



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE-FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL –
PPGEA



**AS DIMENSÕES FORMATIVAS DE EDUCADORES/AS AMBIENTAIS A
PARTIR DE UMA PERSPECTIVA SISTÊMICA DO DESENVOLVIMENTO
HUMANO**

SABRINA MEIRELLES MACEDO

RIO GRANDE-RS

2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL –
PPGEA

AS DIMENSÕES FORMATIVAS DE EDUCADORES/AS AMBIENTAIS A
PARTIR DE UMA PERSPECTIVA SISTÊMICA DO DESENVOLVIMENTO
HUMANO

SABRINA MEIRELLES MACEDO

Tese apresentada à banca examinadora, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, na Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Orientadora: Prof.^aDr^a Narjara Mendes Garcia

Linha de Pesquisa: Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores (as)

RIO GRANDE-RS

2023

Ficha Catalográfica

M141d Macedo, Sabrina Meirelles.

As dimensões formativas de educadores/as ambientais a partir de uma perspectiva sistêmica do desenvolvimento humano / Sabrina Meirelles Macedo. – 2023.

189 f.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2023.

Orientadora: Dra. Narjara Mendes Garcia.

1. Educação Ambiental Sistêmica 2. Formação de educadores ambientais do Sul 3. Identidades 4. Dimensões Formativas 5. Perspectiva bioecológica I. Garcia, Narjara Mendes II. Título.

CDU 504:37

Catálogo na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344



MEMORANDO Nº 197, DE 15 DE AGOSTO DE 2023

Sabrina Meirelles Macedo

“AS DIMENSÕES FORMATIVAS DAS IDENTIDADES DE EDUCADORES/AS AMBIENTAIS DO SUL”

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutora em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Comissão de avaliação formada pelos professores:

Documento assinado digitalmente
gov.br NARJARA MENDES GARCIA
Data: 17/10/2023 22:04:22-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Narjara Mendes Garcia
(PPGEA/FURG)

Documento assinado digitalmente
gov.br DIONE IARA SILVEIRA KITZMANN
Data: 16/10/2023 21:22:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Dione Iara Silveira Kitzmann
(PPGEA/FURG)

Documento assinado digitalmente
gov.br DANIEL PORCIUNCULA PRADO
Data: 17/10/2023 14:07:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Daniel Porciúncula Prado

(PPGH/FURG)



Prof.ª Dr.ª Solana González

(Maestria em Educação y Extension Rural/Universidad de La República del Uruguay)



Documento assinado digitalmente

MAURO GUIMARAES

Data: 16/10/2023 20:34:55-0300

Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Mauro Guimarães

(PPGEduc/UFRRJ)

Referência: Caso responda este documento Memorando, indicar o Processo nº 23116.014840/2023-52

SEI nº 0099993

Dedico esta tese a todos e todas educadores e educadoras ambientais que lutam cotidianamente por um mundo ambientalmente saudável, justo e pleno de vidas.

Dedico aos homens e mulheres que em sua solidariedade aceitaram fazer parte do processo de investigação, e compartilharam comigo seu tempo, memórias, saberes e fazeres.

Dedico à professora Michele Sato e ao professor Carlos Rodrigues Brandão, que partiram deste plano, mas deixaram um grande legado ao campo da Educação Ambiental.

AGRADECIMENTOS

É chegado o momento de encerrar um ciclo, e como não caminhamos nunca sozinhos, é momento também de agradecer. Primeiramente quero agradecer a Deus! Obrigada da pela oportunidade de estar aqui, neste tempo, com estas pessoas!

Obrigada aos meus pais, que me deram a vida, me educaram e me amaram, e me ensinaram a ser uma pessoa decente. Tenho tentado!

Gostaria de agradecer a Eliane Piske que de forma tão calorosa e amiga, a conhecer o PPGEA e me incentivou a participar da seleção, me ajudando no processo.

Obrigada Narjara! Tu és uma pessoa doce, tranqüila, que abraça o mundo, sempre com uma palavra de incentivo, de conforto, com um olhar atento, que soube conduzir com seriedade e amorosidade o processo de pesquisa, em momentos em que eu mesma não conseguia enxergar o que estava fazendo! Tua parceria foi fundamental para eu chegar aqui.

Gostaria de agradecer a cada membro da banca, por sua disponibilidade e contribuições. A leitura atenta, a correção amorosa, as sugestões cuidadosas, contribuíram para a realização desta pesquisa e para minha constituição como educadora ambiental.

Preciso agradecer com destaque aqui a professora Solana. Sem a tua cooperação e solidariedade, a pesquisa no Uruguai não teria se concretizado! Muchas gracias!!

Agradeço a todos os colegas e professores com os quais tive o prazer de conviver neste período no PPGEA! Cada um, de diferentes formas contribuíram nesta caminhada!

Um obrigada especial as minhas colegas e amigas do grupo Científica II do EDEA: Lisiana, Lissete, Roberta, Laryssa e Marta!! Nossas conversas, parcerias, apoio mútuo e muitos memes compartilhados, me deram o mínimo de saúde mental para seguir, com alegria, pois é disso que se trata a vida!

Um obrigada especial à Marta, que foi ombro amigo em um dos momentos mais confusos nesta caminhada.

Obrigada a minha família, de quem eu sempre tive suporte, apoio e compreensão. Á Sophia, que mesmo sem saber muitas vezes, foi o motivo para que continuar. Ao Jarbas, pela parceria e apoio, nestes anos de vida partilhada.

Por fim, quero agradecer aos grupos de Pesquisa Ecoinfâncias e Grupo de Pesquisa em Educação Intercultural (UNILASSALE), pelas discussões, provocações e reflexões.

Agradecer à CAPES pelo privilégio de ter o fomento da bolsa de pesquisa durante estes quatro anos e meio de processo de doutoramento. E assim estendo minha gratidão a todos trabalhadores, os quais contribuem para a existência de investimentos e fomentos na pesquisa e na educação.

Espero que este trabalho reverbere e contribua de alguma forma para melhorar a vida da nossa sociedade.

RESUMO

A presente tese construída junto à linha de pesquisa *Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as)* – EAEFE do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA da Universidade Federal do Rio Grande – FURG tem como temática o processo de constituição das identidades de educadores/as ambientais. O objetivo principal foi compreender as dimensões formativas que constituem esse processo, a partir do entrelaçamento das perspectivas dos sujeitos da pesquisa e da pesquisadora. A fim de alcançar o objetivo proposto buscamos: mapear a atuação de educadores/as ambientais; conhecer as trajetórias de vida desses educadores/as ambientais e as relações que estabelecem com os ambientes nos quais estão inseridos; perceber as convergências, os pontos em comum, que unem estes diferentes sujeitos a um campo e a uma identidade partilhada – a de educador/a ambiental. Por dimensões formativas entendemos o conjunto de experiências, perspectivas, visões de mundo, práticas e relações que formam o viver, as interações entre as pessoas e seus contextos de vida, e que atravessam mutuamente sujeitos e ambientes, e os constituem reciprocamente. A investigação de viés fenomenológico e qualitativo teve como referenciais teóricos bases as perspectivas da Educação Ambiental Sistêmica e da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, ambas de cunho ecológico e interacionista. O recorte geográfico escolhido para realizar a investigação foi a região sul do Brasil (PR; SC e RS) e o país vizinho, Uruguai. A pesquisa consistiu em três etapas e para a construção dos dados foram usadas diferentes metodologias: mapeamento bibliográfico em quatro bancos de dados; utilização de um questionário online; a realização de um grupo focal virtual e por fim, entrevistas presenciais e online. Ao todo trinta e três pessoas participaram como interlocutores da pesquisa, entre elas professores/as da rede básica e do ensino superior; coordenadores de centro de educação não-formal; agricultores; servidores públicos; estudantes; artistas. Pessoas que atuam em variados espaços educativos: organizações não governamentais, associações, escolas, secretarias de educação, universidades. A fim de realizar a análise e a compreensão dos dados construídos foram empregados os pressupostos da Teoria Fundamentada nos Dados. Deste movimento emergiram quatro dimensões formativas que constituem as identidades dos/as educadores/as ambientais: Identidades; Experiências; Miradas e Fazeres. Identificamos como alguns pontos de convergência: a compreensão de que a formação de educadores/as ambientais e a constituição de suas identidades ocorrem em processos educativos coletivos, de interação permanente e afetiva com os demais seres – humanos e não humanos – e com os ambientes ou contextos nos quais se desenvolvem tais relações; que o sentimento de pertencimento aos lugares, as comunidades e ao todo da vida é um elemento marcante desta identidade e de que mesmo entre as diferenças que marcam o campo da Educação Ambiental e a diversidade das perspectivas teórica e metodológicas as quais suleam estes diferentes sujeitos, todos eles tem como horizonte comum a manutenção e a promoção da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental Sistêmica. Formação de educadores ambientais do Sul. Identidades. Dimensões Formativas. Perspectiva bioecológica.

RESUMEN

La presente tesis, construida en conjunto con la línea de investigación *Enseñanza y Formación de Educadores Ambientales*– EAEFE, del Programa de Posgrado en Educación Ambiental –PPGEA, de la Universidad Federal de Rio Grande - FURG, tiene como tema el proceso de constitución de las identidades de las y los educadores ambientales. El objetivo principal fue comprender las dimensiones formativas que constituyen ese proceso, a partir del entrecruzamiento de las perspectivas de los sujetos de la investigación y de la investigadora. Para alcanzar el objetivo propuesto, buscamos: mapear el trabajo de las y los educadores ambientales; conocer las trayectorias de vida de esas y esos educadores ambientales y las relaciones que establecen con los ambientes en que se insertan; percibir las convergencias, los puntos comunes que unen a esos diferentes sujetos a un campo y a una identidad compartida – la de educadora y educador ambiental. Por dimensiones formativas entendemos el conjunto de experiencias, perspectivas, visiones de mundo, prácticas y relaciones que configuran el vivir, las interacciones entre las personas y sus contextos de vida, y que atraviesan mutuamente sujetos y ambientes, constituyendo-los recíprocamente. La investigación de sesgo fenomenológico y cualitativo, tuvo como bases teóricas de referencia las perspectivas de la Educación Ambiental Sistémica y la Teoría Bioecológica del Desarrollo Humano, ambas de naturaleza ecológica e interaccionista. El área geográfica elegida para realizar la investigación fue la región sur de Brasil (PR; SC y RS) y el país vecino, Uruguay. La investigación constó de tres etapas y se utilizaron diferentes metodologías para la construcción de los datos: mapeo bibliográfico en cuatro bases de datos; utilización de un cuestionario en línea; realización de un grupo focal virtual y, por último, entrevistas presenciales y en línea. En total, treinta y tres personas participaron como interlocutores de la investigación, entre ellas profesores de la red de enseñanza básica y superior; coordinadores de centros de educación no formal; agricultores; funcionarios públicos; estudiantes; artistas. Personas que actúan en diversos espacios educativos: organizaciones no gubernamentales, asociaciones, escuelas, secretarías de educación, universidades. Para analizar y comprender los datos construidos, se utilizaron los supuestos de la Teoría Fundamentada. De este movimiento surgieron cuatro dimensiones formativas que constituyen las identidades de las y los educadores ambientales: Identidades; Experiencias; Miradas y Haceres. Identificamos como algunos puntos de convergencia: la comprensión de que la formación de las y los educadores ambientales y la constitución de sus identidades ocurren en procesos educativos colectivos, de interacción permanente y afectiva con otros seres – humanos y no humanos– y con los ambientes o contextos en los que tales relaciones se desarrollan; que el sentimiento de pertenencia a lugares, comunidades y al todo de la vida, es un elemento destacado de esa identidad y que, aún entre las diferencias que marcan el campo de la Educación Ambiental y la diversidad de perspectivas teóricas y metodológicas a las que *surean* esos diferentes sujetos, todos tienen como horizonte común el mantenimiento y la promoción de la vida.

PALABRAS CLAVE: Educación Ambiental Sistémica. Formación de educadores ambientales del Sur. Identidades. Dimensiones formativas. Perspectiva bioecológica.

ABSTRACT

The present thesis, built along the line of research *Environmental Education Teaching and Training of Educators*– EAEFE, of the Postgraduate Program in Environmental Education – PPGA, from the Federal University of Rio Grande – FURG, has as its theme the process of constitution of environmental educators' identities. The main objective was to understand the formative dimensions that constitute this process, from the interweaving of the research subjects and the researcher perspectives. In order to achieve the proposed objective, we sought to: map the performance of environmental educators; know the life trajectories of these environmental educators and the relationships they establish with the environments in which they are inserted; perceive the convergences, the common points, that unite these different subjects to a field and a shared identity – the environmental educator one. By formative dimensions we mean the set of experiences, perspectives, worldviews, practices and relationships that form the living, the interactions between people and their life contexts, and that mutually cross subjects and environments, and constitute them reciprocally. The investigation of phenomenological and qualitative bias had as theoretical reference bases the perspectives of Systemic Environmental Education and the Bioecological Theory of Human Development, both of ecological and interactionist nature. The geographical cutout chosen to carry out the investigation was the southern region of Brazil (PR; SC and RS) and the neighboring country, Uruguay. The research consisted of three stages and different methodologies were used to build the data: bibliographic mapping in four databases; use of an online questionnaire; the realization of a virtual focus group and finally, face-to-face and online interviews. In all, thirty-three people participated as interlocutors of the research, among them teachers of the basic network and higher education; coordinators of non-formal education center; farmers; public servants; students; artists. People who work in various educational spaces: non-governmental organizations, associations, schools, education secretaries, universities. In order to analyze and understand the data constructed, the assumptions of the Grounded Theory were used. From this movement emerged four formative dimensions that constitute the identities of environmental educators in the South: Identities; Experiences; Views and Doings. We identified some points of convergence: the understanding that the formation of environmental educators and the constitution of their identities occur in collective educational processes of permanent and affective interaction with other beings – human and non-human –and with the environments or contexts in which such relationships are developed; that the feeling of belonging to places, communities and to the whole of life, is a striking element of this identity and that even among the differences that mark the field of Environmental Education and the diversity of theoretical and methodological perspectives, *southing* these different subjects, they all have as a common horizon the maintenance and promotion of life.

KEYWORDS: Systemic Environmental Education. Training of environmental educators in the South. Identities. Formative dimensions. Bioecological perspective.

ÍNDICE DE MAPAS, FIGURAS E TABELAS

Figura 1 – Atravessamentos	39
Tabela 1 – Percorso Metodológico	42
Figura 2 – Lugares	44
Figura 3 – Grupo Focal 1	59
Figura 4 – Grupo Focal 2	60
Figura 5 – Grupo Focal 3	60
Figura 6 – Recorte da tabela de análise	66
Tabela 2 – Mapeamento 1	74
Tabela 3 – Mapeamento 2	75
Figura 7 – Mapeamento bibliográfico	99
Tabela 4 – Perfil dos/as educadores/as ambientais do Sul.....	103
Tabela 5 – Fazeres dos/as educadores/as ambientais do Sul	148
Figura 8 – Dimensões Formativas	162

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	12
1.1 Iniciando a caminhada.....	12
2. CAPÍTULO UM: TORNAR-SE EDUCADOR/A AMBIENTAL: CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS ATRAVESSAMENTOS ENTRE CAMPO E SUJEITO.....	24
2.1 O Processo de Constituição das Identidades de educador ambiental sob a perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.....	24
2.2 A constituição do campo da Educação Ambiental e a emergência da identidade de educador ambiental.....	29
2.3 A constituição do campo da Educação Ambiental no Brasil.....	31
2.4 Políticas públicas de Educação Ambiental no Uruguai.....	37
2.5 Breves considerações.....	39
3. CAPÍTULO DOIS: CARTOGRAFIAS AO SUL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL.....	41
3.1 Primeiros passos: tracejando o mapa bioecológico da pesquisa.....	41
3.2 Fundamentando o exercício da pesquisa: pressupostos metodológicos.....	46
3.3 Aspectos éticos que suleiam a pesquisa.....	52
3.4 O caminho se faz caminhando: tracejando o mapa ecológico da pesquisa..	54
3.5 Mapeamento de educadores/as ambientais do Sul.....	55
3.6 Grupo Focal virtual <i>Educadores Ambientais</i> : uma experiência de pesquisa em ambiente virtual no sul do Brasil.....	57
3.7 Caminhando por terras estrangeiras e alterando as rotas.....	63
3.8 O caminho se faz ao caminhar: as entrevistas como desvios de rota.....	65
3.9 Possibilidades e limitações dos ambientes virtuais como contextos de pesquisa.....	68
3.10 A pesquisa como processo formativo da identidade de educadora ambiental.....	70
4. CAPÍTULO TRÊS: MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACERCA DA FORMAÇÃO E DA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE EDUCADORES/AS AMBIENTAIS?.....	74

4.1 Catálogos de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).....	75
4.1.1 Educadores Ambientais.....	76
4.1.2 Educadores Ambientais – Educação não formal.....	77
4.1.3 Formação de Professores - Educação Ambiental.....	78
4.2 Banco de Dados da Scientific Eletronic Library Online, Scielo Brasil.....	80
4.2.1 Educadores Ambientais.....	80
4.2.2 Educadores Ambientais – Educação não formal.....	81
4.2.3 Formação de Professores - Educação Ambiental.....	84
4.3 Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd – GT 22).....	86
4.3.1 Formação de educadores ambientais.....	87
4.3.2 Educação Ambiental na Formação de professores.....	90
4.4 Anais do Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental (EDEA).....	93
4.4.1 Formação de Educadores Ambientais.....	93
4.4.2 Educação Ambiental na Formação de Professores.....	96
4.5 Quais convergências apontam as pesquisas?.....	98
5. CAPÍTULO QUATRO: AS DIMENSÕES FORMATIVAS DA IDENTIDADE DE EDUCADORES/AS AMBIENTAIS DO SUL: <u>IDENTIDADES</u>	102
5.1 Quem são os/as educadores/as ambientais do Sul?.....	102
5.2 Identidades como dimensão formativa.....	105
5.3 Identidade como um processo reflexivo.....	107
5.4 Os entrelaçamentos entre pertencimento e constituição da identidade.....	109
5.5 O sujeito coletivo ambiental – o ponto de convergência da dimensão formativa Identidades.....	112
6. CAPÍTULO CINCO: AS DIMENSÕES FORMATIVAS DA IDENTIDADE DE EDUCADORES/AS AMBIENTAIS DO SUL: <u>EXPERIÊNCIAS</u>	117
6.1 Lugar e Experiência: a constituição das identidades.....	118
6.2 Contextos ecológicos da pesquisa com educadores/as ambientais do Sul.....	120
6.2.1 A família: a nossa primeira escola da vida.....	120
6.2.2 A comunidade: o messosistema na constituição de um olhar ecológico.....	124

6.3 A escola e a universidade: microssistemas como lócus das experiências ambientais.....	127
7. CAPÍTULO SEIS: AS DIMENSÕES FORMATIVAS DA IDENTIDADE DE EDUCADORES/AS AMBIENTAIS/AS DO SUL: <u>MIRADAS</u>	134
7.1 A diversidade é a marca da Educação Ambiental.....	134
7.2 “EA es como una mirada reflexiva y crítica sobre la vida”	137
7.3 Os referenciais teóricos que constituem a dimensão formativa <u>Miradas</u>	141
7.4 “Mas como dentro dessa perspectiva podemos ter uma identidade?”	144
8. CAPÍTULO SETE: AS DIMENSÕES FORMATIVAS DA IDENTIDADE DE EDUCADORES/AS AMBIENTAIS DO SUL: <u>FAZERES</u>	148
8.1 A articulação escola-universidade-comunidade: o messosistema em ação.	150
8.2 Articulação entre espaços formais e não-formais de educação.....	157
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	162
9.1 Fechando ciclos, contando alguns achados.....	162
REFERÊNCIAS.....	170
APÊNDICES.....	181
Questões orientadoras do Grupo Focal virtual e das entrevistas.....	181
FORMULÁRIO DO <i>GOOGLE FORMS</i>	182
ANEXOS.....	185
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	185
Parecer do Comitê de Ética.....	188

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

“Sou feita de retalhos.
Pedacinhos coloridos de cada vida que
passa pela minha e que vou costurando na
alma.
Nem sempre bonitos, nem sempre felizes,
mas me acrescentam e me fazem ser quem
sou.
Em cada encontro, em cada contato, vou
ficando maior...
Em cada retalho, uma vida, uma lição, um
carinho, uma saudade...
Que me tornam mais pessoa, mais humana
e mais completa.”

Cris Pizzimenti

1.1 Iniciando a caminhada

Toda investigação começa com o desejo de responder a uma questão, compreender um fenômeno ou um processo, atender alguma demanda pessoal ou coletiva, repensar outras formas de ser e estar no mundo. Esta pesquisa nasceu das seguintes indagações: O que significa ser um/a educador/a ambiental? Como uma pessoa se torna um/a educador/a ambiental? Entre as diferentes pessoas e educações possíveis, quais os pontos de convergência que unem estes diferentes sujeitos em uma identidade específica?

Estas indagações não surgiram do nada, afinal de contas, as questões que nos movem a investigar não se encontram descoladas das nossas vivências, antes, emergem de nossas experiências e inquietações. Como afirma Costa (2014) as perguntas que nos desacomodam emergem de nosso fazer, e “(...) não vem simplesmente de nossas cabeças, mas que nós nos questionamos na medida em que estabelecemos relações com aquilo que nos faz questionar” (p. 73). Pesquisa e vida são, sob esta ótica, indissociáveis.

Busquei elucidar tais questões a partir das perspectivas e das percepções de sujeitos que se entendem e se identificam como educadores/as ambientais, e a partir de suas vozes e visões, construí narrativas nas quais as minhas leituras e interpretações também se fizeram presentes, afinal, como apontam Di Tullio e Oliveira (2017) ao discorrer sobre o processo de pesquisa: “Ao tentar compreender as narrativas, o/a pesquisador/a também assume um papel interpretativo, dialogando com elas e tornando-

se mais um/a interlocutor/a na produção do conhecimento. Assim, a narrativa é constantemente influenciada pela interpretação de ambos: narrador/a e pesquisador/a”. (p. 45).

Sendo assim, ao pensar minha caminhada, da infância a vida adulta, percebo momentos diversos que me proporcionaram experiências as quais atribui significados, e que me provocaram a realizar a pesquisa que agora compartilho por esta escrita. Pensando, especialmente, mas não apenas, em minha trajetória acadêmica, as experiências vividas da formação inicial como licenciada em História ao ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental para realizar o doutorado, despertaram em mim o interesse pelas questões atinentes a formação e constituição docentes, e em especial as questões que se referem à formação e constituição da identidade de educadores/as ambientais.

Todas as relações que estabeleci e todas as experiências que emergiram dessas relações, em especial minha atuação como professora-tutora no curso de Pedagogia-EaD na Universidade Federal do Rio Grande (FURG) por cinco anos, durante os quais convivi e me identifiquei com algumas educadoras ambientais e suas temáticas, suscitaram em mim as inquietações que levaram a me debruçar sobre a temática da identidade dos/as educadores/as ambientais e a pensar sobre os processos que constituem o forjar da identidade deste sujeito.

É necessário pontuar aqui que por educadores/as ambientais nos referimos a todas aquelas pessoas que usam a lente ecológica para compreender as relações que constituem os ambientes e os sujeitos, de forma dinâmica e sistêmica. E, partindo deste olhar, promovem processos educativos, tanto no âmbito formal como no não formal, os quais visam contribuir na ruptura com o atual modelo que estabelecemos como sociedade, propondo novas formas de ser e estar no mundo, mais ambientalmente saudáveis, e que levem em conta as relações biopsicossociais que constituem os ambientes.

Muitos destes educadores/as não possuem a formação específica nem o reconhecimento institucional no campo da Educação Ambiental, mas tiveram seus saberes e fazeres fundamentos em suas práticas e pressupostos filosóficos, educacionais, espirituais, a partir do “saber de experiência feita”, os quais nascem do sentir, do tocar, do tecer nas brechas das existências de outros saberes e fazeres.

Reconhecendo que o campo da Educação Ambiental é marcado pela diversidade de perspectivas teóricas, metodológicas, objetivos, fazeres, saberes, visões de mundo, pois constituído por diferentes pessoas, em diversos contextos e que buscam atender as demandas mais variadas, consideramos relevante delimitar o olhar e conduzir as indagações para conhecer e compreender os/as educadores/as ambientais.

Mirar o Sul¹ se justifica por duas perspectivas: a geográfica, atravessada pelo sentimento de pertença da pesquisadora ao lugar e pela perspectiva epistemológica, por reconhecer saberes e fazeres específicos em relação com os contextos ecológicos. O recorte escolhido para a investigação foi sul do país (SC, PR e RS) e o país vizinho Uruguai, por entender que há pontos de convergências históricas, culturais e ambientais, reconhecendo um território de sentidos e viveres.

Sendo assim, a presente pesquisa tem como tema a constituição das identidades de educadores/as ambientais, buscando compreender quais são as dimensões formativas que constituem sua identidade, e quais são os fazeres e saberes que se atravessam neste processo. Para isso, fundamentou-se na articulação entre alguns conceitos principais, como os de Identidade, Pertencimento, Lugar e Território, entre outros.

Por dimensões formativas entendemos todas as experiências, saberes e práticas que constituem o ser humano ao longo de sua vida, não se restringindo à formação e atuação profissionais. É um processo que se insere na constituição do ser, e é um movimento individual e social, pois como aponta Brandão (2005) somos seres aprendentes e, conforme Freire (1996), a educação é uma experiência especificamente humana, uma forma de intervenção no mundo, que se dá no coletivo, com os outros. Outros, estes, seres humanos e não humanos também.

Após o processo investigativo elencamos quatro dimensões formativas que constituem a identidade de educadores/as ambientais: Identidades, Experiências, Miradas e Fazeres. Ressaltamos que a emergência de tais dimensões formativas se configura como um recorte de um grupo específico, um contexto sócio-histórico delimitado e a partir das perspectivas entrelaçadas entre os/as pesquisados/as e a pesquisadora. No entanto, tais dimensões formativas podem ser compartilhadas por educadores/as ambientais de qualquer território, não tendo aqui nenhuma pretensão de apontar uma identidade especificamente local.

¹ O Sul aqui não é uma categoria, mas sim demarca o recorte geográfico da pesquisa.

A educação ultrapassa os muros das instituições formais de ensino, ocorre também onde há interação e relação das pessoas com outras pessoas, mediadas pelos ambientes, objetos, símbolos e demais seres que compartilham com elas o ser e estar no e com o mundo. Sob tal perspectiva buscamos cartografar as relações que constituem o campo da Educação Ambiental, que por sua vez constitui seus membros na medida em que é constituído por estes, em uma dinâmica constante, permanente, de partilhas e reciprocidade.

Sendo a educação um processo de humanização e socialização (PIMENTA, 1996) ela pode contribuir na constituição de pessoas capazes de ler o mundo a sua volta, pensar e agir consciente e criticamente neste, desde que se pautem em uma perspectiva dialógica e crítica da realidade. Sendo uma experiência especificamente humana, requer um olhar mais abrangente e sensível, a fim de que possa contribuir para uma maior compreensão das realidades vivenciadas pelos sujeitos. Efetivar processos educativos mais reflexivos, sensíveis e integradores se apresenta como uma condição para as mudanças socioambientais necessárias.

A constituição das pessoas enquanto um ser biopsicossocial acontece na medida em que estas interagem entre si e como todos os demais seres, objetos, símbolos e ambientes que nos quais vivem e atuam. Os significados que atribuem aos lugares e as relações aos quais pertencem orientam suas escolhas e práticas (BRONFENBRENNER, 1996; 2011).

Ambiente ou meio ambiente pode ser compreendido como os lugares determinados ou percebidos a partir das relações e interações humanas com os demais seres e elementos com os quais compartilham experiências. É um composto de relações dinâmicas e constantes entre os elementos físicos, biológicos, culturais e sociais (REIGOTA, 2010). Para Santos e Sato (2003) o meio ambiente é resultante das interações entre os componentes biofísicos e as condições sociais, culturais e econômicas, ou seja, das interações entre o sistema natural e social. Em Carvalho (2006) encontramos a seguinte compreensão de meio ambiente:

(...) campo de interações entre a cultura, a sociedade, a base física e biológica dos processos vitais, na qual todos os termos desta relação se modificam dinâmica e mutuamente. (...) meio ambiente, como um espaço relacional, em que a presença humana, longe de ser percebida como extemporânea, intrusa ou desagregadora (“câncer do planeta”), aparece como um agente que pertence à teia de relações da vida social, natural e cultural e interage com ela. (p.37).

Podemos compreender então que o ambiente se constitui a partir das interações entre as pessoas e os demais seres e objetos que estão em relação, e esses podem ser dados ou percebidos, a partir dos significados que são atribuídos às experiências de cada um/a. A vida na Terra e a coexistência entre seres humanos e não humanos se constitui enquanto uma teia de relações, somos “um nó de relações voltado para todas as direções”, e nada se dá fora dela (BOFF, 2020). São a partir destas relações que se configuram os ambientes na medida em que as pessoas são constituídas por estes, de forma dinâmica e interativa.

Epistemologias e pessoas que emergem e se (re)criam nos atravessamentos, nas convergências, como alternativa para construir outras sociabilidades, mais sustentáveis, éticas e ambientalmente equilibradas, potentes de vida. Este movimento não tem o objetivo de negar todo conhecimento produzido pela sociedade ocidental moderna, mas sim evidenciar que este não é o único, que há inúmeros outros saberes, tão relevantes quanto.

A proposta é suspender os regimes de verdade e trazer à cena outros sujeitos e suas vozes, outras possibilidades e assim estabelecer e efetivar o diálogo, buscando desta forma equiparar as injustiças epistêmicas e sociais. Neste sentido peço licença e tomo emprestado o conceito de encruzilhada, o qual segundo Rufino (2019)

A encruzilhada não está aqui para negar a presença da modernidade ocidental, mas para desencadeirá-la do seu trono e desnudá-la, evidenciando o fato de que ela é tão parcial e contaminada quanto as outras formas que julga. (...) O *cruzo* é o devir, o movimento inacabado, saliente, não ordenado e inapreensível.(...) O *cruzo* é a rigor uma perspectiva que mira e pratica a transgressão e não a subversão,ele opera sem a pretensão de exterminar o outro com que se joga, mas de engoli-lo, atravessá-lo, adicioná-lo como acúmulo de força vital. (p. 18).

Sendo assim, a proposta do *cruzo*, do sular as encruzilhadas é de conhecer e compreender as diferentes dimensões que constituem as identidades dos/as educadores/as ambientais, e a partir deste encontro provocar o diálogo entre as diferenças, entre os saberes, em especial, entre aqueles que muitas vezes não figuram como potentes e legítimos. E a partir de um olhar ecológico, sistêmico, construir outras possibilidades e pensar novos caminhos.

Na condição de pessoa em processo de constituição como educadora ambiental, a inquietação pessoal por compreender este movimento, em parte, justifica a pesquisa. Mas, apenas questões de cunho pessoal não justificam uma investigação acadêmica.

Uma pesquisa, realizada em uma universidade pública, financiada por verbas públicas, precisa atender as demandas coletivas, de caráter social. Precisa de alguma forma dar algum retorno, contribuir para as demandas de seu contexto sócio-histórico.

Desta forma, a presente pesquisa se justifica também pela relevância que entendemos ter a Educação Ambiental em nossa sociedade. A Educação Ambiental se apresenta como uma possibilidade de construir novas mentalidades, sensibilidades e contribuir na constituição de pessoas autônomas, emancipadas, reflexivas e ecológicas, que aprendam a viver coletivamente com criticidade, amorosidade e empatia.

Tendo em vista que a educação é um processo de socialização e humanização, ela pode contribuir no processo de desalienação dos sujeitos (FREIRE, 1996), impulsionado pelo capitalismo, colonialismo e patriarcado (SANTOS, 2019; KRENAK, 2019) e na construção de novas sociabilidades e relações entre todos os seres que formam a teia da vida (CAPRA, 2006). Sob tal perspectiva, a dimensão ambiental pode promover um olhar integrador e sistêmico, potente para promover o sentir e o pensar as questões socioambientais, contribuindo assim para um pensar e agir coletivo, criativo e promotor de vida. Pois, conforme aponta Grün (2000) é necessário a constituição de uma ética ambiental a fim de reorientar o agir humano em sua relação com o ambiente, e esta ética ambiental pode ser promovida pelos pressupostos da Educação Ambiental.

Compreendemos que cabe a Educação Ambiental problematizar as questões socioambientais, bem como os moldes sob os quais se assentam a sociedade moderna, pautada no pensamento cartesiano, fragmentador e limitado, o qual se reflete na forma como os seres humanos percebem a si mesmos, aos outros e aos demais seres que habitam a Terra, bem como a própria Terra. Krenak (2019) alerta que quando os seres humanos passam a despersonalizar a natureza e os seus bens, esvaziando-a de sentido, ela passa a ser vista apenas como uma fonte de recursos, a qual pode ser livremente explorada, usada e exaurida. Tal postura tem colocado em risco a vida do planeta, dos demais animais, e a da própria sobrevivência da espécie humana.

Tendo em vista a diversidade que marca o campo da Educação Ambiental é necessário demarcamos a perspectiva que suleia esta investigação: a pesquisa tem um viés qualitativo, fenomenológico e hermenêutico, fundamentada no olhar da Educação Ambiental de perspectiva Sistêmica. Ao apontar a necessidade de uma visão sistêmica, tal perspectiva pode desenvolver uma visão integradora, a fim de contribuir na formação integral do ser humano, visto que:

A visão sistêmica aposta na ideia de rede, de conexões intrínsecas, pois compreende que todos os objetos se constituem enquanto redes de relações. Sendo assim, o universo e o meio ambiente se caracterizam como uma rede inseparável de conexões, bem como a sua inteligibilidade decorre do desvelamento dessas relações (DUVOISIN; RUSCHEINSKY; 2002, p.116).

As crises nas mais diversas áreas – saúde, economia, segurança, ecológica – as quais vem assolando as diferentes sociedades ao longo da História, e tem se intensificado nos últimos anos, são resultantes do modelo civilizatório que desenha as sociedades, bem como de uma racionalidade insustentável, os quais buscam universalizar os seres humanos e transformar os demais seres da natureza em mercadorias, descartáveis quando não mais podem nos servir.

Se a crise é complexa e sistêmica, pensar formas de romper com este sistema capitalista, predatório e necrófilo, que extrapola a dimensão econômica, mas também se faz presente nas relações familiares, na vida acadêmica, na escola, requer um olhar sistêmico, que leve em conta a diversidade dos seres e das experiências humanas. Como aponta Sauvé (2005) em sua clássica sistematiza o das correntes da Educa o Ambiental: “A análise sistêmica permite identificar os diferentes componentes de um sistema ambiental e salientar as rela es entre seus componentes, como as rela es entre os elementos biofísicos e os elementos sociais de uma situa o ambiental” (p. 22).

Sob a lente da perspectiva Sist mica compreendemos que as sociedades se constituem em redes de permanente rela o, e segundo apontam Capra e Luisi (2014), as estruturas sociais e as sociedades humanas apresentam um caráter cíclico, no qual as intera es entre as pessoas e as estruturas constituem-se mutuamente. Como ser biológico, cultural e histórico, somos condicionados pelos contextos, mas não determinados por eles. Tais intera es constituem as sociedades e suas formas de organiza o, ao mesmo tempo em que as a es e escolhas das pessoas são condicionadas por estas.

Sob a perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner (1996; 2011) entendemos que as rela es que as pessoas estabelecem entre os diferentes contextos nos quais se inserem interferem em seu desenvolvimento humano e em sua constitui o, até mesmo aqueles contextos em que não atuam diretamente. Tal perspectiva fundamentada no paradigma sistêmico compreende as intera es e experiências como dimensões fundantes da pessoa, entendendo desenvolvimento como um processo permanente de mudanças e permanências das

características biopsicológicas dos seres humanos, e que este desenvolvimento é afetado pelos contextos nos quais este atua em uma interação permanente e recíproca.

Assim, entendemos que na presente pesquisa o modelo de PPCT (Pessoa-Processo-Contexto-Tempo) proposto pela Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, orientou o trabalho da seguinte forma: **Pessoa** se refere aos educadores/as ambientais que participaram como sujeitos da pesquisa, como a própria pesquisadora, visto que o processo investigativo de viés sistêmico implica a interação de todos os sujeitos envolvidos; **Processo** se refere aos atravessamentos, experiências e relações os quais constituem a identidade de educadores/as ambientais desses sujeitos; **Contexto** se refere aos ambientes de vida e atuação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, bem como os ambientes nos quais se desenrolaram as interações entre pesquisados/as e pesquisadora, e por último, o **Tempo** se refere à trajetória de vida de cada sujeito, bem como ao contexto histórico que atravessou a pesquisa.

Em virtude dessa perspectiva, pensar a formação e a constituição da identidade dos sujeitos que promovem processos educativos ambientais se coloca como uma necessidade, bem como conhecer os ambientes com os quais estes processos serão promovidos. Apresenta-se como relevante olhar para este movimento dialógico de constituição do campo e dos sujeitos que o compõem.

Como um movimento histórico e social, a trajetória da Educação Ambiental foi se construindo ao longo das décadas, atendendo as demandas sociais, políticas, econômicas, filosóficas, educativas, enfim, socioambientais, em seus diversos contextos. Suas tendências, ora se contrapõem, ora se complementam, em uma intrincada rede de relações.

Pensar a formação de educadores/as ambientais se apresenta como uma necessidade a fim de que possamos conhecer os muitos caminhos que podemos trilhar em rumo a uma sociedade ambientalmente sustentável, e para que possamos romper com o modelo de sociedade hegemônico, insustentável do ponto de vista da vida e da ética. Tendo em vista o contexto da crise socioambiental com a qual nos defrontamos na atualidade, repensar a formação de educadores/as ambientais, de forma radical é uma necessidade, conforme aponta Guimarães et al (2020): “Os tempos de emergência climática requerem a radicalidade de educadores ambientais transformados e transformadores da realidade em crise” (p. 2).

A tese que propomos é a de que os/as educadores/as ambientais apresentam muitas identidades, pois como seres biopsicossociais são atravessados ao longo de suas trajetórias por uma gama de experiências, relações, demandas, desejos e sentimentos, em um processo dinâmico e permanente de fazer-se e refazer-se. Nas redes que configuram suas identidades, aprendem a dialogar com os diferentes saberes, que ora os aproximam, ora os afastam entre si. No entanto, há alguns pontos de convergência que unem estes diferentes sujeitos em uma identidade específica, a saber, a de educador/a ambiental. Estes pontos de convergência que mantém a rede conectada e viva nascem justamente deste diálogo, e alimentam o campo e seus membros a partir da complementaridade de suas premissas e perspectivas teóricas e epistemológicas.

A fim de fundamentar a tese apresentamos as seguintes hipóteses:

- As diferenças de perspectivas sobre quem são e o que fazem os/as educadores/as ambientais são a riqueza e a força vital da Educação Ambiental. Quanto mais diverso o repertório de perspectivas que compõem o campo, mais abrangentes o olhar e o alcance do campo. A diversidade contribui assim para a sinergia do campo.
- Apesar das diversidades, um dos pontos de encontro entre as perspectivas dos/as educadores/as ambientais que constitui a rede em Educação Ambiental é a compreensão de que não é possível dissociar seres humanos e suas sociedades do restante da natureza. Somos todos fios que compõem uma mesma rede- a rede da vida.
- Não há uma única formação de educadores/as ambientais. A constituição destas pessoas é um processo permanente e dinâmico, o qual dialoga com as demandas socioambientais dos diferentes contextos, ao longo de suas trajetórias, estabelecendo-se uma relação imbricada e interdependente das dimensões históricas, políticas, culturais, econômicas e subjetivas – ou seja, em uma perspectiva sistêmica. É uma rede a qual ora se amplia ora de retraí, mas sempre com o reforço dos pontos de convergências que a ligam e sustentam.
- Embora não haja uma identidade única para os/as educadores/as ambientais, existem pontos de convergência que dão aqueles/as que se identificam com o campo um elo, um ponto de ligação, com os quais se constrói a coesão e relação.

A partir das questões até aqui elencadas, a pesquisa teve como objetivo geral compreender as dimensões formativas que constituem as identidades dos/as educadores/as ambientais. E a fim de atingir este propósito, elegemos como objetivos específicos:

- Mapear a atuação educativa ambiental das pessoas que se identificam enquanto educadores/as ambientais no referido recorte geográfico;
- Investigar os processos formativos de constituição de educadores/as ambientais e sua relação com os lugares nos quais vivem e atuam, e o sentimento de pertencimento que estabelecem;
- Conhecer as trajetórias de vida dos/as participantes de pesquisa e as experiências que estes apontam como relevantes no processo de constituição de suas identidades de educadores/as ambientais;
- Perceber as convergências que unem diferentes sujeitos em uma identidade específica – educador/a ambiental;
- Compreender as relações sociais, econômicas, culturais e ambientais que permeiam os contextos de constituição desses sujeitos;
- Pensar processos formativos de educadores/as ambientais atinentes as demandas socioambientais do contexto pesquisado.

A pesquisa qualitativa, com abordagem fenomenológica-hermenêutica, adotou como metodologia de construção os pressupostos da Entrevista semi-estruturada, baseada na metodologia da Entrevista Reflexiva (YUNEZ; SZYMANSKI, 2005) e o Grupo Focal (GATTI, 2005), na modalidade virtual. Como metodologia de compreensão e análise dos dados foi utilizada a Teoria Fundamentada nos Dados (CHARMAZ, 2009).

No capítulo 1 intitulado **Tornar-se educador/a ambiental: Considerações acerca dos atravessamentos entre campo e sujeito**, discutimos os processos de constituição das identidades de educadores/as ambientais, fundamentadas na perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano, de Urie Bronfenbrenner (1996; 2011), refletindo acerca dos atravessamentos que marcam o processo dialógico da constituição do campo da Educação Ambiental e da identidade dos sujeitos que o compõem, processo simultâneo e co-dependente.

No capítulo 2 intitulado **Cartografias ao Sul da Educação Ambiental**, apresentamos o percurso metodológico realizado, vivenciado em três etapas que se

interconectam, abordando os referenciais teóricos que orientaram a pesquisa, desde o levantamento bibliográfico ao trabalho de campo. Propomos ainda uma reflexão acerca do processo de investigação como um movimento de tornar-se uma educadora e pesquisadora ambiental.

No capítulo 3 intitulado **Mapeamento bibliográfico: o que dizem as pesquisas acerca da formação e da constituição da identidade de educadores/as ambientais?**, apresentamos a Etapa 1 da pesquisa, a qual consistiu em um levantamento em 4 bancos de dados: Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES; repositório da Scielo; anais de dois eventos acadêmicos relevantes no campo da Educação Ambiental: ANPEd e ANPEd-Sul (Associação Nacional de Pós- graduação e Pesquisa em Educação) e EDEA(Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental), com o objetivo de conhecer uma perspectiva macrossistêmica do campo.

No capítulo 4 **As dimensões formativas da identidade de educadores/as ambientais do Sul: IDENTIDADES** apresentamos a primeira dimensão formativa que emergiu da pesquisa, apresentando os resultados da Etapa 2 e Etapa 3 da pesquisa. Esta dimensão é emergiu do atravessamento das categorias: **Crítica em Educação Ambiental(A);Identidades dos educadores ambientais(B); Atividades em Educação Ambiental(C); Perspectivas dos Educadores Ambientais(D); Afetos(G).**

No capítulo 5 intitulado **As dimensões formativas da identidade de educadores/as ambientais do Sul: EXPERIÊNCIAS** discutimos sobre a segunda dimensão formativa, que emergiu no entrelaçamento das categorias: **Atividades em Educação Ambiental(C); Experiências(E); Espaços formativos(F) e Afetos(G).**

O capítulo 6 intitulado **As dimensões formativas da identidade de educadores/as ambientais do Sul: MIRADAS** trata da terceira dimensão formativa e emergiu das categorias: **Crítica em Educação Ambiental (A), Identidades dos educadores ambientais (A) e Perspectivas dos educadores ambientais(D).**

O capítulo 7 intitulado **As dimensões formativas da identidade de educadores/as ambientais do Sul: FAZERES** aborda a quarta e última dimensão formativa elencada na pesquisa, que surgiu após o diálogo entre as categorias: **Crítica em Educação Ambiental (A); Atividades em Educação Ambiental(C) e Espaços Formativos (F).**

Nas Considerações Finais buscamos traçar algumas conclusões que emergem do processo investigativo, como as convergências das identidades dos/as educadores/as

ambientais, bem como apontar algumas propostas pedagógicas e educativas como contribuição para os processos de formação de educadores/as ambientais e da constituição de suas identidades.

2. CAPÍTULO UM

TORNAR-SE EDUCADOR/A AMBIENTAL: CONSIDERAÇÕES ACERCA DOS ATRAVESSAMENTOS ENTRE CAMPO E SUJEITO

“(...) as águas de um rio vão abrindo o seu trajeto por entre os acidentes e as irregularidades do terreno. Mas estes também ajudam a moldar o itinerário, pois nem a correnteza nem a geografia das margens determinam isoladamente o curso fluvial: ele se estrutura de um modo interativo, o que nos revela como as coisas se determinam e se constroem umas às outras.”
(MATURANA; VARELA, 2001)

Se partirmos da compreensão de que o sujeito se constitui na relação com o outro – humano e não humano – e na medida em que se relaciona com o mundo, faz nascer este mundo (MATURANA; VARELA, 2001), é lugar comum afirmarmos que o campo da Educação Ambiental e o sujeito educador/a ambiental, se constituem simultaneamente. Sob tal perspectiva, entendemos ser relevante conhecer os atravessamentos que constituíram a Educação Ambiental enquanto um campo e as identidades dos sujeitos que o compõem, processo este que se dá de forma recíproca e dialógica.

Para isso buscamos estabelecer um diálogo com a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TDH) elaborada e desenvolvida por Urie Bronfenbrenner e seus colaboradores/as a partir dos anos de 1970, a fim de elaborar uma discussão teórica sobre a constituição da identidade de educadores/as ambientais e sua relação com os contextos ecológicos ou ambientes nos quais atuam e/ou a partir dos quais são afetados.

Apresentamos também um mapeamento macrossistêmico o qual teve como objetivo apresentar a trajetória da constituição da Educação Ambiental enquanto um campo social e sua institucionalização como uma interlocução entre as áreas educacional e ambiental.

2.1 O Processo de Constituição das Identidades de educador ambiental sob a perspectiva da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano

De acordo com a TBHD o desenvolvimento humano se dá na medida em que a pessoa vivencia em seus contextos relações, a partir das quais atribui sentidos as suas

experiências. Esse processo é contínuo, dinâmico, marcado por continuidades e mudanças, ocorre ao longo de toda a vida e é mediado pelas sucessivas gerações e pelo tempo histórico. Faz-se, portanto, no e com o coletivo, em interação constante com os ambientes.

Reconhece ainda a relevância dos contextos ecológicos próximos na constituição das pessoas (microsistema; messosistema), como as relações que vivenciam em família, na escola e/ou no ambiente de trabalho, na comunidade em que vivem; e dos contextos ecológicos mais remotos (exossistema e macrosistema), como o trabalho dos pais, do/a companheiro/a, os espaços de decisão política e legislativa, por exemplo. Contextos estes que se influenciam dinamicamente e simultaneamente.

Na TBDH quatro aspectos multidirecionais se interrelacionam: “Pessoa, Processo, Contexto e Tempo”, formando o modelo PPCT. Nesta perspectiva a ênfase está nas propriedades da pessoa em desenvolvimento, suas características como crenças, percepções, valores, expectativas, assim como suas características físicas, as quais influenciam a forma como as outras pessoas a vêem e se relacionam com ela. Entende-se que a constituição da pessoa se dá na coletividade, sendo um processo individual e social, pois a formação do eu se opera no reconhecimento do outro. Ao refletir sobre a constituição do ser Freire (1996) aponta:

(...) percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente (...) (p. 53).

Ao encontro de tal compreensão Maturana e Varela (2001) arrazoam que na medida em que vivemos no mundo e compartilhamos com ele os processos vitais, nós o construímos ao mesmo tempo em que ele nos constrói, em um processo permanente, interativo e recíproco. Este processo de estar *com* o mundo e não apenas estar *no* mundo, envolve o estabelecimento de conexões e relações conscientes, em nossos ambientes e com os demais seres que neles estão inseridos. São a partir de nossas vivências, conflitos e desafios, que nos constituímos seres humanos, na mesma medida em que constituímos os ambientes dos quais somos parte.

As interações que constituem os ambientes e as pessoas ocorrem em diferentes contextos, ou sistemas, os quais se entrecruzam em diferentes medidas. A estas estruturas Bronfenbrenner(2011) denominou ambiente ecológico, a qual traz uma compreensão ampla de ambiente, o qual pode ser entendido como os contextos em

interação. Estas são denominadas: micro, meso, exo e macrosistema, e a referência é sempre a pessoa e sua relação com o contexto. E as interações de um organismo vivo com seu ambiente são interações cognitivas, que envolvem a emoção, a percepção e o comportamento (CAPRA, LUISI, 2014).

A percepção é a porta de entrada do mundo exterior e é a primeira forma de adquirirmos informações sobre o mundo que nos rodeia; após esse primeiro momento elaboramos essas informações, atribuímos sentidos as nossas vivências, tornando-as experiências, e então produzimos conhecimento. Este processo envolve os saberes sensíveis e os saberes lógicos, conforme aponta Carmo (2011) ao fundamentar-se na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty: “Numa relação de conhecimento, é necessário um mergulho no sensível, unindo o sujeito que conhece ao objeto que é conhecido” (p.27).

A constituição da identidade faz parte do processo de desenvolvimento da pessoa. Conforme aponta Hall (2006) homens e mulheres assumem diferentes identidades, sendo este um processo permanente e inacabado, podendo coexistir simultaneamente, na medida em que interagem no mundo a partir das relações que estabelecem. Portanto, a identidade é uma condição transitória, a qual se constitui nas relações das pessoas consigo mesmas, com os demais seres humanos e não humanos, e com os ambientes nos quais se inserem e/ou se influenciam. É um processo individual e coletivo, portanto, um processo social, que se dá na relação com o outro.

Para Giddens (2002) a identidade é um processo reflexivo, no qual o sujeito ao longo de sua vida (re) cria constantemente suas narrativas. E como este se constitui em relação com os demais seres e as estruturas sociais que o condicionam, a constituição das identidades é um processo social, histórico, e por isso, permanente e fluído.

Segundo Carvalho (2005) a identidade emerge dos atravessamentos entre as dimensões sociais e psíquicas, ou seja, as esferas pessoais e sociais. É, portanto resultante de processos sócio-históricos nos quais a pessoa se encontra “(...) no entrecruzamento de sua condição de ser singular, individual, irrepetível, e sua natureza social, histórica, constituído na relação com os outros e com o Outro da cultura.” (p. 52).

