/EESC/USP, 2005a. p. 54-60.

OLIVEIRA, H. T. Transdisciplinaridade. In: *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores/Ministério do Meio Ambiente*. L. A. Ferraro Júnior (org.) Brasília: MMA/Diretoria de Educação Ambiental, 2005b, p. 335-343

PAVESI, A.; FREITAS, D.; OLIVEIRA, H.T. O desafio da ambientalização curricular dos cursos de graduação no Brasil. In: *Colóquio sobre Questões Curriculares, 3 Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares: Globalização e (Des)igualdades: os desafios curriculares*, Braga-Portugal. 2006.

PAVESI, A.; FARIAS, C. R. O. ; OLIVEIRA, H. T. . Greening Higher Education as a Procedure of Institutional Learning. In: *Sustainability at Universities: Opportunities, Challenges and Trends*. Leal Filho, W. (Org.). 1 ed. Frankfurt: Peter Lang Scientific Publishers, 2009. v. 31, p. 121-131.

REIGOTA, M. Trajetórias e narrativas através da educação ambiental. In: *Trajetórias e narrativas através da educação ambiental*. Reigota, M.; Possas, R.; Ribeiro, A. (Orgs). Rio de Janeiro. Ed. DP&A, 2003. p. 9-18.

SÁ, L. M. Pertencimento. In: *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores/Ministério do Meio Ambiente*. L. A. Ferraro Júnior (org.) Brasília: MMA/Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 245-256

SAITO, C.H. Por que a Investigação-Ação, *Empowerment* e as Idéias de Paulo Freire se Integram? In: Mion, R.A. & Saito, C. H. (orgs). *Investigação – ação: mudando o Trabalho de Formar Professores*. Pta Grossa: Grafica Planeta, 2001. p. 126-135.

SANTOS, S. A. M. *Bacia hidrográfica e qualidade de água: as experiências de uma década em programas de educação ambiental desenvolvidos no CRHEA/CDCC – USP*. Dissertação apresentada a Escola de Engenharia de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de mestre em Ciências da Engenharia Ambiental. São Carlos. 1998. 190p.

SANTOS, S. A. M.; LIMA, T. T, DOMINGUEZ, I.G.P.; OLIVEIRA, H. T. Desafios da implementação de processos formativos em educação ambiental com base na proposta de constituição de coletivos educadores. In: *Anais do II Congresso de Alfabetização e Educação Ambiental*, 09-11 de abril de 2008, FURG, Rio Grande/RS. Cleuza Maria Sobral Dias, Susana Inês Molon (Orgs). Rio Grande; FURG, 2008. 1 CD-ROM

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria do Meio Ambiente. Coordenadoria de Planejamento Ambiental Estratégico e Educação Ambiental. *Educação ambiental: vinte anos de políticas públicas*. Secretaria de Estado do Meio Ambiente, CPLEA. São Paulo: MA, 2003. 96p.

SATO, M.; TAMAIO, I.; MEDEIROS, H. Reflexos das cores amazônicas no mosaico da educação ambiental. Brasília, WWF-Brasil, 2002. 148p.

SAUVÉ, L. Perspectivas Curriculares para la formación de formadores em educación ambiental. In: *I Foro Nacional sobre la incorporacion de la perspectiva ambiental em la formación tecnica y profesional*. San Luis Potosi, S. L. P. México. UASLP, 2003

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: Educação ambiental pesquisa e desafios. Sato, M; Carvalho, I. (Orgs). Porto Alegre, ed. Artmed, 2005, p. 17-44.

SOOMER, R. *O papel do arquiteto, a conscientização do design*. São Paulo. Ed. Brasiliense, 1979. P.163.

