



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



**ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL -
CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES NUM CURSO NA
MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

MARISTELA DUTRA

**Rio Grande
2013**

MARISTELA DUTRA

ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL -
CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES NUM CURSO NA
MODALIDADE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação
em Educação Ambiental da Universidade Federal do
Rio Grande, como requisito parcial à obtenção do título
de Mestre em Educação Ambiental.

Orientador: Prof. Dr. Daniel Porciuncula Prado
Coorientadora: Profa. Dra. Mara Rejane Vieira Osório

Rio Grande, 2013

D978e Dutra, Maristela
Especialista em Educação Ambiental – constituição de subjetividades
num curso na modalidade Educação a Distância / Maristela Dutra. - 2013.
117 f. : il.

Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade
Federal do Rio Grande. Programa de Pós-Graduação em Educação
Ambiental, Rio Grande / RS, 2013.
Orientador: Prof. Dr. Daniel Porciuncula Prado.
Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Mara Rejane Vieira Osório.

1. Educação Ambiental 2. Subjetivação 3. Poder 4 . Currículo I.
Prado, Daniel Porciuncula II. Osório, Mara Rejane Vieira III. Título.

CDU: 504:37

Catálogo na fonte: Bel. Me. Cibele Vasconcelos Dziekaniak CRB10/1385.

AGRADECIMENTOS

É com carinho, admiração, amor e amizade que escrevo estas palavras de gratidão. A todos aqueles que, das mais diversas formas, contribuíram para a realização deste trabalho. Nos momentos mais difíceis me acompanharam e incentivaram neste caminho, compreenderam minhas angústias e as longas ausências. Dedico agradecimentos:

À minha família que soube com paciência entender minha ausência e silêncio.

Ao Eduardo, pelo incentivo e amor durante esses anos.

Ao professor Alfredo, que gentilmente, me acolheu e confortou numa hora de extrema angústia.

À minha amiga Lila, companheira de jornada nas viagens para Rio Grande e nas reflexões sobre educação ambiental.

À Iansã, amiga de todas as horas, solidária e “toda coração” com quem compartilho o valor da palavra amizade

À Carla, pelas conversas de incentivo e pelas reflexões durante a correção do texto.

Aos colegas que, gentilmente, aceitaram participar desta investigação, tonando possível a realização desta pesquisa.

Aos colegas do PAED, companheiros de trabalho sempre carinhosos e disponíveis.

Ao Gilmar, secretário do PPGEA, pela disponibilidade sempre gentil e suas palavras de acolhimento que acalmam a todos.

À CAPES pelo apoio financeiro de incentivo a pesquisa.

Ao professores Álvaro e Humberto que aceitaram ao convite de participarem de minha banca e, por meio de suas pertinentes contribuições, enriqueceram este trabalho.

Para finalizar quero agradecer, com a mais sincera admiração, a duas pessoas que tornaram possível a concretização efetiva dessa conquista: meu orientador, professor Daniel, que aceitou o desafio dessa empreitada, e a professora Mara, que gentilmente aceitou ser coorientadora dessa investigação.

Tudo quanto o homem expõe ou exprime é uma nota à margem de um texto apagado de todo. Mais ou menos, pelo sentido da nota, tiramos o sentido de que havia de ser o do texto; mas fica sempre uma dúvida, e os sentidos possíveis são muitos.

Fernando Pessoa

RESUMO

Nesta dissertação apresento uma pesquisa de investigação sobre a constituição de subjetividades com um grupo de dez egressos do Curso de Educação Ambiental *Lato Sensu*, ofertado pela Universidade Federal do Rio Grande, através do Sistema Universidade Aberta do Brasil, no município São Lourenço do Sul/RS. Para desenvolver, metodologicamente, esta pesquisa a partir de uma abordagem qualitativa, optei por utilizar alguns recursos sugeridos pela história oral temática, realizando dez entrevistas semiestruturadas. Como objetivo principal, este estudo busca problematizar e perceber a Educação Ambiental e o curso de especialização como mecanismos capazes de subjetivar e de incidir, produtivamente, sobre os estudantes que por ele passaram. Nesse sentido, essa pesquisa surgiu a partir de algumas reflexões e inquietações acerca do questionamento sobre como e em que condições nos constituímos como sujeitos. Entendo que currículo, poder e subjetivação são elementos produtivos e constitutivos de condutas, ações e sujeitos. Para perceber as marcas e os atravessamentos do referido curso na constituição desses sujeitos da ação ambiental, utilizo como referência teórica algumas pistas das problematizações desenvolvidas pelos estudos de Michel Foucault sobre poder e subjetivação, bem como, estudos desenvolvidos por Tomaz Tadeu da Silva sobre currículo. Para tanto, ao longo desta investigação, procuro mostrar que a Educação Ambiental e a sua profissionalização se estabelecem como mecanismos eficazes para a constituição de subjetividades desejadas. Através de técnicas e procedimentos relacionados ao campo ambiental se instituem tecnologias de poder e de subjetivação com a finalidade de governar as condutas dos sujeitos que, atravessados por essas relações, tendem a desenvolver determinados modos de se relacionar consigo mesmos e com os outros. A partir desta investigação pude perceber que o curso de especialização em Educação Ambiental se apresentou como uma possibilidade de produção de subjetividades constituídas dentro de um processo que ocorre no interior de práticas sociais previamente articuladas. Ao legitimar as práticas pedagógicas desses estudantes, o referido curso lhes autorizou a falar sobre Educação Ambiental, conduziu e movimentou um conjunto de atividades, de técnicas e de procedimentos com os quais esses egressos atuaram sobre si mesmos, produzindo suas subjetividades.