Sendo assim abordamos a identidade a partir de uma perspectiva dinâmica e interativa, como algo que não está dado, pronto, mas antes compreendido enquanto um processo permanente, aberto e coexistindo simultaneamente com as diferenças, um

processo atravessado pela historicidade e pelos sentidos atribuídos pelas pessoas às experiências que vivenciam no e com os ambientes.

Um dos conceitos basilares da identidade de/a educador/a ambiental é o de *sujeito ecológico* (CARVALHO, 2006), o qual se refere a um modelo que é orientado por um conjunto de princípios ecológicos, os quais fundamentam suas escolhas e ações e como ideal

(...) põe em evidência não apenas um modo individual de ser, mas, sobretudo, a possibilidade de um mundo transformado, compatível com este ideal. Fomenta esperanças de viver melhor, de felicidade, de justiça e bem-estar. (...) mobiliza sensibilidades que podem ser experienciadas por muitos segmentos de nossa sociedade (p. 69)

Sendo assim, o *sujeito ecológico* remete a compreender a Educação Ambiental como um fazer em comunhão, que se dá nas relações, e apresenta um projeto coletivo de sociedade, não sendo uma proposta individual. E isso envolve algo além de mudanças comportamentais, envolve antes mudanças de paradigmas, mudança de percepção, pois conforme aponta Capra (2006) a crise ambiental que assola a Terra é fruto de problemas sistêmicos, complexos, é, portanto, uma crise de percepção.

Este olhar ecológico implica em compreender as interdependências que constituem o viver na Terra, as interações entre as dimensões biológicas e culturais que constituem os seres humanos, e seu pertencimento intrínseco ao todo da natureza. Tal percepção ecológica leva a pessoa a se entender como parte da teia da vida, instituindo um sentimento de pertença e uma ética ambiental.

O/a educador/a ambiental seria assim um caso particular do *sujeito ecológico*, o que não significa que o partilhar desta identidade seja um pré-requisito para se tornar um/a educador/a ambiental. E por ser um ideal, tal conceito opera como uma orientação de modos de ser e estar no e com o mundo, de diferentes maneiras, de acordo com as características próprias das pessoas ou grupos aos quais serve como um horizonte, apresentando facetas variadas, oscilando os níveis de adesão e de identificação a ele. Conforme apontam Sampaio e Wortmann (2014): “(...) as identidades dos educadores ambientais convivem e interagem com outras identidades culturais que nos são atribuídas e que nos atribuímos entre as quais estão, por exemplo, ser professor, pai/mãe, telespectador, consumidor etc” (p. 229).

Como seres históricos, estamos inseridos em uma dimensão temporal, sendo atravessados pelas demandas de nosso contexto. Ao longo dessa trajetória as pessoas vão vivenciando diferentes facetas de suas identidades, como por exemplo, de um/a

educador/a ambiental mais radical e crítico/a, a um/a educador/a conformista e pragmático/a; ou de um sujeito com uma perspectiva exclusivamente ecológica, a uma perspectiva mais socioambiental. Todas essas diferenças e nuances constituem os/as educadores/as e, por sua vez, o próprio campo da Educação Ambiental

Como ponto de convergência ao ideal de *sujeito ecológico* Carvalho (2006) aponta a postura ética de crítica à sociedade vigente, que tem como fundamento a exploração ilimitada dos bens naturais (p.68). Sob tal perspectiva, aqueles/as que se identificam com a Educação Ambiental almejam transformar o modelo de sociedade vigente e possibilitar a construção coletiva de uma sociedade ambientalmente sustentável, mais justa e equitativa, na qual a coexistência entre seres humanos e não humanos e as muitas diferenças que os configuram fundamente as relações socioambientais.

O caráter crítico da identidade do/a educador/a ambiental se acentua com o conceito proposto por Layrargues (2020), o de *sujeito ecopolítico*, ao apontar a urgência da Educação Ambiental em se repensar diante o cenário de propagação do antiecológismo e do negacionismo, no Brasil e no mundo, movimentos intensificados com a eclosão da pandemia de Covid-19, a partir de 2020. O autor ainda aponta que a Educação Ambiental foi cooptada e instrumentalizada pelo capital e pelo Estado.

Tal sujeito tem por característica a indisciplina e a subversão, pois não concorda com uma educação comportamentalista, conformista e adaptativa, que não seja capaz de mobilizar sujeitos críticos, pensantes e atuantes politicamente. Compreende que a questão ambiental é coletiva e social, e que não bastam mudanças individuais na esfera da vida privada, mas que requer mudanças coletivas e estruturais, pautadas em políticas públicas e transformações econômicas, culturais e sociais de alcance mais amplo. Segundo Layrargues(2020), o sujeito ecopolítico pode ser entendido como

(...) aquele sujeito ecológico que descoloniza seu imaginário cooptado e ultrapassando os limites do reducionismo do individualismo meritocrático, se investe do papel social da militância ecológica, exercitando sua cidadania política enquanto um 'ativista' da causa ambiental, para subversivamente retomar o caminho da civilidade no convívio humano com e no planeta Terra (p.78).

Sob tal prisma, podemos compreender a dinamicidade e o movimento permanente de se repensar o campo da Educação Ambiental e a constituição das identidades daqueles/as que mobilizam processos educativos que tenham como pressupostos os valores, saberes e fazeres que tenham como horizonte a vida, como é

uma Educação Ambiental de viés sistêmico, crítico e coletivo. Sendo assim, pensar os processos de formação e constituição de uma identidade de educadores/as ambientais não pode ser visto como uma temática vencida, a não ser sob um olhar raso.

Estas reformulações dos conceitos do que sejam as características ideais ou necessárias em um/a educador/a ambiental nos permitem perceber a dimensão temporal e histórica, como elementos que atravessam a constituição dos sujeitos. Ao pensar o contexto sócio histórico como uma dimensão relevante no processo de constituição dos seres humanos Cerri (2011) aponta que como seres históricos estamos intrincados no tempo, e que: “(...) o tempo nos define, nos limita e nos constrange: estamos condenados a ele, sem opção de não estar nele.” (p.61).

Estamos condicionados/as, embora não determinados/as, às suas necessidades, anseios e possibilidades. Como aponta Freire (1996): “(...) somos seres *condicionados*, mas não *determinados*. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável” (p. 19. Grifos do autor).

Ao abordar a dimensão temporal como um elemento relevante no desenvolvimento da pessoa, Bronfenbrenner (2011) aponta os papéis sociais que cada um vai assumindo ao longo de sua trajetória, na medida em que a atuação dos sujeitos vai se transformando nos contextos nos quais ele atua. A estas mudanças o pesquisador nomeou transições ecológicas, as quais ocorrem ao longo da vida da pessoa, e tem a ver com as mudanças de expectativas por condutas que se espera de uma pessoa, em determinadas posições sociais.

Tais mudanças de papéis sociais, relevantes no processo de desenvolvimento humano e de constituição das identidades, estão interligadas ao contexto sócio- histórico e as mudanças que ocorrem nos contextos ecológicos exossistêmico e macrossistêmico, visto que as sociedades e as pessoas se constituem mutuamente. A seguir apresentamos uma breve sistematização da constituição do campo da Educação Ambiental.

2.2 A constituição da Educação Ambiental e a emergência da identidade de educador ambiental

Sob o olhar da perspectiva Sistêmica compreendemos que as sociedades se constituem em redes de permanente relação, e segundo apontam Capra e Luisi (2014), as estruturas sociais e sociedades humanas têm um caráter cíclico, no qual as interações entre as pessoas e as estruturas constituem-se mutuamente. Enquanto um ser biológico,

cultural e histórico, o sujeito está condicionado pelos contextos, mas não determinado por eles.

Tais interações constituem as sociedades e suas formas de organização, ao mesmo tempo em que as ações e escolhas das pessoas são condicionadas por estas. Por isso buscamos compreender os diferentes contextos e dimensões que constituem a Educação Ambiental e seus participantes enquanto processos permanentes de interações que se dão em diferentes contextos – do micro ao macrossistêmico.

Herdeira dos movimentos sociais de ambientalistas e ecologistas, a Educação Ambiental foi aos poucos agregando outras lutas e sujeitos. Da compreensão de que o modelo de sociedade vigente compromete a vida da geração futura, e pressionada por militantes e pessoas comprometidas com a saúde dos ecossistemas, lideranças políticas se reúnem desde os anos de 1950 em conferências e congressos a fim de discutir sobre quais as alternativas possíveis de se relacionar com o meio ambiente.

Conforme apontam Grün (2000) e Carvalho (2006), a Educação Ambiental encontra sua gênese nos movimentos ecológicos, que ganham maior visibilidade a partir dos anos de 1960 no Hemisfério Norte (Estados Unidos e Europa), e nos anos de 1970 e 1980 no Brasil e na América Latina. Grün aponta que a Educação Ambiental é precedida por uma “ecologização das sociedades” (2000, p. 16), e, a medida em que as ameaças da energia nuclear, do amplo uso dos pesticidas e seus impactos nocivos nos ecossistemas e nas sociedades passam a ser evidenciados e denunciados, os movimentos ecologistas/ambientalistas começam a tomar vulto.

A década de 1960 é marcada por uma série de encontros, conferências organizadas por entidades governamentais, universidades, entidades civis, que tinham por pauta a crise ambiental, e buscavam pensar alternativas mais viáveis ao novo contexto, das quais resultaram estudos, relatórios e tratados. A expressão “educação ambiental” surge pela primeira vez em 1965 na Conferência de Keele, na Grã-Bretanha, quando um grupo de educadores concordou que a dimensão ambiental deveria ser inserida na educação, em especial na educação escolar (DIAS, 1991).

Estes eventos que se desenvolveram no macrossistema, influenciaram os exossistemas e os microssistemas, e disso resultaram políticas públicas, investimentos em programas de formação docente, projetos educativos em escolas, universidades e outros espaços educativos, campanhas de preservação ambiental, e demais processos educativos ambientais, em todo o mundo, com diferentes perspectivas.

2.3 A constituição do campo da Educação Ambiental no Brasil

Ao mapearmos a constituição do campo da Educação Ambiental é possível perceber a influência dos movimentos sociais, ecológicos e ambientalistas, das cosmovisões dos povos indígenas e afro-brasileiros, da Educação Popular freiriana, enfim, das mais variadas culturas e experiências humanas. Enquanto um movimento organizado, político e educativo, como pauta de políticas públicas e agendas governamentais, globais e locais, a emergência da Educação Ambiental costuma ser situada historicamente a partir dos anos de 1960.

No entanto, sabemos que enquanto processo nada surge do dia para noite, mas vem se desenhando ao longo do tempo, sendo perceptíveis preocupações referentes aos ecossistemas e a relação ser humano e demais seres e elementos da natureza muito antes desse período.

Ao lançarmos os olhos para a história do Brasil encontramos antes mesmo da invasão europeia nas terras ameríndias, povos que viviam e refletiam uma relação indissociável entre cultura e natureza, para quem era inconcebível pensar de forma fragmentada tal relação. Ainda no período colonial, pós século XV, há registros que apontam a preocupação com os bens naturais, seja como recurso econômico e por isso necessária sua preservação, seja por sua dimensão estética e espiritual, fonte de contemplação, respeito e contato com as divindades.

Entendendo a relevância destes “ensaios” de discussão ambiental e da Educação Ambiental que hoje conhecemos, consideramos relevantes apontar alguns traços do que viria a se compreender como movimento ambientalista brasileiro. Optamos por partir dos anos de 1930, mas reconhecemos que mesmo antes deste período, é possível perceber a presença da preocupação e da temática da relação ser humano e natureza na história da sociedade brasileira em formação.

Nos anos de 1930, marcados por profundas transformações políticas, sociais e econômicas no Brasil, se vê avançar uma perspectiva preservacionista dos bens naturais, compreendidos enquanto recursos econômicos, em um contexto de desenvolvimento das atividades industriais, na criação de códigos estruturas executoras e fiscalizadoras. Como um marco relevante, citamos a I Conferência Brasileira de Proteção à Natureza, realizada no Museu do Rio de Janeiro em 1934. O encontro foi patrocinado pelo governo provisório, com apoio do Museu Nacional e membros do grupo Sociedade Amigos das Árvores, entidade fundada em 1931 (PRADO, 2008).

A temática ambiental, ainda que sob um viés econômico, aos poucos começa a tomar espaço na legislação brasileira, dando os subsídios para as ações dos primeiros ambientalistas. Alguns exemplos como: o Código Florestal (1934); o Código das Águas (1934); o Código da Caça e Pesca (1934) e o Decreto de Proteção aos Animais (1934), representam marcos legal, os quais foram traçando os caminhos do movimento ambientalista e da constituição da Educação Ambiental, sob a percepção de que esta se alimenta também dos movimentos sociais.

No decreto de 1937 as paisagens naturais foram consideradas como elementos que compunham o “patrimônio histórico e artístico nacional.”. Na década de 1940 o Brasil e alguns países das Américas, entre eles o Uruguai, assinam convenções para a proteção de diversas espécies de flora e fauna nativas, com a intenção de evitar o processo de extinção, como também à importação e exportação de espécimes protegidos. Na década de 1950 mais leis e estruturas de fiscalização de viés protecionista viriam a ser constituídas no Brasil, como o Código Nacional de Saúde, que visava regular a questão do saneamento e a remoção de resíduos sólidos, líquidos e gasosos (PRADO, 2008).

A década de 1960 é marcada por uma série de encontros, conferências organizadas por entidades governamentais, universidades, entidades civis, que tinham por pauta a crise ambiental, e buscavam pensar alternativas mais viáveis ao novo contexto, das quais resultaram estudos, relatórios e tratados. A expressão “educação ambiental” surge pela primeira vez em 1965 na Conferência de Keele, na Grã-Bretanha, quando um grupo de educadores concordou que a dimensão ambiental deveria ser inserida na educação, em especial na educação escolar (DIAS, 1991).

Neste período emerge no Brasil e na América Latina o movimento educativo e político da Educação Popular, que conforme Paludo(2015 APUD CAETANO et al 2021)

(...) é formulada e vivida, na América Latina, enquanto uma concepção educativa que vincula explicitamente a educação e a política, na busca de contribuir para a construção de processos de resistência e para a emancipação humana, o que requer uma ordem societária que não seja a regida pelo capital. (p. 220)

De acordo com Caetano et al(2021) no Brasil a Educação Popular centra-se na emancipação dos oprimidos e na transformação social dos excluídos, tendo a educação como dimensão formativa essencial dos sujeitos. Ainda, segundo Brandão (2012) nos anos de 1960 surgiu então a proposta de uma educação que vinculou- se a possibilidade

de construção de um saber popular. Tal proposta foi fortemente influenciada pela pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire, conforme apontam Caetano et al(2021): “Os ideais freireanos de EP foram essenciais à organização política dos movimentos sociais e das classes populares nas décadas seguintes (1970-1980), ampliando-se sobremaneira a partir da década de 1990, incluindo a temática ambiental” (p. 138).

Desta forma, a Educação Popular com sua criticidade, o foco nos saberes populares e em sua postura contrária a sociedade capitalista, racista e machista, muito tem contribuído com a Educação Ambiental. Conforme arrazoa Loureiro (2007, APUD CAETANO et al 2021) ao abordar as contribuições da Educação Popular à Educação Ambiental no que tange ao seu caráter emancipatório: “(...) fortalecer a ação de educadores ambientais em movimentos sociais e nos grupos em maior estado de vulnerabilidade socioambiental” (p.165). Outra contribuição da Educação Popular à Educação Ambiental apontada por Caetano et al(2021) são as práxis pedagógicas com organização de práticas educativas fundamentadas em metodologias participativas em busca da emancipação dos sujeitos e da transformação social.

Em 1968 na Itália um grupo de pessoas diversas – cientistas, físicos, industriais e políticos - o chamado “Clube de Roma” se reúnem para tratar das questões voltadas a economia, meio ambiente e desenvolvimento sustentável. Em 1972 foi criado pela Organização das Nações Unidas(ONU) o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) que passa a coordenar ações internacionais de promoção de integração da dimensão ambiental ao desenvolvimento sustentável.

No Rio Grande do Sul foi criada no ano de 1955 a União Protetora da Natureza (UPN), na cidade de São Leopoldo, a primeira entidade de viés ambientalista do estado, e em 1971 a Associação Gaúcha de Proteção ao Ambiente Natural (AGAPAN), em Porto Alegre, a qual influenciou a criação de entidades tanto na região metropolitana quanto no interior do estado (PRADO, 2008; PEREIRA, 2018). Entre estas a AGAPAN na cidade de Rio Grande-RS, no ano de 1978.

Considerada um marco relevante para a Educação Ambiental enquanto prática educativa a I Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano (1972) em Estocolmo, organizada pelas Nações Unidas, defende a educação como uma alternativa para a crise ambiental. Segundo Reigota (1994) é a partir desta conferência que surge o que se convencionou chamar de Educação Ambiental. A conferência levou ainda a elaboração

do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), criada no mesmo ano, e que passou a coordenar ações internacionais de preservação ao meio ambiente e promoção do desenvolvimento sustentável.

No Brasil, podemos citar no ano de 1981 a publicação da Lei 6.934 da Política Nacional do Meio Ambiente, constituindo-se em um importante instrumento de consolidação da política ambiental no país; em 1984 a criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea); em 1988 a inclusão da Educação Ambiental na Constituição que em seu Art. 225 apresenta o meio ambiente ecologicamente equilibrado como um direito de todos/as, e no § 1º, VI, determina que caiba ao Poder Público promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino.

Em 1984 foi criado o Programa Nacional de Educação Ambiental (Pronea); em 1988 a inclusão da Educação Ambiental na Constituição que em seu Art. 225 apresenta o meio ambiente ecologicamente equilibrado como um direito de todos/as, e no § 1º, VI, determina que cabe ao Poder Público promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino. Em 1986 foi realizado em Brasília o I Seminário Nacional sobre Universidade e Meio Ambiente, que tinha por objetivo iniciar um processo de interação entre as ações do SISNAMA e o sistema universitário. No mesmo ano foi realizado na Universidade de Brasília o I Curso de Especialização em Educação Ambiental com o objetivo de formar recursos humanos para a implementação de programas de Educação Ambiental no Brasil. O curso foi ofertado ainda nos dois anos seguintes e após, desativado (DIAS, 1991).

Em âmbito internacional em 1987 foi divulgado o *Relatório Brundtland*, ou *O Nosso Futuro Comum*, organizado pela primeira ministra norueguesa Go-Brundtland, após estudos e reuniões que buscavam discutir os problemas ambientais e apontar algumas soluções. Este relatório forneceu os subsídios para os temas da ECO-92, e também foi a partir dele que o conceito de desenvolvimento sustentável se tornou mais conhecido (REIGOTA, 1994; SORRENTINO, 2005).

O ano de 1992 representou um importante marco na trajetória da Educação Ambiental no Brasil e no mundo. Foi realizado o Fórum Global, mais conhecido como a ECO-92 ou Rio-92, que se deu paralelamente a Conferência da ONU sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, no Rio de Janeiro. Foi um evento não governamental que reuniu educadores/as, Organizações Não-governamentais e movimentos sociais de todo o mundo. Neste contexto foi criada a Rede Brasileira de

Educação Ambiental (REBEA) formada por ONGs, educadores/as e instituições variadas ligadas a educação, e ainda se lançou as bases para a Carta da Terra. Aconteceu ainda a assinatura da Agenda 21, na qual 179 países se propuseram a pensar soluções para os problemas socioambientais mundiais, baseados na máxima “pensar globalmente, agir localmente.”.

Neste evento foi elaborado o *Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis*, que segundo Carvalho (2006) definiu o marco político para o projeto pedagógico da Educação Ambiental. É um documento referência ainda hoje para a formação e fundamentação de redes, entidades não governamentais, instituições e demais pessoas que atuam em Educação Ambiental. O documento apresenta a Educação Ambiental como um processo de aprendizagem permanente, em que todos/as aprendem e ensinam, e que visa a transformação social e humana, a fim de constituir sociedades sustentáveis, de forma equitativa e integrada.

A década de 1990 no Brasil é marcada ainda por avanços no tocante a inserção das questões ambientais na legislação educacional: a criação do Ministério do Meio Ambiente (1992); a instituição do Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA)(1994), que em 2018 tem uma 5ª edição; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1996) - nos quais a temática ambiental é proposta como conteúdo transversal no currículo escolar; I Conferência Nacional de Educação Ambiental (1997), e a aprovação da Lei 9.975/99 promulgando a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), a qual foi regulamentada com o Decreto 4. 281/02. Em 1999 também foi criada a Secretária Estadual do Meio Ambiente (SEMA) no Rio Grande do Sul.

Em 2000 foi publicada a Carta da Terra, no Palácio da Paz em Haia, Holanda. Inicialmente elaborada na ECO-92 o documento foi redigido à várias mãos ao longo dos anos, e pontuava a necessidade de coletivamente pensarmos novas formas de sociabilidades, possibilitando a construção de sociedades justas, sustentáveis e pacíficas. Propõem “uma aliança para cuidar da Terra e uns dos outros”. Reconhece a diversidade da vida e seu valor, independente de sua utilidade para os seres humanos; propõe a promoção da justiça social e econômica, a cooperação e ajuda mútua; reconhece a paz e a democracia como condições para uma vida justa e digna na Terra.

Destacamos também a Conferência Ambiental Rio +10, em Joanesburgo, África do Sul, no ano de 2002, que teve como principal objetivo avaliar e renovar os convênios e acordos ratificados na conferência Rio 92. Como foco das discussões despontou as

questões de enfrentamento a pobreza, as mudanças climáticas e as fontes energéticas renováveis. Dez anos mais tarde, em 2012 temos a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável (Rio +20), no Rio de Janeiro, com os objetivos de renovar os compromissos políticos, avaliar os avanços e identificar novos desafios. Paralelo a conferência houveram ainda debates e seminários em universidades e eventos organizados pela sociedade civil e movimentos sociais, como a Cúpula dos Povos.

Como resolução da Rio+20 foi lançado o documento “O Futuro que Queremos”, o qual retoma a necessidade do combate à pobreza, defende a segurança alimentar, a redução das desigualdades, propõem alterar os modos de consumo e a adoção de práticas e modos sustentáveis. Foi formulado a partir deste documento 17 objetivos e 169 metas para o Desenvolvimento Sustentável (ODS).

Também em 2002 temos a criação da REASul- Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental – fruto do projeto “Tecendo Redes de Educação Ambiental na Região Sul”, com o objetivo de debater e fortalecer a Educação Ambiental no Brasil, em especial na região Sul. É uma rede formada por pessoas e instituições que atuam na difusão de redes e diretrizes e princípios da Educação Ambiental, visando articular instituições, órgãos públicos, educadores, técnicos e agentes ambientais; utilizar e ampliar espaços de aprendizagem, como site (<http://www.reasul.org.br/>) e bibliotecas virtuais, a fim de difundir informações, experiências e metodologias em Educação Ambiental.

Em 2004 foi realizado o V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, com o lançamento da Revista Brasileira de Educação Ambiental e a criação da Rede Brasileira de Educomunicação Ambiental –REBECA. Neste mesmo ano também foi oficializado o Grupo de Trabalho em Educação Ambiental da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd (MMA, 2021).

Em 2007 também foi implantado no MMA o Sistema Brasileiro de Informação sobre Educação Ambiental (SIBEA), um dos projetos do ProNEA, o qual consiste em um banco de dados eletrônico que reúne especialistas, instituições e redes sociais ligadas à temática ambiental. Neste mesmo ano foi criado o Instituto Chico Mendes para Conservação da Biodiversidade (ICMBio) com foco na fiscalização e gerenciamento das unidades de conservação federais, além de ser um executor de programas de pesquisa, proteção, conservação e preservação da biodiversidade.

Em 2012 foi aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental (Resolução 2/2012), documento que aponta a dimensão ambiental como um

elemento estruturante “que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover ética e a cidadania ambiental” (BRASIL, 2012). Neste ano também no Rio Grande do Sul foi instituído o Dia Estadual da Educação Ambiental, a ser comemorado no dia 3 de junho, pela Lei 14.103, filiando-se ao Dia Nacional da Educação Ambiental (SEMA-RS).

Em 2015 ocorreu em Nova York a Cúpula de Desenvolvimento Sustentável, promovida pela ONU, com o propósito de pensar novos ODS, com a aprovação do documento Agenda 2030, que entrou em vigor a partir de 2016. No mesmo ano foi realizada em Paris a Conferência das Nações Unidas sobre as Mudanças Climáticas (COP21), na qual se propôs um acordo de cooperação global, conhecido como Acordo de Paris, com o objetivo de estabelecer marcos jurídico, visando às reduções de emissão de gases de efeito estufa e do aumento da temperatura global.

Em 2019 foi realizada Conferência das Partes sobre a Mudança Climática (COP25) em Madri. Neste ano também ganhou destaque nas redes sociais e nas mídias internacionais o protagonismo de jovens na pauta ambiental. A ativista sueca, de apenas 16 anos na época, Greta Thunberg tem dividido opiniões a cerca de seus discursos e posicionamento frente aos líderes mundiais e a questão climática. Em setembro de 2019 a jovem apresentou uma queixa formal à ONU, pedindo aos países que criem medidas para proteger as crianças dos efeitos da crise climática, e entre os países que Greta critica a cerca de suas políticas ambientais, figura o Brasil.

Com a derrota do governo ecocida nas urnas em 2022 no Brasil aos poucos a pauta ambiental está retomando seu lugar na agenda governamental e seu protagonismo no cenário internacional nas questões ambientais. Podemos citar, por exemplo, um dos primeiros atos do governo Lula em janeiro de 2023 foi a assinatura do Decreto Federal nº 11.368, retomando o Fundo Amazônia, o qual havia sido paralisado em 2020, e a criação do Ministério dos Povos Indígenas, com a MP 1154/23, comandado pela deputada federal Sônia Guajajara, eleita em 2022.

2.4 Políticas públicas de Educação Ambiental no Uruguai

A Constituição da República Oriental do Uruguai (1967) em seu Art. 47 define que a preservação do meio ambiente é de interesse geral e que todas as pessoas devem ser abster de causar qualquer dano ao ambiente, sendo passíveis de punição as transgressões. Defende o acesso a água potável e ao saneamento como direitos humanos

fundamentais. No entanto, a Constituição não aborda a questão da Educação Ambiental enquanto temática educativa.

A Lei 17.283 de Proteção Ambiental promulgada no ano 2000 trata sobre as disposições gerais relativas à política ambiental e a gestão ambiental nacional, a qual busca garantir um ambiente equilibrado para o usufruto de todos/as bem como reconhece o dever das pessoas e organizações de atuarem na proteção do meio ambiente. No art.7 elencou a educação e a formação ambiental como elementos para a gestão ambiental, a qual deve ser de responsabilidade do conjunto da sociedade.

Em seu art. 11 aponta que cabe ao Ministério da Moradia, Ordenamento Territorial e Meio Ambiente em parceria com organizações não governamentais, autoridades locais e educacionais promover “(...) la formación de la conciencia ambiental de la comunidad a través de actividades de educación, capacitación, información y difusión tendientes a la adopción de comportamientos consistentes con la protección del ambiente y el desarrollo sostenible.”(URUGUAI, 2000), instituindo assim uma proposta de Educação Ambiental no país.

A fim de atender a tal demanda foi criada em 2005 a Rede de Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável, a qual consiste em um acordo interinstitucional entre o Ministério de Educação e Cultura, o Ministério da Moradia, Ordenamento Territorial e Meio Ambiente e a Universidade da República Oriental do Uruguai (UdelaR). Participam desta rede também organizações não governamentais e outros setores públicos e privados.

Entre os objetivos propostos pela Rede estão: implementar programas e atividades de educação ambiental para toda a população, em especial aos jovens inseridos em todo o sistema educativo – escolar, formação universitária e formação docente – e as organizações comunitárias; contribuir com a elaboração de projetos de formação permanente de agentes multiplicadores; criar um sistema de informação de acesso público; impulsionar a constituição de um Fundo para financiar projetos de educação, entre outros. Sendo assim, a Rede considera a Educação Ambiental um processo coletivo, permanente e potencializador de mudanças individuais e coletivas, na busca de um desenvolvimento humano sustentável (TEIXEIRA, 2010).

Em 2008 foi aprovada a Lei Geral de Educação 18.437, a qual apresenta em seu Art. 40 a educação ambiental como tema transversal, o qual tem o objetivo de fomentar uma consciência ambiental a fim de que se possa melhorar a relação dos seres humanos

com o seu entorno. Visa promover uma formação para o desenvolvimento humano sustentável, buscando uma melhor qualidade de vida para a sociedade.

2.5 Breves considerações

Após esta breve discussão acerca dos movimentos e das políticas públicas no tocante as questões ambientais e à Educação Ambiental, podemos compreender que os processos que constituem o campo e os sujeitos que o compõem se dá de forma dialógica, interativa e recíproca.

Tais medidas e encaminhamentos influenciaram as pessoas que se identificavam com as temáticas ambientais e sociais a se engajarem no processo de consolidação de pressupostos e práticas educativas ambientais, bem como de nos processos de sua própria formação e constituição de suas identidades.

Podemos perceber assim que campo e sujeito vão se constituindo mutuamente, em um movimento dinâmico, dependente e interativo, no qual a identidade de educador/a ambiental está atrelada às “correntes” e perspectivas que a própria Educação Ambiental vai assumindo, na medida em que tanto campo quanto os sujeitos produtos e produtores das demandas socioambientais, culturais e econômicas e das visões de mundo de cada contexto histórico, bem como as demandas socioambientais e os contextos e tempos históricos vão atravessando e sendo atravessados pelos sujeitos.

A figura abaixo é uma tentativa de ilustrar tal processo de constituição recíproca e dialógica, entre ambientes e sujeito.

Figura 1- Atravessamentos



Ilustrador: Jarbas Macedo, 2023.

Conforme buscamos ilustrar com a figura acima, entendemos que o sujeito constitui suas identidades em uma relação dinâmica e afetiva com os ambientes nos quais se insere e atua, e de forma recíproca, constitui os ambientes, Os contextos socioambientais forjam as identidades dos sujeitos, na medida em que as vivências dos sujeitos os constituem, Tal relação mútua e dinâmica fica representada nas setas da Figura 1, **Atravessamentos**, com as quais buscamos dar a ideia de movimento, de cruzos.

Nos próximos capítulos iremos apresentar os achados da investigação realizada, cada qual tratando das três etapas nas quais se desenrolou a pesquisa, buscando trazer uma reflexão teórica sobre o processo de constituição da identidade de educadores/as ambientais. O capítulo seguinte apresenta o percurso metodológico que constituiu na realização da pesquisa bem como propõem uma reflexão a cerca do papel do processo investigativo na formação e constituição de uma identidade de educadora ambiental da pesquisadora e das demais pessoas.

3. CAPÍTULO DOIS

CARTOGRAFIAS AO SUL DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL

3.1 Primeiros passos: tracejando o mapa bioecológico da pesquisa

A Cartografia Social pode ser entendida enquanto uma prática de pesquisa investigativa, um exercício ativo de operação com/no mundo, na qual o/a pesquisador/a está inserido/a no campo e em relação direta com os sujeitos da pesquisa. O/A pesquisador/a, ou o/a cartógrafo/a, está imerso/a no território de sua pesquisa, em seu campo, e não há espaço para neutralidade ou distanciamento. Tal postura exige uma interação social entre as pessoas envolvidas, em uma dinâmica na qual pesquisador/a e os sujeitos da pesquisa são protagonistas no processo de construção de conhecimento.

O conceito de Cartografia Social origina-se na Geografia e foi transposto para os campos da filosofia, política e subjetividade, e na perspectiva formulada por Gilles Deleuze e Félix Guattari (1980), tal prática se propõem a pensar a realidade através de dispositivos não contemplados tradicionalmente pelos discursos científicos, valorizando aquilo que se passa nos intervalos, no “entre” (COSTA, 2014). Tal prática de pesquisa não estabelece de antemão o caminho a ser percorrido; o caminho da pesquisa se faz ao caminhar: “Na força dos encontros gerados, nas dobras produzidas na medida em que habita e percorre os territórios, é que sua pesquisa ganha corpo” (p.67).

A ideia de encontro no sentido proposto por Deleuze (1998), não no sentido comum de “achar algo ou alguém”, mas de algo que nos atravessa e nos toca, e nos atravessando aponta, mesmo que provisoriamente, o rumo de nosso olhar, o próximo passo. Na medida em que o/a pesquisador/a percorre seu campo de pesquisa, seu território, vai tracejando com mais nitidez o caminho a ser trilhado.

Tal prática requer uma preparação, um roteiro que oriente os primeiros passos, no entanto, este roteiro não é inquestionável, imóvel, antes, tal está aberto às descobertas e encontros que vão acontecendo no percurso, conforme aponta Costa (2014):

O cartógrafo, aqui assumido enquanto pesquisador atua diretamente sobre a matéria a ser cartografada. No entanto, ele nunca sabe de antemão os efeitos e itinerários a serem percorridos. Na força dos encontros gerados, nas dobras produzidas na medida em que habita e percorre os territórios, é que sua pesquisa ganha corpo (p. 67).

Sendo assim, como pesquisadora precisei me adaptar, criar, recriar, ao observar, sentir e interagir o/no percurso, afetando e sendo afetada pelas interações que vivenciei, pois “(...) o cartógrafo cartografa sempre o processo, nunca o fim”(p.69). Não se abre mão do rigor da pesquisa, no entanto, os passos do/a pesquisador/a vão se constituindo estando no território, ou nos ambientes, nos quais se desenrola a investigação.

Desta forma, o viés cartográfico pode contribuir para a pesquisa em Educação Ambiental, tendo em vista que esta se fundamenta nas relações que constituem os sujeitos e os ambientes. O/a pesquisador/a em Educação Ambiental que busca compreender a constituição da identidade dos sujeitos e o papel das relações que estes estabelecem neste processo pode encontrar na pesquisa cartográfica os subsídios para uma investigação fundamentada na sensibilidade, nos encontros e nas brechas que constituem o viver em comunhão. Tal prática investigativa mobiliza os sentidos, as subjetividades e o desejo pela surpresa da descoberta.

A fim de preparar a caminhada convém reconhecer o território, ter uma visão geral dos caminhos por onde vamos trilhar, bem como ter um vislumbre dos sujeitos com os quais vamos partilhar o caminho. Este reconhecimento inicial se deu em dois movimentos: primeiro, para ter uma mirada mais ampla do campo da Educação Ambiental, realizamos um levantamento bibliográfico, Etapa 1 da pesquisa, denominada de Mapeamento Bibliográfico.

Após, foi utilizado um questionário virtual, que buscava fazer um levantamento inicial de educadores/as ambientais inseridos no recorte geográfico da pesquisa e suas práticas educativas ambientais neste território. Este questionário consistiu-se na Etapa 2, denominada de Mapeamento de educadores/as ambientais do Sul.

Tabela 1 – Percurso Metodológico
Percurso Metodológico

Etapas	Data	Atividades desenvolvidas
Mapeamento bibliográfico(Etapa 1)	2019 a 2021	Pesquisa online de teses, artigos e resumos expandidos em 4 bancos de dados.
Mapeamento de Educadores/as Ambientais do Sul (Questionário Google Forms)(Etapa 2)	Fev/Mar 2022(Brasil) Jun2022(Uruguai)	Compartilhamento do link do questionário em grupos de aplicativo de comunicação e também por email
Grupo Focal virtual (Etapa 3)	Mar/Abr 2022	Discussões e debates durante quatro semanas com os participantes da pesquisa, via

		plataforma whatsapp. A cada semana um tema relacionado a temática central era apresentado para a discussão do grupo.
Entrevistas (presencial e virtual) (Etapa 3)	Jun a Set 2022	Conversas orientadas por um pequeno roteiro, que continham as mesmas questões discutidas no GF. Algumas realizadas durante o intercâmbio no Uruguai, de forma presencial, e outras ao retornar para o Brasil, via plataforma virtual <i>Zoom</i>

O percurso metodológico se deu assim, como já anunciado, em três etapas: a Etapa 1 foi a realização de um levantamento bibliográfico, que denominou-se Mapeamento Bibliográfico, na qual se objetivou buscar as pesquisas com a temática de formação e constituição de educadores/as ambientais; a Etapa 2 o mapeamento de educadores/as ambientais do Sul, o qual se deu a partir da distribuição de forma virtual do questionário do *Google Forms*, o qual visava mapear os possíveis participantes da pesquisa e fazer o convite para a Etapa 3. E a Etapa 3 que consistiu na realização de um Grupo Focal virtual e de entrevistas presenciais e virtuais².

O recorte geográfico escolhido para a pesquisa foi a região Sul do Brasil (PR; SC; RS) e o país vizinho, Uruguai. Ou seja, o sul do sul. O objetivo geral da investigação é compreender as dimensões formativas que constituem a identidade dos/as educadores ambientais do Sul. Abaixo o mapa sinaliza as cidades nas quais vivem e atuam os/as participantes da pesquisa.

²Agrupamos o Grupo Focal virtual e as entrevistas em uma mesma etapa por entendermos que apesar de se tratarem de duas metodologias distintas de construção de dados partilham entre si a característica da interação.

Figura 2 - Lugares



Ilustrador: Jarbas Macedo, 2023.

Por educadores/as ambientais do Sul entendemos aqueles/as que se inserem e atuam no recorte geográfico elencado, os/as quais pensam e atuam a partir das realidades e demandas de seus próprios territórios, sulendo suas perspectivas e ações educativas tendo como horizontes as relações vivenciadas em seus contextos ecológicos. Esta perspectiva remete assim a dois vieses: um viés geográfico ou territorial e outro viés epistemológico.

Primeiramente, o viés geográfico, refere-se ao ponto de encontro/partida e ao sentimento de pertencimento que me constitui – filha do sul do Brasil, que encontra mais ao sul alguns pontos de identificação, afeto e curiosidades. Ao pensar a região sul do Brasil e as relações com seu vizinho Uruguai foi possível perceber mais pontos de encontro, nas dimensões histórica, cultural e ambiental, reconhecendo um território de sentidos e viveres.

O referido recorte Segundo Ribeiro (2007): “Numa perspectiva crítica, o território é visto como um campo de forças, uma teia, uma rede de relações sociais que, a partir de sua complexidade interna, define, ao mesmo tempo, um limite, uma alteridade: a diferença entre “nós” e os “outros”. Territórios são relações sociais projetadas no espaço” (p.9). se fundamenta ainda no conceito de território o qual não se reduz a dimensão material, mas também se refere a dimensão simbólica, e engloba uma rede de relações sociais que se projeta em um determinado espaço.

O território se configura então a partir das interações entre as dimensões políticas, sociais, históricas, econômicas, culturais e ambientais, sendo, portanto, uma construção subjetiva. Sendo assim, o referido recorte geográfico se configura em um território de partilhas e convergências, o qual atravessa o processo de constituição das identidades dos sujeitos que aí vivem e/ou atuam.

O segundo viés é o epistemológico. Segundo Santos (2019) as epistemologias do Sul se referem as experiências, saberes e fazeres de (re)existências, saberes esses muitas vezes negados como válidos. Entendendo que os conhecimentos produzidos pelos sujeitos são atravessados pelas relações destes com os lugares nos quais atuam e vivenciam experiências, cada território apresenta diferentes epistemologias, e constitui diferentes sujeitos.

Um dos propósitos então foi mapear e compreender estas epistemologias que constituem e são constituídas por educadores/as ambientais que forjam suas identidades além das esferas institucionais, mas ainda a partir do “saber de experiência feito”, os quais nascem do sentir, do tocar, do tecer nas brechas das existências outras formas de ser/saber.

Tendo em vista a necessidade de isolamento social e a impossibilidade de reuniões e encontros presenciais, devido a pandemia de COVID-19 deflagrada no Brasil em março de 2020, os caminhos propostos inicialmente para a realização da pesquisa precisaram ser repensados. O contato com os possíveis participantes teve de ser realizado de forma remota, usando para isso as redes sociais e as ferramentas virtuais. Estes contatos só aconteceram após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, que se deu em Fevereiro de 2022.

No Brasil, o contato inicial e a escolha dos/as participantes da pesquisa se deu todo de forma remota, visto ter sido no momento em que o distanciamento social ainda era uma obrigatoriedade. No Uruguai, no entanto, foi possível realizar um mapeamento

e um contato inicial de forma presencial, visto que naquele momento as regras sanitárias quanto ao distanciamento já haviam sido flexibilizadas, devido ao avanço da vacinação e a redução nos casos de transmissão e agravamento da saúde dos infectados.

3.2 Fundamentando o exercício da pesquisa: pressupostos metodológicos

O tracejado inicial do mapa ecológico da pesquisa se deu a partir das 4 dimensões que propõem a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) de Bronfenbrenner (2011) – Pessoa, Processo, Contexto e Tempo (PPCT). A pesquisa foi suleada pelo viés qualitativo e fenomenológico, visto que busca compreender quais os sentidos que os sujeitos atribuem ao processo de constituição de sua identidade de educadores/as ambientais.

Enquanto dimensão *Pessoa* configura-se todos/as participantes da pesquisa que tenham em suas práticas e ações coletivas e individuais alguma relação com os pressupostos da Educação Ambiental. Estas pessoas emergiram do processo de mapeamento através do questionário virtual, o qual foi compartilhado em forma de rede.

Quanto à dimensão *Processo* refere-se ao movimento de constituição das identidades destes educadores/as ambientais, buscando conhecer e compreender as relações e experiências que desenvolvem nos ambientes nos quais circularam e/ou circulam, em suas trajetórias ao longo de suas vidas. Seus espaços de formação, atividades profissionais e/ou de militância, de vida cotidiana, a partir dos quais atribuem sentidos, e em especial, a partir das quais passam a construir uma identificação com as questões socioambientais.

O desenvolvimento é definido sob a perspectiva da TBDH como uma mudança duradoura na forma como o sujeito percebe e lida com seus ambientes, e se dá de forma permanente ao longo da vida da pessoa, potencializado pelas relações que vivencia nos mais diferentes ambientes. A essas relações Bronfenbrenner (2011) nomeia de díades ou tríades,

Buscamos então conhecer as percepções desses sujeitos em relação a sua formação e ao processo de constituição de suas identidades de educadores/as ambientais, saberes e fazeres próprios de cada um/a, forjadas a partir da reflexão sobre suas práticas e experiências.

A dimensão *Contexto* se refere aos ambientes nos quais eles se inserem, atuaram e/ou atuam. Sob a perspectiva da TBDH o contexto consiste de quatro estruturadas,

conectadas entre si, chamados de ambientes ecológicos: Microsistema; Messoa sistema; Exossistema e Macrossistema.

O microsistema se refere aos ambientes nos quais o sujeito vivencia suas relações de forma mais próxima, face a face, de forma mais imediata, como a família, a escola, o trabalho. O messosistema é a articulação entre diferentes microsistemas: as inter-relações que se estabelecem entre os diferentes microsistemas em que o sujeito atua, como entre família e escola; casa e trabalho, por exemplo. .

O exossistema se refere aos ambientes nos quais o sujeito não interage diretamente, mas cujas decisões e ações interferem direta ou indiretamente em sua vida, como por exemplo, instâncias governamentais; o trabalho dos pais ou do companheiro/a; as normativas da escola e/ou da universidade

Por fim, o macrossistema não se refere a uma estrutura específica, mas sim a um contexto sociocultural que atravessa e permeia todas as relações, e dessa forma, interfere em todos os sistemas. Consiste em valores, crenças, modos de ser e fazer, hábitos, os quais caracterizam as sociedades e os grupos sociais, em determinados contextos históricos. Tem uma relação intrínseca com a dimensão temporal.

A dimensão *Tempo* se refere ao período sócio-histórico da pesquisa, que se encontra entre o período antes, durante e pós- pandemia. Além de envolver o tempo de trajetória de cada um dos/as participantes da pesquisa, o qual vai estar presente nas diferentes percepções de cada um, a partir dos sentidos que estes atribuem as suas experiências e suas trajetórias.

Para esta pesquisa os contextos ecológicos não foram apenas os lugares físicos, mas também os encontros mediados pelos ambientes virtuais, também compreendidos enquanto ambiente educativo e ambiente formativo tendo em vista que as interações que ali ocorreram fundamentaram-se no interesse, o engajamento e na reciprocidade dos/as participantes, podendo contribuir para sua formação e constituição de suas identidades.

Como um microsistema o ambiente virtual propicia a interação face a face (ainda que mediados por dispositivos informáticos – computador, tablet, smartphone) uns com os outros e com os demais seres e objetos que constituem este ambiente. Como tal, este ambiente requer reciprocidade e equilíbrio de poder (BROFENBRENNER, 2011) e precisa propiciar experiências que despertem os sentidos e promovam a construção de saberes, de forma colaborativa e coletiva.

Como referenciais teórico-metodológicos foram empregados os pressupostos da Cartografia Social (COSTA, 2014), da Entrevista semi-estruturada, baseada na metodologia da Entrevista Reflexiva (YUNEZ; SZYMANSKI, 2005) e o Grupo Focal (GATTI, 2005), na modalidade virtual. Como metodologia de compreensão e análise dos dados foi utilizada a Teoria Fundamentada nos Dados (CHARMAZ, 2009).

O uso de diferentes metodologias de construção de dados se justifica devido a diversidade dos sujeitos participantes bem como a aceitação ou não das dinâmicas propostas, tendo em algumas situações sido necessário repensar as dinâmicas para se manter a participação. Como a pesquisa percorreu dois ambientes distintos e ocorreu em meses diferentes, devido às condições impostas pela pandemia de COVID-19, foram se apresentando desafios que não haviam sido previstos, e desta forma, se fez necessário uma postura flexível e adaptativa, por parte da pesquisadora.

Por um viés fenomenológico, buscou-se conhecer quais os sentidos e significados que os/as educadores/as ambientais atribuem as suas vivências e experiências em suas trajetórias, valendo-se assim de suas percepções e narrativas. A percepção é a forma originária e primeira do conhecimento (CARMO, 2011), sendo assim a partir das perspectivas dos participantes, buscou-se compreender o processo de constituição da identidade de educador/a ambiental, e construir uma narrativa que permita conhecer este processo e mobilizar reflexões. Como um processo qualitativo, implica também o olhar e as percepções da pesquisadora, visto que não há neutralidade, e ambos, pesquisadora e pesquisados/as, se atravessam e se influenciam mutuamente.

A entrevista enquanto metodologia de construção de dados “(...) supõem um encontro interpessoal que inclui a subjetividade dos protagonistas, que juntos vão construir um novo caminho mediante o encontro de seus mundos sociais e culturais (...)” (YUNEZ; SZYMANSKI, 2005, p.122). A partir dela o/a pesquisador/a irá produzir, em interação com seus demais participantes da pesquisa, os dados, para que possa efetuar a compreensão das realidades estudadas, privilegiando a construção do conhecimento enquanto um processo coletivo.

Tal metodologia apresenta-se como uma possibilidade para estudos de significados subjetivos, como valores, atitudes e opiniões, que só podem ser obtidos com a contribuição das pessoas envolvidas. Neste processo pode se suscitar informações objetivas e subjetivas, conduzindo para o diálogo, uma conversa, a fim de se aprofundar o tema em questão. Este caráter interativo e dinâmico vai conduzindo o

rumo da pesquisa, o que exige do/a pesquisador/a uma flexibilidade de pensamento e uma disposição de ir e voltar às informações obtidas, lançando novos olhares e produzindo significados.

A entrevista semi-estruturada é caracterizada pela elaboração de questões orientadoras, fechadas e abertas, que tem o objetivo de mobilizar o/a entrevistado/a a discorrer sobre determinado tema, de forma mais espontânea.

A metodologia do Grupo Focal é uma dinâmica de pesquisa que nasceu na década de 1920, para atender as demandas da área do *marketing* e foi introduzida nas Ciências Sociais em 1950, para pesquisas acerca das reações das pessoas à propagandas da guerra. Nas áreas das Ciências Sociais e Humana esta dinâmica foca no processo interacional, ou seja, prioriza as redes de interação construídas de entre os participantes e o/a mediador/a. Visa discutir um tema a partir das experiências pessoais dos/as participantes (GATTI, 2005).

Tal metodologia pode contribuir em pesquisas que buscam conhecer as compreensões e perspectivas coletivas sobre determinado tema ou processo, e se fundamenta na interação dos sujeitos que partilham de algumas características e/ou interesses em comum. O grupo precisa ser pensado a partir de uma ou mais convergências, sem, no entanto, se perder de vista as diferenças, para que se promova a discussão de diferentes visões e perspectivas, garantindo a presença da diversidade.

Na condução do grupo focal é importante a não- diretividade do/a mediador/a, o/a qual deve mobilizar as discussões, conduzir as interações, se envolvendo o mínimo possível, sem emitir opiniões pessoais ou intervir diretamente. Segundo Gatti (2005) o/a mediador/a não pode esquecer que “(...) não está realizando uma entrevista com um grupo, mas criando condições para que este se situe, explicita pontos de vista, analise, inquiria, faça críticas, abra perspectivas diante da problemática para o qual foi convidado a conversar coletivamente” (p. 8).

No grupo focal interessa não apenas o que pensam e o que expressam os/as participantes, mas também como pensam e o porquê do que pensam. Desta forma, conhecer os contextos de atuação e o perfil da cada participante é essencial, a fim de que o/a pesquisador/a possa compreender as ideias que emergem da dinâmica, e assim construir uma narrativa contextualizada e relacional.

Para que a dinâmica flua é preciso que os/as participantes se sintam a vontade para expressar suas ideias, sempre mantendo o foco no tema proposto. Para isso é

importante que se estabeleça já de início alguns “combinados” com o grupo, bem como apresentar de antemão um roteiro com a dinâmica, para que as pessoas tenham uma ideia do que e como será trabalhado durante o processo. O roteiro, no entanto, deve ser flexível, visto que as interações podem endereçar a outras questões relevantes, não pensadas de antemão pelo/a pesquisador/a.

Recomenda-se ainda que o grupo contenha entre 6 a 12 pessoas, a fim de facilitar a interação e todos conseguirem participar efetivamente.

O uso de TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação), os AVAs (ambientes virtuais de aprendizagem) e das redes sociais como caminhos para realizar pesquisas e interações tem sido bastante explorado, em especial, após a pandemia de COVID – 19, a qual inviabilizou por um bom tempo encontros e reuniões presenciais. Segundo SOUZA (2020) as TICs podem ser compreendidas como “(...) propulsores da criação de novas relações com a informação, com o tempo, com o espaço, consigo mesmo e com os outros”, e que “A interatividade, os movimentos, as relações no AVA e para além dele é que produzem o ambiente” (p. 115).

