



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AMBIENTAL
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



Cláudia da Silva Cousin



Rio Grande, RS

2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Cláudia da Silva Cousin



Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de doutora em Educação Ambiental, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Linha de Pesquisa:

Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores.

Orientadora:

Profa. Dra. Maria do Carmo Galiuzzi

Coorientadora:

Profa. Dra. Michèle Sato

Rio Grande, RS

2010

Pertencer ao naveg@r, agir e narr@r: a formação de educadores ambientais

C867p Cousin, Cláudia da Silva.
Pertencer ao navegar, agir e narrar: a formação de educadores ambientais / Cláudia da Silva Cousin. - Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2010.
207 p.: il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo Galiazzi.
Co-orientadora: Prof^a. Dr^a. Michele Sato
Tese (Doutorado) - Fundação Universidade Federal do Rio Grande. Educação Ambiental

1. Educação Ambiental 2. Educação 3. Educação a distância
4. Formação de educadores I. Título.

CDU 504:37

CLÁUDIA DA SILVA COUSIN

PERTENCER AO NAVEG@R, AGIR E NARR@R: A FORMAÇÃO DE
EDUCADORES AMBIENTAIS

Tese aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação Ambiental, pelo Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Rio Grande, RS, 29 de março de 2010.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Fernando Kieling – Universidade Federal de Pelotas

Prof. Dr. Sandro de Castro Pitano – Universidade Federal de Pelotas

Profa. Dra. Vânia Alves Martins Chaigar – Universidade Federal do Rio Grande

Profa. Dra. Débora Pereira Laurino – Universidade Federal do Rio Grande

*Aos meus pais
Gilberto e Gilda.*

AGRADECIMENTOS

A professora que tenho como mestre – Profa. Dra. Maria do Carmo Galiuzzi. Por apostar na importância da formação de educadores e também, pela capacidade de maravilhar-se e de fazer com que as pessoas que com ela convivem também o façam. Nos momentos difíceis, você foi o meu porto seguro.

A Profa. Dra. Michèle Sato, por ter me conduzido, desde o mestrado, a acreditar na potencialidade de navegarmos na Educação Ambiental.

Aos professores que participaram do exame de qualificação e apresentaram sugestões para que pudesse reorganizar a pesquisa: Prof. Dr. Mauro Grün, Prof. Dr. Ruy Moreira.

Aos professores integrantes da banca de defesa desta tese: Profa. Dra. Débora Pereira Laurino, Prof. Dr. José Fernando Kieling, Prof. Dr. Sandro de Castro Pitano, Profa. Dra. Vânia Alves Chaigar.

A Comunidade Aprendente do curso de Pós-graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu* que possibilitaram a tecitura da Educação Ambiental.

- ✓ Em especial aos educadores ambientais: Álvaro, Dione, Lúcia, Luciara, Márcia, Moacir, Sibebe, Tanise, Daniel e Leila.
- ✓ As tutoras presenciais: Ida Letícia (São José do Norte), Jeanine (Santa Vitória do Palmar), Josélia (Santo Antônio da Patrulha), Magda (Mostardas), Sabine (São Lourenço do Sul).
- ✓ Aos cursistas: Ana Beatris, Ana Luiza, Carla Melisa, Daniel, Maria Ângela, Milene, Raquel, Vera Regina (São José do Norte); Álvaro Antônio, Luciene, Marion, Oni Terezinha, Renata Pereira, Sheila Nara (Mostardas); Adriana Costa, Adriana Orcina, Berenice, Danitza, Evanise, Fabiana, Guacira, Janete Andréa, Maria Inara, Renata Rodrigues, Sandra Cleodete (Santa Vitória do Palmar); Aline, Ângela Cristina, Edna, Eliandra, Liziane, Marilene, Milena, Márcia Maria, Nara Terezinha, Patrícia, Rosane, Sérgio Augusto (Santo Antônio da Patrulha); Eleunice, Gladis Maria, Gilberto, Günter, Helvin, Juliana, Maristela, Nair, Ricardo, Rossana, Rui Ervaldo, Veridiana (São Lourenço do Sul).
- ✓ Aos tutores voluntários: Ana Laura, Diana e Márcio.

A CAPES que financiou e fomentou o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos aprendentes do Grupo de Pesquisa CEAMECIM: Aline, Cleiva, Edi Jr., Elisabeth, Fernanda, Jackson Luis, Luis Humberto, Márcia, Marco Antônio, Patrícia e Paulo Valério.

Aos meus pais Gilberto e Gilda, que deram luz à minha vida e a ela serviram de exemplo. Na simplicidade do dia a dia contribuíram para o meu processo de constituição.

Ao meu filho Calvin, que significa a minha existência.

Ao meu esposo Marcelo, que sempre esteve comigo incentivando e fazendo com que continuasse a navegar por águas desconhecidas e vislumbrar novas paisagens.

Aos amigos Adriano José, Carla Rosane, Leonardo, Maria Terezinha e Vanessa.

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, na linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores. O problema de pesquisa buscou compreender como os processos educativos intensificam o sentimento de pertencimento em formação continuada em Educação Ambient@l. Partiu de três questões, que foram: - 1. Quais discursos em Educação Ambiental emergiram nos Projetos de Ação Ambiental, a partir do planejamento, execução e avaliação? 2. Como os Projetos de Ação Ambiental contribuíram para o processo de formação dos educadores ambientais? 3. Qual a contribuição da Educação a Distância para a ambientalização de sujeitos em situação de difícil acesso ao ensino presencial? - Apostei na contribuição da pesquisa narrativa em processos formativos de educação continuada por considerar que ao narrar, o sujeito reflete, inventa-se e amplia a compreensão sobre o contexto ao qual pertence, pois estabelece relações e torna mais complexa a interpretação da realidade. A pesquisa fundamenta-se em Clandinin e Connelly (2000), que destacam que a vida é constituída de fragmentos narrativos, encenados em momentos historiados no tempo e no espaço, que podem ser entendidos em termos de unidades narrativas. Dentro desta visão, a experiência vivida torna-se o ponto chave. Nesta perspectiva, o objeto de estudo é sempre a experiência, estudada de forma narrativa, porque o pensamento narrativo é uma forma de experiência, de escrever e refletir sobre ela. Ou seja, a narrativa pode ser o fenômeno e também o método pelo qual esse fenômeno é estudado. O *corpus* da pesquisa foi produzido no curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu* (memorial descritivo, narrativa intitulada “Eu e a Educação Ambiental”, narrativa intitulada “O município que temos e o município que queremos”, *blogs* e os Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC). Utilizei a Análise Textual Discursiva como ferramenta de análise. Primeiro, realizei a desmontagem do conjunto de dados - a unitarização, a construção das unidades de significados e a codificação. Posteriormente, o processo de categorização, do qual emergiram três categorias, que foram: o pertencimento ao lugar; os discursos de Educação Ambiental; a formação de educadores ambientais em Educação a Distância. A fundamentação teórica das categorias emergentes buscou ampliar a compreensão do problema de pesquisa. Foram construídas narrativas ficcionais, entendidas como bricolagens constitutivas (Cupelli e Galiazzi, 2008), com o objetivo de problematizar as categorias e evidenciar os argumentos defendidos na tese. O desenvolvimento da pesquisa potencializou para que se defendesse o argumento de que os processos de formação em Educação Ambiental necessitam incluir no currículo o pertencimento, o planejamento e o desenvolvimento de ações de Educação Ambiental, bem como a escrita em forma de narrativa. A Educação a Distância é um aliado neste sentido, isto é, um *vir-a-ser*, porque permite a formação continuada no lugar onde o educador ambiental atua. Ou seja, o sentimento de pertencimento intensifica-se em processos de formação continuada em Educação Ambient@l ao naveg@r, agir e narr@r no lugar onde vivem.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Educação a Distância. Formação de Educadores. Pesquisa Narrativa. Pertencimento.

ABSTRACT

This work is the result of a doctoral dissertation developed in Environmental Education: Teaching and Teacher Education, a strand in the Post-graduation Program in Environmental Education at the *Universidade Federal do Rio Grande – FURG*. The research problem aimed at comprehending how the educative processes heightened the sense of belonging in an in-service program in Environmental Education. My three starting points were: 1) Which discourses in Environmental Education have emerged from the planning, execution, and evaluation of Projects of Environmental Action?; 2) How have the Projects of Environmental Action contributed to the environmental educators' education process?; and 3) Which contribution has on-line education brought to the subjects' environmentalization when it was hard to attend regular classes? I believed in the contribution of narrative research to in-service education since, by narrating, a subject reflects, invents him/herself, and broadens the comprehension s/he has of the context s/he belongs to because s/he establishes relations and enriches his/her interpretation of reality by making it more complex. The research is based on Clandinin and Connelly (2000) who emphasize that life is constituted by narrative fragments which are staged in time and space and can be understood in terms of narrative units. In this point of view, the experience in life is the key. Therefore, the object of study is always the experience which is studied in a narrative way, since narrative thought is a kind of experience, of writing and reflecting upon it. In other words, narrative can be the phenomenon and the method to study this very phenomenon, as well. The research *corpus* was collected in the Specialization Program in Environmental Education (written profiles, narratives entitled "Environmental Education and I" and "The City we Have and the City we Want", *blogs*, and term papers). Discursive Textual Analysis was used as the analysis tool. Firstly, I disassembled the set of data in a process called unitarization, the construction of units of meaning and codification. Afterwards, I carried out the process of categorization which led to the three following categories: the sense of belonging to a place, the discourses in Environmental Education, and the education process of environmental educators through on-line programs. The theoretical basis of the emerging categories aimed at broadening the comprehension of the research problem. Fictional narratives, or rather, constitutive *bricolage* (Cupelli and Galiazzi, 2008), were then made in order to problematize the categories and point out the arguments defended in this dissertation. The development of the research enabled me to defend that education processes in Environmental Education need to include belonging, planning, and the development of actions in Environmental Education, besides writing as narrative, in their curricula. In this sense, on-line education is an ally, i. e., a state of becoming, because it enables in-service education to take place where the educator works. In other words, the sense of belonging is heightened in processes of in-service education in Environmental Education while they s@il, act and narr@te in their places.

Key words: Environmental Education. On-line Education. Teacher Education. Narrative Research. Sense of Belonging.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01. Distribuição dos aprendentes por idade	51
Figura 02. Distribuição dos aprendentes por gênero	52
Figura 03. Distribuição de vagas e evasão por polo universitário.....	53
Figura 04. Formação inicial dos aprendentes	54
Figura 05. Instituições onde foram realizados os cursos de graduação	58
Figura 06. Conclusão da graduação e atuação profissional	59
Figura 07. Distribuição dos aprendentes por campo de atuação profissional	59
Figura 08. Biorregião	99
Figura 09. Mapa do Rio Grande do Sul e delimitação dos polos universitários	100
Figura 10. Pórtico de entrada da cidade do Rio Grande	102
Figura 11. Prédio da Alfândega	102
Figura 12. Biblioteca Pública Municipal, Praça Xavier Ferreira e Docca do Mercado Público	103
Figura 13. Lagoa dos Patos, em Rio Grande	103
Figura 14. Cidade do Rio Grande	104
Figura 15. Plataforma P53	104
Figura 16. Molhes da Barra do Rio Grande	104
Figura 17. Administração da FURG	105
Figura 18. Aprendentes do polo universitário de Mostardas	105
Figura 19. Aprendentes do polo universitário de Santo Antônio da Patrulha e Tutora Presencial	105
Figura 20. Aprendentes do polo universitário de São Lourenço do Sul	105
Figura 21. Aprendentes do polo universitário de Santa Vitória do Palmar e Tutora Presencial	105
Figura 22. Aprendentes do polo universitário de São José do Norte	105
Figura 23. Aula presencial coletiva	106
Figura 24. Aula presencial coletiva	106
Figura 25. Aula presencial coletiva	106
Figura 26. Rodas de formação	106
Figura 27. Rodas de formação da Tutora Profa. Leila Mara	107
Figura 28. Rodas de formação da Tutora Profa. Lúcia Anello	107
Figura 29. Rodas de formação da Tutora Pesquisadora	107
Figura 30. Rodas de formação da Tutora Profa. Dione Kitmann	107

Figura 31. Rodas de formação do Tutor Prof. Álvaro Cunha	107
Figura 32. Rodas de formação da Tutora Profa. Luciara Correa	107
Figura 33. Rodas de formação da Tutora Profa. Tanise Novello	108
Figura 34. Rodas de formação da Tutora Márcia Araújo	108
Figura 35. Rodas de formação da Tutora Profa. Sibebe Martins	108
Figura 36. Rodas de formação da Tutor Prof. Moacir Langoni	108
Figura 37. Figueira, em Mostardas	109
Figura 38. Parque Nacional da Lagoa do Peixe	110
Figura 39. Casarios, em Mostardas	111
Figura 40. O Terno dos Reis	111
Figura 41. Ensaio de Pagamento de Promessa, integração e respeito cultural	112
Figura 42. Igreja Matriz de São Luís Rei da França	113
Figura 43. Orquídeas nas figueiras mostardenses	113
Figura 44. Comunidade Quilombola no Seminário Regional	114
Figura 45. Comunidade Quilombola, de Casca	114
Figura 46. Sambaquí ou casqueiro, no município de Mostardas	114
Figura 47. Desertos Verdes	115
Figura 48. Cascata, do Rio dos Sinos	117
Figura 49. Lenda da Cidade Submersa	118
Figura 50. Lenda da Noiva da Lagoa	118
Figura 51. Lagoa dos Barros	119
Figura 52. Caminhos da Fé	119
Figura 53. Cavalhadas	120
Figura 54. Fonte Imperial	121
Figura 55. Museu Antropológico Caldas Jr.	122
Figura 56. Plantio direto de fumo sobre palha de aveia preta	126
Figura 57. Caminho Farroupilha	126
Figura 58. Caminho Pomerano	126
Figura 59. Praia de São Lourenço do Sul	127
Figura 60. Receita de caldo lourenciano	127
Figura 61. Palmeiras <i>butia capitata</i> , em Santa Vitória do Palmar	129
Figura 62. Praia do Hermenegildo	130
Figura 63. Gentílico “Mergulhões”	130
Figura 64. Porto de Santa Vitória do Palmar	131
Figura 65. Material reciclável, prensado em blocos, na usina de reciclagem em SantaVitória	

do Palmar	132
Figura 66. Município de São José do Norte	133
Figura 67. Igreja Matriz São José	134
Figura 68. Cidade construída sobre um cordão de dunas	135

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Distribuição dos aprendentes por idade	51
Tabela 02 - Distribuição dos aprendentes por gênero	52
Tabela 03 - Distribuição de vagas e evasão por polo universitário	53
Tabela 04 - Formação inicial dos aprendentes	54
Tabela 05 - Instituições onde foram realizados os cursos de graduação	57
Tabela 06 - Conclusão do curso de graduação e atuação profissional	59
Tabela 07 - Distribuição dos aprendentes por campo de atuação profissional	59
Tabela 08 - Índices de evasão, aprovação e reprovação por módulo e total	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 - Grade curricular do curso de Pós-graduação em Educação Ambiental <i>Lato Ssensu</i>	49
Quadro 02 - Ingresso no campo de atuação profissional e a conclusão da formação inicial foram simultâneos	55
Quadro 03 - Formação inicial antecede o ingresso no campo de atuação profissional	55
Quadro 04 - Formação inicial sucede o ingresso no campo de atuação profissional	56
Quadro 05 - Unitarização da narrativa “O município que temos e o município que queremos”	82
Quadro 06 - Codificação, construção de Unidades de Significados e elementos aglutinadores da narrativa “O município que temos e o município que queremos”	83
Quadro 07 - Categorização	84
Quadro 08 - Resumo e palavras-chave da categoria Pertencimento ao Lugar.....	86
Quadro 09 - Resumo e palavras-chave da categoria Discursos de Educação Ambiental	86
Quadro 10 - Resumo e palavras-chave da categoria Formação de Educadores Ambientais	86

LISTA DE SIGLAS

CEAMECIM – Comunidade Aprendente em Educação Ambiental, Matemática e Ciências

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FACOS – Faculdade Cenecista de Osório

FAPA – Faculdade Porto-Alegrense

FURG - Universidade Federal do Rio Grande

PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental

PPGEA - Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental

SEAD - Secretaria de Educação a Distância

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

UAB - Sistema Universidade Aberta do Brasil

UCPEL – Universidade Católica de Pelotas

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

URCAMP – Universidade Regional da Campanha

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	17
2. AJUSTAR AS VELAS PARA NAVERG@R NA FORMAÇÃO DA EDUCADORA AMBIENTAL	24
2.1 Episódios na Quitéria	26
2.2 Episódios no processo de formação inicial.....	32
2.3 Episódios na docência	37
2.4 Episódios no processo de formação continuada: o encontro com a Educação a Distância	40
3. LAGOAS POR ONDE NAVEG@MOS: O CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL	43
3.1 A construção da embarc@ção	45
3.2 A proposta pedagógica da naveg@ção.....	48
3.3 A rot@	49
3.4 Os cais dos portos	50
3.5 Apresentação dos naveg@ntes	51
3.6 Os tripul@ntes: a tutoria	60
3.6.1 A tutoria presencial	62
3.6.2 A tutoria a distância	63
4. A CONSTRUÇÃO DAS CARTAS NÁUTIC@S	66
4.1 A Pesquisa narrativa como possibilidade de registrar e contar histórias vividas durante a naveg@ção	71
4.2 Análise Textual Discursiva como ferramenta de interpretação para as cartas de naveg@ção	76
4.3 A produção de significados	79
4.4 O exercício de análise.....	81
5. PRIMEIRA CARTA DE NAVEG@ÇÃO: PERTENCIMENTO AO LUGAR.....	88
5.1. Os cais dos portos	99

5.2. Cordão litorâneo sul-rio-grandense: uma narrativa coletiva	101
6. SEGUNDA CARTA DE NAVEG@ÇÃO: A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CORDÃO LITORÂNEO	140
6.1 Tempo de areia e de livros.....	151
7. TERCEIRA CARTA DE NAVEG@ÇÃO: A FORMAÇÃO DE EDUCADORES AMBIENTAIS	160
7.1 Entre sol e chuva, formar formando-se.....	177
8. REPENSAR O EST@R A BORDO: PROPOSIÇÕES PARA PROCESSOS FORMATIVOS	189
9. REFERÊNCIAS	196
ANEXOS	207
ANEXO A – Análise Textual Discursiva.....	207

Introdução

Vivemos um momento de mudanças paradigmáticas, que se reflete em todas as esferas da sociedade globalizada na forma de tendências, embora essas mudanças ocorram de forma desigual pelo espaço e tempo. A modalidade de Educação a Distância surge nesse movimento e está em expansão. É uma alternativa de formação importante, porque potencializa a realização de processos de formação inicial e continuada em áreas geograficamente situadas distantes de centros universitários.

A Educação Ambiental é um campo teórico que está em construção e sua articulação com a Educação a Distância abre possibilidades de formação e diálogo, porque potencializa novas formas de ser, pensar, conhecer e agir. São dois campos do saber que cada vez mais passam a se encontrar, dialogando entre si e criando possibilidades de construir rodas de formação. E, além disso, abre novos caminhos de transformar os métodos de ensino por trazer elementos inovadores para os sistemas educativos.

Ao discutir sobre a importância da educação aberta e da Educação a Distância como possibilidades formativas, Belloni (2009, p. 03) destaca que essas aparecem, cada vez mais, no contexto das sociedades contemporâneas, como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às demandas educacionais decorrentes das mudanças no processo de democratização da educação.

A Educação Ambiental e a Educação a Distância trazem consigo elementos inovadores para os sistemas educativos. Sato (1997) propõe tornar a Educação Ambiental e o processo da Educação a Distância mais frequentes nos sistemas educativos, assumindo funções de gerar conhecimento, através de investigações a substanciar uma real formação de profissionais em longo prazo, numa verdadeira educação permanente. São “educações” em processos dinâmicos de construção, mutantes em propostas, enredos, fenômenos, tempos e espaços, e diálogos de saberes.

Foi no movimento de expansão da Educação a Distância, na Universidade Federal do Rio Grande - FURG, o ingresso da primeira turma de doutorandos no Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental desta instituição e, com a abertura do edital do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), surgiu à possibilidade de realizar um curso de Pós-graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu* a distância para os municípios que se localizam em áreas geograficamente distantes de centros universitários.

A proposta pedagógica do curso buscou contribuir para a formação de cidadãos críticos e transformadores da crise socioambiental vigente, a partir de seus entendimentos e

vivências em Educação Ambiental, uma vez que se almejou uma formação não prescritiva, muito menos reduzida à aplicação de técnicas. Desejava-se uma formação que discutisse questões ambientais favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da curiosidade, da postura crítica, da observação e da análise, de modo que os aprendentes pudessem ampliar seus conhecimentos e, dessa forma, sua atuação enquanto atores sociais¹.

De 2006 para cá, acompanhei e participei da construção do planejamento e da execução deste curso de Educação Ambiental a distância, que teve como objetivo oportunizar a formação continuada de educadores e gestores ambientais voltada para a temática da Educação Ambiental, utilizando Tecnologias da Comunicação e Informação. Foi oferecido para cinco municípios do Rio Grande do Sul, que são: Santa Vitória do Palmar, São Lourenço do Sul, Santo Antônio da Patrulha, Mostardas e São José do Norte, com 60 vagas, sendo 12 para cada município.

A cada módulo do curso, um desafio, pois vislumbrava-se um universo desconhecido que exigia organização e tomada de decisão coletiva. O planejamento detalhado fazia parte da pauta das reuniões, em especial, porque apostamos na constituição de uma Comunidade Aprendiz (Wenger, 2000) e na construção de um curso na modalidade a distância. Para isso, o planejamento das atividades constituiu-se num exercício intenso e formativo, mesclado de sabores e dissabores, em especial para mim, que desempenhava múltiplas funções, uma vez que ora era professora, ora tutora a distância, ora orientadora e, sempre, pesquisadora aprendiz.

A partir das reflexões e aprendizagens construídas no dia a dia da ação docente e nos processos de formação continuada, comecei a construção do problema de pesquisa desta tese, que busca compreender que processos educativos intensificam o sentimento de pertencimento em formação continuada em Educação Ambiental. E, também, compreender os processos formativos em Educação a Distância.

O presente problema de pesquisa potencializou para que defendesse o argumento que os processos de formação em Educação Ambiental necessitam incluir no currículo o pertencimento, o planejamento e o desenvolvimento de ações de Educação Ambiental, bem

¹ Para Ruscheinsky (2007, p. 23), o discurso nas Ciências Sociais que trabalha com a noção de ator social, compreende-o em seu atuar de um modo emancipatório. Ou seja, a forma e o imaginário dos atores sociais quanto ao meio ambiente são invocados como fenômenos da história, cujas características são a política, a democracia, a práxis, a cidadania e a sustentabilidade. Destaca que através dos atores sociais se operacionaliza a capacidade da sociedade de eleger a sua organização com as respectivas relações sociais, estabelecer as bases de negociação de conflitos, de selecionar os seus valores ambientais e de estreitar os processos de mudança e ações sobre o meio ambiente.

como o exercício de escrever em forma de narrativa. A Educação a Distância é um aliado neste sentido, porque permite formar-se, no lugar onde o educador ambiental atua. Ou seja, o sentimento de pertencimento intensifica-se em processos de formação continuada em Educação Ambiental, ao possibilitar aos aprendentes naveg@r, agir e narr@r no lugar onde vivem.

Para isto, no primeiro capítulo desta tese, ajustei as velas e naveguei no meu processo de constituição enquanto educadora ambiental. Apresentei um conjunto formado por quatro episódios, que marcaram a minha história de vida e contribuíram para o meu processo de formação enquanto educadora ambiental. A idéia de começar a escritura da tese desta forma foi por acreditar no potencial formativo da pesquisa narrativa e para possibilitar que você, leitor, conhecesse um pouco das histórias por mim vividas, que revelam a minha identidade e a minha formação enquanto educadora ambiental. Ajustar as velas foi importante, em especial, porque, durante o exercício recursivo, ao realizar o que Josso (2004) chama de caminhar para si, compreendi que muitas das inquietações que tenho enquanto educadora ambiental foram tecidas nos diversos momentos da minha história de vida. Estas inquietações impulsionaram-me para acreditar na possibilidade da construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária e com sustentabilidade. Almejo transformação para além da inclusão nesta sociedade que temos. Minha história de vida revela, a partir das dificuldades para o acesso ao processo de escolarização, a aposta na importância da Educação para a formação e emancipação do sujeito. Por isto, começo o capítulo destacando vivências e experiências tecidas no lugar ao qual pertencço - na localidade da Quitéria e que ficaram registradas na memória, com marcas que hoje me constituem e que mostram a construção do sentimento de pertencimento. Posteriormente, episódios do processo de formação inicial e da docência, destacando as primeiras aprendizagens, construídas com a ação docente, e os conflitos vivenciados, bem como a compreensão da formação como um processo permanente. Por fim, a busca pela formação continuada, por me compreender como uma professora aprendente, ou seja, episódios que narram o meu encontro com a Educação a Distância. Pontuo também os motivos que me levaram a dar continuidade à formação e a cursar o doutorado em Educação Ambiental, desbravando um novo universo de pesquisa, até então pouco conhecido, que é a modalidade de Educação a Distância. Por fim, destaco, ainda neste capítulo, a curiosidade epistemológica, que se constitui no foco desta pesquisa.

No segundo capítulo, apresentei as lagoas por onde navegamos, ou seja, o curso de Pós-graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*, destacando como ocorreu a construção

da embarcação através da história do curso, a proposta pedagógica da navegação e o mapa da rota, que destaca a estrutura do curso. Faço uma breve síntese sobre os municípios-sede dos polos universitários que constituem os cais dos portos de ancoragem; uma breve apresentação dos navegantes e apresento os tripulantes a partir da tutoria, destacando o papel da tutoria presencial e a distância. A idéia de apresentar o curso, logo no começo da tese, ocorreu por considerar importante situar o leitor sobre o processo de formação que os educadores ambientais – sujeitos desta pesquisa, haviam participado. Neste capítulo, faço um breve detalhamento de cada aspecto acima citado, com a intenção de intensificar para você, leitor, a compreensão do universo onde foi produzida a pesquisa.

No terceiro capítulo, apresentei a construção das cartas náuticas utilizadas para a navegação. Destaco os pressupostos metodológicos que constituem os referenciais da pesquisa, mostrando a pesquisa narrativa como possibilidade de registrar e contar histórias vividas durante a navegação, ou seja, a potencialidade da pesquisa narrativa para o processo de formação de educadores ambientais. Mostro a Análise Textual Discursiva como ferramenta de interpretação para as cartas de navegação e apresento como foi produzido o conjunto de dados da pesquisa. Por fim, ainda neste capítulo, faço um exercício, mostrando os procedimentos da Análise Textual Discursiva realizados. Exemplifico, mostrando como realizei o processo de unitarização, seguindo com a codificação, a identificação das unidades de significado e os elementos aglutinadores. Após finalizar este processo, explico os procedimentos utilizados para realizar a categorização dos dados e, posteriormente, a escrita do resumo e o destaque das palavras-chaves de cada categoria. Com o exercício de Análise Textual Discursiva, emergiram três categorias: a primeira, o pertencimento ao lugar, que mostra a forma como os aprendentes compreendem e se relacionam com o lugar onde vivem; a segunda, os discursos de Educação Ambiental, que identificaram o pertencimento a este campo do conhecimento; a terceira, a formação de educadores ambientais, a qual discute a importância de compreender-se em processo de formação continuada. Esta categoria revela o pertencimento ao campo profissional (professor ou gestor) e articula-a com o caráter formativo da Educação a Distância.

O exercício de Análise Textual Discursiva foi realizado inicialmente com o conjunto de dados produzidos por 05 aprendentes, sendo cada um pertencente a um polo universitário. Estes autorizaram o uso dos dados para a produção da pesquisa e foram identificados com nomes fictícios. Posteriormente, ao avançar com a realização da pesquisa, passei a trabalhar com os 49 aprendentes que concluíram o curso. Ou seja, fiz um deslocamento dos sujeitos em

direção aos discursos. Após finalizar a categorização, iniciei a escritura dos metatextos, que discutem teoricamente e problematizam as categorias emergentes.

O quarto capítulo é a primeira carta de navegação e nele, busquei compreender como o sentimento de pertencimento ao lugar contribui para a formação de educadores ambientais. Para discutir esta categoria, trouxe, à guisa da reflexão, a importância de problematizar e compreender o lugar, conforme nos diz Moreira (2006), como um ponto da rede formada pela conjunção da horizontalidade e da verticalidade, do conceito de Milton Santos e, também, como espaço vivido e clarificado pela relação de pertencimento, do conceito de Tuan (1983). Trouxe a questão do enraizamento e do desenraizamento como elementos importantes para a compreensão do pertencimento e, com base em Grün (2002), a contribuição do biorregionalismo, para restabelecer a conexão com o lugar e o resgate de sua autenticidade através do não desperdício das vivências locais, conforme nos diz Sato (2005). Problematizo esta categoria com uma narrativa ficcional intitulada “Cordão litorâneo sul-rio-grandense: uma narrativa coletiva”, onde é possível escutar as vozes dos 49 (quarenta e nove) aprendentes, desbravando a biorregião e revelando compreensões dos lugares onde vivem.

O quinto capítulo desta tese é a segunda carta de navegação. Nesta carta, trouxe os discursos de Educação Ambiental emergentes nos Projetos de Ação Ambiental. Nesta, busco dialogar com autores que problematizam tais concepções para compreender o processo de formação dos educadores ambientais. Após apresentar esta discussão, elaborei uma narrativa ficcional intitulada “Tempos de areias e de livros...”, com o objetivo de problematizar estes discursos.

No sexto capítulo, apresentei a terceira carta de navegação, que discute a formação de educadores ambientais na modalidade de Educação a Distância. Ao traçar esta carta de navegação, tive como objetivo mostrar como foi realizada a formação dos educadores ambientais, destacando o curso em ação e as aprendizagens que foram sendo construídas conforme navegávamos nesta embarcação pela lagoa dos Patos, bem como, a formação de educadores ambientais a distância. Problematizei esta modalidade de educação e mostrei que é um vir-a-ser de formação de educadores ambientais por possibilitar que sujeitos residentes e atuantes em áreas geograficamente distantes possam realizar a formação inicial e continuada. A partir disto, construí argumentos para pensar cursos de formação na modalidade de Educação a Distância. Para finalizar este capítulo, escrevi uma narrativa ficcional intitulada “Entre sol e chuva, formar formando-se”, com o intuito de problematizar a contribuição da

Educação a Distância como possibilidade formativa e um vir-a-ser para a formação de educadores ambientais.

No último capítulo desta tese, busquei repensar o est@r a bordo e sugiro proposições advindas das aprendizagens tecidas ao naveg@r pela Lagoa dos Patos, para processos formativos.

*2. Ajustar as velas para naveg@r na formação da
Educadora Ambiental*

O olho vê, a lembrança revê e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.

Manuel de Barros

Sonhos construídos em diferentes tempos e espaços, alicerçados na história de vida produzida em um contexto sócio-espacial, serviram de desafio para *sulear*² a construção desta tese. Por isto, ao ajustar as velas para *naveg@r*, apresento alguns episódios que contribuíram para o meu processo de constituição enquanto educadora ambiental³. Início a escritura, narrando acontecimentos marcantes, que resgatam experiências vividas na Quitéria - lugar ao qual pertencço, trazendo episódios da infância associados ao ensino fundamental e da adolescência, articulada com o ensino médio. Também episódios experienciados no processo de formação inicial, que foram importantes para compreender o desejo de vir a ser professora. E, por fim, episódios docentes que contribuíram para o processo de construção da identidade de professora e a busca pela formação continuada. Apresento, a seguir, uma experiência que contribuiu para o meu processo de constituição enquanto educadora ambiental; e espero de um coletivo, no qual, como professora em formação continuada e pesquisadora, me insiro – o grupo de pesquisa Comunidades Aprendentes em Educação Ambiental, Ciências e Matemática – CEAMECIM.

Trazer à lembrança episódios para narrar meu processo de constituição é um exercício formativo, em especial porque precisei fazer um movimento recursivo, que foi importante, pois possibilitou a compreensão de determinadas escolhas feitas hoje, as quais constituem marcas que revelam a professora em formação continuada.

A intenção de iniciar o exercício de escritura da tese, contando alguns episódios que constituem a minha história de vida, está vinculada com o título da pesquisa que é *Pertencer ao naveg@r, agir e narr@r: a formação de educadores ambientais*. Pois narrarei episódios de histórias que constituem a mim, uma educadora ambiental, em suas vivências, expedições, andanças, experiências docentes e aprendizagens construídas em diferentes tempos e espaços

² O verbo *sulear* foi proposto por Paulo Freire em contrapartida ao *nortear* que está vinculado ao conjunto de ideologias dominantes.

³ Molon (2009, p. 80), ao discutir sobre a constituição de educadores ambientais destaca que não existe um modelo, um tipo único de educador ambiental, mas é preciso compreender e contextualizá-lo historicamente, refletindo sobre as dimensões subjetivas e objetivas que o constituem. Nessa perspectiva, os processos de constituição estão implicados com a realidade social, com a práxis do educador ambiental e com o compromisso político, no sentido de impulsionar mudanças sociais e ambientais concretas. Por isso, são vistos como psicossociais, como fenômenos sociais, históricos e psicológicos, entendendo que o psicológico se constitui a partir *do e no* social.

de formação. Este movimento, que revela o meu processo de constituição, trouxe à memória⁴ a poesia de Fernando Pessoa, que sabiamente nos diz: se navegar é preciso, viver não é preciso!

2.1 EPISÓDIOS NA QUITÉRIA

Iniciando este movimento, imediatamente recorro da Quitéria. Esta localiza-se no 5º Distrito, do município do Rio Grande, que é carinhosamente conhecido como a Noiva do Mar. Seus moradores são chamados papareias, por causa dos fortes ventos que assolam o município. Rio Grande está a apenas 215 km do extremo meridional do Brasil. As chácaras e as estradas da Quitéria contam a minha infância e adolescência, e trazem à lembrança, com saudade, as bonecas de pano feitas com retalhos de tecidos por minha avó paterna. As bonecas eram costuradas artesanalmente, em tamanho pequeno, com os olhos feitos com botões. A boca pintada em tecido e os cabelos com sobras de fios de lã. Sempre que visitava minha avó nos fins de tarde, encontrava-a no avarandado, sentada numa cadeira branca de madeira e, ao seu lado, um cesto cheio de lãs, linhas, agulhas, telas e com o Xerife (o cachorro) sentado ao seu lado. Minha avó morava em uma chácara, na Quitéria, às margens da Lagoa dos Patos. Minha família é de origem camponesa, meu avô e também meus pais plantavam cebola e ela, como as demais mulheres daquele lugar, ajudava-o nas atividades da chácara, além de dar conta dos afazeres domésticos. Não perdia a oportunidade de fazer pintura em tecido, tapeçaria, crochê, bordados e bonecas de pano ou de fuxico. Tinha, naquela época (década de 70), quatro netas e, por isso, sempre tinha demanda para as bonecas. Neste movimento, também recorro da bicicleta vermelha Caloi Ceci, presente de Natal. Lembro que naquele ano havia uma propaganda da Caloi, orientando as crianças para fazer bilhetes e distribuir pela casa, pedindo aos pais uma bicicleta de presente e, por isto, escrevi diversos bilhetes e espalhei pela casa, pelo galpão, e fixei alguns na figueira, dizendo: “Eu quero a minha Caloi”. Na chácara, onde até hoje meus pais moram, há uma figueira centenária, plantada pelo meu bisavô paterno. Eu e minha irmã brincávamos na sombra da figueira; inclusive nossa “casinha

⁴ Segundo Von Simson (2000, p. 63), “memória é a capacidade humana de reter fatos e experiências do passado e retransmiti-los a novas gerações através de diferentes suportes empíricos (voz, música, imagem, textos, etc.). Existe uma memória individual que é aquela guardada por um indivíduo e se refere às suas próprias vivências e experiências, mas que contém também aspectos da memória do grupo social onde ele se formou, isto é, onde este indivíduo foi socializado. Há também aquilo de denominamos memória coletiva que é aquela formada pelos fatos e aspectos julgados relevantes e que são guardados como memória oficial da sociedade mais ampla”.

de bonecas” ficava em baixo dela. E recordo também dos bolos de aniversário, cobertos com chocolate confete; e dos vestidos de caipira das festas juninas.

Confesso que não gostava dos vestidos de caipira. Recordo que sonhava em ter um vestido de prenda e minha mãe sempre explicava que os modelos caipiras eram os mais apropriados para a festa junina. E que os vestidos de prenda fazem parte da indumentária gaúcha, utilizada principalmente no dia 20 de setembro, quando se comemora a Revolução Farroupilha. Aceitava a explicação, porém não ficava convencida e o sonho permanecia. Recordo também das brincadeiras infantis – casinha, elástico, pular corda, amarelinha, caçador, sapinho, polícia e ladrão, estátua, passa-anel, dança das cadeiras, *stop*; os programas de televisão – os Super-Amigos, a Corrida Maluca, a Ilha da Fantasia, o Incrível Hulk, a Mulher Biônica. Estes fragmentos da infância sempre são lembrados com carinho e saudade.

A Festa de Santa Luzia também faz parte da minha história de vida e recordo dela sempre com muito carinho. Santa Luzia é a protetora dos problemas de visão. Quando criança, a festa era celebrada no segundo domingo do mês de dezembro, já que a data para homenagear Santa Luzia é dia 13. Atualmente, ocorre no final do mês de abril. A mudança da data deve-se porque, no mês de dezembro, é um período de muito trabalho por causa da colheita de cebola. Esta festa é realizada anualmente e mobiliza os moradores da localidade para sua organização. No início da manhã ocorre a alvorada festiva, a missa e o almoço com o tradicional churrasco, saladas e canja. À tarde, ocorrem as quermesses e a mateada⁵, com diversas atrações musicais. No final da tarde, ocorre a procissão e a queima de fogos. Após, o encerramento com o tradicional baile. Naquela época, também participava do Grupo de Jovens e, na festa, éramos os responsáveis pela organização da missa e também das quermesses.

Com relação aos jogos de futebol do campeonato amador do município, fazia parte da torcida organizada do Sport Club Quitériense. As partidas de futebol reuniam a comunidade da Quitéria nas tardes de domingo. O clássico entre o Sport Club Quitériense e a Sociedade Recreativa e Esportiva Camponês movimentava a localidade.

A inexistência de energia elétrica na Quitéria fazia com que os moradores se reunissem diariamente na sede social do Sport Club Quitériense para assistir os programas televisivos, em especial, o Jornal Nacional, as novelas e os jogos de futebol (em especial o

⁵ A mateada é uma roda de chimarrão típica da cultura gaúcha, onde ocorrem atividades como interpretação de músicas, versos e trovas de artistas locais, apresentação de invernadas artísticas e os tradicionais fandangos que sempre movimentam os peões e as prendas.

clássico entre Grêmio Futebol Porto Alegre e Sport Club Internacional, e a Seleção Brasileira de Futebol). No clube havia uma televisão à bateria. Isso era uma forma de reunir e mobilizar a comunidade. A cada noite, reuniam-se crianças, jovens, adultos e idosos no clube e muitas histórias eram contadas.

Destas histórias, a que mais me fascinava era sobre a Lagoa do Passo Fundo. Esta lagoa, como era contado pelos moradores mais antigos, está situada no local onde havia antes um bosque de eucaliptos. Mas, num fim de tarde de inverno, estava passando pelo bosque um senhor com sua família em uma carroça. Desabou o solo e ocorreu um fenômeno assustador. As árvores, a carroça e a família desapareceram. Dizem que foram “engolidos” e formou-se aquela lagoa do dia para a noite. Gostava de ouvir esta história, porque ficava imaginando a cena, o caminho sinistro no meio do bosque num final de tarde cinzento, a cor do cavalo, o formato da carroça, as pessoas, o pavor dos pais no momento do desaparecimento, o destino das pessoas. Pensava em inúmeras coisas que poderiam ter produzido tal fenômeno, pois considerava impossível um fenômeno ocorrer de acordo com essas narrativas. Outro aspecto que chamava minha atenção foi o fato de ninguém conhecer essa família da história. Além dessa história tradicional, que está diretamente associada com a história do lugar, também muitas outras eram narradas, contando “causos” e lendas.

Lembro também do processo de eletrificação rural no município, uma conquista fruto de um movimento organizado pelos agricultores para a instalação de energia elétrica em todos distritos situados na zona rural do município. Este processo ocorreu em diferentes momentos, ocorrendo inicialmente nas localidades da Ilha do Leonídio e da Ilha dos Marinheiros. Após vários anos de luta, em março de 1979, a localidade da Quitéria foi contemplada com a eletrificação. Recordo o dia em que instalaram a energia elétrica em nossa chácara. O pai já tinha providenciado a instalação de toda a rede elétrica em nossa residência e nós estávamos ansiosos aguardando o dia em que ocorreria a ligação. Foi no dia 16 de março de 1979, lembro que era por volta das 14 horas. Os funcionários da Companhia Estadual de Energia Elétrica chegaram a nossa chácara para instalar a energia e o meu pai não estava em casa. Minha mãe autorizou o acesso à chácara e a nossa casa e, junto comigo e com minha irmã, ficou observando os funcionários escalando os postes. Fiquei impressionada pela facilidade como conseguiam subir. Quando concluíram e foram embora, nós entramos para dentro de casa, fechamos portas e janelas e ligamos as lâmpadas. Ficamos aguardando meu pai para surpreendê-lo. Mas quando chegou, já sabia da novidade, porque a notícia corria solta de que todas as residências estavam com energia elétrica. Mesmo assim, foi aquela festa.

Recordo também dos bailes de carnaval. Tínhamos um bloco que participava dos concursos de fantasia. Frequentávamos os bailes na sede do Sport Club Quitariense e, quando não havia baile na Quitéria, participávamos dos bailes na Sociedade Instrução e Recreio da Quinta.

Neste movimento, lembrei da vida em família e da Escola Fundamental Ponche Verde. A escola era próxima da chácara onde eu morava. Nela fiz as séries iniciais do 1º grau (atual Ensino Fundamental). A escola era pequena, tinha apenas uma sala de aula, uma cozinha, um banheiro e o pátio, onde jogávamos caçador e tínhamos as aulas de educação física. Achava curioso porque se chamava Ponche Verde e era pintada de vermelho, com as aberturas brancas. O uniforme era composto por camisa branca e calça azul marinho. A professora lecionava para uma classe multisseriada, com alunos da 1ª a 4ª série. A escola não disponibilizava de biblioteca e os livros ficavam guardados em um pequeno armário de madeira pintado de branco no fundo da sala de aula.

Quando concluí as séries iniciais do 1º grau, precisei mudar de escola. Em 1984, fui estudar na Vila da Quinta, no Grupo Escolar Lília Neves⁶ que, naquela época, disponibilizava até a 5ª série. A mudança de escola fazia parte do contexto das crianças que moravam na Quitéria e também nas demais localidades da zona rural do município, visto que havia apenas escolas multisseriadas e só disponibilizavam as séries iniciais do Ensino Fundamental. Tal fato contribuiu para um elevado percentual de evasão dos alunos vindos da zona rural, porque muitos não se adaptaram e abandonaram seus estudos.

Diariamente, era necessário fazer o deslocamento até a escola. Eram 7 quilômetros por uma estrada de chão que, no inverno, ficava intransitável durante o período chuvoso, mas, mesmo assim, o ônibus nos conduzia até a escola. Lembro-me daquela época como um ano de muita diversão. O Grupo Escolar Lília Neves simbolizava, para mim, estudar em uma escola grande, com várias salas de aula organizadas por turmas, com uma professora para cada disciplina, com banda marcial, Feira de Ciências, biblioteca, cantina, um universo diferente daquele ao qual eu pertencia. A minha adaptação foi fácil, visto que desejava estudar naquela escola e, por isto, sentia orgulho e satisfação de lá estar. Hoje, compreendo que, embora tenha mudado de escola, as características do lugar eram semelhantes às da Quitéria, o que facilitou este processo. Ou seja, a Vila da Quinta funciona como um centro polarizador da zona rural do município do Rio Grande, disponibilizando diversos serviços como, por exemplo: postos de saúde, agência de correios, cartório de registros, agências bancárias, supermercados e

⁶ Atualmente Escola Estadual de Ensino Médio Lília Neves.

comércio varejista. Lá fiz a 5ª série e, no final do ano letivo, novamente precisei trocar de escola, porque, naquela época, as demais séries do Ensino Fundamental eram oferecidas no noturno, na Escola Cenecista Nossa Senhora da Penha, o que dificultava o acesso por causa do deslocamento. Atualmente, a Escola Estadual de Ensino Médio Lília Neves oferece desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Ocorreu a ampliação de seu espaço físico e nela funciona como um núcleo que recebe alunos de todas as demais localidades situadas na zona rural, visto que ocorreu o fechamento das escolas municipais que ofereciam as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Diante desta realidade, em 1985, meus pais matricularam-me na Escola Municipal de 1º Grau Frederico Ernesto Buchholz, na zona urbana de Rio Grande. A escolha desta escola ocorreu por causa da sua localização próxima ao pórtico de entrada da cidade, o que facilitava o acesso. Se fosse estudar em uma escola situada no centro da cidade, chegaria atrasada, inviabilizando a frequência. Diariamente, fazia o deslocamento até a cidade e, após a aula, retornava de ônibus para a Quitéria. O processo de adaptação nesta escola foi difícil. A escola era grande, se comparada com às anteriores, com quatro pavilhões, quadra de esportes, ginásio de esportes, uma área destinada às atividades de técnicas agrícolas, biblioteca, laboratório de ciências e um elevado número de alunos e professores. Havia várias turmas de cada série e eu, juntamente com minhas outras colegas da Quitéria, tínhamos autorização para ingressar na sala de aula com até dez minutos de atraso por causa do ônibus e seu percurso. Recordo que os colegas não gostavam desse tratamento diferenciado que recebíamos e, por isto, nos apelidaram de bacterianas, em alusão ao nome da localidade onde residíamos.

Nesta escola, a realidade era distinta da que eu estava acostumada devido a vários aspectos: a maioria dos meus colegas eram filhos de casais separados ou divorciados. Na Quitéria, todas as famílias, naquela época, eram tradicionais, ou seja, formadas por pai e mãe, vivendo em comum, e as funções sendo partilhadas entre os dois cônjuges. Desconhecia a realidade vivenciada pelos meus colegas de aula; a diversidade de religiões dos alunos, visto que, na Quitéria, havia o predomínio da religião católica. Na sala de aula desta escola havia colegas católicos, evangélicos, espíritas, e alunos afro-descendentes, também inexistentes na Quitéria. Além disto, eu não compreendia por que meus colegas não conheciam a zona rural do município, afinal os moradores da zona rural conheciam e tinham acesso à zona urbana. Até mesmo os programas de rádio que estava habituada a escutar eram diferentes dos meus colegas de aula, visto que eles acessavam as rádios FM e nós apenas as AM. Aqueles anos

foram difíceis, com muitos conflitos e, hoje, compreendo as aprendizagens que construí nesta diversidade e que foram fundamentais na minha constituição.

Nesta escola tive uma vivência que foi importante para a minha escolha futura de cursar Geografia – Licenciatura Plena. Recordo que a professora de Geografia realizava uma aula expositiva, utilizando especialmente quadro-negro, giz, folhas mimeografadas e mapas como recursos didáticos. A sala de aula era organizada em filas e nunca fazíamos trabalhos em grupo, porque as turmas tinham um considerável número de alunos. A professora realizava uma exposição oral dos conteúdos conceituais e não abria espaço para diálogo, questionamentos e discussão, ou seja, detinha o saber e transmitia aos alunos, entendidos como meros expectadores. O ensino era verticalizado. O saber pertencia à professora. De acordo com Pérez-Gomes (1992), no enfoque tradicional ou prático, a finalidade do ensino é transmitir conhecimentos para conservar os modos de pensar e agir tradicionalmente consagrados e socialmente valorizados.

Gostava de Geografia, no entanto não compreendia os conceitos trabalhados na sala de aula e isto me incomodava. A solução, naquele momento, foi decorar e reproduzir os conceitos nas avaliações. Naquele modelo de ensino tradicional, em que o processo de ensino e aprendizagem são polos dicotômicos, porque o professor jamais aprende e o aluno jamais ensina, e a avaliação é verificatória, onde busca-se apenas medir a efetividade dos saberes transmitidos, não tive problemas. Entretanto, sabia que era uma solução paliativa e que, no Ensino Médio, sentiria o impacto desta decisão.

Ao concluir o Ensino Fundamental, queria fazer o curso Técnico em Agropecuária, no Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça, em Pelotas, pois pensava em cursar Engenharia Agrônômica na universidade, mas fui reprovada na seleção. Talvez esta escolha estivesse associada ao fato de ser filha de agricultores. Fui então cursar o Técnico em Contabilidade, na Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas. A escolha por estudar nesta escola novamente deu-se por sua localização, próxima ao pórtico de acesso à cidade do Rio Grande e, com isto, possível chegar à sala de aula dentro do horário previsto. Nem passava pela minha cabeça ser professora. A adaptação a esta escola foi tranquila, pois já estava mais familiarizada com a realidade encontrada em função das experiências vivenciadas anteriormente. Recordo que, naquela época, fiquei feliz por não ter a disciplina de Geografia no 1º ano. Mas, ao chegar no 2º ano, estava lá a Geografia. Então pensei: vai começar tudo novamente.

Nas primeiras aulas, fiquei surpresa, pois percebi que o trabalho proposto pela professora⁷ foi de encontro a minha experiência no Ensino Fundamental. A professora dialogava com os alunos, abria espaço para discussão. Mediava o processo educativo. No início da aula, esclarecia brevemente sobre o conteúdo em discussão, seus objetivos e buscava problematizar o conteúdo a partir da compreensão inicial da turma. Durante o ano letivo, organizou gincanas, seminários e debates, utilizou filmes⁸ e jogos pedagógicos como recursos didáticos, incentivando atividades coletivas, a participação e o diálogo. Apostava no planejamento das atividades pautada na pedagogia relacional, onde o professor, além de ensinar, precisa aprender o que seu aluno já construiu até o momento, pois isto é condição prévia para a construção de aprendizagens futuras. Este movimento conduziu-me a Becker (2001), que salienta que, nesta perspectiva de ensino:

O professor construirá, a cada dia, a sua docência dinamizando seu processo de aprender. Os alunos construirão, a cada dia, a sua discência, ensinado aos colegas e ao professor, novas coisas. Mas o que avança mesmo nesse processo é a condição prévia de todo aprender ou de todo conhecimento, isto é, a capacidade construída de, por um lado, apropriar-se criticamente da realidade física e/ou social, por outro, de construir sempre mais e novos conhecimentos. (BECKER, 2001)

A dinâmica utilizada na sala de aula deixou-me motivada e encantada pelos saberes que estava construindo nas aulas de Geografia. No decorrer do ano letivo, percebia que estava conseguindo compreender os conceitos propostos, participar das discussões, opinar, questionar, tirar dúvidas. Recordo que os conceitos trabalhados em sala de aula eram sempre relacionados com a problemática local, o que facilitava a compreensão e, além disto, tornava a discussão significativa. Naquele ano, compreendi muitos conceitos de Geografia, sobre os quais tinha dúvidas desde o ensino fundamental.

2. 2 EPISÓDIOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

Com a conclusão do 2º Grau, chegou uma nova etapa – o vestibular. A maioria dos meus colegas de aula, por ter concluído o curso Técnico em Contabilidade, prestou vestibular para Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Administração de Empresas. Porém, tamanha era minha motivação e encantamento que, mesmo contra a vontade da família, em

⁷ Professora Maria Helena Pereira Rocha, por quem tenho carinho e admiração. Optei por citar-lhe o nome como reconhecimento pelo compromisso político e social presente em sua ação docente cotidiana na rede pública de ensino.