SORRENTINO, M. De Tblisi a Thessalonoki: a educação ambiental no Brasil. In: *Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente.*: QUINTAS, J. S. (Org). Brasília: edições IBAMA, 2000, p.108-114.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; FERRARO JUNIOR, L. A. Educação ambiental como política pública. In: *Educação e Pesquisa*. vol.31 no. 2 São Paulo Maio/Agosto 2005 Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005

SOTERO, J. P. O Financiamento Público da política Nacional de Educação Ambiental: do veto do artigo 18 às novas estratégias de financiamento. Dissertação de mestrado. Centro de Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília, Brasília, 2008. 236 p.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2003. (coleção temas básicos de pesquisa-ação)

TILBURY, D. Investigación sobre evaluacion en educacion ambiental. In: *III Jornadas de Educación Ambiental*. Pamplona, 10-12 de diciembre de 1998. Disponível em: <<http://www.mma.es/educ/ceneam/10documentos/jornadas/evaluacion1.htm>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2005.

TOZONI-REIS, M. F.C. *A Educação Ambiental e suas Tendências Teóricas*. 2002 Disponível: <http://200.182.6.38/web-ct/couses/edu_ambiental/Modulo02/Aedamb.htm> Acesso em: 29 de julho de 2002

TOZONI-REIS, M. F. C. Pesquisa-Ação. In *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores/ Ministério do Meio Ambiente*. Diretoria de Educação Ambiental. Luiz Antonio Ferraro Júnior (org.). Brasília: MMA/ Diretoria de Educação Ambiental 2005. p. 269-276.

TRISTÃO, M. (2007) *Diagnóstico do estado da Arte da Educação Ambiental no Estado do Espírito Santo*. Relatório Final. Universidade Federal do espírito Santo - NIPEEA. Vitória. [online] disponível na internet via [www.URL: http://www.recea.org.br/diagnostico/diagnostico.htm](http://www.recea.org.br/diagnostico/diagnostico.htm). Acesso em 28 de abril de 2010.

VIÉGAS, A. Complexidade. In: *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores/Ministério do Meio Ambiente*. L. A. Ferraro Júnior (org.) Brasília: MMA/Diretoria de Educação Ambiental, 2005, p. 71-81

VIEZZER, M. Pesquisa – Ação – Participante. In: *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores/Ministério do Meio Ambiente*. Diretoria de Educação Ambiental. Luiz Antonio Ferraro Júnior (org.). Brasília: MMA/Diretoria de Educação Ambiental 2005. p. 279-294

ZACARIAS, R. Sociedade de consumo, ideologia do consumo e iniquidades socioambientais dos atuais padrões de produção e consumo. In: *Repensar a educação ambiental: um olhar crítico*. Loureiro; C. F. B., Layrargues, P. P.; Castro, R. S. (Orgs). São Paulo, Cortez Editora, 2009, p.119-139.

APÊNDICES

APÊNDICE A
CONVITE PARA PARTICIPAR DA PESQUISA



**Prezada Parceira do CESCAR – Ariane Di Tullio
Secretaria Municipal de Educação e Cultura – São Carlos**

Convido você a participar da pesquisa que desenvolvo como parte do meu trabalho de doutorado, que tem como objeto de estudo o projeto "Viabilizando a Utopia" desenvolvido pelo Coletivo Educador São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região - CESCAR.

O projeto de pesquisa tem como objetivo contribuir com o Programa de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA), um programa de Políticas Públicas do Ministério do Meio Ambiente.

Para atingir o meu objetivo, considero importante conhecer a história/experiência de cada participante do CESCAR, pois a história do coletivo será construída a partir da história de cada um.

Desta forma, sua participação é fundamental e consiste em contar a sua história como educadora ambiental. Seguem algumas questões que poderão servir como orientação neste exercício.

IMPORTANTE: não respondam as questões uma a uma, apenas utilize-as para "construir" o texto da sua história.