PALAVRAS-CHAVE: Educação ambiental, subjetivação, poder, currículo.

ABSTRACT

In this dissertation I present a research on the formation of subjectivities with a group of ten graduates of Curso de Educação Ambiental *Lato Sensu* offered by the Federal University of Rio Grande, through Sistema Universidade Aberta do Brasil in the city of São Lourenço do Sul/RS . To develop this research methodologically from a qualitative approach I chose to use some resources based on thematic oral history theory, performing ten semi-structured interviews. The main objective of this study is to raise questions and understand environmental education, and this specific specialization course, as mechanisms capable of produce the students as subjects constructed by the course curriculum. The origin of this research is the questioning about the conditions in which we build ourselves as a subject. Curriculum is part of one's construction and conduct. I analyze the marks of the course curriculum in the constitution of the environmental action subject through the theoretical reference of Michel Foucault studies on power and subjectivity, as well as studies conducted by Tomaz Tadeu da Silva on curriculum. Through this approach I argue that environmental education and professionalization are established as effective mechanisms for the formation of subjectivities. Pedagogical technologies of power and subjectivity are instituted through techniques and procedures related to the environmental field in order to govern the conduct of individuals who tend to develop certain ways of relating to themselves and others that attend the kind of subject willed by curriculum. This investigation was able to show the Environmental Education course as a possible strategy of producing subjectivities that are built in a process which happens inside existent social practices. By legitimating students' pedagogical practices the course authorized them to talk about Environmental Education. It also has conducted and moved a assemblage of activities, techniques and procedures that allowed the graduated students to work on themselves producing their own subjectivities.

KEYWORDS: Environmental education, subjectification, power, curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura1 - Mapa de localização do município de São Lourenço do Sul. Fonte: imagem capturada no *Google*

Figura 2 - Polo Presencial de São Lourenço do Sul. Fonte: Arquivo do PAED.

Figura 3 – Laboratório de informática. Fonte: Arquivo PAED.

Figura 4 – Mapa de localização dos polos de apoio presencial da FURG. Fonte: Imagem capturada no sítio www.sead.furg.br

Figura 5 – Vista aérea da cidade de São Lourenço do Sul. Fonte: Imagem capturada no Google

LISTA DE SIGLAS

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

CAHIS – Centro Acadêmico de História

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEDERJ – Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro

CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

COMUMA – Conselho Municipal de Meio Ambiente

CONSUN – Conselho Universitário

DCNE – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental

EA – Educação Ambiental

EaD – Educação a distância

e-Tec – Rede Escola Técnica Aberta do Brasil

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

IES – Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério de Educação

MMA – Ministério do Meio Ambiente

NEAD – Núcleo de Educação Aberta e a Distância.

PAED – Polo de Apoio ao Ensino a Distância

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental

PPGEA – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

PROLIC – Programa Pró-Licenciatura

REGESD – Rede Gaúcha de Ensino a Distância

SEaD – Secretaria de Educação a Distância

SEED – Secretaria de Educação a Distância

SMECD – Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto

TICs- Tecnologias de informação e comunicação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UFPeI – Universidade Federal de Pelotas

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UniRede – Universidade Virtual Pública do Brasil