⁸ Sociedade dos Poetas Mortos.

1992, prestei vestibular para o curso de Geografia - habilitação bacharelado, na Universidade Federal do Rio Grande. Fui aprovada. A escolha de cursar bacharelado ao invés de licenciatura ocorreu porque, naquela época, queria aprender e fazer pesquisa em Geografia e não tinha intenção de ser professora. Desde o início do curso, busquei me integrar e participar das atividades propostas: saídas de campo, semanas acadêmicas, congressos, seminários, encontros. Apenas à três meses na graduação, participei do Encontro Estadual de Professores de Geografia, organizado pela Associação dos Geógrafos Brasileiros, em parceria com a Universidade Federal de Pelotas. Neste evento, participei de um trabalho orientado com a professora Maria Elena Simielli sobre cartografia, porque, naquela época, lembrei que, no 1º Grau, tivera um Atlas Geográfico desta professora. Fiquei ouvindo, assistindo, tentando entender e pensando sobre o universo que me aguardava.

Durante o curso, percebi que a forma como a Geografia era trabalhada produzia uma dicotomia entre a Geografia Física e a Humana e eu, particularmente, não compreendia o porquê dessa dualidade, pois pensava no objeto de estudo da Geografia, que é o espaço. Já naquela época, considerava fundamental compreender tais conceitos para seguir minha trajetória.

Ao longo do curso, a admiração pelas professoras de Geomorfologia e Geografia da População fez com que começasse a pensar na possibilidade de solicitar a transferência do curso de Bacharelado para Licenciatura Plena. A idéia de mudar de curso começou a ser acalentada, quando comecei a compreender a importância da Geografia e a pensar na atuação profissional do professor e do bacharel. Recordo que comecei a estabelecer relações, compreender fatos relacionados com o nosso cotidiano, que eram, por mim, até então, despercebidos. Ficava encantada com as aprendizagens e queria partilhar, pois sonhava com a possibilidade e a necessidade de contribuir para a construção de um novo modelo de sociedade, onde o ser se sobrepusesse ao ter, houvesse justiça social, solidariedade, equidade e ética nas relações sociais e ambientais. Naquela época, havia participado do movimento das Diretas Já e era presidente do Diretório Acadêmico de Geografia. As inquietações foram se intensificando e ganhando forma também porque comecei a ser monitora de Geomorfologia e Hidrografia, e auxiliei os colegas em trabalhos solicitados nas respectivas disciplinas, organizei material didático, acompanhei as aulas práticas da professora e tive a oportunidade de realizar minhas primeiras aulas. Avaliando o processo, considero que as atividades realizadas como monitora também foram importantes para decidir sobre a mudança de curso.

Por isto, no final do 5º semestre, mesmo contra a vontade da família, resolvi solicitar mudança para o curso de Geografia - Licenciatura Plena.

Nos semestres seguintes, comecei a cursar, concomitantes com as disciplinas específicas, as disciplinas pedagógicas. Naquela época, os cursos de licenciatura tinham suas grades curriculares organizadas contemplando primeiramente a formação específica e, no final, a formação pedagógica. Enquanto discente em formação inicial, não tinha a dimensão e nem problematizava a importância da formação pedagógica para a ação docente. Esse quadro de organização curricular foi modificado nos cursos de licenciatura, atualmente denominados cursos de formação de professores, pelas Resoluções do CNE/CP Nº 1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e Nº 2/2002 que institui a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores. Refletindo sobre a forma de conceber o processo de formação de professores naquela época, compreendo agora que as professoras, que eu tinha como exemplo, tinham conhecimentos dos conteúdos conceituais, atitudinais e procedimentais, bem como, planejavam suas aulas, articulando os saberes específicos com os saberes pedagógicos, a que atualmente considero imprescindível para a construção do conhecimento. Tal consideração conduziu-me a Torres (2001) que, ao problematizar o processo de ensino e aprendizagem, destaca:

Para que o ensino seja revertido em aprendizagem, é necessário revolver a terra, penetrar nos saberes, nos talentos, nas motivações, nos afetos, nas dúvidas e nos medos daqueles que aprendem. Aquele que semeia sem revolver a terra consegue, no máximo, espalhar as sementes sobre a superfície sem esperança de que algum dia crie raízes, cresçam e dêem frutos. (TORRES, 2001, p. 306)

No último ano do curso, realizei os Pré-estágios, os Estágios Supervisionados e a escrita da Monografia. No Estágio, realizado no 1º grau, atual Ensino Fundamental, o conteúdo desenvolvido foram os principais problemas ambientais existentes na Região Sul do Brasil e, no 2º Grau (atual Ensino Médio), Geografia da População. Retornei à escola, onde concluí o 1º Grau para realizar o Estágio numa turma da 6ª série. Ao discutir os temas relacionados com os conteúdos, buscava problematizar a fome, a miséria, o crescimento populacional, a distribuição da população, a segregação espacial, as migrações, o problema da moradia, o saneamento básico, a segurança pública, entre outros, salientando que estes são também problemas ambientais. Meu objetivo, além de problematizar os conceitos, foi romper com a visão de que problemas ambientais são apenas aqueles presentes na maioria dos livros didáticos, tais como: chuva ácida, efeito estufa, ilhas de calor, inversão térmica, camada de

ozônio, aquecimento global, desmatamento, poluição dos recursos hídricos e lixo, e mostrar que os problemas sociais também são graves e constituem a dimensão ambiental. Esta compreensão fui construindo ao longo do curso de formação inicial, em especial por não compreender a dicotomia entre a Geografia Física e a Geografia Humana. Porém, considero importante destacar que, naquela época, não pensava em realizar Pós-graduação em Educação Ambiental.

No final do curso, foi necessário elaborar uma monografia e resolvi estudar e pesquisar sobre a Lagoa do Passo Fundo, na Quitéria. Esta escolha começou a se delinear quando estava cursando a disciplina de Geomorfologia e hoje, fazendo este movimento recursivo, compreendi que esta escolha estava associada a minha história de vida. Como morava na localidade da Quitéria, tinha escutado muitas histórias durante a infância sobre esta lagoa. Resolvi então desenvolver a Monografia nesta área, para compreender como ocorreu a sua formação. Para isto, contei com a orientação de professores da área da Geografia Física.

Iniciei a pesquisa fazendo a localização da área de estudo e descobri que a Lagoa do Passo Fundo, como é carinhosamente conhecida pelos moradores da Quitéria, chama-se Lagoa do Jacaré. Localiza-se na parte norte do município, ocupando parte das cartas topográficas da Ilha da Torotama, Quinta, Pelotas e Rio Grande. Além disto, neste mapeamento, verifiquei que este corpo d'água recebe água do Banhado do Vinte e Cinco e está ligado à Lagoa dos Patos através de um arroio que faz divisa entre as localidades da Quitéria e do Arraial.

Após mapear a área de estudo, realizei o trabalho de campo, a coleta de material e sua respectiva análise. A análise das amostras coletadas foi realizada no Laboratório de Oceanografia Geológica, da FURG e, segundo os resultados obtidos, verificou-se que se trata de um depósito de turfa do tipo bacia preenchida. O local onde está localizada a Lagoa do Jacaré possui o lençol freático superficial e sobre o solo havia uma floresta de Eucaliptos. Esta vegetação exótica consome diariamente grande quantidade de água. Com isso, há a possibilidade de que, num período de seca prolongada, a floresta tenha absorvido a água do lençol freático, formando um bolsão vazio e, como consequência, possibilitou o desabamento do solo. Como a área está ligada ao Banhado do Vinte e Cinco, ocorreu a ocupação desta pelas águas deste banhado, cobrindo a área e sua vegetação. Esta lagoa possui uma batimetria variada, atingindo até 4 metros de profundidade e possui troncos de eucaliptos submersos. A ocupação não ocorreu do dia para a noite, conforme conta a história oral.

Ao término da pesquisa, fiz uma reunião com a comunidade, no Sport Club Quiteriense e apresentei os resultados da pesquisa. Durante a apresentação, lembro que os moradores ficaram admirados e fizeram muitos questionamentos, sentiram-se valorizados e muitos ficaram surpresos com os resultados da pesquisa.

Atualmente, nesta área, por ser uma propriedade particular, foi construído um *camping*. Muitos moradores chamam-na de Lagoa do Jacaré e outros permaneceram designando-a de Lagoa do Passo Fundo. Porém, quando explicam para os turistas e visitantes sobre a formação da lagoa, narram sempre, em primeiro lugar, a história oral contada pelos moradores mais antigos e, posteriormente, explicam que foi feita uma pesquisa para compreender os fenômenos que produziram aquele ambiente.

Em 1995, quando concluí o curso de graduação, estava fascinada pelos conhecimentos e aprendizagens construídos, e pensava saber a profissional que desejava ser e também o trabalho a desenvolver na carreira docente. Atualmente, avaliando esta consideração, penso que esta clareza fazia parte da própria fragilidade do processo de formação e que esta era uma concepção ingênua com relação ao processo de formação de professores. Pois não considerava as nuances que constituem a escola, as relações de poder postas, nem mesmo os conflitos vivenciados no espaço da sala de aula, o que exige do professor um repensar constante sobre o seu planejamento, além da necessidade e importância da formação continuada. Hoje, compreendo-me como uma professora em formação continuada, participando de rodas de formação, de redes de formação, de Comunidades Aprendentes. Ou seja, uma professora em processo de constituição, que aprende diariamente, em cada momento e desafio vivenciados na jornada da vida.

Neste mesmo período, casei e fui morar na cidade do Rio Grande. Até então, continuava realizando o deslocamento diário da Quitéria até a cidade. Demorei muito tempo para me adaptar com a nova residência. Estava acostumada a deixar as janelas e portas da casa abertas, pois não havia risco de roubo e assalto. Na cidade, a realidade exigia cuidados com relação à segurança. Também estranhei o barulho intenso dos carros, os fogos de artifícios lançados nas partidas de futebol. Na Quitéria, usavam-se foguetes somente no dia da Festa de Santa Luzia e quando ocorria a vitória do Sport Club Quiteriense, no tradicional clássico.

Em 1997, fui assessora do Projeto de Educação Ambiental, na Rede Escolar Estadual do Rio Grande, uma parceria da Universidade Federal do Rio Grande e da 18ª Coordenadoria Regional de Educação. Neste projeto, tive a oportunidade de trabalhar com professoras vinculadas à rede de ensino estadual dos municípios de Santa Vitória do Palmar, São José do

Norte e Rio Grande, por causa da área de abrangência da Coordenadoria. Participavam deste projeto duas professoras de cada escola. Realizávamos encontros semanais de formação, com palestras, atividades práticas, seminários, oficinas, saídas de campo, estudos dirigidos, debates etc. Fui bolsista do Projeto Pensamento Sistêmico Interdisciplinar em Ciências do Ambiente e Educação, onde trabalhei no bairro Castelo Branco II, no município do Rio Grande – RS, um bairro popular oriundo de um processo de ocupação. Nestes projetos, iniciei leituras teóricas sobre Educação Ambiental e, conseqüentemente, o mergulho apaixonado nesta temática que tanto me encanta.

2.3 EPISÓDIOS NA DOCÊNCIA

Em 1998, tive minha primeira experiência como professora de Geografia, após concluir a graduação. Esta experiência foi no Colégio Técnico Industrial Professor Mário Alquati (atualmente Instituto Federal Rio Grande do Sul – Campus Rio Grande), na cidade do Rio Grande – RS, no 2º Ano, com a disciplina de Geografia e, no 3º Ano, com Estudos Regionais. Durante as aulas, fui percebendo que os alunos, talvez por cursar o Ensino Médio concomitante com o Ensino Técnico Profissionalizante, priorizavam as disciplinas da área técnica em seus respectivos cursos (Eletrotécnica, Informática e Refrigeração, e Ar Condicionado). Observei que a realidade encontrada e a situação desejada estavam distantes e, por isto, apostei, enquanto professora, no planejamento de aulas que problematizassem a compreensão do lugar; e, além disto, considerassem a importância do diálogo e da interação social para possibilitar o processo de formação do aluno, com base em conhecimentos abarcando conceitos, valores, atitudes e procedimentos.

Durante as aulas, ao propor a discussão de algumas categorias da Geografia, percebi que os alunos conheciam sobre seu município, mas enxerguei uma possibilidade de problematizar relações importantes no ensino de Geografia, pois aspectos relacionados à compreensão do lugar necessitavam ser incrementados. Naquela época, fiquei encantada e desafiada pelo trabalho, porém a insatisfação com a realidade encontrada continuou, mas de forma diferente, com a sensação de que algo estava sendo construído.

A partir daí, busquei uma estratégia de estudar o contexto local, para que os alunos tivessem a oportunidade de compreender o lugar em que viviam e de repensar valores em relação ao mesmo. Assim, poderiam atuar responsavelmente com o objetivo de transformá-lo e transformar-se (re)significando comportamentos e atitudes. Pensei que se conseguisse, a

partir da realidade encontrada, problematizar na sala de aula a importância da compreensão do lugar e sua valorização, seria possível proporcionar situações de aprendizagem com vistas a atitudes e comportamentos responsáveis para com o meio e a compreensão do contexto local. Para isto, avalei a realidade encontrada e elaborei uma experiência empírica, baseada na experiência pessoal e nos conhecimentos construídos na licenciatura, que consistia em uma expedição de estudos pelo município do Rio Grande, que buscava conhecer, contextualizar, problematizar e compreender o contexto local.

A situação pedagógica, denominada de expedições de estudos, constituiu-se, inicialmente, num trabalho desenvolvido em parceria com a professora de Biologia e, posteriormente, com os professores substitutos de Química e, com a professora de Filosofia e Sociologia, da escola. As expedições de estudos eram planejadas e o seu itinerário contemplava os espaços urbano e agrário do município, locais que considerávamos importantes para a discussão e compreensão do lugar, uma vez que carregam em si marcas que revelam a sua configuração espacial. Estas expedições possibilitaram vivências *in loco*, que tornaram mais complexa a compreensão do lugar, além de oportunizar o desenvolvimento de um trabalho dinâmico, interativo e interdisciplinar, um repensar sobre o ensinar e o aprender, e o papel do professor e do aluno no processo educativo. Por acreditarmos em um processo educativo transformador, demos continuidade à realização deste trabalho. Embora atualmente não seja professora dessa instituição de ensino, as expedições continuaram sendo realizadas anualmente, sob a coordenação da professora de Biologia e com a minha participação.

Em 2000, fiz o concurso público para a rede municipal de ensino e fui aprovada. Rapidamente ocorreu a nomeação e comecei a trabalhar com a disciplina de Geografia, no Ensino Fundamental. Fui designada para lecionar na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cristóvão Pereira de Abreu, localizada na Ilha da Torotama, na zona rural do município. Foi minha primeira experiência com o Ensino Fundamental e com a educação no campo. Conhecia a localidade, porque se situa próxima à Quitéria, inclusive conhecia muitas pessoas que lá residiam e que, naquela época, eram pais dos meus alunos. A Ilha da Torotama é uma das maiores localidades da zona rural do município. É uma comunidade onde predomina a religião católica e a festa da padroeira é o evento mais importante da localidade, embora atualmente já existam outras religiões. Possui uma escola de Ensino Fundamental, vários clubes de futebol, posto de saúde e associação de moradores. É uma localidade onde se desenvolve predominantemente a pesca artesanal, na Lagoa dos Patos, sendo que os alunos,

embora crianças, já participavam desta atividade juntamente com seus familiares. Além disso, possui uma peculiaridade ímpar que a caracteriza no município, que é o fanatismo pelos clubes de futebol. Nessa ilha, os moradores pintam suas residências de acordo com as cores do time para o qual torcem. Logo, ao chegar a uma casa, já sabemos de antemão qual é o time dos proprietários. As casas são pintadas em sua maioria de amarelo, branco e vermelho (Sport Club Fiateci) ou azul, vermelho e branco (Sport Clube Novo Avante).

Fiquei três anos trabalhando nesta escola, sendo que, a partir do segundo ano, foi ofertada uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e tivemos um elevado número de alunos inscritos. Foi minha primeira experiência nesta modalidade de ensino. Porém, em função das safras de pescados, os alunos do sexo masculino em sua maioria evadiram, permanecendo apenas as suas esposas.

Trabalhando com a Geografia nas séries finais do Ensino Fundamental em uma escola no campo, vivenciei muitos conflitos, em especial por causa do currículo. E até hoje, sempre questiono e problematizo essa questão. Ao planejar as aulas, buscava discutir a configuração espacial do lugar e sua formação, discutindo aspectos históricos, econômicos, políticos e culturais que lhes imprimia essa identidade. Recordo que um dos principais eventos da escola, que mobilizava toda a comunidade era o Festival da Primavera. Neste festival, raramente apresentavam-se trabalhos realizados na sala de aula sobre a pesca artesanal.

Após concluir o estágio probatório, em 2003, transferei minha matrícula para uma escola situada no espaço urbano, em um bairro popular do Rio Grande - a Escola Municipal de Ensino Fundamental França Pinto, onde já estava trabalhando desde 2001 com um contrato emergencial. Nesta escola, onde atuo até os dias de hoje, sou professora de Geografia nas séries finais do Ensino Fundamental e em turmas de Educação de Jovens e Adultos. Ser professora de EJA nesta escola foi um desafio para mim, uma vez que tinha pouca experiência com essa modalidade de ensino. Na escola do campo, trabalhei com apenas uma turma de EJA e era uma outra realidade e nesta, trabalho com turmas de 5ª a 8ª séries e com um número elevado de alunos. Na escola do campo, os alunos da EJA eram homens e mulheres que se afastaram do espaço da sala de aula para trabalhar na atividade pesqueira e que retornaram com o objetivo de concluir o ensino fundamental e ter qualificação para buscar outras possibilidades de trabalho na cidade, por causa da escassez de pescados. Na escola atual, localizada na cidade, tenho turmas com alunos que abandonaram a escola por causa de trabalhar, mas predomina um elevado número de alunos que foram encaminhados para a educação de jovens e adultos por causa das reprovações no ensino regular e sua faixa etária.

No começo do ano letivo, geralmente as turmas começam com 50 alunos e, ao longo do ano, ocorre a evasão escolar e as turmas diminuem. Já cheguei a ter apenas 4 alunos em uma sala de aula no final do ano letivo. Além disso, numa mesma sala de aula, há alunos com uma diferença considerável de faixa etária. Recordo que já tive alunos desde 18 até 74 anos em uma mesma sala de aula. Nesta realidade, precisei aprender a mediar conflitos e esta experiência foi fundamental para me compreender como uma aprendente, uma vez que são inúmeros e diários os desafios que surgem nestes espaços formativos.

2.4 EPISÓDIOS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O ENCONTRO COM A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

As vivências com as práticas educativas e as aprendizagens que fui construindo enquanto educadora, sinalizaram para a necessidade de dar continuidade ao processo de formação continuada. A constante preocupação com o fazer docente fez com que ingressasse no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. No Mestrado, busquei inicialmente compreender a contribuição didática das expedições de estudos que realizava anualmente com os alunos, na escola onde lecionava, para o processo de ensino e aprendizagem. Durante a realização das disciplinas e com as leituras realizadas fui significando a idéia inicial e, por fim, desenvolvi a dissertação intitulada “Trilhas e itinerários da Educação Ambiental nos trabalhos de campo de uma Comunidade de Aprendizagem”. Na dissertação, tive como objetivo compreender como a realização de expedições de estudos pode contribuir para a construção do sentimento de pertencimento através de vivências *in loco*, valorizando o espaço e orientando uma construção significativa de concepções, valores e atitudes.

O desenvolvimento da pesquisa e as aprendizagens construídas ao longo do Mestrado possibilitaram o encontro com a teoria do Biorregionalismo (Grün, 2002; Passos, 2002; Sato, 2003) e com as Comunidades de Aprendizagem (Coll, 2002; Orellana, 2002; Perissé, 2002; Sato, 2002; Sauvè, 2002; Rafael Yus, 2003), que fundamentaram as expedições de estudos e possibilitaram problematizar e (re)significar o processo educativo desenvolvido nas aulas de Geografia.

Após concluir o Mestrado, lancei-me a um novo desafio - a Educação a Distância. O encontro com a modalidade de Educação a Distância aconteceu em 2006, quando comecei a cursar, como aluna especial, disciplinas do Doutorado em Educação Ambiental. Naquela época, na disciplina de Seminários de Educação Ambiental, as professoras, com a

participação de alguns doutorandos, que acolheram e acalentaram a idéia, começaram a planejar um curso de Educação Ambiental em nível de especialização. A idéia de construir o curso surgiu porque as docentes apostavam na constituição de uma Comunidade Aprendiz⁹ envolvendo os doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da FURG.

No segundo semestre de 2006, fui convidada para integrar esta Comunidade Aprendiz e participar das reuniões de construção e planejamento do curso. Aceitei o convite que, para mim, foi outro desafio, por desconhecer a modalidade de Educação a Distância. Naquele momento, estava me preparando para a seleção do Doutorado. Neste movimento, surgiu a possibilidade de acompanhar o curso e analisar o processo de formação dos educadores ambientais, participantes do curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Perante esta possibilidade, lancei-me a este desafio. A atuação nestas atividades motivou ainda mais o ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental em nível de doutorado, na Universidade Federal do Rio Grande, na linha de pesquisa Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores. A partir da aprovação no processo seletivo, continuei participando da construção do curso e, posteriormente, atuando como tutora a distância, professora e também orientadora. Além disto, desenvolvendo a pesquisa de doutoramento, que constitui esta tese.

A partir das aprendizagens construídas nestes episódios narrados, iniciei a construção do problema de pesquisa desta tese que se delineia em compreender como os processos educativos intensificam o sentimento de pertencimento em formação continuada em Educação Ambient@l.

Para compreender estes processos formativos, outras questões foram construídas, tais como:

1. Quais discursos de Educação Ambiental emergiram nos Projetos de Ação Ambiental, a partir do seu planejamento, execução e avaliação?

⁹ Para Brandão (2005) uma Comunidade Aprendiz é aquela que aprende também a ser comunidade enquanto aprende a fazer o que faz. Já Wenger (2001) problematiza o conceito de comunidade de prática e destaca características que fazem da comunidade de prática uma comunidade aprendiz. A primeira é pensar sobre a aprendizagem como uma experiência de identidade que envolve um processo e um lugar. As comunidades aprendentes são lugares de identidades de tal forma a tornar determinadas trajetórias possíveis, visíveis e compreensíveis. A segunda está na interação entre as atividades consideradas centrais e as atividades periféricas. Uma terceira característica é a combinação de modos de pertencimento. Para Wenger (2001), o engajamento, a imaginação e a adequação constituem modos distintos de pertencimento que requerem condições e tipos de trabalhos diferentes. Combinando-os, a comunidade de prática torna-se comunidade aprendiz. E uma quarta característica é a possibilidade de reconfigurar identificações e negociar e mudar posições dentro da comunidade. Bauman (2003), aposta que na sociedade contemporânea, devemos buscar a constituição de comunidades éticas.

2. Como os Projetos de Ação Ambiental contribuíram para o processo de formação dos educadores ambientais?
3. Qual a contribuição da Educação a Distância para a ambientalização de sujeitos em situações de difícil acesso ao ensino presencial?

Agora que você, leitor, já conhece alguns episódios da minha história de vida, que foram importantes para o meu processo de constituição enquanto educadora ambiental e, também, como se deu a construção do problema de pesquisa desta tese e suas respectivas questões, convido-o para adentrar e naveg@r na pesquisa. Iniciaremos a seguir, apresentando as lagoas por onde naveg@mos – o curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*.

Antes de mostrar as lagoas por onde naveg@mos, considero importante finalizar este capítulo, em que trouxe episódios da minha história de vida, destacando o caráter formativo da escrita narrativa, porque possibilitou realizar um movimento recursivo e reflexivo sobre alguns episódios basilares na minha formação de professora, educadora ambiental e pesquisadora. Através desta escritura, compreendi o entrelaçamento de alguns acontecimentos e suas implicações nas escolhas realizadas ao longo da vida. Dentre elas, destaco o sentimento de pertencimento ao lugar, a inquietação sobre a ação docente, a preocupação com as implicações do fazer educativo e a necessidade de buscar e me compreender em formação permanente.

3. Lagoas por onde naveg@mos:

o curso de Pós-graduação em Educação Ambiental

Manhã bem cedo. Outro dia. Hora de partir. Não há caminhos. Precisamos abri-los. Nossas picadas a facão não nos levarão longe. Mas por elas é preciso começar. Terminaremos junto as águas que daságuam em algum rio; e os rios levam ao mar, aos mares. Ah, os mares! Quanto não incendiaram eles a imaginação daqueles jovens reunidos pelo infante Henrique lá em sua Escola de Sagres! Depois, munidos com o instrumento que fabricaram, lançaram-se os portugueses à grande aventura, ao apelo dos mares nunca dantes navegados: navegar era preciso.

Mário Osório Marques

Início este capítulo apresentando a história do curso de Pós-graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu* a distância, que denomino de processo de construção da embarcação. A seguir, apresento a proposta pedagógica utilizada para navegar pela Lagoa dos Patos e sua rota, destacando seus objetivos e justificativa, bem como a organização curricular. Posteriormente, destaco os portos por onde ancoramos a embarcação, seus navegadores e quem eram seus tripulantes. Escolhi iniciar este exercício de escrita contando sobre as lagoas por onde navegamos, por concordar com Gamboa (2007, p. 21), quando salienta que, dado o caráter social e histórico dos fenômenos educativos, toda investigação sobre a educação deveria considerar a historicidade do fenômeno social em estudo.

Entretanto, convido você leitor, para, neste momento, aceitar o convite e subir a bordo da embarcação para conhecer a história do curso de Pós-graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu* na modalidade a distância. A construção deste curso começou em 2005 com a aprovação da ementa da disciplina de Seminário de Educação Ambiental, na reunião da comissão de curso do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental (PPGEA), da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Essa disciplina teve o objetivo de propor aos doutorandos a construção e o desenvolvimento de um curso de formação de educadores ambientais.

3.1 A CONSTRUÇÃO DA EMBARC@ÇÃO

No primeiro semestre de 2006, as professoras da disciplina de Seminários de Educação Ambiental lançaram, aos 11 (onze) doutorandos, o desafio de construir um curso de formação de educadores ambientais, sendo que 09 (nove) consideraram importante o papel formativo e aceitaram a proposta, engajando-se na elaboração do curso. As professoras formadoras acreditavam que a imersão em uma comunidade de profissionais favorece aprendizagens coletivas e, por isso, seria importante para o processo de formação dos doutorandos, enquanto pesquisadores e educadores ambientais, o desenvolvimento de uma ação prática para além da pesquisa desenvolvida enquanto doutoramento. Para elas, vivenciar a experiência de elaborar, organizar, planejar, desenvolver e ministrar um curso seria fundamental em função de a formação estar em consonância com a ação ambiental. Consideravam que, na ação, os doutorandos formar-se-iam, compartilhando saberes, desafios, motivações e conflitos.

Neste período, os doutorandos, juntamente com as professoras, passaram a elaborar o curso durante os encontros realizados semanalmente. Para muitos, essa foi a primeira experiência enquanto docentes do ensino superior.

No segundo semestre de 2006, comecei a elaborar um projeto para candidatar-me a uma vaga para o doutorado no ano seguinte. Neste mesmo período, fui convidada para participar, como aluna ouvinte, desta disciplina e elaborar um projeto articulado ao curso em construção. Aceitei o convite e comecei a participar das aulas, a escrever meu diário e a construir o projeto para o processo seletivo. Neste mesmo período, outra doutoranda também começou a participar do curso.

A proposta do curso e o Projeto Político Pedagógico foi construída e quando ocorreu o lançamento do edital do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), esse não contemplava aspectos tecnológicos necessários à oferta do curso na modalidade de Educação a Distância. Foi necessária a sua reestruturação para adaptar-se à mesma e concorrer ao edital com a possibilidade de tornar-se um curso de especialização a distância. Naquele momento, apenas uma das professoras da disciplina tinha experiência nessa modalidade e a maioria dos doutorandos não tinha conhecimento da estrutura e do funcionamento do ensino a distância, nem experiência nessa modalidade. Tal fato exigiu um redimensionamento das atividades propostas e a retomada do planejamento do curso, uma vez que a própria formação dos

docentes do curso, que seriam os doutorandos, precisou acontecer através de cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria de Educação a Distância, da instituição. Com a reestruturação do projeto do curso, este ficou vinculado ao Plano de Desenvolvimento Institucional e ao Projeto Político Pedagógico da FURG e também à trajetória da Educação a Distância nesta instituição.

A partir da aprovação, retomamos o planejamento do curso. Iniciamos os cursos de capacitação e a divulgação do processo seletivo nos polos universitários. Os cursos de capacitação foram importantes, porque tínhamos como motivação maior, aprender a trabalhar com as ferramentas disponíveis da Plataforma para que pudessemos avançar na organização e no planejamento do curso, além do uso de todos os recursos disponíveis e viáveis, bem como a sua programação na Plataforma *Moodle*¹⁰, e a elaboração do material didático que iria subsidiar o desenvolvimento do curso. Participamos de um encontro de capacitação, onde aprendemos a programar o ambiente virtual, bem como utilizar os recursos que a plataforma disponibilizava para o planejamento e a proposição de atividades. Os cursos de capacitação foram desafiadores porque, naquela época, a FURG estava instituindo e ofertando duas graduações e três pós-graduações nesta modalidade de ensino e a capacitação dos professores ocorreu em conjunto com os dos demais. E o curso de Educação Ambiental, por realizar reuniões periódicas e estar articulado na construção, no planejamento e na elaboração das atividades, sempre teve um conjunto de questionamentos que contribuíram para qualificar o planejamento e a construção do curso.

Semanalmente, o grupo de doutorandos, juntamente com as coordenadoras do curso, reunia-se para discutir a elaboração dos módulos e a estruturação destes no ambiente virtual. Cada módulo tinha um conjunto de professores responsáveis pelo planejamento das disciplinas¹¹, pela produção de material e pela elaboração das atividades, porém estas eram discutidas pelo grupo, após ponderar todas as considerações; em muitos casos, com muitas discussões de cunho teórico e metodológico e negociação de significados, finalizávamos os ajustes necessários para disponibilizar as atividades propostas no ambiente virtual.

¹⁰ O *Moodle* é um *software* livre para produzir e gerenciar atividades educacionais num ambiente virtual voltado para aprendizagem colaborativa. A interação entre professores, tutores e alunos faz do *Moodle* uma ferramenta importante para *e-Learnig*: treinamento e ensino a distância.

¹¹ Módulo 01: Profa. MSc. Márcia Santiago Araújo, Prof. MSc. Daniel Porciúncula Prado, Profa. MSc. Tanise Novello, Prof. MSc Álvaro Luis Ávila da Cunha.

Módulo 02: Profa. MSc. Lúcia de Fátima Socoowski de Anello, Profa. MSc. Luciara Bilhalva Corrêa, Profa. MSc. Dione Iara Silveira Kitzmann, Profa. MSc. Sibebe da Rocha Martins, Profa. MSc. Cláudia da Silva Cousin, Profa. MSc. Leila Mara Barbosa Costa Valle, Prof. MSc. Moacir Langoni de Souza.

Módulo 03: Todos os professores/doutorandos.

Módulo 04: Todos os professores/doutorandos.

Aprendemos em conversas de consenso, de dissenso, de conflitos, discussões, diferentes concepções do processo educativo, da Educação Ambiental, da avaliação, do ensinar e do aprender. Ou seja, aprendemos na mediação, no diálogo, no embate, na diferença, na partilha, na trama, no coletivo, em rodas, em Comunidades Aprendentes. As aprendizagens construídas com a participação deste curso fizeram-me lembrar do que Wenger (2001) denomina de três dimensões da prática, que são: o engajamento mútuo, o empreendimento conjunto e o repertório compartilhado.

Para Wenger (ibid.) o engajamento mútuo não existe no abstrato. Existe porque as pessoas estão empenhadas em ações que foram negociadas entre elas. Ou seja, baseia-se em relacionamentos sociais. Engajar-se é ter a habilidade de empenhar-se em atividades significativas e, interagir com outros participantes no curso do empreendimento. Com destreza e legitimidade para fazer contribuições, o engajamento, a partir dos símbolos, das ferramentas e dos documentos da comunidade, possibilita aprendizagem. Em outras palavras, chegar a acordo sobre o significado de suas ações tanto explora a comunidade quanto possibilita a sua formação. Esta dimensão da prática discutida por Wenger (2001) mostra o potencial formativo do curso para os doutorandos em Educação Ambiental que, com o mergulho no planejamento e desenvolvimento deste, vivenciaram momentos de formação fundamentais para o seu processo de formação enquanto professores e educadores ambientais.

Ao tratar sobre empreendimento conjunto, Wenger (2001) salienta que este pode ser entendido como objetivo partilhado, decorrente da negociação, definida no processo de busca; e cria um padrão de responsabilidade mútua para trabalhar efetiva e eficientemente em direção à meta negociada; e no interior de uma comunidade de rede social. O empreendimento conjunto deste grupo foi a construção e o desenvolvimento do curso de Pós-graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*.

O repertório compartilhado, segundo Wenger (2001), inclui rotinas, palavras, ferramentas, artefatos, modo de fazer algo, histórias, gestos, símbolos, gêneros, ações ou concepções que a comunidade produziu no curso de sua existência e que se tornou parte de sua prática. Combina aspectos reificativos e participativos. Inclui o discurso pelo qual membros criam declarações significativas sobre o mundo, a maneira pela qual expressam suas formas de sociedade e suas identidades como membros. O repertório compartilhado da Comunidade Aprendente, envolvida no curso, foi composto pelo planejamento das atividades, a organização do material didático, as bibliografias, a realização dos encontros presenciais, a estruturação do curso no ambiente virtual, as discussões nos espaços de formação.

A partir das três dimensões da prática, segundo Wenger (2001), o processo central envolvido na Comunidade Aprendiz é a negociação de significados. A produção de caminhos no engajamento e na prática pode ser o que causa a experiência de significado. A negociação de significados - processo pelo qual se experiencia o mundo e nele se engaja não acontece de repente, mas são produzidos ativamente pelas pessoas pelo esmero em todas as atividades que envolvem o viver. E estes estão carregados de signos e símbolos que constituem os sujeitos envolvidos no processo, com marcas que revelam as suas trajetórias e suas formas de compreender a realidade.

3.2 A PROPOSTA PEDAGÓGICA DA NAVEG@ÇÃO

Ao construir o curso de especialização em Educação Ambiental *Lato Sensu*, apostou-se na formação de uma Comunidade Aprendiz. Tal aposta deve-se à importância da formação de educadores ambientais e também à necessidade de partilhar e construir saberes com atores sociais atuantes em áreas desprovidas de oportunidades para a formação continuada, e constituir uma rede de Educação Ambiental.

O curso pretendeu contribuir na formação de cidadãos críticos-transformadores da crise socioambiental vigente, a partir de seus entendimentos e vivências em Educação Ambiental. Orientou-se por uma formação propositiva, pois foram solicitados a elaboração, o planejamento, a execução e o registro de um Projeto de Ação Ambiental vinculado à problemática ambiental local. Pretendeu-se, por meio do curso, uma formação baseada no diálogo crítico sobre as questões ambientais, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da curiosidade, da postura crítica, da observação e da análise, de modo que a Comunidade Aprendiz ampliasse seus conhecimentos e, dessa forma, sua atuação, contribuindo para a compreensão de sua ação enquanto educadores ambientais.

O curso teve, como objetivo geral, oportunizar a formação continuada de educadores e gestores ambientais voltada para a temática da Educação Ambiental, utilizando Tecnologias da Comunicação e Informação, para favorecer aprendizagens que possibilitem a compreensão da temática da Educação Ambiental de forma complexa.

Os objetivos específicos do curso foram: propor discussões sobre a crise socioambiental no Brasil e no mundo; explorar alternativas teórico-práticas para a

compreensão da crise ambiental; proporcionar trocas de experiências em Educação Ambiental e Educação a Distância; construir Comunidades Aprendentes de educadores ambientais.

Além de ser um curso de Pós-graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*, cujo objetivo foi desenvolver a formação continuada para professores e gestores, também foi um espaço de formação docente para as coordenadoras e também para os doutorandos do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da FURG, que tiveram a oportunidade de atuar no planejamento e na construção do curso, bem como professores, tutores a distância, orientadores e pareceristas.

3.3 A ROT@

O curso de 420 horas/aula foi organizado em quatro módulos, com a seguinte organização curricular e carga horária, conforme mostra o Quadro 01:

Quadro 01. Grade curricular do curso de Pós-graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*.

Módulo	Disciplinas	Hora/aula
Módulo I	Fundamentos da Educação Ambiental	45
	Apropriação Digital	45
Módulo II	Constituição de Educadores Ambientais	45
	Educação no Processo de Gestão Ambiental	45
	Projetos de Ação Ambiental	60
Módulo III	Seminário Integrador I	45
	Seminário Integrador II	45
Módulo IV	Trabalho de Conclusão de Curso	60

Considerando a especificidade que deve caracterizar um processo de formação, a organização curricular do curso orientou-se pelos seguintes princípios:

- ✓ abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento numa perspectiva interdisciplinar a partir de interrelações e as mútuas influências entre os diferentes campos do saber;
- ✓ concepção sócio-histórica do conhecimento, entendido como produto da construção e reconstrução histórica dos seres humanos em suas interações nos diferentes contextos sociais em que atuam;

- ✓ ação pedagógica emancipatória, entendida como processo coletivo de construção e reconstrução do conhecimento educacional, desenvolvendo a autonomia intelectual e a postura crítica como capacidades pessoais através de um processo participativo de democracia responsável.

3.4 OS CAIS DOS PORTOS

No curso, foram oferecidas 60 (sessenta) vagas, sendo destinadas 12 (doze) para cada município-sede dos polos universitários. O número de vagas levou em consideração a disponibilidade de professores, o interesse dos polos, conforme apresentado pelas Secretarias Municipais de Educação e as condições para manter uma educação de qualidade.

O curso foi ofertado para 05 (cinco) municípios-sede, que são: São José do Norte, Mostardas, Santo Antônio da Patrulha, São Lourenço do Sul e Santa Vitória do Palmar.

Os municípios-sede dos polos universitários localizam-se numa área morfológica denominada planície litorânea, que corresponde a uma extensa faixa de terrenos arenosos com aproximadamente 500 km de extensão. Esta biorregião possui as maiores lagoas do Brasil, que são a Lagoa Mirim, a Lagoa Mangueira e a Lagoa dos Barros. Além da maior laguna do mundo, que é a Lagoa dos Patos.

Os municípios situam-se distantes de centros universitários, o que dificulta a formação continuada dos aprendentes, que são em sua maioria professores das redes municipal, estadual e particular de ensino, e gestores públicos.

Os polos universitários são estruturas físicas utilizadas para a execução descentralizada de algumas das funções didático-administrativas do curso, organizado com o apoio dos governos municipais e estaduais¹². Desempenha um papel importante para os processos formativos. Funciona como um mini *campus*, daí a necessidade de disponibilizar de infraestrutura adequada, com sala de aulas para a realização dos encontros presenciais, bibliotecas com acervos atualizados, laboratório de informática com recursos tecnológicos e com o uso da internet disponível, espaço adequado para a realização de estudos e pesquisa e, também, acesso ao tutor presencial.

¹² Disponível em: <http://www.uab.mec.gov.br/polo.php>. Acesso em 04/02/2010.

3.5 APRESENTAÇÃO DOS NAVEG@NTES

Para a inscrição no curso, foi solicitado *currículo vitae* impresso e documentado e o memorial descritivo, onde cada candidato precisou narrar a sua trajetória pessoal e acadêmica, os documentos de identificação e o diploma do curso de graduação reconhecido pelo MEC. Inscreveram-se um total de 162 candidatos, sendo 39 alunos do sexo masculino e 123 do sexo feminino. Após a análise do currículo e do memorial descritivo, foram selecionados os 60 (sessenta) candidatos, que compuseram o corpo discente do curso, sendo selecionados 13 alunos do sexo masculino e 47 do sexo feminino.

Para compreender o perfil dos aprendentes, eles foram organizados considerando a distribuição por faixa de idade, gênero, polo universitário, formação inicial e a área de atuação profissional.

Na Tabela 01, podemos visualizar a distribuição dos aprendentes por idade.

Tabela 01. Distribuição dos aprendentes por idade

Idade	Nº de aprendentes	%
25 – 29	14	23
30 – 34	10	17
35 – 39	12	20
40 – 44	10	17
45 – 49	06	10
50 – 54	07	11
55 – 59	01	2
Total	60	100

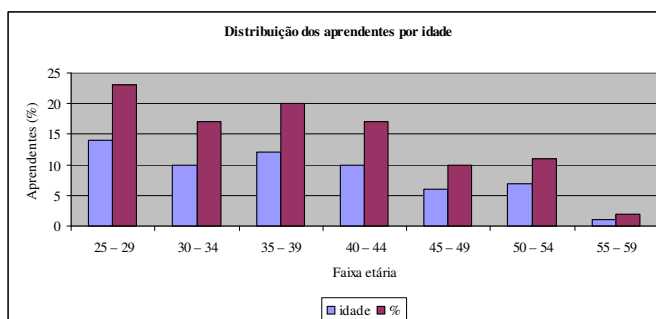


Figura 01. Distribuição dos aprendentes por idade

Os dados mostram a distribuição por idade. Dos 60 (sessenta) matriculados, a faixa etária tem uma amplitude que se estende dos 25 aos 59 anos, sendo que a faixa que

corresponde dos 25 aos 29 anos tem a maior concentração de aprendentes, com o equivalente a 23%, seguido da faixa etária dos 35 aos 39 anos, com um percentual de 20% do total. Esses percentuais mostram que os aprendentes concluíram a sua formação inicial em um curto período de tempo e que são professores e gestores que ingressaram recentemente na carreira profissional.

A Tabela 03 mostra a distribuição dos aprendentes por gênero:

Tabela 02. Distribuição dos aprendentes por gênero

Gênero	Nº de aprendentes	%
Feminino	47	80
Masculino	13	20
Total	60	100

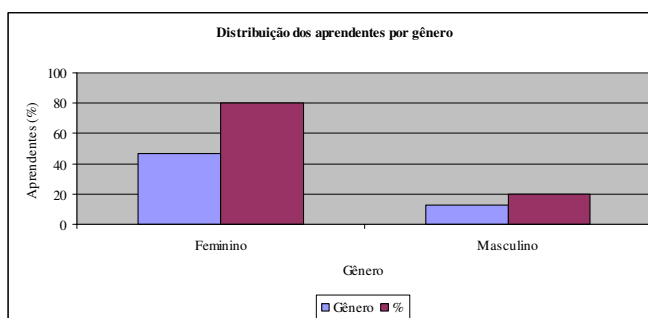


Figura 02. Distribuição dos aprendentes por gênero

Considerando o gênero, tivemos 80% dos participantes do sexo feminino e 20 % do sexo masculino. Tais percentuais vão ao encontro da história desses municípios, onde predomina o desenvolvimento de atividades relacionadas ao setor primário, ou seja, agricultura e pecuária. Estas atividades utilizam, em sua maioria, a mão-de-obra masculina, principalmente porque o modelo de sistema agrícola praticado nesses municípios é a agricultura itinerante de subsistência ou roça e também a agricultura de jardinagem, que utiliza mão-de-obra familiar, o que em certa época restringiu os homens dessas localidades de se ausentar das atividades para estudar.

A distribuição do número de vagas e o percentual de evasão por polo universitário podem ser verificados na Tabela 03 e na Figura 03:

Tabela 03. Distribuição de vagas e evasão por polo universitário

Polos universitários	Nº de vagas	%	Evasão	%
Mostardas	12	20	04	33
São José do Norte	12	20	03	25
Santa Vitória do Palmar	12	20	01	08
Santo Antônio da Patrulha	12	20	00	00
São Lourenço do Sul	12	20	00	00
Total	60		08	

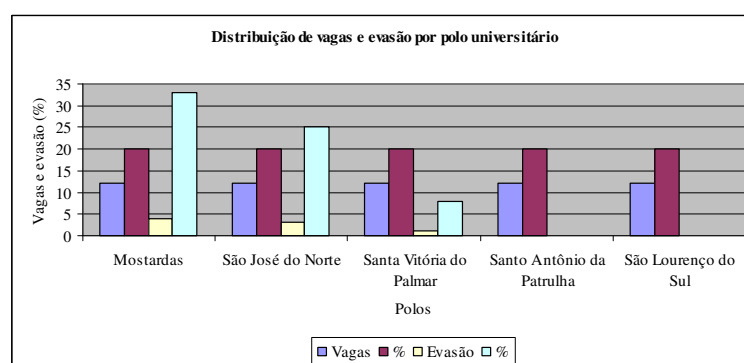


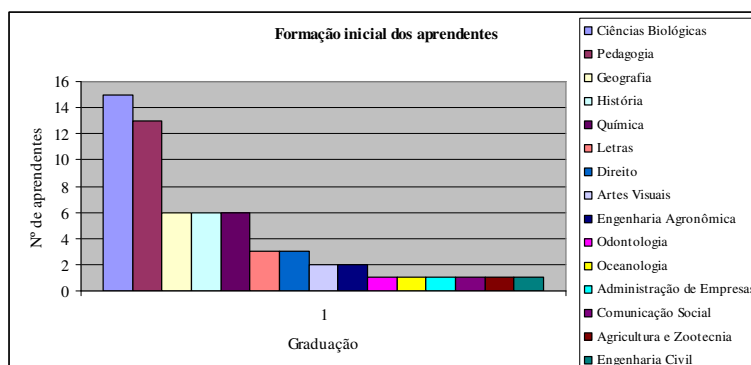
Figura 03. Distribuição de vagas e evasão por polo universitário

Foram distribuídas 20% das vagas para cada polo universitário, sendo que todos os municípios preencheram o percentual destinado. Considerando o número de vagas ofertadas e a evasão existente no curso, podemos dizer que os polos universitários de Santo Antônio da Patrulha e São Lourenço do Sul não tiveram evasão. No polo de Mostardas, 04 (quatro) estudantes evadiram do curso, o que representou 33%. Em São José do Norte ocorreu a evasão de 03 (três), o que corresponde a 25% de evasão. E, em Santa Vitória do Palmar, ocorreu a evasão de 01 (um) aprendente, o que corresponde ao percentual de 8%.

Considerando a formação inicial, os dados da Tabela 04 revelam vários cursos de formação inicial, pelo que podemos considerar que a Educação Ambiental é uma temática que pode ser problematizada em várias áreas do conhecimento, ou seja, seu caráter interdisciplinar, conforme é sugerido na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA).

Tabela 04. Formação inicial dos aprendentes

Formação inicial	Nº de aprendentes	%
Ciências Biológicas	15	25
Pedagogia	13	21
Geografia	06	10
História	06	10
Química	06	6
Letras	03	5
Direito	03	5
Artes Visuais	02	3
Engenharia Agrônômica	02	3
Odontologia	01	2
Oceanologia	01	2
Administração de Empresas	01	2
Comunicação Social	01	2
Agricultura e Zootecnia	01	2
Engenharia Civil	01	2
Total	60	100

**Figura 04.** Formação inicial dos aprendentes

Considerando a formação inicial dos aprendentes e relacionando-a com a área de atuação profissional, podemos constatar que existe um predomínio da realização de cursos de licenciatura em diversas áreas do conhecimento. Dentre elas podemos citar Letras (5%), Geografia (10%), Ciência Biológicas (25%), Química (6%), História (10%), Pedagogia (21%), Artes Visuais (3%), Agricultura e Zootecnia (2%). Esse levantamento revela que 81% dos aprendentes são professores vinculados às redes municipal, estadual e particular de ensino. E, além disso, histórias de mulheres e homens que, durante o processo de formação inicial, realizaram migrações pendulares ou sazonais para poder concluir o curso e retornar ao seu município de origem.

A graduação dos gestores públicos está vinculada às áreas: Direito (5%), o que equivale a 03 (três) aprendentes; Administração de Empresas (2%), referente a 01 (um) aprendente; Oceanologia (2%); Odontologia (2%); Engenharia Civil (2%); a formação do técnico agrícola (2%) relaciona-se à Engenharia Agrônômica; a jornalista (2%), com

Comunicação Social; e o tutor a distância (2%), à Engenharia Agrônômica. Esses dados revelam que, no curso, 19 % dos aprendentes atuavam na gestão.

O Quadro 02 mostra a distribuição dos aprendentes cujo ingresso no campo de atuação profissional ocorreu concomitante com o ano de conclusão do curso de formação inicial.

Quadro 02. Ingresso no campo de atuação profissional e a conclusão da formação inicial foram simultâneos

Polo universitário	Instituição	Atuação Profissional	Conclusão da graduação	Formação continuada
Mostardas	FURG	2000	2000	2006
	ULBRA	2007	2007	2006
São Lourenço do Sul	UCPEL	1985	1985	2005
	UCPEL	2001	2001	2002
Santo Antônio da Patrulha	FACOS	1989	1989	2006

O Quadro 03 mostra a distribuição dos aprendentes, destacando aqueles cuja conclusão do curso de formação inicial antecede o ingresso no campo de atuação profissional por polo universitário.

Quadro 03. Formação inicial antecede o ingresso no campo de atuação profissional

Polo universitário	Instituição	Atuação Profissional	Conclusão da graduação	Formação continuada
Mostardas	FURG	1999	1998	2006
	FURG	2005	2004	2007
	FURG	2006	2005	2007
	ULBRA	****	2006	2007
São José do Norte	FURG	1989	1984	2006
Santa Vitória do Palmar	FURG	1996	1995	****
	UCPEL	2005	2004	2005
	UCPEL	2005	2004	2007
	UFPEL	2003	1997	****
	UFPEL	1990	1988	2006
	FURG	2001	1999	2006
São Lourenço do Sul	UFPEL	****	2005	2005
Santo Antônio da Patrulha	UNISINOS	1997	1996	2007
	UNISINOS	2001	1999	2007
	PUCRS	1979	1978	2007

O Quadro 04 mostra a distribuição dos aprendentes, destacando aqueles cuja conclusão do curso de formação inicial sucede o ingresso no campo de atuação profissional por polo universitário.

Quadro 04. Formação inicial sucede o ingresso no campo de atuação profissional.

Pólo universitário	Instituição	Atuação profissional	Conclusão da graduação	Formação continuada
Mostardas	ULBRA ¹³	1996	2006	2007
	ULBRA	1988	2000	2006
	ULBRA	1998	2007	2006
	FURG	1996	2003	2004
	FURG	2002	2006	2006
	FURG	1999	2002	2005
São José do Norte	UCPEL	1999	2006	2006
	FURG	1998	2006	2006
	FURG	1974	1979	2006
	FURG	1989	1994	2006
	FURG	2003	2006	2007
	UCPEL	1993	2005	2005
	FURG	2000	2006	2006
	FURG	1989	1997	1999
	URCAMP	1997	2006	2004
	FURG	1982	2007	2007
	FURG	1996	2004	2007
	Santa Vitória do Palmar	UCPEL	1980	1984
FURG		1984	1993	2006
UCPEL		1996	2002	2007
FURG		1985	1986	2006
FISCS		1982	1987	2006
UNISINOS		1986	1988	1996
São Lourenço do Sul	UFPEL	1982	2006	2005
	UFPEL	1995	2002	2006
	UFPEL	1976	2006	2007
	UFPEL	1981	1992	2007
	UCPEL	2006	2007	2005
	UFPEL	2000	2006	2006
	FURG	1970	1977	2007
	UFSM	1982	1992	2007
	UFPEL	1980	2006	2006
Santo Antônio da Patrulha	FACOS	1980	2004	2006
	ULBRA	2002	2004	2002
	UFRGS	1991	2004	2007
	UFRGS	1993	2004	2003

¹³ Projeto Brasil 500 anos. Os cursos de graduação oferecidos na Universidade Luterana do Brasil neste projeto eram ministrados nos finais de semana (sexta-feira à noite e sábado pela manhã e tarde).