- Quando você começou a ter interesse pela área ambiental?
- Qual a trajetória que percorreu?
- Você se considera uma Educadora Ambiental?
- Você identifica um momento específico de sua vida em que isso aconteceu? Como foi?
- Quando e como você ficou sabendo do CESCAR? Por que decidiu participar?
- Como a experiência vivenciada no CESCAR tem contribuído no seu trabalho de Educadora Ambiental e na sua vida pessoal?
- Qual a sua opinião sobre a metodologia participativa e como ela tem sido implementada no CESCAR.
- Neste processo, comente qual o papel da Instituição que você representa e como ela tem contribuído?
- Outras questões que considerar importante.

A data limite para enviar a sua história é 19 de novembro. aguardo seu retorno o mais breve possível dizendo se aceita ou não participar desta pesquisa. Sua participação é muito importante!!

Desde já, muito obrigada!!!

Silvia Ap. Martins dos Santos (CESCAR - CDCC/USP/São Carlos)

APÊNDICE B
AUTORIZAÇÃO DE USO DE INFORMAÇÃO E IMAGEM



Autorização do Uso de Informação e Imagem

Eu, _____, autorizo a pesquisadora Silvia Aparecida Martins dos Santos, aluna do Programa de Doutorado em Ciências da Engenharia Ambiental da Universidade de São Paulo (USP) – *campus* de São Carlos, sob orientação da Profa. Dra. Haydée Torres de Oliveira a utilizar as informações cedidas por mim em entrevistas individuais e coletivas e minhas imagens captadas em vídeo e ou fotografia, em peças acadêmicas (panfletos informativo, tese, artigos científicos, painéis, apresentações orais etc) para fins de pesquisa acadêmica, podendo ser divulgado por prazo indeterminado e sem limites de território, tendo sido acordado que nenhum valor será pago a título de cachê.

Observações e restrições por parte do participante

São Carlos, _____ de _____ de 2009

Assinatura do participante

Endereço

RG _____ CPF _____ Telefone _____

Assinatura da Pesquisadora

Assinatura da Orientadora

ANEXOS

ANEXO 1
FOLDER E CARTAZ DE DIVULGAÇÃO
PROJETO CESCAR:
VIABILIZANDO A UTOPIA

O PROJETO CESCAR VIABILIZANDO A UTOPIA

O CESCAR - Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região, é formado por instituições de 10 municípios: São Carlos, Araraquara, Ibaté, Dourado, Ribeirão Bonito, Jaboticabal, Taquaritinga, Bebedouro, Guariba e Monte Alto, que estão envolvidas e empenhadas em desenvolver um trabalho coletivo e cooperativo, crítico e reflexivo de formação em Educação Ambiental.

Baseando-se nas diretrizes do ProFEA - Programa de Formação de Educadoras e Educadores Ambientais, formulado pelo órgão gestor da PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental (CGEA-MEC e DEA-MMA), o CESCAR elaborou o projeto "Viabilizando a Utopia".

O projeto tem como objetivo a formação de educadoras e educadores ambientais e cidadãos ambientalmente educados, num processo permanente e contínuo, através de abordagens diversificadas e nas interações participativas com comunidades dos territórios abrangidos, potencializando e enriquecendo as ações educacionais em curso e futuras.