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	11
1 Sobre o estudo proposto.....	11
2 Constituindo-me educadora ambiental – um processo inacabado.....	16
1 A TRILHA INVESTIGATIVA.....	21
1.1 O ponto de partida – EA como um novo guia para as condutas.....	21
1.2 EA, dos princípios e dos fins – constituindo subjetividades.....	31
1.3 Perspectiva teórica – pistas para pensar a constituição de sujeitos.....	36
1.4 A escolha metodológica.....	44
1.4.1 Os sujeitos.....	48
1.4.2 Os instrumentos para produção dos dados.....	52
2 ESPECIALIZAÇÃO EM EA – UM ESTUDO DE CASO.....	54
2.1 Conjuntura histórica e social do Brasil no início do século XX e o surgimento da EaD.....	54
2.2 Criação da UAB.....	59
2.3 A UAB em São Lourenço do Sul.....	63
2.4 Sobre a FURG.....	67
2.5 Sobre a SEaD.....	68
2.6 Sobre o Curso de EA Lato Sensu.....	69
3 EA E CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES - EFEITOS, MARCAS E ATRAVESSAMENTOS.....	77
3.1 Especialista em EA e suas concepções.....	78
3.2 EA e currículo – impasses e desafios.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	109
ANEXOS.....	113

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1 Sobre o estudo proposto

Este estudo investigou como os sujeitos se constituem no interior de um curso de especialização em Educação Ambiental (EA), ofertado através da modalidade de Educação a Distância (EaD). Buscou refletir acerca dos processos educacionais como uma forma de governo dos outros, modos de subjetivação e produção de sujeitos. Baseou-se na observação do currículo enquanto um espaço em que se desenvolvem relações de poder e que tem como finalidade modificar e transformar aqueles ao qual se destina. Estas foram concepções que serviram como baliza para a construção deste trabalho.

Compreender a EA como uma prática social, levou-me a pensar que a produtividade de suas implicações visa à constituição de modos de subjetivação, ou seja, a produção de determinados tipos de sujeitos. Nesse sentido, a subjetivação é compreendida como uma potente ferramenta para designar os processos pelos quais os seres humanos podem ser pensados e a maneira pela qual se constituem enquanto sujeitos de ação e como produzem a si mesmos.

Sendo assim, a constituição desses sujeitos, culturalmente históricos e contingentes, são reflexos de uma gama de práticas e técnicas que buscam orientar o ser humano em sua maneira de se relacionar, tanto com os outros como consigo mesmos. Problematicar a forma como vêm se constituindo as subjetividades a partir de um curso de especialização em EA abre inúmeras possibilidades de investigação. Das tantas possibilidades que este caminho apresenta, três foram fundamentais para problematicar a formação através da EA: currículo, relações de poder e subjetivação.

A proposta de investigação criada nesse trabalho seguiu algumas pistas para pensar a constituição de sujeitos, logo as teorias que direcionaram meu olhar,

as lentes pelas quais observei, abordando o foco desta pesquisa contaram com a contribuição das teorizações que seguem elementos dos estudos de Michel Foucault, Félix Guattari, Tomaz Tadeu da Silva e outros. A perspectiva destes estudiosos ajudou-me a refletir e a investigar como se constituem as narrativas e as representações dos educadores ambientais. Cabe destacar que ao levantar a problematização, emergiu a própria questão do currículo, entendido aqui como um produtor de identidades ou subjetividades, constituído discursivamente com o propósito de interpelar os indivíduos e produzir sentidos (SILVA, 2010).

Ao compreender o campo ambiental como um campo de saberes complexo, múltiplo e que conjuga diferentes perspectivas críticas, ações, discursos, sentidos e representações, a EA cria e marca racionalidades para as condutas humanas. A concepção de EA a partir da obra *As Três Ecologias* de Félix Guattari, a qual nos propõe um novo paradigma fundamentado sob a “égide ético-estética de uma ecosofia” (GUATTARI, 2009:23) sugere que, o equilíbrio entre os três registros: social, ambiental e mental, é fundamental para promover uma reinvenção das relações existentes.

Partindo do pressuposto acima, posso explicitar os motivos que me levaram a realizar tal empreitada. Como aluna egressa do curso de pós-graduação Educação Ambiental *Lato Sensu*, me pergunto: “Qual a finalidade em fazer um curso para se tornar um Especialista EA?” “Que motivos me levaram a fazer um curso como este?” “A educação além de ser adjetivada com a palavra ambiental deve ter especialistas para essa tarefa?” “O fato de criarmos uma EA é o pressuposto da necessidade de uma modificação das relações que temos com o meio natural e com os outros seres (semelhantes ou não) que habitam esse planeta?” “Em que medida esse curso e seu currículo interpelam, transformam ou constituem essas pessoas em sujeitos da EA?” “Como o currículo pode se constituir em processos para nos subjetivar a ponto de estabelecermos outras relações com o que nos rodeia?”

Para mim, o ingresso no curso de especialização acima referido, teve como objetivo principal qualificar a minha atuação profissional, enquanto coordenadora dos projetos de EA junto à Secretaria Municipal de Educação Cultura e Desporto (SMECD) de São Lourenço do Sul. Assumir tal função, mesmo sem conhecimentos teóricos ou metodológicos para trabalhar com EA, me levou a buscar referências para a construção da proposta pedagógica em EA junto às escolas da rede municipal. Desse modo, naquele momento, o curso se mostrou como um meio

de aperfeiçoamento para a minha atuação profissional. Acredito que a possibilidade de qualificação dentro da área de atuação profissional tenha sido relevante a todos os cursistas, bem como a identificação com a discussão acerca das questões de cunho ambiental.