	FACOS	2002	2006	2007
	ULBRA	2001	2004	2007
	UNISINOS	2002	2007	2007
	FPAECL	1985	1988	2006

O Quadro 02 mostra que 8% correspondente a 05 aprendentes realizaram a formação inicial e ingressaram no mercado de trabalho concomitantemente com a conclusão do curso; o Quadro 03 mostra que 27%, que equivale a 16 aprendentes, concluíram a formação inicial e posteriormente ingressaram no mercado de trabalho; e o Quadro 04 mostra que 65% representando um total de 39 aprendentes, ingressaram no mercado de trabalho e posteriormente realizaram a formação inicial. Os episódios de formação, independente da relação estabelecida entre formação inicial e ingresso no mercado de trabalho mostram a participação em atividades de formação continuada recentes. Tais atividades constituem-se principalmente em Jornadas Pedagógicas oferecidas pelas Secretarias de Educação dos respectivos municípios e, ocasionalmente, em participação em simpósios, seminários, encontros e congressos.

A Tabela 05 mostra as instituições onde os aprendentes realizaram os cursos de graduação.

Tabela 09. Instituições onde foram realizados os cursos de graduação

Instituição	Nº de aprendentes	%
FURG	21	35
UFPEL	09	15
UCPEL	09	15
ULBRA	07	11
UNISINOS	04	6
FACOS	03	5
UFRGS	02	3
FAPA	01	2
FISCS	01	2
UFSM	01	2
PUCRS	01	2
URCAMP	01	2
TOTAL	60	100

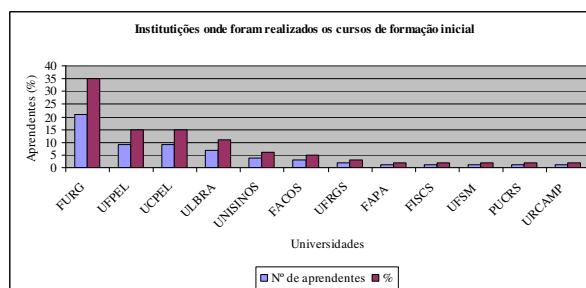


Figura 05. Instituições onde foram realizados os cursos de graduação

O gráfico 05 mostra as instituições onde os aprendentes realizaram os cursos de formação inicial. Pelos dados, percebe-se que a distribuição está relacionada com a proximidade de centros urbanos que disponibilizam o ensino superior. Podemos constatar que a FURG foi a instituição com maior percentual, num total de 35%, o que corresponde a 21 aprendentes. Isso justifica-se, porque o município do Rio Grande, que é a sede desta instituição, é a mais próxima dos municípios de Mostardas, São José do Norte e Santa Vitória do Palmar, o que viabilizou a frequência em maior representatividade. E também porque a FURG ofertou o curso de Pedagogia para professores vinculados às escolas desses municípios nas suas sedes, o que facilitou o acesso. O município de Santa Vitória do Palmar possui um *campus* da UCPEL, o que possibilitou que muitos alunos realizassem o curso de graduação nessa instituição. Seguindo este raciocínio, pode-se verificar o predomínio da UFPEL e da UCPEL para o polo universitário de São Lourenço do Sul. Já o polo de Santo Antônio de Patrulha, por estar próximo da região metropolitana de Porto Alegre, dispõe de acesso a um maior número de instituições e, com isso, possui uma distribuição mais diversificada. Entretanto, é importante destacar que 11% dos aprendentes realizaram a graduação na ULBRA, no Projeto Brasil 500 anos. Esse projeto possibilitou a formação inicial dos aprendentes, em especial daqueles vinculados à atuação profissional, pois foi ofertado nos finais de semana, em especial nas sextas-feiras à noite e nos sábados pela manhã e tarde.

A Tabela 06 mostra quando ocorreu o ingresso dos aprendentes no campo de atuação profissional e articula com a entrada no ensino superior e a conclusão do curso.

Tabela 06. Conclusão do curso de graduação e atuação profissional

Conclusão do curso de graduação	Nº de aprendentes	%
Ingresso no campo de atuação profissional antecede a formação inicial.	39	65
Ingresso no campo de atuação profissional sucede a formação inicial.	16	27
Ingresso no campo de atuação profissional e conclusão da formação inicial foram simultâneos.	05	8
TOTAL	60	100

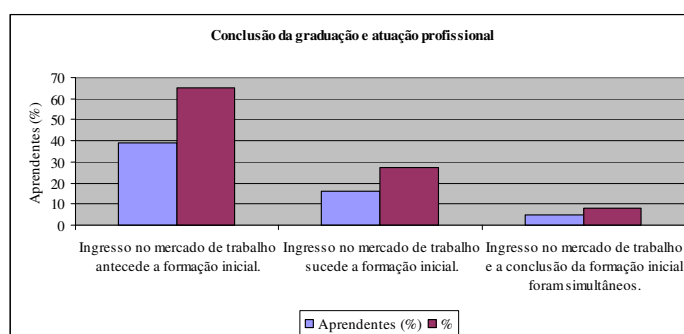


Figura 06. Conclusão da graduação e atuação profissional

Segundo os dados acima, podemos afirmar que 65% dos aprendentes, o que corresponde a um total de 39 alunos, realizaram o curso de formação inicial (graduação) em consonância com a atuação profissional. Apenas 27%, equivalente a 16 alunos, ingressaram no mercado de trabalho após concluir o curso de graduação. Já 8%, o que corresponde ao total de 5, ingressaram no mercado de trabalho no último ano do curso de graduação.

Os dados da Tabela 07 mostram as áreas de atuação profissional dos aprendentes.

Tabela 07. Distribuição dos aprendentes por campo de atuação profissional

Atuação profissional	Nº de aprendentes	%
Professor(a)	47	79
Gestor(a)	08	13
Outros	05	8
Total	60	100

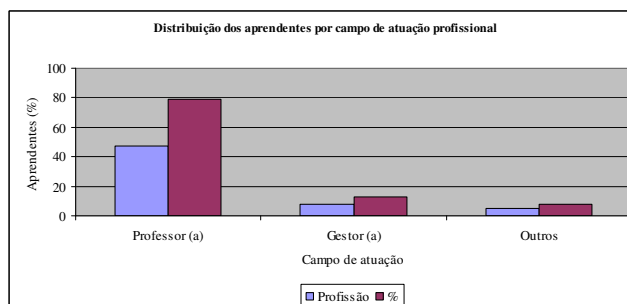


Figura 07. Distribuição dos aprendentes por campo de atuação profissional

Com relação à área de atuação profissional, tivemos a seguinte distribuição: professores (79%), o que equivale a 47 aprendentes, gestores públicos (13%), que corresponde a 08, e outras profissões com um percentual de 8% referente a 5 aprendentes.

Os índices de evasão (E), aprovação (A) e reprovação (R) por módulo e também pelo número total de aprendentes podem ser visualizados na Tabela 08:

Tabela 08. Índices de evasão, aprovação e reprovação por módulo e total

Módulos	Nº de aprendentes	E	%	A	%	R	%
Módulo I	60	03	5	57	100	00	0
Módulo II	57	05	8	52	100	00	0
Módulo III	52	01	2	49	94	02	4
Módulo IV	49	00	0	49	100	00	0
Total	49	09		49		02	

Dos 60 (sessenta) alunos matriculados, 82% concluíram o curso, 5% evadiram no Módulo I e 8 %, no Módulo II. No Módulo III houve 2% de evasão e a reprovação de 4%. No Módulo IV não ocorreu evasão nem reprovação, finalizando com 100% de aproveitamento.

3.6 OS TRIPUL@NTES: A TUTORIA

A tutoria, segundo Moraes et al. (2003, p. 5), é um termo amplamente utilizado na Educação a Distância, referindo-se ao indivíduo que atua como um facilitador da aprendizagem do aluno a distância e, principalmente, media a relação desse aluno com a instituição, colegas e professores. Ainda, segundo essas autoras, a relação dos diversos papéis e funções que o tutor deve desempenhar é variada e complexa, adequando-se de instituição para instituição, ao modelo organizacional e à estratégia pedagógica que adotam.

Considero que o tutor, presencial ou a distância, desempenha um papel fundamental para essa modalidade de educação, pois é ele que está em contato permanente com os alunos, motivando-os continuamente, orientando-os no planejamento e na realização de seus estudos, estimulando-os na busca de novas informações, na comunicação formal ou informal com os demais aprendentes do curso, como também na cooperação/colaboração mútua. Ou seja, o tutor precisa desenvolver habilidade para avaliar, facilitar, mediar, motivar, orientar e ter fluência digital. Novello e Laurino (2009, p. 09), ao discutir sobre o papel do tutor e do professor na Educação a Distância, destacam a pertinência de estabelecer uma cultura que

considere o tutor como um parceiro do professor no desenvolvimento de um trabalho cooperativo. Segundo essas autoras, cabe também ao tutor intervir na concepção pedagógica do material didático, bem como, no estabelecimento de estratégias pedagógicas por meio de um processo coletivo e estreito com o professor.

Na função de avaliador, o tutor considerará as habilidades inerentes e conquistadas pelos alunos no decorrer das atividades propostas. Na função de facilitador, o tutor, conforme Almeida (2000), precisa:

reconhecer o momento propício de intervir para promover o pensamento do sujeito e engajar-se com ele na implementação de seus projetos, compartilhando problemas, sem apontar soluções; respeitando os estilos de pensamento e interesses individuais; estimulando a formalização do processo empregado; ajudando assim o sujeito a entender, analisar, testar e corrigir os erros. (ALMEIDA, 2000, p. 79)

O tutor, ao desempenhar o papel de facilitador, pode contribuir para a formação dos aprendentes, à medida que auxilia no amadurecimento das suas competências tecnológicas de navegação, ou seja, em seu processo de apropriação digital, bem como na realização de pesquisa, de comunicação eletrônica e do uso de aplicativos disponíveis como recurso no ambiente virtual.

Na função de mediador, o tutor procura manter as discussões tanto nos fóruns quanto em outros recursos utilizados, focadas no assunto proposto para o debate, intensificando e problematizando as categorias emergentes e encaminhando novas reflexões. Já na função de motivador, o tutor deve despertar o interesse dos alunos a explorarem o material disponível no ambiente virtual, estimulando assim uma ação colaborativa. Ou seja, o tutor, no papel de motivador, deve incentivar a construção de uma aprendizagem autônoma, um dos objetivos dessa modalidade de ensino. O tutor, ao desempenhar a função de motivador, segundo Rodrigues (2003, p. 36), estará contribuindo para a formação de seres que não reproduzam informação, mas que reflitam sobre a informação recebida e interajam com o meio para a elaboração de novos produtos.

Por fim, na função de orientador, o tutor deve promover a aprendizagem do aluno para que ele possa construir o conhecimento em um ambiente que o desafie e o motive para exploração, pesquisa, reflexão e descoberta. Ou seja, deve buscar com o aluno o desenvolvimento e construção do processo de aprendizagem.

Segundo Levy (1999, p. 171), a competência do tutor deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento. A orientação na modalidade de ensino a distância,

o atendimento efetuado pelo tutor dar-se-ia a partir das necessidades do aluno, que busca situar-se no contexto da aprendizagem. Os recursos tecnológicos são os mediadores do diálogo do tutor com o aluno e as informações prestadas e as orientações realizadas necessitam de compromisso ético com o processo formativo. A atividade de tutoria pode ser desenvolvida a distância ou de forma presencial.

No curso, os tutores desempenharam múltiplas funções inerentes ao cargo, devido a intencionalidade deste de se constituir como um espaço de formação para os doutorandos que eram também aprendentes do processo, ou seja, estavam num processo de formar formando-se.

3.6.1 A TUTORIA PRESENCIAL

O tutor presencial acompanhou a realização e o desenvolvimento do curso junto ao polo universitário, estando disponível presencialmente e desempenhando as funções de facilitador, mediador, motivador, orientador do processo de apropriação digital dos aprendentes com relação a dúvidas e problemas nas atividades propostas. A tutoria presencial efetivou-se com o encontro direto das tutoras com os respectivos alunos em atividades de aprendizagem colaborativa. As atividades presenciais planejadas pelas disciplinas permitiram que as tutoras tivessem um conhecimento mais apurado sobre o perfil dos alunos, tornando possível um acompanhamento sistemático para aqueles que demandavam de atenção. O curso de Pós-graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu* teve 05 (cinco) tutores presenciais, sendo que cada tutor prestava atendimento e assessoria para os aprendentes na respectiva sede do polo, bem como coordenava as atividades coletivas propostas pelos professores que exigiam a participação de todos os aprendentes no polo.

A titulação mínima exigida para a seleção dos tutores presenciais foi o curso de graduação completo, fluência digital e o candidato também precisava residir no município-sede do polo. Zuin (2006, p. 944), ao falar sobre os tutores presenciais, destaca que estes são contratados pelos municípios e deverão ter formação superior adequada às áreas específicas das disciplinas dos cursos.

Rosini et al (2008, p. 04) destacam que a atividade de tutoria presencial consiste em: realizar as tarefas, seguindo a programação dos cursos e as diretrizes da tutoria da instituição sede da EAD; propor ao aluno os meios e recursos necessários para o desenvolvimento de

seus estudos independentes, realçando, dessa forma, a sua autonomia quanto aos estudos; facilitar as informações e dar sugestões, ajudando-o a traçar seu percurso acadêmico e proporcionar sempre um diálogo reflexivo seja individualmente seja em grupo. Em suma, os tutores presenciais são agentes interlocutores com todo o contexto e cenário do Educação a Distância. As considerações acima mostram que é fundamental a formação continuada destes tutores. Durante o curso, os tutores presenciais participaram de cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria de Educação a Distância, da FURG, nos encontros presenciais realizados no início e no final de cada módulo e também nos dois encontros coletivos realizados na FURG, o primeiro em abril de 2007, em consonância com o II Congresso Nacional de Alfabetização e Educação Ambiental e o segundo, em agosto de 2007, no VII Seminário de Pesquisa Qualitativa: fazendo metodologia. Nestes encontros, em Rio Grande, os aprendentes tiveram a oportunidade de conhecer a FURG, o quadro de professores do curso, os alunos e tutores presenciais dos demais polos universitários, de assistir palestras e participar de espaços de diálogos com pesquisadores em Educação Ambiental, os quais foram referenciais utilizados no curso, bem como discutir seus Projetos de Ação Ambiental. Até a realização destes dois encontros coletivos na FURG, a comunicação entre os diferentes polos dava-se via ambiente virtual (Plataforma *Moodle*), em especial nos fóruns de discussão.

3.6.2 A TUTORIA A DISTÂNCIA

A tutoria a distância possibilitou o estabelecimento de novos canais de comunicação entre a Comunidade Aprendiz. Fez a mediação entre os alunos e os demais participantes do processo que foram os professores, os demais tutores e os alunos de diferentes polos universitários.

O curso contou também com 11 (onze) tutores a distância. Os tutores a distância eram os doutorandos do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental, da FURG, que desempenharam múltiplas funções no curso. Eram professores, de acordo com os módulos e suas respectivas disciplinas, conforme já foi mostrado anteriormente, mas sempre foram tutores a distância e, no Módulo IV, orientaram os Trabalhos de Conclusão de Curso. A distribuição dos aprendentes por tutor a distância ocorreu no começo do Módulo I, sendo que, no início do Módulo II, fizemos a troca dos aprendentes e tutores. Nos Módulos III e IV não houve mudança de tutores, porque estes já estavam acompanhando a elaboração dos Projetos

de Ação Ambiental, que posteriormente constituíram os Trabalhos de Conclusão de Curso. Os doutorandos participaram dos cursos de capacitação para professores e também tutores.

Durante o Módulo I, contamos com a participação de uma tutora a distância, que não fazia parte do quadro de professores do curso. No término do Módulo I, foi desvinculada da atividade, e também ocorreu a saída de um doutorando do quadro de professores, o que exigiu uma reestruturação. Posteriormente, tivemos duas mestrandas realizando o estágio de docência no curso. Uma, do Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde, e outra, do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental. Também contamos com a participação de um tutor a distância voluntário, mestre em Educação Ambiental, que facilitou o desenvolvimento do curso.

No final do Módulo III, tivemos o afastamento parcial de uma doutoranda e o desenvolvimento de uma tutoria partilhada. Esta foi uma nova experiência formativa e um desafio para os aprendentes, que passaram a ser acompanhados por dois tutores. E também houve a saída de outra doutoranda do quadro de professores, o que exigiu o remanejamento de seus alunos. Naquele momento, os aprendentes estavam iniciando o Módulo IV, onde foi escrito o Trabalho de Conclusão do Curso e, por isto, a coordenadora do curso assumiu a orientação. Os doutorandos, que foram professores do curso, tutores a distância e orientadores, também participaram das bancas de avaliação dos Trabalhos de Conclusão de Curso.

Durante a construção e a execução do curso, os doutorandos vivenciaram várias oportunidades formativas, ao desempenhar a função de tutor a distância, professor e orientador dos Trabalhos de Conclusão de Curso. Certamente, contribuíram para o processo de formação destes enquanto pesquisadores e educadores ambientais, pois tiveram a oportunidade de exercitar as funções e desenvolver as habilidades inerentes a estas.

À guisa de construção de argumentos

Neste capítulo, busquei mostrar as lagoas por onde navegamos, a partir da caracterização do curso de Pós-graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu* a distância. Apresentei sua trajetória, desde a construção, perpassando pelo desenvolvimento até sua conclusão. Tracei o perfil dos aprendentes, os índices de evasão, o desenvolvimento curricular. Discuti o papel da tutoria (presencial e a distância) e suas implicações no processo formativo, com o intuito de mostrar a potencialidade do curso enquanto um espaço de formação de educadores ambientais. Apresentar este detalhamento possibilitou mostrar quem são os sujeitos participantes desta pesquisa, bem como o processo de formação continuada que realizaram, que contribuiu para se constituírem educadores ambientais. O exercício de escrita deste capítulo permitiu-me compreender que:

- ✓ os índices do curso mostraram a pertinência e a viabilidade de apostar na formação continuada na modalidade de Educação a Distância, para atores sociais que residem em áreas geograficamente distantes de centros universitários;
- ✓ a importância formativa de pensar e desenvolver um curso de Educação Ambiental, com um repertório compartilhado para a formação de educadores ambientais;
- ✓ a organização curricular e o conjunto de atividades propostas possibilitou a formação de uma Comunidade Aprendiz de educadores ambientais.
- ✓ este curso de formação continuada foi um empreendimento conjunto que contribuiu para que a Comunidade Aprendiz tornasse mais complexa a compreensão da Educação Ambiental.

Com estes argumentos, reforço o argumento desta tese sobre a potencialidade da Educação a Distância, porque ela intensifica processos de pertencimento, pois a formação via teorização sobre pertencimento, a ação em Educação Ambiental e a escrita narrativa fazem-se no lugar onde o aprendente atua.

4. A construção das cartas náuticas

*O Olho é uma espécie de globo,
é um pequeno planeta
com pinturas do lado de fora.
Muitas pinturas:
azuis, verdes, amarelas.
É um globo brilhante:
parece cristal,
é como um aquário com plantas
finalmente desenhadas: algas, sargaços,
miniaturas marinhas, areias, rochas,
naufrágios e peixes de ouro.*

*Mas por dentro há outras pinturas,
que não se vêem:
umas são imagens do mundo,
outras são inventadas.*

*O Olho é um teatro por dentro.
E às vezes, sejam atores, sejam cenas,
e às vezes, sejam imagens, sejam ausências,
formam no olho, lágrimas.*

Cecília Meireles

Neste capítulo, leitor, você irá encontrar as cartas de navegação utilizadas para realizar a pesquisa. Apresento como foi construída a metodologia, destacando o caminho do pensamento, bem como as ferramentas utilizadas para realizar a análise e interpretação dos dados. Mostro como foi produzido o conjunto de dados que constituem o *corpus* da pesquisa e o exercício de análise.

As cartas de navegação indicam as correntes marítimas utilizadas para navegar na metodologia da pesquisa e estas revelam a articulação entre o problema de pesquisa, seus objetivos e o diálogo com os referenciais basilares que a fundamentam. Elas foram traçadas, ao navegar pelo curso de Pós-graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*.

Ao traçar as cartas de navegação, dialoguei com alguns autores que ajudaram a tornar mais complexa a compreensão da pesquisa, bem como a importância e as implicações das escolhas metodológicas para a compreensão do problema.

Dentre eles, destaco Demo (2000), que salienta que uma pesquisa é definida como um diálogo inteligente e crítico com a realidade, tomando como referência que o sujeito nunca dá conta da realidade e que o objeto é sempre também um objeto-sujeito. A compreensão de pesquisa desse autor rompe com a visão de ciência positivista, dominante no reducionismo cartesiano, marcada por sua linearidade e por simplificar e reduzir os fenômenos complexos da realidade.

É importante compreender os elementos que contribuíram para a formação dos educadores ambientais participantes do curso, pois eles pertencem a uma mesma biorregião e, por isso, possuem características que são particulares de cada município. E, ao mesmo tempo, fazem parte da realidade dos demais, influenciando em sua configuração espacial e também dinâmica econômica, política, histórica, cultural e ambiental.

Moraes e Galiazzi (2007) salientam que o conteúdo e a metodologia são dois elementos interrelacionados em uma pesquisa, onde o conteúdo compreende o tema e o problema, os fundamentos teóricos e os resultados em termos de descrições e interpretações; e a metodologia engloba os pressupostos epistemológicos e filosóficos, os métodos de coleta, análise e interpretação dos dados e informações necessários para a compreensão do objeto de estudo.

Partilho, com Minayo (2001), a compreensão de que a metodologia da pesquisa é o caminho do pensamento e a prática utilizada para abordar a realidade. Considero que esta constitui-se em um processo subjetivo e dinâmico, construído por cada pesquisador, carregado de crenças, valores, teorias e ideologias. Ou seja, a construção da metodologia da pesquisa é um exercício artesanal que requer um ir e vir dialógico e reflexivo, que busca dar sentido e, ao mesmo tempo, compreender e explicar o sentido dos portos ancorados, seus significados, as implicações de suas escolhas, as águas a naveg@r, as rot@s a percorrer.

É importante delimitar a base teórica que fundamenta a pesquisa, porque ela revela a identidade do pesquisador, suas crenças e suas ideologias, além de sua implicação. Em especial, porque vivemos em um momento histórico marcado por mudanças paradigmáticas, onde se aposta no rompimento da concepção linear e reducionista de ciência em detrimento da emergência de um saber que se faça significativo para as coletividades.

O modelo de ciência positivista deu origem ao que Sousa Santos (2005) denomina de paradigma científico dominante, cujo conhecimento produzido é objetivo, determinista e universal e, conforme nos diz Gamboa (2007), negava-se a admitir outra realidade fora dos “fatos” e a pesquisar outra coisa que não sejam as relações entre os “fatos”. Para a ciência positivista, a natureza era compreendida, e ainda é, como uma fonte provedora de recursos, arraigada ao modelo de desenvolvimento econômico hegemônico, que não problematiza o “ser” em sua essência, isto é, apenas demonstra uma pseudopreocupação com a realidade e negligencia as relações impostas em prol dos seus objetivos. Para Minayo (2001, p. 82), o positivismo advoga uma ciência social desvinculada da posição de classe, de valores morais e de posição política dos cientistas. A ciência positivista refuta a idéia de trabalhar em uma

pesquisa com categorias a *posteriori*, ou seja, emergentes em detrimento de sua linearidade. Nessa mesma linha de entendimento, Guimarães (2004) destaca:

A visão mecanicista da ciência cartesiana não pode e/ou não quer perceber as redes de poder que estruturam as relações de dominação presentes na sociedade atual, tanto entre pessoas (relações de gênero, de minorias étnicas e culturais), entre classes sociais, quanto na relação “norte-sul” entre as nações, assim como também entre as relações de dominação que se construíram historicamente entre sociedade e natureza. São nessas relações de poder e dominação que podemos encontrar um dos pilares da crise ambiental dos dias de hoje. (GUIMARÃES, 2004, p. 35)

Souza Santos (2005) problematiza o paradigma moderno – newtoniano/cartesiano/dominante - enfatizando os elementos que explicam a sua crise e anuncia a emergência de um novo paradigma, que denomina de pós-moderno/emergente, que se opõe à visão fragmentária dominante. Discute o paradigma emergente, que torna mais complexa a visão do meio ao qual pertencemos, pois este novo paradigma busca recuperar a totalidade da realidade natural e social, ou seja, as Ciências Naturais e as Ciências Sociais em integração. Para esse autor, o modelo de ciência positivista entrou em crise por causa de um conjunto de novos conhecimentos científicos que foram produzidos e refutaram teorias antes consideradas irrefutáveis. Nesse movimento, anunciou o surgimento de uma nova concepção de ciência, ou seja, a emergência de um paradigma com uma nova visão de mundo. Propõe a ruptura do que Guimarães (2004, p. 31) denominou de “caminho único”¹⁴.

O paradigma emergente problematizado por Sousa Santos (2005) apoia-se em um conjunto de quatro teses: a primeira, todo conhecimento científico-natural é científico social; a segunda, todo conhecimento é local e total; a terceira, todo conhecimento é autoconhecimento; e a quarta considera que todo conhecimento científico visa constituir-se em senso comum.

O paradigma emergente, discutido por esse autor, rompe com a dicotomia entre o Homem e a Natureza, entre as Ciências Naturais e as Ciências Sociais, entre o orgânico e o inorgânico presente na ciência cartesiana. O conhecimento deixa de ser disciplinar e passa a ser temático. Na primeira tese, Souza Santos leva-nos a refletir sobre a dicotomia existente entre estes dois campos do conhecimento e que isso não tem sentido nem utilidade, em especial quando aposta-se na construção de um novo modelo de sociedade e destaca a

¹⁴ Guimarães (2004, p. 31) considera o “caminho único” uma forma de consolidação e manutenção da hegemonia, possibilitando a reprodução da sociedade e seu modo de produção de acordo com os interesses dominantes. [...] esse caminho é predeterminado por uma inculcação ideológica, alicerçada por sua racionalidade instrumental.

necessidade de descobrirmos categorias de integrabilidade globais. Na segunda tese, Souza Santos convida-nos a pensar que o conhecimento é total e constitui-se ao redor de temas, estes sim, locais. Ainda segundo esse autor, o conhecimento local é total, porque incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidas localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem. Na terceira tese, este autor anuncia que a ciência moderna consagrou o homem enquanto sujeito epistêmico, mas expulsou-o enquanto sujeito empírico. E, por isso, todo conhecimento pode vir-a-ser autoconhecimento, pois rompe com a distinção entre o sujeito e o objeto. Ou seja, busca-se um conhecimento compreensivo e íntimo, que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos/pesquisamos. E, por fim, na quarta tese, destaca a necessidade de senso-comunizar o conhecimento, porque considera que o conhecimento científico só se realiza quando se transforma em conhecimento do senso comum. Ou seja, salienta que o conhecimento científico produzido nesse novo modelo de fazer ciência ensina a viver e deve traduzir-se num saber prático. Por fim, considero que as quatro teses para a emergência de um novo paradigma de ciência são teoricamente difíceis, e conseguir desenvolvê-las na prática constitui-se em um desafio, devido sua complexidade.

Nessa perspectiva, podemos observar que as bases que fundamentam a ciência moderna diferem da ciência pós-moderna. Esse novo paradigma – pós-moderno/emergente – influencia a sociedade contemporânea e exige dela o desenvolvimento de mudanças radicais, principalmente no âmbito da educação. Essas mudanças devem ocorrer porque a sociedade contemporânea transforma-se a cada dia, marcada pelo desenvolvimento científico e tecnológico e, nesse movimento, o conhecimento torna-se provisório e inacabado. Por isso, considero que, para fazer pesquisa em educação, é importante refletir e significar as quatro teses do paradigma emergente, em razão de seu caráter político, o que implica na intenção de transformação da realidade social e, também, sobre o papel do pesquisador que aprende e constrói conhecimento, embora seja também um desafio, em função de sua complexidade. Gamboa (2007), ao problematizar sobre o exercício da ciência, pondera que:

Os pesquisadores necessitam interrogar-se sobre o significado da ciência que fazem; a ciência está integrada em um processo social, econômico e político; é uma prática social entre outras, marcada pela sociedade em que se situa e que reflete todas as suas ambiguidades e contradições. (GAMBOA, 2007, p. 28)

Ao discutir sobre a pesquisa e o papel do pesquisador, o mesmo autor salienta que:

(...) o pesquisador não é axiologicamente neutro; como cidadão de uma determinada sociedade, como “ser político”, como homem de sua época e

também como sujeito da história, deve ter consciência clara dos interesses que comandam seu fazer investigativo; portanto, não deve poupar esforços para esclarecer as implicações filosóficas e ideológicas de suas opções epistemológicas. (GAMBOA, 2007, p. 22)

As cartas de navegação traçadas buscaram fundamentos teóricos em Demo (2000), Gamboa (2007), Guimarães (2004), Minayo (1998), Moraes (2007) e Sousa Santos (2005), autores que problematizam a ciência positivista e acreditam na possibilidade de desenvolver pesquisas para a construção de um novo modelo de sociedade, pautado na busca de mais justiça social, de mais igualdade e de maior sustentabilidade. Assumo o mesmo posicionamento destes referenciais, porque, através do diálogo teórico, foi possível: problematizar a compreensão de metodologia; o paradigma de ciência que se aposta enquanto crença para a construção de uma pesquisa que possibilite senso-comunizar o conhecimento; o papel do pesquisador, e o seu compromisso social e político com a produção do conhecimento.

Além dos pressupostos teóricos e epistemológicos acima citados, que sustentaram a realização da pesquisa, também a ancorei na Pesquisa Narrativa, no pertencimento e utilizei, como ferramenta de análise, a Análise Textual Discursiva para compreender como os processos formativos intensificam o sentimento de pertencimento em formação continuada em Educação Ambiental.

4.1 A PESQUISA NARRATIVA COMO POSSIBILIDADE DE REGISTRAR E CONTAR HISTÓRIAS VIVIDAS DURANTE A NAVEGAÇÃO

A pesquisa narrativa tem sido amplamente usada em diferentes áreas do conhecimento e com denominações diversas, que descortinam várias maneiras de fazer pesquisa, porém merece destacar o uso dela principalmente nas Ciências Sociais e em Educação.

Ao teorizar sobre as formas de fazer pesquisa narrativa, Galvão (2005, p. 329) considera que o termo investigação narrativa inclui várias perspectivas, desde a análise de biografias e de autobiografias, história de vida, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etnobiografias, etnografias e memórias populares, até acontecimentos singulares, integrados num determinado contexto. Para ela, a narrativa tem, no entanto, sempre associado, um caráter social explicativo de algo pessoal ou característico de uma época.

Para Clandinin e Conelly (2000), a narrativa é o fenômeno estudado bem como o método de estudá-lo. Esses autores diferenciam narrativa e história. Para eles, o fenômeno constitui a história, e o método que a investiga e a descreve, a narrativa (Galvão, 2005). Ou seja, podemos considerar a narrativa tanto o fenômeno estudado bem como uma abordagem de investigação-formação.

Ao apresentarem uma síntese da Pesquisa Narrativa, de Clandinin e Conelly (2000), Galiuzzi e Mello (2005) pontuam que a pesquisa narrativa começa com relatos de histórias de experiências vividas pelo pesquisador de forma a orientar ou expor narrativamente o foco do problema ou a questão da pesquisa. Para essas autoras, os objetivos da pesquisa narrativa parecem criar mais espaço para construção de novos sentidos e significados com relação ao que está sendo pesquisado. Para elas:

A pesquisa narrativa é um modo de compreender a experiência. Ela é uma colaboração entre pesquisadores e participantes, ao longo de um período, em um lugar ou em uma série de lugares, em uma interação social considerando o contexto à sua volta. Um pesquisador entra nesta matriz se pondo no meio/no limiar desses caminhos e progride com o mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda como no meio desse viver, contar, reviver e recontar, as histórias das experiências que dão sentido à vida de pessoas e instituições. A pesquisa narrativa é histórias vividas e contadas. (GALIAZZI e MELLO, 2005, p. 04)

Ao adentrar neste universo de pesquisa, é importante atentar para a questão da temporalidade, pois um fato que é importante para revelar algum aspecto que contribuiu para a formação do sujeito aconteceu em um determinado tempo e espaço, que precisam ser cuidadosamente considerados, por estarem impregnados de símbolos e signos que contribuíram para o processo de formação dos sujeitos envolvidos. Ou seja, aconteceu no passado, é narrado e ressignificado no presente, e produzirá um novo saber que estará associado ao futuro. Entretanto, é interessante compreender que a narrativa acontece no presente sobre o passado, sendo que ela já é capaz de apresentar alterações no passado em função da sua compreensão sobre os acontecimentos narrados. Com isso, ela modifica o presente e, quiçá, o futuro. Galiuzzi e Mello (2005, p. 03) enfatizam que, ao tratar sobre o pensamento narrativo, Clandinin e Conelly (2000) consideram que a temporalidade é uma característica essencial na Pesquisa Narrativa. Enfatizam que:

Localizar os fatos e coisas no tempo é o modo de pensar sobre elas. Quando se vê um evento, se pensa nele, não como uma coisa acontecendo naquele momento, mas como expressão de alguma coisa acontecendo em um período de tempo situado, considerando que todo evento tem um passado, um presente e implica em um futuro. (GALIAZZI e MELLO, 2005, p. 03)

Ao aproximar a pesquisa narrativa e a formação de educadores ambientais, é necessário considerar também a importância e o significado da presença do outro no processo formativo e, além disso, discutir a importância do narrar-se para a formação da identidade do educador ambiental. Warschauer (2001), corroborando com essa idéia, considera que, falar em autoformação e autonomia, entretanto, não significa aprender sozinho, nem, muito menos, prescindir do formador. Considero que, ao se narrar, o educador ambiental contribui para o fortalecimento do seu processo de formação, tanto no aspecto pessoal (individual e coletivo) quanto profissional, tendo em vista que as questões pedagógicas, ao serem explicitadas, permitem uma tomada de consciência que pode levá-lo a pensar no que faz (ações) e por que faz (motivos/escolhas). Esse exercício recursivo é fundamental para a formação do educador ambiental, visto que pode auxiliar na compreensão da sua atuação profissional.

Suarez (2008, p. 114), ao explicar a contribuição da pesquisa narrativa para a formação de educadores, considera que:

Ao contar suas histórias de ensino, os docentes autores descobrem sentidos pedagógicos parcialmente ocultos ou ignorados, questões pedagógicas não nomeadas ou nomeadas de forma pouco adequada. E quando conseguem se posicionar como “antropólogos” de sua própria prática, quando conseguem distanciar-se dela para torná-la objeto de pensamento e podem documentar alguns dos seus aspectos e dimensões “não documentados” percebem o que sabem e o que não conhecem ou não podem nomear. Convertem sua consciência prática em discursiva, a questionam, a compõem, e a recompõem, a objetivam, a fixam na escrita, a comunicam e a criticam. (SUAREZ, 2008, p. 114)

Esse autor destaca o caráter formativo da pesquisa narrativa, por possibilitar que o educador, quando se torna “antropólogo de sua prática”, consegue ressignificar sua atuação docente e, com isso, buscar a melhoria da sua ação educativa. Nessa perspectiva, podemos considerar que a pesquisa narrativa pode ser realizada de diversas maneiras e tem na escrita uma importante ferramenta.

Assim, como para Suarez (2008), Souza (2006, p. 135 – 136) enfatiza que a Pesquisa Narrativa potencializa no sujeito o contato com sua singularidade e o mergulho na interioridade do conhecimento de si, ao configurar-se como atividade formadora, porque remete o sujeito para uma posição de aprendente e questiona sua identidade a partir de diferentes modalidades de registro que realiza sobre suas aprendizagens experienciais. Dessa forma, enquanto atividade formadora, a narrativa de si e das experiências vividas ao longo da vida caracterizam-se como processo de formação e de conhecimento, porque ancora-se nos recursos experienciais engendrados nas marcas acumuladas das experiências construídas e das

mudanças identitárias vividas pelos sujeitos em processo de formação e desenvolvimento. Corroborando com este pensamento, Cunha e Chaigar (2009, p. 121) destacam que o professor, ao escrever sobre suas percepções e práticas, reflete sobre elas e atribui novos sentidos ao vivido.

Nesta perspectiva, a escrita é uma ferramenta importante na Pesquisa Narrativa, porque é a partir da relação dialógica entre escrever, ler, refletir e ressignificar que se produz o pensamento. Penso que, ao escrever, o sujeito (re)pensa o próprio processo de formação e descobre possibilidades e limites do narrar, da perspectiva que vê a própria vida, das palavras e gramática que adquiriu para poder se contar e que o revelam. Trata-se, finalmente, de uma ação irrenunciável, que articula a escrita, a leitura e o diálogo, constituindo um objeto que, de outra forma, seria invisível, porque estamos mergulhados nele: a vida como conhecimento, em toda a sua complexidade.

Ao tratar sobre a construção do texto narrativo, Souza (2006, p. 142) pontua que ele nasce, paradoxalmente, da dialética entre o vivido – passado - as prospecções do futuro, mas potencializa-se nas reflexões e perguntas do presente em função das aprendizagens, saber-fazer e conhecimentos implicados na transformação e autotransformação do sujeito em formação inicial e continuada.

Neste sentido, a narrativa pode produzir reflexões interessantes no próprio narrador e, por isso, pode contribuir para a transformação de quem narra, do pesquisador e do leitor (Telles, 2002). É no mesmo sentido que o curso analisado apostou na elaboração da narrativa como dispositivo de reflexão e formação.

A pesquisa narrativa, entendida ainda como metodologia, tem suporte em Nóvoa (2004, p.15), que situa a narrativa como pesquisa-formação, “isto é como metodologia onde a pessoa é, simultaneamente, objeto e sujeito da formação”, uma vez que resgata marcas constitutivas da história do narrador. A esse enfoque, acrescentamos a perspectiva de Telles, (2002, p.106), na qual a “Pesquisa Narrativa é um processo educacional de parceria”. Nesse sentido, a narrativa pode ser vista como uma maneira de interação entre percursos pessoais e profissionais numa perspectiva de construção pessoal. Os sentidos e significados passam a ser o suporte para um contar histórias que, à medida que são narradas, vão mostrando como os sujeitos constituem-se e estabelecem relações, tornando possível perceber a influência e a importância da formação continuada para o processo de formação dos educadores ambientais.

A pesquisa narrativa tem, por característica, possibilitar o entendimento do narrado, pois procura uma forma de racionalização integral próxima do contexto e da cultura da qual provém. Do contrário, a narrativa não faria sentido. É necessário, pois, entender uma vida ao invés de explicá-la.

A realidade cotidiana é percebida por cada um de nós de um modo muito particular, damos sentido às situações por meio do nosso universo de crenças, elaborado a partir das vivências, valores e papéis culturais inerentes ao grupo social a que pertencemos. As representações nos permitem decodificar e interpretar as situações que vivemos. (GALVÃO, 2005, p. 328)

A compreensão da narrativa ocorre no momento presente, revelando ações que dão início a novas realidades, sejam elas experiências, representações ou até mesmo novas compreensões, num movimento de inúmeras possibilidades.

Assim, ao analisar diferentes experiências docentes, mais do que um resgate de história pessoal, é possível encontrar fragmentos que contam sobre o cenário no qual aquela história ocorreu. Torna-se possível contar uma parcela da trajetória numa perspectiva pessoal que passa a ser também coletiva. Desse modo, as pessoas que participam da formação docente com a perspectiva da pesquisa narrativa não são meros colaboradores, mas autores de histórias que certamente contribuirão para o processo de formação e construção de novos saberes, quando compartilhadas.

Ainda com relação à narrativa, cabe retornar à questão da temporalidade e destacar que ela permite uma (re)leitura do passado, possibilitando compreender o presente e apontando possibilidades para o futuro. Importante, pois facilita a revisão do percurso de uma trajetória, seja ela acadêmica, pessoal ou profissional, de forma que o passado seja percebido como elemento constitutivo do presente e passível de ser revisitado e ressignificado. Portanto, a temporalidade é geradora de um processo capaz de reconstruir os diferentes tempos e espaços trilhados, possibilitando a construção de um novo saber. Logo, a escrita da narrativa confronta o narrador e o leitor com seu eu, possibilitando a busca de um maior entendimento pedagógico que se reflete nas escolhas, nos diferentes contatos interpessoais estabelecidos, os quais nos constituem pessoal e profissionalmente. Ou seja, a temporalidade também está associada ao distanciamento. Esses dois processos permitem uma nova compreensão dos fatos, produzindo novos saberes e aprendizagens.

Considerar o tempo não linear na formação da identidade do educador é outra característica da pesquisa narrativa, uma vez que articula o presente ao passado e ao futuro

com o objetivo de reconstruir o percurso de vida relatado, facilitando a compreensão do processo de formação do sujeito numa perspectiva temporal.

Ao tratar sobre a formação do educador ambiental, Carvalho (2006) afirma que a sua formação pode ocorrer em diferentes tempos cronológicos e, por isso, faz a distinção entre

[...] o cronos linear, mensurável e cumulativo – que direciona a flecha do tempo em um sentido irreversível, onde o passado define o presente e encadeia o futuro como consequência das ações passadas – e um tempo experiencial, onde o passado pode ser ressignificado pelo presente só por expectativas em relação ao futuro. (CARVALHO, 2006, p. 55 - 56)

Considero que é o tempo experiencial que irá contribuir para a construção da identidade do educador por meio da narrativa. A reconstrução da realidade é fruto da articulação entre passado, presente e futuro de maneira não linear como processo de formação, ou seja, são realidades relatadas que criam outras realidades, por isso, a reconstrução permanente como movimento de formação.

Enfim, parece-me que o limite da pesquisa narrativa é não ter limites, porque o caminho é trilhado lentamente, atentando para todos os aspectos se entrelaçam à medida que novas compreensões surgem num vai-e-vem permanente.

4.2 A ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA COMO FERRAMENTA DE INTERPRETAÇÃO PARA AS CARTAS DE NAVEGAÇÃO

A Análise Textual Discursiva é uma metodologia de pesquisa proposta por Moraes e Galiuzzi (2007), de natureza qualitativa, com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Para eles, a metodologia de Análise Textual Discursiva é o caminho do pensamento do pesquisador. É um processo singular e dinâmico, que cada pesquisador constrói, sem ponto determinado de partida e de chegada, porém precisa ser construída no próprio processo.

Para Moraes e Galiuzzi (2007, p. 167), a Análise Textual Discursiva pretende a superação do paradigma dominante e insere-se preferencialmente em pesquisas de cunho aberto, em que as próprias interrogações vão se constituindo de forma emergente e, por isso, necessariamente representam um caminho inseguro. Salientam que:

[...] a análise textual discursiva pode ser compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensões em que novos entendimentos emergem a partir de uma seqüência recursiva de três

componentes: a desconstrução dos textos do “corpus”, a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar o emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada. (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 12)

A Análise Textual Discursiva possui três componentes, sendo que o primeiro constitui o processo de unitarização. Para realizar a unitarização é necessário desmontar e desintegrar os textos, destacando seus elementos constituintes. O pesquisador, ao realizar a desmontagem dos textos originais, deve estar sempre atento a sua questão de pesquisa, para não correr o risco de, ao realizar o processo e produzir as unidades, fazer com que aquela não perca o sentido, no conjunto da pesquisa. Moraes e Galiazzi (2007), ao explicar a importância da unitarização na Análise Textual Discursiva, enfatizam que:

Constitui um exercício desconstrutivo em que as informações são gradativamente transformadas em constituintes elementares, componentes de base pertinentes à pesquisa. Representa um movimento de leitura e interpretação em que os significantes dos textos são interpretados produzindo-se diversificados significados, resultando destes processos elementos ou unidades, pretendendo-se com isso ressaltar aspectos significativos do fenômeno analisado. A escolha das unidades é importante, pois os resultados da pesquisa são muito sensíveis aos tipos de unidades trabalhados. (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 48 - 49).

Utilizar essa metodologia de pesquisa, que propõe a desmontagem dos textos, em um primeiro momento, parece contraditório, em se tratando especialmente da aplicação dela juntamente com a pesquisa narrativa, que tem como premissa básica manter a “totalidade” do que foi narrado. Contudo, nesta pesquisa, aposta-se na articulação entre essas duas metodologias, porque acredito que, com a realização da Análise Textual Discursiva, será possível compreender como os processos educativos intensificam o sentimento de pertencimento em processos de formação continuada em Educação Ambient@l, em especial pela emergência de categorias a partir deste exercício. Além disto, subsidiou a construção de narrativas ficcionais que problematizam esses processos de formação. Daí a importância de vincular essas metodologias de pesquisa, por não estar trabalhando com singularidades e sim com um conjunto de elementos que irão emergir da análise do *corpus* produzido, possibilitando a compreensão dos processos de formação.

Considero que a unitarização é o alicerce da Análise Textual Discursiva, porque é a partir dela que são construídas as unidades de significados, fundamental para a próxima etapa que é a categorização. Por isso, requer leituras atentas e investigativas, buscando encontrar signos e símbolos que não são captados em uma leitura rápida e superficial.

Também é necessário construir um conjunto de códigos para identificar os textos originais, que identificarão as unidades de significados. O processo de codificação facilita o retorno aos textos originais, sempre que esse movimento recursivo se fizer necessário.

Após codificar os textos unitarizados, realiza-se a leitura das unidades e dos respectivos comentários. Posteriormente, dando continuidade ao processo de Análise Textual Discursiva, atribui-se um título para cada unidade, ou seja, construímos as unidades de significado. O título deve emergir da unidade e é o primeiro exercício de abstração dessa metodologia de análise. Para Moraes e Galiazzi (2007, p.51):

A construção das unidades de significado tem como finalidade chegar à elaboração de textos descritivos e interpretativos, apresentando os argumentos pertinentes à compreensão do pesquisador em relação ao fenômeno que investiga. Por isso, as unidades construídas precisam ser válidas e pertinentes em relação aos fenômenos pesquisados, garantindo-se desta forma a validade dos metatextos. (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 51)

O segundo componente da análise textual discursiva é a categorização. Moraes e Galiazzi (2007), ao explicar o processo de categorização, consideram que:

A categorização constitui um processo de classificação em que elementos de base – as unidades de significados – são organizados e ordenados em conjuntos lógicos abstratos, possibilitando o início de um processo de teorização em relação aos fenômenos investigados. (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 75)

A categorização é um processo longo, que requer, conforme dizem Moraes e Galiazzi (2007), uma impregnação aprofundada nas informações, propiciando a emergência auto-organizada de novas compreensões em relação aos fenômenos investigados. As categorias analíticas e interpretativas, assumidas pelo pesquisador durante o desenvolvimento da pesquisa, interferem no processo de categorização. O exercício de categorização pode ser realizado com categorias *a priori* ou *a posteriori*, também chamadas de emergentes, que buscam suporte na indução. Para eles, a adoção do processo emergente exige uma definição gradual das categorias. A clareza e validade do conjunto de categorias somente se completam no final da análise. O processo é recursivo, obrigando retomadas constantes para sua qualificação. Salientam ainda que:

Os sistemas de categorias construídos na análise textual discursiva podem ter vários níveis. Podem ser constituídos de categorias iniciais, intermediárias ou finais. Na sequência apresentada, esses tipos de categorias têm amplitudes cada vez maiores. As categorias finais são mais amplas, englobando mais elementos [...]. No seu conjunto, formam sistemas ou redes de conceitos,

capazes de exibir os elementos mais marcantes dos textos analisados. (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 117).

O terceiro componente da Análise Textual Discursiva refere-se à construção dos metatextos, o qual visa articular teoricamente as categorias emergentes num movimento recursivo que amplia a compreensão do objeto de pesquisa. Os metatextos são produzidos a partir da combinação dos dois componentes anteriores e representam, segundo Moraes e Galiazzi (2007), um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos processos anteriores.

O metatexto é organizado a partir das categorias e subcategorias elaboradas durante o exercício de Análise Textual Discursiva. Este contém os elementos aglutinadores que constituem cada argumento. A sua estrutura precisa contemplar a descrição articulada com a interpretação do fenômeno pesquisado. É um exercício de escrita, que mostra a compreensão construída sobre o fenômeno estudado. Para Moraes e Galiazzi (2007, p. 124 - 125), interpretar é estabelecer pontes entre as descrições e as teorias que servem de base para a pesquisa, ou construídas nela mesma. É mostrar novas compreensões atingidas dentro da pesquisa. A construção do metatexto mostra que escrever é preciso, conforme nos diz Marques (2001) e, ao mesmo tempo, difícil, pois é um exercício que revela a sistematização, a articulação e as conexões construídas pelo pesquisador durante o exercício de pesquisa. Na presente pesquisa, os metatextos emergentes da Análise Textual Discursiva revelam a compreensão do sentimento de pertencimento construída pelos aprendentes, às concepções de Educação Ambiental presentes nos Projetos de Ação Ambiental e a formação de educadores ambientais na modalidade de Educação a Distância.

3.3 A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS

O conjunto de documentos do *corpus* da pesquisa é composto por cinco fontes de dados: o memorial descritivo; a narrativa “Eu e a Educação Ambiental”; a narrativa “O município que temos e o município que queremos”; o *blog*; e os Trabalhos de Conclusão de Curso¹⁵. Para Moraes e Galiazzi (2007), a matéria-prima que compõem o *corpus* da Análise Textual Discursiva é constituída essencialmente de produções textuais. Para eles:

Os textos são entendidos como produções lingüísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo e contexto. São vistos como produções que expressam discursos sobre diferentes

¹⁵ Os TCC foram escritos tendo como base os Projetos de Ação Ambiental desenvolvidos pelos aprendentes.

fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos. Os documentos textuais da análise constituem significantes a partir dos quais são construídos significados relativos aos fenômenos investigados. (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 16).

O memorial descritivo foi produzido para a inscrição no processo seletivo do curso. Nesse memorial, foi solicitado que os candidatos narrassem sua trajetória acadêmica e profissional, elucidando suas vivências com a Educação Ambiental, bem como a participação em eventos e projetos que contemplassem a discussão dessa temática, ou seja, todas as atividades relevantes para a área do curso pretendido. Passeggi (2008) traça um paralelo entre o uso do *currículum vitae* e do memorial, e salienta que:

O *currículum* segue um padrão de escrita fragmentada, de fatos que se sucedem no tempo e o leitor só pode estabelecer entre eles relações arbitrárias. O interesse do memorial é justamente deixar ao candidato o cuidado de tecer os fios que entrelaçam os fatos entre si, explicitar o que e como provocaram efeitos formadores na sua vida intelectual e profissional. (PASSEGGI, 2008, p. 31)

Alguns candidatos já demonstraram no memorial descritivo ou, conforme nos diz Passeggi (2008), memorial acadêmico, o desejo de desenvolver um projeto de intervenção no lugar onde vivem, bem como elucidaram as demandas para os prováveis projetos.

A narrativa intitulada “Eu e a Educação Ambiental” foi escrita no primeiro encontro presencial, que marcou o início do curso e também do Módulo I. Nesta narrativa, os aprendentes expuseram sua compreensão sobre Educação Ambiental, as vivências com esta temática, bem como a percepção das questões ambientais em sua história. Foi importante porque, a partir da sua leitura, os professores puderam planejar e organizar as atividades a seguir, com o objetivo de problematizar as demandas emergentes dessas narrativas.

A narrativa intitulada “O município que temos e o município que queremos” foi produzida no segundo conjunto de atividades do Módulo II. Naquele momento do curso, iniciou-se a problematização da compreensão sobre o lugar e esta atividade teve como objetivo principal proporcionar aos aprendentes um movimento recursivo que revelasse seus conhecimentos sobre ao lugar ao qual pertencem. A partir da construção desta narrativa, a maioria dos aprendentes constatou que desconhecia aspectos históricos, econômicos, políticos e culturais do município e relataram a necessidade de buscar informações em fontes diversas para poder escrevê-la. Tal informação é importante, porque no curso há 80% de professores vinculados à rede de ensino e 20% de gestores públicos que trabalham nas Secretarias de

Planejamento dos municípios. Ou seja, atores sociais, cuja área de atuação requer conhecer a realidade à qual pertencem.