Sendo assim, os ambientes virtuais podem ser vivenciados como espaços potentes de interação, formação e constituição de relações, e, portanto, de subjetividades e identidades. No caso desta pesquisa o grupo focal aconteceu na modalidade virtual, com o uso do aplicativo de mensagens WhatsApp, de forma assíncrona. Tal adaptação da metodologia do grupo focal foi um desafio para nós enquanto pesquisadoras, pois não encontramos referenciais ou experiências semelhantes. Foi uma dinâmica aprendida na prática cotidiana, sendo necessária flexibilidade e o reconhecimento de acertos e erros durante a caminhada.

A fim de compreender e analisar os dados construídos, nós nos fundamentamos nos pressupostos da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), como proposta por Charmaz (2009), a qual tem uma perspectiva construtivista, desenvolvida inicialmente por Glaser e Strauss(1967) e Glaser(1978) e ampliada por Corbin e Strauss(1990). Tal metodologia capta a diversidade dos fatos, informações, experiências da realidade, e pressupõe a interação entre os sujeitos e os contextos nos quais estão inseridos, e busca a partir dos sujeitos e dos fenômenos estudados na realidade, conceber uma teoria (SILVA; SILVA, 2022).

A TFD se presta a uma pesquisa que visa trazer as vozes dos/as pesquisados/as, e não apenas a leitura e interpretação do/a pesquisador/a, conforme demarcam Prignol e

Behrens (2019): “Assim, coleta-se os dados a partir do ângulo dos envolvidos, resgatando a voz do pesquisado” (p. 4). A metodologia é estruturada pelas seguintes etapas: amostragem, coleta e produção de dados. É fundamentada por documentos produzidos pelo/a pesquisador/a durante o processo, os memorandos.

A amostragem pode se apresentar em duas etapas: a inicial e a teórica. A amostragem inicial é o ponto de partida da pesquisa, no qual se estabelece critérios para a seleção de participantes e/ou das situações para a construção dos dados e posterior análise preliminar. A amostragem teórica irá orientar o/a pesquisador/a no caminho de refinar e obter dados para a explicação das categorias dentro de um desenvolvimento conceitual e teórico. Possibilita que o/a pesquisador/a retorne ao campo e reveja seus sujeitos de pesquisa, ou até mesmo forme outro grupo, a fim de complementar as informações e preencher as possíveis lacunas.

Uma etapa obrigatória para quem utiliza a TDF é a construção dos memorandos, que são anotações analíticas informais que se dão durante todo o processo de pesquisa com relação aos dados construídos até as categorias teóricas. Não há um padrão ou normas para sua elaboração, visto que é o espaço em que o/a pesquisador/a irá registrar as suas percepções, *insights*, as relações que pode traçar com referenciais teóricos, enfim, as suas interpretações iniciais, que servirão como suporte para a posterior teorização.

A codificação tem como objetivo questionar analiticamente os dados construídos e nesta etapa o/a pesquisador/a estuda e compreende os dados de maneira aprofundada, levando em conta os cenários, as emoções, atitudes e até mesmo os silêncios dos/as participantes. Uma das principais características da TDF é que não existe uma pré-categorização; as categorias emergem do processo de codificação. A codificação gera “os ossos” e define a estrutura analítica que fundamentará da análise (CHARMAZ, 2009, p.70). Nesta etapa os dados são transformados em códigos (categorias), e podem ser estruturadas em codificação inicial, focalizada e axial.

É relevante notar que este processo de criação dos códigos é subjetivo, interativo e envolve as perspectivas e linguagens do/a próprio/a pesquisador/a, bem como os atravessamentos deste/a com os/as participantes, confirmando mais uma vez que o processo de pesquisa não é neutro. Conforme aponta Charmaz(2009)

Nós *criamos* os nossos códigos ao definirmos aquilo que observamos nos dados. Os códigos surgem à medida que você faz uma análise minuciosa dos seus dados e define significados dentro dele. Por meio dessa codificação ativa, você interage com seus dados repetidamente,

questionando-os de diferentes maneiras. (...) *Construímos* os nossos códigos, pois estamos denominando ativamente os dados, mesmo quando acreditamos que os nossos códigos capturam a realidade empírica. Ainda assim, eles refletem a *nostra* perspectiva: escolhemos as palavras que constituem o nosso código (p. 72-73) (grifos da autora).

É necessário manter o foco no problema e nos objetivos da pesquisa e ter em mente que embora a metodologias ofereçam uma estrutura, cabe ao pesquisador/a construir e trilhar os seus próprios caminhos, tendo em vista que cada contexto e cada sujeito demandam potencialidades e desafios distintos.

3.3 Aspectos éticos que suleiam a pesquisa

A presente pesquisa foi orientada pelos princípios éticos conforme a Resolução 510/2016 (<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>) e como tal garantirá o direito ao sigilo, ao anonimato, ao livre consentimento de participação, e a devida assistência aos participantes por parte da pesquisadora, em caso de riscos e prejuízos advindos do processo de pesquisa. é garantida ainda a liberdade da retirada de consentimento e/ou da pesquisa a qualquer momento e de deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo. O projeto da presente pesquisa foi aprovado pelo Comitê em Fevereiro de 2022, conforme o Parecer consubstanciado do CEP Nº 5.205.522.

Sob o olhar ecológico da pesquisadora, uma das dimensões que orientou o percurso foi a Pessoa³, e suas relações nos ambientes nos quais interagem. Buscamos pensar as pessoas que se insiram em diferentes espaços, experiências e movimentos, constituindo no seu fazer uma rede, um mapa de interações, relacionados a práticas educativas ambientais, formais e não formais. Assim, estabelecemos alguns critérios de inclusão:

- Ser maior de 18 anos;
- Identificar-se como educador/a ambiental;
- Atuar em processos de Educação Ambiental há no mínimo 3 anos;
- Identificar-se com as temáticas referentes às questões ambientais, entre elas: a degradação ambiental; conflitos sociais; desigualdades sociais e econômicas; relações entre seres humanos e natureza; movimentos populares; populações vulneráveis, etc;

³ Segundo a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (2011) a dimensão *Pessoa* passa a ter um papel relevante no processo de desenvolvimento, sendo então a referência para pensarmos o processo de constituição de sua identidade.

- Envolver em suas práticas profissionais e/ou cotidianas ações e propostas em consonância com os pressupostos da Educação Ambiental⁴;
- Promover processos educativos nos mais variados espaços – escola, órgãos públicos, sindicatos, igrejas, comunidade local – visando problematizar as relações entre os seres humanos, e entre estes e os seres não humanos, propondo enfrentamentos para as problemáticas socioambientais;
- Promover ações de conservação, preservação dos ambientes naturais e/ou construídos, buscando estabelecer relações de respeito e bom convívio;
- Trabalhar em prol do reconhecimento e da re-valorização dos saberes tradicionais e populares, e da garantia de direitos às populações vulneráveis e marginalizadas da sociedade, buscando o reconhecimento e o respeito a todas as diversidades étnico-culturais.

Como critérios de exclusão foram elencados os seguintes:

- A não identificação como educador/a ambiental;
- A não participação e/ou envolvimento como promotoras de atividades formais ou não formais de educação, em especial, de Educação Ambiental;
- Pessoas que não reconheçam a relevância dos pressupostos da Educação Ambiental, como a ética, o cuidado, o respeito à vida e as diversidades, como pautas relevantes na sociedade;
- Não residentes na região elencada como recorte geográfico da pesquisa.

A pesquisa pode comportar benefícios e alguns riscos mínimos aos participantes.

Como benefícios, podemos apontar, por exemplo: o reconhecimento de experiências educativas ambientais e da contribuição das pessoas que as promovem, gerando um sentimento de satisfação; a divulgação de práticas e conhecimentos que podem vir a contribuir para políticas públicas ou formações de educadores/as ambientais desenvolvidas pela universidade e demais instituições formadoras; a contribuição teórica e metodológica para a área da pesquisa.

Alguns riscos mínimos podem resultar do processo de pesquisa, como por exemplo: desconforto, possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de construção de dados, medo de não saber responder ou ser identificado/a; rememorar situações tristes ou constrangedoras, dificuldades com o acesso aos meios digitais. Em

⁴ Fundamentadas na perspectiva da Educação Ambiental Sistêmica, demarcamos alguns destes pressupostos: olhar ecológico, ética, criticidade, pertencimento, comprometimento, reciprocidade, respeito a vida, em todas as suas expressões.

caso de qualquer risco prejudicial saúde dos/as participantes, eu me comprometo como responsável por esta pesquisa, a garantir a assistência médica IMEDIATA, INTEGRAL E GRATUITA, bem como a retirada do consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Aos participantes foi disponibilizado 2 vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido(TCLE), uma ficando em sua posse e a outra em posse da pesquisadora, o qual contém além das informações necessárias sobre a pesquisa e o motivo do convite, os possíveis riscos e benefícios oriundos da mesma, a informação de que os dados serão tornados públicos e declaração de responsabilidade das pesquisadoras. Para aqueles que participaram de forma online, os TCLEs foram disponibilizados virtualmente, com os links inseridos no Questionário do *Google Forms*.

3.4 O caminho se faz caminhando: tracejando o mapa ecológico da pesquisa

Na Etapa 1 da pesquisa foi realizado um levantamento bibliográfico de artigos e teses com a temática da formação e da constituição das identidades de educadores/as ambientais em quatro bancos de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Banco de Dados da Scielo(Scientific Electronic Library Online)⁵; Anais dos eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação(os trabalhos inscritos no GT 22 da ANPED nacional e Eixo 17 na ANPED-Sul), e Anais do Encontro e Diálogos em Educação Ambiental (EDEA).⁶

Como recorte temporal se fez a opção pelas teses e artigos publicados nas plataformas Catálogo de Dissertações e Teses da Capes e Scielo, respectivamente,entre 2010 e 2020, com exceção de uma tese de 2008, por considerarmos a referida tese significativa na trajetória do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA-FURG), tendo sido esta a primeira tese defendida no programa, representando assim um marco relevante.

As plataformas do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e o Banco de Dados da Scielo apresentam ferramentas de busca por palavras-chave e a opção de delimitar o período de publicação das pesquisas nas plataformas. As palavras-chave

⁵A plataforma consiste em uma biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico. <http://www.scielo.br>

⁶Esta etapa da pesquisa foi partilhada em um artigo intitulado *As dimensões formativas que constituem as identidades de educadores ambientais*, publicado na Revista Cocar, V.17, N.35(2022), disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5287>

utilizadas para realizar as buscas nestas plataformas foram: “educadores ambientais”; “educação ambiental não formal”; “formação de professores” – “Educação Ambiental”.

Após a leitura dos títulos, do resumo e das palavras-chave foram selecionados os trabalhos que mais se aproximavam da perspectiva que orienta a referida pesquisa, adotando como critérios de seleção: o viés fenomenológico–hermenêutico, o uso de metodologias qualitativas participativas, bem como a análise de documentos referentes aos fazeres e saberes de educadores ambientais, narrativas pessoais e perspectivas de formação em rede.

O levantamento realizado nos anais dos eventos se deu de forma diferente, pois os sites que disponibilizam os anais não oferecem uma ferramenta de busca automática. Foram realizadas buscas por títulos e resumos que abordassem a temática em questão, em cada edição dos respectivos anais disponíveis nos sites, e os quais contivessem algumas das palavras-chave elencadas nas plataformas anteriores. O recorte temporal foi mais amplo, dos anos de 2005 a 2020⁷. Após a leitura dos respectivos resumos, foram elencados os trabalhos, seguindo os critérios anteriores, os quais foram agrupados por temáticas.

Ao todo foram mapeadas 1271 pesquisas, entre teses, artigos e resumos expandidos publicados em periódicos científicos e em anais de eventos e destes, analisados 33 trabalhos. Após a realização do mapeamento emergiram três categorias: **Educadores ambientais; Formação de Educadores Ambientais e Educação Ambiental na Formação de Professores**. Os resultados obtidos com esta etapa serão apresentados e discutidos no capítulo

3.5 Mapeamento de educadores/as ambientais do Sul

Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, passamos a Etapa 2 da pesquisa, na qual foi aplicado um questionário do *Google Forms*, o qual foi compartilhado pelas pesquisadoras em grupos virtuais (WhatsApp) que tinham como interesse em comum as temáticas relativas ao campo da Educação Ambiental. Tal processo configurou-se como um compartilhamento em rede, no qual as pessoas que iam tendo acesso ao formulário iam compartilhando com quem elas consideravam vir a se interessar em participar. Tal movimento alcançou territórios além dos pretendidos inicialmente, na fase do projeto, o que permitiu um alargamento do recorte geográfico, incluindo os estados de Santa Catarina (SC) e Paraná(PR).

⁷Os anais do EDEA nos quais se realizou a busca foram os publicados em: 2011,2014,2016,2017,2018,2020, tendo em vista que são estes os disponibilizados para consulta online.

Os objetivos do questionário foram realizar um mapeamento de educadores/as ambientais, levantar algumas informações iniciais (perfil e formação) e fazer o convite para o Grupo Focal online (Etapa 3) Os critérios para a escolha dos/as participantes da pesquisa eram apresentados no cabeçalho do questionário: 1) identificar-se como um/a educador/a ambiental; 2) ter atuado ou atuar na região sul do Brasil e/ou no Uruguai com processos educativos ambientais.

O formulário era formado por 12(doze) questões: as 6 (seis) primeiras eram referentes ao perfil(nome, idade, gênero, etnia, cidade e profissão-atuação) e as últimas referentes a formação e atuação como educador/a ambiental. O formulário continha ainda os links de acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Resumo do projeto de pesquisa. Ao final do questionário era realizado um convite para a participação em um Grupo Focal virtual, referente à Etapa 3.

Primeiramente, o questionário foi partilhado entre os grupos no Brasil, tendo em vista que a proposta era realizarmos dois grupos focais virtual, em dois momentos: um com os/as participantes do Brasil e outro com os/as participantes do Uruguai. Isto porque entendemos que a diferença de idioma e a falta de vínculos, tanto entre pesquisadora e participantes, como entre os participantes entre si, poderiam criar obstáculos, que limitariam a fluidez do processo. Ao todo obtivemos 21(vinte e uma) respostas, e destas, 16(dezesseis) pessoas apontaram interesse em participar do grupo focal virtual.

A proposta então era após meu intercâmbio no Uruguai, ocasião em que eu conheceria as pessoas e teria a oportunidade de apresentar meu projeto e criar alguns laços, eu fizesse a partilha do questionário e o convite para um grupo focal virtual do Uruguai. No entanto, por não encontrar nenhum grupo de WhatsApp no Uruguai que reunisse educadores/as em função da temática, como há no Brasil, optamos por fazer o compartilhamento por email, seguindo uma lista de endereços fornecida pela professora que me recebeu no país. Do Uruguai obtivemos 10 respostas ao questionário e destes 2 assinalaram interesse em participar do grupo focal virtual.

A seguir apresentamos como se deu cada uma das dinâmicas de construção de dados: o grupo focal virtual e as entrevistas.

3.6 Grupo Focal virtual *Educadores Ambientais*: uma experiência de pesquisa em ambiente virtual no sul do Brasil

Ao todo 16 pessoas aceitaram participar do Grupo Focal virtual no Brasil, pelo aplicativo de mensagens WhatsApp. Este grupo foi nomeado de *Educadores Ambientais* e teve a duração de 4 semanas, incluindo os meses de Março e Abril de 2022. Efetivamente, no entanto, o grupo teve a participação de 12 participantes, sendo que apenas 11 pessoas interagiram ativamente nas 4 semanas. Além dos sujeitos da pesquisa, desempenhei no grupo o papel de mediadora e a professora orientadora atuou como observadora, a fim de me ajudar a olhar com mais atenção e a escolher os passos seguintes.

A proposta foi de que a interação se daria de forma assíncrona, sendo possível que cada um/a pudesse participar no momento em que lhe fosse mais conveniente. A cada semana era proposto um tema ou questão relativo ao tema central, a constituição da identidade de educadores/as ambientais, e os/as participantes eram convidados/as a discorrer sobre e discutir.

Antes de dar início as discussões do grupo focal foram propostas através de uma Roda de Apresentações, a qual teve por intuito criar um primeiro momento de interação e encontro entre os/as participantes, buscando assim superar uma possível sensação de isolamento ou estranhamento, provocada pela falta de contato visual e pela não presencialidade física, impossibilitada pelo ambiente virtual.

A proposta era que além das experiências de formação profissional as pessoas falassem um pouco de si informalmente, o que pode contribuir para a construção de laços de afetividade e simpatia, necessários para que um grupo de discussão flua de forma agradável. Por exemplo, o participante Verde Claro⁸ se apresentou assim: “*Meu nome é Verde Claro, sou Coordenador do Mestrado Profissional em Desastres Naturais da UFSC, gosto de gastronomia (cozinhar) e jardinagem (cuidar de plantas ornamentais), moro em Florianópolis*”. (Mar/Abril 2022, Grupo Focal virtual). E Lilás, que além de sua formação acadêmica e profissional, acrescentou à sua apresentação: “*Sou avó do Augusto e da Eulália (5 e 1 ano, respectivamente) e de 4 cães e 4 gatos, fora os da rua*” (Mar/Abril 2022, Grupo Focal virtual).

⁸ Os nomes dos/as participantes foram substituídos pelas cores usadas pela pesquisadora na planilha construída para análise dos dados para sinalizar cada fala, mantendo assim o princípio do anonimato.

Esta dinâmica foi significativa quanto ao papel do afeto na constituição do sujeito e na identificação com um grupo ou ideia. Alguns deles se conheciam de outros lugares, haviam sido colegas de formação ou trabalho, e expressaram alegria por se reencontrar neste espaço, como podemos observar na fala de Azul Claro:

Esse grupo é bem relevante para mim, eu tento manter a leitura atualizada e agora com o passar dos dias comecei a identificar algumas pessoas que eu conheço de vista. Amarelo Ouro⁹, depois que vi a tua foto lembrei de ti da adolescência em rolês como bar do Zeppelin. Desenterrei essa! Mas enfim, lembro que a gente era uma galerinha da contra-cultura, eram o início dos anos 2000 e a pegada ecológica estava bem forte (Mar/Abril 2022, Grupo Focal virtual).

As discussões começaram no dia 28 de março de 2022, uma segunda-feira, o que foi avisado previamente aos participantes. Na semana anterior foi criado o grupo focal online e os/as participantes receberam a seguinte mensagem: “Bom dia! Tudo bem contigo? Eu sou a Sabrina e como sinalizaste no formulário interesse em participar do Grupo de Discussões com a temática "A constituição das identidades de educadores ambientais" estou te avisando que irei te adicionar ao grupo. As interações começam a partir de sexta-feira, 25/03, com uma roda assíncrona de apresentações. Agradeço sua disponibilidade e aguardo sua participação!!”.

Na descrição do grupo foi compartilhado o seguinte: “O objetivo do grupo é discutir temas relativos à constituição da identidade de educadores/as ambientais, e faz parte de uma pesquisa de doutorado em andamento no Programa de Educação Ambiental (PPGEA) da FURG. As interações ocorrerão durante 4 semanas(28/03 a 24/04), sendo que a cada semana será proposta uma temática relativa ao tema central para mobilizar as discussões.” Dentro desta uma semana os/as participantes eram convidados/as a interagir sobre o tema, discutindo e abordando suas perspectivas.

A dinâmica das interações e discussões foi apresentada ao grupo de forma objetiva, com os seguintes “combinados”:

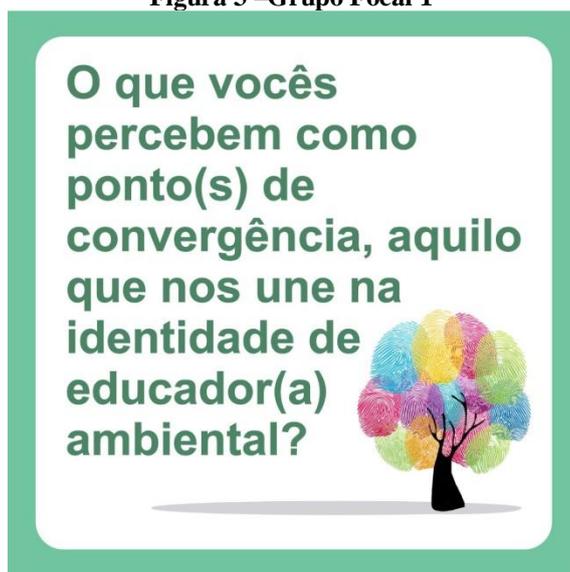
- As interações e discussões devem ocorrer de forma respeitosa e ética;
- As discussões aqui partilhadas não devem ser compartilhadas em outros grupos e demais mídias sociais;

⁹Aqui a participante menciona a outra participante, e por isso, o nome foi substituído pelo codinome.

- A participação, de forma assíncrona, pode ocorrer das seguintes formas: escrita, com áudio, com uso de imagens e vídeos. Sempre buscando uma participação dinâmica e uma partilha de ideias entre as pessoas participantes.
- É preciso acessar o grupo ao menos uma vez por semana. As postagens serão realizadas nas segundas-feiras e ficarão disponíveis até a segunda-feira da semana seguinte para a interação de todos/as.

A primeira semana de interação teve como temática *A Identidade de educadores/as ambientais* e foi proposta a seguinte provocação: “Como podemos perceber em nossa Roda de apresentações, somos sujeitos de diferentes lugares, fazeres, formações e trajetórias. Nosso pequeno grupo já apresenta uma diversidade, sem perder de vista as nossas diferenças” (Pesquisadora, Março 2022, Grupo Focal virtual). E com o uso da imagem abaixo foi feito o convite à discussão.

Figura 3 –Grupo Focal 1



Ilustrador: Jarbas Macedo, 2022.

Após a provocação sobre os pontos de convergência entre os diferentes educadores/as ambientais, a proposta foi de pensar a sua própria identidade, e para isso foi ilustrado o seguinte card:

Figura 4-Grupo Focal 2



Ilustrador: Jarbas Macedo, 2022.

O processo de constituição dos sujeitos se dá nas dimensões individual e coletiva, e sendo assim, o objetivo de usar as duas imagens foi o de mobilizar as percepções a cerca dos atravessamentos e pontos em comum que marcam a identidade de educador/a ambiental. Ao refletirem e discutirem sobre as questões propostas nesta primeira semana, os/as participantes apontaram muitos aspectos, características e perspectivas, que embora distintas, em alguns momentos se atravessam, convergem, e fundamenta um sentimento de pertencer a um grupo ou a uma identidade específica.

A segunda temática proposta foi *Experiências*. A fim de mobilizar as discussões foi disponibilizado no grupo um poema-vídeo, intitulado *Sou feita de retalhos*, da poetisa Criz Pizzimente (<https://www.youtube.com/watch?v=g-xm5tTNceg>) e o card a seguir:

Figura 5-Grupo Focal 3



Ilustrador: Jarbas Macedo, 2022.

Tanto a poesia quanto a citação de Larrosa abordam a questão das muitas experiências e relações que nos formam, nos tornam pessoas. Desta forma, o intuito do

uso dessas duas linguagens, o vídeo e o texto, era de sensibilizar e convidar os/as participantes a pensarem em suas experiências, desde a infância até a fase atual, que eles/as entendiam terem sido significativas em seu processo formativo e constitutivo.

Esta segunda semana foi repleta de lembranças e memórias afetivas, nas quais a família, a comunidade, a escola, os movimentos sociais e os espaços de formação política partidária emergiram como ambientes significativos no processo de constituição de suas identidades de educadores/as ambientais. Tal movimento emocionou alguns participantes, como expressou Amarelo Ouro: *“Minha infância definiu grande parte do que escolhi ser. E a imersão em um pensamento de que somos todos a mesma natureza é uma delas. Relembrar o que me constituiu é sempre relevante”* (Mar/Abril, 2022, Grupo Focal virtual).

Ainda outra participante comentou:

Hoje é domingo e amanhã vamos ter uma nova temática para conversarmos aqui no grupo. Confesso que a questão colocada nesta semana me provocou muito. Especialmente por lembrar de uma época tão especial, cheia de utopias e em que dávamos o nosso suor, nos arriscando muitas vezes, pelos nossos ideais. Não que hoje a gente não faça isso, mas na infância e adolescência é diferente. Fiquei a semana conversando com aquela menina que fui, e cheguei a conclusão de que ela está contente por quem me tornei. Vou seguir conversando com ela para manter a doçura, já que a vida adulta apresenta desafios que às vezes trazem amargura, descrença e desesperança (AZUL CLARO, Mar/Abril 2022, Grupo Focal virtual).

Falar sobre as experiências que fazem parte da história de vida mobiliza memórias e sentimentos, e humaniza o nosso processo formativo. E partilhar essas memórias e percepções é muito potente também.

O tema da semana seguinte foi *Perspectivas da Educação Ambiental*, e como questão orientadora foi lançada a seguinte: *“De que Educação Ambiental precisamos?”*. Esta provocação teve como objetivo provocar discussões a cerca das perspectivas em Educação Ambiental preconizadas pelos participantes. A fim de estimular as interações foram disponibilizados alguns links de sites que tratavam sobre problemáticas socioambientais.

O primeiro link remetia a um texto que tratava da relação entre a crise climática e os direitos humanos (2021); o segundo um texto da revista National Geographic(2022) o qual abordava os apontamentos da ONU(Organização das Nações Unidas) sobre o relatório *Mudanças Climáticas 2022: Mitigação das Mudanças Climáticas*, e por último um blog que discutia a crise climática e a insegurança hídrica no Brasil(2022). A

fim de acrescentar uma ponderação teórica foi compartilhada uma citação de Krenak (2019):

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. (...)talvez o que a gente tenha de fazer é descobrir um paraquedas. Não eliminar a queda, mas inventar e fabricar milhares de paraquedas coloridos, divertidos, inclusive prazerosos”(p.26).

Por serem temas de âmbito mais geral, mas que tratavam de questões que afetam a todos os seres independente do lugar que ocupem no mundo, a ideia era servir como um mobilizador das discussões, para que partir de problemáticas mais amplas, os/as participantes refletissem sobre qual o papel da Educação Ambiental e de seus agentes diante as problemáticas ambientais globais e locais.

As interações desta semana foram marcadas por muitos relatos de experiências a partir dos quais os/as participantes desvelaram suas perspectivas teóricas e metodológicas sobre Educação Ambiental e que entendem ser mais efetiva para tratar as problemáticas ambientais. Foram tecidas algumas críticas às práticas e discursos de Educação Ambiental de caráter naturalista, conservacionista e comportamentalista, sendo apontada, de forma geral, a importância de práticas com perspectivas críticas, coletivas e com uma perspectiva política.

Na quarta e última semana o tema abordado foi *Formação de Educadores/as Ambientais*, e teve como foco as experiências formais e institucionais. Como provocação foi proposta a seguinte questão: *O que você considera relevante ser abordado nos processos formativos em Educação Ambiental voltados para educadores/as promovidos pelas instituições formais de ensino?* .

Questões como partir das demandas locais, ouvir todas as pessoas envolvidas no processo, agir de forma crítica, buscando mobilizar experiências sensibilizadoras, focar a educação de crianças e adolescentes e promover o diálogo e a integração entre universidade, escola, comunidade e políticas públicas, e a necessidade de um movimento de integração entre as diferentes perspectivas teóricas e metodológicas em Educação Ambiental, foram alguns dos elementos essenciais apontados pelos participantes para se promover uma formação em Educação Ambiental transformadora e efetiva.

Como ilustrativa dessas reflexões, trazemos a fala de Amarelo: *“É uma necessidade imensa do mundo. Precisamos acabar com as rugas epistemológicas e unir esforços contra esse sistema que tem afetado tanto nossa sociedade, a vida e o*

planeta” (Mar/Abril 2022, Grupo Focal virtual). Segundo Santos(2019) as divergências dentro do campo dos direitos sociais e humanos não podem impedir de vermos as nossas convergências e estabelecermos o diálogo de saberes, o qual se dá nas diferenças, em especial no campo da Educação Ambiental, marcado pela diversidade.

Ao longo das quatro semanas a pesquisadora desempenhou o papel de mediadora e promotora das discussões, buscando intervir o mínimo possível na dinâmica, postura nem sempre muito fácil de exercer. No entanto, o grupo assumiu uma dinâmica própria e algumas pessoas participaram ativa e entusiasticamente. Outras tiveram uma participação um pouco mais sucinta e pontual, mas mesmo assim contribuíram a seu modo. O convite para a participação de todos era seguidamente reforçado e algumas vezes aqueles que não haviam participado foram convidados nominalmente a se juntar a discussão.

A proposta de Grupo Focal virtual também foi pensada para os participantes no Uruguai e tendo em vista a questão da linguagem, optou-se por fazer dois grupos separados. No entanto, a proposta inicial é de que primeiramente se faria um mapeamento a partir de um intercâmbio no país vizinho, período no qual se fariam os primeiros contatos com os possíveis sujeitos de pesquisa, bem como um reconhecimento das Educações Ambientais vivenciadas pelos educadores/as ambientais no Uruguai.

3.7 Caminhando por terras estrangeiras e alterando as rotas

Tendo em vista o retorno gradual das atividades presenciais em função do maior controle da pandemia, a pesquisadora realizou em Junho de 2022 um intercâmbio na cidade uruguaia de Montevideú. O objetivo era conhecer o território, visto que a fim de compreender os sujeitos e suas trajetórias é essencial conhecer os ambientes nos quais eles vivem e atuam (BRONFENBRENNER, 2011). Desta forma também, o intercâmbio teve como propósito conhecer outras práticas de Educação Ambiental, partilhar saberes e fazeres e estabelecer laços com possíveis sujeitos de pesquisa.

O intercâmbio ocorreu nos dias 12 a 25 de junho de 2022, e neste período a pesquisadora conheceu diferentes espaços educativos e muitas práticas em Educação Ambiental. Além das faculdades de Ciências Humanas e de Veterinária, ambas da Universidad de la Republica (UDELAR), espaços não institucionais como o Jardim Botânico Professor Atilio Lombardo (Montevideo) e o Centro de Educación

Socioambiental, no departamento de San José de Mayo (a cerca de 100km de Montevideú).

O Museu e Jardim Botânico Prof. Atílio Lombardo é o primeiro e único jardim botânico no país, o qual abriga uma vasta diversidade de flora nativa do Uruguai, além de espécies de outros países. Há a presença de muitas aves, como as caturritas, que dão um espetáculo a parte aos andarilhos/as. A instituição promove uma série de atividades educativas, como cursos sobre jardinagem, alimentação, atividades agrícolas, distribuição de sementes, palestras, visitas guiadas de escolas, e atividades abertas para a comunidade em geral. Além de ser um espaço convidativo a uma experiência de contato mais próximo com a natureza, para uma caminhada ou lazer com amigos e familiares.

O Centro de Educación Socioambiental fica localizado no Parque Rodó, o qual foi criado em 1903 e possui centenas de árvores autóctones, um lago com carpas, pássaros, áreas para lazer e esportes e piscina comunitária. É um espaço bastante freqüentado pelos moradores para atividades recreativas, esportivas e passeios a sós ou em grupos. O Centro promove atividades de ensino com temáticas em Educação Ambiental, realiza atividades coletivas como hortas familiares, formação docente e atividades com crianças e suas famílias. No momento da realização do campo o Centro estava sendo gerido por um casal de educadores ambientais, em uma condição de parceria com a intendência.

Segundo os gestores, o Centro tem sido um espaço de referência para a comunidade, formada por muitas famílias de agricultores, além de ser um lugar de pertencimento e promotor de uma relação mais sustentável com o ambiente. Há muitas placas espalhadas pelo caminho com mensagens que abordam a relação ser humano e não humano e a interdependência do viver, que criam um ambiente reflexivo e de conexão.

A visita se deu em um sábado, na ocasião da inauguração de um meliponário¹⁰ no Centro, o qual faz parte do projeto “Cooperacion Sur-Sur”, entre o Paraguai, a Argentina e o Uruguai. Na ocasião foi colocada a placa de identificação do espaço, nomeando o meliponário de Dr. Ruben Riera, uma pessoa relevante na atividade de apicultura da região. Nesta ocasião também foram realizadas entrevistas com quatro educadores/as ambientais, já previamente combinadas.

¹⁰Meliponários são abrigos de abelhas nativas sem ferrão.

Embora a proposta inicial não fosse de realizar entrevistas, quando em Montevideo já havia uma rede formada e desta forma não pude perder a oportunidade de conversar com estas pessoas. Além disso, durante estes 15 dias circulei por diferentes espaços, conheci muitas pessoas e estabeleci algumas relações com pessoas que mais tarde aceitaram o convite para participar da pesquisa, de forma online. Neste período também realizei uma fala via a plataforma *Zoom*, juntamente com minha orientadora, a fim de apresentar o projeto de pesquisa.

Como pontuado anteriormente, algumas entrevistas com os participantes do Uruguai foram realizadas de forma online, após o meu retorno ao Brasil, tendo em vista que a proposta do Grupo Focal online não teve a mesma receptividade que havia tido com o grupo do Brasil.

3.8 O caminho se faz ao caminhar: as entrevistas como desvios de rota

Como apontado anteriormente, a proposta inicial de trabalhar com a metodologia de Entrevista Reflexiva havia sido descartada em virtude do contexto da pandemia, o que impossibilitou a minha inserção enquanto pesquisadora em grupos e espaços nos quais atuam educadores/as ambientais. Adaptando a nova situação, como uma primeira etapa de contatos e estabelecimento de parceria na pesquisa, lançamos mão do Questionário online e do Grupo Focal virtual.

No entanto, ao chegar ao Uruguai encontrei uma rede de pessoas que estavam dispostas a conversar comigo e contribuir com a pesquisa, e desta forma eu realizei ao todo sete entrevistas presenciais no mês de Junho de 2022. Após retornar ao Brasil, compartilhei o questionário do *Google Forms* via email, e recebemos 11(onze) respostas. Destas, 5(cinco) pessoas sinalizaram o interesse em participar do grupo focal online.

No entanto, a dinâmica do Grupo Focal virtual com os/as participantes não se efetivou, pois as 4(quatro) pessoas que assinalaram interesse em participar não interagiram durante duas semanas. Diante este cenário decidimos encerrar o grupo e convidar então as pessoas a realizarem uma entrevista individual de forma virtual. Acreditamos que a relação que nós, brasileiros/as, estabelecemos com as redes sociais, em especial com o aplicativo de conversação WhatsApp, é bem mais intensa do que no Uruguai, por exemplo, sendo talvez uma das justificativas para a dinâmica não ter funcionado com os/as participantes uruguaios/as.

Ao todo foram realizadas 9(nove) entrevistas. Nas entrevistas presenciais foi usado o aparelho celular para a gravação e posterior escuta e transcrição; nas entrevistas online as conversas foram gravadas na própria plataforma do *Zoom*, e salvos os arquivos para posterior escuta e transcrição. O tempo médio de duração de cada conversa foi de aproximadamente 25 minutos.

No entanto, optamos por analisar apenas 5(cinco) entrevistas tendo em vista a dificuldade com a língua espanhola e o tempo hábil para se realizar uma transcrição completa. Buscamos manter a diversidade no grupo: escolhemos as entrevistas de duas professoras universitárias, um membro de uma organização não governamental, uma professora da rede básica de Educação e uma educadora ambiental não-formal que atuava no período como gestora de centro socioambiental.

As questões que orientaram as conversas foram as mesmas usadas para promover as discussões no Grupo Focal: inicialmente era solicitado ao participante que se apresentasse e falasse sobre sua relação com a Educação Ambiental; *Diante a diversidade de educadores/as ambientais, o que entendes como pontos em comum da identidade de educador/a ambiental?*; *Ao repensar tua trajetória, quais as experiências eu consideras relevante na tua identificação como educador/a ambiental?*; *Tendo em vista o contexto de crises que marcam nosso tempo, de que Educação Ambiental achas que precisamos?*.

Após as entrevistas, escolhemos cinco delas, buscando manter a diversidade do grupo, e realizando a escuta de cada uma, fui identificando as falas nas categorias que já haviam emergido das narrativas do grupo focal no Brasil. Os recortes das falas foram inseridas em uma mesma tabela de análise, tendo em vista que os temas suleadores do processo investigativo eram os mesmos.

Fazendo uma escuta atenta busquei encontrar nas falas ideias que me remetiam as categorias que haviam emergido da análise das narrativas construídas no grupo focal virtual, fazendo recortes das falas. Abaixo um recorte da planilha de análise dos dados, para ilustrar a dinâmica.

Figura 6- Recorte tabela de análise

Trecho/ Código	Código inicial/ expressões	Código focalizada/ categoria	Código focalizada 2/ subcategoria	Código axial Interpretação	Classificação	Insights
No se genera consciência por que tampoco la	No se genera consciência por que tampoco la gente se é	Crítica em EA	Tal reflexão é relevante pois aponta uma perspectiva de que		A	Esta fala aponta uma crítica a postura de

gente se é inconsciente, pero se dar se cuenta de las cosas	inconsciente(...) se dar se cuenta de las cosas		a EA não pode conscientizar as pessoas, como se elas fossem inconscientes. Mas pode sim promover a reflexividade, mobilizar o “dar-se conta das coisas”.			muitos educadores e muitos processos educativos ambientais que tem como objetivo “conscientizar o outro”. Será isso possível?
Independente de fazer uma pós-graduação ou se ser um educador ambiental autodidata, como muitas lideranças de comunidades tradicionais e indígenas são, o importante é identificar que interesses esse educador ambiental de fato defende, pois (...)	Independente de fazer uma pós-graduação ou se tornar um educador ambiental autodidata O importante é identificar que interesses esse educador ambiental de fato defende	Identities de educadores ambientais	Pós-graduação/educador ambiental autodidata Que interesses defende?	A identidade de um educador ambiental é forjada no seu fazer e na visão de mundo que defende, nos interesses pelos quais atua.	B	Isso nos coloca mais uma vez a questão: será que toda pessoa que realiza uma formação em EA é um educador ambiental?

Cada participante foi identificado com uma cor específica, com a qual a sua fala era marcada na planilha, e tais cores foram usadas como pseudônimos, a fim de garantir o compromisso ético de sigilo das pessoas envolvidas na investigação. Ao final do processo de interpretação e compreensão dos dados emergiram inicialmente 7 categorias: **Crítica em Educação Ambiental(A); Identidades dos educadores ambientais(B); Atividades em Educação Ambiental(C); Perspectivas dos Educadores Ambientais(D); Experiências(E); Espaços Formativos(F); Afetos(G).**

A partir destas categorias que emergiram do processo metodológico, elencamos quatro dimensões formativas que constituem as identidades de educadores/as ambientais do Sul: Identidades; Experiências; Miradas e Fazeres. Tais dimensões serão discutidas e apresentadas nos capítulos posteriores.

3.9 Possibilidades e limitações dos ambientes virtuais como contextos de pesquisa

O uso das TICs para a realização da pesquisa, como o uso do formulário do *Google Forms*, o aplicativo de conversação para a realização do Grupo Focal virtual e o uso da plataforma *Zoom* para a realização de algumas entrevistas, apresentou limitações e possibilidades, sobre as quais discorreremos a seguir.

O uso dos ambientes virtuais para interagir com os sujeitos da pesquisa apresentou possibilidades e limitações, que consideramos ser relevantes partilhar aqui. De acordo com Abreu et al. (2009) a dispensa do encontro presencial possibilita que mais pessoas tenham disponibilidade para participar, visto que não precisam se deslocar fisicamente, o que implicaria todo um ajuste de agendas diferentes. Tal modalidade possibilitou ainda que pessoas que estavam distantes geograficamente pudessem interagir de forma síncrona e assíncrona.

No grupo focal virtual participaram pessoas dos estados de Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, até mesmo da fronteira com o país vizinho, Uruguai, da cidade brasileira do Chuí! E como a proposta era a participação de forma assíncrona, no decorrer de uma semana para discutir cada tema, as pessoas podiam participar no momento em que lhes fosse mais conveniente.

A realização do grupo focal no formato virtual permitiu ainda que a construção/coleta de dados se desse em um curto espaço de tempo, e reduziu o tempo empregado nas transcrições, visto que a maior parte das interações se deu de forma escrita, e o aplicativo utilizado gera um arquivo com todas as conversas, garantindo a segurança e a facilidade do armazenamento das participações.

Este formato possibilitou que as pessoas se sentissem mais a vontade para se expressar, o que as vezes, em uma reunião presencial poderia gerar constrangimento e apreensão dos/as participantes. O fato de não contato visual também, segundo Abreu et al. (2009) pode desestimular atitudes preconceituosas, que poderiam vir à tona nas interações presenciais, devido aos modos de ser e estar de cada participante.

As entrevistas realizadas de forma virtual também possibilitaram a interação com pessoas geograficamente distantes, em um horário conveniente ao participante, e as conversas foram gravadas no próprio aplicativo e salvas no computador da pesquisadora, para posterior análise e transcrição.

O formulário virtual teve um alcance amplo, chegando a pessoas no norte do país, as quais não participaram da pesquisa, pois extrapolava o recorte geográfico

proposto. Sua fácil divulgação, a fácil manipulação por parte dos respondentes e a forma de armazenamento são elementos positivos no uso da ferramenta. O próprio formulário cria gráficos com os resultados, permite a conferência das respostas de forma coletiva ou individual, o que facilitou o processo de análise.

Como aspectos limitantes do questionário virtual, apontamos que a interpretação das questões propostas pode atrapalhar a análise. Por exemplo, na questão que solicitava a informação sobre cidade/estado, algumas pessoas responderam sua cidade natal e não a cidade onde atuavam no momento, informação essa que eu buscava. Foi na verdade uma falha minha, no momento de formular a questão. Outra pergunta que ficou mal formulada foi sobre se a pessoa possuía alguma formação na área da Educação Ambiental: algumas responderam que sim e apontaram quais as formações; outras apenas responderam que sim, mas não especificaram.

Como pontos limitadores do uso dos ambientes virtuais para a realização do grupo focal virtual, apontamos a falta do contato visual, o que pode tornar a interação um pouco automática e sem a afetividade que um encontro presencial pode gerar. A não presencialidade física reduz os recursos de leitura da comunicação não-verbal, como gestões, expressões faciais, postura corporal, as quais contribuem para a análise posterior das falas.

A falta da face a face pode reduzir a construção de laços de relação entre os participantes e assim a identidade do grupo. Pensando nisso, que propomos no início das interações uma Roda de Apresentações, na tentativa de aproximar os/as participantes. Como algumas pessoas se conheciam de alguns outros espaços, como universidade, escola, comunidade, esse “gelo” foi quebrado com um pouco mais de facilidade.

Acrescentamos a essas limitações a redução da interação entre os sujeitos, a dificuldade de manter participações mais constantes, assim como uma maior tendência a dispersão e/ou a falta de uma confrontação de ideias. A pessoa pode simplesmente permanecer no grupo sem se manifestar, sair a qualquer momento ou não interagir com os demais (VELOSO, 2020). No nosso caso, 14 pessoas ingressaram no grupo focal virtual, mas apenas 10 interagiram as 4 semanas; 2 interagiram na primeira semana e depois saíram do grupo; outras 2 permaneceram as 4 semanas mas não interagiram em momento algum.

Sabemos que o uso das TICs há muito configura nos processos educativos e de pesquisa, portanto, temos a consciência de que não “inventamos a roda”. No entanto, não conseguimos encontrar muitas referências a cerca da realização de grupos focais no formato virtual na área da Educação, menos ainda em pesquisas na Educação Ambiental, menos ainda utilizando um aplicativo de conversação como o utilizado.

Desta forma, foi um desafio e um processo de tentativa e erro, para mim, enquanto pesquisadora, o uso destas ferramentas para a construção dos dados da pesquisa, que como qualquer outra escolha metodológica, comporta benefícios e desvantagens.

3.10 A pesquisa como processo formativo da identidade de educadora ambiental

O processo de investigação mobiliza uma série de saberes, fazeres e sentimentos e nos colocam em contato com diferentes perspectivas, desafios, inquietações. É um fazer o qual se aprende fazendo e, durante o qual, muitas questões nos atravessam. Embora como pesquisadoras, sejamos amparadas e orientadas por referenciais teóricos, metodologias e inúmeros exemplos de pesquisadores/as que nos precederam ou partilham conosco contemporaneamente seu fazer, muitos saberes vão emergindo na medida em que nos locomovemos, afinal, nenhuma investigação pode ser encerrada em uma caixinha ou seguir à risca um roteiro pré-estabelecido.

Sob tal perspectiva podemos entender o processo de pesquisa como um processo constitutivo do sujeito, afinal, não há imparcialidade ou distanciamento em um fazer investigativo. A curiosidade e o desejo de conhecer nos constituem enquanto humanos, visto que como apontam Maturana e Varela (2001) conhecemos o mundo e o construímos na medida em que nos movemos nele e com ele, sendo que “(...) todo ato de conhecer faz surgir um mundo” (p. 32). E como aponta Bronfenbrenner (2011), quanto mais nos engajamos no mundo, mais nos desenvolvemos como pessoas. Conhecer as dinâmicas das relações das quais fazemos parte é uma forma de engajamento no mundo.

O processo investigativo nos coloca em contato com diferentes sujeitos e suas perspectivas, experiências e trajetórias, e na medida em que interagimos com estes outros mundos, vamos repensando também a nossa trajetória e refazendo as nossas narrativas. É assim, um processo permanente de constituição de nosso *self*, de nossa identidade, a qual não está acabada, mas como seres históricos e de relação que somos, está em dinâmica transformação. É a partir do olhar do outro que nos constituímos e por

isso, o movimento de compreender o campo com o qual nos identificamos e os demais sujeitos que o compõem é também um movimento de (re)fazeremos a nós mesmos.

Os caminhos que tracejamos ao propor uma pesquisa acadêmica são atravessados por inúmeras situações, nem sempre possíveis de prever em um projeto. Minha pesquisa foi atravessada por muitos (de)encontros e (des)encantos, que me desafiaram a pensar alternativas e refazer a rota. Entre esses, destaco a pandemia de Covid-19 e a política nacional necrófila que atravessou os quatro anos do meu doutoramento. Insegurança, desânimo, incertezas, foram presenças constantes, que deixaram marcas na forma de pesquisar, na escrita e no alcance desse trabalho.

Mas como de todo desafio e caos, também emergiram bons encontros. Os desafios nos impulsionam a criatividade, a escuta atenta de outros/as companheiros/as que estão no mesmo processo e partilham não só angústias, mas estratégias e esperanças. Tenho certeza que se minha pesquisa não tivesse sido atravessada (e por vezes atropelada) pelas questões que vivenciei neste contexto histórico, os achados poderiam ser outros. Nem melhores ou piores, mas diferentes. Afinal, como sujeitos, não estamos imunes aos contextos, valores; ocupamos posições sociais, ou papéis, como diria Bronfenbrenner (2001), possuímos uma bagagem de saberes... tudo isso atravessa o processo de pesquisa (CHARMAZ, 2009).

É preciso compreender que a pesquisa não encerra nenhuma verdade absoluta, pois cada sujeito tem suas indagações, visões de mundo, que o conduz a olhar e ler a realidade construída a partir de diferentes maneiras. Afinal de contas, como aponta Charmaz (2009) qualquer visão teórica oferece um “retrato interpretativo” do mundo estudado, e não um quadro fiel. Sem esquecer, que como argumenta Bronfenbrenner(2011) a realidade não é algo pronto, mas é construída permanentemente, a partir dos sentidos e significados atribuídos por cada pessoa e/ou pelos coletivos.

Ao me propor a pesquisar como quem cartografa um território de sentidos e saberes, precisei também me colocar em movimento, pensando o processo e não necessariamente o fim. Como indica Costa (2014), para cartografar é preciso *estar* em um território, e foi este o movimento que busquei realizar. Estar com as pessoas, ouvir suas histórias, experiências, os sentidos que elas atribuem as suas trajetórias, ainda que este estar e esta escuta tenha se dado, na maior parte, de forma virtual e assíncrona.

Neste processo, *me sujei*, visto que em muitos momentos e em muitas falas me revisitei, buscando na memória do caminho já tracejado, experiências similares às relatadas pelos participantes, sensações e percepções que me pareceram compartilhadas com eles. E pude testemunhar, nas conversas coletivas, pontos de rememoração provocados pela fala de algum companheiro/a de discussão.

Como um processo cartográfico, a pesquisa operou em mim uma certa dose de desconforto, pois me desacomodou de um lugar confortável; habituada a ter como fonte de pesquisa textos, dos quais eu tinha o controle para transcrever quando fosse o caso e fazer meu trabalho interpretativo, no doutorado eu me coloquei na condição de dependência, do encontro. Para que minha pesquisa se efetivasse e tivesse êxito eu precisava que outras pessoas aceitassem participar e se engajassem na proposta.

Se a pesquisa é feita de encontros (COSTA, 2014), o meu encontro foi com meu próprio processo de constituição de minha identidade como educadora ambiental, visto que a medida em que pesquisava sobre este sujeito e as muitas vias que constituem a sua configuração, olhava para o meu próprio fazer e minha constituição. Rememorava minha trajetória e ressignificava minhas experiências, construindo uma narrativa individual e coletiva. E isso exigiu um deslocamento do olhar, deslocar-me do que parecia um dado já pronto, o que é ser um educador/a ambiental – afinal, há tantas pesquisas já produzidas com o tema – me propor a uma curiosidade genuína.

E este processo Costa (2014) nomeia de “manipulação”, pois conhecer algo é manipular este algo, envolve não apenas o intelecto, mas também o corpo e suas sensibilidades.

Antes de um processo cognitivo, de apreensão mental, a manipulação nos faz pensar no resgate do corpo, da mão enquanto sensibilidade tátil no contato com as coisas e nas operações que faz a partir disso. Manipular é trazer para a mão o que outrora era de ordem mental. É por isso que dizemos que todo o “achado” cartográfico é, antes de tudo, pura manipulação (p.74).

Dessa forma, ao me encontrar com os/as participantes da pesquisa, conhecer suas trajetórias e ouvir suas narrativas, ressignifiquei também as minhas andanças, mobilizando afetos e sensibilidades. Interagindo assim, com saberes meus e de outros, construindo dialogicamente outros saberes. Foi um desafio pessoal permitir que as categorias de minha análise emergissem do processo, sem que eu previamente estabelecesse-as. Este foi um trabalho de vigia constante, pois minha tendência enquanto pesquisadora era estabelecer a priori algumas categorias. Aprender a trabalhar

sob a perspectiva da Teoria Fundamentada nos Dados foi desafiador, assim como, não intervir além da conta nas discussões do Grupo Focal. Aprender a “ouvir” mais do que falar também tem sido um aprendizado diário.