Dessa forma, investigar, problematizar e dar visibilidade aos dispositivos, às práticas culturais que nos constituem e aos saberes produzidos pela EA, implica construção das discussões e das reflexões dessa pesquisa. Vivemos em um espaço-tempo marcado profundamente pela produção de subjetividades em que os modos de ser e existir se encontram vinculados às transformações sociais, tais como neoliberalismo, globalização, novas tecnologias e novas relações de trabalho. Nesse sentido, pode-se inferir que a EA, enquanto perspectiva educativa que busca a relação entre a dimensão social, ambiental e mental pode ser um importante dispositivo educacional que nos leve ao desenvolvimento de outros olhares e possibilidades acerca do mundo e de nós mesmos.

A pesquisa teve como ponto de partida a oferta do curso de Educação Ambiental *Lato Sensu*, na modalidade a distância, pelo Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) através da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), no Polo de Apoio Presencial ao Ensino a Distância (PAED), localizado no município de São Lourenço do Sul, Rio Grande do Sul, o qual aconteceu durante o período de 2007/2009. Destaco que os sujeitos dessa pesquisa, na época, atuavam, em sua maioria, como professores da rede municipal e/ou estadual, alguns pertenciam à área das ciências agrárias, porém salienta-se que todos os envolvidos na pesquisa exerciam atividades educativas junto à comunidade.

Analisar as narrativas dos egressos do curso de especialização e problematizar os mecanismos que operam na sua produção enquanto sujeitos é buscar compreender a construção do próprio entendimento da ação docente, bem como, discutir os delineamentos estabelecidos pelas formas de ser e existir na contemporaneidade.

Para tanto, a presente pesquisa investigou o curso de especialização em EA na produção de subjetividades, analisou como os egressos vislumbram a EA e buscou perceber as marcas, os atravessamentos do referido curso, assim como problematizou os processos que contribuem para a constituição desses sujeitos da ação ambiental, bem como o papel desempenhado pela EA e pelo educador

ambiental diante do atual quadro de intensas transformações técnicas, econômicas, sociais e ambientais.

Meu objetivo não foi o de questionar a modalidade de EaD em si, logicamente, esse fator teve suas influências sobre os sujeitos pesquisados, uma vez que esse contexto foi o *lócus* de execução do processo investigado. Porém, reitero que o foco deste trabalho foi analisar e tentar compreender como os sujeitos do curso de especialização em EA foram atravessados, ou não, pela passagem neste curso. Seguindo a perspectiva que inscreve o currículo como um território em que se operam relações de poder, de produção cultural e social, podemos entendê-lo como espaço de fabricação, de criação de significados em que os sujeitos são ali pensados, interpelados, produzidos (SILVA, 2006) e ao mesmo tempo produzem, pensam, interpelam e fabricam esse mesmo currículo.

Diante das reflexões acima mencionadas e do caráter qualitativo, no qual se insere esse estudo, a escolha metodológica seguiu procedimentos disponibilizados pela história oral, mais especificamente, em sua modalidade de história oral temática, constituída a partir de um roteiro previamente elaborado, vinculado ao tema da pesquisa. Cabe ressaltar que esse procedimento metodológico tem por objetivo analisar apenas uma parte da vida do sujeito

que possa contribuir para o estudo de determinado tema, e assim as perguntas que lhe serão dirigidas terão o objetivo de esclarecer e conhecer a atuação, as idéias e a experiência do entrevistado enquanto marcadas por seu envolvimento com o tema (ALBERTI, 1989:61).

A partir dos relatos, construí as análises, através dos dizeres dos meus colaboradores, pude estabelecer possíveis regularidades nos temas abordados durante as entrevistas, percebi as significações compartilhadas, suas visões de mundo, bem como a fuga de determinados questionamentos.

A escolha teórica de trabalhar a partir de uma abordagem inspirada pelos estudos foucaultianos, seguindo caminhos para problematizar o processo de subjetivação de educadores, aliada a um procedimento metodológico, cuja linha se operacionalizou, a partir das pistas da história oral temática, para tratar da base empírica, foi uma tarefa que teve por objetivo vislumbrar possibilidades investigativas com o intuito de auxiliar a compreensão de que nossa subjetividade é algo que se aprende dentro de variados espaços.