O *blog* também foi uma fonte de dados, construído ao longo dos quatro módulos do curso. Neste espaço, os aprendentes registraram as aprendizagens construídas durante cada conjunto de atividades propostas, bem como os anseios, as reflexões, os diálogos estabelecidos com os tutores a distância, professores e demais aprendentes. Foi um espaço cujo principal interlocutor foi o tutor a distância, responsável por problematizar e dialogar com cada aprendente, embora todos os professores, tutores a distância e colegas tivessem acesso.

O Trabalho de Conclusão do Curso foi escrito no Módulo IV. Para construir este capítulo, solicitou-se que os aprendentes retomassem o memorial descritivo utilizado no ato da inscrição no processo seletivo e realizassem uma avaliação da sua trajetória no curso, considerando as leituras realizadas, o processo de apropriação digital, as aprendizagens construídas com os desafios propostos, a participação em eventos, a interação no ambiente virtual (Plataforma *Moodle*), a elaboração, a execução e o registro dos Projetos de Ação Ambiental, com o objetivo de revelar elementos que contribuíram para o seu processo de formação.

A escolha de trabalhar com este *corpus* de pesquisa deve-se ao fato de que tornar-se-ia possível construir um cenário que problematizasse a trajetória construída pelos aprendentes até o ingresso no curso, mostrando, desta forma, a compreensão de Educação Ambiental existente e sua problematização ao longo dos módulos, bem como as aprendizagens tecidas com o planejamento e a execução dos Projetos de Ação Ambiental.

4.4 O EXERCÍCIO DE ANÁLISE

Para iniciar o processo de Análise Textual Discursiva, realizei, em um primeiro momento, o desmembramento ou desmontagem dos textos, ou seja, a unitarização. Para Moraes e Galiazzi (2007, p. 19), a prática da unitarização pode ser concretizada em três momentos distintos: a fragmentação dos textos e a codificação de cada unidade; a reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado, o mais completo possível em si mesma; e atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida. Este exercício exigiu

uma leitura criteriosa do memorial descritivo, das duas narrativas, dos *blogs* e dos Trabalhos de Conclusão de Curso.

O Quadro 05 exemplifica o exercício de unitarização realizado através da Análise Textual Discursiva, com os dados produzidos na narrativa intitulada “O município que temos e o município que queremos”, por uma aprendente, que será identificada pelo nome fictício¹⁶ de Sofia. Entretanto, é importante destacar que, para chegar às categorias emergentes, foi realizado o mesmo exercício com os demais aprendentes, misturando os dados e os sujeitos. O exercício de Análise Textual Discursiva dos aprendentes Sofia e Flávio seguem em anexo (Anexo A), como exemplo.

Quadro 05. Unitarização da narrativa “O município que temos e o município que queremos”

Quantas vezes imaginamos que nossa cidade é perfeita. Nosso chão, nosso lar. De forma passional, sentimos nossa cidade como a melhor de todas, convivendo com toda sorte de dificuldades ou benefícios com que, ao longo do tempo, vamos nos habituando sem sentirmos que, muitas vezes, estamos contribuindo para a degradação de nosso habitat.
Parar, por vezes, sentir de fato o que está certo ou errado em nosso meio é uma condição necessária para abrimos os olhos ao que está à nossa frente, sem darmos o real valor, seja ele positivo ou negativo. Daí vem a necessidade constante da conscientização de todos com relação à manutenção de nosso meio.
A preocupação com a conservação do meio ambiente tem sido assunto exaustivamente discutido. Toda a nossa vida futura vai depender de como vamos tratar o mundo hoje.
Camada de ozônio, raios ultravioleta, lixo, esgoto a céu aberto, falta de comprometimento cidadão e uma educação ambiental deficitária só vêm aumentar ainda mais as consequências do que não é bem cuidado.
O lixo, por exemplo, é uma questão urgente de saúde pública em todos os municípios, e não é diferente aqui em Santa Vitória do Palmar. O município possui um aterro sanitário e uma usina de triagem e compostagem de lixo, onde acontece a separação do lixo, onde parte vai para a compostagem (orgânico) e parte encaminhado para reciclagem.

Com o término do processo de unitarização do conjunto de dados, iniciei a segunda etapa da Análise Textual Discursiva, que corresponde ao processo de atribuir um nome ou título a cada unidade produzida pela fragmentação, bem como a codificação e a identificação dos elementos aglutinadores. O processo de codificação é fundamental, porque possibilita realizar as releituras das unidades que, muitas vezes, tornam-se necessárias. Se uma unidade de significado durante o processo de unitarização perder o sentido na sua desmontagem, com a codificação, é possível retornar ao texto original e resgatá-la. Caso contrário, é difícil conseguir realizar esse exercício que dá significado à unidade e ajuda a compreender a complexidade da questão de pesquisa. Os códigos elaborados para este processo levaram em consideração a atividade onde foram produzidos os dados, o nome fictício dos aprendentes, seguido do polo universitário e o número que corresponde à unidade de significado.

¹⁶ Sofia (Santa Vitória do Palmar).

Após a codificação, identifiquei as unidades de significado de cada item unitarizado. Este exercício é sempre importante nesta metodologia de análise, porque irá influenciar na construção dos elementos aglutinadores que são fundamentais para a próxima etapa de análise, que é a categorização. O Quadro 06 exemplifica como foi realizada a segunda etapa da Análise Textual Discursiva.

Quadro 06. Codificação, construção de Unidades de Significados e elemento aglutinador da narrativa “O município que temos e o município que queremos”

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADOS	COMENTÁRIOS	ELEMENTO AGLUTINADOR
Narrativa Município Sofia SVP- 01	Quantas vezes imaginamos que nossa cidade é perfeita [...] vamos nos habituando sem sentirmos que, muitas vezes estamos contribuindo para a degradação de nosso habitat. Quantas vezes imaginamos que nossa cidade é perfeita. Nosso chão, nosso lar. De forma passional sentimos nossa cidade como a melhor de todas, convivendo com toda sorte de dificuldades e/ou benefícios que, ao longo do tempo, vamos nos habituando sem sentirmos que muitas vezes estamos contribuindo para a degradação de nosso habitat.	- nosso chão, nosso lar - sem perceber-se ator social - desatento aos problemas ambientais	- pertencimento ao lugar
Narrativa Município Sofia SVP – 02	Sentir de fato o que está certo ou errado em nosso meio é uma condição necessária para abirmos os olhos ao que, muitas vezes, está à nossa frente sem darmos o real valor, seja ele positivo ou negativo. Parar, por vezes, sentir de fato o que está certo ou errado em nosso meio é uma condição necessária para abirmos os olhos ao que está à nossa frente sem darmos o real valor, seja ele positivo ou negativo. Daí vem a necessidade constante da conscientização de todos com relação à manutenção de nosso meio.	- sentir e escutar - pertencimento - conscientizar-se	- pertencimento ao lugar
Narrativa Município Sofia SVP – 03	A preocupação com a conservação do meio ambiente tem sido assunto exaustivamente discutido. A preocupação com a conservação do meio ambiente tem sido assunto exaustivamente discutido. Toda a nossa vida futura vai depender de como vamos tratar o mundo hoje.	- conservação do meio ambiente	- concepção de Educação Ambiental
Narrativa Município Sofia SVP – 04	Uma educação ambiental deficitária só vem aumentar ainda mais as conseqüências do que não é bem cuidado. Camada de ozônio, raios ultravioleta, lixo, esgoto a céu aberto, falta de comprometimento cidadão e uma educação ambiental deficitária só vêm aumentar ainda mais as conseqüências do que não	- necessidade de uma tomada de consciência - problemas socioambientais	- concepção de Educação Ambiental

	é bem cuidado.		
Narrativa Município Sofia SVP – 05	O lixo, por exemplo, é uma questão urgente de saúde pública em todos os municípios, e não é diferente aqui em Santa Vitória do Palmar. O lixo, por exemplo, é uma questão urgente de saúde pública em todos os municípios, e não é diferente aqui em Santa Vitória do Palmar. O município possui um aterro sanitário e uma usina de triagem e compostagem de lixo, onde acontece a separação do lixo, onde parte vai para a compostagem (orgânico) e parte encaminhado para reciclagem.	- lixo – problema ambiental em Santa Vitória do Palmar	- concepção de Educação Ambiental

Após finalizar o processo de desmontagem dos textos, de codificação, de construção de unidades de significado e dos elementos aglutinadores, iniciei a segunda parte da Análise Textual Discursiva, que consiste na categorização. Moraes e Galiazzi (2007), ao explicar sobre o processo de categorização proposto na Análise Textual Discursiva, consideram que:

A categorização corresponde a um processo de classificação das unidades de análise produzidas a partir do “corpus”. É com base nela que se constrói a estrutura de compreensão e de explicação dos fenômenos investigados. Da classificação das unidades de análise resultam as categorias, cada uma delas destacando um aspecto específico e importante dos fenômenos investigados. Cada categoria corresponde a um conjunto de unidades de análise que se organiza a partir de algum aspecto de semelhança que as aproxima. As categorias são construtos linguísticos, não tendo por isso limites precisos. (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 116)

As categorias da pesquisa emergiram da organização do conjunto de unidades, aproximando-as a partir da semelhança existente entre elas. Foi importante trabalhar com a Análise Textual Discursiva como ferramenta de análise, porque o *corpus* dos dados utilizados revelaram como os processos educativos intensificam o sentimento de pertencimento em processos de formação continuada em Educação Ambient@l.

Nesta etapa, realizei, num primeiro momento, uma categorização inicial, que aglutinava as unidades de significados oriundas da unitarização, conforme mostra o Quadro 07.

Quadro 07. Categorização

CÓDIGO	UNIDADES DE SIGNIFICADOS	COMENTÁRIOS	ELEMENTO AGLUTINADOR
Memorial Sofia SVP – 06	Importância social e econômica da reciclagem de lixo para o município. Venho desempenhando atividades de utilização de materiais recicláveis com meus alunos; ao mesmo tempo, essa utilização leva à reflexão sobre a importância social e econômica da reciclagem de lixo para o município.	- lixo como recurso - fonte de renda - problematizar a questão do consumo?	- lixo como possibilidade, não como problema - concepção de Educação Ambiental

Narrativa Eu/EA Sofia SVP – 01	Começo a pensar mais seriamente, de um tempo para cá, a questão da educação ambiental. Na verdade, começo a pensar mais seriamente de um tempo para cá, a questão da educação ambiental.	- início do processo	- concepção de Educação Ambiental
Narrativa Eu/EA Sofia SVP – 04	Os trabalhos com os alunos são de aproveitamento de materiais recicláveis. Os trabalhos com os alunos são de aproveitamento de materiais recicláveis, tanto pelas inúmeras possibilidades apresentadas pelos próprios materiais, quanto pelo custo, já que nem todos os alunos têm condições de comprar tudo que precisam.	- trabalhar com reciclagem pelas possibilidades e também por causa da diminuição dos custos - não problematiza a questão do consumo e produção do lixo - lixo como ferramenta, possibilidade e solução e não como problema ambiental	- concepção de Educação Ambiental
Narrativa Município Sofia SVP – 10	Promoção da conscientização, principalmente das nossas crianças [...] ainda é um agente multiplicador dessa consciência. Assim sendo, nada mais valioso do que a promoção da conscientização, principalmente de nossas crianças que, além de compreenderem a importância de cada ação que visa à conservação do meio ambiente, ainda é um agente multiplicador dessa consciência.	- crianças – agentes multiplicadores - conscientização	- concepção de Educação Ambiental
<i>BLOG</i> 27/10/2008 Sofia SAP – 58	A educação ambiental é também uma mudança de postura e para tanto requer tempo. Não gostaria de ficar só me lamentando, pois hoje estou muito cansada; também é preciso dizer que o trabalho que desenvolvi é de grande importância e que se, desta vez, ainda não deu um ótimo resultado, o melhor caminho é seguir trabalhando e esperar, pois a Educação Ambiental é também uma mudança de postura e, para tanto, requer tempo. Abraço.	- a Educação Ambiental é também uma mudança de postura e, para tanto, requer tempo	- compreensão da Educação Ambiental - processo formativo - tempo de formação

O conjunto de dados analisados sinalizou para a emergência das seguintes categorias: primeira, pertencimento ao lugar, que mostra a forma como os aprendentes compreendem e se relacionam com o lugar onde vivem; a segunda, os discursos de Educação Ambiental, que identificaram o pertencimento a este campo do conhecimento; a terceira, formação de educadores ambientais que discute a importância de compreender-se em processo de formação continuada. Esta categoria revela o pertencimento ao campo profissional (professor ou gestor) e articula-a com o caráter formativo da Educação a Distância.

Após estabelecer estas categorias que emergiram do processo de categorização, construí os resumos e destaquei as palavras-chave para cada categoria. O Quadro 08 mostra o

resumo e as palavras-chave da categoria intitulada “Pertencimento ao lugar”; o Quadro 09 apresenta a categoria “Discursos de Educação Ambiental”; e o Quadro 10, a categoria “Formação de Educadores Ambientais”.

Quadro 08. Resumo e palavras-chave da categoria “Pertencimento ao lugar”

Resumo: Os dados categorizados revelam, a partir dos elementos aglutinadores de cada unidade, a compreensão sobre a importância do Pertencimento para ações vinculadas a questões ambientais. A partir desta categoria, é possível defender o argumento de que o currículo de Educação Ambiental precisa problematizar o significado do pertencimento. Os dados sinalizaram para três formas de compreender o pertencimento, que foram as seguintes: pertencer ao lugar; pertencer à profissão; e pertencer ao campo da Educação Ambiental.

Palavras-chave: Educação Ambiental. Lugar. Pertencimento.

Quadro 09. Resumo e palavras-chave da categoria “Discursos de Educação Ambiental”

Resumo: Esta categoria revela as concepções de Educação Ambiental dos aprendentes e seu movimento de resignificação. Mostra a complexificação (ou não!) de tal concepção realizada durante o curso, a partir da realização do conjunto de atividades propostas, do diálogo teórico com os referenciais utilizados no curso, bem como a mediação realizada pelos professores e tutores a distância e a sua articulação com o lugar ao qual pertencem, por intermédio dos Projetos de Ação Ambiental.

Palavras-chave: Conservação. Consumo. Problemática Socioambiental. Projetos de Ação Ambiental.

Quadro 10. Resumos e palavras-chave da categoria “Formação de Educadores Ambientais”.

Resumo: Esta categoria revela as possibilidades formativas da Educação a Distância. Mostra a importância política e social dela, pois torna possível aos atores sociais atuantes em áreas longínquas, com dificuldades de acesso diário a centros universitários, participar de cursos de formação, que são fundamentais para qualificar a sua ação profissional. Possibilita defender o argumento que a Educação a Distância é ferramenta da Educação Ambiental, porque viabiliza a formação continuada que qualifica a sua ação. Além disto, mostra os limites e as possibilidades da Educação a Distância e a importância de desenvolvê-la com responsabilidade e compromisso, uma vez que enfatiza o processo de apropriação digital, a necessidade da avaliação constante do conjunto de atividades propostas, o papel dos tutores presenciais e a distância, o papel dos alunos, bem como a importância dos encontros coletivos e também presenciais.

Palavras-chave: Educação a Distância. Formação continuada. Possibilidade de formação. Tutor a distância.

A partir das categorias emergentes, iniciei o processo de escrita dos metatextos, com o objetivo de discutir e problematizar teoricamente os argumentos de cada categoria, visando compreender como os processos educativos intensificam o sentimento de pertencimento em processos de formação continuada em Educação Ambient@l. Para Moraes e Galiazzi (2007, p. 130), o argumento aglutinador de um texto é uma afirmativa teórica, ampla, que o pesquisador faz sobre seu objeto de estudo.

As categorias emergentes da Análise Textual Discursiva foram problematizadas nesta pesquisa, da seguinte forma: a primeira, intitulada “Pertencimento ao lugar”, articula e discute as compreensões de pertencimento ao lugar emergentes no curso, através de uma narrativa

ficcional¹⁷, intitulada “Cordão litorâneo sul-rio-grandense: uma narrativa coletiva”, onde é possível escutar as vozes dos 49 aprendentes, conversando sobre a biorregião, contando lendas e causos que estavam presentes na narrativa “O município que temos e o município que queremos” e também nos TCC e que caracterizam os municípios-sede dos polos universitários; a segunda, intitulada “Discursos da Educação Ambiental”, por uma narrativa ficcional intitulada “Tempos de areia e de livros...”, que entrelaça vozes de 04 aprendentes e mostra as concepções de Educação Ambiental que constituem os sujeitos desta pesquisa, a partir dos memoriais descritivos, da narrativa “Eu e a Educação Ambiental”, dos TCC e dos *blogs*; por fim, a terceira forma que denominamos de “Formação de Educadores Ambientais”. Esta forma de compreender o pertencimento buscou articular a contribuição da Educação a Distância, destacando suas possibilidades e limites para a formação de educadores ambientais residentes em áreas desprovidas de centros universitários, o que viabiliza a formação continuada dos educadores e, a partir disso, discute processos de formação dos educadores ambientais. A problematização desta categoria apresenta-se sob a forma de uma narrativa ficcional intitulada “Entre sol e chuva, formar-se formando”, que entrelaça a voz da pesquisadora, que se compreende como uma aprendente, com os demais 08 aprendentes que participaram desta formação continuada, a partir dos TCC e dos *blogs*.

Em síntese, com a delimitação da metodologia utilizada para realizar a pesquisa, considero que a Pesquisa Narrativa articulada com a ferramenta da Análise Textual Discursiva, em sua artesanaria, mostraram o caminho do pensamento e como navegamos pelas lagoas do cordão litorâneo. Os caminhos metodológicos, possibilitaram chegar às categorias que foram o pertencimento ao lugar; os discursos de Educação Ambiental que revelam a construção do sentimento de pertencimento ao campo da Educação Ambiental; a formação de educadores ambientais que mostra o sentimento de pertencimento ao campo de atuação profissional. Essas categorias possibilitam compreender como os processos educativos intensificam o sentimento de pertencimento em processos de formação continuada em Educação Ambiental.

¹⁷ Para Cupelli e Galiuzzi (2008, p. 92), as narrativas ficcionais são bricolagens constitutivas, porque expressam significados dos sentidos que emergiram ao longo de processos de formação.

5. Primeira carta de navegação:

Pertencimento ao lugar

*Lugares e tempos – o que há em mim que vai
ao encontro de todos eles, seja quando for ou
onde for, e me faz sentir em casa?
Formas, cores, densidade, odores – o que
está em mim que corresponde a eles?*

Walt Whitman

Neste capítulo, apresento os referenciais buscados para fundamentar e validar os argumentos construídos. O objetivo deste capítulo é compreender como o pertencimento ao lugar contribuiu para a formação dos educadores ambientais. O diálogo estabelecido entre o campo empírico e o campo teórico possibilitou mostrar a compreensão do lugar ao qual pertencem, tecido a bordo da embarcação, o que será apresentado na forma de uma narrativa ficcional (Cupelli e Galiazzi, 2008) intitulada “Cordão litorâneo sul-rio-grandense: uma narrativa coletiva”, que foi escrita entrecruzando às vozes dos 49 aprendentes que concluíram o curso.

A categoria pertencimento ao lugar emergiu do exercício de Análise Textual Discursiva realizado com o conjunto de dados da tese. Entretanto, considero importante destacar que a problematização desta categoria, no curso, começou no Módulo I, quando foi proposto um conjunto de atividades com o objetivo de refletir sobre o conhecimento a respeito do município dos aprendentes. Já na narrativa intitulada “Eu e a Educação Ambiental”, alguns articularam esta narrativa com os principais problemas ambientais presentes nos municípios. Porém, foi somente no Módulo II que realizaram leituras de autores como Brandão¹⁸ (2005), Sá¹⁹ (2005) e Sato²⁰ (2005), para intensificar a discussão e a compreensão sobre esta temática.

Discutir sobre o significado do lugar para o processo de formação de educadores ambientais e a importância de despertar o sentimento de pertencimento neste momento histórico pode parecer, para muitos, uma temática de importância secundária em função do modelo de vida vinculado à sociedade capitalista globalizada. Castells (1999), em seu livro intitulado “O Poder da Identidade”, salienta que a sociedade contemporânea está vivendo um momento em que o espaço dos fluxos se contrapõe ao espaço dos lugares. Porém,

¹⁸ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos**: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável. Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005.

¹⁹ SÁ, Laís Mourão. Pertencimento. In: FERRARO JR. Luiz Antônio. **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

²⁰ SATO, Michèle. Biorregionalismo: A educação ambiental tecida pelas teorias biorregionais. In: FERRARO JR. Luiz Antônio. **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

contraponho-me a essa concepção por concordar que o modelo de sociedade hegemônico acentuou as desigualdades sociais, as relações de poder, os conflitos étnico-culturais e os problemas ambientais em nível global. Em contrapartida, também fez emergir o senso de justiça e a necessidade de acreditar e apostar na possibilidade da construção de um novo modelo de sociedade. Por isto, aposto, enquanto educadora ambiental, em ações com o objetivo de possibilitar a compreensão do lugar, a partir das demandas existentes no contexto local, que sejam capazes de despertar o sentimento de pertencimento. E para isto, busco argumentos em Moreira (2006, p. 164) que, ao problematizar as formas de compreensão do lugar, considera que a globalização não extingue, antes impõe que se refaça o sentido do pertencimento face à nova forma que cria de espaço vivido.

Ao teorizar sobre a importância dos lugares para a Educação Ambiental, Grün (2002) salienta que talvez a herança mais importante do cartesianismo, para nós, que trabalhamos com questões ambientais, é o fato de que perdemos a noção de lugar. Defende o argumento que:

Para termos práticas mais ecologicamente orientadas precisaríamos nos “sentir em algum lugar”. “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. (GRÜN, 2008, p. 1 – 2)

Ainda, para esse autor (2008, p. 8), “Se sentir em um lugar” é uma condição *sine qua non* de nossa existência e é também uma condição ecológica de nossa resistência no mundo. Pondera a importância de a sociedade dar os primeiros passos na revalorização do conhecimento local, dependente de lugares. É em parceria com as considerações desses autores que busco discutir a importância e as implicações de ações ambientais, que problematizaram a questão do pertencimento, tomando como referência a discussão do lugar para o processo de formação de educadores ambientais.

O lugar é uma categoria chave para a Geografia. Moreira (2006), ao discutir sobre o lugar, considera que podemos compreendê-lo por dupla forma de entendimento: Primeiro, o lugar como o ponto da rede formada pela conjunção da horizontalidade e da verticalidade, do conceito de Milton Santos. Destaca que:

[...] o lugar que a rede organiza em sua ação arrumadora do território é um agregado de segmentos ao mesmo tempo internos e externos de atividades. A contigüidade é o interno que integra os segmentos numa única unidade regional de espaço. É a horizontalidade. Por sua vez, a nodosidade é o externo que integra numa coalescência os segmentos contíguos ao fluxo do mundo verticalmente. É a verticalidade. Cada ponto local da superfície terrestre globalizado em rede vai ser o resultado desse encontro

entrecruzado de horizontalidade e de verticalidade. E é isso o lugar. (MOREIRA, 2006, p. 163)

Segundo, o lugar como espaço vivido e clarificado pela relação de pertencimento, do conceito usado pela Geografia, tanto da Percepção quanto Humanista. Esta aposta no ideário da valorização do homem em sua essência. Mostra que o tradicional não é sinônimo de atraso, mas sim de identidade. Aposta na importância de elevar e resgatar a cultura (valores) de populações que perderam parte de sua cultura e de seus conhecimentos tradicionais para que estes não sejam seduzidos pelo padrão de consumo de outras civilizações. Destaca que, nesta forma de entendimento:

[...] o lugar é o sentido do pertencimento, a identidade biográfica do homem com os elementos do seu espaço vivido. No lugar, cada objeto ou coisa tem uma história que se confunde com a história dos seus habitantes, assim compreendidos justamente por não terem com a ambiência uma relação de estrangeiro. E reversivamente, cada momento da história de vida do homem está contada e datada na trajetória ocorrida de cada coisa e objeto, homem e objetos se identificando reciprocamente. (MOREIRA, 2006, p. 164)

Compreendo que, na primeira forma, o lugar seria entendido tanto como singular e como produto de uma dinâmica que é única, fruto de características históricas, econômicas, políticas e culturais que são intrínsecas ao seu processo de formação, quanto como uma expressão da globalidade decorrente da hegemonização do capitalismo; e na segunda forma, o lugar estaria relacionado com a experiência, a construção de um lugar simbólico, no qual a sociedade atribui valor e significado ao espaço, ou seja, o pertencimento.

O lugar como relação de pertencimento é problematizado por Tuan (1980), que trabalha com o conceito de Topofilia²¹, compreendido por ele como “o elo afetivo que une o indivíduo ao lugar ou ambiente físico. Difuso como conceito, vivido e concreto como experiência pessoal”. Esse autor compreende o lugar como um conjunto complexo, enraizado no passado e incrementando-se com o passar do tempo, com o acúmulo de experiências e sentimentos. Para Tuan (1983, p. 04) o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. Ou seja, o lugar é carregado de experiências e desejos pessoais, é uma realidade que deve ser compreendida da perspectiva dos que lhe dão significado. Logo, podemos considerar o lugar um conjunto de significados que foram construídos pela experiência. Ele é mais do que uma simples localização. Está carregado de signos e símbolos que resultam de um conjunto de sensações

²¹ O conceito Topofilia que significa amor humano ao lugar, foi cunhado por Gaston Bachelard, em sua obra intitulada **A Poética do Espaço**.

que foram moldadas pelas circunstâncias históricas, econômicas, políticas, sociais e culturais que os indivíduos experienciam, e que apresenta um potencial de afetividade.

Para Moreira (2006, p. 164), cada vez mais, na sociedade globalizada, os objetos e as coisas da ambiência deixam de ter com o homem a relação antiga do pertencimento. Os objetos renovam-se a cada momento e advêm de uma trajetória que é, muitas vezes, desconhecida para o homem. A história dos homens e das coisas que formam o novo espaço vivido não conta uma mesma história, o que força o homem a reconstruir a cada instante uma nova ambiência que restabeleça o sentido de pertencimento. Diz-nos que:

[...] os conceitos de Santos e Tuan não são dois conceitos distintos e excludentes de lugar. Lugar como relação nodal e lugar como relação de pertencimento podem ser vistos como dois ângulos de olhares distintos sobre o mesmo espaço do homem advindo do mundo globalizado. Tanto o sentido nodal quanto o sentido da vivência estão aí presentes, mas distintos justamente pela diferença do sentido. Sentido de ver que, seja como for, o lugar é hoje uma realidade determinada em sua forma e conteúdo pela rede global da nodosidade e ao mesmo tempo pela necessidade do homem de (re)fazer o sentido do espaço, ressignificando-o como relação de ambiência e de pertencimento. Dito de outro modo, é o lugar que dá o tom da diferenciação do espaço do homem – não do capital – em nosso tempo. (MOREIRA, 2006, p. 164 – 165)

Esse mesmo autor considera que o espaço surge da relação de ambientalidade. Isto é, da relação de coabitação que o homem estabelece com a diversidade da natureza, que o homem materializa como ambiência, dado seu forte sentimento de pertencimento. Este ato de pertença identifica-se no enraizamento cultural que surge da identidade com o meio. Salienta que a ambientalização é, antes de tudo, uma práxis. Nenhum homem enraíza-se culturalmente e territorialmente no mundo pela pura contemplação. A experimentação da diversidade é que faz o homem sentir-se no mundo. O enraizamento é um processo que se confunde com o espaço percebido, vivido, simbólico e concebido, e vice-versa, porque é uma relação metabólica, um dar-se e trazer o diverso para a coabitação espacial do homem, sem a qual não há pertencimento, ambiência, circundância ambiental, mundanidade. Este dar-se e trazer é o processo do trabalho. (Moreira, 2006, p. 168 – 169)

A respeito do enraizamento, Lestingue (2004) afirma que esse parece ser um movimento, uma práxis voltada para a construção da identidade. Considera que se o sujeito se sentir pertencente a um lugar, liberta-se. Se enraizar, nutre-se do que há ali, criando sua identidade; pode então se libertar, ir para onde for que seus referenciais estarão claros, arraigados. Ou seja, pertencer, no sentido de identificar-se com um lugar ou um espaço, conhecer suas raízes, pode conduzir em direção à liberdade, à autonomia, à emancipação, a

um sentido ontológico frente à vida, ao entorno, às pessoas.

Nesta mesma perspectiva, Sá (2005, p. 249) enfatiza que o enraizamento físico e biológico do sujeito humano é uma referência necessária na construção da idéia de pertencimento do sujeito vivo às suas pré-condições de vida, ou seja, à autocompreensão humana como coexistentes em um *cosmos* e em um *oikos*.

Esses autores, Lestingue (2004), Sá (2005) e Moreira (2006), discutem e problematizam o pertencimento relacionando-o com a categoria lugar e destacam a necessidade de construir o sentimento de pertencimento na sociedade para potencializar movimentos de resistência e buscar a tessitura de um modelo de sociedade justo e com sustentabilidade. Neste movimento, o enraizamento torna-se um paradoxo ao desenraizamento produzido pela cultura industrial capitalista.

Grün (2008) pondera que a noção de enraizamento é um conceito importante para se compreender o pertencimento. Destaca que é necessário estar atento para o fato de que esse conceito nos conduziu a profundos problemas de atavismos em relação a lugares. Ou seja, o sentimento de pertencimento, associado à identificação com o lugar, pode muitas vezes produzir um sentimento de territorialidade que repele o diferente, isto é, a diversidade. Logo, pode provocar guerras, conflitos étnicos e disputas territoriais violentas. A aposta que faço enquanto educadora ambiental vai de encontro a esta perspectiva, visto que se buscou tecer no curso de formação de educadores ambientais, a Educação Ambiental numa perspectiva emancipatória, enquanto promotora, em diferentes instâncias de diversidade.

Para Sá (2005, p. 248), os homens perderam a capacidade de pertencimento, em função do atual modelo de sociedade construído pela lógica capitalista globalizada. Segundo essa autora, a transformação desse padrão é um problema educacional, pois trata-se de fazer emergir do inconsciente coletivo da humanidade, suas experiências de pertencimento, trazer para a luz da consciência os conteúdos ocultos na sombra de nossa solidão como partes desgarradas de um mundo partido. Diz-nos que:

A construção da noção de pertencimento humano exige um passo além, que permita inscrever a lógica da vida nas condições específicas do modo de organização da sociedade humana. Para não cair no reducionismo biológico, temos que pensar o pertencimento humano ao *oikos* e ao *socius* naquilo que lhe é inerentemente específico, ou seja, na condição propriamente humana de nossa identidade cultural. (SÁ, 2005, p. 251).

Para essa autora, o princípio do pertencimento parece traduzir-se como uma dialógica entre semelhança e estranhamento. Traz em seu bojo a questão da subjetividade como uma

dimensão intrínseca do conhecimento vivo e humano, e que integrá-la é condição de acesso à objetividade, isto é, à possibilidade de um conhecimento que se sabe pertencente e se quer compatível com a complexidade do vivido. O pertencimento pode ser compreendido como uma crença ou idéia que une as pessoas, e é expresso por símbolos e valores sociais, morais, estéticos, políticos, culturais, religiosos e ambientais dentre outros de um lugar.

Diz-nos Grün (2002, p. 92) que nós agimos e pensamos como se vivêssemos em “lugar nenhum”. Considera tal forma de compreensão problemática de um ponto de vista ecológico. E, para ele, a Educação Ambiental é, em certo sentido, uma resposta a esse problema advindo do cartesianismo, que fez com que perdêssemos a noção de lugar e assim a autenticidade. Propõe o Biorregionalismo como uma resposta da Filosofia Ambiental ao problema vivenciado pelo lugar. Para ele, o Biorregionalismo pode ser definido como uma tentativa de restabelecer uma conexão entre comunidades humanas e a comunidade biótica mais ampla de uma dada realidade geográfica (Grün, 2002, p. 93).

Salienta que, numa visão biorregional, o lugar é definido pelas formas de vida, pela topografia e pela biota e não por leis editadas pelos seres humanos. Uma região é controlada mais pela própria natureza do que pela legislação. O mesmo autor salienta que, com a visão biorregional é possível contemplar o local, o regional, tudo aquilo que está próximo e não apenas uma noção abstrata de lugar. A recuperação da história de um lugar permite o desenvolvimento de relações entre a comunidade e o ambiente biofísico que ela habita. Além da proximidade com a terra, a visão biorregional apregoa o desenvolvimento de valores comunitários de cooperação, participação, solidariedade e reciprocidade. A suposição básica da visão biorregional é que, vivendo mais próximo da terra, o indivíduo desenvolveria também uma relação mais próxima com a comunidade.

Em sentido semelhante, Sato (2005, p. 41) pontua a trajetória do Biorregionalismo e salienta que, no atual cenário da globalização, o Biorregionalismo é uma tentativa, entre tantas outras possibilidades, de construir identidades fora dos centros hegemônicos, na relevância das lutas políticas em locais e territórios singulares. Para essa autora:

A Educação Ambiental inscrita no biorregionalismo reforça que a experiência social é variada e múltipla, e para além do veredicto das ciências, do controle econômico ou da exclusão social, pretende buscar alternativas que possibilitem o não desperdício das vivências locais. (SATO, 2005, p. 41)

É importante pontuar que, para compreender a dinâmica do lugar a qual pertence, o sujeito precisa conhecer a sua história, que é marcada por elementos antagônicos e

conflitantes, e conseguir entender a complexidade das coisas que ali acontecem. Nenhum lugar é neutro. Pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas num tempo e num espaço, o que pode ser o recorte de um espaço maior, mas por hipótese alguma é isolado, independente. Para Santos (1996), cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente.

Considerando a perspectiva biorregional, ao mesmo tempo em que cada lugar é virtualmente mundial devido à informação, à comunicação, à globalização e à nodosidade, ele é, também, único por ter na sua natureza uma biorregião com seu próprio cotidiano, marcado pelos registros históricos, culturais e ambientais que, ao se manifestarem, estão exercendo os pressupostos e os fundamentos do Biorregionalismo que nada mais é do que a busca do entendimento sobre as dinâmicas do lugar a qual pertencemos.

A capacidade de sintonia com o outro exige compartilhar um pertencimento. Considero importante que a sociedade compartilhe o mundo e construa o sentimento de pertencer a um modo de vida e a um contexto que está sendo constantemente produzido e transformado e reflita sobre o seu papel enquanto sujeito envolvido nesse processo. O pertencimento possibilita compreender como os processos das relações sociais estão presentes em cada vivência, e como o local e o global se traduzem em experiências pessoais e coletivas.

Em síntese, considero que a compreensão do lugar é fundamental para a construção do sentimento de pertencimento, porque significa entender para além das suas condições naturais ou humanas o que acontece no espaço onde se vive. Muitas vezes, as explicações podem estar fora, sendo necessário buscar motivos, tanto internos quanto externos, para compreender o que acontece em cada lugar, que fez com que perdesse sua autenticidade. Aqui, pensando o lugar na perspectiva defendida por Milton Santos, ou seja, como relação nodal, que sofre influência da horizontalidade e da verticalidade, entrelaçado com o lugar na perspectiva de Tuan, como relação de pertencimento.

É importante também evidenciar que, na época de novas mídias, o conceito de espaço quebra a visão tradicional de espaço físico. A virtualidade é outro espaço, assim como o movimento dinâmico global. Enfatizar o significado do lugar, o pertencimento, a construção da identidade, por isso, torna-se necessário.

Considerarei importante discutir os referenciais que fundamentam a categoria pertencimento ao lugar nesta tese, porque, conforme já citei anteriormente, os Projetos de Ação Ambiental desenvolvidos pelos aprendentes no Módulo II, que seriam posteriormente

executados no módulo seguinte, apresentaram várias temáticas. As discussões sobre o pertencimento ao lugar estavam presentes em sua maioria. Alguns Projetos de Ação Ambiental problematizaram a discussão do pertencimento ao lugar compreendendo-o como um ponto nodal, que sofre influência de elementos internos (horizontalidade) e externos (verticalidade), ou seja, que tem a sua configuração espacial a partir das relações que estes elementos estabelecem entre si. Outros apresentaram a compreensão do lugar destacando-o como uma identidade biográfica do homem com os elementos do seu espaço vivido, conforme a concepção tecida na perspectiva humanista.

Os Projetos de Ação Ambiental foram vinculados aos problemas ambientais e conflitos percebidos pelos aprendentes. No polo universitário de São José do Norte ocorreu o predomínio de Projetos de Ação Ambiental relacionados:

- ✓ ao loteamento e à ocupação das dunas (Rosa (2009); Oliveira (2009));
- ✓ à produção e ao destino dos resíduos sólidos (Medeiros, 2009);
- ✓ à instalação de indústrias madeireiras e à pesca artesanal (Charoy, 2009);
- ✓ à compreensão do contexto local (Teixeira (2009); Pereira (2009); Munhoz (2009); Solano (2009)).

Em Mostardas, os Projetos de Ação Ambiental foram vinculados:

- ✓ aos conflitos vivenciados pelas Comunidades Quilombolas, problematizando o impacto ambiental causado pela indústria madeireira, o desaparecimento dos minifúndios em detrimento da expansão da monocultura do arroz e o arrendamento das propriedades para o cultivo do pínus (Silva, 2009);
- ✓ à necessidade de investir no Ecoturismo por causa do Parque Nacional da Lagoa do Peixe (Pinto, 2009);
- ✓ ao consumismo (Pereira, 2009);
- ✓ à produção e ao destino dos resíduos sólidos (Saraiva, 2009);
- ✓ à importância da participação social em ações de preservação ambiental (Marques, 2009).

Já no polo universitário de Santo Antônio da Patrulha, os Projetos de Ação Ambiental problematizaram, em sua maioria, a ocupação de áreas ribeirinhas dos rios e arroios que circundam o município, tais como:

- ✓ o arroio Pitangueiras (Zimmer, 2009),
- ✓ o arroio Serraria Velha (Santos, 2009),
- ✓ o arroio Passos dos Ramos (Santos (2009), Santos (2009));
- ✓ o rio dos Sinos (Gomes, 2009).

Os arroios e rios deste município estão, em sua maioria, assoreados pela deposição de resíduos. Com isso, no inverno, durante o período de chuvas, ocorrem enchentes graves, atingindo a população residente principalmente na chamada Cidade Baixa.

Também neste polo universitário, alguns aprendentes eram gestores públicos municipais e, por isso, desenvolveram projetos vinculados à gestão ambiental, tais como:

- ✓ a superlotação dos cemitérios comunitários (Pinto, 2009),
- ✓ a formação de agentes de saúde comunitárias (Diedrich, 2009);
- ✓ políticas públicas para o município (Caletti (2009), Machado (2009))
- ✓ projetos para formação continuada de professores (Zanotto, 2009);
- ✓ despertar o sentimento de pertencimento pela linguagem do amor (Palma, 2009);
- ✓ a produção e o destino dos resíduos sólidos (Oliveira, 2009).

Em São Lourenço do Sul, os Projetos de Ação Ambiental trataram especialmente:

- ✓ dos mananciais hídricos, em especial do arroio São Lourenço (Barwaldt (2009), Geri (2009));
- ✓ do desmatamento da mata ciliar e do cultivo de fumo (Beskow (2009), Milech (2009));
- ✓ da importância da participação comunitária na agricultura familiar (Afonso, 2009);
- ✓ da Educação Ambiental no ensino formal (Dutra (2009), Timm (2009));
- ✓ do despertar do sentimento de pertencimento (Lüdktke (2009), Rodrigues (2009), Martins (2009) e Bergmann (2009));
- ✓ do desenvolvimento de um Projeto de Aprendizagem sobre Bioética (Serpa, 2009).

Este município está enfrentando um sério problema ambiental, que é o desmatamento da mata nativa para secar o fumo cultivado nas propriedades.

Por fim, o polo universitário de Santa Vitória do Palmar, no qual os Projetos de Ação Ambiental discutiram:

- ✓ a extinção dos palmares, que deram origem ao nome da cidade (Fernandes (2009), Santos (2009), Rodrigues (2009));
- ✓ o impacto ambiental da maré vermelha (Schwab, 2009);
- ✓ a praia do Hermenegildo (Rodrigues, 2009);
- ✓ a poluição dos recursos hídricos pelo uso abusivo de agrotóxicos na orizicultura (Nunes, 2009);
- ✓ o consumismo, em função de se localizar próximo da área de fronteira, o que facilita o acesso aos *Freeshops*, no Uruguai, com uma variedade de bens de consumo (Costa, 2009);
- ✓ a produção e o destino dos resíduos sólidos (Rodrigues (2009), Ribeiro (2009), Orcina (2009), Silveira (2009)).

Além dos exemplos citados por polo universitário, considero pertinente pontuar que, em todos os municípios, foram desenvolvidos projetos sobre a produção, o consumo e o destino de resíduos, um problema ambiental global, que é fruto desse modelo de sociedade hegemônico, onde o consumismo, ou seja, o “ter” se sobressai ao “ser”. Em síntese, salientei os principais problemas ambientais problematizados nos Projetos de Ação Ambiental, com o objetivo de ponderar que a discussão sobre o pertencimento presente neles teve como referência a noção de lugar.

Assim, processos de formação em Educação Ambiental precisam problematizar a compreensão do lugar onde atua o aprendiz, ou seja, o planejamento e o desenvolvimento de Projetos de Educação Ambiental que favoreçam a emergência do pertencimento ao lugar.

5.1 OS CAIS DOS PORTOS

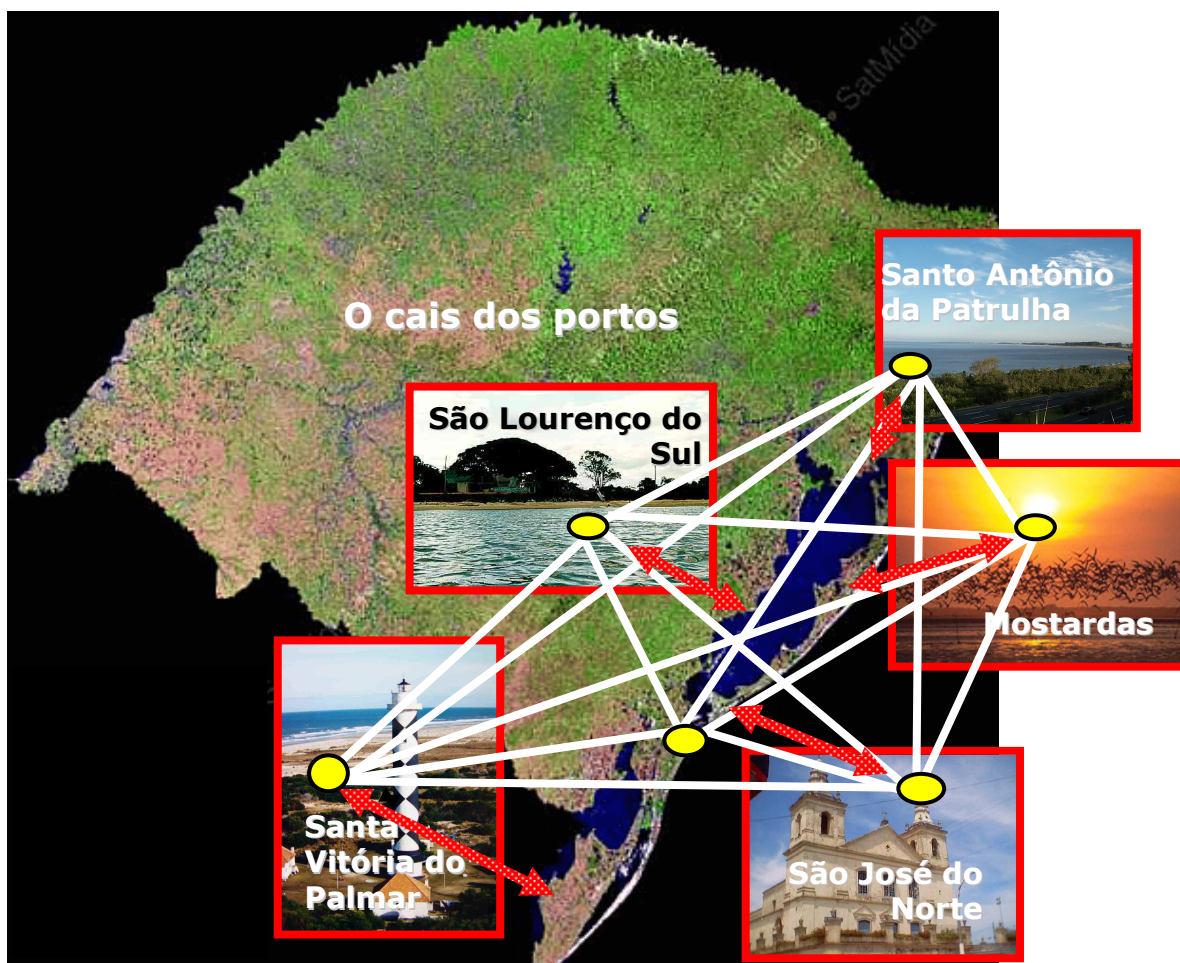
Esta escritura busca desbravar a biorregião (Figura 08), onde estão localizados os municípios-sede dos polos universitários do curso de Pós-graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Para sua escritura, utilizei, como referência, a análise realizada com a narrativa intitulada “O município que temos e o município que queremos”, dos 49 aprendentes. Estão organizadas por polo universitário e complementei com dados referentes a cada município-sede, que foi por mim pesquisado.

O critério para definir as fronteiras de tais regiões pode incluir similaridades do tipo de terra, flora, fauna e bacias hidrográficas. Além da proximidade com a terra, a visão biorregional apregoa o desenvolvimento de valores comunitários de cooperação, participação, solidariedade e reciprocidade. (GRÜN, 2002, p. 93)

Figura 08. Biorregião

As informações foram tramadas, formando um conjunto que caracteriza cada município-sede, conforme podemos visualizar sua localização geográfica na Figura 09.

Figura 09 - Mapa do Rio Grande do Sul e a delimitação dos pólos universitários.



Os escritos em *itálico* representam aquilo que os próprios aprendentes escreveram para caracterizar o município, identificado por um nome fictício seguido do ano que foi realizada a atividade da narrativa.

O texto será um misto de realidade e ficção e terá, como cenário, o primeiro encontro presencial coletivo que ocorreu em Rio Grande, na sede da FURG, com a participação de todos os aprendentes, tutores a distância, tutores presenciais, professores e também com a coordenação.

5.2 CORDÃO LITORÂNEO SUL-RIO-GRANDENSE: UMA NARRATIVA COLETIVA

Quarta-feira, 09 de abril de 2008

07 h e 11 min

O dia amanheceu ensolarado na Noiva do Mar. Um vento suave soprava e anunciava a chegada de mais um dia de outono. O toque de alvorada fez com que acordasse cedo e me deslocasse até o posto da Polícia Rodoviária Estadual, situado em frente ao Sport Club Rio Grande, o vovô do futebol brasileiro, aguardar a chegada dos alunos do polo universitário de Santo Antônio da Patrulha, conforme havíamos combinado. Enquanto aguardava o ônibus, fiquei rememorando alguns momentos do curso, desde a elaboração do projeto, a capacitação dos professores/tutores, a construção dos módulos, o planejamento das aulas presenciais, das atividades, enfim, momentos vivenciados e aprendizagens construídas até então. Estava ansiosa e, ao mesmo tempo, satisfeita, porque iria se concretizar um encontro presencial coletivo com a participação de todos os alunos, professores e tutores em um curso na modalidade de ensino a distância.

A idéia deste encontro começou a ser acalentada já nas aulas presenciais realizadas nos polos universitários, no Módulo I e no início do Módulo II. Nestas aulas, os alunos mostraram-se empolgados e interessados com a possibilidade de conhecer presencialmente os demais aprendentes, até então conhecidos apenas virtualmente nos espaços de discussão do ambiente virtual e também de conhecer a Universidade Federal do Rio Grande que, para muitos, era desconhecida.

Com a possibilidade de participar do II Congresso Nacional de Alfabetização e Educação Ambiental, planejamos e organizamos este encontro, marco para o curso, pois oportunizou-se a integração presencial do grupo e a participação de todos no Congresso.

Naquele momento, enquanto aguardava a chegada dos alunos de Santo Antônio da Patrulha, entre uma recordação e outra, o telefone celular tocou. Eram os demais tutores a distância que estavam aguardando a chegada dos alunos dos polos de Mostardas e São José do Norte, na hidroviária do Rio Grande. Todos estavam ansiosos e empolgados com o encontro.

Alguns minutos após o horário marcado, estacionaram o ônibus. Ao dar as boas vindas ao grupo, no ônibus, fui recepcionada com um caloroso bom dia! Foi o início de não apenas um bom dia, mas um conjunto de dias com muitas aprendizagens, sabores, risos, alegrias, serenatas, confraternização e trabalho. Após recebê-los, deslocamo-nos em direção ao centro da cidade e fui mostrando alguns lugares que considero importantes para o município. Neste momento, convido também você, leitor, para navegar pelo cordão-litorâneo sul-riograndense e conhecê-lo.

Rio Grande

A Noiva do Mar

Destaquei a sua localização geográfica e alguns pontos turísticos, dentre os quais o próprio Sport Club Rio Grande, mais antigo do futebol brasileiro, devido a sua fundação em 1900, o trevo de acesso à FURG, o Saco da Mangueira, o Pórtico de entrada da cidade (Figura 10), a Avenida Presidente Vargas, principal via de acesso, o antigo prédio da Fábrica Reinghantz, a Rua 24 de Maio e seu comércio varejista, a Praça Tamandaré considerada a maior praça do interior do Estado do Rio Grande do Sul, onde se localiza o Monumento Túmulo do General Bento Gonçalves, o Clube Caixeiral, a Prefeitura Municipal do Rio Grande, a Catedral de São Pedro, padroeiro do município, que é o mais antigo templo católico hoje existente desde Laguna até Montevideu, o Prédio da Alfândega (Figura 11), mandado construir pelo Imperador D. Pedro II e seu Ministro da Fazenda, o Visconde do Rio Branco, em 1879, que atualmente é sede do Museu da Cidade do Rio Grande, a primeira Câmara de Comércio do Estado (1844), a primeira Biblioteca Riograndense (1846), a



Figura 10 – Pórtico de Entrada da cidade do Rio Grande

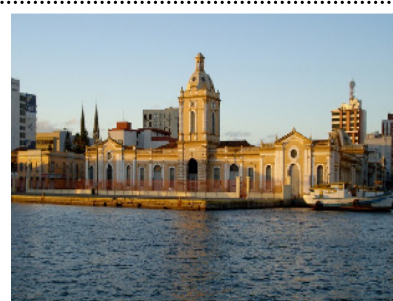


Figura 11 – Prédio da Alfândega

Praça Xavier Ferreira que a todos encanta pelos seus arbustos transformados em figuras diversas e a Doca do Mercado Municipal, que se constitui em um importante ponto de encontro para o povo rio-grandino, principalmente durante a Semana Santa. Na Doca do Mercado ocorre o desembarque e a comercialização da pesca artesanal (Figura 12).



Figura 12. Biblioteca Riograndense, Praça Xavier Ferreira e Doca do Mercado Público

Por fim, chegamos à Hidroviária Municipal, às margens da Lagoa dos Patos (Figura 13), para aguardar a chegada dos aprendentes de Mostardas e de São José do Norte.



Figura 13 - Lagoa dos Patos em Rio Grande
Fonte: Maria do Carmo Galiuzzi

Ao chegar às margens da Lagoa dos Patos, destaquei para os aprendentes que Rio Grande é conhecido como a cidade Noiva do Mar devido a sua localização geográfica (Figura 14). A seguir, apresento os limites do município, a partir da poesia de Guimarães, intitulada Rosa dos Ventos.