INSTITUIÇÕES PARCEIRAS

Araraquara: DAAE - Araraquara - Departamento Autônomo de Água e Esgotos - Gerência de Gestão Ambiental; FCLA-UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; Prefeitura Municipal de Araraquara / Coordenação de Meio Ambiente; CIMA; UNIBA - Centro Universitário de Araraquara (Associação São Bento de Ensino); Bebedouro: FAFIBE - Faculdades Integradas; Dourado: AMARO - Associação de Moradores e Amigos de Dourado; Prefeitura Municipal de Dourado / Departamento de Agricultura e Meio Ambiente; Guariba: Secretaria Municipal de Educação de Guariba; Jaboticabal: Faculdade São Luis; Fórum Jaboticabal Sustentável; Inga: Planejamento Ambiental e Paisagístico; MUDA - Movimento Unificado de Defesa Ambiental (Org); Olhos da Alma (Org); Polícia Ambiental; Jaboticabal: Roda Jovem Jaboticabal pela Sustentabilidade; Departamento de Economia Rural - UNESP/FCAV/Jaboticabal; Monte Alto: Associação Ecológica Pá da Serra (Org); Secretaria Municipal de Educação de Monte Alto; São dos Encantos: São Carlos: ACIV - Associação Comunitária Comunicação e Cultura Via Conexões; APASC - Associação para Proteção Ambiental de São Paulo; CDCC/USP - Centro de Divulgação Científica e Cultural / Universidade de São Paulo; CRHEA/USP - Centro de Recursos Hídricos e Ecologia Aplicada / Universidade de São Paulo; Embraer Precária Sudeste; PMSC - Prefeitura Municipal de São Carlos / SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura / SPMS - Secretaria Municipal de Desenvolvimento Sustentável Ciência e Tecnológica; Raízes do Café: Produtos Artesanais; Ramadã - Ramos que brotam em tempos de mudança (Org); Restaurante Mamãe Natureza; SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial; Teia - Casa de Criação (Org); UNICEF - São Carlos - Centro Universitário Central Paulista; UFSCar - Universidade Federal de São Carlos / DHI - Depto. Hidrobiologia / CEMA - Coordenadoria Especial para o Meio Ambiente; Taquaritinga: Associação Amigos da Serra (Org); Secretaria Municipal de Meio Ambiente de Taquaritinga.

APOIO



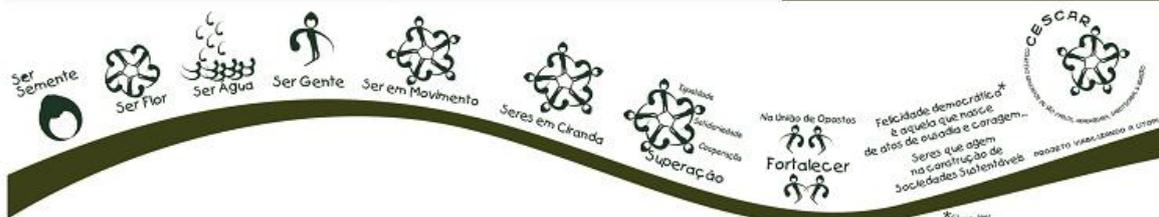
Ministério do Meio Ambiente



PROJETO VIABILIZANDO A UTOPIA



CURSOS DE EXTENSÃO E ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

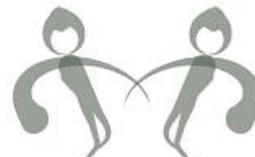


COMO PARTICIPAR E ESTRUTURA DOS CURSOS DE EXTENSÃO / ESPECIALIZAÇÃO

Para o desenvolvimento do projeto, serão oferecidos CURSOS GRATUITOS DE EXTENSÃO OU ESPECIALIZAÇÃO, certificados pela UFSCar e pelas instituições envolvidas.

Os cursos serão abertos para representantes comunitários, professores das redes de ensino, técnicos de organizações governamentais e não governamentais e profissionais, graduados não, desde que interessados na problemática ambiental e com perfil de participação e mobilização.

Haverá um processo seletivo e os interessados deverão procurar os locais responsáveis e verificar os procedimentos necessários para a participação e inscrição nos cursos.



MÓDULO: PERCEÇÃO / COMPREENSÃO
160 HORAS
Conteúdo: fundamentos e princípios da EA; metodologias em EA; histórico e correntes da EA; temas socioambientais.

MÓDULO: INTERVENÇÃO EDUCATIVA
240 HORAS
Conteúdo: todas as atividades que as/os participantes terão de desenvolver junto às/aos suas/seus educandas/os (grupos de 35 a 40 pessoas).

MÓDULO ESTRUTURANTE
216 HORAS
Conteúdo: grupos que serão acompanhados por tutoras/es visando a elaboração, implementação e avaliação dos projetos de intervenção educativa com as/os "educadoras/es ambientais populares", na perspectiva de formar comunidades de aprendizagem.