Galindo(2009) pontua que refletir sobre o processo pessoal de investigação é uma ferramenta para pensarmos a nossa própria “artesanía intelectual”, ou seja, o nosso processo de tornarmo-nos pesquisadores/as e pessoas, entendendo que não parcialidade ou distinção entre quem somos,o pensamos, o que e como fazemos o que fazemos. O autor nomeia esse processo de “biografía de investigación”, e entre as tensões que emergem deste processo, está a relação que estabelecemos com a metodologia.

A metodologia pode ser o roteiro que nos guia, sendo seguida na íntegra, conforme os cânones, ou ela pode ser um processo de aprendizagem, que vai implicar fugir um pouco da rota. A segunda opção, segundo Galindo (2009): “(...) se orienta por el deseo de descubrir y descubrirse a si mesmo, y fundamentalmente por el deseo de cultivarse y crecer intelectual y personalmente.”(p. 9). Isso implica aceitarmos as imprevisibilidades, os desvios e que muitas vezes, ao longo de quatro anos, é muito possível nos perdermos. Tomo emprestado as palavras de Galindo: “ Y como les paso a muchos yo también me perdi.” (p. 9).

Senti-me perdida quando a proposta de inserção nos coletivos e nos ambientes que atuavam possíveis educadores/as ambientais me foi impossibilitada pela presença da COVID-19; senti-me perdida quando os/as participantes uruguaios/as não se envolveram no grupo focal virtual como eu havia pensado; me perdi quando tive dificuldade em transcrever na íntegra, como gostaria de ter feito, as entrevistas realizadas no Uruguai; senti-me perdida nos muitos momentos em que me questioneei sobre a relevância da minha investigação e o sentido que tinha na minha vida e na dinâmica social. Porém, em todos estes momentos eu refiz o caminho, inventando outras estratégias, repesando alternativas, sendo flexível, adaptando-me as possibilidades. Neste processo venho me constituindo como educadora ambiental, pesquisadora e pessoa. E sob a perspectiva da cartografia social enquanto modo de pesquisar, o perder o rumo, sofrer a queda “(...) é muito bem-vinda. Afinal, só tropeçamos quando nosso pé se encontra com algo” (COSTA, 2014, p.75).

O capítulo a seguir apresenta a Etapa 1 da pesquisa, a qual se refere ao mapeamento bibliográfico realizado em busca de pesquisas e trabalhos produzidos e publicados em quatro bancos de dados.

4. CAPÍTULO TRÊS

MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS ACERCA DA FORMAÇÃO E DA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE DE EDUCADORES/AS AMBIENTAIS?¹¹

O mapeamento bibliográfico compõem a Etapa 1 da pesquisa e foi realizado entre os anos de 2019 e 2021, conforme planilha anteriormente apresentada, de forma online, nos seguintes bancos de dados: Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); Banco de Dados da Scielo; Anais dos eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) (nacional e ANPEd-Sul) e Anais do Encontro e Diálogos em Educação Ambiental (EDEA).

Após a leitura dos títulos, dos resumos e das palavras-chave, foram selecionados os trabalhos que mais se aproximavam da perspectiva que orienta a referida pesquisa, adotando como critérios de seleção: o viés fenomenológico–hermenêutico, o uso de metodologias qualitativas participativas, bem como a análise de documentos referentes aos fazeres e saberes de educadores ambientais, narrativas pessoais e perspectivas de formação em rede.

Ao todo foram mapeadas 1272 pesquisas, sendo 1162 teses e artigos; 110 resumos expandidos publicados nos anais dos eventos escolhidos. Destas foram analisadas 20 teses e artigos; 13 resumos expandidos, somando um total de 33 trabalhos.

Para apresentar uma visão geral do mapeamento bibliográfico organizamos duas tabelas, agrupando as buscas e resultados das plataformas nos quais foi empregado o mesmo método de busca.

Tabela 2 - Mapeamento 1

Mapeamento Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES e Banco de Dados Scielo(2010 – 2020)		
Temática	Mapeadas	Analisadas
Educadores Ambientais	78	6
Educadores Ambientais – Educação Não formal	115	7

¹¹ Esta etapa da pesquisa foi apresentada parcialmente na Anped-Sul 2020 e também em artigo publicado na Revista Cocar (2022): <https://periodicos.uempa.br/index.php/cocar/article/view/5287>

Formação de Professores- Educação Ambiental	969	7
Total	1162	20

Tabela 3- Mapeamento 2

Mapeamento nos Anais dos eventos ANPEd e EDEA(2005-2020)		
Temática	Mapeadas	Analizadas
Formação de educadores ambientais	49	6
Educação Ambiental na Formação de Professores	61	7
Total	110	13

A seguir apresentaremos o mapeamento realizado e alguns dos trabalhos elencados em cada uma das temáticas que emergiram na Etapa 1 da pesquisa.

4.1 Catálogo de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

A fim de elaborar uma busca por teses de forma organizada e proveitosa para atender o objetivo de conhecer pesquisas com a temática proposta, foram elencadas as seguintes palavras-chave e combinações: “educadores ambientais”; “educadores ambientais” -“educação ambiental não formal”;“formação de professores” – “Educação Ambiental”.

Tal ferramenta de consulta realiza a busca por palavras e expressões que constam no título. Foram estabelecidos ainda como critérios de seleção de busca as teses mais recentes ou cujo algum elemento, como metodologia utilizada ou os participantes de pesquisa, aquelas que estabelecessem um diálogo mais aproximado com a pesquisa em questão.

Como recorte temporal se fez a opção pelas teses defendidas nos anos de 2010 a 2020, com exceção de uma tese defendida no ano de 2008, por considerarmos a referida tese significativa na trajetória do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA-FURG, tendo sido esta a primeira tese defendida no programa, representando assim um marco.

Este levantamento foi organizado em três temáticas, conforme a Tabela 2. A seguir apresentaremos cada uma das temáticas e um resumo de teses que representam o mapeamento realizado.

4.1.1 Educadores Ambientais

Ao realizar a busca pela palavra-chave “educadores ambientais” foram encontrados 61 títulos. Destes, foram selecionadas 20 teses. Após a leitura dos Resumos, foram escolhidas três teses, as quais serão apresentados um breve resumo a seguir.

Gil (2012) em tese intitulada “Saberes ambientais: pontes de convergência que enagem no espaço de convivência da formação de educadores”, buscou compreender como os acadêmicos do curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) entendem a EA, a partir de suas vivências e de suas percepções construídas durante a disciplina de Formação de Educadores Ambientais. O objetivo foi “buscar “pontes” de convergência entre as suas concepções e ações frente a Educação Ambiental”. Foi realizado um mapeamento com 89 acadêmicos através de um formulário e de um questionário eletrônico, bem como de diversos instrumentos construídos com os estudantes durante a convivência na disciplina. Trabalhou com a perspectiva de redes. Conclui apontando que a EA é uma prática pedagógica capaz de potencializar novos entendimentos de mundo a construção de um ser humano que respeite sua integração ao meio ambiente, visto que é no reconhecimento das vivências e saberes de si e do outro que “enagem” os saberes ambientais legitimados por um coletivo.

Orsi(2016) em tese intitulada “O Movimento da Formação Continuada em Educação Ambiental: Experiências Vividas” objetivou compreender os processos formativos de educadores ambientais, a partir da análise das formações realizadas pela GERED- Itajaí (Gerência Regional de Educação), no período de 2010 a 2012. Sob viés qualitativo analisou as experiências vividas pelos nove professores educadores ambientais participantes das formações, a partir de narrativas, construídas em entrevistas reflexivas. Como síntese da pesquisa usa a metáfora da mandala para representar os elementos que constituem o processo de formação continuada em EA. Constata que para a efetivação de uma formação continuada em EA “é necessário que se promovam os tempos e os espaços do aprender, do sentir, do experienciar e do registrar

os processos vividos pelo educador (a),”a fim de se estabelecer uma conexão entre discursos e práxis.

Ariza (2017) em sua tese intitulada “Formación del Educador Ambiental desde el conocimiento didático del contenido – una experiência en el contexto EaD en Brasil”, apontou a relevância da compreensão do aspecto do conhecimento didático do conteúdo na formação do educador ambiental em sua constituição como profissional da Educação. A pesquisadora analisou três cursos de especialização em EA na modalidade EaD em três instituições brasileiras, e utilizou como metodologia de análise a ATD (Análise Textual Discursiva), analisando documentos dos cursos, documentos de políticas públicas e entrevistas. Conclui que ensinar EA vai além do ensino de leis e processos, mas envolve um conjunto de interações pedagógicas, epistemológicas, históricas e contextuais. Identifica o educador ambiental como aquele comprometido socialmente, um ator político, que reconhece a articulação entre os conteúdos constituídos a partir de suas vivências.

4.1.2 Educadores Ambientais – Educação não formal

As buscas pela combinação das palavras-chave “Educadores ambientais” e “Educação não formal” retornaram 97 resultados. Destes, foram selecionados 30, e após a leitura dos resumos, optamos por três (03) teses.

Prado(2008) em sua tese intitulada “A figueira e o machado – Raízes da Educação Ambiental no sul do Brasil: práticas educativas e militância ambiental na perspectiva do cronista Henrique Luiz Rossler” buscou reconstruir a gênese das práticas educativas e da militância de cunho ambiental no Rio Grande do Sul. A partir da metodologia da escrita historiográfica e da Análise de Conteúdo de crônicas escritas entre os anos de 1957 a 1965 por Rossler, defende a tese de que as crônicas jornalísticas escritas pelo militante e seu ativismo ambiental o inscrevem no campo da educação ambiental informal. A atuação deste militante e sua produção acerca dos temas ambientais configuram-se como “um subsídio pedagógico que, no âmbito da Educação Ambiental, possa auxiliar na atuação de educadores e educadoras ambientais contemporâneos.”.

Fonseca (2013) na tese “Diagnóstico da gestão e ações de educação ambiental realizadas por uma sala verde localizada no município de Divinópolis - Minas Gerais” abordou o projeto Sala Verde em Divinópolis, lançado em 2000 então Ministério do Meio Ambiente. O objetivo foi verificar se este espaço atuou como uma biblioteca

verde (socializando e democratizando informações no campo ambiental) ou como um Centro de Educação Ambiental, bem como verificar a concepção das pessoas envolvidas nas ações do espaço, acerca das expressões, meio ambiente e EA. Realizou entrevistas semiestruturadas, bem como a análise de documentos e observações de campo. Verificou-se a existência de diferentes concepções de meio ambiente e educação ambiental, e as diversas estratégias de ações no trabalho de EA. Conclui que a Sala Verde atuou como um potencial Centro de Educação Ambiental, inserindo “o sujeito nas ações e fazendo repensar suas atitudes em relação às questões ambientais.”.

Bersch (2017) em sua tese intitulada “Resiliência profissional e a Educação Ambiental: promoção de ambientes de desenvolvimento em instituição de acolhimento” objetivou “investigar e compreender a dinâmica de trabalho dos educadores sociais em instituições de acolhimento, e propôs um Programa de intervenção formador com foco na promoção da resiliência profissional”. Utilizou as metodologias associadas: Inserção Ecológica, Modelo Experiencial, Teoria Fundamentada nos Dados e o software Atlas.ti. Participaram da pesquisa 30 educadores sociais atuantes em 3 instituições de acolhimento, com os quais foi realizado um mapeamento buscando compreender a (re)significação da identidade do Educador Social no ambiente institucional. Percebeu-se a necessidade de processos formativos, a fim de desenvolver nestas pessoas a resiliência. Identificou fatores de risco e transformou-os em fatores de proteção, como elementos essenciais na elaboração da resiliência profissional em contextos de risco. A pesquisa defende a relevância da teoria da Bioecologia e do olhar ecológico como possibilidades potentes de EA, enquanto promotora da resiliência profissional.

4.1.3 Formação de Professores - Educação Ambiental

Ao realizar a busca pela combinação das palavras-chave “Formação de professores” – “Educação Ambiental” foi encontrada 934 teses. Destas foram selecionadas 50, e por último 3 teses.

Cousin (2010) em sua tese intitulada “Pertencer ao navegar, agir e narrar: a formação de educadores ambientais” buscou “compreender como os processos educativos intensificam o sentimento de pertencimento em formação continuada em educação ambiental.”. A partir de uma pesquisa narrativa analisou o corpus documental desenvolvido no curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental Lato Sensu, na modalidade à distância, promovido pela Universidade Federal de Rio Grande-FURG. Este corpus era composto por memorial descritivo, narrativas, blogs e os Trabalhos de

Conclusão de Curso – TCC. Como metodologia de análise utilizou a Análise Textual Discursiva. A pesquisa defendeu o argumento de que os processos de formação em EA precisam incluir no currículo “o pertencimento, o planejamento e o desenvolvimento de ações de Educação Ambiental, bem como a escrita em forma de narrativa.” Apontou que a EaD como uma importante ferramenta na consolidação de um sentimento de pertencimento, permitindo a formação continuada no lugar onde o educador ambiental atua.

Na tese intitulada “A Formação de professores no marco do Projeto Cirandar: Miradas e Escutas desde a Educação Ambiental”, Cougo (2019), visou compreender a formação de professores no marco do Projeto Cirandar – rodas de investigação desde a escola em diálogo com o campo da EA. Pesquisa de viés narrativo estabeleceu diálogo com estudos fenomenológicos, hermenêuticos e autobiográficos. O corpus documental é composto por 28 relatos da docência produzidos no projeto de formação no ano de 2015. O processo de uma leitura interpretativa destes relatos possibilitou a constituição de cinco nós integradores, que respondem a questão norteadora: “Como é que isso se mostra: a formação de professores no marco do Projeto Cirandar?”. Conclui que a formação de professores desde o Projeto Cirandar e em diálogo com o campo da EA “se compreende na dialogicidade de grupos, lugares, tempos, escritas e invenções da docência.”.

Rodriguez(2019) em tese intitulada “La educación ambiental em el museo de História Natural: Um análisis de la saccionesen dos museos del sur de Brasil”, buscou compreender a EA em um contexto institucional, através da análise das ações educativas promovidas por dois museus no sul do Brasil em 2018. Utilizou a metodologia do Estudo de caso, e realizou entrevistas, observação e revisão de documentos. Conclui que as atividades desenvolvidas nos museus tem um caráter de Educação Ambiental pois abordam o “tratamento de problemas ambientais que causam a perda da biodiversidade, no âmbito de atividades educativas voltadas ao público escolar, como visitas mediadas ou orientadas.”. Tais atividades são realizadas principalmente por estagiários e voluntários, os quais desenvolvem os conhecimentos dos conteúdos a partir das exposições e pela observação e imitação dos mais experientes. Foi possível identificar a presença de um modelo de comunicação de transmissão, como também um modelo de educação didático-expositivo. Percebeu ainda

a presença das correntes naturalista e conservacionista da educação ambiental nas ações desenvolvidas.

4.2 Banco de Dados da Scientific Eletronic Library Online, Scielo Brasil

Por ser um relevante espaço de divulgação de pesquisas e reflexões teóricas, também foi realizado um levantamento de artigos científicos no Banco de Dados da Scielo, em busca de trabalhos que verssem sobre a temática da pesquisa. Foram usadas para a busca as mesmas palavras-chave: “Educadores Ambientais” – “Educação Não formal”; “Formação de professores” – “Educação Ambiental”. Assim como na Capes, o recorte temporal também foi o dos últimos dez anos, priorizando os artigos mais atuais.

4.2.1 Educadores Ambientais

Os artigos elencados a partir da palavra-chave “Educação Ambiental” resultaram o total de dezessete artigos. Destes foram selecionados três, por apresentarem uma proximidade maior com a temática e o interesse da pesquisadora.

No artigo intitulado “O discurso sobre a consciência em memoriais de educadores ambientais” Piccinni (2011) abordou a formação e atuação de educadores ambientais a partir da análise de textos autobiográficos memorialísticos. Como critérios para a escolha dos participantes de pesquisa a autora elencou: a participação no desenvolvimento de trabalhos de educação ambiental; o exercício em algum tipo de atividade docente; a contribuição na produção de pesquisas no campo da EA; possuir um memorial pronto. Justifica tais critérios por entender que o “(...) educador ambiental precisa estar envolvido em um processo coletivo de reflexão sobre sua prática (...)” (PICCINNI, 2011, p. 681).

Ao todo Piccinni selecionou vinte e dois memoriais que foram enviados via correio eletrônico (e-mails), dos quais para o referido artigo utilizou oito. Tendo como base teórica os trabalhos de Mikhail Bakhtin, entende que os memoriais não são documentos fechados, mas narrativas que dialogam com a realidade ao seu redor. Ao concluir aponta que a perspectiva manifesta pelos participantes não surge como uma consciência de classe, mas sim como uma consciência ingênua, que embora reconheça as contradições socioambientais do capitalismo, não assume um papel de confronto a ideologia dominante. Ressalta ainda que as experiências vividas pelos participantes em suas infâncias, com suas famílias, na escola, são constitutivas de suas perspectivas e abordagens de Educação Ambiental.

Em “As salas verdes e a formação de educadores (as) ambientais no Brasil” (2017), os autores discutem a relação entre as políticas ambientais e a formação de educadores ambientais a partir da análise do Programa de Formação de Educadores Ambientais (ProFEA). A metodologia empregada partiu da análise de documentos do referido programa, utilizando a ferramenta Atlas.ti. Em uma segunda etapa, foi realizada a análise de outros documentos: notas de campo de natureza reflexiva, listas de discussões das Salas Verdes, publicações na página do Ministério do Meio Ambiente (MMA) e a análise de documentos internos de diagnóstico e informes de gestão do Departamento de Educação Ambiental (DEA). Vasconcelos et al (2017) abordam o papel das Salas Verdes como estruturas educadoras e como um espaço de produção de conhecimentos na área da EA, potente para a formação de educadores (as) ambientais.

O terceiro artigo intitulado “O potencial formativo dos grupos focais na constituição de educadoras/es ambientais”(2019) Tullio et al aborda a técnica de grupo focal e seu potencial formativo na constituição de educadores (as) ambientais, a partir da análise de três pesquisas fundamentadas na perspectiva dialógica crítica. Duas das referidas pesquisas tinham como foco projetos de formação continuada de docentes da educação básica desenvolvidos entre os anos de 2011 a 2013. A outra pesquisa teve como objeto de estudo o processo formativo de um coletivo educador instituído sob o ProFEA no ano de 2007. As autoras apresentam sua perspectiva de conceitos-chaves, como crítica, diálogo e educador/a, e apontam algumas das características que consideram essenciais para um/a educador/a ambiental, entre elas: comprometimento com a transformação social; criticidade; reflexividade e ter uma postura de mediação, características essas que segundo as autoras podem ser alcançadas com o grupo focal.

4.2.2 Educadores Ambientais – Educação não formal

A busca com as palavras-chave “Educadores Ambientais – Educação não formal” resultou apenas em dois artigos. Em função disso, elenquei mais uma: “Educação Ambiental não formal”. Esta última resultou em dezoito artigos, sendo dois deles já encontrados nas palavras-chave anteriores. Ao todo selecionei quatro artigos para analisar.

No artigo intitulado “Educação ambiental como política pública” (2005) os autores elaboram uma reflexão teórica acerca da constituição da Educação Ambiental enquanto política pública, discutindo as interlocuções desta com o Estado, apresentando uma breve trajetória da Educação Ambiental. Abordam algumas conferências,

documentos normativos, a criação de órgãos gestores, como o Ministério do Meio Ambiente no Brasil (MMA). Sorrentino et al (2005) apontam as políticas públicas relacionadas as questões ambientais no Brasil, fazendo um levantamento de seus marcos, efetividade e caminhos, bem como sua relação com a formação de educadores/as ambientais.

Em “Espaços educativos impulsionadores da educação ambiental” (2009) os autores refletem a cerca da expansão da Educação Ambiental nas universidades brasileiras, e as interlocuções com outros espaços educativos, conforme apontam: as políticas públicas nacionais, as redes de EA e os movimentos sociais, em especial os de cunho de educação popular. Vasconcelos et al (2009) apontam a inserção da temática ambiental nos diferentes campos científicos, e o papel dos movimentos ambientalistas nesse processo, visto que estes trazem para os espaços formais de educação a urgência da pauta ambiental.

Narram a trajetória do campo da Educação Ambiental desde as conferências promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), dos movimentos ambientalistas, da tomada da pauta ambiental pelas universidades e instituições de ensino, pelas políticas públicas e criação de órgãos e secretárias responsáveis pela questão ambiental, traçando o emaranhado das relações que se estabelecem entre estas diferentes instâncias. Os autores apontam a relevância das redes enquanto uma alternativa promissora de gestão e organização social, visto que estas consideram a complexidade das realidades socioambientais e o investimento na cooperação e solidariedade como formas de enfrentar a crise ambiental.

Já no artigo intitulado “Concepções de meio ambiente dos educadores ambientais do Zoológico de Goiânia: implicações nas atividades e contribuições para a formação do sujeito ecológico?” (2011) os autores trabalham com o conceito de sujeito ecológico formulado por Carvalho (2005) a partir de uma perspectiva crítica de Educação Ambiental. Apontam a trajetória da Educação Ambiental que emerge dos movimentos ambientalistas nos anos de 1980 no Brasil até sua configuração de cunho político e social, que abarca as relações complexas entre sociedade, cultura e natureza. O lócus da pesquisa de que tratam Fonseca e Oliveira (2011) é o Zoológico de Goiânia, com o emprego da metodologia de estudo de caso, na qual buscaram verificar as concepções de meio ambiente, veiculadas pelos educadores ambientais que ali atuam,

considerando este um espaço de educação não formal, e analisar a contribuição dessas para a formação do sujeito ecológico.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dois educadores ambientais responsáveis pelas atividades educativas realizadas no zoológico a fim de obter os dados, que logo foram analisados a partir da metodologia de ATD. Ao concluir constatam que as concepções de meio ambiente dos referidos educadores ambientais se limitam a uma ideia de natureza e recurso, e estão pautadas na perspectiva naturalista e preservacionista, o que, segundo os autores, não contribui para a formação do sujeito ecológico, um capaz de intervir nas questões socioambientais e transformar a realidade.

Por último, em “Educomunicação Socioambiental: cidade e escola” Citell e Falcão (2020) estabelecem um diálogo com espaços formais e não formais de educação, buscando problematizar a relação escola-entorno, e o papel da educomunicação socioambiental na educação das pessoas. Os autores investigam se há e de forma se desenvolve a inserção das questões socioambientais do entorno das escolas nas práticas pedagógicas, e como estas se refletem no espaço urbano. O artigo resultou de duas pesquisas de cunho teórico-prático que realizadas em períodos distintos. A primeira entre 2011 a 2013, com a participação de 179 pessoas (57 adultos, 62 jovens do ensino médio e 60 jovens do ensino fundamental). A coleta de dados se deu em campo, no Distrito de Vila Medeiros-SP, e se efetivou por: observação direta e registro fotográfico *in loco*; entrevistas com servidores públicos municipais vinculados às áreas ambientais e de Saúde Pública do distrito então focalizado e questionários aplicados aos estudantes e outros moradores do referido recorte geográfico-administrativo.

A segunda pesquisa realizada entre os anos de 2014 e 2018, com um grupo de 514 pessoas, residentes em diferentes cidades do Brasil, na faixa etária de 12 a 70 anos de idade. Para coleta de informações foram usadas multimetodologias: interação informal *in loco* e via web; aplicação de questionários virtuais e presenciais; oferta de palestras, minicursos; entrevistas e dinâmicas; registro sonoro e fotográfico das interações, sempre que possível e observação e análise de aportes socioambientais em circulação midiática.

Os autores defendem a relevância do educador como aquele que estabelece um elo comunicação e educação, sendo capaz de mobilizar práticas educativas ambientais que promovam com os sujeitos um olhar atento e uma ação comprometida com a sua realidade socioambiental. E demarcam o papel da escola como

a articuladora entre os s e a sociedade, com o papel de constituir cidadãos capazes de intervir nas suas urbes em prol de sociedades sócio ambientalmente mais equilibradas. A pesquisa aponta que ativar procedimentos educacionais ligados em projetos que visam desvelar as realidades dos sujeitos intra e extramuros da escola podem contribuir para a ampliação de uma perspectiva ecossistêmica para os jovens educandos e para a sociedade.

4.2.3 Formação de Professores - Educação Ambiental

Ao realizar a busca pelas palavras-chave “Formação de professores” – “Educação Ambiental” a plataforma retornou com trinta e cinco artigos. Alguns deles se repetem das buscas anteriores. Destes foram elencados quatro artigos para a análise aqui apresentada.

No artigo intitulado “Leitura de imagens da mídia e educação ambiental: contribuições para a formação de professores” (2010) Silva reflete sobre a contribuição do uso de imagens em processos de formação inicial e continuada de professores no tocante à questão ambiental. Fundamentada em uma perspectiva crítica de Educação Ambiental a autora buscou investigar quais as concepções das questões ambientais presentes nas imagens e verificar a forma com que os professores em formação interpretam, ressignificam e se apropriam destas. O texto aborda o aumento da temática ambiental nas mídias em especial a partir do ano 2000, ressaltando a importância destes canais como meios de divulgação e popularização de informações, e apresentou alguns estudos a cerca da leitura e interpretação de imagens.

Como metodologia empregada foi elencada a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1997), e foram analisadas nove capas de cinco revistas de circulação nacional, dos anos de 2003 a 2007. Foram construídas categorias a partir do agrupamento de capas que veiculassem uma concepção similar sobre a questão ambiental, e segundo a autora, prevaleceu a concepção pragmática. O material foi utilizado em duas turmas de um curso de formação continuada de professores da Educação Infantil e dos primeiros Anos do Ensino Fundamental, em uma oficina, com a duração de um dia, e em duas turmas de um curso de formação inicial de professores de Ciências e Biologia, na disciplina Prática de Ensino. Tais processos revelaram uma diversidade de formas de envolvimento com as imagens, e foi possível perceber o potencial interpretativo das imagens a fim de mobilizar problematizações, discussões e constituir perspectivas

críticas por parte dos envolvidos, como relevantes na formação inicial e continuada dos professores.

Em “Formação de professores e cidadania: projetos escolares no estudo do ambiente” (2011) os autores apresentam os resultados de uma pesquisa de doutorado, a qual analisou projetos escolares de educação ambiental, desenvolvidos a partir do curso de extensão cultural intitulado “*Educação, meio ambiente e cidadania: desenvolvimento de projetos escolares de educação socioambiental com o uso de sensoriamento remoto e trabalhos de campo para o estudo do meio ambiente e exercício da cidadania*”, promovido pela prefeitura municipal de Guarulhos (SP) em parceria com a Diretoria de Ensino de Guarulhos Norte, a Universidade de Guarulhos, o Instituto de Geociências da Unicamp e o Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). Participaram dezessete professores do ensino Fundamental de diferentes disciplinas (Ciências, Geografia, História, Português e Artes) de quatro escolas públicas localizadas na área de estudo. A metodologia empregada para a realização da pesquisa foi a Pesquisa-Ação. Foram realizadas atividades teóricas em sala de aula e atividades de saída de campo.

Os trabalhos desenvolvidos contribuíram, segundo Santos e Jacobi (2011) para a superação de uma visão fragmentada, promovendo uma compreensão sistêmica dos fenômenos estudados. O desenvolvimento dos projetos possibilitou uma (re) leitura crítico-construtiva da realidade local e envolveu os professores na busca de soluções para os problemas detectados. Abordam a relevância dos projetos escolares como ferramentas que fomentam a autonomia e a cooperação entre estudantes e professores, bem como a importância da constituição do professor-pesquisador. Destacam a contribuição de uma perspectiva do trabalho interdisciplinar como uma rica experiência para sua formação. Além do mais, apontam a importância dos projetos escolares na formação de cidadãos críticos e engajados nas transformações necessárias de suas realidades locais, e para a formação de professores em educação ambiental.

No artigo “Educar para el cambio y la sostenibilidad: Evaluación de una propuesta de aprendizaje experiencial para formar al profesorado em formación inicial” (2019) os autores apresentam uma proposta de formação inicial de professores baseada na experimentação e análise de um ciclo de aprendizagem que teve como foco a temática da mudança climática. A formação ocorreu com o público-alvo formado por vinte e cinco professores em formação inicial com faixa etária de 18 a 30 anos, e ocorreu no ano de 2017. A

metodologia empregada foi de caráter misto: dinâmicas de pesquisa, elaboração de artigos, discussões em grupo sobre a uma problemática ambiental, entrevistas semiestruturadas e aplicação de questionários. O ciclo de aprendizagem, a qual consiste na participação ativa dos participantes na construção dos conhecimentos, se desenrolou em dois ciclos, desenvolvidos de forma integrada. Um com foco na sustentabilidade e outro centrado nas práticas educativas em Educação Ambiental sustentável.

A investigação apontou que a formação inicial dos professores apresenta uma fragilidade em relação à Educação Ambiental e a Sustentabilidade, pois segundo Varela-Losada et al(2019) os professores em formação ou em exercício apresentam percepções “errôneas e conhecimentos limitados” sobre as questões ambientais e sobre sustentabilidade, como: a não compreensão da interação sistêmica dos componentes; a desconsideração das dimensões sociais e econômicas como partes fundamentais da questão e a não inserção da temática ambiental em suas práticas pedagógicas.

Percebem ainda uma tendência em práticas de educação ambiental tradicionais, como as que enfatizam a aquisição de conhecimentos ambientais e a mudança de atitudes, sem uma problematização ou propostas efetivas de resolução dos problemas. Varela – Losada et al (2019) defendem uma Educação Ambiental sustentável com enfoque holístico e crítico, no qual as experiências dos s assumam um papel relevante em sua constituição e fazer docentes, comprometidos com as questões socioambientais. Apontam ainda a necessidade um trabalho coletivo que envolva a comunidade nas ações educativas e de solução dos problemas.

4.3 Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd – GT 22)

A pesquisa realizada nos anais da ANPEd dos trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho GT- 22(Educação Ambiental) se deu a partir da busca pelas seguintes palavras: “formação de educadores ambientais”; “formação de professores”; “saberes”; “professores”, e “educadores ambientais”, constantes nos títulos, nos Resumos ou nas palavras-chave. Por se tratar de uma fonte com um número menor de dados quando comparado a plataforma CAPES, optamos por elencar outras palavras-chave a fim de alargar o repertório.

O GT 22 surge no ano de 2005, sendo que anteriormente a esta data existia um Grupo de Estudos em Educação Ambiental. Destaco que a busca nos anais da ANPEd não foi uma tarefa muito fácil, pois apenas a partir do ano de 2010 o formato dos

trabalhos se apresentam mais sistemáticos, com um Resumo e palavras-chave, o que minimiza o tempo de pesquisa, agilizando e facilitando o processo de identificação da temática pesquisada.

A busca dos últimos quinze anos de eventos resultou no total de 204 trabalhos, entre trabalhos completos e pôsteres apresentados no GT 22, entre as reuniões nacionais e regionais. Para este levantamento foram escolhidos os anais nacionais e regionais. Para esta pesquisa foram analisados os anais regionais da ANPEdSul(2016 em diante), tendo em vista o recorte geográfico da pesquisa.

Diferentemente das plataformas da CAPES e da Scielo nos Anais da ANPEd não há a ferramenta de busca por palavras-chave. Sendo assim, após realizar uma busca nos títulos e resumos pelas palavras anteriormente elencadas, por ano de evento, e a leitura dos respectivos resumos, foram elencados trinta e cinco trabalhos.

A seguir apresentamos alguns destes organizados pelas temáticas.

4.3.1 Formação de educadores ambientais

Nesta temática foram elencados trabalhos que abordam a formação de educadores ambientais a partir do olhar dos/as pesquisadores/as, ou seja, a partir da forma como estes nomeiam os sujeitos em form(a)ção. Emergiram dezesseis trabalhos nos quais os/as autores/as abordam sobre a concepção do educador/a ambiental e os diferentes espaços formativos nos quais se constituem. Foi possível perceber alguns pontos em comum, como perspectivas teóricas, as pessoas participantes da pesquisa, metodologias e espaços educadores. Destacamos aqui três trabalhos que ilustram esta temática.

Vasconcelos e et al.(2007) em “A Formação do Educador Ambiental: Reflexões sobre os caminhos para a construção e delimitação de um objeto de pesquisa em Educação Ambiental” discutem a formação de educadores ambientais de viés crítico, voltada para a proposta de ações de intervenção social e política. Identificam o educador ambiental como um ser único, singular, que entende as interconexões entre todos os seres vivos e o cosmo, bem como a interdependência entre as muitas dimensões que constituem o viver. Os autores se propõem a pensar quais os processos que constituem este educador, e como exercem seu trabalho educativo. Levantam as seguintes questões: “Como se formaram os educadores ambientais? Qual a trajetória destes educadores na EA? Como e onde eles educam ambientalmente? Qual a sua história de vida profissional? Como vêm construindo as suas práticas em EA? Será capaz, a EA, de ser

um auxiliar importante no combate às raízes da barbárie que ameaça a humanidade no campo social?” (p.2)

O trabalho apresentou os dados iniciais de um projeto de pesquisa, realizado em escolas públicas no entorno de unidades de conservação ambiental e a um parque no Rio de Janeiro. Doze professores compuseram os participantes de pesquisa, os quais foram indicados pela Secretaria de Educação, reconhecidos por seu trabalho com as questões ambientais. Foi utilizada a metodologia de viés qualitativo, com a realização de entrevistas e observação participante, buscado conhecer as redes que configuram o trabalho docente no tocante a questão ambiental, relacionado às realidades das comunidades onde atuam estes educadores.

Como conclusões preliminares defendem uma educação e uma formação de educadores/as que abarquem a complexidade e a totalidade da realidade socioambiental, uma formação em rede, a fim de mobilizar as mudanças educacionais capazes de mobilizar as transformações socioambientais tão necessárias. Apontam ainda as experiências de vida das pessoas como elementos formativos relevantes, além de sua formação profissional. Destacam a diferença entre professores e educadores, por entender que este último estabelece uma relação mais integradora do viver e agir humano e não humano, conectando as relações, indo além da transmissão de conteúdos.

Gonzalez (2013) em trabalho intitulado “Educação Ambiental Autopoiética entre Manguezais, redes cotidianas escolares e práticas pesqueiras” apresenta os resultados de uma pesquisa de doutorado, que teve como objetivo problematizar e cartografar os saberes-fazer socioambientais das práticas de bairros e dos seus atravessamentos entre manguezais e cotidianos escolares, em uma comunidade de pescadores, constituindo o que a autora denomina “Educações Ambientais autopoiéticas”, em um diálogo com Maturana.

Pesquisa de viés qualitativo, com o uso a Cartografia conforme proposta pro Deleuze e Guattari, a qual propõe a experiência do conviver e se inserir nos ambientes estudados, e da pesquisa narrativa. Foram construídos ao longo do processo Diário de Campo, fotografias, conversas autorizadas e transcritas com os participantes da pesquisa: desfiadeiras de siri, donos de restaurantes, pescadores, professores(as) e estudantes. Como *acontecimentos ambientais* Gonzales mapeou o Turismo Gastronômico e a Semana Santa, eventos que marcam culturalmente a cidade, e compõem as redes formativas que entrelaçam as pessoas.

Foi possível perceber as redes que se estabelecem entre aqueles(as) que vivem e trabalham na comunidade como experiências formativas de práticas, saberes e fazeres que constituem suas vivências e culturas, criando educações ambientais que nascem dos conflitos, demandas e formas de viver. Tais redes potencializam dimensões éticas, estéticas, políticas e práticas cotidianas de sustentabilidades locais.

Em “O saber fazer de uma comunidade tradicional e a escola: possibilidade de diálogos” os autores investigam de que forma os saberes e fazeres de uma comunidade tradicional no estado de Santa Catarina dialogam com os saberes e as práticas pedagógicas de uma escola municipal, potencializando a transição da escola para um Espaço Educador Sustentável. A escola pesquisada fazia parte de um projeto do governo federal - Programa Nacional de Escolas Sustentáveis. Weiler e Guerra (2015) buscaram ainda estabelecer um diálogo com as propostas da Ecologia dos Saberes de Boaventura Santos e o diálogo de saberes de Enrique Leff.

Como metodologia foi empregada a observação participante, o que permitiu aos pesquisadores se familiarizarem com o cotidiano dos s de pesquisa, seus fazeres, diálogos e gestos. Compuseram o corpus documental diários de campo, narrativas ouvidas e transcritas dos agricultores, pescadores, benzedeiros, s pertencentes a comunidade, fotos e entrevistas com os professores da escola.

Constataram que os s pertencentes a esta comunidade tradicional vivenciam uma relação íntima, de simbiose, com o ambiente no qual vivem e trabalham, desenvolvendo e repassando as gerações mais novas saberes seculares, os quais muitas vezes são subjugados pelo conhecimento científico, que desconsidera os saberes advindos das experiências. Vivenciam pressupostos da Educação Ambiental, embora não a nomeiem.

Após mapear os saberes da comunidade os pesquisadores se voltaram para a escola, e perceberam que esta não contempla em seu documento orientador (Plano Político Pedagógico) e em seu espaço tais saberes, estando desconectada assim de sua dimensão comunitária. No entanto, em suas observações notaram que alguns estudantes tem uma estreita relação com os saberes comunitários, o que os faz pensar que de alguma forma estes circulam no espaço da escola. Ao concluir apontam a potência da comunidade como referência para a escola, a relevância de que esta estabeleça com sua comunidade um diálogo aberto e humilde, a fim de partilhar e construir um espaço educador realmente significativo e sustentável.

4.3.2 Educação Ambiental na Formação de professores

Nesta temática foram elencados trabalhos que abordam a inserção da perspectiva ambiental na formação de professores/as seja na formação inicial ou continuada, bem como discussões a cerca da ambientalização curricular e das políticas públicas educacionais que tratam da Educação Ambiental. Emergiram dezenove trabalhos com esta temática, e aqui apresentaremos brevemente quatro trabalhos analisados.

Em trabalho intitulado “Antropofagia Cultural e Educação Ambiental – contribuições à formação de professores (as)” Barcelos (2005) discute a formação de professores em uma perspectiva freiriana e ecologista, na qual os saberes e experiências dos participantes são relevantes nesse processo. Propõe pensar a formação de professores em educação ambiental a partir de suas experiências locais, sem desconsiderar as questões globais, fundamentando-se na ideia de antropofagia de Oswald de Andrade, na qual os elementos locais e globais são ressignificados, emergindo novos saberes e fazeres, com foco nas realidades e necessidades locais dos s. Como aporte teórico fundamental aponta o estudo de Marcos Reigota, em especial no obra *A Floresta e a Escola: por uma educação ambiental pós-moderna*(1999).

O autor aponta que durante muito tempo o campo da EA no Brasil teve como fundamentação teórica em grande medida autores/as estrangeiros/as, com os quais muitas vezes não se dava conta de pensar e compreender as diferentes realidades locais. Pensando a partir do chão da escola Barcelos reforça a necessidade de que a formação de professores/as atente para as experiências e demandas que emergem desse ambiente, apontando assim a potência da escola como espaço formativo de educadores(as) e educandos(as). Destaca ainda o caráter político da Educação Ambiental e da Educação de forma geral, e que esta não pode se eximir de tratar em seus processos das questões socioambientais latentes na sociedade, atentos as diversidades culturais e étnicas, com especial olhar para os povos originários.

O trabalho de viés teórico – reflexivo apontou a urgência de novos interlocutores no processo educativo, um olhar mais atento para as questões locais e as experiências das pessoas como dimensões essenciais na interlocução entre a educação e a Educação Ambiental, a fim de pensarmos e agirmos de forma mais autônoma, constituindo processos formativos e educativos mais significativos nas diferentes realidades socioambientais.

Em artigo intitulado “Ambientalização Curricular dos cursos de graduação: A religação de saberes acadêmicos” Pisetti, Arruda e Lima (2016) discutem a necessidade da ambientalização curricular nos cursos de graduação fundamentando-se na perspectiva da Complexidade de Edgar Morin. Discutem o papel da universidade como instituição formadora de cidadãos/cidadãs que precisa romper com a fragmentação do conhecimento a partir de uma postura transdisciplinar para que seja capaz de dar conta das problemáticas sistêmicas e complexas que desafiam os educadores/as, propondo um diálogo entre as disciplinas.

Apresentam a proposta da Universidade Comunitária no sul do Brasil em sua busca de inserir a dimensão ambiental em seus currículos buscando atender as políticas públicas referentes à Educação Ambiental, a qual fez parte um projeto guarda-chuva intitulado Programa Permanente e Institucional de Educação Ambiental na Graduação (PPIEAG) no qual se buscou problematizar com os coordenadores dos cursos a necessidade da ambientalização dos currículos dos cursos de graduação.

A fim de conhecer o contexto dos 32 cursos de graduação ofertados na instituição e investigar a inserção da EA em seus currículos foi realizado um levantamento das ementas dos cursos disponíveis no site da universidade, onde se verificou que a maioria não possuía registros de diálogo com a EA. Foram realizadas com os coordenadores como parte da implantação do projeto reuniões, oficinas e debates por e-mails, com uma proposta integrativa de projetos.

Os autores relatam certa resistência inicial por parte dos professores com relação a um aprofundamento da temática ambiental nos cursos, e constataram que esta aparece nos cursos de forma fragmentada e pontual. No entanto, com o desenrolar do processo os s passam a demonstrar maior interesse e interagir mais com as propostas.

Verificou-se a necessidade de formações para a Educação Ambiental, a criação de espaços de discussão, como grupos de pesquisa, e a experimentação de estratégias de trabalho coletivo entre as diferentes áreas. Além da constituição de um olhar problematizador acerca da implementação das políticas públicas de Educação Ambiental nas práticas pedagógicas dos cursos, sendo este um processo de diálogo que precisa ser constituído com toda a comunidade universitária.

Em “As possibilidades da Educação Ambiental na Educação Infantil: o olhar do professor da primeira infância” Ladchuk et al(2018) buscam compreender as possibilidades para se desenvolver a perspectiva ambiental na Educação Infantil,

entendendo que a infância é um momento potente para constituir o sentimento de pertencimento com o meio na qual a criança se insere. Além de analisar quais as concepções de Educação Ambiental se fazem presentes e como estas influenciam no fazer pedagógico.

A pesquisa de cunho qualitativo foi realizada em cinco Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) na cidade de Curitiba-PR, na qual participaram da pesquisa cinco professoras que atuam nestes centros, com as quais foram realizadas entrevistas semi estruturadas. Foram analisados também documentos orientadores da educação, como as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Ambiental (2012) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (2009), bem como documentos municipais referentes à Educação Infantil. Para a análise dos dados foi utilizada a Análise de Conteúdo.

Por meio da análise dos dados foi possível identificar que as concepções presentes nas falas das professoras remetem as correntes naturalista e conservacionista (SAUVÉ, 2005), apontando que há ainda a falta de uma problematização maior da questão ambiental nas práticas vivenciadas na formação inicial de professores(as) e na Educação Infantil. . No entanto, as pesquisadoras apontaram diversos aspectos que segundo as entrevistadas podem contribuir para que o trabalho com a Educação Ambiental ocorra na educação infantil de forma mais efetiva e significativa, tais como a realização de cursos sobre a temática ambiental.

Buczenko (2020) em pôster intitulado “Políticas de Formação de Professores na última década: Educação Ambiental em foco” objetivou analisar o avanço das políticas públicas de formação de professores no Brasil no período de 2009 a 2019 e seus impactos na Educação Ambiental. A metodologia empregada foi de cunho qualitativo, com a análise documental e bibliográfica, a partir dos quais apontou alguns avanços como: a criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) 2009, gerido pela CAPES; no ano de 2002 a Regulamentação da Lei de Política Nacional de Educação Ambiental, Lei 9795/99 e do órgão Gestor da Política Pública Nacional de Educação Ambiental, que definem as bases para sua execução, e a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, em 2012.

Segundo o autor é possível perceber um avanço significativo tanto no campo da formação de professores como no campo da Educação Ambiental, com a ampliação de universidades e institutos federais, investimentos na área de formação e pesquisa, o que

reflete também na melhoria da qualidade do processo educativo de um modo em geral, bem como no campo das políticas públicas. No entanto, estes avanços se configuram muito mais no campo teórico do que no prático, tendo em vista que deste o ano de 2019 o Brasil vive um galopante processo de desmonte das políticas educacionais e ambientais, de forma bem pontual, apontando a interdependência dos processos que constituem os contextos e os sujeitos.

4.4 Anais do Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental (EDEA)

O EDEA – Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental é um evento organizado pelos discentes do Programa de Pós – Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – PPGEA- FURG, que teve sua primeira edição no ano de 2008 e desde então vem mantendo sua periodicidade, com exceção do ano de 2009. Os anais reúnem os trabalhos apresentados nos eventos nas modalidades Resumo e Trabalhos Completos, e a partir do ano de 2020 foi incluída a modalidade de Carta Pedagógica.

O levantamento foi realizado nos Anais dos EDEAs de 2011; 2014; 2016; 2017; 2018; 2020, sendo que os Anais dos demais anos ou não foram publicados ou não se encontram mais disponíveis virtualmente. A pesquisa se deu nos acervos online da Biblioteca Setorial da Pós-Graduação em Educação Ambiental Sala Verde "Judith Cortesão". (<http://bibliotecasalaverde.blogspot.com/p/anais-edea.html>)

Como critério de seleção foi levado em consideração trabalhos que versavam sobre práticas educativas que abordem as questões ambientais, em diferentes espaços educadores, bem como aqueles que versam sobre a formação de educadores/as ambientais, em diversos contextos. Após realizar uma busca nos títulos e resumos pelas palavras anteriormente elencadas, por ano de evento, e a leitura dos respectivos resumos, foram selecionados ao todo 75 trabalhos. A seguir apresentamos as temáticas destacadas no levantamento trazendo alguns dos trabalhos.

4.4.1 Formação de Educadores Ambientais

Nesta temática foram reunidos trabalhos que abordam a formação de educadores/as ambientais em diferentes perspectivas e em diferentes contextos, e variadas práticas entendidas por seus(suas) autores(as) como práticas educativas ambientais. Foram elencados ao todo 33 trabalhos, dos quais selecionamos aqui 3 para representar a temática.

Messina e Grings(2011) em “Ecoalfabetização e práticas de Educação Ambiental no Jardim Botânico da UFSM” apontam da atuação dos monitores em processos educativos ambientais realizados durante as visitas escolares de crianças da Educação Infantil e estudantes do Ensino Fundamental ao Jardim Botânico na cidade de Santa Maria-RS. Apontam as contribuições da Ecoalfabetização como perspectiva que pode contribuir para o enriquecimento do repertório educativo e novas estratégias destes educadores/as ambientais.

Pesquisa de cunho qualitativo foi desenvolvida em três etapas: levantamento bibliográfico; construção de um roteiro de práticas de educação ambiental e a implementação de algumas dessas propostas como exemplificação. Os roteiros foram criados a partir dos níveis de ensino que mais frequentemente visitam o Jardim, apontados a partir do livro de registros de visita. Foi realizada observação participante e também análise de desenhos produzidos pelos estudantes visitantes a cerca de suas percepções na visita.

Entre as práticas desenvolvidas destaca-se a “Trilha Teia da Vida”, que consistia em uma trilha ecológica com desafios de questões ambientais e ecologia, amarrados a árvores, e a atividade “Plantas medicinais e saúde humana”, que consistia em uma visita ao canteiro de ervas medicinais do espaço, possibilitando o diálogo e o reconhecimento sobre o saber popular da região com relação ao uso destas plantas.

As autoras concluem que grande parte dos(as) estudantes já possuem alguma percepção acerca do que é o Jardim Botânico e que estas percepções sofrem algumas alterações ao longo da visita, mas que tais mudanças são lentas e processuais, e que requerem diálogo e um processo educativo contínuo e complexo. Apontam também a contribuição do Jardim Botânico como um espaço educativo, em especial no que tange a educação ambiental. Destacam ainda a importância de que as práticas educativas promovidas nestes espaços educativos levem em conta os documentos orientadores, como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) a fim de que as atividades e temáticas propostas sejam de conhecimento prévio dos s envolvidos. E abordam também a necessidade de uma formação mais específica dos monitores(as), visto que são os principais responsáveis por promover a educação ambiental nestes espaços.

Em “A contribuição da escola, enquanto lugar de pertencimento, na constituição de educadores ambientais” Behrend e Cousin(2016) abordam a escola enquanto o lugar de construção de saberes e fazeres que contribuem na constituição do educador(a)

ambiental. O trabalho emerge das experiências vivenciadas em uma disciplina do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande, a partir da qual as autoras tecem reflexões a cerca do conceito de Lugar, e das relações que se desenrolam na escola como constitutivas dos s e da relevância de se potencializar o sentimento de pertencimento.

As autoras discorrem sobre a compreensão do lugar como mais que um espaço do vivido, mas carregado de subjetividades, sentidos e pertencimento. Fundamentadas em autores como Santos (2005, 2006), Marandola(2012) e Oliveira(2012) apontam a relação entre a compreensão do lugar e o sentimento de pertencimento, essencial para a constituição de educadores(as) ambientais e abordam a escola enquanto um lugar de pertencimento a profissão docente, visto ser um espaço de experiências potentes para formação permanente/continuada.

Concluem defendendo que a escola além de um lugar de aprendizagens é também um lugar de formação de cidadania, de um pensar e um agir críticos, no qual as práticas e experiências cotidianas são repensadas constantemente, e as ações educativas são potentes para se efetivar uma EA significativa e transformadora, que avance além de práticas isoladas e pontuais. É um lugar de pertencimento, sentimento fundamental para a constituição de educadores/as ambientais comprometidos/as com uma educação capaz de promover mudanças significativas na sociedade.

Em “Educação Ambiental das Infâncias” Piske et al(2021) abordam a contribuição da perspectiva da Educação Ambiental Sistêmica para formação de educadores das infâncias. Apresentam o conceito de Educação Ambiental das Infâncias e propõem uma formação permanente dos educadores/as ambientais como mediadores/as e potencializadores/as do desenvolvimento humano na educação das crianças em seus diversos contextos ecológicos, fundamentadas na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.

Como metodologia foi escolhida a Inserção Ecológica, a qual foi realizada no período de março de 2017 a maio de 2019 em diferentes contextos ecológicos, e buscou investigar, a partir da análise de desenhos realizados por crianças suas representações da realidade e das interações vivenciadas em seus contextos. As autoras apontam que a perspectiva teórico-metodológica permitiu compreender as diferentes relações e interconexões que constituem os sujeitos e a indissociabilidade das dimensões biológica e cultural que demarca o ser humano e seus ambientes.

Concluem que a perspectiva Sistêmica dialogada com a Teoria Bioecológica possibilitou compreender as crianças enquanto atores sociais que se percebem pertencentes à natureza e que integram os ambientes em sua totalidade. O desenvolvimento humano resulta de múltiplos processos de interações recíprocas entre pessoas e dessas com os contextos ecológicos. Sendo assim os educadores ambientais das infâncias precisam compreender estes contextos e como se dão as interações neles, a fim de potencializar o desenvolvimento humano dos s bem como seu próprio processo de formação.