ROSA DOS VENTOS

A Leste Oceano Atlântico
A Oeste Pelotas, Arroio Grande e Lagoa
Mirim
E o vento Leste se faz cântico
Neste mar que não tem fim.
Pelotas e Lagoa dos Patos a Norte
Santa Vitória e Chuí ao Sul
Pontos geográficos do antigo Forte
Rosa dos ventos do Rio Grande do Sul.



Figura 14 - Cidade do Rio Grande

Os aprendentes e os demais tutores já estavam nos aguardando. Entraram no ônibus e foram rapidamente apresentados. Conversamos sobre o roteiro proposto para o deslocamento e muitos estavam curiosos para conhecer a Plataforma P-53 e também a região portuária do município.

Então, optamos por modificar o roteiro inicialmente planejado e nos deslocamos pela área portuária até a Praia do Cassino, local onde ocorreu nosso encontro presencial.

Durante o percurso, fomos fazendo algumas paradas estratégicas para mostrar, discutir e problematizar alguns aspectos que consideramos importantes que conhecessem sobre o município. Passamos pelo Porto Velho, pelo Porto Novo, a Plataforma P53 (Figura 15), a planta industrial da Refinaria de Petróleo Riograndense, o Saco da Mangueira, o Super Porto, as indústrias de Fertilizantes, o Dique Seco do Estaleiro Rio Grande, o Terminal de Containers Tecon Rio Grande e, por fim, os Molhes da Barra do Rio Grande, também conhecida como Barra Diabólica (Figura 16). Nos Molhes da Barra está localizada a desembocadura da Lagoa dos Patos, onde deságua 2/3 do volume de água do Estado do Rio Grande do Sul. Ao chegar à Barra do Rio Grande, nos deslocamos até o Balneário Cassino pela praia.



Figura 15 – Plataforma P 53

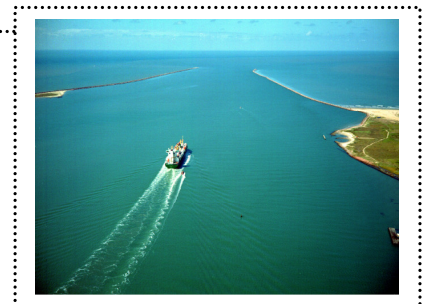


Figura 16 – Molhes da Barra do Rio Grande

O dia estava ensolarado, a brisa soprava lentamente e as ondas eram suaves. A Noiva do Mar recebeu o grupo de aprendentes e encantou a todos por sua beleza.

Ainda pela manhã, chegamos à Colônia de Férias da Refinaria de Petróleo Ipiranga, local onde ficaram hospedados e também onde realizamos nosso encontro presencial.

Lá estavam, já hospedados, os alunos dos polos de Santa Vitória do Palmar e São Lourenço do Sul. Fiquei surpresa, quando encontrei os alunos destes dois polos universitários, usando camisetas para identificar cada grupo.

O grupo de alunos, tutores, professores e coordenadores foram recebidos, no almoço, pelo Vice Reitor da FURG, da Pró-reitora de Graduação, do Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação, da Coordenadora da Universidade Aberta do Brasil e da Secretária Geral da Educação a Distância na instituição (Figura 17), da Coordenadora do curso, dos professores e dos tutores a distância, que acolheram os aprendentes, tutores presenciais, tutores voluntários e a Coordenadora do polo de Santo Antônio da Patrulha.



Figura 17 – Administração da FURG

As Figuras 18 até 22 ilustram o almoço coletivo realizado pela Comunidade Aprendiz.



Figura 18



Figura 19



Figura 20



Figura 21



Figura 22

Figura 18 - Aprendentes do polo universitário de Mostardas.

Figura 19 - Aprendentes do polo universitário de Santo Antônio da Patrulha e tutora presencial.

Figura 20 - Aprendentes do polo universitário de São Lourenço do Sul.

Figura 21 - Aprendentes do polo universitário de Santa Vitória do Palmar e tutora presencial.

Figura 22 - Aprendentes do polo universitário de São José do Norte.

Fonte: Acervo da pesquisadora.

Após o almoço, demos início a aula presencial coletiva, com a apresentação de todos os pólos universitários e seus respectivos alunos, tutores presenciais e coordenadores (Figuras 23, 24, 25).



Figuras 23, 24 e 25 - Aula presencial coletiva

Fonte: Acervo da pesquisadora

Em continuidade, organizaram-se rodas (Figura 26) em que os aprendentes puderam dialogar com o tutor a distância, que acompanhava e orientava a sua trajetória no curso e os demais colegas. O objetivo deste momento era de apresentar a estrutura e o funcionamento do Módulo II e, com os alunos, especialmente a orientação do que se iniciava: o Projeto de Ação Ambiental.

Para Warschauer (2001, p. 300), cada roda é o espaço em que seus participantes tramam sua história através das partilhas. Cada um (...) contribui na construção partilhada de uma história comum. Individualidades que (...) são a base sobre a qual a história partilhada é construída através da trama de suas vivências.

Figura 26. Rodas de formação

As Figuras 27 até 35, ilustram as rodas de formação do encontro presencial. Cada roda foi coordenada por um tutor a distância, do qual destaco o nome, como reconhecimento pelo seu trabalho e por acreditar na importância de desenvolver a Educação Ambiental.



Figura 27 – Roda de formação - tutora Profa. Leila Mara
Fonte: Acervo da pesquisadora



Figura 28 – Roda de formação - tutora Profa. Lúcia de Fátima Anello
Fonte: Acervo da pesquisadora



Figura 29 – Roda de formação - tutora pesquisadora.
Fonte: Acervo da Pesquisadora



Figura 30 – Roda de formação - tutora Profa. Dione Kitzman
Fonte: Acervo da pesquisadora



Figura 31 – Roda de formação - tutor Prof. Álvaro Luis
Fonte: Acervo da pesquisadora



Figura 32 – Roda de formação - tutora Luciana
Fonte: Acervo da pesquisadora



Figura 33 – Roda de formação - tutora Profa. Tanise Novello
Fonte: Acervo da pesquisadora



Figura 34 – Roda de formação - tutora Profa. Márcia Araujo
Fonte: Acervo da pesquisadora



Figuras 35 – Roda de formação - tutora Profa. Sibeles Martins
Fonte: Acervo da pesquisadora



Figura 36 – Roda de formação - tutor Prof. Moacir Langoni
Fonte: Acervo da Pesquisadora

Após as rodas de formação/orientação, deu-se início a apresentação dos pólos universitários. A primeira roda²² foi a do município-sede de Mostardas, a ser apresentado.

²² Warschauer (2001, p. 300), ao falar sobre as rodas de formação, salienta que não se refere à estrutura apenas, mas à qualidade da interação, às partilhas que elas facilitam. Salienta que o importante em uma roda é o cuidado mútuo, a escuta sensível, o acolher e ser acolhido, a paixão de aprender e ensinar, de ensinar e aprender, a paciência no falar e ouvir, a amorosidade na convivência, a tolerância nas diferenças, o prazer estético partilhado, o respeito durante os conflitos, a coragem de ver-se no outro, de olhar para ele e para si, o formar-se formando.

Cidade Açoriana

Os aprendentes deste polo universitário, Cássio, Henrique, Eulália, Eleonor, Júlio, Luzia, Carmem, Geraldo e Laura conduziram-nos por uma viagem imaginária para desbravar o município ao qual pertencem. Narraram aspectos geográficos, históricos, culturais, ambientais, econômicos, políticos e sociais que caracterizam o município.

Mostardas está localizada numa área de restinga chamada Litoral Médio. *É uma região, cujo meio ambiente é repleto de pequenos e diferentes ecossistemas. E levando em consideração o mapa da região, percebe-se que está localizado quase isolado do Estado, entre o mar (oceano) e a Laguna dos Patos; portanto, somos pequenos em território, mas grandes na diversidade ambiental. Além, é claro, de sermos rodeados de muitas lagoas (Cássio, 2008) de água doce (Henrique, 2008). Ao leste, temos a limitação do Atlântico, com praias de mar aberto, com belas dunas de proteção e, ao oeste, a Laguna dos Patos com praias desertas. Portanto, a natureza não nos beneficiou com enseadas maravilhosas como o nosso estado vizinho Santa Catarina, no entanto, temos uma riqueza de diversidade da flora e fauna (Cássio, 2008). Ao norte, faz fronteira com o município de Palmares do Sul; e, ao sul, com Tavares.*

Mostardas tornou-se município em 26 de dezembro de 1963. Este jovem município pertenceu a São José do Norte e sua emancipação foi fruto do descontentamento dos moradores da então “Freguesia de São Luís de Mostardas” com a administração municipal da época e com as dificuldades oriundas da distância entre distrito e sede. (Eulália, 2008)

Tem uma belíssima geografia, em função de sua altitude que é de apenas 12 metros. Os campos de Mostardas, batidos pelo vento nordeste, enfeitam-se com centenárias figueiras (Figura 37). Muitas delas esculpidas com arte pelo soprar quase contínuo, assumindo belas formas.



Figura 37 – Figueira em Mostardas

Tem uma população de aproximadamente 13.628 habitantes, de acordo com os dados do último censo. Possui uma biodiversidade exuberante e, *nos anos 70, foi criado o Parque Nacional da Lagoa do Peixe pelo governo federal* (Cássio, 2008). A Lagoa do Peixe *serve como fonte de alimentação para vários crustáceos, pássaros e seres humanos.* (Henrique, 2008). A Lagoa do Peixe (Figura 38) *é um patrimônio natural da humanidade, reconhecida pela UNESCO como Reserva da Biosfera da Mata Atlântica,* (Eleonor, 2008). Em Mostardas está localizado o Farol de Mostardas, construído em 1834. *No Mato da Costa, bosques nativos, que permeiam o Parque, cipós descem pelas árvores, formando estranhos cortinados, pano de fundo para a rica fauna da região* (Laura).



Figura 38 - Parque Nacional da Lagoa do Peixe
Fonte: Álvaro Antônio Santos da Silva

Mostardas é um município de origem portuguesa, mais precisamente da Ilha dos Açores, portanto, temos toda uma influência portuguesa. Exemplos da arquitetura, embora estejam desaparecendo em razão da evolução do dito progresso. Assim, parece-me que a população está esquecendo rapidamente suas origens. Também temos a influência portuguesa na culinária e até no linguajar. Mas, volto a repetir, os jovens infelizmente estão mais voltados ao que vêm da antena parabólica do que ao cultivo de sua própria história (Cássio, 2008). A influência da colonização portuguesa ainda é perceptível na gastronomia local, no planejamento do espaço urbano, caracterizado por ruas estreitas e compridas, nas fachadas dos casarios (Figura 39), caracterizados por casas geminadas e sem pátio na frente, sempre junto às calçadas, nos salões de baile, no predomínio da religião católica.

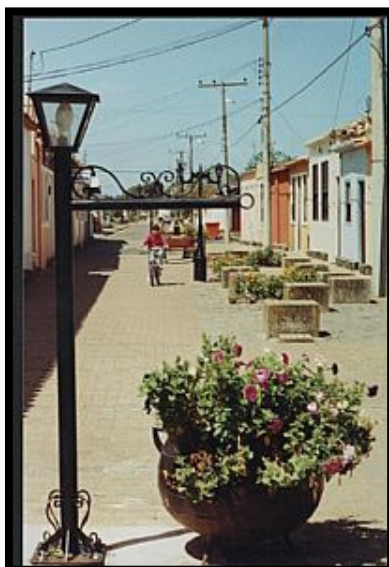


Figura 39 - Casarios em Mostardas
Fonte: Marion Ritter Busch Pinto

A religiosidade da população mostardense é marcada por várias festas. Dentre elas podemos destacar o Terno dos Reis, o Ensaio de Promessas²³, a Festa do Divino Espírito Santo e a Festa de São Luís Rei de França, que é o padroeiro do município e tem seus festejos comemorados no mês de agosto.

O Terno dos Reis (Figura 40) é uma festa religiosa tradicional, que consiste num grupo de pessoas, cantores e instrumentistas que percorre as casas da cidade, vilas e fazendas, anunciando o nascimento do Menino Jesus, durante o Ciclo Natalino. Ocorre no período de 24 de dezembro a 06 de janeiro.

O grupo costuma sair no início da noite, e as visitas se prolongam até o amanhecer. O Terno desenvolve-se em diversas fases: a chegada, quando entoam em frente da casa, ainda com a janela e luzes apagadas. Logo o grupo saúda os donos da casa e pede licença para entrar. Louva o Menino, já em frente do presépio.

Figura 40 – Terno dos Reis

O Ensaio de Promessas (Figura 41) é uma manifestação de cunho religioso, também chamada de folia. É uma das mais curiosas manifestações do elemento negro. Peculiar do município de Mostardas, ocorre na sede do município, nas comunidades quilombolas dos Teixeiras, no Rincão do Cristóvão Pereira e na Casca, exatamente nos lugares onde há o predomínio de afro-descendentes. É um ritual repleto de danças e cantos, com o ritmo

²³ Disponível em: http://www.cpis.org.br/comunidades/html/brasil/rs/_casca/casca_festas.html.# Acesso em: 29/07/2009.

conduzido pelo bater de palmas e pés. A música é tocada por violeiros e cantadores, acompanhados pelos demais participantes, todos homens. (LEITE, 2002, p. 170)



Figura 41 - Ensaio de Pagamento de Promessa, integração e respeito cultural
Fonte: Álvaro Antônio Santos da Silva

A Festa do Divino Espírito Santo também é importante para a cultura mostardense. É uma festa religiosa, que se caracteriza por louvar o Divino Espírito Santo. Realiza-se no Domingo de Pentecostes. É uma festa móvel católica, que acontece sempre cinquenta dias após a Páscoa, para comemorar a vinda do Espírito Santo sobre os apóstolos. Durante o período da festa, são realizados jantares, almoços, quermesses, novenas, missa e procissão, entre outras atividades e com a participação da comunidade local. *A Folia do Divino constitui-se de um grupo de pessoas que, fazendo parte de uma irmandade, sai de porta em porta tanto no meio urbano quanto rural, levando à frente uma bandeira, e através de louvações, solicita contribuições para os festejos do dia votivo. Essa bandeira, acompanhada de um tambor, geralmente vermelha, tem ao centro uma pombinha branca de asas abertas, bordada ou aplicada, significando o Divino Espírito Santo* (Eleonor, 2009).

A Festa de São Luís Rei de França, padroeiro do município de Mostardas, ocorre no mês de agosto. A igreja matriz (Figura 42) é motivo de orgulho para a população mostardense por causa do seu estilo barroco. Durante o mês de julho, o padroeiro visita as comunidades do município, chegando a sua igreja matriz no mês de agosto para as festividades em sua homenagem.



Figura 42 - Igreja Matriz de São Luís Rei de França
Fonte: Marion Ritter Busch Pinto

O município, também é conhecido nacionalmente pelo seu tradicional artesanato em pura lã, com teares manuais, onde se produz xergões, ponchos, tapetes e o famoso cobertor mostardeiro, tudo confeccionado com lã de ovelha, pelas tecelãs locais, que vêm ensinando seu ofício de geração a geração. Enfim, Mostardas *tem quilombolas, açorianos, história, faróis, pesca, ovelhas, gaúchos, ensaio de promessas, cebola. Tem rodeio, gineteada. Tem goianos, mineiros, e um monte de “catarinas”. Tem cobertores de lã e também uma rica mata nativa. Tem figueiras, corticeiras, orquídeas* (Figura 43) e bromélias. *Tem o centro histórico, com casas coladinhas umas nas outras e quase sem recuo da calçada* (Júlio, 2008).



Figura 43 - Orquídeas nas figueiras mostardenses
Fonte: Marion Ritter Busch Pinto

É impossível deixar de mencionar a questão dos afro-descendentes que vivem na região desde a vinda dos portugueses (Cássio, 2008), para trabalhar como escravos das grandes fazendas.



Figura 44 – Comunidade Quilombola no Seminário Regional

Ainda hoje, *bisnetos de escravos convivem junto à comunidade e especialmente em antigos quilombos*, como podemos destacar a *Comunidade Quilombola de Casca* (Figuras 45 e 46), a *Comunidade Quilombola dos Teixeiras*, o *Beco dos Colodianos* e as *Capororocas* (Henrique, 2008). *E estes estão sendo estimulados a manter ou reviver suas origens através do estudo de sua história* (Cássio, 2008).

As comunidades remanescentes de quilombolas estão resgatando suas raízes culturais através do plantio ecológico (sem a utilização de defensivos agrícolas) do arroz quilombola e feijão sopinha. Esse plantio é feito em parceria com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Mostardas (Figura 44).



Figura 45 – Comunidade Quilombola de Casca



Figura 46 - Sambaqui ou casqueiro no município de Mostardas
Fonte: Renata dos Santos Pereira

*Temos grandes extensões de terra para o cultivo do arroz irrigado, para a pecuária e criação de ovinos, além da indústria madeireira. Esta tem por matéria prima o **Pínus ellioti**, espécie exótica que, por sua rápida dispersão, em competição com a mata nativa, ganha sempre. Sabe-se da biodiversidade que a Mata Atlântica abriga e, com a dispersão do pínus, o ecossistema como um todo sai perdendo. Além disso, o pínus consome quantia considerável de água, prejudicando nossos recursos hídricos e, por consequência, o solo. E, gerando este mesmo problema, ainda temos plantio de eucalipto. Cabe ressaltar que, no caso do pínus, as madeiras que se instalaram no município trouxeram, de seus estados de origem, grande*

parte da mão de obra, ficando o município incumbido de arcar com saúde e educação dessas famílias que se estabeleceram na nossa zona urbana. Sem um prévio planejamento por parte do município, tal acontecimento causou um inchaço urbano, aumentando as vilas à margem da sede, carentes, inclusive, de saneamento básico. Por isso, o município de Mostardas pertence à área chamada de Desertos Verdes (Figura 47). Felizmente ainda encontramos alguns resquícios da Mata Atlântica e ainda somos povoados por imensas figueiras (Cássio e Eulália, 2008).



Figura 47 - Desertos Verdes
Fonte: Acervo da pesquisadora

Com relação à Educação, o município possui três escolas estaduais, sendo que uma possui Ensino Fundamental e Médio, uma somente o Ensino Fundamental e outra com o Ensino Fundamental incompleto. E dez escolas municipais, sendo que duas oferecem apenas a Educação Infantil e as demais o Ensino Fundamental completo. *As escolas estão lentas e sorratamente começando a trabalhar com a Educação Ambiental (Cássio, 2008), embora esta não faça parte do currículo das escolas (Eulália, 2008).* O ensino universitário chegou ao município através de instituições privadas e também através da parceria estabelecida entre a Prefeitura Municipal e a FURG/UAB, com a oferta de cursos em nível de graduação e pós-graduação na modalidade de ensino a distância. *Enfim, considero que o município são as pessoas que coabitam nele, os cidadãos. Um município educador e participativo é feito por cidadãos atuantes e responsáveis, com plenas condições de fazer os caminhos ao caminhar. Os donos da nossa história, a exemplo dos que fizeram a emancipação (Eulália, 2008).*

Cássio, Henrique, Eulália, Eleonor, Júlio, Luzia, Carmem e Laura finalizaram a apresentação sobre o município com muita atenção e possibilitaram que conhecêssemos a Mostardas que temos e a Mostardas que queremos. Suas narrativas revelaram suas crenças, seus sonhos, seus desejos, os signos e símbolos que constituem a sua identidade. E também, que o município está inserido em um contexto socioeconômico que lhe imprime características que geram problemas sociais e ambientais.

Considero importante destacar que os aprendentes, em nenhum momento de suas narrativas, mostraram a problemática por eles vivenciada, durante anos consecutivos com a BR – 101, hoje asfaltada, mas que até 2008 estava ligada ao município de São José do Norte por um trecho conhecido como “Estrada do Inferno” devido a suas precárias condições de trafegabilidade. Após o final da apresentação da roda de Mostardas, demos início a de Santo Antônio da Patrulha.

Santo Antônio da Patrulha

A Terra dos Sonhos

Os aprendentes do pólo universitário de Santo Antônio da Patrulha apresentaram o município. Cecília, Hortência, Flávio, Lígia, Iracema, Adélia, Glória, Flora, Angelina, Perla, Ester e Elisabeth estavam entusiasmados e, em sua apresentação, deixaram seus colegas ansiosos por conhecer a cidade e degustar as famosas rapaduras de Santo Antônio. O grupo organizou-se de forma a que Flávio fosse o último, porque, segundo elas, depois que ele começa a contar os causos e as histórias lá de Chicolomã, não tem cachaça nem rapadura que o faça parar.

Santo Antônio da Patrulha, terra da rapadura! Da pinga azul, terra dos Sonhos! Localiza-se no Litoral Norte, constituindo a microrregião homogênea do litoral setentrional, com uma altitude de 57 metros. Limita-se, ao norte, com Rolante e Riozinho; ao sul, com Viamão e Capivari; a leste, com Osório e Caraá; e, a oeste, com Taquara, Glorinha e Gravataí (Adélia, 2008).

Em 1760 foi elevado à condição de Freguesia para, em 1809, passar a Vila e, em 03 de abril de 1811, para município de Santo Antônio da Patrulha, que recebeu esta denominação em função das patrulhas instaladas em seu território, para a cobrança de impostos para Coroa. Simultaneamente, Rio Grande, Rio Pardo e Porto Alegre, receberam a mesma condição e formam assim os quatro municípios mais antigos do Rio Grande do Sul (Cecília, 2008). No ano de 2000 passou a fazer parte da Região Metropolitana de Porto Alegre, por localizar-se a 73 km da capital. Possui seis distritos, sendo eles: sede (cidade); a Miraguaia; a Catanduva Grande; o Pinheirinhos; o Evaristo; e o Chicolomã (Hortência,

2000). Possui uma população estimada de 39.302 habitantes, de acordo com o último censo demográfico.

Santo Antônio da Patrulha integra três bacias hidrográficas importantes para a dinâmica hidrológica do Rio Grande do Sul: a Bacia do Rio dos Sinos, cuja nascente localiza-se no município de Carará, e suas águas são utilizadas para a prática da agricultura e da pecuária (Lígia, 2008); a Bacia do Gravataí (Hortência, 2008), cuja nascente situa-se no banhado (Lígia e Flávio, 2008) do Chicolomã (Iracema, 2008), sendo alimentada por dois arroios que cortam a área urbana, o arroio Pitangueiras e o arroio Passo dos Ramos (Lígia, 2008); e a Bacia Litoral Médio. Essa condição o torna um município de importância ambiental e, ao mesmo tempo, traz consigo um conflito no uso das águas: o município capta água na Bacia do Rio dos Sinos (Figura 48) e deságua seus efluentes na Bacia do Rio Gravataí (Hortência, 2008).

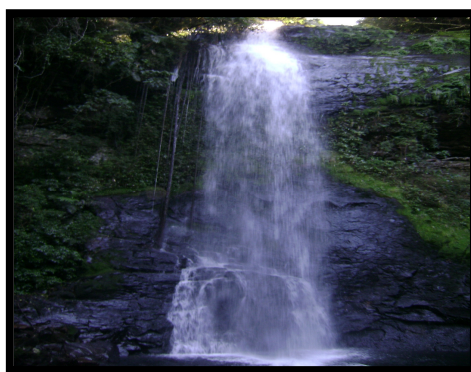


Figura 48 - Cascata do Rio dos Sinos
Fonte: Patrícia da Silveira Gomes

A economia do município está baseada fundamentalmente no setor agropecuário, que se constitui no setor que detém o maior número de estabelecimentos e, conseqüentemente, é o maior empregador de mão de obra. Neste setor, destaca-se a produção orizícola, que ocupa as regiões da planície localizadas próximas aos rios e banhados. E também plantações de cana de açúcar, que compõem a paisagem da terra que exporta cachaça e rapadura, e mantém sempre viva sua cultura açoriana. Outra atividade econômica é a criação de gado de corte. Também merece destaque a produção primária, onde são cultivados vários produtos de subsistência. Quanto à produção industrial, podemos destacar o setor metalmeccânico, calçadista, engenhos de arroz, fábricas de rapaduras e derivados (Adélia, 2008). O comércio ativo, que se desenvolveu às margens da RS - 30, originou a parte nova da cidade, o Bairro Pitangueiras ou Cidade Baixa (Cecília, 2008).

Santo Antônio da Patrulha possui um grande potencial turístico: apesar de pequenas malhas de vegetação nativa, as belezas ecológicas existentes são muitas, como a Lagoa dos Barros, porém suas margens vêm sendo gradativamente ocupadas (Cecília, 2008).

A Lagoa dos Barros, além de sua importância como um bem natural, há também o valor histórico. Sua ocupação iniciou-se com o proprietário de uma fazenda nesta região, o Senhor Manoel de Barros Pereira (sobrenome que dá nome a este manancial).

Conta-nos a história que sua filha, Margarida Exaltação da Cruz, mulata pardo-forra, de 13 anos, apaixonou-se por um soldado-dragão, Inácio José de Mendonça, de 57 anos, casando-se com este e, a partir desta nova família, teve origem o município em questão.

No decorrer dos anos, surgiram muitas lendas: lenda da Cidade Submersa (Figura 49), a lenda da Noiva da Lagoa (Figura 50), que tornam a lagoa razão de

curiosidade para moradores e seus visitantes. A Lagoa dos Barros, que abarca uma área aproximada de 12.000 hectares, faz parte da malha lagunar, que se estende de Laguna ao Chuí, revelando, dessa forma, que as lagoas rentes ao litoral são, em sua maioria, remanescentes de bacias resultantes do gradativo recuo do Oceano Atlântico.

Figura 49 – Lenda da Cidade Submersa

Conta a lenda que, no centro da Lagoa dos Barros, existe uma cidade submersa do qual durante o período de estiagem, pode-se visualizar o topo dos prédios e inclusive ouvir o sino de uma igreja.

Reza a lenda que, em uma noite de luar, um casal de noivos passeava pelos campos que margeiam a encosta da serra. Adormeceram e foram despertados de madrugada por um estrondo pavoroso, seguido de grandes relâmpagos que iluminavam os céus, e águas que desciam da encosta da serra. Os noivos foram envolvidos e tragados pela imensidão das águas, formando assim a lagoa, que passou a chamar-se Formosa.

Figura 50 – Lenda da Noiva da Lagoa

Esta lagoa se distingue das demais lagoas da planície costeira por sua localização e alto conteúdo de substâncias em suspensão, fato este que impede a penetração da luz, tendo baixa transparência (suas águas são escuras e turvas). De acordo com observações e estudos da área, foi constatado que a lagoa vem sofrendo um assoreamento. E este assoreamento tende a aumentar na exata medida em que continuar o desmatamento da Serra Geral, que não se cansa de lançar detritos arbóreos e húmus vegetal em seu leito. (Lígia, 2008)

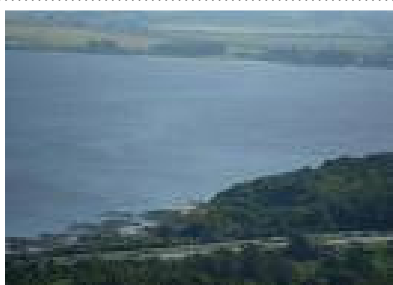


Figura 51 - Lagoa dos Barros

A Lagoa dos Barros (Figura 51) é bastante procurada nos meses de verão, porém o local não oferece infraestrutura necessária e os visitantes, por sua vez, trazem a desvantagem da poluição. Além disso, há construções irregulares às margens da lagoa e o uso de

suas águas para a irrigação de lavouras de arroz.
(Lígia, 2008)

O turismo no município vem se desenvolvendo muito através de um programa com roteiro rural, que oferece aos visitantes oportunidade de conhecer as belezas naturais, o Rio dos Sinos, a mesa farta pela diversificada culinária da colônia, o tradicional sonho. Visitar os alambiques e provar dos licores feitos com a famosa cachaça de Santo Antônio também é um atrativo (Glória, 2008). Famosa por ser a terra do sonho, da cachaça e da rapadura, Santo Antônio da Patrulha possui uma culinária rica em aromas e sabores. Além dos produtos conhecidos nacionalmente, o município vem inovando, apresentando combinações exóticas e saborosas como, por exemplo, os sonhos açucarados e a famosa lasanha de rapadura.

Este município conta também com eventos importantes, que contribuíram para intensificar a atividade turística, tais como: a *criação do festival de música (Moenda da Canção Nativa), que passou a projetar o nome e a cultura do município pelo Brasil. Com o passar do tempo, foram criados outros eventos que assim passaram a compor o calendário do município. Mas o setor que mais vem se destacando é a produção da cachaça que passou por um processo de qualificação na produção e sua vinculação com as demais atividades turísticas, religiosas, culturais e especialmente com a sua arquitetura* (Adélia, 2008).

Em Santo Antônio da Patrulha, a colonização de origem açoriana predomina no 1º, 2º e 6º distritos; a polonesa, principalmente no 5º distrito; a alemã, predominante no 3º e 4º distrito; e a africana, principalmente no 1º, 2º e 6º distritos (Flora, 2008).

Este município também tem um importante roteiro turístico religioso com visitação à Gruta de Nossa Senhora de Lourdes, à Igreja Matriz de Santo Antônio, ao Oratório, aos Caminhos da Fé (Figura 52), à Gruta da Nossa Senhora da Saúde, ao Parque da Guarda, com visitação à imagem de Santo Antônio. A crença religiosa está associada à colonização açoriana do município. Seus hábitos e costumes estão associados a sua colonização.



Figura 52 – Caminhos da Fé

Prosseguindo com a apresentação do município de Santo Antônio da Patrulha, os aprendentes destacaram as principais festividades que acontecem no município e revelam suas crenças.

O *Terno dos Reis* (Adélia, 2008) é uma festa típica do município e também acontece em Mostardas, cuja colonização também é açoriana.

O *Baile de Masquês*²⁴ (Adélia, 2008), que é uma apresentação de danças folclóricas de origem açoriana, realizada somente por homens mascarados, que formam pares com as mulheres. Apresentam-se geralmente em festas do Divino Espírito Santo ou do Padroeiro da localidade onde moram. O número de casais que se apresentam são oito, doze ou dezesseis, mais um casal “Barba-de-Pau”. Este casal não dança com o grupo, mas é o principal encarregado da parte cômica. Correm, dançam, divertem as crianças e os adultos durante todo o tempo. Ele apresenta-se com um macacão revestido de barba-de-pau. Ela, com trejeitos ora femininos, ora masculinos, é escandalosa, divertida e engraçada. Este casal movimenta-se de um lado para o outro e sua tarefa é vigiar os pares para evitar que engraçadinhos perturbem os movimentos. Mas quem acaba se engraçando para todo mundo é a própria companheira do Barba-de-Pau. As máscaras são as mais bizarras possíveis. Nas roupas masculinas, destacam-se as bombachas floreadas, as calças com listras largas, xadrez exagerado, fraque estilizado, sapato com polaina e chapéu de palha. Nas roupas femininas, destacam-se sapatos de salto alto, brincos, pulseiras, colares, perucas e vestidos longos. Os participantes do baile dançam sob o comando de um instrutor as seguintes danças: Caranguejo, Pezinho, Cana-Verde, Mazurca Marcada, Valsa e Rancheira. O Baile de Masquês ainda acontece no interior do município.

A Festa da Moenda é a Festa da Cachaça, do Sonho, da Rapadura e do Arroz. Neste festejo, é exposto uma moenda puxada a bois, fazendo garapa e distribuindo rapadura quentinha na palha de cana para os visitantes da festa. As *Cavallhadas*²⁵ (Adélia, 2008), que são um torneio hípico, onde ocorre a encenação de lutas entre mouros e cristãos.

Conforme tradição oral, a Cavallhada (Figura 53) vem de Carlos Magno e dos torneios que os "Doze Pares da França" realizavam, nos momentos de descanso entre as lutas empreendidas.

O município de Santo Antônio da Patrulha é reconhecido pela riqueza, esmero e fidelidade à indumentária usada pelos guerreiros.

Figura 53 – Cavallhadas

Fazem parte das Cavallhadas dois grupos de onze cavaleiros cada. A apresentação consta de dois grandes momentos: manhã - as lutas e paz; tarde - confraternização através de jogos.

²⁴ Disponível em: <http://santoantonio.tripod.com/masque.html>. Acesso em 29/07/2009.

²⁵ Disponível em: http://www.santoantoniopatrulha.rs.gov.br/005/00502001.asp?tCD_CHAVE=108. Acesso em: 29/07/2009.

O Terço Cantado²⁶, que corresponde à reza do terço em forma de cantoria. A Mesa de Inocentes²⁷, que é um almoço onde é servida sopa de massa com galinha e pão d'água, seguida de doces típicos, como merengue, à criança com menos de 7 anos, em pagamento de promessas. A velação de São Bom Jesus²⁸, que acontece no mês de agosto, quando são feitas orações, acendem-se velas por 24 horas, agradecendo a graça recebida. Pão por Deus²⁹, que corresponde a versos para expressar carinho e devoção. As *Cantigas de Oi-La-Rai*³⁰ (Adélia, 2008), que são cantos entoados pelas mulheres durante a realização das atividades domésticas. *Conta-se que, antigamente, embora ainda hoje se preserve o hábito em alguns lugares, os trabalhadores do campo comunicavam-se uns com os outros à distância por meio das cantigas de Oi-La-Rai* (Eulália, 2008). *Os grupos que cantam Oi-La-Rai são capazes de passar toda noite cantando sem repetir um verso. Cada trecho da música é cantado por uma dupla de vozes e, às vezes, reúnem-se diversas duplas que vão se revezando na interpretação de quadrilhas* (Flávio, 2008) *O Festejo do Divino Espírito Santo e sua Folia* (Adélia, 2008) e a Festa de Santo Antônio, no mês de junho, cujas festividades contam com procissão, celebrações e visita da Bandeira do Divino às casas da comunidade.

Santo Antônio da Patrulha possui também o *Espaço Cultural Qorpo Santo, que abriga um teatro e uma galeria de arte* (Glória, 2008). E também o Museu Arqueológico Caldas Jr; o Museu Nacional da Cachaça; a Fonte Imperial (Figura 54), que foi construída sob a ordem de Dom Pedro I, aproveitando uma fonte natural de água; a Igreja Matriz de Santo Antônio; a Sala Açoriana, que expõe a indumentária açoriana, bem como fotografias e o artesanato; e os Caminhos da Fé, que é uma viela que liga a igreja matriz aos casarios açorianos, com altares em homenagem a 20 Santos.



Figura 54 – Fonte Imperial

²⁶ Disponível em: http://www.santoantoniopatrulha.rs.gov.br/005/00502001.asp?tCD_CHAVE=97. Acesso em: 29/07/2009.

²⁷ Disponível em: http://www.santoantoniopatrulha.rs.gov.br/005/00502001.asp?tCD_CHAVE=97. Acesso em: 29/07/2009.

²⁸ Disponível em: http://www.santoantoniopatrulha.rs.gov.br/005/00502001.asp?tCD_CHAVE=97. Acesso em: 29/07/2009.

²⁹ Disponível em: http://www.santoantoniopatrulha.rs.gov.br/005/00502001.asp?tCD_CHAVE=97. Acesso em: 29/07/2009.

³⁰ Disponível em: http://www.santoantoniopatrulha.rs.gov.br/005/00502001.asp?tCD_CHAVE=97. Acesso em: 29/07/2009.



Figura 55 – Museu Antropológico
Caldas Jr

Considerado por muitos um sonho entre o porto e o mar em função de sua localização geográfica, é uma Cidade antiga, que conserva sua história nas casas em estilo luso-açoriano (Figura 55), cujas paredes externas são muito grossas, construídas de pedras irregulares, barro e cal, com amplas janelas e vidraças, um centro histórico, de ruas estreitas, que revela um passado recente, que deixou saudade (Cecília, 2008).

A educação tem sido, no município de Santo Antônio da Patrulha, ao longo dos últimos anos, o setor que vem apresentando uma gradativa melhora, visto que, além da qualificação dos professores, também temos observado que as estruturas físicas vêm recebendo significativas melhorias que vão desde as instalações prediais com a adequação das salas de aula, bibliotecas, cozinhas e equipamentos (Adélia, 2008).

Quanto à saúde, podemos observar que o atendimento da população ocorre nos postos, que geralmente ficam localizados nos bairros e vilas. Com a qualificação do corpo clínico e assistencial, gradativamente tem permitido que sejam realizados atendimentos nas mais diversas especializações que, aliados a maior diversificação dos equipamentos, têm melhorado os diagnósticos (Adélia, 2008).

Entretanto, podemos perceber que o município carece de infraestrutura, especialmente saneamento básico, pois falta a construção de redes de esgoto nos bairros e de estações de tratamentos destes efluentes que são despejados nos arroios e rios que passam por grande processo de contaminação. Outro fato a ser destacado é a falta de lixeiras na zona urbana, que impedem que os transeuntes depositem o seu lixo em local adequado, o que impossibilita que a população seja educada quanto à preservação de um ambiente limpo e agradável. Assim, deixamos de fazer uma coleta seletiva e principalmente inviabiliza a reciclagem dos resíduos (Adélia, 2008). Terra privilegiada, pela sua localização e pelo seu potencial hídrico, porém, nossos arroios e rios estão recebendo dejetos, esgotos sem nenhum tratamento, Em alguns pontos, estes são canalizados para os cursos d'água, pois o município não dispõe de rede coletora de esgoto cloacal, sendo utilizadas fossas sépticas, sumidouros ou como ocorre, às vezes, a canalização direta aos arroios. Também a ausência de mata ciliar causa a erosão, o assoreamento dos rios, diminuindo as áreas desses corpos hídricos. Os resíduos sólidos assombram nossas águas, nossa fauna e flora, já que o lixo, problema social aparente, é descartado, por vezes, junto às suas margens (Cecília, 2008).

Santo Antônio da Patrulha é uma cidade de campos floridos, de áreas extensas e condições climáticas favoráveis à pecuária, que se destaca na criação bovina. No entanto, problemas provenientes da atividade humana começam a degradar esse ambiente de tantas riquezas naturais, como o uso de agrotóxicos na agricultura, a realização de queimadas e desmatamento para aumentar as áreas agrícolas, principalmente para o cultivo de monoculturas e campos destinados à pecuária, degradando o solo, comprometendo a biodiversidade local (Cecília, 2008).

Angelina, Flávio, Adélia, Cecília, Hortência, Iracema, Perla, Lígia, Ester, Glória, Flora e Elisabeth não mediram esforços para mostrar o município de Santo Antônio da Patrulha que temos e o que almejam construir. Destacaram a presença marcante da religião católica no município, a colonização, a sua história, os costumes, as tradições, porém não deixaram de discutir também os problemas existentes, os conflitos ambientais e sinalizaram para alguns encaminhamentos.

Com o término da apresentação dos aprendentes do município de Santo Antônio da Patrulha, realizamos um intervalo e a conversa continuou. A apresentação dos municípios foi importante, porque os aprendentes dos outros pólos universitários puderam conhecer melhor a realidade dos demais, bem como compreender os trabalhos que por muitos estavam sendo desenvolvidos no curso e comentados no ambiente virtual, em especial nos fóruns de discussão. Além disso, naquele momento, estavam iniciando a delimitação dos problemas que estariam presentes na construção dos Projetos de Ação Ambiental.

São Lourenço do Sul

A Pérola da Lagoa

Após retornar do intervalo, continuamos com a apresentação do polo universitário de São Lourenço do Sul, sob a responsabilidade de Tobias, Beatriz, Simone, Paula, Lenise, Sara, Verônica, Gregório, José, Tereza e Antônio.

Sara (2008) iniciou a apresentação do município, contanto um pouco sobre a história e localização geográfica. O município de São Lourenço do Sul foi fundado em 26 de abril de 1884. Localiza-se na porção Centro-Sul do Estado, *na microrregião da Lagoa dos Patos, na*

encosta da Serra de Tapes (Sara, 2008), sobre o embasamento de rochas cristalinas, com cotas altimétricas médias de 25 metros na várzea junto à Laguna e de 150 metros na área colonial. Próximo à divisa com o município de Canguçu, situa-se o ponto mais elevado do município, com aproximadamente 300 metros de altitude. Faz limites, a leste, com a Lagoa dos Patos; a oeste, com o município de Canguçu; a norte, com Camaquã e Cristal; ao sul, com Turuçu e Pelotas.

Possui uma população de aproximadamente 43.451 habitantes, distribuída pelo espaço urbano e agrário do município. *A zona rural é o berço da nossa cultura (Simone, 2008). De colonização basicamente alemã, é uma das mais belas cidades da Costa Doce. O município foi importante na Guerra dos Farrapos e na preservação da cultura alemã no Sul do Estado. Nossa população é constituída por diversas etnias, destacando-se a portuguesa, a africana e a alemã, esta oriunda principalmente da Pomerânia (Sara, 2008). No ano de 2008, o município de São Lourenço do Sul organizou uma festa de comemoração dos 150 anos da chegada da colonização alemã. Este povo escolheu esta terra por apresentar uma natureza muita rica em matas e solo fértil e uma lagoa de água doce. São Lourenço, nos anos de 1860, 1880 até 1940, foi considerado como um dos principais portos do sul do Brasil, porque eram produzidos muitos produtos coloniais (lenha, carvão, batata, banha, ovos) a serem exportados para outras cidades, até para outros países pela Lagoa (Gregório, 2008). A necessidade de escoar a produção colonial desenvolveu um intenso comércio pela via lacustre, o que deu ao povo lourenciano uma vocação de navegadores. Apesar do comércio via Laguna dos Patos ter se extinguido após a intensificação de outros meios de transportes, a vocação para a lida na lagoa já era algo inerente ao morador desse lugar. Quem nasce à beira de tão vasto mar de água doce não tem como desprezá-lo. Sendo assim, ainda hoje temos uma importante atividade de pesca artesanal, que sustenta inúmeras famílias, apesar das adversidades enfrentadas por esses bravos pescadores que ainda nos contam muitas histórias. Histórias de antigas e fartas pescarias, do tempo em que a Lagoa ainda tinha espécies que hoje não se vêem mais (Sara, 2008).*

A base da economia do município é a agropecuária e a indústria de couro. *A população lourenciana era basicamente do meio rural, a economia dependia muito dos colonizadores alemães, que foram assentados em localidades diferentes, onde cada família recebeu a sua colônia de terras. A grande dificuldade era o transporte até a cidade, até o porto, que era realizado por carroças. As estradas eram precárias. Havia apenas umas trilhas e o município foi se formando, graças a esse povo, que passou por todos os tipos de*

dificuldades (doenças, saudade de parentes que ficaram e as discriminações...). [...] hoje o município ainda depende muito deste povo, porque a base da economia é a produção primária (Gregório, 2008).

Há vinte anos atrás, a maior parte da população residia no meio rural e, com o passar dos anos, houve uma inversão. Agora a população urbana ultrapassa a população rural. Isso se deve a que cada vez mais os jovens estão abandonando o meio rural, em busca de trabalho em outras cidades. O município não oferece opções de trabalho ao jovem, nem opções de estudos e, na maioria das vezes, quando ele sai da sua comunidade uma vez, ele não volta mais para fazer o que fazia antes (Gregório, 2008). O município é o maior produtor de batata da América do Sul. Atualmente, a produção agrícola da zona colonial, que em tempos passados abastecia as cidades de gêneros alimentícios, está cedendo lugar para a produção de fumo. Um quadro que causa tristeza ao observador mais sensível às questões da terra é o fato de que, em virtude do comércio do tabaco (Figura 56) estar sendo mais lucrativo para o agricultor, atualmente muitos estão deixando de produzir alimentos de sua subsistência como frangos, hortaliças e legumes para comprá-los nos supermercados da cidade (Sara, 2008).



Figura 56 - Plantio direto de fumo sobre palha de aveia preta
Fonte: Ricardo Bonini Afonso

O turismo também é uma importante fonte de renda, uma vez que possui belíssimas praias situadas nas margens da Lagoa dos Patos (Gregório, 2008), tais como Praia das Nereidas, Praia das Ondinas e Barrinha, com figueiras centenárias. É possível também conhecer o Caminho Farroupilha³¹ (Figura 57) e também o Caminho

Figura 57 – Caminho Farroupilha

O roteiro turístico Caminho Farroupilha mostra a saga vivenciada pelos combatentes na Revolução Farroupilha (1835-1845).

³¹ Disponível em: http://www.saolourencodosul.rs.gov.br/conteudo.php?ID_PAGINA=157. Acesso em: 30/07/2009.

Pomerano³² (Figura 58), pertencentes ao roteiro turístico da Costa Doce. *Na zona rural existem lugares onde a natureza exhibe as suas belezas naturais. Este é o município que temos hoje, que depende da economia do meio rural e a cidade está tentando explorar o turismo, aproveitando-se das belezas naturais, principalmente a Lagoa dos Patos. Esta é a única fonte de renda da cidade, além do comércio* (Gregório, 2008).

O Caminho Pomerano é um roteiro turístico rural, que resgata a cultura e os costumes do povo alemão-pomerano, expressa nos artesanatos, folclore, gastronomia e na agroindústria. Cinco propriedades são modelos típicos da cultura pomerana no município, que são: o Sítio Flajoke, a Família Radtke, a Família Klasen, o sítio Loescher e o Sítio de Inês Klug.

Figura 58 – Caminho Pomerano

A hidrografia do município imprime a ele um caráter peculiar, tendo a Lagoa dos Patos, importantes arroios como, por exemplo, o São Lourenço, que dá nome à cidade, além de diversas sangas. *Aqui nós tínhamos um rio lindo, que margeava a nossa cidade. Era o rio São Lourenço* (José, 2008), *conhecido e importante na Revolução Farroupilha* (Simone, 2008), *navegável e majestoso em toda sua plenitude. Era o nosso paradigma de rio para mostrar aos visitantes. O nosso rio, do qual nos orgulhávamos, virou arroio, está assoreado e poluído* (José, 2008).

Olhando o município que temos, em cada lugar vemos que os problemas se assemelham e as diferenças estão relacionadas a questões culturais ou religiosas, mas a desigualdade, a fome, a miséria, e uma classe privilegiada permeiam as mais diversas sociedades. Tudo isto faz parte do meio ambiente e não só as questões relacionadas aos recursos naturais, por isso o município que temos é o resultado de nossas ações (Tobias, 2008).

O município de São Lourenço do Sul, por possuir belíssimas praias de água doce e calma (Figura 59), possibilita também a prática de esportes náuticos. O município é carinhosamente conhecido como “A Pérola da Lagoa”. Os principais eventos que constituem a cultura lourenciana são a Festa de Iemanjá, a Festa da Nossa Senhora dos Navegantes, as Festas da Colheita e do Colono, assim com a Festa do Divino Espírito Santo, no distrito do Boqueirão e a Festa de São Lourenço,



Figura 59 – Praia em São Lourenço do Sul

³² Disponível em: http://www.saolourencodosul.rs.gov.br/conteudo.php?ID_PAGINA=41. Acesso em: 30/07/2009.

padroeiro do município. Além das festas vinculadas à crença religiosa, também ocorre anualmente, em São Lourenço do Sul, o Reponte da Canção do Litoral Sul, o Pérola em Canto, o baile do Vermelho e Branco e, no inverno, sempre é possível degustar o tradicional Caldo Lourenciano (Figura 60) nos restaurantes existentes às margens da Lagoa dos Patos. *As festas culturais, os cantos corais nas comunidades religiosas são nossas opções de lazer, assim como o futebol e a praia, no verão* (Beatriz, 2008).

Ingredientes

2 colheres (sopa) de óleo, 1/3 xícara de toucinho fresco picado, 1/2 xícara de tutano picado, 3 kg de carne de peçoço cortada em cubos, 6 dentes de alho amassados, 3 cebolas grandes picadas, 3 tomates grandes sem pele e sementes, picados, 2 colheres (sopa) de extrato de tomate, 2 pimentas verdes sem sementes, amassadas.

Ingredientes para os "Legumes":

3 kg de batatas, 2 kg de batata-doce, 1 kg de abóbora, 1 repolho médio, 4 cenouras grandes, 10 folhas de couve, 4 espigas de milho verde, sal e pimenta do reino a gosto.

Figura 60 – Receita de Caldo Lourenciano

O município que temos foi construído sem planejamento e reúne pessoas com interesses, saberes, cultura e educação diversas. O resultado desta diversidade é a falta de compreensão sobre o ambiente onde vivem, pois cada um olha sob um diferente prisma. Desta forma, cada um está preocupado antes com sua sobrevivência, satisfazer suas necessidades básicas, depois vem outras preocupações, principalmente em relação ao consumo de bens e conforto.

Os problemas ambientais e da sociedade como um todo aparecem quando estão causando algum problema direto ou ameaçam de alguma forma a vida das pessoas. No município que temos, parece faltar uma base sólida para que valores como a solidariedade, equidade, respeito e ética sirvam como modelo para o convívio social. O dano ambiental é o reflexo desta deficiência educacional, a degradação ambiental é principalmente resultado da degradação do homem. Desta forma, o município que temos é um município que preocupa: os interesses econômicos estão em primeiro lugar, o capitalismo conduz a grande maioria das pessoas de acordo com sua lógica, o acúmulo de dinheiro para gerar mais dinheiro e assim por diante. Apesar de toda a legislação existente, os programas, o conhecimento, a pesquisa, o senso comum de querer uma vida tranquila, segurança, boa alimentação, água de qualidade, paz, felicidade, etc., a sociedade dá lugar ao domínio de poucos que conduzem os rumos da humanidade.

Por fim, o município que queremos é exatamente oposto ao que temos hoje, talvez um município utópico, mas possível de existir. Se realmente queremos outra realidade, por que ela não acontece? Será que realmente queremos outra realidade? Quantos querem? Como tão poucos dominam? Queremos segurança? Queremos Paz? Queremos um planeta limpo?

Poderiam ser formuladas inúmeras perguntas. A resposta da grande maioria das pessoas provavelmente seria de que querem mudança da realidade atual (Tobias, 2008).

Os aprendentes de São Lourenço do Sul problematizaram o município e conduziram-nos por uma viagem imaginária, cheia de cheiros e sabores, hábitos e costumes, passeios turísticos e história. Em cada narrativa, navegamos pela Lagoa dos Patos, pelo processo de colonização, pela formação da identidade lourenciana, entrelaçando a compreensão da configuração do lugar com a dinâmica do espaço geográfico, através da compreensão de problemas por eles vivenciados no município.

Santa Vitória do Palmar

Terra dos Palmares

Dando continuidade à tarde de trabalho, após finalizar a roda de São Lourenço do Sul, iniciamos a apresentação da roda formada por Sofia, Olga, Luciana, Elisa, Gláucia, Lívia, Laila, Maisa, Morgana, Paloma e Lucíola que pertencem ao município de Santa Vitória do Palmar.

O município de Santa Vitória do Palmar está situado no extremo meridional do Brasil, a 20 km do Uruguai, na microrregião Litoral Lagunar, com altitude de 23 metros. *Limita-se, ao norte, com o município do Rio Grande; e, ao sul, com Chuí; a leste, com o Oceano Atlântico e a Lagoa Mangueira; e a oeste, com a Lagoa Mirim. Sua fundação aconteceu em 30 de outubro de 1872 (Paloma, 2008).*

O nome do município deve-se aos palmares de *butia capitata* existentes nos chamados Campos Neutrais (Figura 61), provavelmente semeados por aves migratórias que se abrigavam nos banhados próximos à Lagoa Mirim. *Região de vegetação rasteira, contando com a presença de palmeiras de butiá e alguns capões de mata nativa, graças à presença das palmeiras, traz os palmares no nome, e quase que tão somente no nome, pois, devido à economia de nosso município, que baseia-se na agricultura do arroz e na pecuária, nossa vegetação nativa ficou bastante prejudicada (Luciana, 2008).*



Figura 61 - Palmeiras *butia capitata* em Santa Vitória do Palmar
Fonte: Maria Inara Fernandes

Este município possui uma vasta hidrografia, sendo banhado pelas águas da Lagoa Mirim, que é internacional, *porque possui uma parte no país vizinho, Uruguai* (Elisa, 2008); a Lagoa Mangueira (Elisa, 2008) e o Oceano Atlântico. Possui também a Praia do Hermenegildo (Figura 62), que é uma praia oceânica, com 151 quilômetros de praia aberta, repleta de dunas, concheiros, fósseis e uma vasta biodiversidade.