CARGA HORÁRIA TOTAL: 616 HORAS.
DURAÇÃO DO CURSO: 18 MESES

PARA MAIORES INFORMAÇÕES SOBRE O CURSO OU SOBRE AS INSCRIÇÕES

Araraquara DAAE (Simone - 16. 3324.9573)
Bebedouro Parque Ecológica (Ivair ou Janjão 16. 3342.1435)
Descalvado Sec. da Agricultura e Meio Ambiente (Veridiana 16. 3345.1313)
Guariba Sec. de Educação (Vera 16. 3251-2855)
Ibaté Depto. de Educação e Cultura (Karina ou Viviane 16. 3343.2147 ou 3343.6373)
Jaboticabal Inga (Araçá, Cláudia ou Esmeralda 16. 3202.7856)
Monte Alto Sec. de Educação (Leza 16. 3242.7849)
Taquaritinga Sec. de Meio Ambiente (Miguel 16. 3252.2975)
São Carlos - Secretaria do CESCAR (Bel 16. 3351.8771) ou CDCC/USP (Sílvia Martins 16. 3373.9772)

CRONOGRAMA FICHA DE INTERESSE

- 17.11.2006 - Lançamento do Projeto Viabilizando a Utopia no EA 2006 Encontro de Educação Ambiental São Carlos - 15 a 17 Nov.
- 30.11.2006 - Prazo final para as inscrições no Curso de Extensão e Especialização em Educação Ambiental.
- 15.12.2006 - Divulgação dos resultados da seleção aos participantes.
- 26.01.2007 - Início do Curso de Extensão e Especialização em Educação Ambiental.

Eu, _____, manifesto interesse em participar dos Cursos de Formação e Especialização do Projeto CESCAR pelos seguintes motivos:

Contato: _____

ESTA FICHA DEVERÁ SER ENTREGUE NO ATO DA INSCRIÇÃO NOS LOCAIS INDICADOS RESPONSÁVEIS PELO PROJETO.



PROJETO VIABILIZANDO A UTOPIA

CURSOS DE EXTENSÃO E ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

CURSOS GRATUITOS DE EXTENSÃO OU ESPECIALIZAÇÃO, certificados pela UFSCar e pelas instituições envolvidas.

CARGA HORÁRIA TOTAL: 616 horas.

Duração do curso: 18 meses

Aberto para representantes comunitários, professores das redes de ensino, técnicos de organizações governamentais e não governamentais e profissionais, graduados ou não, desde que interessados na problemática ambiental e com perfil de participação e mobilização.

PARA MAIORES INFORMAÇÕES SOBRE O CURSO
OU SOBRE AS INSCRIÇÕES

CRONOGRAMA

17.11.2006 - Lançamento do Projeto Viabilizando a Utopia no EA 2006
Encontro de Educação Ambiental São Carlos - 15 a 17 Nov.

30.11.2006 - Prazo final para as inscrições no Curso de Extensão e
Especialização em Educação Ambiental.

15.12.2006 - Divulgação dos resultados da seleção aos participantes.

26.01.2007 - Início do Curso de Extensão e Especialização em Educação
Ambiental.

Araraquara DAAE (Simone - 16. 3324.9573)
Bebedouro Parque Ecológico (Ivair ou Janjão 16. 3342.1435)
Descalvado Sec. da Agricultura e Meio Ambiente (Veridiana 16. 3345.1313)
Guariba Sec. de Educação (Vera 16. 3251-2855)
Ibaté Depto. de Educação e Cultura (Karina ou Viviane 16. 3343.2147 ou 3343.6373)
Jaboticabal Ingã (Araci, Cláudia ou Esmeralda 16. 3202.7856)
Monte Alto Sec. de Educação (Zeza 16. 3242.7849)
Taquaritinga Sec. de Meio Ambiente (Miguel 16. 3252.2975)
São Carlos - Secretaria do CESCAR (Bel 16. 3351.8771)
ou CDCC/USP (Sílvia Martins 16. 3373.9772)