Não é intenção deste estudo, estabelecer verdades ou buscar respostas definitivas, mas sim, perceber as múltiplas possibilidades de produzir práticas de subjetivação, que nos possibilitem atitudes de questionamento, de contestação, de resistência, evidenciando nossas inquietações, nos permitindo um constante exercício do pensamento. Enfim, que nos proporcione a reinvenção de nós mesmos.

A escrita deste trabalho encontra-se dividida do seguinte modo: “Considerações Iniciais”, em que faço a apresentação do estudo proposto, escrevo o relato da minha trajetória pessoal e minha constituição como educadora ambiental num processo inacabado.

Nas páginas seguintes, no primeiro capítulo, intitulado “A Trilha Investigativa”, abordei a EA como um novo guia para as condutas; a seguir expus alguns de seus princípios e fins que contribuíram para a constituição das subjetividades. Nesse capítulo também apresentei a perspectiva teórica, na qual busquei pistas para pensar a constituição dos sujeitos, bem como a EA enquanto campo produtivo de sujeitos e verdades. Logo adiante estabeleci a escolha metodológica, apresentei os sujeitos da pesquisa e os instrumentos utilizados para a produção dos dados.

No segundo capítulo, denominado “Especialização em EA - um estudo de caso”, iniciei com uma pequena abordagem do contexto histórico e social do país, bem como do surgimento da modalidade de EaD e sua emergência enquanto política pública para a formação de professores, discorri sobre a criação da UAB e fiz um mapeamento da proposta do curso de especialização em EA ofertado pela FURG, com a sua caracterização e os seus objetivos.

O terceiro capítulo, intitulado “EA e constituição de subjetividades – efeitos, marcas e atravessamentos”, foi resultado da análise específica dessa pesquisa, cujo foco central foram as narrativas dos sujeitos entrevistados. Suas falas possibilitaram problematizar os efeitos e as marcas do curso na constituição de suas subjetividades. Para isso, analisei algumas concepções sobre EA, a fim de pensá-la como uma tecnologia de subjetivação produtiva para o campo profissional. Abordo ainda, os impasses e os desafios enfrentados pela EA dentro dos currículos escolares, salientando três ideias que vêm se cristalizando e instituindo relações produtivas dentro do currículo.

Finalizei este trabalho apresentando as “Considerações finais”, momento em que ao lançar os últimos olhares sobre a pesquisa realizada, também teci algumas reflexões sobre minha condição enquanto pesquisadora.

2 Constituindo-me educadora ambiental - um processo inacabado

A escolha pela formação acadêmica, através do curso de Mestrado em Educação Ambiental, ocorreu por motivos que foram se estabelecendo a partir de diversas experiências que me foram atravessando, tocando. Assim, diante da proposta que busquei desenvolver, parece conveniente relatar um pouco da minha trajetória, uma vez que entrei na escola na mais tenra infância e dela jamais me afastei. Minha escolha profissional, desde muito cedo, se voltou para o campo da educação. Em 1994, concluí o curso de Magistério na Escola Estadual de 2º Grau Dr. Walter Thofehrn, na cidade de São Lourenço do Sul, minha terra natal, com habilitação para trabalhar no Ensino de Primeiro Grau de 1ª a 4ª série. Um ano depois, prestei concurso público de 40 horas para a Prefeitura Municipal da mesma cidade e passei a atuar como professora da Pré-Escola até o ano de 1999. Concomitantemente ao meu trabalho, no ano de 1996, ingressei no Curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), no turno da noite.

Durante esse período, participei de muitos cursos, seminários e encontros acadêmicos. A temática da EA ainda não aparecia com tanta ênfase, porém as questões sociais ligadas à formação do capitalismo, da exploração dos recursos naturais dos países menos desenvolvidos e das populações locais, me causavam forte indignação.

Com o passar do curso, os debates em sala de aula, as provocações feitas pelos professores e o envolvimento com o movimento estudantil através do Centro Acadêmico de História (CAHIS) me fizeram pensar nos rumos tomados pela humanidade, suas consequências globais e locais. Ao mesmo tempo, tive a oportunidade de participar de diversos encontros de estudantes em diferentes regiões (Salvador, Belo Horizonte, Porto Alegre), entrando em contato com diferentes realidades culturais, ambientais e sociais.

Assim que me formei, prestei concurso público, em 2000, para o Magistério Estadual em São Lourenço do Sul. No mesmo ano, fui nomeada para atuar como professora de História na Escola Estadual de Ensino Fundamental Padre José Herbst, onde permaneci até o ano de 2005. Também é relevante mencionar que no ano de 2001, fui nomeada para atuar no ensino médio na Escola Técnica Estadual Santa Isabel.