4.4.2 Educação Ambiental na Formação de Professores

Nesta seção foram selecionados trabalhos que abordavam a inserção da temática ambiental e da Educação Ambiental nos espaços de formação docente, da formação inicial a continuada. Foi mapeado um total de 42 trabalhos e aqui apresentaremos 3 trabalhos a fim de representar a temática.

Em artigo intitulado “Perspectivas de inserção da Educação Ambiental na Formação Universitária” Grings e Bordas (2011) discutem a inserção da temática ambiental na formação do Ensino Superior, a partir de um Estudo de Caso nos cursos Agronomia em duas universidades no Rio Grande do Sul – UFSM e UFRGS – apresentado em uma pesquisa de doutorado em 2009. Objetivou investigar e discutir o espaço da EA e os significados atribuídos a ela nas políticas públicas e nos cursos de graduação em Agronomia.

Tendo em vista a crise socioambiental que marca as sociedades contemporâneas as autoras entendem a necessidade das universidades em formar s capazes de lidar com tais questões, visando a superação da crise. Fundamentam sua escrita em uma perspectiva crítica de educação, apontando as interconexões entre as dimensões naturais, sociais, políticas e econômicas do viver no planeta Terra e defendem a educação como um processo que pode contribuir para a superação dos problemas socioambientais. Foram realizadas entrevistas individuais semi-estruturadas com estudantes e professores(as) e análise documental das propostas curriculares dos cursos investigados.

As autoras concluem que a temática ambiental ainda é pouco discutida e de baixa inserção nos cursos universitários, e embora haja algumas ações e iniciativas isoladas, carece ainda de uma política curricular efetiva no tocante a inserção da Educação Ambiental no currículo de todos os cursos. Foi apontada também a

necessidade de formação docente para atender esta demanda, bem como a relevância de um trabalho docente interdisciplinar, rompendo com o modelo fragmentário de atuação. Defendem também a necessidade de uma revisão das concepções de currículo, educação e ciência.

Apolinário e Garcia (2018) em “O Teatro enquanto prática educacional estético-ambiental” abordam a dimensão educativa e formativa da atividade teatral como prática pedagógica na formação de professores e como mobilizador no desenvolvimento de um olhar ecológico, a partir da perspectiva da Educação Estético-Ambiental. Defendem o teatro enquanto uma prática pedagógica que permite a emancipação dos sujeitos, o (re) pensar os papéis sociais e a humanização dos s por meio da sensibilização.

Para a realização da pesquisa foram realizadas práticas teatrais com acadêmicas(os) do curso de licenciatura em Pedagogia, buscando verificar que sentidos e experiências são vivenciados nesta atividade. Foram realizadas entrevistas semi estruturadas com as(os) estudantes interessadas(os) em participar antes e depois da práticas, bem como observações das atividades propostas e registros no diário de campo da pesquisadora. Para análise dos dados construídos foi utilizada a metodologia da Análise de Conteúdo.

Em fase inicial de pesquisa as autoras não apresentam nenhuma conclusão, a não ser o questionamento da relevância para a formação docente em Educação Ambiental da prática teatral.

Knopik et al (2021) em “Curso de Educação Ambiental para professores: relato de uma experiência de formação continuada no formato remoto e no período de COVID-19” discutem os desafios de um processo de formação de professores(as) em Educação Ambiental em um contexto de pandemia, no qual precisou se repensar as metodologias e dinâmicas o espaço virtual. A questão que orientou o trabalho foi: Quais os desafios e perspectivas de aproximação de professores e formadores de professores para conhecer e discutir a Educação Ambiental em tempos de novas propostas curriculares e de afastamento social devido a COVID-19?

Inicialmente proposto para ser semipresencial com 5 encontros, o curso precisou ser reorganizado em 10 encontros online síncronos via *Google Meet*, além de atividades assíncronas utilizando o *Google Classroom*, de junho a setembro de 2020, e contou com a participação de 43 professores(as).O curso objetivou atender aos professores(as) da

rede pública de diferentes áreas do conhecimento a fim de discutir metodologias e projetos interdisciplinares de temas transversais, como a Educação Ambiental.

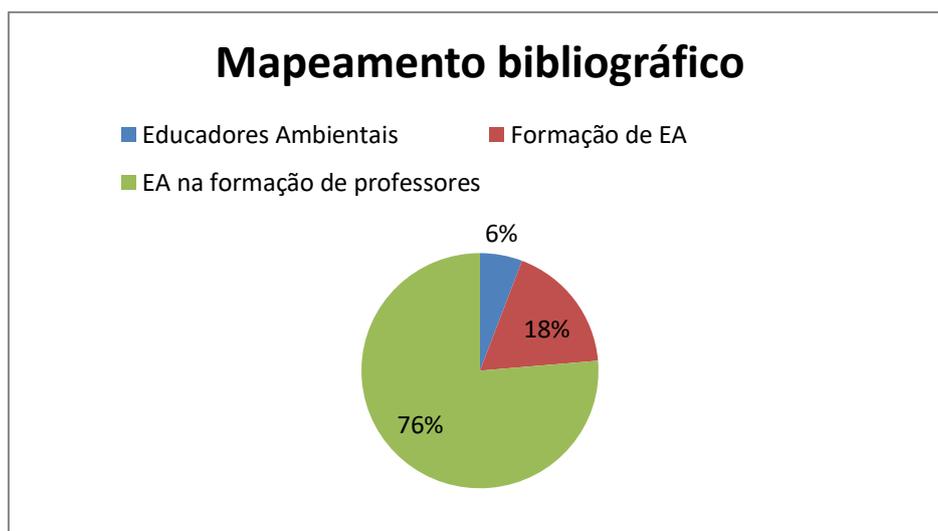
Apontaram questões atinentes as percepções dos s sobre meio ambiente, sobre as mudanças ocasionadas pela pandemia em suas vidas e cotidiano, suas relações pessoais e de trabalho. Tais percepções contribuíram para que os professores(as) formadores(as) fossem construindo o curso na medida em que se desenrolava, propondo leituras e atividades que dessem conta das demandas levantadas.

As autoras concluem que os desafios são muitos e se apresentam tanto aos professores(as) formadores(as) quanto aos professores(as) em formação – desde a necessidade de acesso à equipamentos e bom sinal de internet até a necessidade de novas aprendizagens para manejar as ferramentas digitais e aprender a interagir nos ambientes virtuais. A falta das experiências que os encontros presenciais possibilitam como o olhar, a sensação de estar juntos(as) e uma maior oportunidade de participação nos diálogos, muito mais potentes nos encontros presenciais, também foram apontados como desafios nesta modalidade de formação. Apesar dos desafios a experiência de formação online instigou a escuta atenta, a interação entre formadores(as) e as pessoas em formação e a constituição de novos saberes e fazeres.

4.5 Quais convergências apontam as pesquisas?

O mapeamento bibliográfico permitiu conhecer a amplitude e a relevância da pesquisa em formação de educadores ambientais, a qual é marcada pela diversidade de perspectivas e práticas que configuram o campo da Educação Ambiental. Permitiu ainda conhecer os pontos de convergência do campo bem como vislumbrar alguns elementos que carecem de maior atenção. Abaixo uma ilustração com uma visão geral das temáticas que mais se destacaram nos trabalhos analisados.

Figura 7 – Mapeamento bibliográfico



As pesquisas apontam diferentes ambientes formativos e educativos – das instituições formais a contextos não formais – e ainda demarcam a relevância das experiências coletivas neste processo de constituição da identidade de educador ambiental. Em diferentes contextos as interações, o diálogo e as experiências coletivas são apontados como relevantes dimensões formativas.

A educação é um campo de sentidos, afetos, no qual a história de vida pessoal e as trajetórias profissionais se atravessam em uma dinâmica permanente de diálogo. Como pontos de convergência, as pesquisas apontam que os/as educadores/as ambientais compreendem a relevância das formações em rede e do diálogo entre saberes e fazeres no processo de constituição de suas identidades.

Como áreas que mais aparecem em diálogos com a Educação Ambiental se destacaram nos trabalhos levantados as áreas das Ciências Naturais: Biologia, Oceanologia, Ciências, seguida da área das Ciências Humanas, com predomínio da Geografia e da Pedagogia. O Direito também tem se feito presente nos trabalhos. Tal predomínio das Ciências Naturais, da Pedagogia e da Geografia talvez se explique pelo caráter interdisciplinar e diverso do campo da Educação Ambiental, além de suas raízes nestas áreas e das importantes contribuições e interlocuções que emergem do diálogo com elas.

Outro ponto de convergência é a percepção que os/as educadores/as ambientais compartilham do papel dos contextos de educação formal, como o lócus tanto da formação do/a educador/a ambiental como sendo seu principal campo de atuação, conforme gráfico da Figura 4. A ideia que identifica o/a educador/a ambiental quase que exclusivamente ao docente com formação específica ou o/a professor/a que desenvolve

nos espaços formais de educação práticas ligadas as questões ambientais é ainda bastante presente.

Neste sentido, entre os espaços educativos apresentados nos trabalhos predominam os espaços de educação formal, como a escola e a universidade. Mas ainda são apresentados outros: as Salas Verdes, os Jardins Botânicos, praças públicas, hortas escolares, rodas de conversa e oficinas, os ambientes virtuais de aprendizagem como o Moodle e o Google Classroom, as plataformas digitais como o *Youtube*, os espaços coletivos de organização de trabalhadores/as como cooperativas e associações, os espaços de decisões públicas como os que se atentam para políticas ambientais e de licenciamentos ambientais.

Das 1271 pesquisas levantadas, 1030 se referiam à inserção da Educação Ambiental na formação de professores ou relacionam a formação deste à formação acadêmica e/ou profissional e a atuação nos espaços formais de educação.

São muitos trabalhos os quais discutem a presença e/ou a ausência da Educação Ambiental nos cursos de formação docente, ainda que a legislação educacional aponte a obrigatoriedade da inserção da temática em todas as modalidades de educação, da Educação Básica à pós-graduação, e para além dos espaços formais.

As análises que se atentam para a inserção da Educação Ambiental nas escolas e nos curso de formação docente apontam em sua maioria a presença marcante das perspectivas conservacionistas e a dicotomia entre ser humano/natureza, além de uma contradição entre as políticas públicas e a efetivação de uma Educação Ambiental significativa e permanente nestes espaços.

Ainda no que se refere à Educação Ambiental nos espaços formais percebemos uma carência de trabalhos que abordem o Ensino Médio. Muitos são os trabalhos que tratam sobre a Educação Ambiental no Ensino Fundamental (em especial nos Anos Iniciais), no Ensino Superior nos cursos de licenciatura, e também alguns poucos na Educação Infantil.

Quanto às metodologias empregadas destacam-se as de cunho qualitativo, de viés fenomenológico e hermenêutico, com a realização de entrevistas semiestruturadas, de observações participantes, pesquisa-ação, rodas de conversa, com a construção de narrativas, diários de campos, fotografias, mapeamentos e cartografias. A relevância dos registros reflexivos enquanto experiências formativas têm sido demarcadas, bem como a

formação em redes e o papel do diálogo entre as pessoas envolvidas e os entrelaçamentos de seus ambientes de vida pessoal e atuação profissional.

Podemos concluir então que a pesquisa em formação de educadores ambientais é vasta e diversa, elencando diferentes experiências, contextos, práticas e pessoas, e se fundamentam em diversas perspectivas teórico-metodológicas. No entanto, percebemos que ainda faltam pesquisas nas quais o/a próprio/a educador/a ambiental se narre, conte as suas percepções de como se constitui a sua identidade de educador ambiental. Que revele em suas narrativas quais as dimensões formativas que ele/a percebe como constituintes de sua identidade, quais as experiências que o/a compõem.

A seguir, apresentamos a primeira das quatro dimensões formativas elencadas após a compreensão dos dados e a construção das narrativas, a dimensão formativa denominada Identities.

5. CAPÍTULO QUATRO

AS DIMENSÕES FORMATIVAS DA IDENTIDADE DE EDUCADORES/AS AMBIENTAIS DO SUL: IDENTIDADES

Preciso ser um outro
para ser eu mesmo
Sou grão de rocha
Sou o vento que a desgasta
Sou pólen sem inseto
Sou areia sustentando
o sexo das árvores
Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro
No mundo que combato morro
no mundo por que luto nasço.
Mia Couto

A dimensão formativa Identidades elencada após o processo de compreensão dos dados e a construção das narrativas dos participantes, movimento orientado sob a perspectiva da Teoria Fundamentada nos Dados, de Charmaz(2009), fundamenta-se nas categorias: **Crítica em Educação Ambiental(A)**; **Identidades dos educadores ambientais(B)**; **Atividades em Educação Ambiental(C)**; **Perspectivas dos Educadores Ambientais(D)**; **Afetos(G)**.

Sendo assim, consideramos relevante apresentar o perfil dos/as participantes da pesquisa, a fim de que possamos compreender as relações entre pessoa, processo, contexto e tempo (PPCT), no desenvolvimento integral desses sujeitos bem como no processo de constituição de suas identidades como educadores/as ambientais.

5.1 Quem são os/as educadores/as ambientais do Sul?

O perfil a seguir apresentado foi construído a partir do Questionário do *Google Forms*, o qual configurou a Etapa 2 desta pesquisa, contribuindo para a configuração do grupo de participantes, bem como para o mapeamento de educadores/as ambientais do Sul. Ao total foram obtidas 31 respostas do questionário (21respondentes da região Sul do Brasil; 10 respondentes do Uruguai), o qual ficou disponibilizado de forma online pelo período de Fevereiro a Março de 2022 no Brasil e de Junho a Julho de 2022 no Uruguai.

Tabela 4: Perfil dos/as educadores/as ambientais do Sul

Educadores/as ambientais do Sul				
Nasc.	Cidade	Cor/Etnia	Gênero	Formação
03/01/1980	Alegrete -RS	Branca	Fem	Fisioterapia/Pedagogia(Graduação); Mestrado em Saúde Coletiva
10/12/1982	Rio Grande-RS	Branca	Fem	Pedagogia(Graduação); Mestrado e Doutorado em Educação Ambiental
10/06/1978	Rio Grande-RS	Branca	Mas	Artes Visuais Lic.(Graduação); Mestrado e Doutorado em Educação Ambiental
-----	Rio Grande-RS	Branca	Fem	Artes Visuais Lic./Pedagogia(Graduação); Mestrado e Doutorado em Educação Ambiental
11/10/1960	Pelotas-RS	Branca	Fem	Direito(Graduação); Mestrado e Doutorado em Educação Ambiental
14/10/1979	Rio Grande-RS	Branca	Mas	Artes Visuais; Administração; Ciências Contábeis(Graduação); Mestrado, Doutorado e Pós-doc em Educação Ambiental
25/09/1980	Chapecó-SC	Branca	Mas	Filosofia(Graduação); Mestrado, Doutorado e Pós-doc em Educação
23/11/1961	Florianópolis-SC	Branca	Mas	Geografia Bacharelado(Graduação); Mestrado em Geografia; Doutorado em Engenharia de Produção
28/01/1970	Rio Grande -RS	Branca	Fem	Educação Artística(Graduação); Mestrado em Enfermagem; Doutorado em Educação Ambiental
02/03	Camboriú -SC	Branca	Fem	Ciências Biológicas/Pedagogia(Graduação); Mestrado e Doutorado em Educação
12/02/1969	Guarapuava-PR	Amarela	Fem	Ciências Biológicas(Graduação); Mestrado e Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais; Pós- doc em Educação para Ciência e Matemática
24/02/1975	Jaguarão-RS	Preta	Mas	Educação Especial(Graduação); Mestrado em Educação; Doutorado em Educação Ambiental
06/03/1985	Rio Grande-RS	Branca	Fem	Artes Visuais Lic.(Graduação); Mestrado e Doutorado em Educação Ambiental
26/07/72	Santa Maria-RS	Branca	Fem	Geografia(Graduação); Educação Ambiental(Especialização); Mestrado e Doutorado em Geografia
11/02/1969	Rio Grande RS	Branca	Fem	Curso básico em vigilância em saúde Educação ambiental popular
07/04/1985	Rio Grande -RS	Parda	Fem	Pedagogia(Graduação em andamento)
20/01/1982	Porto Alegre-RS	Branca	Mas	Geografia(Graduação); Desenvolvimento Rural(Especialização)
06/05/1962	Rio Grande-RS	Branca	Mas	História(Graduação); História do Rio Grande do Sul: sociedade, política e cultura(Especialização)
12/07/1987	Rio Grande -RS	Não desejo	Fem	História Lic./Desenvolvimento Rural(Graduação); Mestrado em História

		declarar		
18/11/1988	Rio Grande-RS	Branca	Fem	Ciências Biológicas(Graduação); Mestrado em Educação Ambiental; Doutoranda em Educação Ambiental
27/09/1977	São José do Norte- RS	Parda	Mas	Letras – Português/Espanhol(Graduação em andamento)
23/08/1964	Montevideo/UY	Indígena , Blanca	Fem	Ensino de Ciências (Graduação); Mestrado em Educação Ambiental e Sistemas Complexos
28/05/1983	San José de Mayo/UY	Blanca	Mas	Cursos em Educação Ambiental oferecidos pelo Ministério da Educação e Cultura(UY) e cursos de formação da organização JULANA(ONG)
15/04/1967	Montevideo	Blanca	Mas	Geografia(Graduação); Educação Ambiental(Especialização); Mestrado em Ciências Ambientais; Doutorado em Ciências Sociais
15/10/1976	San José/UY	Blanca	Fem	Curso de Projetos Ambientais; Mestrado em Educação Ambiental(em andamento)
13/10/1993	Ciudad de la costa / Uruguay	Indígena , Blanca	Mas	Mestrado em Educação Ambiental
16/12/1971	Salto/ Uruguay	Blanca	Fem	Cursos com a temática ambiental
09/05/1980	Atlántida/UY	Blanca	Fem	Biologia(Graduação); Mestrado em Educação Ambiental(em andamento)
19/10/1990	San José de Mayo/UY	Blanca	Mas	Curso oferecido pelo Ministério da Educação e Cultura (UY) Desenhando Projetos Educativos-Ambientais
03/03/1970	Montevideo	Outra	Fem	----- -----
18/01/1992	Montevideo	Blanca	Fem	Mestrado em Educação Ambiental (em andamento)
-----	Montevideo	-----	Masc	Biologia
-----	San Jose de Mayo- UY	-----	Fem	Arquitetura e Urbanismo

A faixa etária dos participantes aparece entre 30 anos e 63 anos; 25 pessoas se identificaram como brancas; 03 como pretas/pardas; 02 indígenas e 01 amarela. Em relação à identidade de gênero 20 pessoas se identificaram com o gênero feminino; 13 pessoas com o gênero masculino.

Importante destacar que esse grupo de participantes é um recorte da realidade local estudada, sendo assim, não cabe comparações ou generalizações, pois se trata de um estudo narrativo, no qual as narrativas nos ensinam sobre as pessoas, contextos, tempos e processos vivenciados no sul.

Ainda que não figurem como temáticas a serem tratadas nesta pesquisa, entendemos ser relevante chamar a atenção para dois dados importantes apontados neste

mapeamento: as questões de gênero e étnica/racial. A predominância do gênero feminino entre os participantes da pesquisa pode se explicar, em parte, pelo fenômeno da feminização do magistério (TAMBARA, 1998), levando-se em conta que a maioria dos/as participantes atua como docentes. E a presença de apenas 3 pessoas pretas/pardas pode indicar o quão desigual ainda é o acesso e a permanência de pessoas pretas/pardas aos cursos de graduação e pós-graduação, tendo em vista que a maioria dos participantes possuem um título acadêmico ou estão cursando uma graduação. Tais questões são temáticas ainda pouco exploradas nas pesquisas em Educação Ambiental, e uma demanda a ser pensada e tratada com mais interesse e afinco. Por hora, nos propomos a deixar uma provocação.

Constatamos que dos 33 participantes 15 deles tem formação inicial na área das Ciências Humanas (Geografia, História, Filosofia, Artes Visuais, Educação Especial, Letras e Desenvolvimento Rural); 07 na área das Ciências Naturais (Ciências Biológicas; Ensino de Ciências, Biologia), 01 na área da Saúde (Fisioterapia); 01 na área do Direito; 01 na área de Ciências Exatas. Há 24 pessoas com pós-graduação (especialização ao pós-doutorado): 18 participantes com pós na área da Educação, e destes, 15 pessoas com pós-graduação em Educação Ambiental.

Alguns participantes indicaram como processos formativos cursos e oficinas ofertadas por instituições, como o Ministério da Educação, organizações não governamentais que promovem processos educativos ambientais e ainda formações promovidas pelas instituições nos quais exercem suas atividades profissionais.

Na região sul do Brasil a maioria dos/as participantes reside/atua na cidade de Rio Grande-RS; no Uruguai a maioria atua/reside em Montevideú.

Após esta breve apresentação dos sujeitos de pesquisa, passemos a trazer suas percepções e sentidos os quais atribuíram as suas trajetórias, a partir das quais, como pesquisadora e atravessada por minhas perspectivas e percepções, busquei construir narrativas, com o intuito de compreender a dimensão Identidades como uma das relevantes no processo de constituição da identidade de educadores/as ambientais do Sul.

5.2 Identidades como dimensão formativa

A dimensão formativa Identidades abarca as perspectivas, práticas e atuações dos sujeitos, bem como suas interações com os demais seres e as trajetórias que estes trilham(ram) em suas caminhadas como educadores/as ambientais. Envolve ainda suas

experiências pessoais e profissionais. Tal caminhada forja as suas identidades, e na medida em que vão estabelecendo relações, vivenciando diferentes papéis e exercendo atividades, suas identidades vão se (re)configurando permanentemente.

Os ambientes são elementos relevantes na configuração desta dimensão, pois como aponta Guimarães et al. (2020) o ambiente educativo é um espaço tempo no qual os sujeitos podem vivenciar experiências significativas e provocativas, especialmente quando se tem uma intencionalidade formativa e educativa. Pensar os lugares de atuação e de vida dos/as educadores/as ambientais é relevante.

A dimensão Identidades refere-se aqui, portanto, as formas como os sujeitos desta pesquisa se percebem e se apresentam ao mundo, e a partir de que pressupostos escolhem em que atividades se engajarão no mover-se cotidiano, em suas relações pessoais e profissionais. Enfoca no aspecto fenomenológico, pois emergiu das percepções e significados que os sujeitos da pesquisa atribuíram as suas trajetórias.

De acordo com a TBDH (BRONFENBRENNER, 2011), o desenvolvimento humano se dá na medida em que a pessoa vivencia em seus contextos relações, a partir das quais atribui sentidos as suas experiências. Esse processo é contínuo, dinâmico, marcado por continuidades e mudanças, ocorre ao longo de toda a vida, e é mediado pelas sucessivas gerações e pelo tempo histórico.

A identidade é, portanto, um elemento fundamental do nosso desenvolvimento. Ela se constitui em um processo, no qual as diferentes experiências e relações que estabelecemos ao longo da vida interferem e a forja. É, portanto, transitória e se nasce sempre da relação que o sujeito estabelece consigo mesmo, com os ambientes nos quais se insere e com os demais seres com os quais partilha estes ambientes.

Ao abordar a identidade docente Tardif (2002) argumenta que: “(...) o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si consigo mesmo” (p.56). As relações que o sujeito docente estabelece em sua atividade profissional não se limitam aos saberes e fazeres pedagógicos, mas também constituem sua forma de pensar, agir e ver o mundo.

Como apontava Freire (1996) o/a educador/a se educa ao educar, pois o processo educativo é um movimento dinâmico, coletivo e transformador. É também, um processo revelador do sujeito, visto que externamos em nossa linguagem e ações, aquilo que pensamos e a forma como percebemos o mundo.

5.3 Identidade como um processo reflexivo

Podemos compreender a dinamicidade e a reflexividade (GIDDENS, 2002) do processo de constituição da identidade dos sujeitos na resposta de Amarillo ao ser indagada sobre se identificar como uma educadora ambiental: “*Sí, me identifico como educadora ambiental, es una construcción en realidad, si me preguntaras dentro de unos años te diría que no*”(Junho, 2022, informação verbal). Podemos denotar nesta fala uma atitude reflexiva, na qual a participante ao repensar sua trajetória para narrá-la no momento da entrevista, reconhece que tornar-se uma educadora ambiental é uma construção, um processo.

Professora da rede básica de educação no Uruguai, atuando em escolas rurais e na formação de professores/as, com uma pós-graduação na área da Educação Ambiental, a participante reflete sobre sua trajetória, percebendo-a como uma “construcción”, e conclui: “*Por isso puedo dizer que si, que me identifico como una educadora ambiental neste momento*” (AMARILLO, Junho de 2022, informação verbal).

Quando a participante fala que “neste momento” ela se identifica como uma educadora ambiental, já tendo demarcado no início da fala que se eu tivesse feito esta pergunta há uns anos atrás, ela teria dito que não, fica evidente a questão da temporalidade e da transição ecológica, enquanto processos reflexivos, no desenvolvimento de sua identidade de educadora ambiental.

Este processo reflexivo pode ser observado também na fala de Gris, após discorrer na entrevista sobre suas atuações em uma ONG que promove atividades de Educação Ambiental nas comunidades uruguaias: “*Pero si, capaz que soy un educador ambiental!*” (Junho de 2022, informação verbal). Neste momento, o participante ri, parecendo que só após narrar a si mesmo se dá conta de que sim, é um educador ambiental!

Biólogo de formação e membro ativo de uma ONG que realiza atividades em Educação Ambiental nas comunidades de Montevideu e departamentos vizinhos, o participante se reconhece nesta identidade, ainda que não possua uma formação específica na área. O interesse pela temática e as ações que desenvolve, lhe conferem esta identificação. “*Ahora enquanto estamos hablando isso pienso que es si, pero que no tengo formación. Tengo formación como biólogo, soy como que acercado un poco*

da temática(EA), nunca atuei, nunca hice formación específica em EA” (GRIS, Junho de 2022, informação verbal).

Estas narrativas demarcam a transitoriedade e o devir de nossas identidades, bem como o que Bronfenbrenner (2011) nomeia de transição ecológica, a qual se refere às mudanças de papéis que os sujeitos assumem ao longo da vida, e das expectativas sociais que estas mudanças implicam, como podemos denotar na narrativa de Amarillo, ao se referir ainda a sua identidade de educadora ambiental nos ambientes onde atua: “*E se no me intento a la gente que me conoce en lo ámbito del trabajo estan siempre preguntando e solicitando*”(AMARILLO, Junho de 2022, informação verbal).

O olhar do outro também nos constitui, forja as nossas identidades. Conforme Carvalho (2005) a identidade emerge das imbricações entre as dimensões sociais e psíquicas, ou seja, as esferas pessoais e sociais. É, portanto resultante de processos sócio-históricos nos quais a pessoa se encontra “(...) no entrecruzamento de sua condição de ser singular, individual, irrepitível, e sua natureza social, histórica, constituído na relação com os outros e com o Outro da cultura.” (p. 52).

Ao se narrar como sujeito, esse reflete sobre os seus fazeres e saberes, e tal movimento de refletir tornar-se relevante no processo de constituição de sua identidade de educador/a ambiental. Na medida em que o sujeito se narra, ele ressignifica sua trajetória, atribui sentidos outros a ela, e (re) cria suas identidades. Mobiliza um processo reflexivo, o qual forja a identidade do sujeito, que se repensa e se reconhece.

Esta compreensão da identidade se dá a partir da interação entre os sujeitos, no diálogo entre dois mundos, sendo, portanto, a partir dessa interlocução que o sujeito amplia seu horizonte e ressignifica sua identidade (CARVALHO, 2006), como se pode evidenciar na fala reflexiva de Gris (2022): “*Ahora enquanto estamos hablando isso pienso que es si(...)*”(Junho de 2022, informação verbal), ao ser questionado sobre se identificava ou não como educador ambiental.

Compreender a identidade como um processo transitório e em permanente construção também foi apontado como um elemento de identificação dos/as educadores ambientais do Sul, como podemos perceber na resposta de Verde a questão “Por que te consideras um(a) educador(a) ambiental?” constante no questionário do *Google Forms*: “*Pelo inacabamento do ser ao ser um humano em permanente constituição educadora*”(Verde, 2022, Questionário *Google Forms*).

A consciência de inacabamento foi apontada por Freire(1996) como uma exigência na constituição de um/a educador/a, pois apenas estando cientes de que não estamos dados, completos, é que nos movemos ao descobrir, aprender e criar, pois é “próprio da experiência vital” do ser humano: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”(p. 53).

Tal compreensão de inacabamento também pode ser observado na fala de Cinza, ao discutir no grupo focal sobre o que entender serem os pontos em comum entre os diferentes educadores/as: “*Continuo nesse processo de eterna aprendiz, pesquisando, aplicando e aprendendo com meus parceiros e todos aqueles envolvidos nesse processo*”(Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

Esta atitude reflexiva, de ir além do que está estabelecido e que muitas vezes assume o caráter de uma questão já resolvida, esta postura de “ir além” pode ser percebida em outro ponto destacado na fala de um dos participantes, ao abordar os pontos em comum que unem os/as diferentes educadores/as ambientais: “(...) *acredito que temos em comum o reconhecimento de que fracassamos*” (AZUL CLARO, Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

5.4 Os entrelaçamentos entre pertencimento e a constituição da identidade

Segundo a TBDH a fim de que pessoa desenvolva-se plenamente enquanto um ser biopsicossocial ela precisa estar envolvida em atividades estimulantes e se engajar nelas, desenvolvendo sua autonomia, senso crítico e curiosidade. Ou seja, precisa estar ativo nas interações que estabelece. Para que estejamos engajados, comprometidos com algo ou alguém, é preciso que nos sintamos afetados, tocados. Neste ínterim, o sentimento de pertencimento é um elemento essencial em nossa constituição humana e de nossas identidades.

A compreensão de que vivemos em uma teia, em redes de relações e interações, faz parte do olhar ecológico que caracteriza os/as educadores/as ambientais, que olham o todo e as relações que compõem este todo. De acordo com Capra (2006) todos os seres que compõem este imenso ecossistema, a Terra, estão conectados, ligados por inúmeras de redes de relações. E a consciência de fazermos parte desta teia nos incitaria a pensar com mais cuidado e atenção de que como nos movemos nela.

A percepção de estar intrincado no todo da vida é também apontada por Rosado, ao responder a indagação de o porquê se considerava uma educadora ambiental: “*Creo*

que en un sentido todos somos educadores ambientales desde o momento em que estamos vivos, ao momento de pertencer de ser um ser vivo y um ser social, ya eres un educador ambiental". (Junho de 2022, informação verbal). Outra narrativa que evidencia essa perspectiva integrativa e sistêmica aparece na fala da participante Azulão: *"Considero que a identidade vem da consciência planetária. Da humildade de sabermos que somos parte de um grande cosmo, da nossa mãe terra"*. (Março de 2022, Grupo Focal virtual).

O sentimento de pertencer ao mundo como um ser vivo, biológico e um sujeito, um ser social, coloca diante de nós o compromisso com a vida. E tal percepção vai ao encontro da proposta de uma Educação Ambiental sistêmica, crítica e transformadora, pois como apontam Guimarães e Granier (2017) a Educação Ambiental

Busca evidenciar a unicidade ser humano e natureza, fazendo emergir um processo de reconexão, onde, rompendo a dicotomia e as amarras do antropocentrismo hierarquizante, o ser humano assume ser parte da natureza, percebendo-se como um dos tantos elementos, que compõem a rede interdependente da vida na Terra e no universo (p. 1580).

Tal sentimento de pertencimento é indispensável para a constituição de sujeitos comprometidos com a vida, cientes e críticos quantos aos contextos socioambientais nos quais se inserem. Segundo Silva (2018): *"Pertencer constitui dividir características, vivências e experiências com outros membros das comunidades de pertencimento, desenvolvendo sentimento de pertença"* (p.133). Este sentimento se desenvolve no coletivo, nas interações com as demais pessoas e seres com os quais compartilhamos a vida.

Sá (2005) salienta a importância de tal sentimento para que possamos romper com a alienação com a qual o sistema capitalista vem engendrando nossa sociedade. A noção do ser humano como um ser separado da natureza, um sujeito desenraizado e desligado do seu contexto precisa ser superada, a fim de que possamos lidar mais efetivamente com as crises socioambientais que vivenciamos.

Ao pensarmos a relevância deste sentimento em nossas práticas educativas lembramos Freire (1996), quando o mestre abordou o papel de uma educação comprometida com a vida:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é a de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História (p.56).

A percepção e o entendimento de estarmos no e com o mundo, com as pessoas e tudo mais o que o constitui, nos convida a uma atuação consciente e crítica, pois não somos seres de adaptação, mas de luta. O viver neste mundo implica o assumir posição, e ser um/a educador/a ambiental é viver esta perspectiva, de comprometimento, como reflete Rosado ao narrar os motivos de se identificar como uma educadora ambiental: *“E si, me identifico dentro de isto porque estoy viva y mi ejemplo, mis prácticas mis pensamientos, mis relaciones contribuem nisso”*. (Junho de 2023, informação verbal).

Portanto, ser um/a educador/a ambiental é um modo de viver, de ser, como comenta Violeta: *“(...) um Educador Ambiental, é 24 hs EA. Rsrrsrsrs(....)No seu dia a dia.... interagimos nas mais diversas situações. E acho q nessa informalidade é muito importante também nossa ação de sujeitos ecológicos”* (VIOLETA, Mar/Abril de 2022, Grupo Focal virtual). Ainda de acordo com Azulão: *“Ser educador ambiental modifica o pensar e agir de si próprio para depois mudar os outros... o exemplo é melhor que a fala, mesmo que uma fala altamente técnica”* (Mar/Abril de 2022, Grupo Focal virtual).

Lugar e pertencimento se retroalimentam, como aponta Grün (2008): *“Estar em um lugar”*, ter a *“noção de lugar”* é um modo de pertença ao mundo e é importante para nossa percepção primária e interconexões com o mundo não-humano” (p.8). A compreensão de que pertencemos ao mundo nos coloca diante a responsabilidade de nos movermos aqui com cuidado e ética. Como aponta Capra(2006): *“(...) se temos a percepção, ou a experiência, ecológica profunda de sermos parte da teia da vida, então estaremos(em oposição a deveríamos estar) inclinados a cuidar de toda natureza viva.”* (p. 29).

Os lugares nos quais interagimos nos impactam e marcam nossa trajetória. Amarelo Ouro recorda: *“Quando pequena era apaixonada pela praia do Cassino, de onde me sinto nascida e crescendo, e também pela localidade da Cascata, zona rural de Pelotas. Freqüentar e respirar esses lugares e tudo que me proporcionaram realmente me revelou a paixão por essa natureza "selvagem””*(AMARELO OURO, Mar/Abril 2022, Grupo Focal virtual). As sensações que a vivência neste ambiente causou na participante a afetou positivamente, ao ponto de ela se *“apaixonar”* pela natureza *“selvagem”*, e mobilizar desde cedo um olhar mais atento e conectado ao seu entorno.

É notório que todas estas reflexões e observações trazem em conta uma compreensão de que o processo de desenvolvimento humano, e em especial, o processo

de constituição de uma identidade, não se faz de forma isolada. Ele é um processo de interação, que se faz no e com o coletivo.

5.5 O sujeito coletivo ambiental – o ponto de convergência da dimensão formativa

Identities

No decorrer do processo investigativo tive a oportunidade de interagir com diferentes pessoas, com formações, atuações, visões de mundo e perspectivas teóricas diversas. No entanto, foi possível perceber e conhecer alguns dos pontos em comum, algumas aspirações e experiências compartilhadas entre elas.

A constituição de uma identidade de educador/a ambiental promove mudanças nos modos de ser e estar do sujeito, é um processo pessoal. Dá-se nas dimensões subjetivas e objetivas. A mudança se opera primeiro no sujeito, que então depois pode se comprometer com a mudança coletiva. Ela é um processo biográfico e relacional, portanto, se amplia e desenvolve no coletivo.

A questão do coletivo, de discursos e práticas coerentes que convergem, é uma dimensão importante na constituição da identidade de educadores/as ambientais. Ao estar em coletivos, nos encontrarmos com outros educadores/as ambientais, e ainda que tenhamos perspectivas diferentes, esse encontro nos fortalece e nos constitui, pois compartilhamos de algo em comum. Podemos constatar a força do coletivo na fala de Amarillo:

*As veces os educadores ambientales se sintam un poco solo, entonces estar com gente que queira hacer lo mesmo que vos, intercambiar ideas, está bueno, porque você sente como un apoyo, que pensamos, vamos por la misma línea, que tenemos diferencias, que consideramos que do que é ser educador ambiental, EA, **pero sabemos que hay algo en comum** (Junho de 2022, informação verbal) (grifo nosso).*

Evidencia-se aqui que a constituição da identidade de educador/a ambiental se faz e se fortalece no coletivo. Estar em coletivos, o encontro e a partilha com os outros, ainda que com perspectivas teóricas e metodológicas diferentes, é uma dimensão relevante em nossa constituição como educadores/as ambientais, é uma necessidade estar em comunhão. Ao estar em coletivos, nos encontrarmos com outros educadores/as ambientais, e ainda que tenhamos perspectivas diferentes, esses encontros nos fortalecem e nos constituem, pois compartilhamos de algo em comum.

Ao discorrer sobre a sua participação em um grupo não-formal de Educação Ambiental no Uruguai, Amarillo pontua: “(...) *este grupo por fuera de mi trabajo*

también tem me llevado a diferentes âmbitos que tem me llevado a EA también” (Junho de 2022, informação verbal).

O que seria este “*algo en comum*” apontado na fala de Amarillo, o qual os/as educadores/as ambientais sabem que compartilham entre si? Ao longo da pesquisa foram apontados pelos participantes alguns pontos os quais eles/as consideram convergentes de suas identidades. Escolho aqui uma das falas que no meu entender sintetiza melhor esse ponto:

Para mí es el amor a la vida, y cómo esta visión de la autopercepción en el mundo y en la relación con los demás, ya sean personas u otras especies, y cómo estos vínculos son (sic) esto para mí es lo que une a los diferentes educadores ambientales. (MARRÓN, Julho de 2022, informação verbal).

O amor pela vida, em suas mais variadas manifestações, foi uma ideia que atravessou as interações com praticamente todos os participantes da pesquisa. Mas não apenas um sentimento de preservação, contemplação e empatia pela natureza, mas um senso de luta política, crítica e carregado de comprometimento social. Ao refletir sobre sua trajetória como educador Freire (O Educador da liberdade, 1988) em certa feita disse: “Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade”.

Acredito que é acerca deste amor que os/as educadores/as ambientais do Sul se referem. Este sentimento de comprometimento com as questões sociais pelas quais somos afetados, ainda que não diretamente, mas como seres humanos empáticos e solidários, é uma das marcas identitárias de um/a educador/a ambiental, como reflete Amarelo Ouro, ao discorrer sobre o papel do/a educador/a ambiental em nossa sociedade atual:

Sentir o pavor e a impotência em observar as pessoas injustiçadas historicamente, ainda hoje, em condições deploráveis, como os indígenas por exemplo, também constitui alguém que se inquieta com o que está posto, protegido pelas tradições, religiões, tabus, "leis do mais forte", etc. Romper com isso também é compromisso nosso (Mar/Abril 2022, Grupo Focal virtual).

O/A educador/a ambiental é o sujeito que se inquieta e não se adapta a uma sociedade que mantém ainda muitos seres - humanos e não humanos - em condições deploráveis. Denunciar, propor novas formas de ser e estar no mundo, romper com o modelo societário ecocida e antiecológico, deve ser o compromisso de todo/a educador/a ambiental.

Há uma compreensão partilhada pelo grupo de que a Educação Ambiental é um movimento educativo e político, que deve ser pauta de políticas públicas e sociais mais amplas, e trazer para o seu seio as demandas econômicas, culturais e territoriais dos sujeitos. Segundo estes interlocutores não faltam conhecimento sobre as problemáticas socioambientais ou consciência por parte da sociedade sobre a importância dessas questões, como pontua Gris: *“No se genera consciência por que tampoco la gente se é inconsciente, pero se dar se cuenta de las cosas”*(Junho de 2022, informação verbal).

Reforçando tal constatação, trazemos a fala de Amarelo:

(...) conheci também lá pelos anos 2005, além de um monte de gente que conhecemos e que há no mínimo três décadas (ou quatro), estão na luta ambiental em Rio Grande... (e não é pouca gente), para além dos militantes tivemos vários ativistas ao longo de vários momentos, percebemos que o problema é basicamente político, e não de falta de consciência (...) As pautas ambientais pouco conseguem mobilizar bancadas de vereadores ou estar na pauta das políticas públicas das prefeituras (Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

Um olhar atento e crítico do educador ambiental permitem compreender que as pautas ambientais precisam figurar no macrossistema - na esfera administrativa e nas políticas públicas - para que realmente se efetive uma Educação Ambiental significativa e transformadora.

Os/as educadores/as apontam que apesar de décadas de discussões e ações acerca das pautas ambientais e do reconhecimento geral da relevância da Educação Ambiental, a pauta ambiental ainda figura em muitos casos apenas no discurso ou em práticas pontuais, não se configurando como uma perspectiva capaz de orientar e fundamentar as nossas vidas em sociedade.

Em parte, isso se deve a cooptação do sistema capitalista do discurso e das pautas ambientais, como denuncia Amarelo: *“(...) é muito fácil se apropriar do discurso ambiental e atuar como consultor de empresas poluidoras fazendo uma EA que neutraliza, ao invés de libertar e transformar”*(Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

Então, fundamentados em uma perspectiva sistêmica os/as educadores/as ambientais defendem uma atuação mais abrangente e coletiva, como podemos perceber na fala de Azul Claro: *“Vivemos em um país com problemas estruturais muito latentes, então não basta ativismo e militância para mudar esse sistema”* (Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

Para além das críticas, discursos e ativismos, os pressupostos da Educação Ambiental precisam ser implementados como políticas públicas, processos educativos e ações permanentes, para que possam se efetivar. Vivemos em uma sociedade desigual, na qual cada sujeito tem diferentes horizontes e possibilidades de pensar as suas realidades e sendo assim, a luta pelas desigualdades econômicas, raciais e de gênero precisam ser inseridas na pauta ambiental, levando em conta os contextos nos quais as pessoas se inscrevem.

O desejo de práxis, de efetivar processos de entrelaçamento entre discurso e prática, também de se apresenta como um ponto de convergência, como destaca o participante Vermelho: *“Acrecentaria ainda que um ponto de convergência é a necessidade da práxis. Eu me identifico com muitos colegas pela necessidade de extensionar!”*(Mar/Abril de 2022, Grupo Focal virtual).

O/a educador/a ambiental se identifica por um sentimento coletivo de “extensionar”, partilhar e desenvolver atividades dinâmicas, ou seja, por ser coletivo. Por entender que a construção do saber ambiental se faz na interação e no movimento, compreendemos que as relações que as pessoas estabelecem entre os diferentes contextos nos quais se inserem interferem em seu desenvolvimento humano e em sua constituição, até mesmo aqueles contextos em que não atuam diretamente. Sendo assim, a diversidade é relevante, pois quando mais diversos forem os ambientes e as relações que os sujeitos vivenciam, mais potente é o seu desenvolvimento biopsicossocial.

Partindo dessas reflexões e dessas narrativas que emergiram da pesquisa, propomos aqui a ideia de um *sujeito coletivo ambiental*, pois entendemos que a dimensão formativa Identities se fundamenta e se fortalece no coletivo. Tornar-se um/a educador/a ambiental é um processo individual, mas também coletivo, pois como sujeitos biopsicossociais, nos constituímos nas relações, a partir do olhar do outro, que também nos forja. É dentro de um grupo, que apesar da diversidade, se entendem como um, a partir de pontos de convergência, daquilo que os conecta, que nos identificamos e nos engajamos por um propósito em comum.

O sujeito coletivo ambiental seria um ideal, assim como o sujeito ecológico(CARVALHO, 2006) e o sujeito ecopolítico(LAYRARGUES, 2020), demarcando o caráter relacional e coletivo, tanto dos processos de formação como de constituição de uma identidade de educador/a ambiental. Denota também a necessidade de que os processos educativos ambientais precisam se desenvolver de forma

colaborativa, integrada, sistêmica e coletiva, entre os diferentes atores sociais e as diferentes instituições.

Por isso, entendemos que é fundamental fortalecermos as redes de Educação Ambiental, os grupos coletivos, as práticas em Educação Ambiental nos seus variados espaços e perspectivas. É como coletivo que nos constituímos e construímos a nossa identidade. Por isso, é sempre relevante pensarmos sobre a identidade, pois é um processo transitório e em permanente (re)construção, sempre influenciado pelas demandas sócio históricas. A cada contexto histórico, político, econômico e cultural, a identidade de educador/a ambiental vai se resignificando, pois, como seres históricos, estamos atrelados/as ao tempo histórico, não podemos fugir dele.

No próximo capítulo, abordaremos as percepções e narrativas dos sujeitos de pesquisa que possibilitaram a construção da segunda dimensão formativa: Experiências.

6. CAPÍTULO CINCO

AS DIMENSÕES FORMATIVAS DA IDENTIDADE DE EDUCADORES/AS AMBIENTAIS DO SUL: EXPERIÊNCIAS

Se a gente cresce com os golpes duros da
vida, também podemos crescer com os
toques suaves na alma.
Cora Coralina

Eu sou a luz das estrelas
Eu sou a cor do luar
Eu sou as coisas da vida
Eu sou o medo de amar
Raul Seixas

Outra dimensão relevante que emergiu após a interlocução entre os sujeitos da pesquisa foi denominada de Experiências. Esta dimensão surgiu do entrelaçamento das categorias: **Atividades em Educação Ambiental(C)**; **Experiências(E)**; **Espaços formativos(F)** e **Afetos(G)**. Ela abarca os sentidos que as pessoas atribuem as suas vivências e interações nos mais variados contextos ecológicos, entre eles se destacando: a família, a comunidade, a escola, o trabalho, os grupos de estudo e os espaços de formação institucional.

Por contextos ecológicos entendemos: “(...) uma série de estruturas encaixadas, umas dentro das outras, como um conjunto de bonecas russas” (BRONFENBRENNER, 2011, p. 86). Ou seja, nos referimos aqui aos sistemas - microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema – os quais interagem mutuamente entre si, de forma dinâmica e permanente, tendo como eixo principal a pessoa e suas relações entre/nestes ambientes.

Neste capítulo discutiremos a relação entre os aspectos objetivos e subjetivos que constituem o nosso intelecto, e como as experiências constituem uma fonte de saber, o qual orienta as nossas escolhas e ações. Desta forma, buscamos tecer um diálogo entre os conceitos de Contextos Ecológicos (BRONFENBRENNER, 2011), Experiência (LARROSA, 2002), Lugar (MOREIRA e HESPANOL, 2007; MELLO, 2012), Corazonar (Arias, 2012), usando como fios para conectar estas ideias as narrativas dos sujeitos de pesquisa.

6.1 Lugar e Experiência: a constituição das identidades

As interações que os sujeitos vivenciam propiciam experiências, as quais cada um, a partir de suas realidades e peculiaridades psicossociais, atribuem significados, os quais são relevantes no processo de desenvolvimento integral da pessoa e na constituição de suas identidades. As experiências são fundamentais em nossa constituição como pessoas. Somos atravessados por inúmeras situações e eventos, mas conforme aponta Larrosa(2002) experiência é tudo aquilo que nos toca e ao nos tocar nos transforma. A forma como interagimos com e nos ambientes nos possibilita, a partir de nossas experiências, atribuímos sentidos a realidade, a partir da constituição de uma consciência reflexiva.

Tal é uma consciência mais profunda de nós mesmos e de nosso lugar no mundo, dos ambientes nos quais nos inserimos e das muitas relações que os constituem. Conforme apontam Capra e Luisi(2014):

(...) a consciência reflexiva envolve a autopercepção mais elaborada – um conceito de eu, sustentado por um ser pensante e reflexivo. Essa experiência expandida de autopercepção, identidade e personalidade se baseia em memórias do passado e antecipação do futuro.(...) Por causa do papel crítico da reflexão nessa experiência consciente expandida, vamos chamá-la de “consciência reflexiva (p.323).

Esta consciência envolve um nível de abstração cognitiva, de pensar criticamente e de forma comprometida as questões que envolvem as nossas escolhas, ações e opções. É um pensar que exige um olhar mais abrangente, integrador e sistêmico das realidades socioambientais, e está entrelaçado com o pensamento e a reflexão. Pensar criticamente envolve analisar uma dada situação ou realidade, tendo em vista todas as dimensões que a constituem. É um processo atravessado pela historicidade e pela temporalidade.

De acordo com Giddens(2002) a reflexividade é a capacidade cognitiva das pessoas, ou seja, a capacidade de se apropriar criticamente do conhecimento, a partir de suas interações sociais. Refere-se a capacidade de percepção das atividades sociais à revisão de novas informações, informações estas que constituem as instituições modernas, ressignificando constantemente saberes, práticas e ideias, tanto individuais quanto coletivas. Nessa interação entre pessoas e estruturas ambos se atravessam e constituem mutuamente.

As experiências são fundamentais no processo de desenvolvimento da pessoa, entendendo desenvolvimento como um processo permanente de mudanças e

permanências das características biopsicológicas dos seres humanos. Elas pertencem à esfera subjetiva dos sentimentos, como aponta Bronfenbrenner (2011).

Os ambientes são as bases de nossas experiências, e podemos compreender que os ambientes se constituem a partir das interações entre as pessoas e os demais seres e objetos que os compõem, os quais podem ser dados ou percebidos, a partir dos significados que são atribuídos por cada sujeito (CARVALHO, 2006; REIGOTA, 2010).

O lugar é o palco das experiências, é a base sob a qual vivenciamos nossas relações. Ao abordar a relação entre lugar e identidades, Moreira e Hespanol(2007) apontam as experiências concretas dos sujeitos, do lugar como “palco dos acontecimentos” da história e da cultura, como elementos inter-relacionados, formando redes de significações, as quais incidem na identidade desses. E como estas, por sua vez, constroem o lugar:

A identidade, o sentimento de pertencimento e o acúmulo de tempos e histórias individuais constituem o lugar. Este guarda em si o seu significado e as dimensões do movimento da história, apreendido pela memória, através dos sentidos (p.54).

O lugar faz parte do nosso cotidiano, sendo a partir dele que nos inserimos no mundo, formando, assim, a base de nossas experiências. “Somos em relação aos objetos, às pessoas, a nós mesmos, sempre em um dado espaço temporalizado”. (p.234). Sob o prisma da perspectiva fenomenológica, Lugar é entendido como o fenômeno da experiência, carregado de subjetividades, pois como aponta Mello (2012): “O lugar transcende a materialidade, mas não está dissociado desta, pois aos objetos os homens atribuem significados que são construídos na vivência individual ou dos grupos” (p.64).