APOIO



Ministério do
Meio Ambiente



INSTITUIÇÕES PARCEIRAS - Araraquara: DAAE - Departamento Autônomo de Água e Esgotos - Gerência de Gestão Ambiental; FCLAr-UNESP - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; Prefeitura Municipal de Araraquara / Coordenadoria de Meio Ambiente - CMA; UNIARA - Centro Universitário de Araraquara (Associação São Bento de Ensino). Bebedouro: FAFIBE - Faculdades Integradas. Dourado: Prefeitura Municipal de Dourado / Departamento de Agricultura e Meio Ambiente. Guariba: Secretaria Municipal de Educação de Guariba. Jaboticabal: Faculdade São Luís; Fórum Jaboticabal Sustentável; Ingã Planejamento Ambiental e Paisagístico; MUDA - Movimento Unificado de Defesa Ambiental (Ong); Olhos da Alma (Ong); Polícia Ambiental - Jaboticabal; Rede Jovem Jaboticabal pela Sustentabilidade; Departamento de Economia Rural - UNESP/FCAV. Monte Alto: Associação Ecológica Pé da Serra (Ong); Secretaria Municipal de Educação de Monte Alto; Sítio dos Eucaliptos. São Carlos: ACVC - Associação Comunitária Comunicação e Cultura Vila Conceição; APASC - Associação para Proteção Ambiental de São Carlos; CDCC/USP - Centro de Divulgação Científica e Cultural / Universidade de São Paulo; CRHEA/USP - Centro de Recursos Hídricos e Ecologia Aplicada / Universidade de São Paulo; Embrapa Pecuária Sudeste; PMS - Prefeitura Municipal de São Carlos / SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura / SMDS - Secretaria Municipal de Desenvolvimento Sustentável Ciência e Tecnologia; Raízes do Café Produtos Artesanais; Ramudé - Ramos que brotam em tempos de mudança (Ong); Restaurante Mãe: Natureza; SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial; Teia - Casa de Criação (Ong); UNICEP - São Carlos - Centro Universitário Central Paulista; UFSCar - Universidade Federal de São Carlos / DHB - Depto. Hidrobiologia / CEMA - Coordenadoria Especial para o Meio Ambiente. Taquaritinga: Associação Amigos da Serra (Ong); Secretaria Municipal de Meio Ambiente de Taquaritinga

ANEXO 2
PROGRAMAÇÃO DA OFICINA ESTADUAL DE FORMAÇÃO DE COLETIVOS
EDUCADORES
SÃO JOSÉ DO RIO PRETO - 25 DE JULHO DE 2007

III EEEA - Encontro Estadual de Educação Ambiental
25 a 28 de julho de 2007

OFICINA ESTADUAL DE FORMAÇÃO DE COLETIVOS EDUCADORES
São José do Rio Preto - 25 de julho de 2007

Objetivos:

1. Motivar os coletivos educadores mapeados pela Chamada Pública 01/2006 para o desenvolvimento das atividades do coletivo educador
2. Iniciar um processo de formação conceitual continuada para os Coletivos Educadores da Chamada Pública 01/2006
3. Estimular e estruturar o trabalho em rede dos Coletivos de São Paulo
4. Apresentar e discutir os planos de trabalho dos acordos de cooperação
5. Levantar sugestões para a sustentabilidade dos coletivos do edital FNMA 05/2005
6. Debater a Proposta de Qualificação Social do Educador Ambiental Popular
7. Divulgar e apresentar o SACE – sistema de acompanhamento dos Coletivos Educadores
8. Divulgar e Apresentar o SIBEA - Sistema Brasileiro de Informação em Educação Ambiental
9. Definir acordos e uma agenda de trabalho

10h às 10h15 - Apresentação e expectativas

Metodologia: preenchimento de tarjetas em duplas (representantes de um mesmo coletivo) contendo as seguintes informações: 1. nome, instituição e coletivo que representa; 2. expectativas para o dia de trabalho; 3. dificuldades enfrentadas. Após o preenchimento cada representante se apresenta.