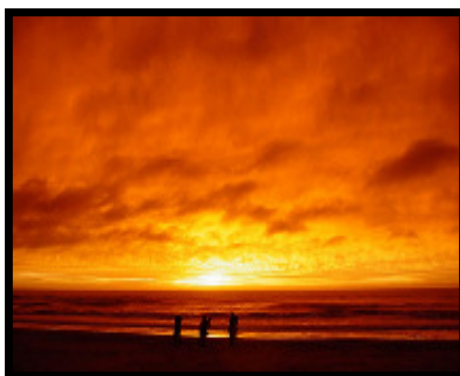


Figura 62 - Praia do Hermenegildo
Fonte: Adriana Muniz da Costa

Em Santa Vitória do Palmar está parte da área da Reserva Ecológica do Taim (Elisa, 2008). Além disso, *possui ecossistemas fantásticos e uma grande biodiversidade, que todos que vêm até aqui ficam admirados e surpreendidos com a beleza natural* (Laila, 2008).

De acordo com o Censo demográfico do IBGE (2000), nossa população é de 33.304 habitantes, a maioria concentra-se nas áreas urbanas (Luciana, 2008).

Quero que todos se sintam bem no nosso município, sintam-se acolhidos, e compreendam o nosso apelido “Mergulhões” (Figura 63), somos um povo acolhedor. Esse apelido se deve à ave de mesmo nome que mergulha para buscar alimento. Dizem que nossos

Figura 63 – Gentílico
“Mergulhões”

Gentílico usado para identificar a população de Santa Vitória do Palmar.

antepassados, quando avistavam um estranho, escondiam-se (Lucíola, 2008).

A base da economia do município é a orizicultura, *tendo a sua disposição mais de 50 mil hectares de terra, com canais de irrigação, com captação de água das duas lagoas do município. A pecuária bovina de corte oferece maiores condições de investimento na área, pela garantia da integridade do couro vacum, livre de parasitas como o carrapato. Também o rebanho ovino, que no passado já ultrapassou 1 milhão de cabeças, hoje ressurge ainda tímido como alternativa econômica* (Paloma, 2008). Possui um porto lacustre (Figura 64), que desempenha importante papel na economia do município, conforme mostra a figura a seguir:



Figura 64 - Porto de Santa Vitória do Palmar
Fonte: Sandra Cleodete Brum Nunes

As principais festas realizadas pelos santa-vitorienses são a Febutiá, com o objetivo de divulgar a cultura local, a Festa de Iemanjá, no Balneário do Hermenegildo e também a Festa dos Navegantes, o Veloterra, o desfile da Semana Farroupilha e o Jerra da Canção Nativa.

Apesar do município não possuir fábricas, nem sequer uma frota muito grande de veículos, passa por outras situações como o impacto produzido por grandes áreas de monocultura. Nestas áreas há intensas aplicações de herbicidas, inseticidas e pesticidas, a fim de garantir a produção, e os resíduos acabam retornando às lagoas e áreas nativas, que tiveram de ceder lugar à agricultura (Lívia).

Por ter a economia vinculada à monocultura de arroz, há pouca oferta de empregos, gerando um crescente índice de desemprego. Essa situação produz inúmeros problemas socioambientais de nosso município (Luciana, 2008).

Com relação aos principais problemas ambientais vivenciados no município, podemos citar a questão do lixo, uma questão urgente de saúde pública em todos os municípios. Não é

diferente em Santa Vitória do Palmar. O município possui um aterro sanitário e uma usina de triagem e compostagem de lixo (Sofia, 2008). A Figura 65 mostra a usina de reciclagem do lixo.



Figura 65 - Material reciclável prensado em blocos na usina de reciclagem em Santa Vitória do Palmar
Fonte: Renata Lourenço Rodrigues

O trabalho é realizado por uma cooperativa, com apoio do poder público municipal. Claro que isso não é o ideal, mas pelo menos estamos dando os primeiros passos. Este ano teve início a coleta seletiva de lixo em alguns pontos da zona urbana (Sofia, 2008). Gosto de pensar que sempre podemos melhorar o que temos. Quando cada cidadão entender que o seu município é único, porque é aqui que ele mora, é aqui que está a sua história, ele poderá olhar seu município com outros olhos, dar a ele a devida importância. Nesse momento, estaremos preparados para melhorar nosso município. Somente com o pensar coletivo, podemos resolver nossos problemas.

O município que queremos vai além da solução dos problemas existentes. Ele tem que ser o resultado da conscientização de sua população, de vontade política e da colaboração de cada indivíduo (Luciana, 2008).

Os aprendentes do polo universitário de Santa Vitória do Palmar finalizaram a sua apresentação e distribuíram *folders* turísticos sobre o município. Deixaram o convite para que todos fossem conhecer o município mais meridional do Brasil.

Mui Heróica Villa

Para finalizar a tarde de trabalho, ocorreu a apresentação do polo universitário de São José do Norte. Esta apresentação foi feita por Helena, Valentina, Bárbara e Luiza, porque são naturais deste município-sede. Os outros aprendentes deste polo - Pedro, Alice, Geruza e Marta não são moradores de São José do Norte. Marta e Geruza são professoras da rede pública de ensino neste município e fazem diariamente a travessia pela Lagoa dos Patos, por residirem em Rio Grande. Pedro é natural de Pelotas, onde trabalha e Alice, natural de São José do Norte, mora em Rio Grande e é professora da rede estadual de ensino na Vila da Quinta³³. Estes aprendentes participaram das atividades, porém suas narrativas não compuseram o mosaico do município.

O município de São José do Norte foi fundado em 25 de outubro de 1738. Limita-se, ao norte, com o município de Tavares; ao sul e a oeste, com a Lagoa dos Patos; a leste, com o Oceano Atlântico.

Está a uma altitude de apenas 4 metros e situa-se na microrregião Litoral Lagunar. É popularmente conhecido como a cidade do encontro das águas, as águas da Lagoa dos Patos e do Oceano Atlântico.

São José do Norte é um município pequeno, pobre, mas bonito e acolhedor. Temos paisagens belas, uma praia limpa, uma laguna rica, enfim, muitos locais maravilhosos. As pessoas daqui são simples e todos se conhecem. Algumas vezes, pelas ruas da cidade, encontro com os pais de meus alunos e conversamos sobre eles.

Temos pequenos comércios, que geram renda e emprego, e as repartições públicas, com trabalhadores de empregos “estáveis”.

Aqui compramos com caderneta no minimercado, na padaria, na farmácia, no açougue e até no posto de combustível. Isto mostra como as pessoas confiam uma nas outras.

³³ Alice é vice-diretora da Escola Estadual de Ensino Médio Lília Neves, onde cursei a 5ª série do Ensino Fundamental.

Nosso município (Figura 66) vive basicamente da pesca e da agricultura e, devido às dificuldades, muitos pescadores e agricultores saem dos lugares onde moram e vêm para a cidade. Várias vilas estão se formando sem infraestrutura e o desemprego destas pessoas é elevado.



Figura 66 - Município de São José do Norte
Fonte: Ana Luiza Gibbon Rosa

A monocultura de cebola é importante para a economia do município (Helena, 2008). Atualmente já existe o cultivo de outros produtos agrícolas, porém em pequena escala. Também faz parte da economia do município a criação de bovinos, ovinos e equinos.

Outra atividade econômica que está em expansão no município de São José do Norte é relacionada à indústria madeireira. O município também faz parte da região conhecida no Estado do Rio Grande do Sul por constituir a área dos Desertos Verdes. Com a vinda das madeiras, o problema do desemprego diminuiu um pouco, mas temos muitas pessoas de fora concorrendo a essas poucas vagas. Muitas mulheres trabalham como domésticas e os maridos de diaristas (Valentina, 2008).

São José do Norte é um dos municípios do Rio Grande do Sul de mais baixo IDH, com percentual de 22,28% de analfabetismo, um dos mais elevados do Estado, com uma grande quantidade de pessoas semi-alfabetizadas. O analfabetismo é um dos fatores que contribui para o baixo IDH do município. No entanto, apresenta também uma baixa renda per capita, sendo esta inferior à maioria das cidades gaúchas (Helena, 2008).

A colonização açoriana imprimiu ao município características peculiares em sua arquitetura, percebida nos antigos casarios, nas fachadas de construções como, por exemplo: na Biblioteca Municipal Delfina da Cunha - poetisa nortense; no Teatro Caras de Pau; no Museu Municipal; e no Solar dos Imperadores, que hospedou Dom Pedro I (1826) e Dom Pedro II (1845). Nosso patrimônio cultural está se degradando e, como somos um município pobre, seus proprietários não têm condições de restaurá-los (Valentina, 2008).

Também fazem parte deste patrimônio, as belíssimas torres da Igreja Matriz São José (Figura 67), onde anualmente se realiza a *Festa dos Navegantes*, em que embarcações ornamentadas pela comunidade local, navegam sobre as águas da Lagoa dos Patos (Luiza, 2008). A Doca Municipal, um ancoradouro para as lanchas que fazem a travessia de São José do Norte para Rio Grande.



Figura 67 – Igreja Matriz São José

Os Clubes, os Centros de Tradições Gaúchas, os Centros Comunitários, as Festas Religiosas proporcionam momentos de encontro entre as comunidades nortenses (Valentina, 2008).

A Praia do Mar Grosso, às margens do Oceano Atlântico (Helena, 2008), com seu molhe Leste, que é uma das maiores obras de engenharia do mundo, é um atrativo turístico, com seus leões marinhos, botos e lobos marinho (Bárbara, 2008). Juntamente com o Molhe Oeste, localizado no município do Rio Grande, forma a desembocadura da Lagoa dos Patos.

A Cidade Alta (Figura 68) é construída sobre um cordão de dunas (Bárbara, 2008). Na nossa cidade, o processo de urbanização ocorreu sem planejamento adequado (e continua ocorrendo), sem infraestrutura e sem orientação. A área urbana retrata a ação humana sobre o meio físico, pois a cidade foi construída sobre um extenso cordão de dunas e, com isso, há problemas de rachaduras nas casas, saneamento básico e calçamento. O homem criou o problema e não sabe como resolvê-lo (Valentina, 2008). A cidade que queremos precisa de planejamento urbano para crescer. O crescimento ordenado inclui cuidados básicos com infraestrutura, em especial, como a ocupação planejada do solo, a exploração racional da água, a disponibilidade de rede de esgoto e o calçamento das ruas (ou asfaltamento). Precisa também disponibilizar para a população, serviços públicos tais como: creches, escolas e hospitais, pólos de trabalho, áreas de lazer e cultural, mas tudo isso com a participação da sociedade, integrada a um planejamento responsável por parte dos governos, buscando não só o crescimento econômico, mas também o desenvolvimento humano.



Figura 68 - Cidade construída sobre um cordão de dunas
Fonte: Maria do Carmo Galiuzzi

Queremos continuar tendo belezas naturais, mas com sustentabilidade social e econômica. Precisamos de ações que propiciem aos cidadãos oportunidades de crescer e se desenvolver sem degradar o ambiente. Para que exista uma boa relação entre a comunidade urbana e o meio, precisamos compreender as necessidades do homem e da natureza, e somente incentivando a educação conseguiremos que haja mudança coletiva. A relação tem que ser harmônica, dinâmica e responsável, para que as pessoas se sintam como cidadãos e vivam com dignidade e qualidade de vida, buscando o bem comum. É um processo lento, mas que traz o fortalecimento da identidade, da autoestima, do pertencimento (Bárbara, 2008).

Este município é o mais próximo do Rio Grande, sede da FURG. Também era desprovido de cursos universitários até a parceria estabelecida com a FURG/UAB e a Prefeitura Municipal. O município de São José do Norte conta com 41 escolas municipais, sendo que 06 escolas são municipalizadas e 02 escolas são estaduais, totalizando 49 estabelecimentos de ensino. Destes, apenas 05 encontram-se na zona urbana e as demais 44 estão distribuídas na zona rural. *Na educação, as escolas já estão pequenas e temos poucos recursos. Faltam também cursos de qualificação e atualização para os professores. Nossa biblioteca pública não tem prédio próprio; poderia atender melhor a comunidade (Valentina, 2008).*

Nossos principais problemas ambientais são os lixões, a falta de esgoto, a poluição da Lagoa, a degradação do solo pela monocultura da cebola e pelo uso de agrotóxicos, a plantação de pinus e a extração da resina. Temos problemas também com saúde, educação e pobreza que levam à degradação de nossas riquezas naturais.

Queremos muito que São José do Norte seja um município sustentável, ou melhor, um município educador sustentável.

Considerando que, cuidando do lugar onde nós vivemos, podemos chegar à sustentabilidade. Esta é uma caminhada da comunidade, (...) temos que nos unir para pensar e praticar muitas ações sociais. Os saberes, valores e sentimentos da comunidade nortense são importantes nesta busca. Nossa biblioteca, museu, praças, parques precisam ser valorizados, pois são bens que irão promover a educação, a cultura e a memória desse município.

Constituímos a comunidade nortense e consideramos que precisamos ser mais responsáveis, sairmos de uma cidadania passiva para a cidadania ativa. Devemos promover ações ambientais, educadoras e sustentáveis na nossa rua, no nosso bairro, em nosso município.

A gestão do lugar onde vivemos é tarefa do poder público e nossa, temos que dividir com eles e entre nós esta responsabilidade, de forma organizada, participativa, crítica e criativa.

Acredito que todos nortenses, de nascimento e de coração, querem e merecem um município com melhores qualidades de vida cotidianamente. Para isso devemos construir uma cidadania ativa em busca da conservação ambiental, alcançando a sustentabilidade (Valentina, 2008).

Tudo isso é o que temos que conquistar. Alguns dizem que é utopia, mas acredito na transformação das pessoas e no poder da educação. Concordo com Brandão (2005) que nos diz: “A Educação não muda o mundo. A Educação muda as pessoas. As pessoas mudam o mundo” (Bárbara, 2008).

Com o término da apresentação dos polos universitários, foi possível conhecer a biorregião, onde aconteceu o curso de Pós-graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*.

O texto foi escrito entrelaçando diversas vozes que estavam nas rodas, partilhando saberes que revelaram diferentes formas de compreender o lugar e também múltiplos olhares com relação ao sentimento de pertencimento.

Com o final das apresentações, após um dia de trabalho intenso, nos deslocamos até o *Campus* da universidade para a abertura do II Congresso de Alfabetização e Educação Ambiental.

À guisa de construção de argumentos

Por fim, considero que a escritura deste capítulo de análise possibilitou construir argumentos para compreender como os Projetos de Ação Ambiental contribuíram para a formação dos educadores ambientais.

O que foi analisado nesta categoria reforça o argumento defendido nesta pesquisa de que o currículo dos cursos de formação em Educação Ambiental precisa problematizar o significado do pertencimento, porque:

- ✓ mostrou que é basilar para processos formativos que apostam na formação de educadores ambientais, conhecer e compreender o lugar ao qual pertencem e os elementos que imprimem a eles esta identidade, bem como os fatores externos, denominados de verticalidade, que interferem na dinâmica dos lugares, ou seja, em sua configuração especial;
- ✓ apontou que a construção dos Projetos de Ação Ambiental exigiu dos aprendentes conhecer o lugar ao qual pertencem; este exercício fez com que realizassem movimentos recursivos para avaliar a sua compreensão sobre o lugar e, posteriormente, para delimitar as possibilidades de avançar e traçar metas e caminhos para suprir as necessidades advindas da temática a ser problematizada no projeto;
- ✓ os temas escolhidos para serem problematizados nos Projetos de Ação Ambiental revelaram a compreensão e os discursos dos aprendentes sobre a Educação Ambiental, mesmo que sempre compreendendo-a em processo;
- ✓ a narrativa intitulada “O município que temos e o município que queremos” e os Projetos de Ação Ambiental mostraram a forma como os aprendentes compreendem o lugar;
- ✓ estas duas atividades mostraram também a importância de se valorizar o simples, o que nos cerca, e a possibilidade de aprender que, nesta ciranda dinâmica da sociedade globalizada, o simples torna-se complexo, ímpar e significativo;
- ✓ mostrou que o pertencimento é um elemento fundamental para a formação de educadores ambientais, pois a compreensão deste traz implicações que serão importantes para a construção da sua identidade; nisto o indivíduo torna-se agente e sujeito do processo de transformação da sociedade;

- ✓ a construção e o despertar do sentimento de pertencimento possibilita que os aprendentes se compreendam enquanto atores sociais e, com isso, contribuam para a melhoria da qualidade de vida da coletividade à qual pertencem.

6. Segunda carta de navegação:

A Educação Ambiental no cordão litorâneo

A Educação Ambiental consiste no cultivo de esperança de que existe vida para além do mercado e de que um outro modo de gerir as relações entre sociedade e natureza é possível.

Aloísio Ruscheinsky (2010)

A escritura deste capítulo busca discutir a segunda categoria emergente desta pesquisa, com o objetivo de compreender e problematizar os discursos de Educação Ambiental construídos e que formaram os educadores ambientais.

A discussão sobre a temática ambiental é recente e ocorre em diferentes escalas. No Brasil, a Educação Ambiental emerge vinculada aos movimentos sociais, em especial ao movimento ecológico, conforme nos diz Gonçalves (2006). No início dos anos 70, em diversos órgãos e instituições, a Educação Ambiental passa a ter um caráter político, que transcende a causalidade linear e reducionista dela. Atualmente, já existem vertentes da Educação Ambiental que consideram as relações históricas, políticas, sociais, econômicas, culturais e ambientais em sua complexidade. No texto intitulado **Uma cartografia das correntes da Educação Ambiental**, Sauv  (2005, p. 18) discute as diversas abordagens e formas de praticar Educação Ambiental, considerando os seguintes parâmetros: a concepção dominante de meio ambiente; a intenção central da Educação Ambiental; os enfoques privilegiados e o(s) exemplo(s) de estratégia(s) ou de modelo(s) que ilustra(m) a corrente. O texto acima citado foi um dos referenciais teóricos inicialmente utilizados na formação continuada, justamente por descortinar as correntes que têm uma longa tradição em Educação Ambiental e também as mais recentes.

A discussão sobre a Educação Ambiental está presente em diversas instituições e instâncias, que estão, desde meados do século XX, convidando diversos setores socioeconômicos a repensar o modelo de sociedade capitalista dominante. Se, por um lado, o modelo de sociedade hegemônico vem comprometendo a forma como a sociedade se relaciona entre si e com o ambiente; por outro, podemos dizer que a Educação Ambiental já fez vários avanços e conquistou espaços antes inexistentes. Um exemplo disso são as Políticas Públicas, produzidas pelo Ministério de Educação, em especial, a Lei nº. 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a implementação da Política Nacional de Educação Ambiental. O Artigo 1º da Política Nacional de Educação Ambiental salienta que:

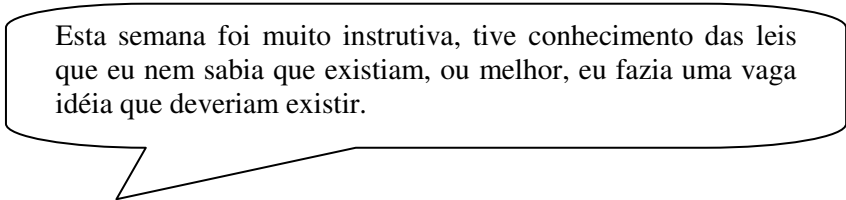
Entende-se por Educação Ambiental os processos por meio do qual, o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio

ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. (ProNEA, 2005, p. 65).

Também discute a importância da Educação Ambiental ser um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal. Pontua seus objetivos, seu plano de ação, suas metodologias, sua implementação no ensino formal e não formal e, os princípios básicos da Educação Ambiental.

A Política Nacional de Educação Ambiental e o texto de Sauv  (2005), citado anteriormente, foram os primeiros referenciais basilares utilizados no curso, com os Fundamentos da Educa o Ambiental, dentre outros.

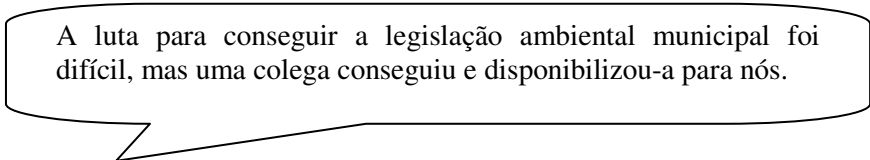
A Lei 9.795 gerou intensa discussão, em especial no espaço do fórum e também alguns aprendentes salientaram, em seus *blogs*, que desconheciam esta lei que implementa a Educa o Ambiental em todos os níveis e modalidades do processo educativo, conforme nos mostra o relato abaixo:



Esta semana foi muito instrutiva, tive conhecimento das leis que eu nem sabia que existiam, ou melhor, eu fazia uma vaga idéia que deveriam existir.

BLOG - 10/11/2007 – Sofia - SVP – 12

Conhecer a Política Nacional de Educa o Ambiental gerou, nos aprendentes, um movimento em busca da legisla o ambiental municipal e também a discussão da mesma, pois são professores e gestores públicos que trabalham com essa temática e desconheciam a existência da legisla o ambiental. O excerto abaixo mostra a dificuldade que a professora encontrou para acessar as leis que regem a Educa o Ambiental em nível municipal. Segundo ela:



A luta para conseguir a legisla o ambiental municipal foi difícil, mas uma colega conseguiu e disponibilizou-a para nós.

BLOG - 10/11/2007 – Sofia - SVP – 13

As Políticas Públicas desenvolvidas no Brasil sobre Educa o Ambiental avançaram, mas estão vinculadas ao modelo de sociedade capitalista que nos conduziu ao

aprofundamento dos problemas ambientais. Por isso, na atualidade, temos diversos autores que buscam compreender a lógica capitalista para explicar a problemática ambiental e, outros, que vão além e apostam na construção de um novo modelo de sociedade.

Entre estes autores, destaco Loureiro (2007), Stallybrass (2004), McLaren (2000) que, ao mesmo tempo em que questionam o atual sistema capitalista, propõem a construção de uma sociedade que busca romper com a dominação e a alienação causada por esse modelo, que produz seres humanos dependentes de relações sociais artificiais de vida, comandadas por mecanismos centralizadores, cujo modo de operação geralmente desconhecem. Tal lógica aposta na perda da capacidade de pertencimento dos seres humanos. Daí justifica-se a importância de discutir a questão do pertencimento como um caminho capaz de ressignificar a atuação humana e de repensar o modelo de sociedade vigente, buscando a construção de relações sociais com características para além das impostas pela sociedade de consumo.

Loureiro (2004), ao discutir sobre Educação Ambiental, salienta que esta é uma práxis educativa e social que tem por finalidade a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável dos atores sociais individuais e coletivos no ambiente. Aborda a contribuição da Educação Ambiental para a tentativa de implantação de um padrão civilizacional e societário distinto do vigente, pautado numa nova ética da relação sociedade-natureza. Salienta que, para a real transformação do quadro de crise estrutural e conjuntural em que vivemos, a Educação Ambiental é um elemento estratégico na formação de ampla consciência³⁴ crítica das relações sociais e de produção que situam a inserção humana na natureza.

Nesse mesmo sentido, Sato (1997, p. 91 - 92), ao problematizar a Educação Ambiental numa perspectiva tradicional e, também, na libertadora, salienta que a educação libertadora é expressa pela promoção da compreensão social e política através de ações e de consciência crítica. Ainda essa autora nos diz que a educação libertadora resgata o papel da escola e das comunidades que, num processo de participação política e dinâmica, buscam a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

As considerações realizadas pelos autores acima citados, levam-nos a refletir sobre a importância de repensarmos as relações sociais vigentes, e começarmos a buscar alternativas

³⁴ Consciência aqui entendida no sentido proposto por Paulo Freire (1983), em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, que implica o movimento dialético entre o desvelamento crítico da realidade e a ação social transformadora, segundo o princípio de que os seres humanos educam-se reciprocamente e mediados pelo mundo.

que possam problematizar e compreender esta lógica e, com isso, buscar a construção de uma sociedade justa, igualitária e com condições de promover a sua sustentabilidade.

Considero que a necessidade de problematizar a questão do pertencimento dá-se, em especial, porque o modelo capitalista hegemônico fragilizou as relações dos seres humanos entre si e com o seu entorno, produzindo assim o desenraizamento que conduz à não responsabilidade, por deslocar os seres humanos de suas referências culturais. Diz-nos Grün (2002) que essa ruptura é uma herança deixada para nós pela modernidade.

A evolução do sistema capitalista, desde as Grandes Navegações no século XV até a sua fase atual, que atinge a Globalização da economia, produziu sociedades desvinculadas que, muitas vezes, negam sua história, seus hábitos, sua cultura, seus valores, às vezes até mesmo de forma inconsciente, em prol de uma “sociedade massificada”, que prima pela homogeneidade, mas que é marcada pela sua heterogeneidade. Essa massificação ignora o local, o regional, o território e a identidade, categorias importantes para discutir a questão do pertencimento.

Além de ser considerado responsável pelas acentuadas desigualdades econômicas e pelos graves problemas ambientais, o capitalismo, em seu atual estágio de desenvolvimento, tem sido apontado por muitos especialistas como uma das principais causas da crise que atinge as mais variadas dimensões da vida social e política dos países. O reordenamento da produção, imposto pela divisão internacional do trabalho e a padronização dos costumes, influenciados pela mídia e pelas novas tecnologias, criam uma opressiva uniformização das formas de trabalho e das manifestações culturais. Como sabemos, o mundo é composto de grupos com tradição, língua, manifestações religiosas e artísticas, formas de trabalho e um passado histórico em comum, elementos que dão origem a identidades culturais únicas, com raízes no lugar que habitam.

Em seu livro intitulado *Multiculturalismo Crítico*, McLaren (2000) problematiza esse aspecto, salientando que a forma como o modelo econômico hegemônico age, interfere na nossa identidade, fazendo com que esta seja reespecializada e reinvestida em novas formas de desejos. Isso está tornando-nos incapazes de compreender o significado da opressão e de criar estratégias coletivas para desafiá-las. Chama atenção para o fato de que não podemos negar nosso passado histórico, marcado por um processo de colonização exploratório, com a implantação do capitalismo advindo de um processo exógeno. Atualmente, com a globalização da economia, o lugar tornou-se um ponto nodal no sistema, conforme problematiza Moreira (2006), ao discutir sobre o papel do lugar na atualidade, sob a perspectiva de Milton Santos e Yu-Fu Tuan. Então, por pertencermos a essa rede, podemos resistir à imposição desse contexto e transformá-lo. Entendo este processo de resistência e transformação como uma aposta na construção de um projeto coletivo que almeja a emancipação dos sujeitos e busca a alteridade. Enquanto educadora ambiental ciente da crise na qual estamos inseridos, considero que devemos almejar a construção de novas relações sociais, onde o “ser” se sobreponha ao “ter”, onde exista mais igualdade e mais justiça. Às vezes fico me questionando sobre o quão complexa é a problemática da inclusão, pois é incluir neste modelo de sociedade segregacional e desigual que queremos ou é incluir em uma sociedade com uma nova lógica de relações societárias.

Um processo emancipatório ocorre, quando o sujeito consegue compreender historicamente o lugar ao qual pertence, o seu papel enquanto um ator social no lugar e a importância deste lugar, na dinâmica do sistema-mundo. Isso está associado à questão do pertencimento, que é um conceito em construção, porém vem sendo discutido intensamente na Educação Ambiental, em especial, na corrente biorregionalista.

O Biorregionalismo originou-se na América do Norte, nos Estados Unidos por volta dos anos 70, em plena efervescência do movimento da contracultura. Sauv  (2005), ao

problematizar a corrente biorregionalista, salienta que a perspectiva biorregional nos leva a olhar um lugar sob o ângulo dos sistemas naturais e sociais, cujas relações dinâmicas contribuem para criar um sentimento de “lugar de vida” arraigado na história natural assim como na história cultural. Para Sauv  (2005, p. 28):

A corrente biorregionalista inspira-se geralmente numa  tica ecocêntrica e centra a Educa o Ambiental no desenvolvimento de uma rela o preferencial com o meio local ou regional, no desenvolvimento de um sentimento de pertencimento a este último e no compromisso em favor da valoriza o deste meio.

Para Grün (2002), conforme já discutimos no capítulo anterior, o Biorregionalismo   uma tentativa de restabelecer uma conexão entre comunidades humanas e comunidade biótica mais ampla de uma dada realidade geográfica. Salienta que, com uma visão biorregional,   possível contemplar o local, o regional, tudo aquilo que está próximo, e não apenas ter uma no o abstrata de lugar. E, para Costa (2003), a visão biorregional associa-se às teorias da complexidade, por ser uma abordagem emancipatória que valoriza práticas e princípios democráticos [...] inclusivos do ponto de vista social, sustentáveis do ponto de vista ambiental e abertos e polifônicos do ponto de vista cultural.

As considera es pontuadas por Sauv  (2005), Grün (2002) e Costa (2003) destacam a importância do lugar na perspectiva biorregional, em especial quando se busca compreender o pertencimento e o espaço. O conceito de lugar está ligado a espaços que fazem parte da nossa vida. O lugar nos d  identidade própria. Durante a nossa existência, podemos mudar de lugar várias vezes, porém, cada mudança exige que passemos por um processo de adapta o, sem, no entanto, perder nossa identidade, que remonta ao nosso lugar de origem.

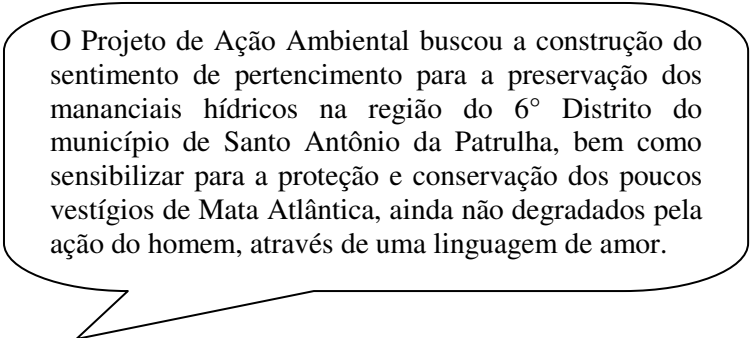
O lugar não   uma realidade sozinha ou isolada. Ele faz parte de um conjunto de lugares, marcados por diferentes naturezas, mas unidos por uma complexa rede de rela es (históricas, econômicas, políticas e sociais), que se estabelecem em diferentes escalas: local, regional, nacional e global. A esse conjunto de lugares e suas rela es com outros lugares denominamos de espaço geográfico. O espaço geográfico apresenta-se diferenciado, pois resulta de um passado histórico, das características da popula o, da organiza o social e econômica, e dos recursos técnicos dos povos que habitam seus diferentes lugares.

Compreender o lugar como uma rela o nodal ou como uma rela o de pertencimento   fundamental para o processo de constitui o de um educador ambiental e, para isso, considero importante destacar que a Educa o Ambiental não   neutra.  , antes de tudo, um ato político. Deve possibilitar a compreensão do lugar ao qual pertencem, principalmente

através do resgate dos saberes tradicionais, para que possa acontecer o empoderamento dos atores sociais. Como bem nota Gonzáles-Gaudio (2000), que problematiza a Educação Ambiental e pontua que esta deve recuperar o saber tradicional e popular, o valor da comunidade como ponto de partida para a elaboração de suas propostas pedagógicas, para assim projetar a construção de novos conhecimentos que os dotem de melhores instrumentos intelectuais para mover-se no mundo. Ainda, segundo ele, a Educação Ambiental nos dias de hoje deve ser construída por propostas abertas, fraturadas, que não pretendam constituir-se como universais.

Ao aproximar e relacionar o conceito de biorregião com a noção de lugar, nota-se que estes, segundo Santos (1999), associam-se ao mundo e ao indivíduo na medida em que a noção de lugar, nos dias de hoje, sob o ponto de vista da globalização, é visto não mais como uma relação local-local, e sim local-global. Ou seja, é inoportuno pensar na importância de despertar o sentimento de pertencimento na sociedade sem considerar as interferências que estas estão sofrendo cotidianamente pela globalização da economia.

No curso de Pós-graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*, vários Projetos de Ação Ambiental desenvolvidos inserem-se na corrente biorregionalista, articulados com a corrente conservacionista. Nestes, os aprendentes buscaram resgatar e problematizar elementos que constituem a biorregião para despertar o sentimento de pertencimento. A seguir, trouxe um excerto de Projeto de Ação Ambiental que problematiza a importância do sentimento de pertencimento vinculada a esta perspectiva.



O Projeto de Ação Ambiental buscou a construção do sentimento de pertencimento para a preservação dos mananciais hídricos na região do 6º Distrito do município de Santo Antônio da Patrulha, bem como sensibilizar para a proteção e conservação dos poucos vestígios de Mata Atlântica, ainda não degradados pela ação do homem, através de uma linguagem de amor.

Flávio – Cap. 3 do TCC.

A concepção de ambiente, presente neste projeto, mesmo em uma perspectiva biorregional, está associada à natureza, ou seja, um ato educativo voltado para a conservação dos recursos naturais. O ambiente, como natureza que precisa ser conservada, contemplada e, ao mesmo tempo, preservada. No entanto, o conjunto de atividades propostas proporcionou

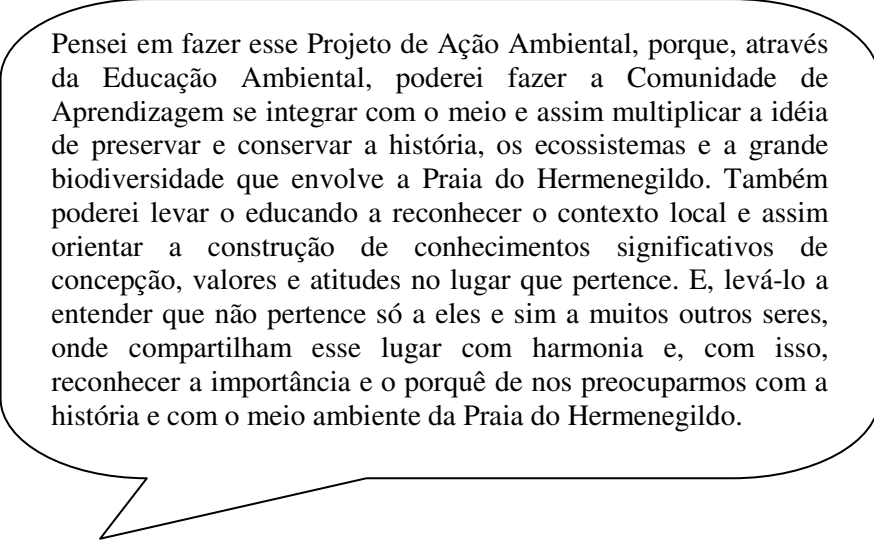
aos alunos deste aprendente, que participaram do projeto, vivências que os levou a conhecer o lugar ao qual pertencem e a compreender a dinâmica de determinados elementos que constituem a sua identidade e, com isso, o despertar do sentimento de pertencimento. No começo da execução do projeto, embora com a concepção de ambiente articulada com a necessidade de preservação, com o conjunto de ações, este passou a ser problematizado como um meio de vida, e aspectos históricos, culturais, políticos, econômicos e estéticos foram emergindo e sendo gradativamente problematizados. Isto se deve também ao fato de o aprendente ser um professor reflexivo e crítico e estar em um processo de formação continuada. Com o desenvolvimento da ação, foi compreendendo e tornando mais complexa a sua noção de ambiente. Este professor compreende-se um aprendente. É sujeito do processo educativo. Este Projeto de Ação Ambiental e o discurso de Educação Ambiental expressos estão presentes na narrativa ficcional intitulada “Tempos de areia e de livros...” que compõe o conjunto das concepções de Educação Ambiental emergentes com o exercício de Análise Textual Discursiva.

Além de Projetos de Ação Ambiental que possibilitaram a compreensão da biorregião, também foram desenvolvidos projetos numa perspectiva conservacionista. Muitos projetos utilizaram estratégias direcionadas para a conscientização e também a sensibilização. Gayford (2006) considera que a consciência das questões ambientais não é suficiente para provocar uma mudança de comportamento, se não for acompanhada pelo empoderamento das pessoas e pelo desenvolvimento de um sentimento de pertencimento ao ambiente local.

Ao discorrer sobre esta perspectiva conservacionista/preservacionista, Sauvé (2005, p. 19) considera que:

Esta corrente agrupa as proposições centradas na “conservação” dos recursos naturais, tanto no que concerne à sua qualidade quanto à sua quantidade: a água, o solo, a energia, as plantas (principalmente as plantas comestíveis e medicinais) e os animais (pelos recursos que podem ser obtidos deles), o patrimônio genético, o patrimônio construído, etc. (SAUVÉ, 2005, p. 19).

O excerto a seguir, mostra um Projeto de Ação Ambiental que foi planejado e desenvolvido nesta perspectiva:



Pensei em fazer esse Projeto de Ação Ambiental, porque, através da Educação Ambiental, poderei fazer a Comunidade de Aprendizagem se integrar com o meio e assim multiplicar a idéia de preservar e conservar a história, os ecossistemas e a grande biodiversidade que envolve a Praia do Hermenegildo. Também poderei levar o educando a reconhecer o contexto local e assim orientar a construção de conhecimentos significativos de concepção, valores e atitudes no lugar que pertence. E, levá-lo a entender que não pertence só a eles e sim a muitos outros seres, onde compartilham esse lugar com harmonia e, com isso, reconhecer a importância e o porquê de nos preocuparmos com a história e com o meio ambiente da Praia do Hermenegildo.

Laila – Cap. 3 do TCC.

Alguns Projetos de Ação Ambiental direcionaram-se para uma trajetória voltada para a ação, o que mostrou uma concepção de Educação Ambiental associada à transformação do ambiente local. Como exemplo, podemos destacar os projetos relacionados com o lixo, com os recursos hídricos, com a importância da mata ciliar. Outros desenvolveram, em seu conjunto de ações, atividades artísticas e culturais, o que pode ser considerado um aspecto positivo, uma vez que a valorização da arte e da cultura tem sido citada como um elemento importante para a Educação Ambiental.

Também foram desenvolvidos Projetos de Ação Ambiental com atividades lúdicas, em especial com classes das séries iniciais do Ensino Fundamental. Nestes projetos foram realizados jogos cooperativos, que possibilitaram estimular valores como solidariedade, cooperação e participação.

Outros projetos foram direcionados para a formação de educadores ambientais. Neste, a aprendente era professora vinculada à rede de ensino e, em sua ação ambiental, elaborou um conjunto de atividades para desenvolver com os professores da escola, através de cursos de capacitação. Também foram desenvolvidos Projetos de Ação Ambiental para a capacitação de Agentes Comunitários de Saúde. Estes projetos destacam a necessidade e a importância da formação continuada para atores sociais em serviço.

Os Projetos de Ação Ambiental desenvolvidos pelos gestores públicos, em sua maioria, propuseram a articulação entre diversos órgãos governamentais e também não governamentais. Para Noal (2006), a articulação entre diferentes instâncias é importante, pois

considera que existe uma lacuna entre as políticas públicas e as experiências participativas e práticas que correspondem à sua aplicação efetiva. Esse mesmo autor destaca a importância da participação nos espaços sociais, da formulação de políticas públicas adequadas e para o desenvolvimento de um senso de responsabilidade individual e coletivo, para que valores humanitários e ecológicos não sejam simplesmente incorporados em diferentes instâncias apenas como variáveis do mercado.

Nestes projetos, a aprendizagem e a compreensão da Educação Ambiental aconteceu entrelaçada com a ação. Conforme diz Sauv  (2005, p. 29), a aprendizagem está *na* a o, *pela* a o e *para* a melhoria desta. Essa mesma autora, ao teorizar sobre a corrente prática, salienta que:

O processo da corrente prática  , por excelência, o da pesquisa-a o, cujo objetivo essencial   o de operar uma mudança em um meio (nas pessoas e no meio ambiente) e cuja dinâmica   participativa, envolvendo os diferentes atores de uma situa o por transformar. Em Educa o Ambiental, as mudanças previstas podem ser de ordem socioambiental e educacional. (SAUV , 2005, p. 29)

Também ocorreu o desenvolvimento dos Projetos de A o Ambiental numa perspectiva prática, voltados para a resolu o de problemas comunitários. Tomarei, como exemplo, o problema desenvolvido no Projeto de A o Ambiental intitulado “O que fazer com nossos Mortos?”³⁵. Inicialmente, como gestora pública municipal, esta aprendente elaborou o projeto “sobre” e “para”, sem considerar a importância e a contribui o da participa o da comunidade para a discussão do problema por eles vivenciado - a superlota o de um cemitério comunitário. Esta aprendente elaborou, em seu gabinete, um projeto com o objetivo de solucionar o problema da superlota o do cemitério e o propôs para a comunidade. Em seu TCC, ela narrou que, ao conhecer a comunidade e observar o contexto local³⁶, mesmo antes de conversar com os moradores daquele lugar, compreendeu que sua proposta de constru o de um crematório era inviável por causa da história, bem como hábitos e tradi es daquela comunidade, expressos na configura o espacial do lugar. A partir daquele momento, começou a refletir sobre como planejar e apresentar para a comunidade uma proposta para solucionar a problemática vivenciada pela comunidade. Percebeu que sozinha não conseguiria elaborar uma proposta para o problema da superlota o do cemitério e que somente conseguiria planejar se pudesse contar com a participa o da comunidade local. Por isso, buscou promover a participa o comunitária para elaborar, junto com ela, uma

³⁵ Angelina – aprendente do polo universitário de Santo Antônio da Patrulha.

³⁶ Distrito da Costa da Miraguaia, em Santo Antônio da Patrulha.

proposta que atendesse as necessidades e demandas do lugar, sem interferir na dinâmica e nos símbolos que constituem a comunidade. Para isso, precisou organizar a comunidade, compreender o problema por eles vivenciado, discutir a gestão do cemitério comunitário e a importância da participação para a solução do problema existente. Essas ações se constituíram em um grande desafio e uma possibilidade de formação ímpar para ela enquanto educadora ambiental, por causa das aprendizagens que foi tecendo ao longo do processo e de execução do projeto.

O mergulho neste Projeto de Ação Ambiental fez com que a aprendente ressignificasse sua atuação enquanto gestora pública municipal e compreendesse que, para além das soluções práticas para os problemas, era necessário compreender o contexto socioambiental e potencializar a participação coletiva para buscar construir possíveis soluções para os problemas emergentes. Essa constatação conduziu-me a Sauv  (2005, p. 29) quando diz-nos que uma a o ambiental pautada nos princípios da corrente prática   um cadinho de aprendizagem, porque não se trata de saber tudo antes de passar pela a o, mas de aceitar aprender na a o e de ir reajustando-a. Aprende-se também sobre si mesmo e se aprende a trabalhar no coletivo. A problematiza o das aprendizagens e dos conflitos vivenciados por esta aprendente, bem como os discursos de Educa o Ambiental construída ao longo do processo fazem parte do enredo da narrativa ficcional intitulada “Tempos de areia e de livros...”.

A escritura da narrativa ficcional apresentada a seguir, entrelaça vozes de 04 aprendentes e mostra as concep es de Educa o Ambiental dos sujeitos desta pesquisa, a partir dos memoriais descritivos, da narrativa “Eu e a Educa o Ambiental”, dos TCC e dos *blogs*.

6.1 TEMPO DE AREIA E DE LIVROS...

07 de janeiro de 2009

17 h 23 min

Fim de tarde ensolarado, a brisa soprava lentamente. Flávio observava da janela o movimento na orla da Lagoa dos Patos. Pessoas, carros e bicicletas circulavam pela Praia das Nereidas, marcando o início da temporada de verão no balneário de São Lourenço do Sul.

Flávio estava lendo, porém resolveu sair para caminhar. Sentiu vontade de juntar-se às pessoas, de conversar à sombra das figueiras centenárias, de assistir o pôr do sol e o movimento das ondas, além, é claro, de ver também caras novas, pois no verão a Pérola da Lagoa fica repleta de turistas. Ao mesmo tempo, sabia que precisava concluir a leitura que, por ora estava realizando. Mas não resistiu. Abandonou-a. Largou o livro sobre a mesa e preparou-se para sair.

São Lourenço do Sul é uma tentação, pois possui belíssimas praias. Verdadeiros convites ao lazer, à diversão, à prática de esportes náuticos. A Praia das Nereidas, a Praia das Ondinas e Barrinhas encantam, não apenas os turistas, como principalmente a população lourenciana. Lá chegando, é possível compreender por que é carinhosamente conhecida como a Pérola da Lagoa.

Flávio começou a caminhar lentamente. Observava as pessoas conversando, as crianças brincando na areia, os ciclistas, as rodas de chimarrão, as músicas que estavam tocando nos rádios de alguns carros. Lembrou que, em breve, aconteceria a Festa de Iemanjá e também a Festa de Nossa Senhora dos Navegantes, esperadas com devoção pelos moradores locais e também pelos turistas. Tudo chamava sua atenção. Logo em seguida, encontrou Helena, sua colega do curso de Educação Ambiental.

Helena é natural de São José do Norte e está em férias em São Lourenço do Sul. Flávio e Helena são professores, ele de História e ela de Geografia. São colegas do curso de Pós-graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu* a distância, uma modalidade de ensino capaz de suprir uma lacuna e de promover a formação continuada em áreas geograficamente distantes de centros universitários.

Sentaram-se às margens da Lagoa dos Patos, à sombra de uma figueira e começaram a conversar sobre as aprendizagens construídas com a formação continuada. Recordaram as atividades desenvolvidas, as dificuldades encontradas, e algumas aprendizagens. Falaram sobre a apropriação digital, a adaptação à modalidade de ensino, as leituras realizadas, os exercícios de escrita, a relação com o tutor a distância. Tinham muitos momentos para recordar. Simularam uma autoavaliação de si e também do curso.

Flávio observava Helena atentamente, porém desviou seu olhar para a escuna que velejava pela Lagoa.

Helena contou que trabalha com Educação Ambiental na escola e que, no princípio do curso, pensava que o meio ambiente era simplesmente a natureza (animais e plantas).

- É, Flávio. Com o passar do tempo, com algumas leituras, comecei a ver as questões ambientais como um compromisso social. Entendi que estas não estão apenas em preservar espécies ou evitar a poluição do ar, dos rios, dos arroios, mas sim, com a qualidade de vida do ser humano. Para mim, Flávio, a Educação Ambiental deve tratar também das desigualdades sociais, pois estas geram grandes impactos sobre a humanidade e, conseqüentemente, sobre o ambiente.

Neste momento, Flávio tirou os óculos de sol e permaneceu atento a Helena. Ouvindo a colega falar sobre valores de igualdade, de respeito à diversidade de culturas, da valorização dos modos de vida das comunidades locais, além de ponderar que esses aspectos devem permear o conceito de Educação Ambiental. Disse ainda:

- É importante problematizar que existem formas de viver, onde a base não seja o consumo desenfreado, a exploração sem limites dos recursos naturais e a ótica do lucro.

Após ouvir atentamente a colega, Flávio contou sobre sua experiência com a Educação Ambiental, e sobre o trabalho que desenvolve nas duas escolas onde leciona.

- Sabes que trabalho em escolas com realidades diferentes, pois uma está no meio urbano e outra, no rural; embora o rural esteja cada vez mais parecido com o urbano.

- Sabes, ao longo dos anos, percebi que os alunos não conhecem o lugar onde moram, e por isso, resolvi discutir na sala de aula os problemas ambientais que acontecem no município.

Helena constatou que Flávio tem o hábito de começar as frases afirmando que a gente sabe. O que raramente é verdade, pois ele é imprevisível.

Flávio considerava apenas o lixo, o assoreamento dos rios, a pesca predatória, o desmatamento como problemas ambientais. Diferente de Helena, porque ele começou a trabalhar com a problemática ambiental recentemente. Disse ainda:

- Hoje, compreendo que é importante realizar a discussão do local na sala de aula. Entendo que o local e o global estão relacionados e produzem modificações na configuração do lugar. Tive esta idéia, após ler alguns livros que problematizam a Educação Ambiental nesta perspectiva. Tenho pensado muito sobre isto. A importância de trabalhar a história do lugar e os signos e símbolos que constituem sua identidade. Ou seja, a relevância de desenvolver um trabalho na sala de aula, que resgate a importância do Caminho Farroupilha, do Caminho Pomerano, o significado do caldo lourenciano para a cultura do lugar, o arroio

São Lourenço, os aspectos que fazem parte da nossa história, que nos constituem e que, muitas vezes, são negligenciados por nós mesmos enquanto educadores.

E Flávio continuou:

- Sabes que, para isto, precisei estudar e compreender melhor a história do município! E, só percebi esta lacuna quando tive que escrever a narrativa sobre “O município que temos e o município que queremos”, proposta durante o curso.

A noite começou a cair e eles estavam envolvidos pela conversa. Helena começou a sentir a brisa fria da lagoa. A lua crescente e a Lagoa dos Patos constituíam uma bela paisagem.

Flávio, percebendo que Helena estava com frio, gentilmente ofereceu o casaco.

- Tome! Pegue o meu casaco.

Helena aceitou, saíram caminhando pela orla na Praia das Nereidas e Flávio a convidou para continuar esta conversa em um outro fim de tarde. Helena, cordialmente aceitou.

Enquanto isso...

Foram surpreendidos por Sofia e Angelina que também haviam se encontrado casualmente na orla da Praia das Ondinas. Sofia é natural de Santa Vitória do Palmar e professora de Artes, e Angelina é de Santo Antônio da Patrulha e gestora pública. Todos fazem o curso a distância oferecido pela FURG, em seus respectivos polos universitários. Angelina e Sofia estavam fazendo suas caminhadas diárias porque, mesmo nas férias, não abrem mão de realizar esta atividade.

Todos ficaram surpresos com o encontro. Brincaram e Flávio disse:

- Os aprendentes deste polo universitário, quando apresentaram o município de São Lourenço do Sul, no encontro presencial que aconteceu em Rio Grande, encantaram a todos e, por isto, despertaram o interesse por conhecerem a Pérola da Lagoa.

Angelina pontuou:

- Amanhã irei fazer o Caminho Pomerano com minha família. Afinal, realmente, fiquei motivada pela apresentação feita por Gregório, em Rio Grande.

E perguntou aos colegas:

- Vocês recordam o brilho do olhar do Gregório, quando falou sobre o Caminho Pomerano e também o Caminho Farroupilha?

Sofia respondeu:

- Claro! Porém, embora de férias aqui em São Lourenço do Sul, não posso esquecer que é tempo de areia e de livros. Pela manhã, pretendo tomar um chimarrão na orla da Lagoa dos Patos e ler; afinal, o Leff está me esperando.

Lembrar a leitura do Leff foi o suficiente para falar sobre o curso e retomar a discussão de alguns assuntos. Angelina lembrou os colegas do primeiro fórum do curso, intitulado “Por onde Andavas?...” Brincou, dizendo:

- Pessoal, se esse fórum fosse realizado na aula presencial do próximo módulo, poderíamos responder: De férias na Pérola da Lagoa.

Todos concordaram com a consideração e Flávio, sempre muito esperto e sagaz, complementou.

- Com o sorriso da lua crescente.

E Helena, que escutava a todos atentamente, pontuou:

- E também com os Projetos de Ação Ambiental. Afinal, estão sempre em nossas mentes.