O lugar é o espaço vivido e significado, no qual a partir de nossas experiências e das interações que estabelecemos, atribuímos sentido, é por isto dinâmico, assim como as identidades. Pensar os lugares, ou os contextos ecológicos, e as relações que os sujeitos estabelecem neles e com eles se apresenta como um movimento relevante em um processo investigativo que busca compreender as dimensões formativas da identidade de educadores/as ambientais.

A seguir iremos abordar os contextos ecológicos que os/as participantes desta pesquisa apontaram como relevantes em seus processos formativos como sujeitos educadores/as ambientais do Sul.

6.2 Contextos ecológicos da pesquisa com educadores/as ambientais do Sul

Os contextos ecológicos apontados na pesquisa pelos/as participantes como relevantes em sua trajetória e os nos quais eles/as vivenciaram experiências significativas no processo de constituição de suas identidades como educadores/as ambientais incluem a família, a comunidade, a escola e os espaços de formação profissional, como a escola e a universidade.

Os microssistemas, contextos nos quais o sujeito tem suas interações face a face mais diretamente, são relevantes na constituição de suas identidades, sendo a família um dos mais importantes. Podemos constatar tal afirmação a partir de algumas narrativas que emergiram da pesquisa. Iniciaremos pelo contexto mais imediato, a família.

6.2.1 A família: a nossa primeira escola da vida

De acordo com Garcia (2012) família pode ser entendida como uma construção simbólica, um ambiente, ou contexto, percebido por diferentes culturas e vivenciado em configurações socioculturais diversas. A família, geralmente, é o nosso primeiro contato com o mundo, e é em seu seio que temos as primeiras experiências educativas. Muito de nossas visões de mundo e da nossa forma de nos relacionarmos são resultados das experiências e aprendizados que partilhamos como nossa família, e podem ser determinantes na forma como vemos e agimos no mundo.

Ao propor a reflexão acerca das experiências que os/as participantes entendiam como significativas em seu processo de constituição como educadores/as ambientais, as vivências familiares, tanto na infância quanto na adolescência se destacaram. As relações vividas no contexto microssistêmico da família narradas pelos sujeitos foram permeadas pela afetividade.

A infância é um período da vida relevante na formação de nossas identidades, e as experiências que vivenciamos durante ela costumam nos marcar profundamente, ao longo de toda a nossa vida. Durante a infância o sujeito aprende e ensina, experimentando situações que forjam sua identidade. Como pontua Amarelo Ouro: “*Minha infância definiu grande parte do que escolhi ser*” (Mar/Abril de 2022, Grupo Focal virtual). Ela continua o relato:

Aos 8 anos descobri o modo de produção da carne, ou melhor, a questão do abate dos animais. Isso me afetou de forma determinante. Nunca mais comi carne vermelha, e ao longo dos anos fui abrindo mão dos outros produtos de origem animal direta. Isso, certamente, definiu muito o que sou, sinto, penso, e quero compartilhar (Ibidem).

Conhecer, a partir de sua vivência pessoal, o modo de produção da carne, aos 8 anos de idade, a afetou tão profundamente, que a educadora retirou de sua dieta a carne vermelha, e ao longo de sua vida, foi abandonando também outros produtos de origem animal. Isso nos faz pensar a cerca do entrelaçamento entre razão e emoção, do quanto este processo de aprendizagem é atravessado pelas emoções, e que aprender não se dá apenas nem prioritariamente na dimensão racional.

Estudiosos como Damásio (1996) e Maturana (2001; 2002) defendem o papel fundamental das emoções no processo de aprendizagem e constituição humanas. Segundo Damásio (1996) as emoções “não são um luxo”, antes desempenham uma função na comunicação de significados e na orientação cognitiva. Maturana (2002) pondera que caracterizar o ser humano por sua racionalidade significa restringir a sua percepção, pois o emocional é o fundamento do racional, o ser humano se constitui no “entrelaçamento” entre a dimensão emocional e racional:

Do ponto de vista biológico, o que conotamos quando falamos de emoções são disposições corporais dinâmicas, que definem os diferentes domínios de ação em que nos movemos. Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação. Na verdade, todos sabemos disso na práxis da vida cotidiana, mas o negamos porque insistimos que o que definem nossas condutas como humanas é elas serem racionais (p. 15).

Nossas emoções são mobilizadas por nossos sentidos, os quais, segundo Duarte Jr.(2001) são “(...) a janela de comunicação do nosso corpo com o mundo exterior” (p.63), nosso primeiro contato como mundo, e constitui o saber sensível, que advém das experiências, e é fundador dos demais conhecimentos.

Para Maturana (2002) a emoção responsável pelas interações que constituem os seres vivos é o amor: “O amor é a emoção que constitui o domínio de ações que em que nossas interações recorrentes com o outro fazem do outro um legítimo na convivência. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes a agressão interferem e rompem a convivência” (p. 22). Bronfenbrenner (2011) acentua a importância da interação recíproca e do apego emocional mútuo no processo de desenvolvimento do sujeito, um “apego irracional”, o qual o autor diz que pode ser denominado ainda de “amor”.

Ao abordar a questão da inteligência emocional e do papel dos sentimentos na construção de um saber ético, Boff (2017) pontua:

A razão – e isso é reconhecido pela própria filosofia – não é nem o primeiro nem o último momento da existência. Por isso não explica

nem abarca tudo. Ela se abre para baixo de onde emerge, de algo mais elementar e ancestral: a afetividade e o sentimento profundo. Irrompe para cima, para o espírito, que é o momento em que consciência se sente parte de um todo e que culmina na contemplação e na vida do espírito. Portanto, a experiência de base não é “penso, logo existo” mas “sinto, logo existo”. (p. 64).

É, portanto, no sentir, a partir das experiências vivenciadas, que atribuímos sentidos e significados, e aprendemos e ensinamos.

Ao rememorar as lembranças de sua infância e juventude Azul Claro revisita a mãe, mulher “(...) *militante, feminista, filiada ao partido dos trabalhadores*”, como a descreve a participante: “*Lembro que desde muito pequena ela me levava para manifestações, eu conheci Porto Alegre por causa das manifestações do "Brasil outros 500" que ela me levava. Lembro dos ônibus sempre nos pegarem na frente da prefeitura tapados de bandeiras vermelhas*” (Mar/Abril de 2022, Grupo Focal virtual). As experiências vivenciadas na infância e adolescência são significadas pelos/as participantes como relevantes na construção de um olhar ambiental/ecológico, social e político.

A memória afetiva das relações que vivenciamos pode ser potente para a nossa formação e atuação como educadores/as ambientais. O afeto é um elemento relevante na constituição de nossas subjetividades, e, portanto, de nossa identidade. Arias (2012) traz o conceito de corazonar, aprender com o coração, com o sentir. Ao apontar a importância das emoções na produção do conhecimento, o autor denuncia que a falta de “una razón sin alma” é a causa das problemáticas sociais que ainda hoje enfrentamos, apesar de tamanho avanço tecnológico e científico já alcançado pela humanidade. Corazonar significa pensar com o coração, levar em conta as subjetividades, afetos e sentimentos na produção dos saberes, afinal de contas, as emoções também compõem nosso processo cognitivo.

A narrativa de Gris quanto a seguir os sentimentos quando se propõem processos educativos ambientais é bem significativa nessa questão:

*Quiçá começar-lhe pela **intuición**, porque muchas veces también me hay pasado de estar escuchando experiencias y cosas, e no me paso isso y logrei encarar de otra manera, por que fue o que me surgiu no momento. Sem embargo despues vê que ai un trabajo por detrás que se chego a lo mismo* (Junho de 2022, informação verbal) (o grifo é nosso).

Os saberes que advém da subjetividade e dos sentidos são dimensões importantes do fazer educativo, pois são fundamentados nas experiências, que podem

ser diretas ou partilhadas. Neste sentido, a subjetividade é uma dimensão fundante de saberes e fazeres, bem como de identidades. A intuição pode ser compreendida como uma forma de conhecimento adquirido pela experiência, pelo saber fazer, pelas percepções acerca das pessoas e dos ambientes com os quais estamos já familiarizados/as a atuar e viver.

Violeta relembra como as atividades de trabalho de seu pai constituíram sua visão de mundo como educadora ambiental:

Minha 1ª experiências na formação voltada a EA começaram com meu pai. Neto de pomeranos, morador do bairro Três Vendas em Pelotas, trabalhou como caminhoneiro, depois representante de venda de pilhas. Adorava trabalhar viajando. Tive oportunidade de participar de algumas. E eu gostava muito de acompanhá-lo, o que acontecia nas férias escolares (Mar/Abril de 2022, Grupo Focal virtual).

Tal narrativa nos permite compreender o papel do mesossistema no desenvolvimento biopsicosocial dos sujeitos. Conforme a TBDH as relações que se estabelecem entre dois microsistemas ou mais, formam o mesossistema e influenciam a pessoa, ainda que ela não esteja diretamente interagindo em um deles ativamente. As atividades do pai de certa forma impactavam as percepções da filha, mesmo quando ela não estava presente nas viagens dele.

Em suas andanças pelas estradas o pai de nossa interlocutora encontrava muitos animais silvestres pelas estradas e muitas vezes os levava para casa para cuidar e dar abrigo. Sobre as vezes que acompanhou o pai nas viagens Violeta recorda:

Na época dava pra estacionar em clareiras pela BR116. Ele pendurava uma rede nas árvores, abria a cx de cozinha, acendia o fogareiro "primo"... Depois tudo era limpo. Dormíamos dentro do caminhão em postos de gasolina. Durante a viagem ele falava muito sobre a geografia do nosso destino, aprendendo o nome das serras, dos rios (Mar/Abril de 2022, Grupo Focal virtual).

Tais experiências foram apontadas por Violeta como fundamentais na constituição de um olhar mais atento e uma percepção mais aguçada acerca das relações que constituem o nosso viver em sociedade, como concluiu a própria participante: “Acredito que esses momentos com meu pai foram importantes no meu despertar para a minha relação ser humano/natureza” (Mar/Abril de 2022, Grupo Focal virtual).

Segundo a TBDH o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações recíprocas e que precisam de uma base estável em longos períodos de tempo, os quais Bronfenbrenner(2011) denominou de *processos proximais*. Os sentimentos de afeto e de

apego, em especial vindos dos pais, motivam o interesse e o engajamento, atividades necessárias para um desenvolvimento positivo. E esta relação de interação afeta mutuamente os sujeitos, como podemos compreender na narrativa de Azulão: “*No meu caso, a infância de meus filhos afluíram estas memórias e me conduziram a estar mais próxima desta identidade*” (Mar/Abril de 2022, Grupo Focal virtual).

A relação com os filhos rememorou suas experiências com a natureza, e aproximou a participante da identidade de educadora ambiental. Podemos perceber também aqui que a transição ecológica, ou seja, a mudança dos papéis exercidos por ela impulsionou o desenvolvimento de mais um elemento de sua personalidade, complementando sua identidade. Quanto mais pessoas participam dos processos interativos, mais diverso e potente se torna o processo de desenvolvimento.

Isso nos leva a outro contexto ecológico apontado na pesquisa: a comunidade.

6.2.2 A comunidade: o messosistema na constituição de um olhar ecológico

O afeto como força motriz para a participação e engajamento não se dá apenas entre familiares, mas também entre pessoas que se encontrem envolvidas em uma mesma atividade, na comunidade, como a vizinhança, a escola, o bairro, um grupo ligado por uma causa em comum. Narrando sobre as atividades de Educação Ambiental desenvolvida pela Ong(organização não-governamental) da qual participa junto às comunidades, Gris reconhece a relevância dos afetos para a efetivação das ações construídas:

(...)JULANA que és a organizacion em que trabajo és como que una organizacion que esta vinculada a zona y vamos apoyar ai, cuales son las demandas de los vecinos, como vamos ayudar ai a solucionar. Hay un vínculo de amistad con la gente, despues de tantos años de trabajares, seres querido, sim, sim, tem un vínculo ai. Em otros lados, donde já se genera alguna confianza, se tem vínculos mas como amistad asi, surgen cosas y se vê resultados mas tangíveis. Sobretudo, cuidado con la naturaleza, praticas que antes haciam y ahora como se tienen consciência (Junho 2022, informação verbal).

Como indica o educador ambiental, há entre os educadores/as e a comunidade uma relação de amizade e confiança, os quais contribuem para que os processos educativos ambientais que são promovidos com as pessoas se efetivem mais concretamente.

Até mesmo a dimensão política da Educação Ambiental pode ser aprendida na interlocução entre os contextos família e comunidade, como podemos perceber na narrativa de Azul Claro: “*(...)conheci a luta ambientalista ainda criança, levada pela*

minha mãe. Lembro de estar militando com ela em 1996(...) E me lembro de ouvir ela dizer da "Consciência Planetária" (Mar/Abril de 2022, Grupo Focal virtual).

Nesta narrativa percebemos dois contextos em interação: o microssistema (família) e o mesossistema (movimento ambientalista). A pessoa que está nestes contextos é determinante nos processos de formação e desenvolvimento e as relações que as pessoas aí estabelecem determinante na constituição de suas identidades. Os valores que circulam na sociedade, como as questões ambientalistas que ganharam força no Brasil a partir dos anos de 1990, interferem até mesmo nos ambientes mais íntimos, como nas famílias.

Atividades coletivas como colheitas de ervas e hortas caseiras realizadas com a família e/ou com a comunidade despertam nos sujeitos um sentimento de pertencimento, e se refletem por toda a vida como algo que o liga a um todo maior, constituem-se em lugares de pertença, palco das experiências. O participante Vermelho pontua: *“De pequeno lembro que nas comunidades periféricas que pertença, em Santa Maria da Boca do Monte, tínhamos o cultivo de ervas medicinais, a colheita da marcela, verduras e temperos que eram usados diariamente, pelo menos 1 pé de limão cravo, abacate e Chuchu” (Mar/Abril de 2022, Grupo Focal virtual).*

A colheita de ervas, como a macela ou marcela, uma atividade tradicional da cultura cristã no período da Páscoa, também foi mencionada pela participante Azul Claro: *“(…) da minha infância recordo de muita coisa! Minha mãe (que era natural de Santa Maria, mas morava em Rio Grande) também me ensinou a colher macela (rs)” (Mar/Abril de 2022, Grupo Focal virtual).*

Segundo Bronfenbrenner(2011) as interações entre as pessoas e as mudanças que elas mobilizam, proporcionando o desenvolvimento dos sujeitos, não se limitam a indivíduos ou grupos isolados, mas são dependentes e se influenciam mutuamente. Percebemos aqui que o macrossistema influencia nos modos de ser e estar dos sujeitos, e muitas práticas sociais são partilhadas em diferentes lugares e ao longo de gerações.

Assim, a comunidade assim como a família pode ser entendida como um microssistema, pois é o contexto em que o sujeito desenvolve relações face a face, propiciam experiências coletivas, que são significadas de diferentes formas por cada pessoa, e contribuem na constituição das identidades dos sujeitos.

Para além das instituições formais de ensino, a comunidade também é um ambiente educativo e formativo, pois é nela que partilhamos saberes e fazeres,

construímos significados e atribuímos sentidos as nossas experiências, aprendemos e ensinamos. Como afirma Brandão (2005): “Não somos quem somos, como seres humanos, porque somos racionais. Somos humanos e somos racionais porque somos aprendentes. Somos seres dependentes por completo do que aprendemos”(p. 86).

Desta forma, podemos pensar em espaços como as ogns, as associações de agricultores, pais e mestres, os grupos religiosos e partidários, as associações de bairros e a própria dinâmica da vizinhança, como *comunidades aprendentes* (BRANDÃO, 2005).

E estas experiências podem ser partilhadas e herdadas, como podemos compreender na narrativa de Azul Claro, ao abordar sobre uma atividade ambiental que desenvolveu com demais educadores/as, na qual estavam preparando um espaço com os pressupostos da agrofloresta:

Colocamos o nome do canteiro de bananeiras de "Canteiro da Jurema" em homenagem a ela, que recebeu esse nome pela devoção dos meus avós na cabocla Jurema, sendo que ela nasceu em 1947 quando a umbanda era novidade. Então essa pegada na ecologia, das florestas, das matas e dos mares vem de muito tempo. E se cada um aqui avaliar sua ancestralidade, vai encontrar um monte de gente torcendo por nós, e felizes de estarmos defendendo esses ideais!! (Mar/Abril de 2022, Grupo Focal virtual).

A religiosidade da família da participante ecoou e afetou a escolha da neta, que anos depois nomeia um canteiro de bananeiras com o nome da mãe, uma homenagem a entidade afro-brasileira cabocla Jurema, honrando assim a sua ancestralidade, que constitui a sua identidade de educadora ambiental. Dessa forma, entendemos que a dimensão sensível é fundamental na produção de conhecimento, e, portanto, de nossas identidades.

Ao pensarmos a dimensão do sensível apontamos a relação com a espiritualidade. De acordo com Capra e Luisi(2014) esta se refere a algo mais amplo que a religião e não há nenhuma incompatibilidade com o pensar científico. A espiritualidade é uma experiência humana de conexão profunda e um sentimento de pertencimento com tudo o que nos cerca, é “(...) um sentimento de pertencer ao universo como um todo.” (p. 345). Tal sentimento pode construir em nós uma ética do cuidado, com tudo o que nos cerca – com nós mesmos, com as demais pessoas e com todos os seres vivos e não vivos com os quais compartilhamos a nossa casa comum, a Terra. Pois a espiritualidade se fundamenta em uma percepção de unidade, com um sentimento de pertencer.

Outros dois contextos ecológicos apontados pelos sujeitos da pesquisa como relevantes na constituição de suas identidades de educadores/as ambientais foram a escola e a universidade.

6.3 A escola e a universidade: microssistemas como lócus das experiências ambientais

De acordo com Tristão (2012) a educação é uma área de intersecção entre diversos saberes, e sendo assim, não podemos pensar os problemas ambientais e educacionais a partir de uma perspectiva linear e hierarquizada, visto que a dimensão ambiental está associada a todas as dimensões humanas. O/A educador/a precisa estar preparado/a para lidar com a diversidade e saber conectar vida, conhecimento e culturas diferentes.

A escola e as demais instituições de educação formal, como a universidade, são espaços privilegiados de interações, a partir das quais os sujeitos se educam mutuamente, desenvolvendo-se enquanto pessoas potentes para atuar criticamente e conscientemente na sociedade. E ela é um espaço de formação não apenas para estudantes, crianças e adolescentes, mas em especial para os/as educadores/as que nela atuam, visto que o processo educativo se dá na partilha, onde todos os sujeitos envolvidos se afetam, experienciam e se transformam, de maneira recíproca.

São muitas as narrativas que apresentam o trabalho docente e as demais atividades educativas desenvolvidas nas escolas como significativas no processo de formação dos sujeitos, pois ao trabalhar nos constituímos (TARDIF, 2002). Ou seja, é na prática que vamos forjando a nossa identidade, o nosso fazer, e vamos ressignificando as nossas perspectivas e aprendizagens.

A escola é um ambiente potente, onde os sujeitos partilham afetos, como apontou Verdão: “(...) *como a gente tá falando em escola, em educadores e educadoras ambientais (...) pois entre professor e aluno existe um campo de afetos que é chamado de campo transferencial (...) tá ali um campo interessante pra gente cuidar*” (Mar/Abril de 2022, Grupo Focal virtual). E estas relações vivenciadas nas escolas influenciam também aqueles que não a frequentam diretamente, mas que são afetados pelo que lá se discute e faz, pois como aponta Brofenbrenner(2011) os contextos se interrelacionam e se interferem mutuamente, como podemos perceber na observação de Amarelo: “*Além da criança educar os pais em casa*” (Mar/Abril de 2022, Grupo Focal virtual).

E as interações que mobilizam experiências não se dão apenas entre educandos/as e educadores/as, mas entre estudantes com seus colegas também. Conforme relembra Vermelho sobre suas vivências durante a adolescência: “*Na adolescência quando fiz a escola técnica e convivi com estudantes na casa do estudante aprendi sobre agroecologia e fui ampliando o estado de consciência*” (Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual). Os contextos ecológicos escola e Casa de Estudantes podem ser espaços formativos relevantes, que de acordo com o relato do educador ambiental, foram potentes na ampliação de sua consciência ambiental.

Tal relato me tocou em particular, pois a escola técnica (CEFET-Pelotas) também foi para mim um espaço relevante em minha trajetória, como pessoa, e penso sempre nesse ambiente como um divisor de águas na minha vida. Mais uma vez durante o processo investigativo, não pude evitar de ser atravessada e me misturar aos meus interlocutores/as.

As experiências vivenciadas pelos sujeitos nos mais variados ambientes circulam e afetam a todos com quem ele interage. Ao pensar no mesossistema escola-família, os processos educativos e formativos vivenciados em ambos os lugares, se atravessam constantemente. Ao participarem de processos educativos ambientais na escola, as crianças e adolescentes compartilham em casa sobre os temas que trabalharam, ainda que não precisassem envolver os familiares na realização de tarefas escolares.

Durante a pesquisa surgiram narrativas quanto ao papel da escola no processo de constituição da identidade dos/as educadores/as ambientais, até mesmo de participantes que não são docentes, mas que como educadores/as, promovem processos educativos nas escolas e em outros espaços educativos. Rosado, uma educadora ambiental mexicana que vive e atua em San José de Mayo (Uruguai), atualmente coordenando um Centro Socioambiental, no qual são realizadas oficinas, atividades com as escolas e com a comunidade em geral, enfim processos formativos, pontua a relevância da escola em sua compreensão de sua identidade:

Entonces, despues que termine essa maestria fuy a una escuelita na Montana donde se hacian muchas prácticas, e eram questiones mui simples de la vida. Eram questiones como: construir con tierra, con materiales naturales, era una escuela onde se produzia sus alimentos, donde la educacion con las niñas y os niños partia de isso, de mirar la naturaleza. Entonces yo empece a assistir esta escuela y despues me dei cuenta que me sentia realmente como que estava nutrindo do que yo queria (ROSADO, Junho 2022, informação verbal).

As relações e experiências partilhadas em espaços educativos podem nos ajudar a encontrar o nosso fazer, forjando assim a nossa identidade. E os diferentes espaços formativos nos quais nos inserimos e os encontros que estes nos proporcionam, vão moldando as nossas escolhas e nossos fazeres, como podemos refletir no seguir da narrativa de Rosado:

Me fui para ciudad del México a estudiar una maestria en Economía Política y Medio Ambiente, y entonces allí na universidad neste período descubri muchas miradas mui interesantes y propuestas mui diferentes que eu fui concendo y me parecieron super interesantes y mi panorama se abriu y entonces me dei cuenta que eu queria recorrer, yo queria, que do que yo necesitava era hacer cosas en territorio(Junho de 2022, informação verbal).

A educação, como processo de relações entre diferentes pessoas, como processo cotidiano, precisa ser pensada na perspectiva da diversidade, como arrazoa Tristão (2012): “A vida se tece em uma multiplicidade de relações contraditórias e ambíguas e a formação profissional humana se constitui em redes de relações, em uma autoeco-organização” (p. 237). Tais redes configuram saberes e fazeres, os quais são forjados em diferentes experiências individuais e sociais e estão relacionados com “(...) a pessoa e a identidade do docente, com suas experiências e sua história de vida” (TARDIF, 2002, p.11), e desta forma aponta que a dimensão pessoal tem um papel relevante na constituição do sujeito.

As relações mobilizadas nas instituições de ensino, como a escola e a universidade, estão para além das práticas pedagógicas, entre educadores/as e estudantes, mas também se fazem educativas e formativas nas mais diferentes atividades propostas, as quais muitas vezes contam com a participação das famílias e da comunidade, o que estabelece uma rede entre os dois microssistemas – família e escola – formando assim um messosistema (BRONFENBRENNER, 2011). Falando sobre a experiência vivenciada na escola a partir da associação de pais e professores da escola em que atua, na qual está realizando um projeto de horta escolar, Azulão relata:

Estou, principalmente, aprendendo a trabalhar em grupo, de verdade! Aprendendo a respeitar os tempos, de cada um, da organização da horta, do clima, da construção coletiva (...). E pretendemos iniciar o plantio nessa semana. (Mar/Abril de 2022, Grupo Focal virtual).

A horta se apresenta assim como um espaço potente para mobilizar experiências formativas, tanto para as crianças que participam da atividade, como para a educadora

ambiental em formação, pois propicia o aprender a trabalhar coletivamente e a respeitar os tempos – o tempo de cada ser e da própria natureza. A atividade acaba influenciando toda a comunidade escolar e os sujeitos em medidas diferentes.

Ao narrar sua trajetória como educadora na educação básica no Uruguai, Verde aponta a importância das experiências vivenciadas:

*Después comence a trabajar en tecnología, em Departamento del Tecnología de San Jose. És un setor dentro de las primárias que trabajamos la integración de la tecnología. Entonces ai em este cargo estoy que tengo até o dia de hoy és un cargo a nível departamental, no estoy focalizada em una escuela, si no que em muchas instituciones. O que me permite recorrer muchas escuelas trabajar con muchos niños y con muchas clases. **Isso me cambiou un poco a la mirada** (Junho de 2022, informação verbal) (o grifo é nosso).*

As relações que os sujeitos estabelecem com os diferentes ambientes e pessoas, bem como os diferentes papéis que assumem ao longo de sua caminhada, mobilizam uma série de experiências, o que por sua vez, contribuiu para mudarmos o nosso olhar, a nossa mirada sobre o nosso fazer. Os contextos influenciam fortemente a constituição de nossos saberes e perspectivas, pois cada lugar mobiliza demandas e respostas distintas, como nos aponta Marrón: “(...) y el trabajo con escuelas rurales fue la experiencia donde aprendí bien cómo trabajar desde la educación ambiental en zonas rurales” (Junho de 2022, informação verbal).

Por isso que quanto mais diversos os ambientes e as relações que estabeleçamos em nossa trajetória, mais potente será o nosso desenvolvimento, e mais diversa será a nossa identidade. Em um cenário de situações e relações tão complexas, a diversidade é um elemento essencial. Pensando neste contexto, Amarelo salienta:

Perante a urgência e a atual crise ambiental que vivemos, além dos poucos cursos voltados a formação de educadores ambientais, creio que é preciso mais ações das universidades para professoras e professores da educação básica, principalmente para os níveis da educação infantil e ensino básico (Mar/Abril de 2022, Grupo Focal virtual).

A parceria entre a universidade e a escola é apontada como uma necessidade a fim de contribuir na formação de sujeitos capazes de mobilizar processos educativos ambientais. E por falar em universidade, as experiências educativas vivenciadas neste espaço formativo também podem ser relevantes, como recorda Cinza:

Quando estava fazendo a graduação em geografia, em 2003, saindo de uma aula onde o professor falou em sustentabilidade, me deparo com um cartaz sobre uma oficina que se chamava: 'educar para sustentabilidade', a oficina trabalhou com as diferentes perspectivas

da educação ambiental e trouxe os elementos principais para uma educação ambiental transformadora, proponha um projeto a partir desta perspectiva. A oficina foi ofertada pelas minhas musas inspiradoras, Ester Fabrin da secretaria de agricultura, a Lila Araújo da Secretaria de Educação e a Enisr Ito que era coordenadora regional do departamento de educação ambiental do IBAMA (elas já haviam feito no município para alguns professores uma formação junto com o prof Quintas do IBAMA) (Mar/Abril de 2022, Grupo Focal virtual).

Ainda outro participante aponta o Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (FURG), o PPGEA, como um espaço formativo mobilizador de experiências relevantes:

Eu busquei durante muito tempo uma qualificação na área da educação, uma vez que sou servidora da UFPel. Quando descobri o PPGEA, em 2009, ao cursar disciplinas como aluna especial, o encantamento foi imediato. E dai estou aqui...doutorando...esperando a homologação da minha defesa (VIOLETA, Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

A universidade é um espaço privilegiado de aprendizado e formação, e quando é orientada pelo olhar ambiental, pode se tornar um espaço potente para a formação não apenas de educadores ambientais, mas de uma racionalidade ambiental para todos aqueles que por ela passam. E a parceria com espaços outros como secretarias e órgãos não educativos formais tem muito a contribuir no processo de formação de uma identidade de educador ambiental, quando trabalham de forma coletiva.

Pensar estes espaços como redes de partilha e aprendizado podem potencializar a constituição de educadores/as ambientais bem como a promoção de processos educativos ambientais. Como aponta Mousinho (2007) redes se referem a conjuntos e relações: “Os fios que se tecem, se misturam, o conjunto de escolas, lojas ou linhas férreas, a totalidade de um circuito num sistema.” (p.301). E a estas se complementam outras noções: ramificações. espalhamento, pontos que se interligam, se relacionam. Podem envolver pessoas, seres não humanos, instituições, e se configura como um nó de relações. E são potentes de vida (CAPRA; LUISI, 2014).

Para além da sala de aula, as demais atividades coletivas também podem mobilizar a formação e a constituição de uma identidade de educador/a ambiental. Conforme aponta Cinza ao narrar sua trajetória no campo da Educação Ambiental e seu processo de constituição identitária:

Fui prof. pesquisadora no curso educação ambiental escolas sustentáveis e com vida(UFSM), onde trabalhamos com 5 municípios com escolas urbanas e rurais, adaptei todo o projeto naquilo que

acreditava ser uma perspectiva crítica. Trouxe toda essa experiências das escolas do campo para minha tese, onde parto delas para trabalhar na articulação da perspectiva crítica da educação ambiental com a educação do campo, em diversos eixos(Mar/Abril de 2022, Grupo Focal virtual).

As relações que a participante vivenciou nestes diferentes contextos e com os diferentes sujeitos constituíram experiências que ela levou para a sua pesquisa e sua tese, ou seja, para o seu processo reflexivo e formativo. Nos constituímos a partir de uma rede, a qual vamos tecendo de forma articulada e crítica, fundamentadas em nossas vivências.

Atividades como seminários e eventos também podem contribuir para a constituição de uma identidade, como por exemplo, o relato da participante Marrón: *“En 2018 con Y me habla de Furg y del maestria en EA. Voy a un EDEA, me encanto, me enamorei y decido me inscribir para participantes extranjeros”*(Junho de 2022, informação verbal). A relação com alguém que já conhecia o Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (PPGEA-FURG) e a participação no evento Encontros e Diálogos com a Educação Ambiental (EDEA) afetaram a participante, que “enamorada” resolveu se inscrever para uma disciplina como aluna especial no PPGEA. Mais tarde, ela vai ingressa em um programa de pós-graduação em Educação Ambiental no seu país.

Os espaços não institucionais, mas que tem como proposta efetivar processos educativos, também foram apresentados pelos /as participantes como relevantes na constituição de suas identidades como educadores/as ambientais. Espaços como coletivos e sindicatos, os quais apresentam um viés de classe e político mais demarcado, são potentes para mobilizar um olhar atento, integrador e crítico, elementos importantes para um/a educador/a ambiental, que pretenda contribuir para as mudanças necessárias frente ao contexto socioambiental contemporâneo.

A narrativa de Verde Claro aponta a relevância desses espaços educativos em sua constituição como educador ambiental: *“Tive muitas experiências riquíssimas na África com profissionais não acadêmicos, principalmente os chamados médicos tradicionais, que militam até hoje pelo reconhecimento da medicina tradicional”* (Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual). A compreensão de que todos os espaços onde há relações são formativos, educativos e de que os saberes não acadêmicos são relevantes na formação do educador ambiental, bem como a convivência com a diversidade de práticas e saberes.

Mas não são apenas flores que margeiam e atravessam os caminhos daqueles que escolhem trilhar a estrada da educação, e da Educação Ambiental. Relatando alguns dos desafios enfrentados em sua trajetória como educadora ambiental a participante Cinza desabafa: *“Triste! A gente se desilude muito, mas continua lutando pelo que acredita e em busca de novos espaços de luta. Um pouco das experiências que me formaram(...)”* (Mar/Abril de 2022, Grupo Focal virtual).

No entanto, a participante percebe que mesmo os desafios e as tristezas que encontrou pelo caminho a formaram e a impulsionaram a buscar novos espaços. E continua: *“Gente, me decepcionei com muitos, mas, me encantei e me fortaleci com muitos outros, principalmente com os que são consideradas as maiores referências, a simplicidade, a abertura, o apoio sem igual”* (Ibidem).

São muitas as experiências que constituem um sujeito, e cada um vai atribuir sentidos as suas vivências, e vai forjando, de forma individual e coletiva as suas identidades. Portanto, onde houver relações e interações, há processos formativos, permanentes e dinâmicos. A partir dessas interações os sujeitos atribuem sentidos as suas experiências, nos mais variados contextos ecológicos, ou ambientes, dos quais façam parte, ou por ele são afetados. Portanto, a dimensão formativa Experiências destacou-se como um elemento significativo do processo de constituição das identidades de educadores/as ambientais do Sul.

A seguir, iremos abordar a terceira dimensão formativa emergente do processo investigativo, denominada de Miradas.

7. CAPÍTULO SEIS

AS DIMENSÕES FORMATIVAS DA IDENTIDADE DE EDUCADORES/AS AMBIENTAIS/AS DO SUL: MIRADAS

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovakloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o Sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: - Pai, me ensina a olhar!

Eduardo Galeano

A terceira dimensão formativa a emergir do processo investigativo foi denominada de Miradas, e surgiu do entrelaçamento das categorias: **Crítica em Educação Ambiental (A)**, **Identidades dos educadores ambientais(A)** e **Perspectivas dos educadores ambientais(D)**. Tal dimensão formativa compreende os referenciais teórico-metodológicos que orientam as práticas bem como as visões de mundo e saberes desenvolvidos pelos sujeitos e apontados por eles como elementos relevantes em seus processos constitutivos de educadores/as ambientais.

7.1 A diversidade é a marca da Educação Ambiental

Como um campo social que emergiu do entrelaçamento entre os campos educativo e ambiental, a Educação Ambiental abriga em seu seio sujeitos de diversas áreas, com múltiplas perspectivas e visões de mundo, com vieses e metodologias as mais diferentes, mas os quais partilham entre si, como ponto de convergência, um objetivo em comum: provocar reflexões acerca dos modos com que a humanidade vivencia suas relações com os demais seres e com o planeta, e provocar um desejo individual e coletivo de mudanças significativas nas formas de ser e estar no mundo, mais ambientalmente saudáveis.

Os sujeitos que compõem o campo partilham entre si a compreensão de que a educação é o caminho para estabelecermos, enquanto sociedade, modos de sociabilidade sustentáveis e que levam em conta o direito de todos os seres à uma vida digna e plenamente desenvolvida. Mas não é qualquer educação, mas sim uma educação crítica,

integradora e sistêmica, que provoque fissuras e por fim a queda do atual modelo civilizacional, o qual tem sido responsável pelos ecocídios e epistemicídios que assolam a Terra. Uma educação do cuidado, uma educação ética e estética, que promova transformações individuais, mas especialmente, as transformações estruturais e coletivas.

Em um texto clássico Sauvé (2005) oferece uma cartografia das correntes da Educação Ambiental, as organizando entre as que possuem uma longa tradição, como: naturalista, conservacionista/recursista, resolutiva, sistêmica, científica, humanista e moral/ética; e as mais recentes, que surgiram a partir dos anos de 1980, como: holística, biorregionalista, prática, crítica, feminista, etnográfica, eco-educação e sustentabilidade. Os critérios adotados para tal classificação foram: a concepção de meio ambiente, o objetivo da ação educativa, os enfoques privilegiados e as estratégias propostas pelas correntes.

Entre as correntes mapeadas pela autora se destaca a Sistêmica, que busca abarcar uma visão ecológica, integrando aspectos naturais e sociais dos ambientes, conforme aponta: “A análise sistêmica permite identificar os diferentes componentes de um sistema ambiental e salientar as relações entre seus componentes, como as relações entre os elementos biofísicos e os elementos sociais de uma situação ambiental” (SAUVÉ, 2005, p. 22). Tal perspectiva tem como foco as relações entre as partes que constituem um sistema, que deve ser compreendido em sua totalidade, mas sem se perder de vista as interações entre as partes.

Destacamos que a perspectiva Sistêmica se constitui e consolida a partir dos anos de 1970 e desde então vem sofrendo revisões e abarcando cada vez mais a dimensão social das questões socioambientais, superando algumas ideias iniciais, o que é próprio de toda epistemologia que se coloca em movimento. Na obra *As Conexões Ocultas – Ciência para uma vida sustentável* (2005) Capra justifica sua escolha por partir das ciências naturais para fundamentar seu pensamento sistêmico:

Os cientistas sociais talvez preferissem proceder segundo a ordem inversa – primeiro identificar as características que definem a realidade social e depois ampliá-la, integrando-a com os conceitos correspondentes no campo das ciências naturais, de maneira a incluir nela o domínio biológico. Não há dúvidas de que isso seria possível, porém como sou formado nas ciências naturais e já desenvolvi uma síntese da nova concepção da vida nessas disciplinas, é natural que eu comece por aqui (p. 21).

Outra das correntes mapeadas pela autora que tem uma forte aderência e presença no campo é a corrente de Crítica Social, a qual se inspira na Teoria Crítica e se encontra com o campo da Educação Ambiental nos anos de 1980. Foca na análise das dinâmicas sociais e busca compreender as intenções, argumentos e ações dos diferentes envolvidos/as em uma situação. Preconiza uma ação transformadora das realidades socioambientais, priorizando a dimensão política.

Em uma sistematização mais compacta, partindo do olhar das práticas educativas em Educação Ambiental, Carvalho (2001) apresenta duas vertentes que configuram o campo, no entanto, a autora ressalta que não se encerra nelas, mas que há interconexões, sobreposições e pontos de encontro entre as diferentes Educações Ambientais. A autora aponta duas orientações: a Educação Ambiental comportamental e Educação Ambiental popular.

A Educação Ambiental comportamental foca na mudança de comportamento das pessoas de forma individual, a partir de processos educativos que visem difundir conhecimentos sobre o meio ambiente e induzir a mudança de práticas e comportamentos nocivos, por hábitos mais saudáveis e menos predatórios, que tem como grupo prioritário as crianças, por serem mais maleáveis a novos valores e ideias.

A Educação Ambiental Popular compreende o processo educativo como um ato político, enquanto uma prática social de cidadania, investindo na formação de pessoas capazes de intervir na realidade, não focando exclusivamente nos comportamentos. Entendemos que a transformação da relação dos seres humanos com o meio ambiente, do qual somos parte integrante, vai além de ações pontuais ou de conservação, mas requer em mudanças sociais mais amplas.

Layrargues e Lima (2014) sistematizam as correntes de Educação Ambiental em três tendências, que chamam de Macrotendências político-pedagógicas: Conservacionista; Pragmática e a Crítica. Tais tendências se relacionam entre si, ora se aproximando ora divergindo. Os autores ainda remetem a sistematização feita por Sorrentino (1995), o qual identificou quatro perspectivas: conservacionista, ao ar livre, relacionadas à gestão ambiental e à economia ecológica, provavelmente uma das primeiras tentativas.

Pensamos que buscar uma conceituação, um rótulo para a Educação Ambiental seria esvaziá-la de sentido, sendo que sua riqueza está justamente na dificuldade de defini-la, na sua diversidade, nas diferenças que a marcam. Esta é sua identidade: a

diversidade. Corroborando com tal perspectiva Sato e Passos (2006) refletem sobre sua identidade:

Talvez nossa labuta seja exatamente esta- permitir que ela floresça na sua exuberância de cores e perfumes, com toda a ambiguidade, descrita por Merleau - Ponty, como estando em toda parte e nenhuma parte, ora machucando com seus espinhos, ora expondo suas texturas, seus aromas e seus sentidos polissêmicos. (...) Agregando aos campos binários tradicionalmente percebidos como opostos, reinventa temporalidades, instituindo o conflito ao lado da solidariedade(...) (p.41).

De uma perspectiva de viés conservacionista e comportamentalista a Educação Ambiental vai incorporando aos seus pressupostos e propostas educativas as pautas políticas, econômicas, sociais e culturais, como mais atualmente as questões raciais e de gênero. E este desenvolvimento e o alargamento das pautas acompanharam as mudanças de perspectivas e ampliação do campo de visão dos próprios sujeitos ligados ao campo da Educação Ambiental, bem como as demandas e perspectivas das próprias sociedades.

O reconhecimento da diversidade de perspectivas e referenciais teórico-metodológicos também ecoou entre os sujeitos da pesquisa e promoveu algumas discussões a cerca de como podemos trabalhar, enquanto educadores/as ambientais diversos, em prol de objetivos em comum.

7.2 “EA es como una mirada reflexiva y crítica sobre la vida”

Ao refletir sobre seu processo de constituição com educadora ambiental, Amarillo reconhece que o olhar atento para as temáticas ambientais já fazer parte de seu modo de viver:

Ahora creo que sí porque es algo que no puedo evitar. En los lugares en los que estoy, sean formales o no, me gusta observar las cuestiones ambientales con la gente con la que estoy y me gusta llegar a este tema, así que me siento como un educadora ambiental y trato de enfocar a mis compañeros y a la gente hacia este lado (Junho de 2022, informação verbal).

O olhar atento e ecológico do/a educador/a ambiental/a o/a move a partilhar com as pessoas com as quais convive esta perspectiva, a inquietar-se com os contextos e as relações que ali ocorrem, bem como exercita o questionamento e a dúvida. Como aponta a participante, esta mirada já é parte de seu cotidiano, onde e com quem estiver. A compreensão de que a Educação Ambiental é uma perspectiva que abarca todas as dimensões do viver, individual e coletiva, e que por ser um movimento, vai se (re) configurando permanentemente, fica evidente na fala de Marrón:

Para mí, y fue cambiando mucho, cierto, lo que yo entendía al principio como EA y cómo me encontraba, para mí EA es como una mirada reflexiva y crítica sobre la vida en general, sobre el mundo. Desde el 13econômico, político, ambiental, social, un poco de todo. Tener esa mirada reflexiva; así que eso lo traigo con la ética(Junho de 2022, informação verbal).

A educadora ambiental pontua que o campo da Educação Ambiental é “como una mirada reflexiva y crítica sobre la vida” e que envolve, de forma sistêmica e interdisciplinar, todas as dimensões do viver, entrelaçadas pela ética. A ética também aparece na fala de Amarelo Ouro, ao discutir sobre o que considerava relevante fazer parte dos processos formativos em Educação Ambiental: “*Eu levaria premissas como: Ética - por quê, pra quem, quando, como... Reflexões acerca de cidadania, e de similaridades entre humanos e demais animais*” (Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

Em seu sentido mais simples, ética pode ser entendida enquanto o conjunto de valores que orientam um indivíduo, grupos, sociedades, nos seus modos de agir. Uma palavra de origem grega e que significa *modo de ser*. Embora relacionada com a moral, não é sinônimo. A ética de que nos fala as narrativas dos sujeitos da pesquisa, nos remete a ética do cuidado, proposta por Boff (1999):

O cuidado é, na verdade, o suporte real da criatividade, da liberdade e da inteligência. No cuidado se encontra o *ethos* fundamental humano. Quer dizer, no cuidado identificamos os princípios, os valores e as atitudes que fazem da vida um bem-viver e das ações um reto agir (p.1).

Remete ainda a ideia de ética ambiental proposta por Leff(2014), a qual leva em conta as relações do ser humano com os demais seres com quem partilha o viver, levando-o a agir de acordo com as limitações e potencialidades dos ambientes nos quais transita, tendo como ponto de convergência de seu pensar e agir o bem viver de todos. E mais uma vez é na fala de Amarelo Ouro que podemos encontrar a representação desta mirada de educador/a ambiental: “*(...) o entendimento é de que tudo que está vivo quer e merece estar vivo, em especial seres sencientes. Entender que a origem de tudo o que é vivo é uma só. (...)*” (Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

Percebemos nesta fala a compreensão de que a vida se configura em uma rede de relações e que a diversidade é uma de suas marcas, e que sendo assim, o/a educador/a ambiental precisa deste olhar sistêmico e integrado, a fim de promover discussões e processos educativos ambientais potentes e significativos. Como aponta Boff (2017):

“Se tudo é relação e nada existe fora da relação (...) então a lei mais universal é a sinergia, a sintropia, o inter-retro-relacionamento, a colaboração, a solidariedade cósmica e a comunhão e fraternidade/sororidade universais.” (p. 33).

E a fim de se promover processos significativos de educação para estas relações intrincadas, de solidariedade e colaboração, os/as educadores/as ambientais do Sul pontuam o olhar de que a Educação Ambiental é um movimento, o qual envolve processos educativos permanentes. Notam que ações pontuais tendem a não surtir as reflexões e mudanças necessárias a fim de efetivar ações individuais, coletivas e sociais mais ambientalmente saudáveis e transformadoras.

Conforme aponta Gris ao discorrer sobre seu trabalho junto à ONG JULANA no Uruguai: “*Son procesos muy largos, entonces muchas veces nosotros siempre tratamos de trabajar en los lugares que se possa hacer una continuación, siempre, por que se no, las cosas que son puntuales geralmente, pelo menos nosotros notamos, que no tienen mucho efecto*”. (Junho de 2022, informação verbal).

O olhar ecológico de quem percebe as relações que constituem o viver, que se dá de forma permanente e dinâmica, contribui para entender que os processos educativos precisam ocorrer de forma mais alargada e em uma base mais sólida, conforme aponta Bronfenbrenner(2011):

(...) o desenvolvimento humano ocorre por meio de processos de interação recíproca, progressivamente mais complexos entre um organismo humano biopsicológico em atividade e as pessoas, objetos e símbolos existentes no seu meio ambiente externo imediato. Para ser efetiva, a interação deve ocorrer em uma base estável em longos períodos de tempo. Esses padrões duradouros de interação no contexto imediato são denominados como processos proximais (...) os processos proximais são postulados como a força motriz primária do desenvolvimento humano” (p. 46).

Sendo a educação um processo de humanização, portanto, um elemento constitutivo do ser humano, os processos educativos ambientais para serem efetivos e promoverem as mudanças subjetivas e objetivas necessárias, precisam se desenvolver de forma permanente, em movimentos mais estáveis, para que se possa ir complexificando as questões e tratando as demandas socioambientais.

Ainda sobre o tempo “largo” que requer a Educação Ambiental para se transformar em ações cotidianas, Cinza ressalta:

Para que possamos incitar uma construção coletiva é necessário observar os processos dos quais cada um e cada uma estão, encontrar as conexões entre eles, resgatar o que se perdeu pelo caminho e buscar resgatar inúmeras ações, projetos, ideias, sempre buscando a

construção de um processo educativo, a continuidade e reflexão aí que se fez, ao que se faz e ao que se pretende chegar (Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

Esta observação dos processos requer tempo, relações estáveis, inserção dos/as educadores/as ambientais nos ambientes nos quais pretendem atuar, para que possam assim conhecer as pessoas e as dinâmicas dos ambientes, e então de forma coletiva, com as pessoas, promover uma Educação Ambiental crítica, sensível, integradora e transformadora. É preciso ainda levar em conta as dinâmicas do contexto no qual se atua, como pondera Gris sobre o trabalho com as comunidades rurais no Uruguai:

Tratar de ir despacio, no poner-se ansioso com las dinâmicas locales, porque muchas veces las organizaciones provienen de las ciudades y quando começam a trabajar no meio rurale és outra velocidade de la vida. E la gente se pone ansiosa e pasa a querer resultados ya, asi no funciona asi (Junho de 2022, informação verbal).

Para que o processo educativo se desenvolva de forma significativa é preciso levar em conta as peculiaridades dos ambientes e dos sujeitos com os quais se pensa em atuar. Reconhecer as diferenças de cada lugar, seus ritmos e modos de ser, e entender que a educação é um processo, e que não se terá sempre “resultados” em curto prazo. Este olhar pacioso, sensível, de quem se envolve com as pessoas e com os ambientes, o interesse genuíno pelas demandas do lugar, o sentido de pertencer, são essenciais no trabalho do/a educador/a ambiental.

Apesar das diferentes perspectivas que marcam o campo da Educação Ambiental um dos pontos de convergência elencados pelos participantes é a percepção de que algo não está certo, não vai bem e que as estratégias educativas precisam ser repensadas. Isso remete a algo mais amplo, que foi apontado pelos sujeitos de pesquisa como uma característica comum entre os/as educadores/as ambientais: o olhar atento ao contexto e a problematização como posturas epistemológicas, conforme pondera Amarelo: “*O que percebo como ponto de convergência, em especial em minha trajetória acadêmica foi a problematização, a crítica, o duvidar de verdades absolutas, a "reciclagem" de filósofos e adaptação destes às discussões atuais*”. (Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

Sobre o caráter reflexivo e crítico que marca a dimensão formativa Miradas, Cinza Chumbo corrobora: “*Na minha opinião é uma atitude reflexiva e prática da relação ser humano e natureza na perspectiva crítica(...)*”. O/A educador/a ambiental se

caracteriza por apresentar uma atitude reflexiva e suas práticas visam as relações que constituem a rede de vida.

A concepção de crítica que emergiu desta pesquisa não está necessariamente restrita a uma corrente teórica específica, mas sim se apresenta como uma ideia abrangente. Sendo assim, pontuamos, a partir das percepções e compreensões dos sujeitos da pesquisa, que o/a educador/a ambiental é um sujeito crítico, que percebe os ambientes nos quais se insere e a partir de suas realidades, problematiza e questiona. Tem um olhar atento e uma postura de envolvimento com os ambientes nos quais atua e vive.

Neste sentido, a Educação Ambiental é um convite a postura crítica e transformadora, a qual pautada em um olhar integrador compreende que é preciso questionar os contextos e as relações que se estabelecem neles e com eles, a pensar de coletivamente outras formas de ser e estar no mundo. Requer uma postura crítica de quem sente e pensa o mundo a sua volta e entende que as mudanças precisam ser desde as esferas micro a macro da sociedade, alterando as estruturas sociais e as dimensões político, econômica, cultural e filosófica da sociedade.

Ser um/a educador/a ambiental, a partir das percepções dos sujeitos de pesquisa, é compreender-se como um sujeito em permanente reconstrução, inacabado e por isso mesmo, potente de possibilidades, aprendizagens e atuações criativas e transformadoras. E isso requer humildade e uma postura de aprendiz, sempre ciente de nossa finitude e desejantes de aprender e ser mais. Da mesma forma, olhar o campo de sua atuação também como inacabado, em movimento constante e sempre necessitando de revisão e adequação aos contextos e problemáticas atuais.