10h15 às 10h30 – Apresentação da pauta da oficina, objetivos da oficina

10h30 às 11h30 Apresentação das ações desenvolvidas pelos Coletivos Educadores CESCAR e COEDUCA

11h30-12h30- Trabalhos em grupo – estudo de caso - Apresentação sintética sobre MAPPEA e PPP

Metodologia: formação de 2 grupos - cada grupo deverá discutir um dos temas: 1. Projeto Político Pedagógico (Marco situacional), mapeamento socioambiental e arquitetura de capilaridade; 2. Projeto Político Pedagógico (Marco operacional).

Produto esperado: proposta de ação para o caso em questão

Materiais necessários: Texto do MAPPEA p/ grupo 1. Texto sobre PPP (Rio – encontros e caminhos vol. II) p/ grupo 2. Roteiro orientador (perguntas) para os grupos.

12h30 às 13h – Apresentação dos grupos

13h às 13h30 – intervalo para lanche conjunto

Divisão em três grupos: Coletivos da chamada, coletivos do edital e coletivos jovens

Coletivos da chamada:

- Apresentação sintética sobre Coletivos Educadores
- levantamento das dúvidas em relação ao Plano de trabalho do Acordo de Cooperação - leitura conjunta

Coletivos do edital:

- discutir a Proposta de Qualificação Social do Educador Ambiental Popular
- Sustentabilidade dos Coletivos
- SACE

Coletivos jovens: pauta própria

15h às 16h pauta conjunta: Discussão sobre financiamento (sustentabilidade financeira) dos coletivos

- levantar com os presentes os fundos estaduais ambientais que tem rubrica para EA e que poderiam financiar projetos dos coletivos.

16h às 16h15 - Definição de uma agenda de trabalho para continuidade do processo de articulação e troca entre os Coletivos do estado de São Paulo.

ANEXO 3

**RELAÇÃO DOS TRABALHOS APRESENTADOS NO
III ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL
SÃO JOSÉ DO RIO PRETO – 25, 26, 27 E 28 DE JULHO DE 2007**

			
Painéis apresentados no III EEEA			
São José do Rio Preto - SP, dias 25, 26, 27 e 28 de julho de 2007			
n°	Núcleo gestor	Painel	Autores (as)
1	AR	A escola e o planeta de mãos dadas.	Iara Solange dos Santos Camargo; Marcos Eli da Costa; Flávia Cristina Sossae.
2	AR	Educação ambiental na comunidade: Projeto transformando o bairro.	Rosa Helena dos Santos Pinheiro
3	AR	Conflitos ambientais pelo uso da água em áreas particulares: O papel da educação ambiental.	Christian Ramos; Helena Francisco Silva; Luciana de Jesus Jatobá; Reginaldo Barbosa Almeida
4	AR	Natureza insólita.	Erika de Jesus Machado; Edvaldo de Souza; Maria Cristina Seabra Mialick; Simoni Cristina de Oliveira.
5	AR	Percepção ambiental de alunos do ensino fundamental sobre a lagoa "Sapolândia" (Araraquara – SP).	Cláudia Regina de Castro; Cristina do Carmo Cerqueira; Heloisa Helena Delfini; Juliana Pereira Zanon Zanon;
6	AR	Transformação de bairros.	Adriana Aparecida Mendes; Creusa Pereira de Melo Rufino; Fabiana Mendes Borges; Simoni Aparecida Guadanhim da Silva; Rosa Helena dos Santos Pinheiro.
7	JAB	Água e Alimentos: Ações e debates sobre seus valores na comunidade local.	Doris Cyrillo; Glaucia Cristina Taube; Ivair Bastos Cordeiro; João Antonio dos Reis Gandra; Jussara T. Domeneck Tichio; Maria Angélica F. Franco;
8	JAB	Conhecer para semear ações de um futuro sustentável.	Altamiro Xavier de Souza; Angélica Cristina Gimenez; Marcos Antonio Pedro; Maria Cristina S. Mialick; Maridelia Rios Gonzaga;
9	JAB	Consumo e o meio ambiente: Uma nova perspectiva por meio da educação ambiental.	Ingrid Luana de Giz
10	JAB	Educação ambiental crítica e emancipatória. Caso: enraizamento da educação na indústria Hutchinson Brasil automotível LTDA.	Murilo Henrique Inforçatti.
11	JAB	Educação ambiental em associações de bairro: Construindo espaços educadores sustentáveis.	Eliane Dias Camilo
12	JAB	Ensino Superior na formação interdisciplinar do E. A. popular.	Patrícia Carla Di Giovanni; Antônio Sérgio da Silva.
13	JAB	Formação de educadores ambientais nas escolas: Uma proposta para ações sustentáveis através do estudo de bacias hidrográficas.	Eliane Cristina de Natale.