Pronto! O comentário de Helena foi suficiente para Flávio mergulhar neste assunto. Flávio contou para as colegas algumas aprendizagens e também dificuldades que teve para planejar, desenvolver e registrar o projeto por ele proposto. Segundo ele, o Projeto de Ação Ambiental por ele desenvolvido consistiu em uma forma de conscientização sobre a importância da preservação do meio ambiente, sem que fossem necessárias ações punitivas ou de caráter legal, pois as pessoas desenvolveram o sentimento, a consciência da importância da valorização dos elementos do ambiente, inclusive os humanos, como constituintes da natureza.

- Qual o título do teu Projeto de Ação Ambiental? – perguntou Sofia.

Flávio respondeu:

- Sabes. Custei muito para conseguir um título que expressasse o que pretendi trabalhar com o projeto; mas, entre muitas conversas virtuais com minha tutora a distância,

consideramos interessante intitular “A construção do sentimento de pertencimento através de uma linguagem de Amor”.

Disse ainda às colegas que foi difícil conseguir desenvolver o projeto, mas que valeu a pena. Segundo ele, no projeto, o conflito esteve sempre presente na mudança de hábitos e no resgate de outros, há tempo negligenciados, como, por exemplo, o processo de inclusão da comunidade novamente nas atividades da escola e do envolvimento mais intenso da própria escola com relação às atividades existentes na comunidade.

- Mas eu tinha lido bastante sobre Biorregionalismo e sabia da importância de empreender a busca desse resgate – disse ele.

E continuou:

- Não posso deixar de dizer que a maior dificuldade neste curso, além do projeto, foi também a sua grande “sacada”, a sua grande importância, o curso a distância. Foi uma conquista importante para mim e para minha comunidade, além, é claro, da apropriação digital.

Finalizou seu comentário, dizendo:

- Ser educador ambiental é emocionante. Ainda bem, porque, se o que eu fizer não me emocionar, não valerá a pena!

Angelina e Sofia brincaram dizendo:

- O Flávio está com a síndrome do Gregório. Nas próximas férias, conheceremos o Chicolomã.

Sofia retoma a discussão sobre os Projetos de Ação Ambiental e conta que teve dificuldades para delimitar o assunto que iria problematizar no projeto. Entretanto, destacou que um educador ambiental precisa vincular sua ação com seu campo de atuação, e foi pensando nisso que chegou ao tema do projeto. Destacou que:

- Pensando em contribuir com uma mudança de comportamento, numa visão de que a educação e a arte podem fazer parte deste processo, senti a necessidade de desenvolver um projeto que trabalhasse os conceitos de mudança de hábitos diários, diminuindo o consumo; e que trabalhasse com esses resíduos de forma artística, fomentando a reflexão sobre os impactos causados pelo hábito do consumo desenfreado.

Sofia considera que, com a Educação Ambiental é possível propor uma mudança de atitude, de pensamento e de olhar o mundo. Ela mesma pondera:

- O indivíduo precisa sentir-se parte do meio, para reagir frente aos problemas ambientais. Considera que a Educação Ambiental deve desenvolver valores sociais, cobrar responsabilidades e postura diferenciada diante da vida, não permitindo que o indivíduo fique de braços cruzados, pois o que se quer é um cidadão engajado com as questões ambientais e preocupado com a qualidade de vida do planeta.

Após as considerações de Sofia, Flávio diz:

- Gurias! Já anoiteceu e a conversa está muito interessante. Dá vontade de ficar aqui, conversando, filosofando, olhando para esta lagoa, navegando e divagando com nossos pensamentos.

- Você não quer o seu casaco? Não está com frio? – pergunta Helena.

- Devolva-me outro dia. Fica como garantia da próxima tarde...

Angelina também já estava preocupada com o horário.

- Espero que o José não nos encontre aqui, porque senão irá nos levar para as margens do arroio São Lourenço e começar a contar sobre as ações realizadas no projeto que desenvolveu em parceria com o Ernesto.

Disse ainda:

- Nunca esquecerei do dia que disse que os alunos eram sujinhos, mas muito bonitinhos e que davam sentido a sua lida na escola.

Sofia frisou que ficou impressionada com a diversidade de temáticas que estão sendo problematizadas nos Projetos de Ação Ambiental no curso, mas Flávio chamou atenção das colegas, destacando que, embora sejam diversas, estão sempre voltadas para os problemas ambientais vivenciados por cada município-sede. E considera o projeto da Angelina o mais “exótico”, segundo Flávio.

Com esse comentário, Flávio desperta o interesse de Helena e Sofia pelo Projeto de Ação Ambiental desenvolvido por Angelina. Então, brevemente, ela conta alguns detalhes do projeto. Disse ela:

- Como gestora pública municipal, precisava encontrar a solução para um problema vivenciado pela comunidade da Costa da Miraguaiá, que ainda hoje necessita ampliar o

cemitério comunitário devido à lotação, mas não conseguem ampliá-lo de forma amigável, buscando, na administração municipal, a solução através de um processo judicial de desapropriação.

Angelina contou que, no início do Projeto de Ação Ambiental, imaginava propor a construção de um crematório. Assim estaria resolvendo, de forma prática, a superlotação do cemitério, sem precisar ampliar a área, evitando conflitos com os vizinhos lindeiros que, de forma amigável, já se manifestaram no sentido de não terem interesse em vender uma parte de suas terras para a ampliação do cemitério.

- Mas, durante o andamento das atividades, fui percebendo a importância de proporcionar uma movimentação na comunidade que levasse à participação, com o objetivo de desenvolver o sentimento de pertencimento na tomada de decisões, pois seria a forma de buscar desenvolver o potencial da comunidade, em vez de, simplesmente, transferirem suas responsabilidades para o poder público municipal.

E continuou:

- E hoje, pessoal, considero que a Educação Ambiental vem ao encontro da possibilidade de formação de parceria, no sentido de buscar as melhores condições na qualidade de vida, para qualquer comunidade, desenvolvendo o que há de melhor na terra, que é a sustentabilidade mínima para a vida dos cidadãos. Agindo assim, no cotidiano, de forma local. Compreendo a Educação Ambiental como uma alternativa capaz de promover o sentimento de pertencimento nas comunidades, no seu cotidiano, principalmente em relação à gestão participativa.

Destacou ainda:

- Precisamos, cada vez mais, aumentar o número de sujeitos envolvidos nas comunidades; e esta riqueza, este curso possui, pois de uma forma simples e eficiente, cada um de nós, alunos, realizamos um Projeto de Ação Ambiental e tivemos que executá-lo, produzindo vários reflexos no nosso município, assim como nos outros polos. É a atuação da Educação Ambiental promovendo sujeitos que interagem nas comunidades locais, buscando a melhoria do ambiente em que vivemos e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

E seguiu:

- Hoje, compreendo a importância de problematizar a questão do pertencimento que, para mim, é a raiz de tudo. É este sentimento rico de valores, de cultura, de religião, enfim, de todos os sentimentos e envoltimentos de uma comunidade, que proporcionará o suporte necessário para buscarmos uma gestão participativa.

Angelina finaliza sua fala e, naquele momento, todos estavam admirados com a forma como tinha compreendido o processo educativo e sua formação. Sofia disse:

- Angelina, foi você quem mais aprendeu com o desenvolvimento do Projeto de Ação Ambiental e, certamente, isto trará mudanças na sua forma de atuar enquanto gestora pública.

Helena, que ouvia as considerações de Angelina e Sofia disse:

- Pessoal! Nossa conversa está interessante, mas preciso ir. Quem sabe, amanhã, no final da tarde, nos encontramos e retomamos nossa discussão.

Todos se olharam e Flávio, com seu jeito divertido, disse:

- Certo! Combinado! Vou entrar no *Moodle* e contar para o pessoal sobre nosso fim de tarde. Quem sabe, amanhã, não teremos outros colegas por aqui. Arrisco-me a dizer que o José estará conosco!

À guisa da construção de argumentos

O que foi analisado neste capítulo colaborou para compreender quais discursos em Educação Ambiental emergiram nos Projetos de Ação Ambiental, a partir do planejamento, execução e avaliação.

Mostrou o potencial formativo dos Projetos de Ação Ambiental em cursos de formação continuada enquanto uma metodologia que aposta na aprendizagem, a partir da ação, do registro escrito via narrativa e da reflexão. Os Projetos de Ação Ambiental revelaram como os aprendentes compreendem a Educação Ambiental, bem como ocorreu a construção do sentimento de pertencimento a este campo do saber.

Também colaborou para compreender a necessidade de tornar mais complexa a discussão de questões relacionadas com a Educação Ambiental, porque os Projetos de Ação Ambiental planejados e desenvolvidos, foram em sua maioria relacionados à natureza, numa perspectiva conservacionista e preservacionista, sem problematizar aspectos econômicos, políticos, históricos e sociais do contexto espacial onde vivem e que imprime a cada lugar, uma identidade. Ou seja, tivemos o desenvolvimento de poucos projetos discutindo questões de cunho político. E, vários problemas ambientais latentes nos portos por onde ancorou a embarcação, que demandam uma discussão urgente pela sociedade civil não foram contemplados e arrisco-me a dizer que talvez nem sejam compreendidos como problemas ambientais. Daí a necessidade de intensificar a discussão da Educação Ambiental numa perspectiva política e propor a compreensão do lugar como um ponto nodal, que sofre interferência de aspectos que se estruturam internamente e também externamente, que modificam a configuração espacial do lugar.

Os discursos em Educação Ambiental, que emergiram na pesquisa, ajudam a construir o argumento de que os Projetos de Ação Ambiental são potencialmente importantes enquanto metodologia de formação, porque possibilitam a construção do sentimento de pertencimento ao lugar e também ao campo epistêmico da Educação Ambiental. No entanto, considero que estes precisam problematizar de forma crítica os problemas ambientais ao qual se destinam a compreender, para além de simplesmente sensibilizar. Não podem ser apenas ativismos, necessitam de uma reflexão teórica crítica, capaz de potencializar a atuação dos aprendentes no lugar onde vivem, bem como a construção de um novo modelo de sociedade e a formação de atores sociais críticos e engajados politicamente.

*7. Terceira carta de navegação:
a formação de educadores ambientais a distância*

No tempo, vivemos e somos nossas relações sociais, produzimo-nos em nossa história. Falas, desejos, movimentos, formas perdidas na memória. No tempo nos constituímos, relembramos, repetimo-nos e nos transformamos, capitulamos e resistimos, mediados pelo outro, mediados pela prática e significados de nossa cultura. No tempo, vivemos o sofrimento e a desestabilização, as perdas, a alegria, a desilusão. Nesse moto contínuo, nesse jogo inquieto, está em constituição nosso “ser profissional”.

(Fontana, 2005, p. 182)

Na terceira carta de naveg@ção, leitor, busquei compreender o processo de formação de educadores ambientais na modalidade de Educação a Distância. Para isto, começo o capítulo situando a Educação a Distância como uma política pública de formação, destacando seus limites e possibilidades. A seguir, discuto a constituição de educadores ambientais de acordo com alguns autores que têm se dedicado a compreender e problematizar esse processo, e por fim, destaco a aposta formativa que faço enquanto pesquisadora para a formação dos educadores ambientais.

Diante da produção acadêmica recente, que discute a formação de educadores ambientais, busquei compreender os elementos por eles mencionados, discutidos como formativos de educadores ambientais e, neste movimento, tentei somar a estes processos, a contribuição da Educação a Distância. Tal exercício foi formativo para mim enquanto pesquisadora, aprendente e educadora ambiental, em especial porque compreendi o caráter político e social da modalidade de Educação a Distância, bem como seus limites e possibilidades para a formação de educadores ambientais que residem em áreas desprovidas de acesso a centros universitários para a realização de cursos de formação inicial e continuada.

Durante este exercício, vários questionamentos foram surgindo e me inquietando, em especial quando tentava articular as potencialidades e os limites da formação de educadores ambientais com a modalidade de Educação a Distância. Dentre elas, o uso da terminologia adequada para designar essa “nova” modalidade de educação. Li textos que tratavam do “ensino a distância”, outros da “Educação a Distância” e também sobre “aprendizagem a distância”. Nesse movimento, por compreender a Educação como um processo, e concordar com Sato e Zakrzewski (2003, p. 64), que destacam que é necessário aceitar a educação como um processo permanente, num *continuum* do tempo e do espaço, onde a (re)construção dos

conhecimentos é um processo longo da vida, inserido nos diálogos do “pensar e fazer”, e também do “ensinar e aprender”, escolhi utilizar a terminologia da “Educação a Distância” por considerar que esta engloba os processos de ensino, de aprendizagem e também de formação de educadores que podem ser realizados nesta modalidade.

Após, considerei importante compreender a trajetória da modalidade de Educação a Distância que atualmente está sendo desenvolvida em larga escala no cenário educativo brasileiro, e por isso, busquei o seu marco legal. Recorri à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBE), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece o propósito de formação continuada de professores nesta modalidade de ensino. Essa lei foi regulamentada pelo Decreto n.º 5.622.

Na Lei nº 9.394/96, o artigo 63, inciso III, determina aos institutos superiores de educação o dever de desenvolver programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis. O *caput* do artigo 80 dispõe que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada. No artigo 87, inciso III, prevê que cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da Educação a Distância.

O Decreto 5.622, de 19/12/2005, que revoga o Decreto 2.494/98, e regulamenta o Art. 80, da Lei nº 9.394/96, define a Educação a Distância (EAD) como:

uma modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, envolvendo estudantes e professores no desenvolvimento de atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

Em 2005, considerando a legislação educacional vigente, que apostou na expansão da Educação a Distância como possibilidade de formação inicial e continuada, o Ministério da Educação criou o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB). Esse programa não propôs a criação de novas instituições de ensino superior, mas, sim, a articulação das já existentes, possibilitando o acesso ao ensino superior público de qualidade aos municípios brasileiros que não possuem acesso à formação superior ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender as demandas locais e de todos os cidadãos. Logo, esse programa foi planejado com o objetivo principal de desenvolver a modalidade de Educação a Distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país, além de

ampliar o acesso à educação superior pública, levando tais cursos às diferentes regiões brasileiras. Também buscou a capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica, e apoiar a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior, respaldadas em tecnologias de informação e comunicação. Além de priorizar a capacitação e formação inicial de professores da educação básica, com a oferta de cursos de licenciatura e de formação continuada, o Sistema UAB também disponibilizou vários outros cursos superiores nas mais diversas áreas do saber.

Este programa, de acordo com a Secretaria de Educação a Distância, distingue-se dos demais existentes nesta modalidade, pela parceria estabelecida entre os consórcios públicos, considerando três níveis governamentais (Federal, Estadual e Municipal) e as universidades públicas e privadas interessadas. Nesta parceria, fica sob responsabilidade dos municípios a construção da infraestrutura necessária para a organização dos polos universitários.

Foi neste movimento que, em 2006, a Universidade Federal do Rio Grande tornou-se parceira do Sistema Universidade Aberta do Brasil. Inicialmente ofertou dois cursos de graduação (Administração de Empresas e Pedagogia) e três cursos de pós-graduação *lato sensu* (Educação Ambiental, Aplicações para Web, Tecnologia da Informação e Comunicação para a Educação) para os municípios do cordão litorâneo, por ser uma instituição de ensino inserida no ecossistema costeiro. Atualmente, novos cursos foram ofertados nesta modalidade e outras parcerias estabelecidas, expandido o atendimento para outros polos universitários.

Nesta mesma época, conforme já expliquei no segundo capítulo desta tese, quando destaquei a construção da embarcação, os doutorandos da primeira turma do PPGEA estavam construindo um curso de formação de educadores ambientais presencial. Entretanto, com a possibilidade desta parceria com este programa federal e, também, de aprender a trabalhar com esta modalidade de educação, foram realizadas as modificações necessárias e a submissão do projeto para avaliação. Posteriormente, o projeto do curso concorreu ao edital e foi aprovado. Com a aprovação do curso, começamos a navegar por lagoas com águas incertas, desconhecidas até então por nós, enquanto espaço de formação.

Quando se planejou o curso, optou-se por estruturar a organização curricular de forma modular. O primeiro módulo foi composto pela disciplina de Apropriação Digital, que tinha como objetivo problematizar as relações do saber mediadas pelas tecnologias, a partir das perspectivas históricas, do uso de uma plataforma para Educação a Distância, dos conceitos de sistemas de arquivos, dos fundamentos da Internet e seus serviços, e da formatação de textos e hipertextos. E, a disciplina de Fundamentos da Educação Ambiental, com o objetivo

de discutir a trajetória da Educação Ambiental, suas bases político-filosóficas e científicas, através da análise de documentos e convenções que fundamentam as políticas públicas. O conjunto de atividades dessas disciplinas no ambiente virtual foi organizado de forma articulada e com postagem (entrega) semanal.

O processo de apropriação digital dos aprendentes foi concomitante com a construção dos fundamentos da Educação Ambiental. O material didático utilizado nas disciplinas, o conjunto de atividades propostas, as leituras complementares e os fóruns de discussão foram organizados pelos professores responsáveis pelo módulo e apresentados nas reuniões semanais para os demais integrantes da Comunidade Aprendiz que desempenhavam, naquele momento, o papel de tutores a distância, para avaliação e encaminhamento de sugestões. Isto contribuiu para que os professores/tutores fossem compreendendo a dinâmica da Educação a Distância e planejando as atividades subsequentes, considerando as aprendizagens construídas com o desenvolvimento e a avaliação das atividades.

A forma como este módulo foi organizado possibilitou a avaliação semanal das atividades propostas e compreender que esta modalidade de educação requer um olhar atento dos professores e dos tutores, porque, muitas vezes, as informações disponíveis no ambiente virtual não estão claras e objetivas, gerando dúvidas nos aprendentes e dificultando a realização das atividades, além de poder induzir o aluno a abandonar o curso (evasão). A organização do conjunto de atividades semanal foi fundamental para o processo de apropriação digital dos aprendentes. Moran (2007) destaca que, na Educação a Distância, é importante que os professores sempre estejam atentos aos ritmos de cada aluno, às suas formas pessoais de navegação. Enfatiza que professor não impõe; acompanha, sugere, incentiva, questiona, aprende junto com o aluno.

Saliento que, quando se pensa em formação de educadores em um curso na modalidade a distância, a tendência é considerar que os alunos já têm conhecimentos básicos sobre o uso das ferramentas computacionais e que possuem computador em suas residências para facilitar a realização do curso; entretanto, isso não é regra e geralmente não ocorre. Daí a importância de compreender o processo e os limites da apropriação digital, porque esta é fundamental para o desenvolvimento do curso, visto que a realização das atividades propostas e as interações estabelecidas entre professores e alunos dependem desse processo. Por isso, é necessário pensar e planejar as atividades gradativamente, acompanhando a realização da apropriação digital para não ocasionar um “choque” e, com isso, ocorrer o abandono logo no começo do curso.

Destacar que a Educação a Distância é um dispositivo que viabiliza a formação continuada e favorece que os aprendentes permaneçam nos espaços onde vivem, atuando como sujeitos políticos, engajados na construção de um novo modelo sócio-citário. Para Moore e Kearsley (2008, p. 21), à medida que a Educação a Distância se dissemina, populações anteriormente em desvantagem, como os alunos de áreas rurais ou de regiões no interior das cidades, poderão fazer cursos nas mesmas instituições e com o mesmo corpo docente que anteriormente estavam disponíveis apenas para alunos em áreas privilegiadas e residenciais de bom nível. Nesta reflexão, a Educação a Distância pode ser compreendida “como um meio de ensino onde há um distanciamento físico e/ou temporal entre professor e aprendiz e que pressupõe uma relação mediada por meios de comunicação, de mídias e conhecimentos mútuos que vão determinar as necessidades desse processo de aprender” (Lima, 2000). Esta modalidade de educação, embora não contemple encontros presenciais diários, é mediada por um educador que sistematiza e organiza o conhecimento produzido, em diálogo com um aprendente que também possibilita a aprendizagem do professor, nesse exercício de interação e dialogicidade. Por isso, considero necessário compreender que, por trás de cada computador, existem sujeitos aprendentes que planejam, organizam, estruturam, refletem, dinamizam, mediam e interagem no processo de ensino e aprendizagem. Belloni (2009, p. 83), ao discutir as funções do professor em EAD, destaca a sua multiplicidade, ressaltando que nem todas ocorrem em todas as experiências de formação desenvolvidas nesta modalidade de educação. Mostra-nos os desdobramentos da função docente na EAD. Para essa autora, o professor:

Orienta o estudo e a aprendizagem, dá apoio psicossocial ao estudante, ensina a pesquisar, a processar a informação e a aprender (professor formador); prepara os planos de estudos, currículos e programas; seleciona conteúdos, elabora textos de base para unidades do curso (conceptor e realizador de cursos e materiais); pesquisa e se atualiza em sua disciplina específica, em teorias e metodologias de ensino/aprendizagem, reflete sobre sua prática pedagógica e orienta e participa da pesquisa de seus alunos (professor pesquisador); orienta o aluno em seus estudos relativos à disciplina pela qual é responsável, esclarece dúvidas e explica questões relativas aos conteúdos da disciplina; participa das atividades de avaliação (professor tutor); é responsável pela organização pedagógica dos conteúdos e por sua adequação aos suportes técnicos a serem utilizados na produção dos materiais (tecnólogo educacional). (BELLONI, 2009. p, 83)

Esta multiplicidade de desdobramento da função docente exige um professor polivalente. Como bem destaca Belloni (2009, p. 81) que uma das principais características da Educação a Distância é a transformação do professor de uma entidade individual em uma entidade coletiva. Essa transformação do papel do professor é um desafio e mostra a

importância e a necessidade da formação de professores para trabalhar com esta modalidade, para desenvolver uma educação de qualidade.

Durante o desenvolvimento do processo de formação do primeiro módulo, o grupo de professores e tutores esteve sempre atento às demandas advindas dos aprendentes, para planejar as atividades seguintes e também os demais módulos que estavam em construção. Neste exercício, foi possível perceber que a Educação a Distância exige do professor que esteja constantemente refletindo e buscando compreender sua ação docente, sempre atento às demandas emergentes e que busque mediar o processo de ensino e aprendizagem como aposta de transformação. Considero que isso só se faz em grupo com engajamento mútuo, ou seja, em uma Comunidade Aprendiz. Entretanto, também é pertinente destacar que isto não é regra e nem sempre aconteceu. Moran (2006), ao falar sobre o papel dos professores na Educação a Distância salienta que estes devem ser sujeitos maduros intelectual e emocionalmente, curiosos, entusiasmados, abertos, que saibam motivar e dialogar.

Na Educação a Distância, o aluno também constrói outro perfil, distinto daqueles vinculados ao ensino presencial. É um aprendente que está geralmente vinculado ao mercado de trabalho e que traz para o processo de formação a sua experiência profissional. Ou seja, traz para a formação saberes que foram construídos em diferentes rodas, às quais pertence e que certamente contribuirão para a construção de um novo conhecimento. Warschauer (2001, p. 300), ao falar sobre rodas salienta a importância de partilhar as experiências que vivenciamos nas diversas rodas que pertencemos para os processos de formação de educadores. Destaca que:

Cada Roda é o espaço em que seus participantes tramam sua história através das partilhas. Cada um, com sua história individual, seu processo identitário, suas características e talentos singulares, contribuí na construção partilhada de uma história comum. (WARSCHAUER, 2001, p. 300)

Esse saber, advindo da experiência, pode se transformar em importantes fontes de aprendizagem. Considero importante destacar que usei a palavra “constrói” para designar o perfil dos alunos desta modalidade, justamente porque, muitas vezes, estes ingressam com a idéia de que, por ser um curso a distância, não terá a exigência de um curso presencial. Com o início do processo de formação, os aprendentes perceberam a necessidade de desenvolver habilidades como autonomia, autogestão, saber pensar, pesquisar, refletir, criar, participar, dialogar, de modo que possa qualificar a sua formação. Ou seja, tornar-se sujeito ativo do processo formativo. Os novos papéis desempenhados pelos professores e pelos alunos nesta

modalidade de educação mostram a importância de se investir na formação de professores para torná-los capazes de atender as demandas advindas desta modalidade formativa.

A Educação a Distância como possibilidade formativa de educadores ambientais não deve ser usada para “treinar sujeitos” e sim buscar a construção de um saber que se faça autônomo e significativo, que aposte na construção de um ator social crítico, responsável e atuante no lugar ao qual está inserido. Até mesmo porque uma formação que visa apenas o treinamento não busca construir saberes para mudar esse modelo de sociedade vigente. E, neste momento, é ímpar pensar em formas de fazer e democratizar o acesso à educação para potencializar a desalienação e a emancipação societária.

No primeiro módulo do curso de formação, foram registrados, nos fóruns de discussão depoimentos, salientando a necessidade de encontros presenciais e também o estranhamento com esta modalidade de ensino, cuja comunicação entre aprendentes, professores e tutores a distância dava-se especialmente através do ambiente virtual. Talvez isto estivesse associado ao fato de a maioria serem professores (80%) vinculados ao cotidiano escolar, acostumados com aulas diárias e presenciais. Com o passar do tempo, foram se adaptando à modalidade de Educação a Distância e dissolvendo esta concepção. No início do curso, poucos aprendentes sabiam utilizar as ferramentas de mediação (fórum, *blogs*, tarefas, *e-mail*, *messenger*) o que, muitas vezes, dificultou o contato com a tutoria a distância e com os professores, embora a plataforma tivesse disponível o *blog* e também um sistema de mensagens interno para viabilizar a comunicação entre todos os sujeitos envolvidos no curso. Bem como, muitos dos aprendentes também não disponibilizavam de computador em suas residências. No final, todos já haviam adquirido computador, impressora e instalado serviço de Internet. Entretanto, considero importante destacar que os professores e tutores a distância, que também eram aprendentes deste processo formativo, não tinham experiência com esta modalidade de educação e nem todos sabiam explorar as potencialidades formativas disponíveis no ambiente virtual.

Em síntese, neste primeiro módulo, onde se iniciou a formação de educadores ambientais, considero que muitas aprendizagens foram tecidas. Dentre elas destaco que os professores e tutores a distância, foram aprendendo a ser professores nesta modalidade de educação, refletindo sobre os limites e possibilidades formativas destas e apostando na flexibilidade do planejamento para a melhoria da qualidade da formação.

O planejamento do segundo módulo da formação de educadores ambientais a distância foi diferente do primeiro. O conjunto de atividades proposto pelas disciplinas de Educação no

Processo de Gestão Ambiental, Constituição de Educadores Ambientais e Projetos de Ação Ambiental foi organizado de forma quinzenal. O planejamento das atividades foi articulado para tornar mais complexa a compreensão das questões ambientais e significar o papel da Educação Ambiental neste processo formativo.

A aposta no desenvolvimento de um trabalho que articulou as disciplinas em um curso de pós-graduação na modalidade de Educação a Distância foi um grande desafio. Tal ação exigiu que o grupo de professores intensificasse o diálogo; e também os responsáveis pelas disciplinas daquele módulo, passaram a realizar dois encontros semanais. O primeiro antecedia a reunião de toda a equipe de professores/tutores do curso. Nestes encontros, foram planejadas as atividades e leituras sugeridas para cada etapa do módulo. A base do módulo foi a disciplina de Projetos de Ação Ambiental, onde cada aprendente elaborou um Projeto de Ação Ambiental para ser executado no local onde reside, considerando os problemas ambientais presentes nos municípios. Estes projetos foram planejados em três etapas, sendo que ocorreu a apresentação dos Projetos de Ação Ambiental no encontro final, que marcou o término do Módulo II. A disciplina de Educação no Processo de Gestão Ambiental forneceu subsídios para discutir aspectos relacionados à gestão. E considerou-se que o processo de constituição dos educadores ambientais dar-se-ia associado à construção dos Projetos de Ação Ambiental e, posteriormente, à execução e ao registro do mesmo.

Este Módulo foi organizado em cinco conjuntos de atividades, com os seguintes eixos temáticos: primeiro, Complexidade Ambiental e Interdisciplinaridade; segundo, Diagnosticando o Contexto Socioambiental; terceiro, Projeto de Ação – Parte I; quarto, Projeto de Ação – Parte II; quinto, Projeto de Ação – Parte III. A entrega das atividades foi organizada de acordo com as exigências de cada conjunto proposto.

A construção de Projetos de Ação Ambiental vinculados à realidade local foi um dos diferenciais do curso, porque mobilizou os aprendentes para atuar no espaço onde vivem, a partir de uma problemática latente. Também mostrou-se como uma metodologia formativa viável para a modalidade de Educação a Distância, que exige do aprendente um deslocamento do ambiente virtual para o lugar. Para isto, foi necessário significar o lugar, observar as demandas emergentes, planejar e desenvolver um projeto que fosse de ação e, ao mesmo tempo, de intervenção. A maioria dos projetos foram desenvolvida nas instituições onde os aprendentes atuam enquanto professores ou gestores, o que mostra também a importância da Educação a Distância para atores sociais que estão em serviço e que desejam participar de cursos de formação continuada. Apostou-se que a constituição dos educadores ambientais dar-

se-ia pelo mergulho no planejamento, na execução, na mediação, no registro e na reflexão sobre os Projetos de Ação Ambiental, pois necessitariam conhecer o lugar ao qual pertencem e realizar leituras de fundamentos teóricos que auxiliassem na compreensão da problemática abordada no projeto. Warschauer (2001, p. 195) ao discutir sobre a importância da reflexão sobre a prática, como prática de formação, destaca que esta tem sido apontada como um objetivo para a formação de educadores, o que desenvolve sua capacidade de teorizar a experiência.

Com a realização do segundo módulo, o grupo de professores compreendeu que o arranjo deste estaria presente nos subsequentes. Tal arranjo produziu demandas que exigiram que o grupo de professores tivesse a sensibilidade de compreender quais as exigências que estavam emergindo no curso, em cada Projeto de Ação Ambiental e possibilitaram a leitura e discussão de fundamentos teóricos que subsidiassem este processo. Considero importante destacar que isto só foi possível porque os professores realizaram reuniões periódicas e todos os problemas que demandavam do curso foram discutidos no coletivo, possibilitando assim a formação concomitante dos doutorandos, que precisavam encontrar solução para os problemas que surgiam ao longo do desenvolvimento do curso. Ou seja, a importância do diálogo para a formação e sua (re)significação. Também é importante pontuar que, nestas reuniões de organização e planejamento das atividades propostas, ocorreram muitas discussões por discordâncias em termos teóricos e também pela forma de compreender os processos formativos e o papel da formação continuada. Ou seja, muitos conflitos e embates regados de mediação pelos coordenadores do curso para que a embarcação continuasse navegando e ancorando em diversos portos, possibilitando a formação de educadores ambientais. Ou seja, a aposta no processo de formar-se formando, conforme nos diz Warschauer (2001, p. 242).

Foi neste Módulo que os aprendentes tiveram a oportunidade de participar do II Congresso Nacional de Alfabetização e Educação Ambiental, na FURG, com a apresentação de algumas comunicações orais, e de conhecer os demais colegas do curso, bem como de assistir palestras de alguns referenciais teóricos da Educação Ambiental dos quais já haviam realizado leituras no curso. A realização deste encontro presencial coletivo foi fundamental para despertar, na Comunidade Aprendente, o sentimento de pertencimento a um coletivo, a uma Roda de formação e compreender-se pertencente à biorregião do cordão litorâneo sul-riograndense. Foi o momento principal para avançar com o processo de formação na modalidade de Educação a Distância compreendendo-se em rede. Para Warschauer (2001):

Se uma Roda já é uma rede de interações entre seus participantes, a inter-relação entre várias Rodas, pela existência de membros em comum, estabelece uma rede ainda mais complexa, cuja estrutura pode ser reorganizada constantemente porque está aberta a transformações, fruto das interações internas e externas. Essa rede não é uma estrutura cristalizada, mas representa um processo, uma jornada. Motivo pelo qual para falar dela é preciso contar sua história, narrar sua vida. (WARSCHAUER, 2001, p. 300)

O terceiro módulo foi planejado considerando as aprendizagens que foram sendo tecidas nas rodas de formação/orientação, que eram formadas pelos aprendentes e tutores a distância, e sobre como trabalhar com a Educação a Distância nos módulos anteriores. Por isso, apresentou uma estrutura semelhante com a do segundo módulo. As disciplinas que compuseram seu quadro foram as seguintes: Seminário Integrador I, com o objetivo de possibilitar a discussão e o desenvolvimento de estudos socioambientais dos municípios-sede dos polos universitários a fim de se obter um panorama das problemáticas ambientais emergentes; e Seminário Integrador II, que buscou promover a discussão e apresentação dos avanços relacionados aos problemas socioambientais identificados no Seminário Integrador I.

No início deste módulo, os aprendentes participaram do VII Seminário de Pesquisa Qualitativa: fazendo metodologia, na FURG. Foi o segundo encontro presencial coletivo. Neste seminário, todos apresentaram os Projetos de Ação Ambiental elaborados no segundo módulo. Foi um momento ímpar no processo de formação, porque os aprendentes já haviam assistido à apresentação dos projetos por polo universitário e, neste encontro, apresentaram para os demais colegas, professores/tutores. Com isto, tiveram a oportunidade de dialogar, trocar experiências, partilhar dúvidas e, ao mesmo tempo, compreender a importância e o significado da ação ambiental por eles planejada para a construção de um novo modelo de sociedade, ou seja, o caráter político da Educação Ambiental. Foi possível compreender a construção do sentimento de pertencimento ao cordão lugar tecida através dos Projetos de Ação Ambiental desenvolvidos nos distintos polos universitários, porque algumas das problemáticas abordadas estavam vinculadas com o lugar onde vivem. Entretanto, outras caracterizavam a identidade com a biorregião.

Neste Módulo, os aprendentes executaram os Projetos de Ação Ambiental e fizeram periodicamente o registro das aprendizagens construídas. Esses registros foram desenvolvidos na forma de portfólios, diários de bordo, registro nos *blogs*, fotografias, desenhos, etc. Kensky (2003, p. 68) considera que o ambiente educacional virtual não suprime o espaço educacional permanente. Ao contrário, ele o amplia. Destaca que na educação a distância, a escrita é uma importante ferramenta de formação, pois é através dela que temos a expressão dos

sentimentos, pensamentos, reflexões e aprendizagens construídas, através dos registros. Ao discutir sobre processos formativos de educadores, Chaigar (2008), enfatiza a importância da escrita para a formação docente. Destaca que:

Escrevo para ir ao meu encontro, para recuperar aquelas porções que, em nome de um dado processo civilizatório e educativo, ficaram nos porões do esquecimento. Memórias perdidas, à força de paradigmas que consideram civilizados aqueles que se esquecem de si e entregam porções generosas de seus saberes como outorga a novos e inóspitos conhecimentos. (CHAIGAR, 2008, p. 247)

A aposta no potencial da escrita narrativa enquanto ferramenta de formação foi um importante aliado para o processo de formação dos educadores ambientais. O diálogo entre professores e alunos deu-se principalmente por intermédio da escrita em vários espaços disponíveis no ambiente virtual. Por isso, os fóruns foram reestruturados e cada professor disponibilizou um fórum individual para o atendimento dos seus tutorandos. Porém, considero importante destacar que isto não inviabilizou que os alunos participassem da discussão em outros fóruns que não fossem apenas do seu tutor a distância. A opção por reestruturar esta ferramenta ocorreu porque os Projetos de Ação Ambiental exigiram um acompanhamento sistemático pelos professores/tutores. Este novo formato facilitou o atendimento aos aprendentes no momento da execução e do registro dos Projetos de Ação Ambiental, bem como sua assessoria e orientação.

Também foi elaborada uma biblioteca virtual, além da disponível no polo universitário para facilitar o acesso dos aprendentes a outros textos que certamente contribuiriam para o desenvolvimento da ação ambiental planejada.

No quarto módulo ocorreu a escritura dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). O orientador do TCC foi o professor/tutor a distância, que acompanhou o aprendente desde o início do segundo módulo, onde começaram a ser elaborados os Projetos de Ação Ambiental. Os TCC foram relacionados com os Projetos de Ação Ambiental. Buscou-se aí uma melhor compreensão da ação planejada e executada a partir de um diálogo teórico com referenciais que problematizavam as temáticas emergentes nos Projetos de Ação Ambiental.

Durante este Módulo, os aprendentes fizeram registros escritos periódicos via narrativas das etapas, com o acompanhamento, interlocução e mediação dos orientadores, por apostarmos, enquanto Comunidade Aprendente, no potencial da escrita narrativa para a formação de educadores ambientais. Na primeira etapa solicitou-se a escrita de uma narrativa sobre a história da ação ambiental. Nela, foi necessário narrar a construção, a execução e as

aprendizagens construídas com o Projeto de Ação Ambiental. Na segunda, a discussão teórica, que fundamentou o projeto, bem como os avanços construídos a partir deste diálogo. Na terceira etapa, os alunos retomaram o memorial descritivo utilizado para a inscrição no processo seletivo do curso e fizeram um movimento recursivo, narrando sua trajetória de vida até o ingresso no curso e as aprendizagens que construíram durante o curso. Por fim, na quarta etapa, solicitou-se a escrita da introdução e da conclusão do TCC, bem como a organização das referências bibliográficas. Durante o exercício de escrita dos TCC, os professores/tutores a distância/orientadores fizeram encontros presenciais adicionais no polo universitário para uma orientação presencial e individual por aluno. Embora a orientação estivesse ocorrendo a distância, o grupo de professores considerou importante este encontro e optou por realizá-lo. No final do quarto módulo ocorreu a apresentação dos TCC³⁷ nos polos universitários. As bancas de avaliação foram compostas pelos doutorandos professores do curso e também pelas suas coordenadoras. Foi apresentado um total de 49 trabalhos, com 100% de aprovação. A participação nas bancas foi mais um espaço formativo para os doutorandos, porque muitos tiveram a oportunidade de participar da primeira banca de um curso de especialização. E também para os aprendentes em formação, que assistiram a apresentação dos trabalhos realizados pelos demais colegas do polo.

Amparada nos autores usados nesta tese para discutir a formação de educadores ambientais a distância, considero importante destacar que as novas tecnologias da informação e comunicação são ferramentas importantes e que podem se tornar um *vir-a-ser* para a formação de educadores ambientais, por contribuir com a construção de um novo saber, desde que usadas de forma crítica e responsável. Ou seja, usadas como *meios* e não como *fim* da educação. Esta consideração me remete a Freire (2000), quando diz:

Se, de um lado, a educação não é a alavanca das transformações sociais, de outro, estas não se fazem sem ela. Se de meu projeto de ação política, por exemplo, excluo a ação educativa por que só depois da transformação é que posso me preocupar com educação, inviabilizo o projeto. Se por outro lado, enfatizo apenas a educação como programas de natureza técnica e/ou espiritual e moral não mobilizo e organizo forças políticas indispensáveis à mudança, o projeto se perde em blá-blá-blá ou vira puro assistencialismo. (FREIRE, 2000, p. 91 – 92)

Nesta perspectiva, considero que, como ferramenta usada para realizar a formação, ou seja, como meio, a modalidade de Educação a Distância, através desta parceria estabelecida

³⁷ O conjunto de Trabalhos de Conclusão de Curso produzidos constitui a lista de referências desta tese. A idéia de referenciá-los separadamente da bibliografia emergiu com a intencionalidade de destacá-los e reconhecê-los como uma produção oriunda do curso de especialização.

entre FURG/UAB e municípios-sede, possibilitou a realização da formação de 49 professores e gestores que estavam em serviço e sem acesso à formação continuada. Com isto, foi possível que esses sujeitos tornassem mais complexa a compreensão da Educação Ambiental, em especial a partir dos Projetos de Ação Ambiental, e construíssem saberes que contribuíssem para ressignificar a sua atuação enquanto professores ou gestores dos lugares aos quais pertencem. Ou seja, a formação de educadores ambientais.

O processo de formação de educadores ambientais é discutido por vários autores. Carvalho (2005), ao discutir sobre a formação de educadores ambientais, destaca os processos de subjetivação e identificação implicados no tornar-se educador ambiental, enfatizando os múltiplos caminhos, os diferentes ritos e as vias de acesso a esse campo do saber e aposta na invenção/formação do sujeito ecológico (Carvalho, 2001).

Mostra que o campo da Educação Ambiental é um fenômeno social recente³⁸ e está em construção, e enfatiza a existência de três cortes geracionais³⁹ de educadores ambientais no Brasil. Por isto, considera que a identidade do educador ambiental está longe de ser uma identidade totalizante (Carvalho, 2001, p. 211). Destaca a necessidade do educador ambiental partilhar, em algum nível, de um projeto político emancipatório. Para essa autora:

Nomear-se educador ambiental aparece ora como adesão a um ideário, ora como sinônimo de um ser ideal ainda não alcançado, ora como opção de profissionalização, ora como signo descritor de uma prática educativa ambientalizada, combinando em diferentes gradações as vias de militância e da profissionalização num perfil profissional-militante. Resulta disso que as formas de autocompreender-se e apresentar-se que daí surge assumem o caráter de uma identidade dinâmica, muitas vezes em trânsito. Isso é, uma identidade que não se fixa necessariamente apenas num dos pólos: profissional ou militante, por exemplo. Tampouco ganha a forma de uma identidade permanente e totalizante no sentido de subsumir outras auto-identificações e filiações profissionais. (CARVALHO, 2001, p. 211)

Um outro autor que discute a formação de educadores ambientais é Guimarães (2004). Ele tem como ponto de partida a práxis educativa, assumindo a postura emancipatória do processo educativo, em um movimento de transformação para a construção de um novo

³⁸ O surgimento de um campo ambiental no Brasil está relacionado aos anos 70. A Educação Ambiental, por sua vez, é um fenômeno que começa a ganhar visibilidade na década de 80.

³⁹ Para Carvalho (2001, p. 76), existem três cortes geracionais de educadores ambientais no Brasil, que são: o primeiro, os *fundadores*, que hoje possuem mais de 55 anos e que participaram do contexto fundacional, no qual a questão ambiental, como debate e ação organizada, emerge na esfera pública como tema de interesse e relevância para a sociedade; o segundo, que denomina de *primeira geração pós-fundadores*, que abarcaria uma faixa etária de 35 a 55 anos. São profissionais e militantes que se reportam aos fundadores como inspiração e modelo para ação. Hoje, esta geração está buscando compreender teoricamente este novo campo do saber. E, a terceira geração, que essa autora denomina de *segunda ou nova geração*, é formada por pessoas com menos de 35 anos.

modelo de sociedade. Sua identidade, enquanto educador, educando e pesquisador fundamenta-se na teoria Crítica⁴⁰, e aposta na necessidade de romper com a “armadilha paradigmática” nas práticas educativas desenvolvidas no cotidiano escolar, que são conservadoras e que reproduzem o modelo de sociedade vigente. Pontua que essa formação crítica não se dá apenas em um momento, mas de forma permanente. Propõe a formação de educadores ambientais a partir de onze eixos.⁴¹ Escreve que:

A Educação Ambiental em uma perspectiva crítica se propõe a formar dinamizadores de ambientes educativos (e não multiplicadores), que, ao compreenderem a complexidade dos processos (movimentos sociais), motivados pela reflexão crítica, mobilizem (mobilização = ação em movimento – práxis), com sinergia, processos de intervenção sobre as dinâmicas constituídas e constituintes da realidade socioambiental. Portanto, reciprocamente, esses movimentos são ambientes educativos e ambientes educativos são movimentos e os dinamizadores (educadores ambientais) os alimentam. (GUIMARÃES, 2004, p. 134 – 145)

Considera que a Educação Ambiental crítica é um movimento coletivo de resistência à racionalidade hegemônica da sociedade moderna. E pontua que o educador ambiental deverá ser um dinamizador desse movimento de resistência, criação/ampliação de brechas de regeneração; movimento esse que se expande em um ambiente educativo.

Destaco também Fabio Cascino (2003), que trabalha com a formação de professores na área da Educação Ambiental, centrando seus estudos no pensamento interdisciplinar que, a

⁴⁰ Guimarães (2004), para caracterizar a Teoria Crítica, busca suporte em Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999, p. 139), que compreendem que a abordagem crítica é essencialmente relacional: procura-se investigar o que ocorre nos grupos e instituições, relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, tentando compreender como as redes de poder são produzidas, mediadas e transformadas. Parte-se do pressuposto de que nenhum processo social pode ser compreendido de forma isolada, como uma instância neutra acima dos conflitos ideológicos da sociedade. Ao contrário, esses processos estão sempre profundamente vinculados às desigualdades culturais, econômicas e políticas que dominam nossa sociedade.

⁴¹ Guimarães (2004, p. 174 - 174) discute a formação de educadores ambientais a partir de onze eixos formativos, que são: exercitar o esforço de ruptura com a armadilha paradigmática; vivenciar o movimento coletivo conjunto, gerador de sinergia; estimular a percepção e a fomentação do ambiente educativo como movimento; formar o educador ambiental como uma liderança que dinamize o movimento coletivo conjunto de resistência; trabalhar a perspectiva construtivista da educação na formação do educador ambiental, já que a perspectiva da educação como transmissora dos conhecimentos sistematizados (educação bancária) ainda é extremamente consolidada nas práticas dos educadores; fomentar a percepção que o processo educativo se faz aderido ao movimento da realidade social, para, por meio do movimento, transformar a realidade; trabalhar a autoestima dos educadores ambientais, a valorização de sua função social, a confiança na potencialidade transformadora de sua ação pedagógica articulada a um movimento conjunto; potencializar a percepção de que o processo educativo não se restringe ao aprendizado individualizado dos conteúdos escolares para a mudança comportamental do indivíduo, mas na relação do um com o outro, do um com o mundo; sensibilizar o educador ambiental para uma permanente autoformação eclética, permitindo-lhe transitar das ciências naturais às ciências humanas e sociais, da filosofia à religião, da arte ao saber popular, para que possa atuar como um interlocutor na articulação dos diferentes saberes; exercitar a emoção como forma de desconstrução de uma cultura individualista extremamente calcada na razão, e a construção do sentimento de pertencimento ao coletivo, ao conjunto, ao todo, representado pela comunidade e pela natureza; estimular a coragem da renúncia ao que está estabelecido, ao que nos dá segurança, e a ousadia de inovar.

partir da Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999 dispõe sobre a Educação Ambiental e institui a Política Nacional de Educação Ambiental⁴², se consolidou como um princípio da Educação Ambiental. Considera que a Educação Ambiental precisa articular sua prática de produção e transformação do conhecimento com o conjunto do processo educacional e, por isso, destaca a pertinência de repensar os cursos de formação de professores.

Para discutir questões que considera importantes para a formação de educadores ambientais, Loureiro (2004a) defende a construção de uma postura crítica e transformadora a ser assumida pelo educador ambiental. Destaca que a Educação Ambiental, antes de tudo, é educação⁴³, e precisa nutrir-se das pedagogias progressistas histórico-críticas e libertárias, porque estas são orientadas para a transformação social. Ainda esse autor traz para a discussão:

[...] a importância do pressuposto da Educação Ambiental no processo pedagógico, a partir da realidade de vida, do local, do cotidiano, na ação teórico-prática, para construir uma compreensão complexa e integrada do ambiente em suas diferentes escalas (local, regional, nacional e global). A internalização de uma visão ambiental de mundo passa, sem dúvida pela vinculação, feita por múltiplas mediações entre o imediato vivido e as grandes questões globais. Não existe cidadania planetária sem que o indivíduo crie o senso de pertencimento e seja cidadão de algum lugar e de um Estado-nação, exercitando e redefinindo o próprio sentido da cidadania. (LOUREIRO, 2004, p. 133)

Considera que a Educação Ambiental crítica, transformadora, socioambiental e popular é portadora de processos individuais e coletivos. Refere-se à Educação Ambiental, enquanto práxis social e processo de reflexão sobre a vida e a natureza, contribuindo com a transformação do modo como nos inserimos e existimos no mundo.

Para discutir a formação de educadores ambientais, Molon (2008) fundamenta-se no referencial teórico da abordagem sócio-histórica de Vygotsky. Analisa alguns processos psicossociais, tais como: a constituição do sujeito, subjetividade, afetividade, imaginação e sentido estético a partir da experiência de um curso de formação continuada. Também rompe com a crença individualista e com posturas idealista de que as mudanças sociais podem ocorrer pelo somatório das mudanças individuais. Aposta ancorada em Loureiro (2004) na construção de uma Educação Ambiental emancipatória e, juntamente com Carvalho (2004),

⁴² A Política Nacional de Educação Ambiental institui, no Art. 2º, que a educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal. No Art. 4º, os princípios básicos da educação ambiental e no Inciso III – o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, na perspectiva da inter, multi e transdisciplinaridade.

⁴³ Entendemos a educação como um processo.

traz os aspectos psicossociais para a guisa da reflexão para a formação de educadores ambientais.

Por fim, amparo-me em Galiuzzi et al (2008, p. 172), que investiga o processo de formação de educadores ambientais pela pesquisa, a partir da construção de histórias e narrativas ficcionais produzidas. Ou seja, a narrativa como uma possibilidade constituidora de educadores ambientais e ferramenta de transformação.

Cascino (2003), Galiuzzi (2008), Guimarães (2004) e Loureiro (2004) teorizam e desenvolvem pesquisas sobre os processos de formação de educadores ambientais e sobre os fundamentos históricos, filosóficos e políticos implicados nos processos sociais e econômicos da atualidade. E chamam atenção para a importância do papel do educador ambiental frente à transformação social e paradigmática. Estes autores não enfocam diretamente os processos psicossociais na formação do educador ambiental.

Ancorada nos autores mencionados, compreendo a Educação Ambiental numa perspectiva emancipatória, com o intuito de construir bases teóricas que possibilitem refletir e planejar ações educativas que busquem a construção de um modelo de sociedade com relações sociais para além da lógica capitalista dominante, pautado na ética, na justiça, na igualdade, na solidariedade e na transformação. E, para isso, considero que a premissa basilar é compreender o nosso papel enquanto atores sociais e também o significado do lugar ao qual pertencemos e as interferências advindas da verticalidade e da horizontalidade que imprimem, uma nova identidade.

Acredito na pertinência de problematizar e desenvolver o sentimento de pertencimento com o intuito de contribuir para o processo de formação do educador ambiental, a partir da compreensão da categoria lugar. Ou seja, neste momento, reintegro o argumento defendido nesta tese, o qual considera que os processos de formação em Educação Ambiental precisam ter, no currículo, o pertencimento, o planejamento e o desenvolvimento de ações de Educação Ambiental, bem como a escrita em forma narrativa. E que a Educação a Distância é um aliado neste sentido porque permite formar-se no lugar onde o educador ambiental atua. Ou seja, o sentimento de pertencimento intensifica-se em processos de formação continuada em Educação Ambiental ao naveg@r, ao agir e ao narr@r no lugar onde vivem. Chaiger (2008, p. 244), destaca a importância dos processos de formação continuada repensar a docência em exercício como possibilidade formativa. A pesquisa desenvolvida revelou três formas de compreender o pertencimento, que foram: a partir da compreensão do campo da Educação

Ambiental, da importância da formação continuada para o “ser profissional” e o pertencimento ao lugar.

Para finalizar, a seguir, apresento uma narrativa ficcional intitulada “Entre Sol e chuva, formar-se formando”, escrita a bordo desta embarcação, com o objetivo de problematizar a formação de educadores ambientais a distância. Neste momento, convido a adentrar nesta narrativa e conhecer histórias que foram entrelaçadas e que revelam a formação do “ser profissional”, conforme nos diz Fontana (2005) na epígrafe inicial deste capítulo dos educadores ambientais.

7.1 Entre sol e chuva, formar formando-se

19 de agosto de 2009

Nesta manhã, o dia esteve ensolarado, mas, à tarde, cobriu-se de nuvens, provocando uma chuva fina. Tínhamos partido cedo, José Carlos e eu, do Rio Grande em direção a Mostardas. A visita a este município sempre foi um grande desafio, devido a suas particularidades e difícil acesso, em especial, no período de inverno. Para lá chegar, foi necessário fazer a travessia entre os municípios de Rio Grande e São José do Norte de balsa e, posteriormente, nos deslocarmos pela BR – 101.