7.3 Os referenciais teóricos que constituem a dimensão formativa Miradas

Como já discutido, o campo da Educação Ambiental é marcado pela diversidade de perspectivas teórica- metodológicas, as quais por sua vez buscam atender as demandas socioambientais de cada contexto histórico. Assim, a diversidade que marca a Educação Ambiental é fruto de diferentes contextos e das trajetórias que constituem as pessoas que o compõem. E estas por sua vez, são frutos de suas vivências, das relações que estabelecem ao longo das experiências vivenciadas em seus muitos lugares, em um permanente e contínuo processo de formação humana e de identidades.

No entanto, é relevante demarcarmos os diferentes referenciais teóricos que figuraram nas falas dos participantes, como relevantes em seus processos formativos e

como orientadores de suas práticas educativas ambientais. O reconhecimento de que diferentes referenciais convivem entre si e que esta convivência marca o campo da Educação Ambiental aparece na fala de Violeta: *“Existem várias correntes de EA. Vários autores buscaram classificá-las como forma de melhor compreensão. Layrargues e Lima, reuniram em 3. Como vocês sabem o conservacionista, pragmática e crítica que, de certa forma acompanham a evolução da EA”*(Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

O campo da Educação Ambiental é marcado por diferentes perspectivas teórico-metodológicas, as quais acompanham o processo histórico, e a palavra “evolução” usada pela participante denota a compreensão da ideia de processo, ou seja, o campo da Educação Ambiental e seus sujeitos vão se ampliando e assumindo diferentes perspectivas e referenciais.

Dentre as perspectivas citadas pelos participantes destacou-se a perspectiva da Educação Ambiental Crítica, apontada como aquela que faz o contraponto ao sistema capitalista. Os participantes destacaram também a presença de perspectivas naturalistas, em especial nos processos educativos promovidos nas escolas, como aponta Cinza:

Infelizmente a concepção naturalista da educação ambiental ainda é muito presente, a visão reducionista da EA ainda prevalece no imaginário dos professores principalmente professores da educação básica. Não devemos desmerecer os trabalhos dos professores, nem da concepção que muitos trabalham, mas partir destes para ação/reflexão, para uma proposta permanente, continua e transformadora (Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

Sobre tal abordagem nas escolas Verde pondera: *“As veces o que yo observo é que o tema ambiental se trabaja, se considera a trabajar as ciencias naturales, por ejemplo, mucho. Eso que acabe que as veces intentamos que lo logre”* (Junho de 2022, informação verbal). As atividades desenvolvidas nas escolas abordando as temáticas ambientais tendem a serem tratadas de forma acrítica, apolítica e sem se considerar seu caráter ético e interdisciplinar, ficando a cargo geralmente das Ciências Naturais.

No entanto, mesmo estas perspectivas são compreendidas em seu processo de ampliação e reconhecidas como tendo um papel relevante na promoção de uma Educação Ambiental, conforme argumenta Violeta: *“Evidentemente que a visão dele (referindo-se ao pai) era conservacionista, mas enfim, assim teve início o “olhar” da maioria dos humanos pelo meio natural”*. E complementa:

Muitos criticam a sensibilização, mas eu a entendo como aquele papo inicial pra que possamos ser interessantes para um meio que já está tão necessitado em suas demandas urgentes. Não vamos resolve-las,

certamente.... Mas tentar encontrar o caminho juntamente com o espaço e o momento em que estamos vivendo (Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

A perspectiva conservacionista pode não dar conta das demandas socioambientais, mas inegavelmente ela pode ser um primeiro passo para desenvolver um olhar ambiental. Como por exemplo, a temática da sensibilização, tão criticada por alguns educadores ambientais, pode ser algo inicial, aquilo que toca os sujeitos, para pensar mais complexa e criticamente. Como pontuava Freire (1996) o educador/a que busca a emancipação dos sujeitos parte de seus saberes e os amplia, não fica orbitando neles, mas promove processos que levem os sujeitos, coletivamente, a irem além dos saberes prévios.

As perspectivas da educação libertadora preconizada por Freire e a Ecopedagogia também figuraram como um dos referenciais teóricos que se entrelaçam e orientam a perspectiva dos/as educadores/as ambientais, como pontuou Cinza Chumbo ao se definir: “*eu sou um educador ambiental freiriano, ou um ecopedagogo*” (Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual). A Ecopedagogia, termo cunhado por Francisco Gutiérrez, compreende a educação como um processo relacional, dinâmico e criativo, que deve se fundamentar na realidade das pessoas e que visa a elaboração de sentidos e o estabelecimento de formas mais saudáveis de se relacionar com os ambientes e os sujeitos (AVANZI, 2004).

Outro referencial citado pelos participantes com frequência foi a Educação Popular, também em diálogo com a educação freiriana. Sobre a relevância de se pensar sobre os processos educativos a partir das realidades e demandas das classes, Amarelo Ouro pondera:

Mas como na sociedade capitalista se valoriza demais os títulos, o status, o salário, o cargo, quanto mais estes estão próximos às elites econômicas, se acredita que esse são de maior valor, quando na verdade, quem está vivendo na prática o que outros apenas debatem, é quem tem de fato propriedade e conhecimento (Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

Esta fala se relaciona com a perspectiva de que os saberes e práticas potentes para efetivar processos educativos ambientais significativos se forjam e se validam nas experiências, conferindo “propriedade e conhecimento” há quem vive a realidade a qual se propõem a questionar e transformar.

Então surge a questão: será que a formação institucional específica em Educação Ambiental garante a constituição de uma identidade de educador/a ambiental? Um sujeito que trabalha em prol de projetos e de empresas poluidoras, pode ser considerado um educador ambiental? Estas foram algumas questões que provocaram um dos debates que movimentou o Grupo Focal virtual.

7.4 “Mas como dentro dessa perspectiva podemos ter uma identidade?”

O campo da Educação Ambiental é um território de múltiplos saberes e atores sociais, marcado por diferentes correntes político-pedagógicas. É um campo social complexo, formado por uma diversidade de atores e instituições sociais que compartilham valores e normas comuns, mas também é marcado por divergências, por disputas de discursos e práticas. Esta compreensão atravessa a dimensão formativa Miradas dos/as educadores/as ambientais do Sul.

Durante as interações do Grupo Focal virtual surgiu um questionamento acerca de práticas divergentes de alguns sujeitos que se dizem educadores/as ambientais, seja pela formação institucional ou pela atuação, mas que trabalham em prol de empreendimentos e empresas que degradam o meio ambiente e não levam em conta a vida das pessoas. Neste sentido, alguns conflitos e disputas emergiram das falas dos sujeitos.

Os/as educadores/as ambientais críticos/as compreendem que a uma Educação Ambiental efetiva deve tratar as questões ambientais em interação com as questões sociais e locais, e não anestesiar os problemas, ou culpabilizar as pessoas por suas ações individuais. Ao abordar esta questão, Amarelo relembra o crime ambiental cometido pela multinacional Vale do Rio Doce, em Brumadinho-MG:

A EA que a Vale faz em Bento Rodrigues, localidade atingida pelo rompimento da barragem de Mariana, é um exemplo de EA que precisamos conversar. Tem muito dinheiro, muitos educadores envolvidos, mas tenta conscientizar (culpar) a comunidade local pelo Aquecimento Global, não reflete nada da mineração e do crime ambiental ocorrido, pelo contrário, ainda se recorria na justiça o pagamento de indenizações às famílias. Inclusive a FURG recebeu R\$ 15 milhões de verba do TAC da Vale para pesquisar a foz do Rio Doce, cujos resultados eram sigilosos e confidenciais (entregues com exclusividade para a Vale)(Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual¹²)

¹² Processos complexos como este envolvem uma série de atores sociais, os quais estão limitados por estruturas institucionais, sociais e políticas. Como não nos cabe aqui julgar nenhuma das partes envolvidas ou dar juízo de valor, optamos por trazer a fala do participante, respeitando e valorizando sua participação e visão de mundo.

Seguindo a temática da discussão Amarelo Ouro remeteu a uma situação local na cidade de Rio Grande-RS:

(...)contra os povos e comunidades tradicionais, culpabilizando essas comunidades (aqui em Rio Grande os pescadores artesanais sofrem muito com isso), pelo impacto ambiental do aquecimento global, pela diminuição da fauna, etc, mas, mas não toca uma vírgula no impacto das fábricas de fertilizantes, poluição atmosférica, que vai toda para a cidade e gera milhares de doentes todos os anos(Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

Diante da diversidade de práticas e discursos e frente a alguns antagonismos, surge o questionamento: *“Que fenômeno nos conecta? A crise ambiental é um fenômeno, o qual há pessoas lutando para resolver, e outras que causam esse fenômeno. Como não dividir e como a fenomenologia contempla ambos sem rompimento?”* (AMARELO OURO, Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

A fala da participante aponta o antagonismo e não as diferenças, já que há dois horizontes opostos: os que lutam pela vida e os que atentam contra ela. É preciso demarcar que a Educação Ambiental é um movimento político, educativo, pela defesa da vida. A perspectiva fenomenológica surge aqui como mais uma lente que pode contribuir para a compreensão das realidades socioambientais e para a solução de conflitos e crises climáticas e ambientais.

Há uma forte crítica em relação aqueles sujeitos que se intitulam como educadores/as ambientais, mas não se engajam nas problemáticas socioambientais existentes em seus contextos. Verde Escuro tece uma crítica sobre esta questão, ao se referir as problemáticas ambientais na cidade de São José do Norte-RS, ameaçada pela implantação de uma mineradora e pela proliferação incontrolável do pinus:

Eu acho engraçado que enquanto estavam na graduação eram geniais e ecologistas até os dentes, até os ossos, aí basta se formar para chegar na vida pública e daí agir em prol dos grandes empreendimentos, e esquecem toda aquela história ou se vendem, eu não sei o que acontece.A gente vê aqui no nosso município, na nossa luta, uma carência grande de intelectuais, sabendo que muita gente faz pós-graduação em EA, mas só pra ter o título pendurado na parede né (Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

A partir desta fala algumas questões são lançadas: A mudança de postura se deve a mudança de papéis (transição ecológica) propiciada pela mudança de ambiente - acadêmico para o mundo do trabalho? Por que esta ruptura entre o discurso e a prática? Será que falta a este sujeito titulado educador/a ambiental uma identidade do educador/a

ambiental coletivo? Como o/a educador/a ambiental pode superar o discurso e desenvolver uma ação efetiva na sociedade, atingindo a práxis?

Esta disputa que evidenciamos no campo no que se refere às práticas em Educação Ambiental também se dá no campo das teorias e conceituações. Alguns participantes apontaram a necessidade de revisar os referenciais que orientam o campo:

E, para isso é preciso rever nossos modelos cognitivos e seus fundamentos que estão centrados em conservas culturais já ultrapassadas. É o que se chama de circularidade hermenêutica, ou seja, discutimos e não vemos que existe uma tangente possível como alternativa (...). Já orientei algumas dissertações sobre educação ambiental há mais de 20 anos e as discussões não avançam e se utilizam os mesmos princípios e fundamentos. Da mesma forma, criam-se novos conceitos sobre os mesmos fenômenos, para caracterizar um novo contexto, quando na verdade, as bases que estruturam a realidade objetiva ainda não mudaram (VERDE CLARO, Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

Muitas vezes as discussões e debates no campo não conseguem construir um caminho em comum possível. Talvez as discordâncias conceituais nos impeçam de avançar no que realmente importa e os rótulos (EA crítica; conservacionista; pragmática; sistêmica) tenham dificultado uma visão de horizonte partilhado. Focamos em discutir termos e conceitos, quando temos um horizonte em comum: a garantia de uma vida digna para todos os seres com os quais partilhamos o planeta.

Embora, como intelectuais, sintamos a necessidade de (re) elaborar os fundamentos e princípios da Educação Ambiental em acordo com os contextos e as demandas atuais, discutir e refletir sobre os conceitos e teorias que balizam nosso fazer, é preciso seguir avançando nas práticas e encontrar entre as diferenças pontos em comum. Muitas vezes no desejo de “atualizar” conceitos e discussões o/a educador/a ambiental pode perder de vista a realidade concreta. Se as estruturas sociais não se alteram, como podemos pensar outras realidades?

Sobre as “querelas” intelectuais e teóricas Amarelo pontua: “*O espectro acadêmico aprofunda demais a teoria e muitas vezes está distante demais da prática*” (Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual). A academia precisa se abrir ainda mais para as realidades que a circundam e discutir com as pessoas e as comunidades sobre as questões socioambientais, e assim, constituir a práxis.

A partir das narrativas dos sujeitos da pesquisa e das leituras e interpretações que como pesquisadora, implicada no processo, realizei, podemos compreender que a dimensão formativa Miradas é relevante no processo de constituição de uma identidade

de educador/a ambiental, pois fundamentam os discursos, práticas e pautas as quais os sujeitos se filiam e sobre as quais se engajam. As Miradas orientam suas escolhas e permitem que dentro de um campo diverso e no convívio com tantas diferenças, eles/as partilhem um horizonte em comum: a vida.

No capítulo a seguir abordaremos a quarta e última dimensão formativa da identidade dos/as educadores/as ambientais do Sul: Os Fazeres.

8. CAPÍTULO SETE

AS DIMENSÕES FORMATIVAS DA IDENTIDADE DE EDUCADORES/AS AMBIENTAIS DO SUL: FAZERES

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou é marcado para ser professor. A gente se forma educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.”
Paulo Freire

A dimensão formativa Fazer fundamenta-se nas categorias: **Crítica em Educação Ambiental(A)**; **Atividades em Educação Ambiental(C)** e **Espaços Formativos (F)**, e consiste na atividades e ações, de cunho formal, informal, profissional ou pessoal, em processos educativos, apontadas pelos participantes da pesquisa como relevantes em seus processos de constituição de suas identidades de educadores/as ambientais. Tal dimensão formativa permite reconhecer também as práticas educativas ambientais promovidas por estes educadores/as.

A fim de apresentar os fazeres desses sujeitos elaboramos uma tabela com a atuação de cada um/a deles/as, conforme informado durante o processo investigativo seja nas conversas, no questionário ou no grupo focal virtual.

Tabela 5- Fazer dos/as educadores/as ambientais do Sul
EDUCADORES/AS AMBIENTAIS DO SUL: FAZERES

DN	Cidade	Cor/Etnia	GÊNERO	ATUAÇÃO
03/01/1980	Alegrete -RS	Branca	Feminino	Fisioterapeuta; educadora social e professora rede básica de Educação
10/12/1982	Rio Grande-RS	Branca	Feminino	Professora Educação Infantil
10/06/1978	Rio Grande-RS	Branca	Masculino	Professor universitário
-----	Rio Grande-RS	Branca	Feminina	Professora da Educação Básica
11/10/1960	Pelotas-RS	Branca	Feminino	Servidora pública federal
14/10/1979	Rio Grande-RS	Branca	Masculino	Administrador e desenhista
25/09/1980	Chapecó-SC	Branca	Masculino	Professor universitário
23/11/1961	Florianópolis-SC	Branca	Masculino	Professor universitário
28/01/1970	Rio Grande -RS	Branca	Feminino	Arte-educadora
02/03	Camboriú -SC	Branca	Feminino	Professora universitária
12/02/1969	Guarapuava-PR	Amarela	Feminino	Professora universitária
24/02/1975	Jaguarão-RS	Preta	Masculino	Professor universitário
06/03/1985	Rio Grande-RS	Branca	Feminino	Professora da Educação Básica

26/07/72	Santa Maria-RS	Branca	Feminino	Professora universitária
11/02/1969	Rio Grande RS	Branca	Feminino	Servidora pública federal
07/04/1985	Rio Grande -RS	Parda	Feminino	Estudante de graduação
20/01/1982	Porto Alegre-RS	Branca	Masculino	Geógrafo/Professor de Geografia/Extensionista Rural
06/05/1962	Rio Grande-RS	Branca	Masculino	Historiador
12/07/1987	Rio Grande - RS	Não desejo declarar	Feminino	Professora da Educação Básica
18/11/1988	Rio Grande-RS	Branca	Feminino	Doutoranda em EducaçãoAmbiental
27/09/1977	São José do Norte-RS	Parda	Masculino	Artesão autônomo; secretário de um grupo de agroecologia, no qual atua como secretário; representante no COMADES(Conselho do Meio Ambiente Desenvolvimento) e estudante de graduação
23/08/1964	Caleta Olivia, Argentina	Indígena, Blanca	Femenino	Docente universitaria y educadora ambiental
28/05/1983	San José de Mayo - Uruguay	Blanca	Masculino	Coordinador del Centro de Educación Socioambiental "Parque Rodó".
15/04/1967	Montevideo/Uruguay	Blanca	Masculino	Docente universitarioy investigador
15/10/1976	San José/Uruguay	Blanca	Femenino	Maestra/ Integración de tecnología, en educación media rural y profesora del seminario de salud en el insituto de formación docente.
13/10/1993	Ciudad de la costa / Uruguay	Indígena, Blanca	Masculino	Educación y gestión ambiental
16/12/1971	Salto - Uruguay	Blanca	Femenino	Docente
09/05/1980	Atlántida	Blanca	Femenino	Docente Taller de Ciencia, estudiante maestría en Educación Ambiental
19/10/1990	San José de Mayo, Uruguay	Blanca	Masculino	Docente
03/03/1970	Montevideo - Uruguay	Outra	Femenino	Profesora
18/01/1992	Montevideo/Uruguay	Blanca	Femenino	Docente
-	Montevideo	-	Masculino	Membro del ONG; Biólogo
-	San José de Mayo	-	Femenino	Coordinadora del Centro de Educación Socioambiental "Parque Rodó".

Dos 33 participantes 21 pessoas atuam como docentes, entre a Educação Básica e o Ensino Superior; 7 pessoas atuam em espaços educativos não-formais, como OGN, grupo de agricultores, centro de educação socioambiental; 3 atuam como servidores

públicos e 2 são estudantes(graduação e pós). Alguns ocupam os dois espaços ao mesmo tempo: formal e não formal. No entanto, deste grupo, a maioria dos educadores/as ambientais se encontra no campo da educação formal.

No entanto, independente das atividades que exercem todos/as os/as participantes apontam que essas são relevantes em seu processo formativo e na constituição de suas identidades de educadores/as ambientais. Compreendem que são as relações que estabelecem nesses ambientes e os desafios que encontram no exercício cotidiano, que vão forjando a sua identidade, orientando seus interesses de conhecer e os movendo à ação.

Os contextos ecológicos que constituem a dimensão formativa Fazeres que se destacaram no processo investigativo foram a escola, a universidade e comunidade. Iremos abordar a seguir as práticas educativas e formativas pontuadas pelos sujeitos como relevantes em sua formação de educadores/as ambientais vivenciadas e desenvolvidas na esfera da educação formal, nas escolas e universidades.

8.1 A articulação escola-universidade-comunidade: o miosistema em ação

Sendo a maioria dos/as participantes da pesquisa docentes com formação inicial na área da Educação – na maioria pedagogos/as ou licenciados/as - era de se esperar que a escola e a universidade figurassem como contextos ecológicos relevantes no processo de formação e constituição de suas identidades. No entanto, como vimos ao longo dos capítulos anteriores, dimensões outras foram se atravessando neste processo, se complementando, configurando assim um emaranhado de experiências, sentidos e práticas, indissociáveis, dificultando um olhar mais específico.

Para além da formação inicial e continuada de professores/as e educadores/as, é no cotidiano das instituições que vão se forjando os saberes e as práticas dos sujeitos, pois como apontou Freire(1996) é no refletir sobre a prática que nos constituímos educadores/as. Sendo a escola e a universidade espaços privilegiados para a educação, pois é o ponto de encontro entre diferentes culturas, modos de vida, desejos e demandas socioambientais, estes contextos diversos são potentes para a constituição de educadores/as ambientais. Este processo formativo ocorre de forma individual e coletiva, pois mobiliza diferentes dimensões do sujeito. O/A educador/a assim é uma pessoa em desenvolvimento permanente.

De acordo com Tardif e Lessard(2009) o trabalho transforma profundamente a identidade do trabalhador, pois trabalhar envolve fazer algo de si mesmo. A práxis

assim se torna a “(...) categoria central através da qual o sujeito realiza sua verdadeira humanidade”(p. 29), pois ao lidar com outros seres humanos, valores, emoções e afetos são acionados. As demandas que decorrem das relações estabelecidas entre os sujeitos nos processos educativos nos espaços formais mobilizam os sujeitos a superarem seus limites e a avançar no seu desenvolvimento emocional, cognitivo e intelectual.

Algumas das atividades realizadas pelos participantes no espaço escolar, já citados em capítulos anteriores, como a horta escolar, promovem experiências sensoriais aos participantes, como o contato com a terra, as sementes, as plantas, bem como propiciam discussões a cerca da produção e distribuição de alimentos e ainda possibilita a integração entre escola e família.

Tais fazeres se destacam como relevantes no processo de formação de todos os sujeitos envolvidos, e em especial, do/a educador/a ambiental, pois mobiliza afetos e saberes necessários ao exercício de suas atividades, como pontuou Azulão: “(...) *minha primeira e única experiência, de quem a pouco se aventura na educação. Através da Associação, iniciamos o Projeto de desenvolver uma horta em uma escola de Educação Infantil, urbana. E tem sido aprendizagem pura. Estou, principalmente, aprendendo a trabalhar em grupo, de verdade!*”(Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

A horta escolar é um espaço potente, pois os aprendizados que esta atividade pode promover um exercício de observação, reflexão e proposta de soluções de problemas. Desta forma, pode mobilizar a construção de um saber sensível e coletivo, como podemos refletir a partir do relato de Amarillo:

Um día me pasó que una escuela me pidió ayuda para empezar una huerta, e quieriam despejar todo que ali habia para empezar la huerta. Entoces yo les dice: ustedes no pueden, se hacemos isso case que estamos reproduziendo lo modelo reproductivo en la escuela. Despues tenenos a huerta, arimos tudito que habia aqui para hacer nuestra huerta. Primero veamos observar este suelo, do que hay ai, do nativo, veamos a integrá-la a nuestro ecosistema, despues pensamos lo que hacer, o que comer desde lugar, as veces falta un poco isso, integración con otras cosas(Junho de 2022, informação verbal).

A educadora ambiental percebeu que faltava um olhar integrador das educadoras na escola, e com cuidado e ética, as conduziu a observar o ambiente, a conhecer as relações que existiam ali, e então, só depois pensar como e o que plantar naquele lugar.

O sujeito educador/a ambiental busca ampliar o olhar das pessoas, convidando-as a pensar de forma mais integrada a sua realidade. O observar, ter atenção e conhecer os ambientes nos quais vivem e/ou nos quais pretendem atuar.

Sendo assim, tais atividades mobilizam também um caráter político, cidadão e contestador da Educação Ambiental, pois conforme relato da educadora ambiental, o contexto onde vive e trabalha é desafiador: “*Lugar cheio de criação de gado e monocultura de arroz né(...)*Fazer uma horta escolar nesse contexto é revolucionário” (AZULÃO, Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual). E isto reforça o caráter político da identidade de educador/a ambiental e do próprio campo.

A participante Cinza também denuncia em sua fala o quanto a Educação Ambiental pode incomodar aqueles sujeitos que querem manter o *status quo* de uma educação acrítica, adestradora e que não promova a reflexão e o exercício da cidadania plena. Atuante no estado de Santa Catarina, um dos estados brasileiros mais marcadamente bolsonarista, a educadora ambiental relata:

Num dos municípios que tínhamos uma escola referência de educação do campo e proposta pedagógica pautada na educação ambiental e agroecologia, tudo foi desmontado. Os próprios professores criaram um grupo chamado "calar jamais" e estão denunciando o uso de agrotóxicos nas hortas e espaços escolares, desvio de verbas, arrendamento das terras da escola pra plantio de soja e outros. Então! A luta continua e importante continuar resistindo em tempos tão sombrios (Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

As disputas existentes pelo viés de educação que deve ser promovida nas escolas demonstram a relevância da Educação Ambiental e da coletividade em prol de uma educação significativa e transformadora. É preciso sempre buscar as brechas e a coletividade é o ponto forte do educador ambiental.

Corroborando com a ideia de revolucionar pontuada pela participante evocamos a dimensão subversiva da Educação Ambiental e de seus agentes, conforme sinalizada por Sato (2001) ao dizer que a Educação Ambiental tem o papel de questionar, problematizar e romper com o modelo de sociedade vigente, pois “(...) propõem mudanças radicais em pensamentos e formas de agir” (p.20). Mudanças tanto no modo de pensar como nos modos de interagir e atuar nos contextos aos quais pertencemos. E que lugar melhor para germinar a semente da contestação do que na Educação Infantil?

Pensar e propor atividades educativas levando em conta os contextos de vida dos sujeitos está plenamente de acordo com o sentimento de pertencimento, o qual é um sentimento constituinte dos/as educadores/as ambientais, e relevante no processo de promoção de uma educação significativa, crítica e transformadora, pois como pontua Violeta ao abordar a importância da sensibilização dos sujeitos ao promover processos educativos ambientais: “*A sensibilização dos sujeitos é importante. Ninguém vai*

absorver, ou pelo menos tentar entender, discutir algo que não lhe diz nada com relação ao seu diário”(Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

A fim de mobilizar as pessoas a pensar sobre as demandas socioambientais e motivá-las a se envolverem de fato nestas propostas, abordar questões que lhe dizem respeito, que tratem de seus cotidianos, é essencial. Partindo dessa compreensão, Branco aponta: *“O que eu mais trabalho, minha vertente de trabalho no ramo da Educação Ambiental é com as relações de pertencimento. Nas aulas de História da Arte, por exemplo, trabalho sempre partindo do conhecimento sobre o local”* (Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual). A educadora entende que para tocar seus estudantes e engajá-los no processo educativo, ela precisa partir do local e das relações de pertencimento que compõem o viver cotidiano.

De acordo com Amarelo Ouro é na relação cotidiana com os estudantes no contexto que o/a educador/a ambiental pode começar a lançar as sementes de um pensar ambiental: *“Às vezes meia dúzia de palavras, encontros com alunos, pequenas experiências podem (e provavelmente vão) tocar o sujeito, aluno, etc a buscar por ele próprio as respostas, a duvidar do status quo massacrante, a acreditar em construir algo em seu coletivo, e passar adiante”* (Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

A proposta é de um fazer educativo que desenvolva nos sujeitos a autonomia, o pensar reflexivo, para que a partir desse movimento, possam questionar e pensar por si próprios, e não propor receitas ou fórmulas prontas. O processo educativo não se inicia nem se encerra dentre os muros das instituições, mas eles acontecem onde há relações. Cientes disso, os/as educadores ambientais do Sul buscam germinar nos sujeitos as sementes do sentir e pensar ambiental e torcem que elas brotem e se proliferem.

As atividades promovidas resultam muitas vezes em que os sujeitos que participam em processos educativos ambientais se tornam promotores/as de outros processos, configurando assim uma rede de partilhas, denotando um processo educativo permanente e coletivo, mobilizado por sujeitos autônomos. Ao falar das atividades promovidas pela Ong JULANA, no Uruguai, Gris aponta os rizomas que surgem deste fazer: *“La em Centurion se trabajou con las mujeres que genereram como um grupo y ahora estan ofrecendo un serviço de guia e hacen trilha com la gente, (?) se generou como que una cierta organizacion, bueno, me parece que foi gracias ao trabajo que hacemos durante años”*(Junho de 2022, informação verbal).

Na intenção de atender a demanda de trabalhar a temática ambiental nas escolas, alguns/as educadores/as buscam por “receitas prontas”, como pontua Cinza, ao relatar o que notou algumas vezes quando foi convidada a realizar formação de professores/as nas escolas de sua cidade: *“Certa vez eu fui chamada para fazer uma consultoria numa escola, pra mim aquela era uma escola modelo, referência. Percebi que eles buscavam trabalhos na internet, aplicavam um atrás do outro sem nenhuma reflexão”* (Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual). A educadora ambiental percebeu que precisava estimular os/as educadores/as a pensar a partir da realidade da escola e proporem atividades que dialogassem com esses contextos:

Sugeri que colocassem primeiramente no papel tudo o que faziam, selecionassem determinadas atividades, fizessem uma conexão entre elas e os professores, pensassem formas de articularem com a comunidade. Que olhar deveria ser, "como integrar a educação ambiental no que estou fazendo ou faço?" E não sempre buscar um trabalho solto, aleatório pra dizer que estava fazendo educação ambiental. Até hoje toda a atividade seja dia das mães, festa junina, horta, dia das crianças tem uma abordagem ambiental e os trabalhos foram conectados a proposta pedagógica da escola (Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

A necessidade de problematizar e complexificar as atividades em Educação Ambiental promovidas nos contextos escolares é ainda pautada por Verdão: *“Claro que Educação Ambiental não é só ensinar as crianças a jogar o papel no lixo né, isso daí é muito simplório e muito superficial. Educação Ambiental passa pela subjetividade ne...”* (Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

O/A educador/a ambiental deve estimular o pensar, o olhar articulado sobre as relações com a comunidade que formam os ambientes, a fim de que as práticas educativas promovidas dialoguem com os contextos de vida dos sujeitos e assim façam sentido. A escola é entendida pelos participantes da pesquisa como um lugar potente para promover experiências e vivências a fim de desenvolver a ética e o olhar atento dos sujeitos, como indica Amarelo Ouro ao falar de sua prática docente: *“No meu exercício como prof. da Rede Municipal tentei sempre trazer o assunto do que era o "ambiente". E tentar ver primeiro o que está ao nosso lado”* (Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

Ainda sobre a relevância de abordar o local e o cotidiano dos sujeitos envolvidos nos processos educativos ambientais, Verdão pontua:

Primeiramente a perspectiva territorial (independente ser formal ou não formal), do local onde se mora para em seguida o geral (país). Eu aprendo a partir de minha comunidade e seus problemas para em

seguida fazer as relações com o macro e vive-versa. Acredito fundamental conectar os alunos com o seu próprio ambiente para depois saber se posicionar nos conflitos políticos locais e nacionais (Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

O sujeito educador/a ambiental tem a compreensão de que o lugar em que vive e atua é fundamental na constituição de sua identidade e no orientar as suas ações educativas, e defende que pensar a própria realidade é o fundamento de uma educação transformadora.

No fazer docente a problematização de conceitos teóricos é uma dinâmica importante para efetivar uma Educação Ambiental crítica e transformadora, sempre levando em conta as relações e os contextos cotidianos dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. Trabalhar e reconstruir conceitos, como meio ambiente, por exemplo, com os estudantes do Ensino Fundamental e Médio, é de extrema importância.

Conforme defende Freire (1996) ensinar exige rigorosidade metódica, ou seja, estimular os estudantes a conhecer e dominar a linguagem científica, a ampliar seus horizontes de compreensão e leitura de mundo, a manejarem conceitos e teorias, a fim de que possam desenvolver um pensamento crítico.

A fim de que os processos educativos ambientais se efetivem nas escolas e contribuam para a consolidação da Educação Ambiental é necessário que a temática não configure apenas como atividades pontuais e isoladas, mas façam parte do projeto político pedagógico da escola, que oriente e fundamente o fazer pedagógico da instituição, como argumenta Amarelo Ouro, ao lembrar sua atuação na Secretaria Municipal de Educação da sua cidade: *“Na Secretaria de Educação procuro participar/promover/colaborar em formações em escala maior que atinja mais escolas da Rede, como foi o caso da I Conferência Infanto-juvenil de E.A, em 2019, por exemplo”* (Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

A relevância de parceria entre as escolas, secretária de educação, a universidade e a comunidade é sempre pontuada como relevante na promoção de processos educativos ambientais significativos e transformadores, pois a ideia de rede e de interação perpassa o fazer educativo. O quanto tais interconexões entre estes diferentes contextos ecológicos podem ser potentes, percebemos no relato de Cinza:

Desenvolvi uma proposta, levei para um professor que me apoiou e com o apoio delas e muitos outros parceiros trabalhamos durante 4 anos numa perspectiva escola, comunidade (colocando em prática a pedagogia do oprimido e com uma metodologia de pesquisa ação), numa escola que atendia filhos de catadores do lixo e de pequenos agricultores(Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

Após isso a educadora foi convidada a fazer parte de uma ONG ambientalista, a partir da qual trabalhou em vários municípios com escolas, catadores/as e a comunidade em geral, atuando coletivamente frente ao movimento de fechamento dos lixões e pelo processo de estruturação das associações de catadores/as. Tais experiências foram contribuindo para o alargamento de suas perspectivas, fomentando processos educativos e mobilizações sociais, aguçando seu olhar e constituindo a sua identidade de educadora ambiental. E seu relato segue:

Participei na organização das redes de educação ambiental do município durante anos e nas formações de professores em parcerias com as secretárias de educação e universidades. Após minha defesa organizei o curso Educação Ambiental e Educação do Campo, que envolveu mais de 80 professores, 40 universidades e principais autores que trabalhei na minha tese. Da Furg participaram a Lúcia Anello e o Sérgio Barcelos(CINZA Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

São muitos os relatos de atuação dos/as educadores/as ambientais em atividades de formação continuada de professores/as promovidas nas escolas, realização de palestras, oficinas, atividades de assessoria e orientação de projetos, participação nos órgãos representativos e conselhos de Meio Ambiente das cidades. Configura também o tripé que fundamenta o trabalho das universidades: ensino, pesquisa e extensão.

A participante Abóbora, estudante de pós-graduação em Educação Ambiental, ao relatar suas atividades enquanto educadora ambiental pontua: “

(...) atualmente minha prática se encontra concentrada na pesquisa em Educação Ambiental, e isso soa confuso para mim em alguns momentos. Porém, acredito que me considero Educadora Ambiental por buscar, nas minhas experiências discutir, analisar e ter uma postura crítica sobre as vivências, e buscar sempre dialogar com as pessoas que tenho acesso, para que possamos construir opiniões críticas sobre nosso modelo de sociedade, nosso modo de produção, o sistema capitalista, as limitações das práticas pragmáticas de educação ambiental populares na mídia, etc.(Fev/Mar de 2022, Formulário online).

A educadora ambiental entende que o processo investigativo também é uma atividade educativa, pois envolve relações com outras pessoas, uma postura crítica e uma reflexão permanente.

Orientações de pesquisas e a divulgação destas em artigos científicos também são considerados pelos educadores/as ambientais como fazeres que integram o processo de formação e constituição de suas identidades. Ao relatar as atividades nas quais se insere e que o identificam como educador ambiental Magenta pontua:

Cursos de extensão. Práticas artísticas e educativas em oficinas e processos de criação envolvendo proposições ecosófica, perspectiva esta que me auxilia na fundamentação e como referencial para minhas ações. Orientações em pesquisas de pós-graduação transversalizando temas ambientais e práticas artísticas. Publicações de artigos científicos e ensaios visuais em periódicos de ambas as áreas citadas. Coordenação do Grupo de Pesquisa (Formulário online).

8.2 Articulações entre espaços formais e não-formais de educação

A parceria entre grupos de educação não formal, como coletivos e ogns, também são indicadas como resultando em processos educativos promissores, como indica a fala de Gris ao abordar a dinâmica da organização da qual faz parte: *“Tratamos de vincular algunas organizaciones locales que también tienen a la misma temática y como vamos complementarnos y ayudarnos”* (Junho de 2022, informação verbal).

A parceria de educadores/as ambientais e espaços não-formais de educação também foram apontados como uma dinâmica relevante na promoção da Educação Ambiental e na formação permanente de educadores/as ambientais, como nos fala Amarillo:

En no formal tengo me relacionado mucho con el centro que estamos acá, que es o Centro Socioambiental, por que junto con o coordinador e otro compañero mas de San Jose formamos un grupo, este que se llama “San Jose mas verde” para tratar de temas ambientales. Isto está fuera do que es mi trabajo, ha me permitido movilizar intercambio com la gente, plantacion de árboles, propuestas de arboredo ambiental com árboles nativos, que temos trabajado ai. Un proyecto de reserva urbana en un setor de San Jose (Junho de 2022, informação verbal).

As atividades desenvolvidas nos espaços não formais são potentes e desencadeiam em atividades que atingem um grande número de pessoas, se multiplicando e se expandindo. Os /as educadores/as ambientais tem como uma característica o gosto pelo intercâmbio, a partilha com os demais sujeitos e o envolvimento e promoção de atividades coletivas.

Atividades lúdicas e que mobilizem a dimensão sensível dos sujeitos também configuram os fazeres dos/as educadores/as ambientais do Sul, como a realização de sociodramas¹³ pedagógicos para comunidades em áreas com riscos de desastres, por

¹³Sociodrama é um método de pesquisa interventiva, com origem no Teatro Espontâneo, do início do século XX, que busca tratar conflitos e problemáticas a partir de relações intergrupais, com o objetivo de compreender os processos e intervir nas situações-problemas, a partir da ação/comunicação das pessoas (NERY et al, 2006).

exemplo, atividade realizada por Verde Claro, docente universitário que atua há mais de 20 anos com a temática da Educação Ambiental.

A prática de jogos e encenações teatrais com fins educativos e pedagógicos também é realizada pela ogn JULANA, no Uruguai, conforme relata Gris:

E bueno, no principio empezamos a hacer actividades em Educación Ambiental y con escuelas urbanas que estan a cerca de la universidad, y sobretudo ai a trabajamos mucho as temáticas que estavam vinculadas a currículo que estava na escuela. E preguntamos a la maestra o que estava trabajando en torno de la naturaleza e cosas asi, e tratamos como que, assim com juego, un poco de teatro, trabajar estes temas, que poderiam ser muy aborridos de otra manera, pero desta manera poderia ser mas entendíbeis (Junho de 2022, informação verbal).

Tais práticas tornam o processo educativo mais dinâmico, envolvente e prazeroso, visto que mobiliza o corpo e a criatividade dos sujeitos, tornando temáticas que poderiam ser “muy aborridos”, em momentos agradáveis, facilitando a compreensão, em especial, quando os sujeitos a quem se propõem as atividades são crianças e/ou adolescentes.

A Educação Estética (SILVEIRA, 2015) ou a Educação dos Sentidos (DUARTE JR. 2001) visa mobilizar nos sujeitos saberes sensíveis, que contribua para um olhar atento e crítico à sua realidade, e uma ação reflexiva e consciente em prol das mudanças necessárias. Ao abordar o papel da estética nos processos educativos ambientais Dolci e Molon (2015) apontam que esta tem o objetivo de ampliar os sentidos humanos, fundamental para o desenvolvimento e constituição da Educação Ambiental.

As autoras preconizam uma Educação Estético-Ambiental, pois esta “(...) considera essencial o movimento sócio-histórico dos sujeitos e as vivências concretas dos mesmos.” (p.75), propondo um repensar as ações em busca de novos valores e ações, agindo sob situações concretas, a fim de transformá-las.

O educador ambiental Amarelo também lança mão da dimensão sensível, a partir das Artes Visuais, para promover processos educativos ambientais e provocar o questionamento e a reflexão:

Na área das artes busco produzir desenhos, quadrinhos, livros infantis, que apresentem elementos culturais locais, fauna e flora local, como também denunciar injustiças e crimes ambientais locais. Já na escola onde trabalho, busco incentivar e apoiar ações de exposições, oficinas de arte e debates propostos por professores e alunos, para que façam também esta reflexão sobre a natureza, em um processo de rompimento da lógica capitalista de competição, exploração e lucro, para a entrada de novas ideias que tornem a

Educação Ambiental viva, em práticas diárias, em uma visão crítica com relação às injustiças e crimes ambientais vividos, buscando motivar as pessoas para a organização coletiva e criação de outras frentes de ação (Fev/Mar de 2022, Formulário online).

O educador ambiental mobiliza processos educativos e provocativos de um pensar ambiental há anos, usando diferentes linguagens: desde charge, jornal, revista, rádio, redes sociais, YouTube.

A educação não-formal tem sido amplamente promovida com a intenção de provocar reflexões ambientais, questionamentos, debates, bem como propor espaços coletivos para se discutir problemáticas socioambientais e se buscar a soluções. Alguns dos/as educadores/as ambientais participantes da pesquisa atuam além dos espaços formais de educação, como em associações de agricultores e produtores familiares, como Verdão, que atua na cidade de São José Norte-RS com um grupo de cinco famílias de agricultores que produzem orgânicos.

Azul Claro que desenvolveu em sua casa na fronteira com o Uruguai, uma agrofloresta e juntamente com outros/as educadores/as criou a Associação de Agroflorestas do Litoral Sul, a qual segundo a educadora ambiental “(...) *que tem como um de seus objetivos, a promoção da Educação Ambiental*” (Fev/Mar de 2022, Formulário online), e tem ofertado cursos e oficinas para a comunidade em geral.

Na cidade de Rio Grande-RS temos o historiador e educador ambiental que atua junto à comunidade de agricultores/as e produtores/as de leite no interior da cidade, que além de promover a valorização do patrimônio cultural e histórico de Rio Grande, com pesquisas e a divulgação de livros, luta na organização de uma associação com o objetivo de criar um banco de sementes crioulas, garantindo o patrimônio genético e o modo de produção tradicional da localidade.

O grupo promove feiras de trocas solidárias de sementes, palestras e oficinas, em parceria com a prefeitura municipal e com instituições como a EMBRAPA (Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária) e a EMATER-RS (Instituto de Assistência Técnica e Extensão Rural). Em setembro de 2018 foi promulgada a Lei Nº 8.259, a qual instituiu o Programa Guardiões da Agrobiodiversidade e das plantas medicinais no município. Política pública criada a partir da organização e mobilização desses sujeitos.

E podemos citar também a educadora ambiental Esmeralda, doutora em Educação Ambiental e servidora pública federal, que além de atuar na educação formal, participa do coletivo SAF-Doceiros de Morro Redondo-RS; atua como monitora na Associação Novo Encanto de desenvolvimento ecológico (Nacional) e como tesoureira

da Associação Ambiental Samambaia na localidade Santo Amor em Pelotas-RS (Formulário online).

Podemos apreender das narrativas dos/as participantes da pesquisa que a dimensão formativa Fazer é relevante nos processos constitutivos de suas identidades de educadores/as ambientais. É nas suas práticas e nas relações que estabelecem em diferentes contextos ecológicos nos quais se inserem e atuam, que vão de forma dinâmica, interativa, sensível e criticamente, forjando suas identidades e suas práticas educativas ambientais.

Na medida em que vão se inserindo nos lugares, interagindo com as pessoas e os ambientes, vão se engajando e comprometendo-se com suas demandas e desafios, e desta, estão em um permanente processo de formação continuada, muitas vezes de autoformação, de forma reflexiva e coletiva.

Após apresentar as quatro dimensões formativas da identidade de educadores/as ambientais do Sul elencadas nesta pesquisa, nos arriscaremos ao exercício de apresentar algumas considerações finais, pontuamos as convergências apontadas pelos participantes da pesquisa e compreendidas pela pesquisadora que marcam a identidade dos educadores/as ambientais do Sul. E ainda apresentaremos algumas propostas para a formação de educadores/as ambientais a partir das narrativas e experiências dos sujeitos de pesquisa.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é sobre chegar no topo do mundo e
saber que venceu
È sobre escalar e sentir que o caminho te
fortaleceu.
É sobre ter abrigo e também ser morada em
outros corações
E assim ter amigos contigo em todas as
situações.

Trem Bala- Ana Vilela

9.1 Fechando ciclos, contando alguns achados...

A tessitura que constitui a colcha de retalhos de uma tese segue um ciclo, e embora saibamos que uma pesquisa nunca se encerra definitivamente, nenhum temase esgota e mais narrativas possam continuar sendo escritas, precisamos colocar alguns pontos finais, e torcer para que alguém siga a jornada. Fechar o ciclo e concluir quatro anos e meio de pesquisa, um processo atravessado por (des)encontros, (des)encantos, afetos, dúvidas, não é tarefa fácil, mas é inevitável. Espero responder eticamente ao desafio.

A Educação Ambiental é um campo fértil de possibilidades em propostas de novas sociabilidades, maneiras outras e urgentes de ser e estar no/com o mundo. a fim de restabelecermos nosso lugar na natureza e aprendermos a coexistir amorosa e dignamente com todos os seres com os quais partilhamos a casa comum, a Terra. A diversidade que marca o campo é resultado dos diferentes homens e mulheres que o compõem, de suas diferentes perspectivas, sonhos e desejos, de suas mais variadas trajetórias de vida e histórias.

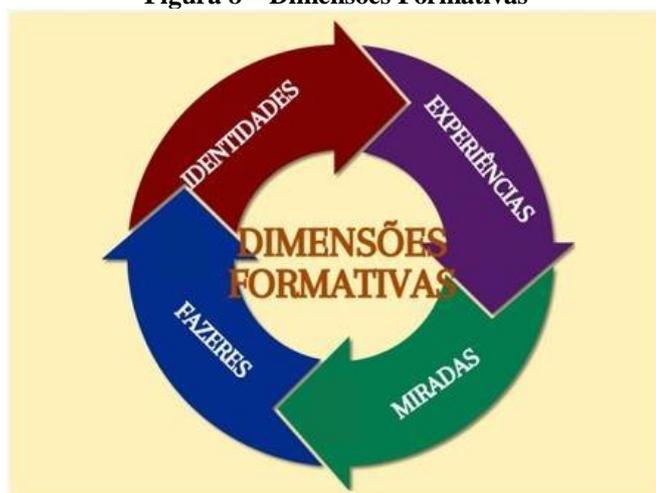
O objetivo geral desta pesquisa foi o de compreender as dimensões formativas que fazem parte do processo de constituição das identidades dos/as educadores/as ambientais. Após a realização do mapeamento desses sujeitos, e dos momentos de interação no grupo focal virtual e nas entrevistas, e após o processo de compreensão dos dados emergentes, elencamos quatro dimensões formativas: Identities, Experiences, Miradas e Doings.

Atendendo aos objetivos específicos, realizamos um mapeamento dos/as educadores/as ambientais do Sul bem como suas práticas e atividades educativas que

vem promovendo ao longo de suas trajetórias. A partir do processo investigativo de interação conhecemos as suas trajetórias e experiências significativas as quais estes sujeitos atribuíram significados e relevância na formação e na constituição de suas identidades de educadores/as ambientais. Foi possível também acessar suas concepções de meio ambiente, educação, Educação Ambiental e conhecer as perspectivas teóricas que orientam seus fazeres.

Cada uma das dimensões formativas emergidas corresponde a aspectos do cotidiano dos sujeitos, vivenciados em suas trajetórias pessoais, profissionais, de forma individual e coletiva, e foram compreendidas não separadamente, mas em permanente interconexão e interdependência. Não há uma hierarquia entre elas, antes, se complementam e se retroalimentam. Por vezes, foi difícil olhá-las separadamente, nos momentos que precisamos caracterizá-las e nomeá-las.

Figura 8 – Dimensões Formativas



Fomos percebendo ao longo do processo de análise dos dados uma dificuldade em compreender as categorias que emergiam, pois estavam muito entrelaçadas. Por exemplo: as categorias **Atividades em Educação Ambiental(C)** e **Perspectivas dos educadores ambientais(D)**. As práticas educativas dos/as educadores/as ambientais desvelam suas perspectivas, as quais são forjadas em suas práticas fundamentadas em seus saberes- saberes esses que nascem de suas reflexões, sentires, fazeres e conhecimento teórico.

Nossa formação cartesiana, a qual preconiza que é preciso separar para compreender, por vezes se impõem, ainda que saibamos da limitação e dos perigos dessa forma fragmentada de olhar o mundo.

Compreendemos que o sujeito educador/a ambiental e o campo da Educação Ambiental se forjam reciprocamente, se atravessando, em um permanente processo de (re)fazer co-dependente e coletivo. Ambos, sujeito e campo, estão marcados pela organicidade da vida, pelas demandas e desejos do seu tempo histórico, por suas geografias e epistemologias, e por seus conflitos e contradições.

As quatro dimensões formativas que emergiram da pesquisa podem contribuir para se pensar processos formativos de educadores/as ambientais mais atinentes ao contexto socioambiental que vivenciamos, atendendo as demandas do cenário atual e pensando possibilidades de enfrentamento para as mudanças climáticas que enfrentamos agora. A fim de contribuir com o campo da Educação Ambiental, e em especial para a linha de pesquisa *Educação Ambiental: Ensino e Formação de educadores (as)*, do PPGEA-FURG, a qual está vinculada a pesquisa, apontaremos as contribuições das dimensões formativas para os processos formativos de educadores/as ambientais.

A dimensão formativa Identidades apresenta como principal característica a ideia do sujeito coletivo ambiental, no qual a identidade do sujeito é reconhecidamente um processo coletivo, que se forja nas relações que estabelecem em seus contextos ecológicos, e que a partir do olhar de si e do outro, se configuram. Este ideal de identidade pode fundamentar processos formativos de educadores/as ambientais que levem em conta o diálogo e a interação entre diferentes sujeitos e espaços educativos e sociais, visto que a coletividade implica na formação dos sujeitos. Além da formação a valorização da coletividade também pode contribuir para a efetivação e consolidação de ações e práticas educativas ambientais coletivas e interativas, tendo em vista a potência que a ação coletiva carrega na transformação da sociedade e na construção de uma consciência ambiental.

Destaca-se também a partir das falas dos interlocutores da pesquisa que o/a educador/a ambiental é um sujeito que assume uma postura crítica, cidadã e que tem um olhar integrador e assim, desta forma sentindo-se pertencentes aos ambientes nos quais se insere e aos quais influencia. É alguém que se compromete com as pessoas, seres e lugares com o quais se conecta, e por entender-se como um ser inacabado, está em permanente busca por aprender e partilhar, extensionar, se reunir em grupos, redes, estar em comunhão.

Ao pensar a dimensão formativa Identidades atividades formativas fundamentadas no diálogo coletivo podem contribuir na constituição e formação de

educadores/as ambientais capazes de articular com diferentes sujeitos em diferentes contextos e ambientes, tendo em vista a diversidade que marcam as relações socioambientais. Atividades interativas como rodas de conversa, partilhas de experiências e até mesmo atividades de pesquisa que envolvam a participação em dinâmicas grupais, podem ser relevantes no processo formativo da identidade de educadores/as ambientais.

Embora cada pessoa e cada experiência sejam únicas, como seres humanos e como educadores/as ambientais partilhamos de muitos anseios, sonhos, expectativas e práticas em comum. Ouvir e aprender com o outro ajuda a repensar as nossas realidades e ampliar as perspectivas sobre elas. Trazemos aqui a fala de uma das participantes da pesquisa que ilustra bem a relevância dessas atividades:

Hoje é domingo e amanhã vamos ter uma nova temática para conversarmos aqui no grupo. Confesso que a questão colocada nesta semana me provocou muito. Especialmente por lembrar de uma época tão especial, cheia de utopias e em que dávamos o nosso suor, nos arriscando muitas vezes, pelos nossos ideais. Não que hoje a gente não faça isso, mas na infância e adolescência é diferente. Fiquei a semana conversando com aquela menina que fui, e cheguei a conclusão de que ela está contente por quem me tornei. Vou seguir conversando com ela para manter a doçura, já que a vida adulta apresenta desafios que às vezes trazem amargura, descrença e desesperança” (AZUL CLARO, Mar/Abr de 2022, Grupo Focal virtual).