14	JAB	Formação de educadores ambientais. Caso: Catadores de materiais recicláveis "Luxo do lixo".	Larissa Leite Tosetti
15	JAB	Gestão de resíduos domiciliares e recursos hídricos: Educação ambiental na perspectiva da formação de lideranças comunitárias	Altamiro Xavier de Souza
16	JAB	Interpretação de trilhas na E. A.: Bosque Municipal Francisco Buck Jaboticabal.	Angélica Cristina Gimenez
17	JAB	Jovem florestal: a semente em suas mãos.	Maridélia Rios Gonzaga
18	JAB	Percepção ambiental e prática da interdisciplinaridade por professores. Estudo de caso em uma escola de Jaboticabal.	Antônio Sérgio Silva; Ingrid Luana de Giz; José Roberto Gomes Paula Júnior; Marcos Henrique Ramos;
19	JAB	Percepção da Serra do Jaboticabal na educação ambiental.	Carlos Alberto Orlando; José R. Micali Junior; Karina Maira Bussadori; Micheli Felipe; Miguel Anselmo Neto.
20	JAB	Projeto de E. A. com deficientes visuais: uma experiência perceptiva e sensorial em espaços naturais urbanos.	Araci M. Alonso; Antonio Sérgio Silva.; Maria Cristina S. Mialick;
21	JAB	Projeto horta na escola.	Virgínia Mattos Diniz
22	JAB	Proteção das áreas de preservação permanente (APP); Caso: Distrito turístico de Aparecida do Monte Alto.	Thiago Aparecido Cetroni
23	JAB	Sensibilidade, Comunidade e Meio Ambiente.	João Antonio dos Reis Gandra
24	JAB	Sensibilizando universitários para problemas e potencialidades ambientais.	Katia Cristina Beluzo
25	SC	"Dourado Jovem, conversando com geradores do futuro"	Iuri Gebara; Veridiana Guimarães;
26	SC	A Educação ambiental e suas múltiplas possibilidades.	Alessandra Virgínia de Oliveira; Ana Lúcia Lopes Tagliatela; Márcia Rosa; Viviane Aparecida do Nascimento.
27	SC	Caracterizando problemas e potencialidades sócio-ambientais e possíveis ações para a cidade de São Carlos	Marta Kawamura Gonçalves; Neide Aparecida Soriano;
28	SC	O lixo que é um luxo.	Vera Lucia Brandão Pereira da Silva; Raimunda Gomes Silva Soares.
29	SC	Programa de coleta seletiva na cidade de São Carlos.	Alcino de Paula; Alessandro F. de Souza; Benedito P. Rodrigues; Jonis A. Piassi; Júlio Maia
30	SC	Santa Felícia: problemas e potencialidades.	Luzimar Ruiz Grosso; Maria Gilda Zerbo Rocco Lahr; Maria Pereira de Lima Jesus;
31	SC	Transformações em retratos: modificações da paisagem.	Elizete Aparecida Lembo; Elza dos Santos; Glamis Valéria;