Entre os anos de 2003 e 2005, fiz o curso de especialização em Educação Brasileira, promovido pelo então Departamento de Educação e Ciências do Comportamento da FURG. Durante esse curso, tive aulas com professores que incentivaram um olhar sensível às questões ambientais, a partir das quais desenvolvi atividades práticas de reflexão e intervenção com meus alunos na comunidade envolvendo questões socioambientais.

Em 2005, fui convidada a atuar como Coordenadora das Séries Finais do Ensino Fundamental, na SMECD de São Lourenço do Sul. Devido a minha afinidade com questões ambientais, passei a trabalhar com a coordenação da educação ambiental junto às escolas municipais. No mesmo período, representei a SMECD junto ao Conselho Municipal de Meio Ambiente (COMUMA), que tem o objetivo de discutir e deliberar sobre questões ambientais do município.

O interesse em me qualificar em EA teve início quando fiz o curso de especialização em Educação Brasileira, momento em que conheci mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) e passei a pensar em ingressar nessa área de estudos. Em 2005, como coordenadora pedagógica da SMECD, entrei em contato com alguns alunos do curso de mestrado, funcionários do Museu Oceanográfico e do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA), a fim de promovermos um curso de formação para professores da rede municipal abordando a temática da educação socioambiental.

Em função do meu trabalho como coordenadora pedagógica de EA, em outubro de 2007, busquei ampliar meus conhecimentos nessa área por meio do curso de pós-graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu* oferecido pela FURG através da UAB. O curso foi fundamental na construção de referenciais teóricos e metodológicos que auxiliaram na qualificação de meu trabalho, servindo como base para a afirmação das diretrizes da política de educação socioambiental da rede municipal de ensino. Cursar a especialização ampliou meus conhecimentos sobre os conceitos de EA, sua história e como se deu a construção da legislação que

vigora em nosso país. Esse curso despertou meu desejo de continuar na discussão sobre a EA, o que seria possível através do ingresso no curso de mestrado.

Dessa forma, cursar o Mestrado em EA representou a possibilidade de aprofundamento de meus estudos, em uma área que tem sugerido um instigante diálogo no campo da educação, pois colocou em evidência questões relativas à construção de outras formas de existir em nossa sociedade. Realizar um trabalho, nesse âmbito, voltou-se a minha qualificação enquanto profissional da área da educação, tanto quanto ao desejo de trilhar os caminhos da pesquisa através da investigação de como operam os discursos e as condições de subjetividades que atuam no processo de constituição dos sujeitos. Nesse sentido, o olhar de pesquisadora tem um lugar, uma posição de onde parte e que se liga diretamente à minha condição de sujeito diante de uma trajetória pessoal e profissional.

Assim, a proposta deste estudo surgiu a partir de algumas reflexões e inquietações acerca do questionamento sobre como e em que condições concretas e objetivas de nossas vidas, nos constituímos enquanto sujeitos. Aqui, precisamente, como educadores ambientais. A escolha deste tema liga-se diretamente à minha experiência enquanto educadora e às condições sociais e históricas que determinaram a minha própria constituição enquanto sujeito.

Com o intuito de compreender melhor a dinâmica do curso de Mestrado do PPGEA/FURG, participei como aluna especial, das discussões nas disciplinas de “Currículo, Cultura, Formação Docente e Educação Ambiental”, “As Três Ecologias” e “Michel Foucault, desdobramentos éticos e políticos no campo educacional”, bem como, fiz parte em grupo de estudos sobre a obra de Michel Foucault. Esses estudos contribuíram para que eu desenvolvesse outro olhar sobre os conceitos de poder, verdade, razão, currículo e sujeitos. Desta perspectiva fui sendo desafiada a olhar a EA também por outras lentes e com essas novas ferramentas.

A busca pelo saber, o contato com novos pontos de vista teóricos ainda desconhecidos me fizeram questionar, duvidar, desacreditar nas verdades que eu tinha sobre a EA. Em meu entendimento, anteriormente, pensava a EA como uma verdade a ser alcançada por um sujeito autônomo, capaz de desvelar a realidade, conscientizar-se a si e ao outro, buscando, assim, as transformações necessárias para uma sociedade mais justa. O contato com as teorias pós-críticas de cunho foucaultiano instigaram e desafiaram meus interesses. Não posso dizer que foi algo

fácil, pois sofri um doloroso processo de desconstrução teórico e pessoal, em que minhas certezas entraram em colapso.