Durante o percurso, observava atentamente, pois queria conhecer a localidade do Estreito. José Carlos, como eu, vislumbrava a beleza da paisagem daquele lugar. Arrumou-se no banco do carro e comentou sobre às vezes em que, mais jovem, acampara neste lugar.

Aquele trecho da rodovia é ímpar na paisagem sulina. Ver a Lagoa dos Patos a oeste e o Oceano Atlântico a leste justifica o nome do lugar, disse eu.

- Nada como viajar na companhia de uma professora de Geografia! Comentou Joca.

E brincou:

- Para contrapor a beleza dialética deste lugar, em breve passaremos pelo inferno.

Confesso que, durante minha infância, ouvi inúmeras histórias sobre a “Estrada do Inferno” e tinha curiosidade de conhecê-la. Entretanto, os 23 km que percorremos, sem asfalto, foram o suficiente para compreender o porquê deste apelido.

Além da oportunidade de conhecer esta estrada, também percorremos, até chegar a Mostardas, os “Desertos Verdes”. Vimos e ficamos impressionados com a quantidade de

pínus plantada e também com as indústrias madeireiras na região por causa da proximidade de sua matéria prima.

- O pior, se é que nessa situação podemos elencar o que é pior ou melhor, é a dispersão do pinus gaudério, afirmou Joca, como costume chamá-lo.

Não sabia o que é pínus gaudério. Nunca tinha escutado essa expressão. Pedi a Joca que me explicasse.

- Pínus gaudério é aquele que nasce das sementes dispersas pelo vento, e que brota em cima de dunas, nas margens dos banhados, no meio da mata nativa e acaba matando as espécies que o rodeiam.

Naquela viagem, só não vimos pínus nascendo no asfalto, porque, nos buracos existentes na parte da estrada asfaltada, também vimos.

Quando chegamos a Mostardas, fomos procurar “pouso”. A cidade estava lotada por conta da OVEARTE. Durante a tarde, participamos do Seminário Regional do Arroz Quilombola e encontramos Henrique, Júlio e Geraldo, alunos do curso de Educação Ambiental, que estão engajados na discussão das questões ligadas ao movimento de resistência quilombola no município. Henrique desenvolveu seu Projeto de Ação Ambiental com a Comunidade Quilombola dos Teixeiras; Geraldo trabalhava com o resgate histórico da Comunidade Quilombola de Casca; e Júlio trabalhava no Parque Nacional da Lagoa do Peixe.

José Carlos e eu combinamos com Henrique, Júlio e Geraldo de irmos jantar na OVEARTE, para colocar a prosa em dia e assistir a apresentação artística de músicos locais. Entretanto, no final da tarde, o céu estava encoberto e começou a chover. Resolvemos cancelar o jantar, já que a Feira de Ovinos e Artesanato ocorre no Parque de Exposições do Sindicato Rural de Mostarda e a presença da chuva atrapalharia nossa roda de conversa e chimarrão.

No final do seminário, nos deslocamos para as residências onde ficamos hospedados, afinal a rede hoteleira, que, diga-se de passagem, é pequena, estava lotada.

Fiquei na casa da dona Cleuza. Mulher forte, guerreira, mãe de 4 filhas e avó de 9 netos, cheia de histórias para contar, é benzedeira na comunidade, ajuda nas atividades da igreja matriz e é artesã. Confecciona cobertores e mantas em pura lã para ajudar no sustento da família e os comercializa nas feiras. Dona Cleuza é mãe de Eulália, aprendente do curso de Educação Ambiental e professora da rede pública do município.

Lá chegando, tirei o casaco, que estava úmido e coloquei em um cabide, próximo a janela, para secar. Sentia-se de longe o aroma da sopa: um caldo verde para nos aquecermos. Sentamos em volta da mesa de madeira e ficamos conversando, saboreando esta mistura de caldo de batata, paio e couve cortada muito fininha. O caldo se mantivera fervendo sobre o fogão a lenha, que aquecia a cozinha. Entramos a noite conversando.

Narrou histórias que aconteceram no Beco dos Colodianos, nas Capororocas, na Solidão, nas festas do Divino Espírito Santo, do município e, claro, não deixou de destacar as mudanças que estão acontecendo no lugar e que estão interferindo na qualidade de vida da população local. Fiquei horas ouvindo muitos “causos” e histórias.

Contou sobre suas benzeduras e disse que, muitas vezes, tem que se deslocar longas distâncias para chegar até a casa dos doentes; mas como é um dom, uma bênção divina, não podia se negar de prestar ajuda aos necessitados. A história de Dona Cleuza fez com que eu lembrasse da Dalila – uma senhora que era benzedeira na Quitéria. Lembrei das vezes que minha mãe levou-me e a minha irmã para que Dalila nos benzesse.

Depois de muita conversa, o adiantado da hora fez com que fôssemos dormir.

Sempre gostei de dormir com os acordes da chuva nos telhados. Logo que deitei, porém, soprou um vento nordeste, violento e muito frio. Permaneci no quarto, mas tinha a sensação que o vento iria arrancar o telhado da casa. Perdi o sono e fiquei pensando em algumas passagens da minha vida, que sempre gosto de rememorar. Acontecimentos que, ao serem lembrados, suavizam as dificuldades encontradas nos curvas da vida e, ao mesmo tempo, possibilitam a tecitura de novas aprendizagens e potencializam para continuar a naveg@r. As histórias contadas por dona Cleuza remexeram no meu baú da memória e me remeteram às histórias ouvidas na infância, lá na Quitéria.

A chuva e o vento forte foram um convite à imaginação.

Eram 6 h e 21 min quando resolvi levantar. O Sol ainda não aparecia no horizonte. A chuva tinha dado uma trégua, mas tudo indicava que voltaria a qualquer momento. Estava preocupada, pois tínhamos um dia de trabalho intenso, com os aprendentes da Educação Ambiental. No final da tarde, retornaríamos para Rio Grande, pela mesma “Estrada do Inferno”.

Dona Cleuza estava com o café da manhã preparado me aguardando. Sobre a mesa, várias iguarias da gastronomia local. O rádio ligado baixinho, no canto da cozinha, sintonizado na “Gaúcha”, colocava-a a par dos acontecimentos. Tomamos café com muita

conversa, enquanto eu aguardava José Carlos para irmos juntos ao polo. Ele ficou hospedado na casa de Henrique.

Contou-me sobre os impactos que o município está sofrendo com a instalação de várias indústrias madeireiras na região por causa do pínus e da expansão dos arroseiros. Disse ela:

- Eu estou sempre dizendo para a Eulália que não dá para questionar e pensar muito sobre os problemas ambientais do município, porque aqui, minha filha, quem não é peão, é patrão. Entendes o que quero dizer, né?

- Ninguém reclama, com medo de perder o emprego. As pessoas têm família para sustentar e o município não tem oferta de trabalho.

- Tu vê, essa estrada, tu achas que foi feita para melhorar as condições de vida das pessoas que aqui moram? Eu procuro acreditar que sim, embora saiba que não necessariamente. Tu observaste o que tem de madeira plantada nos campos da região até chegar aqui, guria?

- Às vezes fico aqui, na companhia da “Gaúcha”, fazendo meus cobertores de lã, minhas mantas, escutando as notícias e pensando que as coisas ainda podem piorar.

- Minha filha, já vi cada coisa...

- Aqui os professores sofrem porque falam o que não devem na escola, na sala de aula e os meninos contam para os pais e daí, a coisa pega fogo.

- Cidade pequena, todos se conhecem. Sabes como é, né?

A prosa estava boa, mas Henrique e Joca chegaram. Despedi-me de dona Cleuza. Ficou o convite para visitá-la novamente e a promessa do retorno. No polo, aguardavam-nos a coordenadora, a tutora presencial e os aprendentes.

Estavam ansiosos para saber se havíamos feito uma boa viagem e como tínhamos passado a noite. A população mostardense está tão acostumada com histórias e contos que narram as aventuras vividas no percurso da Estrada do Inferno que, quando recebem visitantes, logo perguntam sobre como foi a viagem.

José Carlos, sempre sereno, explicou que tínhamos feito uma viagem tranquila com o privilégio de conhecer o Estreito, cuja beleza suaviza o encontro com o inferno. Enquanto isso, eu preparava o chimarrão para amenizar o frio que estava ficando mais intenso.

Organizamos a Roda de Formação e, como estávamos acostumados, começamos nossa atividade. Tínhamos como objetivo avaliar os processos formativos desenvolvidos na modalidade de Educação a Distância, bem como o processo de formação dos educadores ambientais.

Iniciamos considerando a importância da Apropriação Digital para processos formativos na modalidade de Educação a Distância.

Cássio, sempre motivado a realizar os desafios propostos, iniciou a sua narrativa, dizendo:

- Foi uma caminhada e tanto. No início, passei sérias dificuldades, pois, como o curso era à distância e as atividades deviam ser postadas no sistema virtual, tudo se tornava mais difícil, já que só sabia manejar o computador nas operações básicas. Este fator foi minimizado com a ajuda da Tutora Presencial, que não mediu esforços para me orientar na hora de postar os trabalhos que, diga-se de passagem, não foram poucos.

E continuou:

- No sistema virtual, todas as tarefas foram difíceis para mim. Tinha feito um curso básico de informática, mas, para as tarefas que eram desenvolvidas no decorrer do curso, estava eu aquém do desejável. Sentia-me muito frustrado e depressivo. Mas fui crescendo com a ajuda da professora/tutora a distância e as tarefas eram postadas, chegando ao seu destino. Hoje, modéstia a parte, consigo realizar tarefas e decifrar certas habilidades que se deve ter ao manusear o sistema virtual sem medo de errar. Isso também se deve ao fato de que todos os trabalhos dependiam direta ou indiretamente do ambiente. Em outras palavras, era impossível se ausentar da Plataforma *Moodle* durante o curso.

- No decorrer do curso, as dificuldades também apareceram no aprendizado. Não foi um mar de rosas, afinal eu estava aprendendo. Os conteúdos eram cativantes, mas muito difíceis, daí que as dificuldades apareciam, principalmente durante a construção do Projeto de Ação Ambiental. Oralmente sabia o que queria fazer, mas no momento de colocar no papel as ações, me embaralhava todo. Depois de muita luta, consegui vencer também esta etapa.

Com o final do relato de Cássio, Luzia, que estava inquieta, comentou:

- Fico mais tranquila agora, depois de ouvir tua avaliação sobre esse mundo virtual que me inquieta. Tinha momentos, que não foram poucos, durante o curso, que me considerava uma ilha. Pensava que somente eu, sem ter conhecimentos básicos de

informática, estava participando de um curso na modalidade de Educação a Distância. Agora vejo que havia outras andorinhas no processo e que não estava sozinha. Disse ainda:

- A própria dificuldade de manusear com o ambiente virtual, somada a todos os outros compromissos que temos no nosso dia a dia, no cotidiano escolar que dificultam nossos estudos, tornou difícil meu diálogo com a tutora a distância. Ela já era consideravelmente distante, e a minha ausência no ambiente virtual ainda nos deixou mais “distantes”.

Naquele momento, pensava sobre os limites e as possibilidades da Educação a Distância, da necessidade de apostar em um processo formativo planejado de forma gradual, que avancasse de acordo com o processo de formação dos aprendentes, e, que potencializasse a construção da autonomia para a participação em processos formativos nesta modalidade de educação. Via nos relatos do Cássio e da Luzia a importância da escrita para a formação. E também a necessidade de planejar e acompanhar sistematicamente o percurso dos alunos para potencializá-los enquanto aprendentes; e a necessidade de formar professores para trabalhar com essa modalidade de educação; um processo como o que estávamos experienciando de formar formando-se.

José Carlos tinha terminado de tomar o chimarrão e estava me oferecendo o próximo.

Eu, distraída, não percebi.

José Carlos brincou:

- Professora, por onde navega@s?

- Pela Lagoa dos Patos, respondi, brincando:

- Deixa estar, que pensava sobre a contribuição política da Educação a Distância e sua importância para a formação de atores sociais que residem em áreas geograficamente distantes de centros universitários. Pensava na potencialidade desta modalidade de educação para a busca de uma sociedade mais justa, mais igualitária e mais sustentável. As “denúncias” de dona Cleuza vinham a minha memória a todo instante.

Brincadeiras à parte, retomamos a discussão sobre a importância do processo de apropriação digital para a constituição de educadores ambientais nesta modalidade formativa.

Naquele momento, Eulália, sempre muito entusiasmada e engajada nos desafios em que se lança, disse:

- Gostei muito do processo de apropriação digital, e a forma como aconteceu contribuiu para que construísse saberes que uso hoje inclusive nas minhas aulas na escola. Brincou ainda:

- Temos que romper com o medo do computador. Gente! É só uma máquina! Não tem perigo. O perigo está no que fazemos e produzimos com ela, ou seja, quem está atrás dela. Ponderou ainda:

- O curso navegou por águas sinuosas, com a Apropriação Digital entrelaçada com os desafios do conhecimento ambiental, o contexto histórico cultural dos movimentos ecológicos, os dados históricos da EA, as leis, o novo olhar sobre a Educação Ambiental formal e não formal, e penso que isso contribuiu para a minha formação como educadora ambiental. Junto às sombras do passado, acrescento hoje a compreensão dos seguintes movimentos: a compreensão de que a educação é um ato político, onde muitas aprendizagens podem gerar ações responsáveis; a importância de despertar o sentimento do pertencimento para a formação da identidade do educador ambiental e a necessidade de apostar a construção de uma sociedade com sustentabilidade.

Enquanto escutava as palavras de Eulália, lembrava dona Cleuza.

E Carmem, em poucas palavras, destaca:

- Percebo que as habilidades necessárias para fazer um curso a distância são: domínio da tecnologia, leitura e interpretação, e produção textual.

A avaliação breve e pontual de Carmem sinalizou que já estava na hora de almoçar. Por isso, encerramos nossa manhã de trabalho e nos dirigimos para o almoço.

Cássio, Geraldo e Henrique nos convidaram para almoçar na OVEARTE para conhecermos a gastronomia quilombola. Deslocamo-nos até o Parque de Exposições do Sindicato Rural e almoçamos um carreteiro feito com arroz quilombola e carne de ovelha.

Pedi que o Henrique me explicasse sobre o arroz quilombola. Estava curiosa, pois percebera que seu gosto e coloração eram diferentes.

Ele prontamente chamou seu Edmundo, um representante da comunidade quilombola dos Teixeiras, para que me explicasse sobre o arroz quilombola.

Seu Edmundo disse:

- O Henrique, que é professor de Geografia, é todo explicadinho. Ele que sabe usar as palavras, falar melhor.

E Henrique, sorriu, sacudiu a cabeça e reforçou seu pedido para que ele nos explicasse. Então ele começou a explicar. Nós ficamos ouvindo atentamente.

- Guris, o arroz quilombola é desconhecido por muitas pessoas, mas de acordo com a história oral dos Teixeiras, de Casca e dos Colodianos, esse arroz chegou ao Brasil muito antes do arroz asiático, esse branquinho que todos brasileiros compram nos armazéns, nos supermercados, nas vendas. É um arroz africano, com coloração avermelhada, diferente deste asiático, que é branco. E demora bem mais tempo para seu preparo e seu valor nutricional também é maior.

Geraldo, que estava na roda, ouvindo a conversa, continuou:

- O arroz quilombola representa um movimento de resistência dessas comunidades, ou seja, a afirmação de sua cultura.

Geraldo é professor de História e engajado também neste movimento com as comunidades quilombolas de Mostardas.

E seu Edmundo salientou:

- Aqui em Mostardas a gente vê, no cultivo do arroz, uma forma de resgatar os valores culturais, a história e as tradições das comunidades quilombolas.

A conversa estava boa, mas a chuva que retornara inviabilizou que circulássemos pela feira, para visitar as exposições e continuássemos conversando com seu Edmundo.

Retornamos para o polo e às atividades, com aquela sonolência de quem exagera pela qualidade do almoço.

José Carlos organizou a discussão, porque o retorno para Rio Grande, no final da aula, nos preocupava. As cortinas da sala balançavam, mostrando que o vento nordeste estava cada vez mais intenso. Ainda bem que o Joca iniciou a discussão.

Eu temia, pela passagem na “Estrada do Inverno” e pela travessia de balsa para Rio Grande.

Eleonor iniciou seu relato, dizendo:

- Para mim, o mais difícil foi o começo, a apropriação digital; depois tudo foi se encaixando. Quando se pensa em Educação a Distância (pelo menos eu pensava assim) se

pensa em um curso fácil, sem muitas dificuldades, mas me enganei completamente. O curso superou minhas expectativas e exigiu trabalho, leitura e dedicação.

Destacou ainda:

- Ao longo do curso fui compreendendo as palavras proferidas pela coordenadora, no dia do primeiro encontro presencial, quando destacou o compromisso político da formação em Educação Ambiental a distância. Hoje, compreendo que não podia ser diferente. Enfatizou:

- Um aspecto que considero fundamental no curso foi o desenvolvimento do Projeto de Ação Ambiental. No começo fiquei apavorada. Não sabia qual temática desenvolver no projeto. Depois, com o passar do tempo, conforme fui compreendendo a importância e a questão do pertencimento, fui encontrando possibilidades, que não foram poucas, de problemas ambientais latentes aqui onde moro e que necessitam de atenção.

Depois deste relato, eu já havia esquecido da volta.

Eleonor continuou:

- Não foi fácil construir o projetor. Professor tem o vício de fazer muitas ações no cotidiano escolar sem registrá-las.

- Mais difícil ainda, foi executar. A inexperiência com relação a esta metodologia, associada à greve da rede pública de ensino, tornou a execução ainda mais difícil. Além disso, exigiu o registro e, para isso, disciplina, escrita, articulação de idéias. Outro desafio! Quando pensei que estava tudo pronto. Daí a nova etapa, a reflexão na escrita do TCC.

Esse comentário de Eleonor fez com que vários aprendentes sinalizassem com a cabeça, concordando que esta fase havia sido difícil.

Henrique não se conteve e disse:

- Eu sou um professor que não registrava as atividades e as aprendizagens construídas com elas. Planejava mentalmente, fazia, via o resultado, ficava satisfeito, mas não escrevia. Nesse processo de formação continuada, além da aprender a usar as ferramentas computacionais para melhorar o meu fazer no dia a dia da sala de aula, compreendi que é necessário registrar as atividades desenvolvidas e de refletir sobre elas. Entendi que nos formamos professores e educadores ambientais na ação, na reflexão e na participação. Aquilo que Loureiro chama de práxis. E rompi com a barreira e com o preconceito com esta modalidade de educação, por compreender a sua potencialidade enquanto espaço de

formação. Não foi fácil. Na verdade, um grande desafio. Mas, se não fosse ela, hoje não estaria fazendo a especialização.

E finalizou, pontuando que:

- A Educação ambiental é vida, interação, participação, sentir a vitalidade e a interdependência dos componentes bióticos e abióticos, é um processo de construção de conceitos, de responsabilidade individual e coletiva, que demanda a realização de atividades condizentes com aspectos vinculados à realidade local.

A tarde começou a cair e encaminhamos para o encerramento do encontro.

Finalizamos nossa aula presencial, após as palavras de Henrique, que é um ator social que luta pelas classes desfavorecidas. Acredita na importância da emancipação dos sujeitos para sua inclusão em um modelo de sociedade distinto deste ao qual pertencemos.

Partimos em direção a Rio Grande. O vento forte levara a chuva e o sol no poente embelezava a paisagem.

Quando retornava para casa, refletia sobre tudo que tinha vivido e aprendido naqueles dois dias em Mostardas. Percebi que a passagem pela “Estrada do Inferno” me levara para um mundo de possibilidades, de necessidades, de diferenças, de dificuldades, de incertezas, de crenças, de sonhos. Lembrei de Fernando Pessoa, quando nos diz que o homem é do tamanho dos seus sonhos.

À guisa da construção de argumentos

Neste capítulo, discuti a formação de educadores ambientais, articulada com a Educação a Distância, como ferramenta que viabiliza o acesso à formação continuada. Tive, como objetivo, responder à seguinte questão:

Qual a contribuição da Educação a Distância para a ambientalização de sujeitos em situação de difícil acesso ao ensino presencial?

A escritura deste capítulo colaborou para tornar mais complexa a compreensão dos processos formativos em Educação a Distância, sua contribuição enquanto espaço de formação de educadores ambientais, seus limites e suas possibilidades. O que foi analisado neste capítulo e expresso na narrativa ficcional sobre a modalidade de Educação a Distância fez-me acreditar na potencialidade desta enquanto espaço de formação, se planejada por uma Comunidade Aprendiz, que tenha engajamento mútuo, que construa um repertório compartilhado e que aposte na qualidade do empreendimento conjunto e também nas rodas para promover a formação com qualidade.

O que foi narrado e a experiência formativa vivenciada tornou possível compreender que, para realizar um processo formativo nesta modalidade, é necessário planejá-lo articulando o ensino e a aprendizagem, descentralizando a compreensão de que o ensino é responsabilidade do professor e a aprendizagem, do aluno; e, sim, a necessidade de reciprocidade no processo, ou seja, a compreensão de que ambos são aprendentes. Isto é, a necessidade de um planejamento flexível, onde o professor, enquanto pesquisador que reflete sobre sua prática docente, ressignifica seu fazer docente e busca metodologias de ensino que possam qualificá-la, e com isso, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

A Educação a Distância é aliada da formação em Educação Ambiental, porque torna possível a formação continuada de sujeitos em serviço, residentes em áreas geograficamente desprovidas de acesso ao ensino presencial em centros universitários. Ou seja, viabiliza e promove a formação de educadores ambientais que estão no chão das escolas (professores) e dos órgãos públicos municipais (gestores) e atuam nestes lugares onde vivem. Compreendi que a formação continuada precisa ser planejada, considerando as particularidades e as demandas dos municípios-sede dos polos universitários, para possibilitar que os aprendentes consigam articular e significar o saber construído com o contexto local. Ou seja, aproximar as

aprendizagens tecidas na formação continuada com a sua prática profissional. Com isso, atuar enquanto atores sociais politicamente responsáveis.

A formação de educadores ambientais via Educação a Distância tornou possível construir o argumento que esta modalidade de educação, por possibilitar que o sujeito permaneça no lugar ao qual pertence e em serviço, revela o sentimento de pertencimento ao campo profissional dos aprendentes.

*8. Repensar o est@r a bordo:
proposições para processos formativos*

*“De tudo ficaram três coisas:
a certeza de que estava sempre começando,
a certeza de que era preciso continuar, e
a certeza de que podemos ser interrompidos antes de terminar.
Façamos da interrupção um caminho novo,
façamos da queda, um passo de dança,
do medo, uma escola,
do sonho, uma ponte,
da procura, um encontro,
e assim terá valido existir!”*

Fernando Sabino

Já que é preciso ancorar a embarcação, vou fundeá-la na Lagoa dos Patos, nas proximidades da cidade do Rio Grande, em um ângulo que torne possível avistar as terras da Quitéria, e repensar o est@r a bordo, com o objetivo de refletir e construir proposições que possam contribuir para processos formativos.

Quando comecei a naveg@r pela Lagoa dos Patos em uma embarcação com 20 tripulantes e 60 navegantes, que constituíram a Comunidade Aprendiz do curso de Pós-graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu* a distância, buscava compreender como os processos educativos intensificam o sentimento de pertencimento em formação continuada em Educação Ambient@l.

Para compreender estes processos formativos, foi necessário construir outras questões, que foram: 1 - Quais discursos de Educação Ambiental emergiram nos Projetos de Ação Ambiental, a partir do seu planejamento, execução e avaliação? 2 - Como os Projetos de Ação Ambiental contribuíram para o processo de formação dos educadores ambientais? 3 - Qual a contribuição da Educação a Distância para a ambientalização de sujeitos em situações de difícil acesso ao ensino presencial?

Após delimitar o problema de pesquisa e construir as subquestões que contribuiriam para compreender este processo formativo de Educação Ambiental, iniciei a escritura desta tese, ajustando as velas e naveg@ndo no meu processo de constituição enquanto educadora ambiental. No primeiro capítulo, narrei vivências e experiências que contribuíram para o meu processo de formação enquanto professora, pesquisadora, educadora ambiental - aprendiz. No segundo capítulo, situei o leitor sobre as lagoas por onde naveg@mos, através do curso de Pós-graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. No terceiro capítulo, mostrei a construção das cartas náuticas utilizadas para orientar a naveg@ção pela Lagoa dos Patos, articulando a Pesquisa Narrativa com a ferramenta da Análise Textual Discursiva. Em sua

artesanias, estas cartas náuticas mostraram o caminho do pensamento e como naveguei pela Lagoa dos Patos até chegar às três categorias, que foram: o pertencimento ao lugar; os discursos de Educação Ambiental que revela o pertencimento ao campo da Educação Ambiental; e a formação de educadores ambientais que mostra a construção do sentimento de pertencimento ao campo de atuação profissional. Isso para compreender os processos que contribuíram para a formação dos educadores ambientais. Já no quarto capítulo, trouxe a primeira carta de navegação traçada na tese, onde busquei compreender como o despertar do sentimento de pertencimento ao lugar contribui para a formação de educadores ambientais. No quinto capítulo, tracei a segunda carta de navegação, com o objetivo de desbravar e problematizar os discursos de Educação Ambiental emergentes nos Projetos de Ação Ambiental. Por fim, no sexto capítulo desta tese, apresentei a terceira carta de navegação onde discuti a formação de educadores ambientais na modalidade de Educação a Distância.

Esta pesquisa permitiu-me construir argumentos para discutir a formação de educadores ambientais via modalidade de Educação a Distância e defender que os processos de formação em Educação Ambiental necessitam incluir no currículo o pertencimento, o planejamento e o desenvolvimento de ações em Educação Ambiental, bem como a escrita em forma de narrativa. A Educação a Distância é um aliado neste sentido, porque permite formar-se no lugar onde o educador ambiental atua, ou seja, o sentimento de pertencimento intensifica-se em processos de formação continuada em Educação Ambiental, à medida que possibilita navegar, agir e narrar no lugar em que vivem.

Neste momento, onde procurarei fazer da interrupção um novo caminho, conforme nos diz Fernando Sabino na epígrafe inicial, elencarei alguns aspectos, considerados por mim importantes, para repensar o estar a bordo e propor processos formativos de Educação Ambiental na modalidade de Educação a Distância. São eles:

1. A Educação a Distância é um processo complexo, que envolve pesquisa, ensino, extensão e formação continuada de professores para trabalhar com esta modalidade de educação. Por isto, ao iniciar o planejamento de um processo de formação nesta modalidade, é necessário articular estes quatro pilares. O desenvolvimento de cursos de formação, seja ela inicial ou continuada, nesta modalidade, pode ser planejado na perspectiva de Comunidades Aprendentes, onde haja engajamento mútuo, um empreendimento conjunto que seja acalentado pelos integrantes da comunidade, e um repertório compartilhado

que se constrói ao longo do processo, em diálogo e que é um importante espaço de formação docente.

2. Como espaço de formação continuada, apresenta muitos desafios/riscos, e exige que os professores sejam pesquisadores de suas práticas e tenham habilidade para trabalhar em empreendimentos conjuntos. Os professores precisam ser mediadores do processo de ensino e aprendizagem, e compreender a dinâmica desta modalidade de educação para elaborar práticas educativas a atender as necessidades desta e, ao mesmo tempo, explorar os recursos disponíveis para potencializar os processos formativos, ou seja, pesquisadores e aprendentes.
3. A formação para os professores desta modalidade de educação não pode se restringir à racionalidade técnica e, sim, contemplar bases teórico-metodológicas que venham qualificar a ação docente. Deve ser um espaço de diálogo entre formadores experientes e iniciantes na busca da construção de saberes que contribuam para a melhoria das práticas educativas, planejadas para esta modalidade de educação. Precisa ocorrer durante o desenvolvimento do curso, no momento em que os professores estão em ação docente, em contato direto com os alunos e vivenciando os problemas que surgem.
4. Os tutores são professores. Necessitam estar voltados a compreender os limites e as dificuldades dos alunos, e estar disponíveis para mediar o processo de construção do conhecimento. O retorno, para os alunos, desde atendimento, passando pelo acompanhamento da realização das atividades, sugestões de leituras, até a avaliação final em um curto período de tempo é também imprescindível.
5. A Educação a Distância pode tornar-se um importante instrumento de democratização do saber, um vir-a-ser para a formação de educadores ambientais, porque rompe com a hegemonia da sede e possibilita o acesso em áreas geograficamente distantes.
6. Fazer formação de educadores ambientais a distância exige uma prática diferenciada, ou melhor, uma *práxis*, conforme destacam Loureiro (2004) e Guimarães (2004), ao teorizar sobre a Educação Ambiental, que conduza os aprendentes a articular os saberes teóricos com a realidade do lugar onde vivem e significá-la para o seu processo de formação. O desenvolvimento de

Projetos de Ação Ambiental e a escritura dos TCC possibilitaram a *práxis* neste processo formativo e constituíram-se em uma importante metodologia de ensino e formação.

7. Os currículos de cursos de formação continuada de educadores ambientais precisam contemplar a discussão do pertencimento para compreender a importância do lugar para a formação da identidade do educador ambiental e fomentar o planejamento de ações ambientais no lugar aos quais pertencem.
8. Os Projetos de Ação Ambiental são importantes metodologias para a formação de educadores ambientais, especialmente porque potencializam nos aprendentes, o processo de compreender-se em formação e com isso, a possibilidade de ressignificar sua atuação profissional. O desenvolvimento destes precisa estar articulado com o contexto local.
9. Os cursos de formação continuada em Educação Ambiental devem trazer, à guisa de reflexão, a discussão dos aspectos históricos, políticos, econômicos, culturais, sociais e ambientais locais para potencializar a compreensão do lugar ao qual pertencem. Além disso, é importante promover uma discussão profícua das Políticas Públicas de Educação Ambiental em nível local, regional, nacional e internacional. E, também, debater os fundamentos da Educação Ambiental e destacar o caráter político desta, para romper com o desenvolvimento de ações educativas numa perspectiva conservacionista/preservacionista, que se tornam ativismos e que, muitas vezes, não produzem uma reflexão crítica sobre o problema e o contexto ao qual pertencem, em prol da construção de ações ambientais que tenham engajamento político e que almejam uma mudança de postura perante o atual modelo de sociedade dominante.
10. Devem analisar o lugar e compreender as questões ambientais para além da natureza. Ou seja, que a segregação espacial, a fome, a miséria, a falta de moradia, o desemprego, a má distribuição de renda, a exploração do trabalho infantil, a pobreza, o crescimento desordenado do espaço urbano, as relações de trabalho no campo, a estrutura fundiária, o êxodo rural, a pesca predatória, o desmatamento, o uso de agrotóxicos nos latifúndios, o desmantelamento da agricultura familiar, a poluição sonora, a poluição visual, a exclusão social, o preconceito também são problemas ambientais e que demandam atenção.

11. Devem problematizar a compreensão do lugar como um ponto nodal, que sofre influência de aspectos advindos do processo de globalização da economia, que Moreira (2006) chama de verticalidade e que modifica o lugar, e também pela própria horizontalidade, que imprime ao lugar novas características. Ou seja, a necessidade de desenvolver ações ambientais que problematizam as transformações ocorridas no espaço e que sinalizam para a importância de construir o sentimento de pertencimento e constitui-se ator social politicamente engajado, para atuar neste movimento dialético.
12. Os cursos de formação continuada de educadores ambientais precisam apostar na escrita como ferramenta formativa. Ou seja, potencializar aos aprendentes o desenvolvimento do exercício de escrita via narrativas, para subsidiar a reflexão sobre as ações desenvolvidas, sua avaliação e possível ressignificação, a partir das aprendizagens tecidas. Isto é, significar a importância do exercício de escrita para a formação de educadores ambientais em diferentes instâncias nas quais estão inseridos, como ferramenta que possibilita realizar um movimento recursivo e, com isso, constituir-se educador ambiental.

Depois de elucidar estes aspectos, considero que a formação de educadores ambientais a distância, mesmo com seus limites e fragilidades, foi importante, porque possibilitou que os aprendentes, sujeitos da pesquisa, neste movimento, em interação com o lugar ao qual pertencem, com o espaço de atuação profissional, com o ambiente virtual e em diálogo com o campo da Educação Ambiental, se tornassem educadores ambientais.

O mergulho nesta modalidade de educação e a crença na possibilidade de formar educadores ambientais a distância levaram-me a perceber que a Educação a Distância, embora em plena efervescência e em expansão como possibilidade formativa para a democratização da educação, em especial no cenário brasileiro, ainda está começando a sua trajetória e, por isso, enfrenta críticas e desafios. Entretanto, considero que o momento atual demanda educadores que se posicionem reflexivamente sobre o uso das novas tecnologias da informação e comunicação na educação, porque as mudanças trazidas por elas, certamente irão afetar as práticas docentes de todos os educadores que estão inseridos em contextos educativos e, por isso, demandam atenção.

Por fim, em alguns cais, onde ancorei a embarcação que usei para naveg@r pela Lagoa dos Patos, troquei alguns elementos da minha bagagem – concepções/conhecimentos/práticas/saberes - por outros. Em outros, a bagagem foi

(re)significada e (re)interpretada. Compreendi que muitas aprendizagens construídas ao naveg@r pela modalidade de Educação a Distância precisam também ser significadas para a educação presencial. Entre elas, o papel do professor enquanto mediador e aprendente, e a importância de escutar as vozes que emanam da sala de aula presencial e virtual, em prol da melhoria da qualidade do processo de ensinar e de aprender para transformar. A importância de buscar outras formas de fazer e pensar o processo pedagógico e, também de registrar minha prática profissional para refletir e transformá-la em práxis.

Espero que o repensar o est@r a bordo venha a contribuir para planejar a formação continuada de educadores ambientais na modalidade de Educação a Distância. Para finalizar, por ter usado a naveg@ção como metáfora para a escritura da tese, irei parafrasear as palavras de Gutiérrez (2002), e dizer: naveg@r com sentido significa, antes de tudo, dar sentido ao que fazemos, compartilhar sentidos, impregnar de sentido as práticas da vida cotidiana e compreender o sem-sentido de muitas outras práticas que aberta ou sorrateiramente tentam se impor.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elisabeth de. **Proinfo**: Informática e Formação de Professores. V.1. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 2000.
- BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**: a poética do espaço. São Paulo: Nova Cultura, 1988.
- BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- BELLONI, Maria Luiza. **Educação a distância**. São Paulo: Autores Associados, 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades Aprendentes. In: FERRARO Jr., L. A. **Encontros e Caminhos**: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005, p. 85-92.
- _____. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos**: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável. Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005.
- CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação Ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. A invenção do sujeito ecológico: identidade e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, Michèle e CARVALHO, Isabel (orgs.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. Páginas 51-63.
- CASCINO, Fábio. **Educação Ambiental**: princípios, histórias, formação de professores. São Paulo: Editora Senac, 2003.
- CASTELLS, Manuel. **O Poder da Identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CHAIGAR, Vânia Alves Martins. **Com quantos Nós se faz uma Rede?**: um estudo sobre formação de professores/as no chão das escolas públicas pelotenses. São Leopoldo: UNISINOS, 2008. Tese de Doutorado.
- CLANDININ, J. D.; CONNELLY, M. **Narrative Inquiry**. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.
- CUNHA, Maria Isabel da. ; CHAIGAR, Vânia Alves Martins. A dimensão da escrita e da memória na formação reflexiva de professores: dois estudos em diálogo. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; FISCHER, Beatriz T. Daudt; PERES, Lúcia Maria Vaz (org.). **Memórias docentes**: abordagens teórico-metodológicas e experiências de investigação. São Leopoldo: Oikos; Brasília: Liber Livro, 2009.

CUPELLI, Rodrigo Launikas. **Inventar é re(existir):** a produção de sentidos na constituição de professores educadores ambientais. Rio Grande: FURG, 2008. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental.

COSTA, Luciana Santiago. **Lugares em Casa Forte:** Aonde residem as fortalezas dos lugares? Recife, 2003. Universidade Federal de Pernambuco. Dissertação de Mestrado.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FONTANA, Roseli Cação. **Como nos tornamos Professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GALIAZZI, Maria do Carmo. MELLO, Dilma. A paisagem da pesquisa narrativa. In: **Seminário de Pesquisa Qualitativa IV**, 2005. Rio Grande. Oficina. Rio Grande: FURG, 2005, p. 1 – 22.

GALIAZZI, Maria do Carmo, et al. Narrar histórias para se constituir educadores ambientais. In: **Revista Pesquisa em Educação Ambiental.** São Carlos: UFSCAR, vol. 3, nº 1. janeiro-junho, p. 171 -185, 2008.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. In: **Revista Ciência e Educação.** Bauru: Faculdade de Ciências, UNESP, 2005, v. 11, n.2; p. 327 – 343.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2007.

GAYFORD, Chris. Algumas novas direções à Educação Ambiental. In: SANTOS, José Eduardo dos; SATO, Michèle. **A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora.** São Carlos: RiMa, 2006.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des)caminhos do meio ambiente.** São Paulo: Contexto, 2006.

GONZÁLES GAUDIANO, Edgar. Complejidade en Educación Ambiental. In: **Tópicos en Educación Ambiental**, México, v.2, n.4, p. 21 – 32, abril 2000.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental:** a conexão necessária. Campinas: Papirus, 1996.

_____. 2002. Hermenêutica, biorregionalismo e educação ambiental. In: SAUVÉ, Lucie; ORELLANA, Isabel; SATO, Michèle (Dir.) **Sujets choisis em éducation relative à l'environnement** – D'une Amérique à l'autre. Montreal: ERE – uqam, 2002.

_____. A importância dos lugares na Educação Ambiental. In: **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental.** Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, volume especial, dez. 2008.

- GUIMARÃES, Mauro. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.
- GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Caio. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. São Paulo: Cortez, 2002.
- JOSSO, Marie-Chirstine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologia e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.
- LESTINGUE, Sandra Regina. **Olhares de educadores ambientais para o estudo do meio e pertencimento**. São Paulo: Escola Superior de Agricultura Luiz Queiroz, 2004. Tese de doutorado.
- LEVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro: 34, 1999.
- LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2ª impressão, 2001.
- LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajatória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.
- McLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- _____. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MOLON, Susana Inês. A constituição de Educadores Ambientais: reflexões sobre os processos psicossociais. In: MOLON, Susana Inês; DIAS, Cleuza Maria Sobral. **Alfabetização e educação ambiental: contextos e sujeitos em questão**. Rio Grande: Editora da FURG, 2009.
- MOORE, Michael G.; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.
- MORAES, Marialice de.; TORRES, Patrícia Lupion. A monitoria On Line no apoio ao aluno a distância: o modelo do LED. In: **Colabor@ - Revista Digital da CVA – RICESU**, v. 2, n. 5, 2003. Disponível em: http://www.ricesu.com.br/colabora/n5/artigos/n_5/pdf/id_01.pdf> Acesso em: 20/01/2010.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. São Paulo: Papirus, 2006.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: Novos desafios e como chegar lá.** Campinas: Papyrus, 2007.

_____. **Os modelos educacionais na aprendizagem on-line.** Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/mora/modelos.htm>. Acesso em 03/02/2010.

_____. **O que é Educação a Distância?.** Disponível em: <http://www.cead.ufop.br/arquivos/textos2.pdf>. Acesso em 03/02/2010.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?:** por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Pensar e ser em geografia:** ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **O pensamento geográfico brasileiro:** as matrizes da renovação. São Paulo: Contexto, 2009.

NOAL, Fernando Oliveira. Ciência e Interdisciplinaridade: Interfaces com a Educação Ambiental. In: SANTOS, José Eduardo dos; SATO, Michèle. **A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora.** São Carlos: RiMa, 2006.

NOVELLO, Tanise; LAURINO, Débora P. **Compreendendo a Tutoria na EAD.** 2009. Disponível em: http://www.uemanet.uema.br/artigos_esud/60599.pdf. Acesso em 04/01/2010.

NÓVOA, António. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação.** São Paulo: Cortez, 2004.

ORELLANA, Isabel. La estratégia pedagógica de la comunidad de aprendizaje definiendo sus fundamentos, sus prácticas y su pertencia em educación ambiental. In: SAUVÉ, Lucie; ORELLANA, Isabel; SATO, Michèle. (Dir.) **Sujets choisis em éducation relative à l'environnement – D'une Amérique à l'autre.** Montreal: ERE – UQAM, 2002, Tome II: p. 221 – 231.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Memoriais auto-bio-gráficos: a arte profissional de tecer uma figura pública de si. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (org). **Memórias, memoriais:** pesquisa e formação docente. Natal, EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 27 – 42.

PÉREZ GOMESZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como pesquisador reflexivo. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua Formação.** Lisboa: Dom Quichote, 1992. p. 93 – 114.

PÉRISSÉ, Paulo. A democratização do ato de conhecer. In: **Pátio Revista Pedagógica.** Artmed, n. 24, nov.2002/jan. 2003, p. 18 – 21.

PROGRAMA Nacional de educação ambiental – ProNEA/Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental – 3. ed – Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

ROSINI, Alessandro Marco, et al. **Algumas diretrizes para o ensino e a aprendizagem em relação à qualidade na modalidade a distância**. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/427200852703/PM.pdf>. Acesso em 30/01/2010.

RUSCHEINSKY, Aloísio. Atores Socioambientais. In: FERRARO, Luiz Antonio (org.). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007.

SÁ, Laís Mourão. Pertencimento. In: FERRARO, Luiz Antônio (org.). **Encontros e Caminhos: formação de educadores (as) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo-razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. O professor como intelectual na sociedade contemporânea. In: **Anais do IX ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. vol. III. São Paulo, 1999.

SATO, Michèle. **Educação Ambiental para o ambiente Amazônico**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 1997. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Ecologia e Recursos Naturais.

_____. **Educação Ambiental**. São Carlos: RiMa, 2002.

_____. Biorregionalismo. In: FERRARO, Luiz Antônio (org.). **Encontros e Caminhos: formação de educadores (as) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

SATO, Michèle; PASSOS, Luis Augusto. Biorregionalismo: Identidade Histórica e Caminhos para a cidadania. In: SATO, M. (coord.) **Sentidos pantaneiros: movimentos do projeto Mimoso**. Cuiabá, KCM, 2002, p. 10 – 33.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes da Educação Ambiental. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel Cristina Moura. **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SUAREZ, Daniel. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-ação-formação de docentes. In: PASSEGGI, Maria da Conceição, BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (org.). **Narrativas de formação e saberes biográficos**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 103 – 121.

SOUZA, Eliseu Clementino. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Eliseu Clementino; BARRETO, Maria Helena Mena (org.). **Tempos, narrativas e ficção: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 135 – 147.

STALLYBRASS, Peter. **O casaco de Marx: roupas, memória e dor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

TELLES, João Antônio. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. In: **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, RS, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

TORRES, Rosa Maria. A educação em função do desenvolvimento local e da aprendizagem. In: **Pátio Revista Pedagógica**. Artmed, n. 24, p. 22 – 25, nov. 2002/jan. 2003.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

_____. **Espaço e Lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

VON, SIMSON. Olga Rodrigues de Moraes. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento – O exemplo do Centro de Memória da UNICAMP. In: Faria Filho, Luciano Mendes de (org.). **Arquivos, fontes e novas tecnologias**: questões para a história da educação. Campinas: Autores Associados, Bragança Paulista: Universidade São Francisco (2000). (Coleção Memória da Educação).

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WENGER, E; **Communities of Practice**: Learning, Meaning, and Identity. 2 re-impressão. New York: Cambridge University, 2001.

YUS, Rafael. As comunidades de aprendizagem na perspectiva holística. In: **Pátio Revista Pedagógica**. Artmed, n. 24, p. 10 – 13, nov. 2002/jan.2003.

ZAKRZEWSKI, Sônia Beatris Balvedi; SATO, Michèle. Refletinod sobre a Formação de Professor@s em Educação Ambiental. In: SANTOS, José Eduardo dos; SATO, Michèle. **A contribuição da educação ambiental à esperança de Pandora**. São Carlos: Rima, 2001, 2003.

ZUIN, Antônio A. S. **Educação a Distância ou Educação Distante?** O Programa Universidade Aberta do Brasil, o Tutor e o Professor Virtual. In: Revista Educação e Sociedade: Campinas, vol 27, n. 96 – Especial, p. 935 – 954, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 22/01/2010.

REFERÊNCIAS⁴⁴

AFONSO, Ricardo Bonini. **Educação Ambiental** – a necessária construção da participação comunitária. 2009. 42f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

ALVES, Oni Terezinha da Silveira. **Meio ambiente:** conscientizando com alunos do Ensino Fundamental – séries finais – sobre a preservação. 2009. 32f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

BARWALDT, Gilberto. Preservação das Fontes de Água da comunidade da Escola Técnica Estadual Santa Isabel – ETESI. 2009. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

BERGMANN, Juliana. **A Riozinho que temos e a Riozinho que queremos.** 2009. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

BESKOW, Günter Timm. **A recuperação de matas ciliares e Áreas de Preservação Permanente e a Educação Ambiental na Escola Francisco Frömming.** 2009. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

CALETTI, Milena de Assis Mohr. **Educação Ambiental:** estabelecendo subsídios para a construção de um plano de ação continuada. 2009. 87f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

CHAROY, Vera Regina Chim. A Inclusão do Projeto “Para Muito Além do Mar” na Escola João de Deus Collares: um diálogo da Educação Ambiental e as comunidades. 2009. 30f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

DIEDRICH, Nara Terezinha Menezes. **A formação de agentes comunitários de saúde do município de Santo Antônio da Patrulha – RS para o desenvolvimento de ações de Educação Ambiental.** 2009. 57f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

DUTRA, Maristela. **Educação Ambiental** – um diálogo necessário para o currículo escolar. 2009. 51f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato*

⁴⁴ Estas referências correspondem aos Trabalhos de Conclusão de Curso, produzidos no curso de Pós-graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. A idéia de referenciá-los separadamente da bibliografia utilizada para a construção da tese emergiu como uma possibilidade de destacá-los e reconhecê-los como uma produção oriunda do curso de especialização.

Sensu. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

FERNANDES, Maria Inara. **“Minha Terra tem palmeira onde canta o sabiá”** Extinção dos Palmares em Santa Vitória do Palmar. 2009. 41f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

GERI, Rui Ervaldo. **Um olhar para o futuro dos recursos hídricos**. 2009. 53f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

GOMES, Patrícia da Silveira. **Rio dos Sinos: símbolo de uma comunidade**. 2009. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

LÜDTKE, Nair Kunde. **Pequenas vivências ecológicas: uma possibilidade de fazer Educação Ambiental nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2009. 79f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

MACHADO, Ângela Cristina Oliveira. **Gestão Ambiental Participativa em Áreas de Preservação Permanente – APPs urbanas**. 2009. 59f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

MARQUES, Luciene Costa. **Preservação Ambiental e Participação Social**. 2009. 33f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

MARTINS, Eleunice Costa. **As ações realizadas pelos professores de currículo constituem a identidade em relação a Educação Ambiental, a preocupação com a natureza no meu espaço interdisciplinaridade**. 2009. 57f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

MEDEIROS, Carla Melisa Silva de. **Compreender para valorizar: a importância das Dunas da 5ª Seção da Barra para a comunidade local**. 2009. 53f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

MILECH, Helvin Barwaldt. **A comunidade interagindo no meio ambiente em busca do equilíbrio do meio apoiado em conceitos teóricos**. 2009. 41f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

MUNHOZ, Milene Lucas. **Escola e Comunidade: relações de pertencimento na Escola Municipal de Ensino Fundamental João de Deus Collares**. 2009. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

NUNES, Sandra Cleodete Brum. **A Democracia do Sol a Brilhar.** 2009. 66f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

OLIVEIRA, Aline Ramos Tedesco de. **Educação Ambiental na Escola: reciclando valores e atitudes em relação aos resíduos sólidos.** 2009. 115f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

OLIVEIRA, Ana Beatris Borges. **São José do Norte uma cidade sobre as dunas.** 2009. 29f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

ORCINA, Adriana Blotta da Fonseca. **Direção para uma coleta seletiva responsável.** 2009. 28f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

PALMA, Sérgio Augusto Ilha. **A construção do sentimento de pertencimento através de uma linguagem de amor.** 2009. 67f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

PEREIRA, Daniel de Souza. **O pertencimento como forma de sensibilizar para a formação de cidadãos no bairro Simões Lopes em Pelotas.** 2009. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

PINTO, Edna dos Santos. **O que fazer com nossos mortos?** 2009. 72f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

PINTO, Marion Ritterbusch. **A educação não formal como fomento ao turismo ecológico.** 2009. 54f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

RIBEIRO, Fabiana Silva. **Resgatando valores socioambientais com catadores de resíduos.** 2009. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

RODRIGUES, Danitza Fernandes. **Resgate histórico e ambiental da Praia do Hermenegildo.** 2009. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

RODRIGUES, Evanise Silva. **Mapeamento dos Palmares em Santa Vitória do Palmar.** 2009. 26f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

RODRIGUES, Gladis Maria. **Educação Ambiental: entre sonhos e utopias redescobrimos novos caminhos.** 2009. 99f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

RODRIGUES, Renata Lourenço. **Compostagem caseira: limites e possibilidades numa proposta de intervenção junto a uma comunidade de Santa Vitória do Palmar.** 2009. 45f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

ROSA, Ana Luiza Gibbon. **Histórias da Dunas de São José do Norte.** 2009. 42f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

SANTOS, Eliandra Rosa dos. **Arroio Passos dos Ramos: na busca de uma recuperação, o renascer de novas esperanças.** 2009. 47f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

SANTOS, Guacira Maximila dos. **“O grito das Palmeiras”:** ações de comunicação social diante do processo de extinção das Palmeiras em Santa Vitória do Palmar. 2009. 39f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

SANTOS, Liziane Spindler dos. **Minha trajetória em busca da Educação Ambiental.** 2009. 59f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

SANTOS, Márcia Maria Oliveira. **Arroio Serraria Velha: uma gota que pode fazer a diferença no Rio dos Sinos.** 2009. 46f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

SARAIVA, Sheila Nara Ferraz. **A arte de reaproveitar: um estudo reflexivo sobre os resíduos sólidos na escola.** 2009. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

SCHWAB, Berenice Brandão. **Uma breve reflexão sobre a “Maré Vermelha”:** Educar para não esquecer, um dos maiores desastres ambientais do nosso país. 2009. 35f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

SERPA, Rossana Abreu. **Um olhar especial: Projeto Bioética.** 2009. 24f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

SILVA, Álvaro Antônio Santos da. **Estudo socioambiental na Comunidade Quilombola dos Teixeira – Mostardas (RS).** 2009. 33f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-

Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

SILVEIRA, Janete Andréa Franke. **Orientação para uma coleta seletiva responsável:** projeto de ação na Escola Municipal de Ensino Fundamental Getúlio Vargas (Santa Vitória do Palmar, RS). 2009. 25f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

SOLANO, Raquel das Neves. **Conhecendo o passado e construindo o futuro.** 2009. 38f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

TEIXEIRA, Maria Ângela Martins. **Conhecer, compreender e interagir com o contexto local.** 2009. 60f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

TIMM, Veridiana Silveira da Rosa. **Da sala de aula para o mundo:** uma proposta pedagógica de Educação Ambiental com Projetos de Aprendizagem. 2009. 53f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

ZANOTTO, Marilene Beck. **Reciclar saberes:** rever conceitos e valores em Educação Ambiental. 2009. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

ZIMMER, Rosane da Silva. **Passado, Presente e Futuro do Arroio Pitangueiras:** alunos da 4ª série construindo histórias que apontam caminhos para a sua recuperação e sustentabilidade. 2009. 56f. Trabalho de Conclusão de Curso. Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu*. Universidade Federal do Rio Grande/ Sistema Universidade Aberta do Brasil. Rio Grande, 2009.

ANEXOS

ANEXO A – Exercício de Análise Textual Discursiva realizado com o *corpus* de pesquisa em CD-R.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)