Este relato destaca ainda outra dinâmica potente para a formação de educadores/as ambientais: o movimento de “se narrar”. Tal atividade reflexiva mobiliza nos sujeitos uma ressignificação de suas experiências e um novo olhar sobre sua trajetória, que o faz reformular sua identidade. É um processo antológico, de olhar para si mesmo, e entendendo-se um ser inacabado e por isso, cheio de possibilidades, busca tornar-se mais e superar suas limitações e desafios. Como um movimento, a Educação Ambiental requer um permanente questionar-se, tanto dos sujeitos como do próprio campo.

Da dimensão formativa Experiências destacamos o papel dos microssistemas, como a família, a comunidade, a escola e a universidade, e dos afetos que tais contextos mobilizam nos sujeitos, e como estes afetos se constituem em saberes e fazeres, afinal

de conta, corazonamos o tempo inteiro. Aprendemos e ensinamos com o corpo, com as sensações, com todos os sentidos, e entrelaçados, razão e emoção, construímos saberes e fazeres sensíveis, estéticos e éticos.

As experiências cotidianas dos sujeitos, suas histórias de vida, vivenciadas na família, na comunidade, com os amigos. Tais experiências nos tocam profundamente e faz parte de nosso modo de enxergar o mundo e agir nele/com ele. Tais relações nos constituem, e, portanto, pensar e falar sobre elas, reelaborarmos, é um movimento importante.

Promover atividades que envolvam o lugar de vida dos sujeitos e as experiências que estes vivenciam nele é de extrema importância, pois como vimos, o sentimento de pertença é uma marca dos/as educadores/as ambientais e é um sentimento potente para promover o engajamento e a participação ativa das pessoas envolvidas nas propostas educativas. Desta forma, consideramos importante para o processo formativo em Educação Ambiental a prática da escuta e o olhar atento às realidades socioambientais. Essa habilidade pode ser desenvolvida em atividades de extensão, nas quais os sujeitos possam se inserir nas comunidades, conhecer suas realidades, ouvir as pessoas e aprender com suas experiências e estratégias de vida.

A escuta atenta e o olhar cuidadoso podem ser promovidas ao se criar oportunidade de intercâmbios e partilhas de saberes e fazeres entre diferentes sujeitos. Inserir nos espaços educativos e formativos, como a universidade, a escola e espaços não formais, sujeitos e seus saberes que atuam em diferentes ambientes, como os/as catadores/as, os povos indígenas, as comunidades da periferia, que estejam dispostos a partilhar seus saberes e fazeres, a partir de um movimento dialógico.

A dimensão formativa Miradas apresenta o olhar que marca o educador/a ambiental do Sul. Um olhar ecológico, sistêmico, que não permanece isento as demandas e relações de seus contextos e que não ignora as diferenças, nem mesmo os antagonismos que marcam os discursos e as práticas que compõem o campo da Educação Ambiental. Um olhar que reconhece a necessidade permanente de atualização dos referenciais teórico- metodológicos mais atinentes às realidades socioambientais, e a confrontação constante com a pergunta: A quem serve a Educação Ambiental?

Sob tal dimensão destacamos a relevância da leitura, pesquisa e busca de novos olhares, visitar conceitos e paradigmas já estabelecidos, confrontar os nossos saberes e as nossas “verdades” estabelecidas. A ciência é um movimento dinâmico, vivo e que

como qualquer movimento, está fadado a novas descobertas, conclusões e práticas. Os grupos de pesquisa, a participação em eventos acadêmicos, o debate permanente e respeitoso com pessoas que pensam de forma diferente da nossa, podem contribuir para esta necessidade permanente de atualização, revisão e criação de conceitos e saberes mais de acordo com as realidades socioambientais atuais.

E por fim, a dimensão formativa Fazers encerra a ideia de que o/a educador/a ambiental constitui sua identidade a partir de suas práticas, as quais elaboram o pensar, o sentir e o agir, em permanente processo de ação-reflexão-ação. As suas práticas educativas sejam elas desenvolvidas nas esferas profissionais ou pessoais, vão sendo ressignificadas e na mesma medida, tais práticas vão forjando o seu desenvolvimento biopsicossocial, como sujeito aprendente, que ao conhecer o mundo o constrói e constrói a si mesmo.

Das experiências partilhadas pelos participantes da pesquisa, destacamos aqui como proposta para se pensar a formação de educadores/as ambientais a proposta de uma Educação Ambiental das Infâncias (PISKE; MENDES, 2021), uma educação que se dá em interação com a família, a comunidade e os espaços formais de educação, como a escola. Propor atividades de sensibilização, explorar os pátios da escola, de casa, interagir com os elementos naturais, provocar a pensar as relações e as suas presenças no mundo, ou seja, investir em uma educação sensível. Tais pressupostos podem contribuir para que desde cedo, possamos ir experimentando saberes e fazeres que contribuirão para a consolidação de um olhar, sentir, pensar e agir ecológico e mais ambientalmente saudável.

Além disso, atividades que envolvam as comunidades que compartilham o ambiente da universidade e da escola, como o bairro nos quais estes contextos ecológicos estão inseridos. Que as discussões e ações que se desenrolam nos bancos acadêmicos e escolares tenham como ponto de partida e de chegada, de forma interdependente e dinâmica, as demandas dos sujeitos que constituem os ambientes de vida. Que a produção escolar e acadêmica encontra na realidade concreta de seus contextos ressonância e possam contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas e dos seres que compõem a teia da vida.

Desta feita, defendemos a tese de que os/as educadores/as ambientais apresentam muitas identidades, pois como seres biopsicossociais são atravessados ao longo de suas trajetórias por uma gama de experiências, relações, demandas, desejos e

sentimentos, em um processo dinâmico e permanente de fazer-se e refazer-se. Nas interações que configuram o seu desenvolvimento humano, aprendem a dialogar com os diferentes saberes, que ora os aproximam, ora os afastam entre si. No entanto, os pontos de convergência que mantém a rede conectada e viva nascem justamente deste diálogo, e alimentam o campo e seus membros a partir da complementaridade de suas premissas e perspectivas teóricas e epistemológicas.

Diante a diversidade que marca o campo da Educação Ambiental e a identidade de seus sujeitos, pontuamos como a principal convergência, o ponto em comum o qual partilham os diferentes homens e mulheres que comungam desta identidade, a compreensão que os processos educativos ambientais devem ter como horizonte a vida, a garantia ao direito de vida plena a todos os seres vivos – humanos e não humanos. Compartilham assim de uma bioética.

Os/As educadores/as ambientais reconhecem que o fazer educativo ambiental é um processo coletivo, de intervenção socioambiental, que se faz *com* as pessoas, *com* as comunidades, a partir de suas demandas e seus contextos ecológicos. Entendem que é preciso se inserir nos ambientes nos quais buscam intervir, e que para que se efetivem mudanças significativas, os processos educativos precisam ser permanentes, dinâmicos, se desenvolver embasados em relações recíprocas, afetivas, por um longo período, e se dar em parceria com diferentes sujeitos.

Entendem também a necessidade da escuta e olhar atentos, de uma postura humilde de quem sempre tem o que aprender, com qualquer pessoa, independente de sua formação escolar, classe social, gênero, idade ou etnia, de que é nas relações de amizade e respeito que se podem construir novas formas de viver. O sentimento de pertencimento de todos os envolvidos nos processos educativos ambientais, sejam eles propostos em espaços formais ou não formais de educação, é essencial para o engajamento e o desenvolvimento de um pensar e agir ambiental.

Os/As educadores/as ambientais reconhecem a relevância das diferenças que marcam o campo e as suas identidades, no entanto, não deixam espaço para antagonismo. Reconhecem a necessidade de diálogo e permanente busca de um horizonte em comum, no qual as diferentes perspectivas e práticas educativas convirjam em uma educação que prime pela diversidade, que tenha como propósito a garantia de um desenvolvimento pleno e integral de todos os seres com os quais partilham a vida na Casa Comum – a Terra.

Sendo assim, entendemos que a constituição da identidade de educadores/as ambientais é um processo contínuo, permanente, que se faz nas dimensões individuais e coletivas, se dá a partir de um auto reconhecimento e auto identificação, mas também se constitui a partir do olhar do outro. Mobiliza sentimento de pertencimento, responsabilidade, cuidado e partilha, e promove práticas reflexivas e sensíveis, a partir dos lugares aos quais pertencem os sujeitos, gerando assim engajamento e mudanças significativas.

Estas mudanças nas realidades socioambientais, no entanto, não dependem apenas de conhecimento e boa vontade; é preciso mudanças radicais nas estruturas sociais. Nem a maior boa vontade do mundo supera a falta de investimentos, oportunidades equitativas e falta de respeito às diferenças. Os/as educadores/as ambientais reconhecem que é preciso investir em políticas públicas, garantir verbas para formação inicial e continuada de professores, o investimento e apoio para a realização e consolidação de projetos sociais e iniciativas que tenham como foco do seu trabalho as questões socioambientais.

Ou seja, a Educação Ambiental para se efetivar e ser significativa, precisa se constituir em política de Estado e que as instituições, como a escola e a universidade, por exemplo, incorporem seus pressupostos, a fim de que estes orientem a dinâmica das suas atividades, e não apenas configurem como temas e trabalhos pontuais.

Podemos constatar pela pesquisa que são muitas as ações efetuadas ao longo da história e nos diferentes lugares orientadas pelo olhar ambiental e que muito se tem feito a fim de promover processos educativos ambientais. Da pesquisa as ações efetivas, são inúmeros exemplos cotidianos de educações ambientais que estão presentes na sociedade, e que fazem parte dos fazeres pessoais e profissionais de muitas pessoas.

Entendemos que são necessárias políticas e programas públicos de formação inicial e continuada em Educação Ambiental para envolver o maior número de sujeitos na luta ecológica e social. Desses surgirão lideranças e mobilizadores que se constituirão em Educadores/as Ambientais, efetivando, a partir de suas realidades socioambientais, processos educativos ambientais transformadores.

Que a Educação Ambiental se consolide cada vez mais como um campo social que tem muito a contribuir para a reflexão das pessoas, que possam promover processos educativos potentes que contribuía na construção de um olhar ecológico, ecopolítico e coletivo, para a consolidação de um pensar, sentir e agir ambiental. E que seus agentes

possam permanentemente constituir-se como sujeitos biopsicossociais, integrados aos seus ambientes e uns aos outros, partilhando de um pensamento sistêmico, integrador e crítico, e que seu agir consciente e amoroso, possa efetuar as mudanças micro e macrossistêmicas, capazes de atingir o horizonte comum o qual partilham os diferentes educadores/as ambientais: a garantia do direito à uma vida digna e plena a todos os seres humanos e não humanos que formam o delicado, poderoso e intrigante tecido que constitui a teia da vida.

Esperamos que o nosso trabalho não apenas tenha tecido as nossas percepções e compreensões, como pesquisadoras, deste processo de constituir-se um/a educador/a ambiental, mas que tenha também contribuído para o reconhecimento e a promoção das vozes desses diferentes educadores/as ambientais, de suas percepções e reflexões acerca do processo de constituição de suas identidades, e que desta forma, possam inspirar e orientar práticas formativas e ações educativas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Nézio Rodrigues de; BALDANZA, Renata Rodrigues; GONDIM, Sônia M. Guedes. Os grupos focais on-line: das reflexões conceituais à aplicação em ambiente virtual. **JISTEM**. InfSyst Technol Manag [Internet]. 2009; 6(1), p. 5–24. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jistm/a/7B4hf9XhN96G7RNdJ6kCSPx/?lang=pt#> Acessado: Março de 2021.

ARIAS, Patricio Guerrero. Corazonar la dimensión política de la espiritualidad y la dimensión espiritual de la política. In: **Alterid 10. Revista de Ciencias Humanas, Sociales y Educacion**, N.10. Disponível em: <https://alteridad.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/1.2011.02> Acessado em: 15 de jun. de 2021.

ARIZA, Leidy Gabriela Ariza. **Formación del Educador Ambiental desde el conocimiento didático del contenido – una experiencia en el contexto EaD en Brasil**. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. 191f. 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4998018 Acessado em: Agosto de 2019.

AVANZI, Maria Rita. Ecopedagogia. In: **Identidades da Educação Ambiental brasileira**. Ministério do Meio Ambiente (Org.), Brasília, 2004.

BARBIERI, José Carlos. DA SILVA, Dirceu. Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental: Uma trajetória em comum com muitos desafios. **Revista ADM**. Mackenzie, Vol. 12, n.3. Edição Especial. São Paulo. Maio/Jun 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ram/a/DSKVmHs8qLRFRrGcGqTKh7H/abstract/?lang=pt> Acessado: setembro de 2020.

BARCELOS, Valdo. Antropofagia Cultural e Educação Ambiental – contribuições à formação de professores (as). **Reunião Nacional da ANPEd**, 28^a, 2005, Caxambu-MG. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/> Acessado em: Março de 2021.

BERSCH, Angela Adriane Schmidt. **Resiliência profissional e a Educação Ambiental: promoção de ambientes de desenvolvimento em instituição de acolhimento**. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. 193 f. 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4998004 Acessado: Agosto de 2019.

BEHREND, Danielle Monteiro. COUSIN, Claudia da Silva. A contribuição da escola, enquanto lugar de pertencimento, na constituição de educadores ambientais. **VIII Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental**, 2016, Rio Grande-RS. Disponível em: https://4627a019-da35-4a53-9d74-e1a6d265cffc.filesusr.com/ugd/83c8a2_4acf9860645a48b9b48422236b97d652.pdf Acessado em: Maio de 2021.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é, o que não é**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2012.

_____. **Ética e Espiritualidade** – Como cuidar da Casa Comum. Petrópolis, RJ. Vozes, 2017.

_____. **Covid-19: a Mãe Terra contra-ataca a Humanidade: advertências da pandemia.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

BONDÍA LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação.** N. 19, pp. 20-28. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003> Acessado: Junho de 2018

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades aprendentes. In: **Encontros e Caminhos: formação de educadores (as) ambientais e coletivos educadores.** pp.83-92. Ministério do Meio Ambiente, Brasília, 2005.

_____. **O que é educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 2012. (Coleção Primeiros Passos).

BRASIL. COORDENAÇÃO DE APERFEIÇONAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. CAPES. Conheça o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. 2019. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/> Acesso em: Agosto de 2019.

_____. MINISTERIO DE MEDIO AMBIENTE. **ProNEA.** 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf> Acessado: Junho de 2020.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental.** 2012 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf

Acessado: Junho de 2020

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados.** Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

_____. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos.** Trad. André de Carvalho-Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BUCZENKO, Gerson Luiz. Políticas de Formação de Professores na última década: Educação Ambiental em foco. **XII Reunião da ANPEd Sul,** 2020, Blumenau-SC. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/sul2020/trabalhos> Acessado em: Março de 2021.

CAETANO, Rodrigo da Costa; MARTÍNEZ, Silvia Alícia; SILVA, Michelle Nascimento Weissmann. Panorama da educação popular no Brasil e os movimentos sociais: inspirações freireanas e contribuições à práxis da Educação Ambiental Crítica. **Revista de Educação Popular.** Uberlândia, edição especial, pp. 132-147, 2021.

Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/61600/32604>
Acessado: Setembro de 2023.

CARMO, Paulo Sérgio do. **Merleau- Ponty: uma introdução**. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2011.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Trad. Newton T. Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAPRA, Fritjof. **As conexões ocultas: Ciência para uma vida sustentável**. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Cultrix, 2005.

CAPRA, Fritjof. LUISI, Pier Luigi. **A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas**. Trad. Mayra T. Eichenberg, Newton T. Eichenberg. – São Paulo: Cultrix, 2014.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre a educação ambiental e a extensão rural. In: **Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural sustentável**. Porto Alegre, v.2, n.2, abr./jun. 2001. Disponível em:
https://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/arquivos/qual_educacao_ambiental_20.pdf. Acessado em: 20/set/2020.

_____. A invenção do ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Michéle Sato e Isabel Carvalho (Orgs). Porto Alegre: Artmed, 2005.

_____. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2 ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

CERRI, Luis Fernando. Cartografias temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.36, n.1, p.59-81, jan./abr. 2011. Disponível em: www.ufrgs.br/edurealidade. Acessado em: 07 fev. 2013.

CHARMAZ, Katy. **A construção da teoria fundamentada: um guia prático para análise qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

CITELLI, Adilson. FALCÃO, Sandra Pereira. Educomunicação Socioambiental: cidade e escola. **Revista Brasileira de Ciências da Comunicação** [online]. 2020, v. 43, n. 2, pp. 21-36. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/interc/a/D35LthVgKVpwPqLV5XBf3rd/?lang=pt#> Acessado em: Outubro de 2020.

COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV**. Santa Maria, vol. 7, n.2, pp.66-77. 2014. Disponível em:
<file:///C:/Users/sabri/Downloads/15111-69000-1-PB.pdf> Acessado: março de 2018.

COUGO, Alexandre Cougo de. **A Formação de professores no marco do Projeto Cirandar: Miradas e Escutas desde a Educação Ambiental**. Tese(Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. 192 f. 2019.

Disponível em:
https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7778646 Acessado em: Agosto de 2019.

COUSIN, Claudia da Silva. **Pertencer ao navegar, agir e narrar: a formação de educadores ambientais**. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. 207f. 2010. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/2842/cludia%20da%20silva%20cousin.pdf?sequence=1> Acessado em: Março de 2019.

DAMÁSIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. Trad. Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

DIAS, Genebaldo Freire. **Educação Ambiental: princípios e prática**. São Paulo: Gaia, 1991.

DI TULLIO, Ariane; OLIVEIRA, Haydeé Torres de. Trajetórias da Construção da Identidade de Professoras do Ensino Básico como Educadoras Ambientais. In: **Revista Pesquisa em Educação Ambiental**, V.12, n. 1, 2017. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/pesquisa/article/view/8309> Acessado em: 15 de junho de 2022.

DOLCI, Luciana Netto; MOLON, Susana Inês. Educação Estético-ambiental na produção científica de dissertações e teses no Brasil. **Revista Ambiente e Educação**. Vol. 20, n.2, p.65-80, 2015.

DUARTE JR., João Francisco. **O sentido dos sentidos – a educação (do) sensível**. 3ª edição, Curitiba: Criar Edições, 2001.

DUVOISIN, Ivane Almeida; RUSCHEINSKY, Aloísio. Visão sistêmica e educação ambiental: conflitos entre o velho e o novo paradigma. In: **Educação Ambiental: abordagens múltiplas**. pp. 115-135. Org. Aloísio Ruscheinsky. Porto Alegre: Penso, 2012.

FONSECA, José Maria Vieira da. **Diagnóstico da gestão e ações de educação ambiental realizadas por uma sala verde localizada no município de Divinópolis - Minas Gerais**. 2013. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências). Universidade Cruzeiro do Sul, SP, 2013. 147f. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1081864 Acessado em: Agosto de 2019.

FONSECA, Fabíola Simões Rodrigues da e OLIVEIRA, Leandro Gonçalves. Concepções de meio ambiente dos educadores ambientais do Zoológico de Goiânia: implicações nas atividades e contribuições para a formação do ecológico?. **Educar em Revista** [online]. 2011, n. 41 [Acessado 31 Agosto 2021] , pp. 231-246. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/mjThZmsnKsZWgnYL93CcTgK/abstract/?lang=pt#> Acessado em: Setembro de 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALINDO, Fernando. Volviéndose investigador en un contexto intercultural: Las paradojas de la "nueva" artesanía intelectual. **Revista Trabajo y Sociedad**, Santiago del Estero, v. 12, n. 13, p. 1-11, dic. 2009. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3124241> Acessado: 10 de março de 2023.

GARCIA, Narjara Mendes. **Educação parental: estratégias de intervenção protetiva e as interfaces com a educação ambiental.** Tese(Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. Doutorado em Educação Ambiental, 186 fl. 2012. Disponível em: <https://ppgea.furg.br/dissertacoes-e-teses/53-publicacoes-de-2012/1318-10072tese-narjara-mendes-garcia> Acessado em: 25 de março de 2020.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro, 2005.

GIDDENS, Antony. **Modernidade e identidade.** Trad. Plínio Dentziel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIL, Robledo Lima. **Saberes ambientais: pontes de convergência que enagem no espaço de convivência da formação de educadores.** Tese(Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande. Doutorado em Educação Ambiental, 167 fl. 2012. Disponível em: <http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/8932/GIL%2c%20ROBLEDO%20LIMA.pdf?sequence=1> Acessado em: Outubro de 2020.

GOLIN, Tau. Cartografia da Geopolítica e das guerras: Brasil meridional. **XI Encontro Estadual de História.** Rio Grande, 23-27/Julho, 2012. Disponível: <http://www.eeh2016.anpuh-rs.org.br/resources/anais/18/Tau%20Golin.pdf> Acessado: Junho 2021.

GONZALEZ, Soler. Educação Ambiental Autopoiética entre Manguezais, redes cotidianas escolares e práticas pesqueiras. **Reunião Nacional da ANPED – 36ª,** 2013. Goiana-GO. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt22_trabalhos_pdfs/gt22_322_5_resumo.pdf Acessado: Março de 2021.

GRINGS, Venice Terezinha. BORDAS, Merion Campos. Perspectivas de inserção da Educação Ambiental na Formação Universitária. **III Encontros e Diálogos com a Educação Ambiental,** 2011, Rio Grande-RS. Disponível em: <https://www.4shared.com/web/preview/pdf/OmAQfk9q> Acessado em: Maio de 2021.

GRÜN, Mauro. **Ética e Educação Ambiental: a conexão necessária.** Campinas, Papirus, 2000.

_____. A importância dos lugares na Educação Ambiental. **REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental.** Rio Grande, p. 1-11. Dez.2008. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3384> Acessado em 20/05/2018.

GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

_____. Por uma Educação Ambiental crítica na sociedade atual. **Revista Margens**. V.9, n.7. pp.11-22. Maio, 2016. Disponível: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2767> Acessado: Maio 2021.

GUIMARÃES, Mauro; GRANIER, Noeli Borek. Educação Ambiental e processos formativos em tempos de crise. **Revista Diálogo Educacional**. V.17, n. 55. pp.1574-1597. Curitiba PR. Dez/2017. Disponível: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/22304> Acessado: Maio 2021.

GUIMARÃES, Mauro; GRANIER, Noeli Borek; KLEIN, Angela Luciane. Educação Ambiental na “ComVivência Pedagógica” do Caminho de Santiago. *Revista Sergipana de Educação Ambiental – REVISEA*, São Cristovão, Sergipe, V.9, n. 1, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/revisea/article/view/13059> Acessado em: 15 de outubro de 2022.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 1 edição. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KNOPIK, Juliane et al. Curso de Educação Ambiental para professores: relato de uma experiência de formação continuada no formato remoto e no período de COVID-19. **XII Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental**, Rio Grande-RS, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/sabri/Downloads/ANAIS%20EDEA%20Final%20COMPLETO.pdf> Acessado em: Junho de 2021.

LAYRARGUES, Philippe Pomier; LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. As macro-tendências político-pedagógicas da educação ambiental brasileira. **Revista Ambiente e Sociedade**. V.17, n.1. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/asoc/a/8FP6nynhjdZ4hYdqVFdYRtx/#> Acessado em: 15 de abril de 2020.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Manifesto por uma Educação Ambiental Indisciplinada. **Ensino, Saúde e Ambiente**. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/ensinosaudeambiente/article/view/40204> Acessado em: 12 de dezembro de 2020.

LADCHUK, Daniela Gureski Rodrigues et al. As possibilidades da Educação Ambiental na Educação Infantil: o olhar do professor da primeira infância. **XII Reunião ANPED Sul**, 2018, Porto Alegre-RS. Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/2/1476-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf Acessado em: Março de 2021.

LEFF, Enrique. **Discursos Sustentáveis**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Racionalidade Ambiental: a reapropriação social da natureza. Trad. Luiz Carlos Cabral. 2 ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. **Revista Arte & Ensaios. Revista do PPGAV/eba/UFRJ.** p.124-151. Dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/ae/article/view/8993> Acessado em 25/12/2020.

MELLO, João Batista F. O triunfo do lugar sobre o espaço. In: MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Werter; OLIVEIRA, Livia de. *Qual o espaço do lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia.* São Paulo: Perspectiva, 2012.

MARANDOLA, Eduardo. Lugar enquanto Circunstancialidade. In: MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Werter; OLIVEIRA, Livia de. *Qual o espaço do lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia.* São Paulo: Perspectiva, 2012.

MATAREZI, José. Estruturas e espaços educadores. In: In: FERRARO, Luiz Antônio (org). **Encontros e Caminhos: formação de educadores (as) ambientais e coletivos educadores.** pp.159-174. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana.** Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin – São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Trad. José Fernando C. Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MESSINA, Simone da Rosa. GRINGS, Venice Terezinha. Ecoalfabetização e práticas de Educação Ambiental no Jardim Botânico da UFSM. **III Encontros e Diálogos com a Educação Ambiental,** 2011, Rio Grande-RS. Disponível em: <https://www.4shared.com/web/preview/pdf/OmAQfk9q> Acessado em: Maio de 2021.

MOREIRA, Érica Vanessa; HESPANHOL, Rosângela Aparecida de Medeiros. O lugar como uma construção social. **Revista Formação,** n.14, v.12, p. 48-60. 2007. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/645/659> Acessado: Abril 2019.

MOUSINHO, Patrícia. Redes. In: **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores.** pp.299-312. Luiz Antonio Ferraro Júnior(Org.). Brasília, MMA, V.2, 2007.

OLIVEIRA, Livia de. O sentido de Lugar. In: MARANDOLA JR, Eduardo; HOLZER, Werter; OLIVEIRA, Livia de. *Qual o espaço do lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia.* São Paulo: Perspectiva, 2012.

ONU. **Declaração da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano.** 1972. Disponível em: <https://cetesb.sp.gov.br/posgraduacao/wp-content/uploads/sites/33/2016/09/Declara%C3%A7%C3%A3o-de-Estocolmo-5-16-de-junho-de-1972-Declara%C3%A7%C3%A3o-da-Confer%C3%Aancia-da-ONU-no-Ambiente-Humano.pdf> Acessado: Maio de 2019.

ORSI, Raquel Fabiane Mafra. **O Movimento da Formação Continuada em Educação Ambiental: Experiências Vidas.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí. 213 fl., 2016. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3724300 Acessado em: Agosto de 2020.

PEREIRA, Elenita Malta. Movimentos Ambientalistas no Rio Grande do Sul (Décadas 1970-1980). **Revista Oficina do Historiador**. Porto Alegre, Ed. PUC-RS. Vol.11, n.1, jan-jun 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/sabri/Downloads/24308-Texto%20do%20artigo-131081-1-10-20180729.pdf> Acessado: 10/05/2021.

Piccinini, Cláudia Lino. O discurso sobre a consciência em memoriais de educadores ambientais. **Ciência & Educação** (Bauru) [online]. 2011, v. 17, n. 3. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132011000300010> Acessado em: Setembro de 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 72-89, jan. 1996. ISSN 1806-9274. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33579> Acessado: 10/09/2017.

PISSETI, Schayla Letyelle Costa et al. Ambientalização Curricular dos cursos de graduação: A religação de saberes acadêmicos. **Reunião Científica Regional da ANPED**, 2016, Curitiba-PR.

PISKE, Eliane Lima et al. Educação Ambiental das Infâncias. **XII Encontro e Diálogos com a Educação Ambiental**, Rio Grande-RS, 2021. Disponível em: <file:///C:/Users/sabri/Downloads/ANAIS%20EDEA%20Final%20COMPLETO.pdf> Acessado em: Junho de 2021.

PRADO, Daniel Porciúncula. **A figueira e o machado. Raízes da Educação Ambiental no Sul do Brasil: Práticas educativas e militância ambiental na perspectiva do cronista Henrique Luiz Roesler**. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 200 fl., 2008.

PRIGOL, Edna Liz; BEHRENS, Marilda Aparecida. Teoria Fundamentada: Metodologia aplicada na pesquisa em educação. *Revista Educação e Realidade*. V. 44, n.3. p. 1-20, Porto Alegre: 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/rDDFsHvBCQyWKphtzPjMGzk/abstract/?lang=pt> Acessado em: 20 de fevereiro de 2021.

RECUERO, Raquel. A conversação em rede. In: RECUERO, Raquel. **A conversação em rede: comunicação mediada pelo computador e redes sociais na Internet**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2012. 238 p. Disponível: <http://tonysoftwares.com.br/resumos-informativos/5284-recuero-a-conversacao-em-rede-in-a-conversacao-em-rede-comunicacao-mediada-pelo-computador-e-redes-sociais-na-internet> Acessado: Julho 2021.

REIGOTA, Marcos. **O que é Educação Ambiental?** São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Meio ambiente e representação social**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIBEIRO, Maria Tereza Franco. Gestão do Território e Desenvolvimento: Um Convite à Reflexão e ao Exercício do Diálogo entre Saberes. **XXXI Encontro da EnANPAD**. Rio de Janeiro, 22-26/setembro, 2007. Disponível: <http://www.anpad.org.br/admin/pdf/APS-B71.pdf> Acessado: Junho de 2021.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria do Meio Ambiente e Infraestrutura. **Política Estadual de Educação Ambiental.** Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/11.730.pdf> Acessado: Junho de 2020.

RODRIGUES, Ivo Borroto. **La educación ambiental em el museo de História Natural: Um análisis de La sacciones en dos museos del sur de Brasil.** Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 284f. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7639028 Acessado em: Agosto de 2019.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SÁ, Laís Mourão. Pertencimento. In: **Encontros e Caminhos: formação de educadores(as) ambientais e coletivos educadores.** Luiz Antonio Ferraro Júnior(org.). p.245-256, Brasília: MMA, 2005.

SALVALAGIO, Ana Rosa. ROESLER, Marli Renate Von Borstel. Programa de Formação de Educadores Ambientais(FEA): uma experiência concreta de educação ambiental. In: **III JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS.** 2007, São Luís. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoI/Eixo9%201637125f7c0ea6d1d83aAnaRosa%20Salvalagio_Marli%20Roesler.pdf

SAMPAIO, Shaula M. Vicentini de; WORTMANN, Maria L. Castagna. Ser educador ambiental: entre retalhos de textos de identidade. pp.223-242. **REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental.** Ed. especial jan/jun. 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul.** 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SANTOS, Vânia Maria N. dos. JACOBI, Pedro Roberto. Formação de professores e cidadania: projetos escolares no estudo do ambiente. **Revista Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.37, n.2, pp.263-278. Mai/Ago 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/kFqtPyVd9dpFhWCvHhz58hj/?lang=pt&format=pdf> Acessado em: Setembro de 2019.

SATO, Michèle. Debatendo os desafios da Educação Ambiental. In: **I Congresso de Educação Ambiental Pró Mar de Dentro,** Rio Grande: Mestrado em Educação Ambiental. FURG e Pró Mar de Dentro, 17-21/maio/2001.

SATO, Michèle. PASSOS, Luiz Augusto. Pelo prazer fenomenológico de um não texto. In: **Caminhos da Educação Ambiental: da forma à ação.** Mauro Guimarães (Org.). Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

SATO, Michèle; SANTOS, José Eduardo. Tendências nas pesquisas em educação ambiental. In NOAL, F.; BARCELOS, V. (Orgs.) **Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003, p. 253-283. Disponível: <https://www.ambientecplp.org/documentos/educacao-ambiental/tendencias-nas-pesquisas-em-educacao-ambientalI.aspx> Acessado: março 2021.

SATO, Michèle; SILVA, Regina; JABER, Michelle. **Educação Ambiental: tessituras de esperanças**. Cuiabá: Editora Sustentável, 2018. Disponível: <https://editorasustentavel.com.br/educacao-ambiental-tessituras-de-esperancas/>

Acessado: Outubro de 2020.

SAUVÉ, Lucien. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: **Educação Ambiental: pesquisas e desafios**. SATO, Michele; CARVALHO, Isabel C.M. Porto Alegre: Artmed, 2005. P.17-44.

SILVA, Rosana Louro Ferreira. Leitura de imagens da mídia e educação ambiental: contribuições para a formação de professores. **Educação em Revista** [online]. 2010, v. 26, n.2, pp. 277-297. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/khfq8wZd3GKYMkNwVT6PzDd/?lang=pt#> Acessado em: Setembro de 2019.

SILVEIRA, Wagner Terra. **O Fundamento Estético na Educação Ambiental Transformadora**. 1ª edição, Curitiba: Appris, 2015.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Flecha no tempo**. 1 ed. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SORRENTINO ET ALL. Educação Ambiental como política pública. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, Vol.31, n.2. P. 285-299. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/WMXKtTbHxzVcgFmRybWtKrr/?format=pdf&lang=pt> Acessado em: Setembro de 2019.

SOUZA, Elmara Pereira. Educação em tempos de pandemia: desafios e possibilidades. **Caderno de Ciências Sociais Aplicadas**. Ano XVII, Vol. 17, N.30. Jul/Dez 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/ccsa/article/view/7127> Acessado em: 06 de Março de 2022.

SZYMANSKI, Heloísa; YUNEZ, Maria Angela Mattar. Grounded_Theory e Entrevista Reflexiva. In: **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. GALIAZZI, M; FREITAS, J.V. (orgs.) – Ijuí: 2005. 216

TAMBARA, Elomar Antonio Callegado. Profissionalização, escola normal e feminilização: magistério sul-rio-grandense de instrução pública no século 19. **Revista História Da Educação**, 2(3), 35-57. 1998. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30720> Acessado: 20 de fevereiro de 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch, 5ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TEIXEIRA, Cláudia Adriana Rocha. **SUSTENTABILIDADE LOCAL E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UM ESTUDO ETNOGRÁFICO DA ONG CASA AMBIENTAL - CASTILHOS/URUGUAI**. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental), Universidade Federal do Rio Grande -FURG. Rio Grande, p. 109, 2010.

TRISTÃO, Martha. As dimensões e os desafios da educação ambiental na contemporaneidade. In: **Educação Ambiental: Abordagens Múltiplas**. pp. 233-249. Porto Alegre: Penso, 2012.

TULLIO, Ariane Di et al. potencial formativo dos grupos focais na constituição de educadoras/es ambientais. **Ciência & Educação** (Bauru) [online]. 2019, v. 25, n. 2 [Acessado 31 Agosto 2021], pp. 411-429. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/XtMtLBTp4vyRFgWsVd3jbXS/?lang=pt#> Acessado em: Setembro de 2019.

URUGUAY. Constitución de la República Oriental del Uruguay. 1967. Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_uruguay_3001.pdf Acessado: Março de 2021.

URUGUAY. Ley General de Educación. 2008. Disponível em: <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/550/ley-18437-ley-general-educacion> Acessado: Março de 2021.

VASCONCELOS DZIEKANIAK, Cibele; ARIZA ARIZA, Leidy Gabriela; FREITAS, José Vicente de. As salas verdes e a formação de educadores (as) ambientais no Brasil. **Rev. Fac. Cienc. Tecnol.**, Bogotá, n. 41, p. 73-86, June 2017. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0121-38142017000100073&script=sci_abstract&lng=pt Acessado em: Setembro de 2019.

VASCONCELLOS, Hedy Silva Ramos de et al. Espaços educativos impulsionadores da educação ambiental. **Cadernos CEDES** [online]. 2009, v. 29, n. 77. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/J8TgZnWz67W6fBsYws4Rk8L/abstract/?lang=pt#> Acessado em: Setembro de 2019.

VASCONCELLOS, Hedy Silva Ramos de et al. A Formação do Educador Ambiental: Reflexões sobre os caminhos para a construção e delimitação de um objeto de pesquisa em Educação Ambiental. **Reunião Nacional da ANPEd**, 29^a, 2006, Caxambu-MG. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT22-2381--Int.pdf> Acessado em: Março de 2021.

VARELA-LOSADA, Mercedes et al. Educar para el cambio y la sostenibilidad: Evaluación de una propuesta de aprendizaje experiencial para formar al profesorado em formación inicial. **Revista Portuguesa da Educação**, vol.32, n.2. 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/374/37463706005/html/> Acessado em: Fevereiro de 2020.

VELOSO, Braian. WHATSAPP COMO FERRAMENTA PARA A ORGANIZAÇÃO DE GRUPOS FOCALIS ONLINE NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA. **Congresso Internacional de Educação e Tecnologia/Encontro de Pesquisadores em Educação á Distância**, UFSCAR, 2020. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/964/708> Acessado em: 18 de julho de 2021.

WEILER, Jaqueline Maria. GUERRA, Antonio Fernando Silveira. O saber fazer de uma comunidade tradicional e a escola: possibilidade de diálogos. **Reunião Nacional da ANPEd**, 37^a, 2015, Florianópolis-SC.

APÊNDICES

Questões orientadoras do Grupo Focal virtual e das entrevistas

- Roda de apresentações: “Por favor, fale um pouco sobre ti.”
- 1) O que vocês percebem como ponto(s) de convergência, aquilo que nos une na identidade de educadores/as ambientais?
- 2) Qual a principal característica que te identifica como um/a educador/a ambiental?
- 3) Quais as experiências que consideras significativa na constituição da tua identidade de educador/a ambiental?
- 4) De qual Educação Ambiental precisamos?
- 5) O que você considera relevante ser abordado nos processos formativos em Educação Ambiental voltados para educadores/as promovidos pelas instituições formais de ensino?

FORMULÁRIO DO *GOOGLE FORMS*

A constituição das identidades de educadores ambientais

Meu nome é Sabrina Macedo, sou estudante e pesquisadora no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), sob a orientação da professora Narjara Mendes Garcia, e estou realizando minha pesquisa de doutorado com a temática: a constituição das identidades de educadores ambientais.

Se te reconheces como um(a) educador(a) ambiental e atuou/atua na região Sul do Brasil gostaria de convidá-lo(a) a responder este questionário.

Se deseja saber a pesquisa, acesse o link:

<https://drive.google.com/file/d/1cxezaoFzkh012qpHaXZItYCNalQUGZj/view?usp=sharing>

Para ter acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido na íntegra, acesse o link: *

<https://drive.google.com/file/d/1nksYb4YwpWg6UuUi3wA-JoSqTVvtWwk/view?usp=sharing>

Declaro que li e concordo com os termos de participação desta pesquisa.

Declaro que li e não concordo com os termos de participação desta pesquisa.

1. Nome Completo

Texto de resposta curta

2. Data de nascimento

Texto de resposta curta

3. Cidade

Texto de resposta curta

4. Cor/Etnia:

Preta

Parda

Indígena

Amarela

Branca

Não desejo declarar

5. Gênero

- Feminino
- Masculino
- Não desejo declarar
- Outros...

6. Profissão/Atuação

Texto de resposta longa

.....

7. Por que te consideras um(a) educador(a) ambiental?

Texto de resposta longa

.....

8. Participaste/participas de alguma formação em Educação Ambiental ou que dialogue com a área?

- Sim
- Não

9. Se respondeste Sim na pergunta anterior, quais formações?

Texto de resposta longa

.....

10. Desenvolves nas tuas atividades profissionalise/ou na tua atuação em espaços formais e não formais de educação ações voltadas à Educação Ambiental?

Texto de resposta longa

.....

11. Se respondeste Sim na pergunta anterior, podes descrever algumas dessas ações?

Texto de resposta longa

.....

Chegamos ao final do questionário, por isso, gostaríamos de agradecer imensamente a sua disponibilidade em participar desta pesquisa e, também, por sua contribuição nos estudos sobre a constituição da identidade de educadores ambientais. Esta pesquisa terá uma segunda etapa, que consistirá na construção de um Grupo de Discussão via WhatsApp, tendo duração de 1 mês, com conversas semanais, acerca de temas que serão propostos.

Descrição (opcional)

Gostarias de participar do Grupo de Discussões?

Sim

Não

Se respondeste Sim na questão anterior, nos informe seu número de telefone com DDD, por favor:

Texto de resposta curta

.....

ANEXOS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPANTES

Prezada (o) participante,

Meu nome é Sabrina Meirelles Macedo, sou estudante pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande-FURG. Junto com a professora pesquisadora Narjara Garcia Mendes estamos realizando esta pesquisa intitulada “Miradas dos(as) educadores(as) ambientais ao Sul: convergências nas tessituras das redes da Educação Ambiental”, sob orientação da professora Narjara Garcia Mendes.

O motivo deste contato refere-se a um convite a ser feito à você, para fazer parte como voluntária(o) no processo de coleta de dados empíricos desta pesquisa solicitando, se possível, a sua participação e contribuição para estudo.

Assim, peço que assines as duas vias deste termo; uma delas é sua e a outra estará sob a posse da pesquisadora. Os dados coletados, por meio de entrevistas reflexivas que serão gravadas, transcritas e encaminhadas para sua avaliação. Se necessário, fique ciente da sua liberdade em retificar ou retirar alguma informação da referida transcrição.

A temática central da investigação busca compreender os processos e as dimensões formativas que constituem as identidades do(a) educador(a) ambiental. Por isso, peço-lhe autorização para gravação da entrevista.

Sua participação no estudo não implica compensação financeira. Todas as suas opiniões serão confidenciais e mantidas sob estrita reserva, assegurando assim o seu anonimato e privacidade em todas as etapas da pesquisa. Também lhe será informado

sobre os resultados parciais e finais, que serão publicados em revistas científicas e eventos, mantendo, se desejar, o anonimato de sua identidade. Também garanto que você pode retirar seu consentimento a qualquer momento, sem implicar em nenhuma penalidade.

A sua participação muito colabora para a pesquisa brasileira, especialmente na área educacional, tão carente de incentivos públicos, especialmente no que tange à compreensão sobre os processos formativos e educativos que constituem o(a) educador(a) ambiental, bem como o próprio campo da Educação Ambiental.

Para a sua participação existem alguns riscos mínimos, como por exemplo, desconforto, possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados, medo de não saber responder ou ser identificado. Em caso de qualquer risco prejudicial à sua saúde, eu, Sabrina Meirelles Macedo, responsável por esta pesquisa, garantirei sua assistência médica IMEDIATA, INTEGRAL E GRATUITA, bem como a retirada do seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Por outro lado, como benefícios, é possível destacar a divulgação de práticas e conhecimentos que podem vir a contribuir para políticas públicas ou formações de educadores(as) ambientais desenvolvidas pela universidade e demais instituições formadoras.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, se não for registrado de forma física, o participante poderá ter acesso ao registro do consentimento ou do assentimento sempre que solicitado.

Caso precise de mais informações, deixamos os seguintes contatos:

a) Pesquisadora: Sabrina Meirelles Macedo (telefone: 53-991393049); **b)** email: sabrinameirelles@hotmail.com; **c)** Comitê de Ética e Pesquisa (CEP-FURG) da Universidade na que estudo (Tel: +55 53 3237 3013, e-mail: cep@furg.br). O Comitê de Ética e Pesquisa é responsável por analisar a aprovação ética de todas as pesquisas realizadas com seres humanos, garantindo o respeito à identidade, integridade, dignidade, prática de solidariedade e justiça social.

Você concorda em participar?

DECLARAÇÃO DA (O) PARTICIPANTE

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Miradas dos(as) educadores(as) ambientais ao Sul:

convergências nas tessituras das redes da Educação Ambiental”. Fui informada (o) pelas pesquisadoras Sabrina Meirelles Macedo e Narjara Mendes Garcia, dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Estou comunicada(o) que poderei retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Li e concordo em participar da pesquisa.

Local e data: _____

Nome: _____

Assinatura da(o) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Parecer do Comitê de Ética



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE - FURG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Miradas dos(as) educadores(as) ambientais ao Sul: convergências nas tessituras da rede da Educação Ambiental

Pesquisador: Sabrina Meirelles Macedo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53881621.9.0000.5324

Instituição Proponente: Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.205.522

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "avaliação dos Riscos de Benefícios" foram retiradas do arquivo de Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1886730.pdf) e/ou do Projeto Detalhado.

Resumo:

O presente projeto de pesquisa tem como temática a constituição das identidades do(a) educador(a) ambiental e tem como objetivo compreender as dimensões formativas que constituem esse processo, a partir das diferentes experiências, perspectivas, saberes e fazeres que configuram o campo da Educação Ambiental. Tal pesquisa se justifica tendo em vista a relevância que a Educação Ambiental tem como possibilidade de construir novas mentalidades, sensibilidades e contribuir na constituição de pessoas autônomas, emancipadas, reflexivas e ecológicas, que aprendam a viver coletivamente com criticidade, amorosidade e empatia. Pensar a formação de educadores(as) ambientais se apresenta como uma necessidade a fim de que possamos conhecer os muitos caminhos que podemos trilhar em rumo a uma sociedade ambientalmente sustentável, e para que possamos romper com o modelo de sociedade hegemônico, insustentável do ponto de vista da vida e da ética. A metodologia proposta é a de viés qualitativo e hermenêutico, com o uso da Cartografia Social e da Entrevista Reflexiva. Tem

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3013 **E-mail:** cep@furg.br

Continuação do Parecer: 5.205.522

como recorte geográfico a região Sul do Rio Grande do Sul (Rio Grande, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar, Chuí) e a cidade de Trienta y Tres, no Uruguai.
(...)

Metodologia Proposta:

Os pressupostos metodológicos propostos para a realização da presente pesquisa serão de cunho qualitativo: a metodologia da Cartografia Social (COSTA, 2014) e a Entrevista Reflexiva (YUNEZ e SZMANSKI, 2005). Inicialmente a proposta é realizar um fórum virtual convidando pessoas que se identifiquem com a temática da Educação Ambiental para discutir durante 1 mês questões referentes ao tema. Essa etapa tem um objetivo exploratório e visa a partir dessa atividade fazer emergir os participantes da pesquisa, para a Etapa seguinte, que são as entrevistas. Tendo em vista o cenário de insegurança sanitária causada pela pandemia de COVID-19 as entrevistas serão realizadas todo contato

com os participantes e as entrevistas serão realizadas de forma virtual, via Google Meet. A escolha pela utilização das duas metodologias de construção e interpretação de dados se justifica por perceber entre ambas uma relação potente de possibilidades, condizentes com o campo e com os possíveis participantes da referida pesquisa. Visto a diversidade que marca a Educação Ambiental, entendo que tais metodologias sejam as mais adequadas para atingir os objetivos propostos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as dimensões formativas – experiências, saberes, práticas - que constituem a identidade do(a) educador(a) ambiental, e os pontos de convergência que os(as) integram ao campo.

Objetivo Secundário:

- Mapear a atuação das pessoas que se identificam enquanto educadores(as) ambientais nas cidades que compõem o recorte geográfico e suas ações em Educação Ambiental;
- Investigar os processos formativos de constituição de educadores(as) ambientais e sua relação com os lugares nos quais vivem e atuam, e o sentimento de pertencimento que estabelecem;
- Conhecer as trajetórias de vida dos(as) participantes de pesquisa atuantes nas referidas cidades e sua relação com sua constituição enquanto educadores(as) ambientais;
- Perceber as concepções sobre ambiente e Educação Ambiental apresentadas pelos(as) participantes no processo de pesquisa;
- Compreender as relações sociais, econômicas, culturais e ambientais que permeiam os contextos de constituição e a constituição dessas pessoas.

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.

Bairro: Campus Carreiros

CEP: 96.203-900

UF: RS

Município: RIO GRANDE

Telefone: (53)3237-3013

E-mail: cep@furg.br

Continuação do Parecer: 5.205.522

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Alguns riscos mínimos podem resultar do processo de pesquisa, como por exemplo: desconforto, possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados, medo de não saber responder ou ser identificado(a), rememorar situações tristes ou constrangedoras, dificuldades com o acesso aos meios digitais.

Benefícios:

Como benefícios podemos apontar, por exemplo: o reconhecimento de experiências educativas ambientais e da contribuição das pessoas que as promovem, gerando um sentimento de satisfação; a divulgação de práticas e conhecimentos que podem vir a contribuir para políticas públicas ou formações de educadores(as) ambientais desenvolvidas pela universidade e demais instituições formadoras; a contribuição teórica e metodológica para a área da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo internacional, unicêntrico, de caráter acadêmico, realizado para a obtenção do título de doutora em Educação Ambiental no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGA.

Número de participantes previsto: 10

Data de início: 10/ Dezembro 2021 a 10/Janeiro de 2022

Data de fim: 01/Março a 30/Março 2023

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente nº 5.171.930 emitido pelo CEP em 16 de Dezembro de 2021.

Pendência:

1. Não consta no TCLE (TERMO1.docx; TERMO.docx) o endereço da pesquisadora responsável (Resolução CNS Nº 510 DE 2016, art. 17, item VIII e IX).

RESPOSTA: "Pesquisadora: Sabrina Meirelles Macedo (telefone: 53-991393049);b) email: sabrinameirelles@hotmail.com, Endereço: Avenida B, n.390, Sítio Santa Cruz, CEP 96222-449, Rio Grande- RS); c) Comitê de Ética e Pesquisa (CEP-FURG) da Universidade na que estudo (Tel: +55 53 3237 3013, e-mail:cep@furg.br). O Comitê

Continuação do Parecer: 5.205.522

de Ética e Pesquisa é responsável por analisar a aprovação ética de todas as pesquisas realizadas com seres humanos, garantindo o respeito à identidade, integridade, dignidade, prática de solidariedade e justiça social.”

ANÁLISE: atendida.

Considerações Finais a critério do CEP:

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Resolução CNS 466/12 item XI.2.d. e Resolução CNS 510/16 Art. 28.V.

O modelo encontra-se disponível no site do CEP-FURG (<https://propesp.furg.br/pt/comites/cep-furg>) e o seu prazo final é 09/05/2023.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1886730.pdf	10/01/2022 11:21:58		Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	CARTARESPOSTA.pdf	10/01/2022 11:21:35	Sabrina Meirelles Macedo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO.pdf	10/01/2022 11:20:55	Sabrina Meirelles Macedo	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO1.pdf	10/01/2022 11:20:38	Sabrina Meirelles Macedo	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	29/11/2021 16:23:56	Sabrina Meirelles Macedo	Aceito
Orçamento	orcamento.docx	29/11/2021 16:21:08	Sabrina Meirelles Macedo	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	29/11/2021 16:12:52	Sabrina Meirelles Macedo	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	29/11/2021 16:02:00	Sabrina Meirelles Macedo	Aceito

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
 Bairro: Campus Carreiros CEP: 96.203-900
 UF: RS Município: RIO GRANDE
 Telefone: (53)3237-3013 E-mail: cep@furg.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO GRANDE - FURG



Continuação do Parecer: 5.205.522

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO GRANDE, 19 de Janeiro de 2022

Assinado por:
Camila Daiane Silva
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Caminhos **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3013 **E-mail:** cep@furg.br

Página 05 de 05