Esse novo desafio, de certa forma, energizou minha vontade de pesquisadora de saber mais e avançar em meus conhecimentos. Acendeu uma insatisfação com o já sabido. Como diz Corazza (2002), no texto - Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos:

o que venho dizendo, sem maniqueísmo algum, é que uma insatisfação com o já sabido, para ser positivamente criadora e aventadora de teoria, deve também envolver a nós, pesquisadoras e pesquisadores, em suas redes. Que os movimentos da investigação que negam as confortáveis totalidades teóricas, onde repousam os já-sabidos, também neguem e desmantelem nossas mais belas crenças, princípios e práticas estabelecidas. Que a dúvida não seja de ordem intelectual apenas (mesmo porque acredito que isso seja impossível), mas apanhe, para desmantelar nossas mais queridas adesões, sólidas hipóteses e consolidadas práticas teóricas e pedagógicas. Por isso é que significamos as insatisfações que nos acometem como uma grande ferida narcísica, em que as perplexidades e impasses também prendem nossos si-mesmos/as por inteiro. E aí, muitas vezes, não sabemos, por algum tempo, o que dizer, o que afirmar, como agir (CORAZZA, 2002:112-113).

Assim, para entrar no processo de estudos, fez-se necessário escolher alguns caminhos. Posso dizer então que “algo me aconteceu”, fui interpelada pelas discussões e problematizações suscitadas a partir de estudos e leituras dos textos de Michel Foucault (1995, 2003, 2009, 2010, 2012), de Félix Guattari (2009), de Tomaz Tadeu da Silva (2006, 2010), de Alfredo Veiga Neto (2007) e de Jorge Larrosa (2011) dentre outros.

Num primeiro momento, sofri um impacto relativamente forte diante dessas novas perspectivas. Em parte, isso ocorreu devido à desacomodação diante do novo, do diferente. Mas, ao mesmo tempo, também sentia que os desafios enfrentados pela profissão de educadora e muitos dos questionamentos que eu já possuía não apresentavam eco nas já conhecidas perspectivas educativas pelas quais eu me orientava. A desejada conscientização, a busca pela autonomia dos sujeitos, o desvelar da realidade pareciam não mais fazer sentido. Passei a analisar as práticas pedagógicas, a escola, o currículo como um lugar de disputa, um território constituído por relações de poder, não de um poder negativo, mas de um poder produtivo que não está localizado, mas disperso. Passei a questionar meus

princípios, criados a partir de reflexões binárias e pontuais, minhas verdades passaram a ser encaradas como possibilidades submetidas a críticas e a dúvidas.

Pude ver, pelas pistas desses autores, que as certezas antes construídas, que pareciam tão certas, tão óbvias, já não o eram. Essa nova forma de olhar os assuntos relativos à docência e à educação me fez perceber que não existe um modo certo ou errado de ver as coisas, que não há verdades absolutas, mas diferentes maneiras para pensar, interpretar e compreender as relações que constituem nossa existência. Ao me propor trilhar os caminhos da academia para realizar o mestrado, tive que definir um tema, problematizar uma questão que me provocasse inquietação, escolher uma perspectiva teórica para embasar e me ajudar a pensar a partir de determinado lugar. Então, este não é um estudo neutro e desinteressado, ao contrário, ele é fruto de escolhas e possibilidades encontradas e desenvolvidas por esta pesquisadora incompleta.

1 A TRILHA INVESTIGATIVA

1.1 O ponto de partida - EA como um novo guia para as condutas

A EA surgiu em um momento que o debate sobre o desenvolvimento das sociedades trazia um forte questionamento em relação à degradação dos sistemas naturais. Conforme Grün (2009:17) é a partir a recomendação 96, da Declaração de Estocolmo (1972), que a EA passa a ter uma importância estratégica na busca pela qualidade de vida e, em Belgrado (1975), que se instituem os princípios fundamentais para desenvolver os programas de EA.

Segundo Reigota (2006:31-34) os princípios da EA estabelecidos em Belgrado são: a conscientização, de que o meio ambiente é global e os problemas são conexos, daí a necessidade de nos mostrarmos sensíveis; o conhecimento, para que a EA não transmita apenas conhecimento científico, mas que democratize todo tipo de conhecimento; o comportamento, através do qual indivíduos e grupos adquiram o sentido dos valores sociais, com interesse pelo meio ambiente e vontade de contribuir para sua proteção e qualidade; a competência, a EA pode auxiliar a adquirir o *savoir-faire* necessário à solução dos problemas, elaborando meios técnicos com a ajuda de especialistas e conhecedores dos problemas; a capacidade de avaliação, haja vista que avaliar pressupõe a participação e para isso é necessário entender a linguagem das medidas e programas relacionados ao meio ambiente, condição que deve ser proporcionada pela EA e a participação, ao fazer com que todos entendam a responsabilidade, direitos e deveres na melhoria da qualidade de vida e na busca pela solução dos problemas ambientais.

Institui-se, assim, um quadro de orientações para o processo educativo ambiental que será reforçado, em 1977, com a Conferência em Tbilisi que, conforme Loureiro (2004:71) é identificada como referência até os dias atuais, apontando a EA

como meio de compreender, de modo articulado, as dimensões ambiental e social, problematizar a realidade e buscar as origens da crise civilizatória.

A discussão sobre a questão ambiental demanda uma reflexão sobre a concepção histórica que desenvolvemos de mundo. Nosso pensamento esteve e talvez ainda esteja, arraigado nos conceitos antropocêntricos, em que o humano exerce o predomínio sobre todas as coisas e criaturas, imprimindo sua marca no mundo, modificando a lógica de entendimento e de relacionamento, colocando o “homem” como o centro de todos os processos.

Ao nos colocarmos nessa posição, reorientamos nosso agir e justificamos uma visão de mundo em que tudo e todos devem nos servir. Partindo desse pressuposto, é que a natureza foi entendida como um objeto, algo a ser explorado, infinitamente, para a satisfação humana. Para Grün (2009:28,29), o paradigma mecanicista redefiniu o lugar ocupado pelos seres humanos no mundo e fez surgir a ideia de uma natureza sem vida, mecânica, objeto de análise, mensuração e descrição.

Vivemos um momento marcado por uma significativa degradação ambiental, a destruição dos ecossistemas têm consequências devastadoras e algumas vezes irreversíveis. A sociedade industrial causou transformações técnicas e científicas que afetaram, além do ambiente natural, o modo de vida humano, padronizando os comportamentos, forjando antagonismos e conflitos nos mais diversos contextos.

Atualmente, ao pensarmos sobre a questão ambiental, geralmente, olhamos de forma a compreender o contexto socioeconômico desenvolvido a partir da sociedade globalizada e de consumo. Os efeitos neoliberais e do desenvolvimento de mercados globais tendem a contribuir sobre os modos de vida humanos, tanto individuais quanto coletivos, assim como nas relações com os recursos naturais.

A cultura do consumo tem influenciado as regras da existência, criando padrões entendidos e divulgados nas mais diferentes partes do planeta. A felicidade tem sido tratada, em alguns aspectos, como uma mercadoria a ser comprada junto com os mais variados bens materiais. Por toda parte o chamado ao consumo cria uma ideia de que todos têm esse direito. O consumo desenfreado é para poucos, porém o custo social e ambiental desse modelo é sentido por todos.

As múltiplas práticas que caracterizam a atual sociedade globalizada de consumo ditam os desejos e instituem formas de regular a vida das pessoas. A liberdade se resume a posses, pois é livre aquele que pode atender aos apelos do mercado. A intensidade da publicidade sobre as pessoas é tão forte e envolvente que, muitas vezes, não há como perceber a vida de outras maneiras, há um condicionamento diário para manter o padrão de consumo cujo objetivo está em uniformizar a sociedade. Aliado a isso, a intensa exploração do trabalho humano e a agitação do cotidiano limita os espaços de resistência. Porém isso não significa a impossibilidade de articular uma visão de mundo alternativa. Guattari (2009:8) nos adverte sobre os danos causados pela padronização dos comportamentos e o fato das relações ficarem “reduzidas a sua mais pobre expressão”. Esta uniformização vem sendo ditada pelo consumismo, criando uma homogeneidade nos padrões de comportamentos e desejos, cuja referência é a aquisição de bens materiais, de curta duração, descartáveis que logo se tornam obsoletos. Nesse sentido, pensar diferentemente do instituído poderia ser uma forma de contestação, de produzir algo fora do estabelecido, de produzir diferença.

A EA emerge no interior do campo ambiental como um instrumento para educar a população e seus sujeitos, teoriza e justifica modos de relacionar-se com e no meio ambiente. Desenvolver um modo de vida pautado por relações éticas é um dos grandes desafios da atualidade e que, conseqüentemente, perpassa a EA, uma vez que as orientações para o desenvolvimento de seus fazeres se pauta pela necessidade de considerar os aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e éticos.

Para Leff (2006:59), a problemática ambiental surge relacionada a uma crise de civilização, visto que questiona a racionalidade econômica e tecnológica dominante, sendo interpretada como efeito de diferentes fatores, explicada a partir de diversas perspectivas ideológicas.

Esse autor desenvolveu a construção da categoria de racionalidade ambiental, em que o saber ambiental surge como problematizador da razão instrumental e do conhecimento especializado (CARVALHO,2001:29). Através dessa categoria propõe uma epistemologia que fundamente as transformações do conhecimento induzidas pela questão ambiental e oposta a racionalidade capitalista dominante. Argumenta ainda que

O saber ambiental é construído no encontro de racionalidades e identidades, marcado pela abertura do saber à diversidade, à diferença e à outridade, questionando a historicidade da verdade e abrindo o campo do conhecimento para a utopia, ao não saber que carrega a verdade por vir (LEFF; 2006:19).

Um importante aspecto a ser considerado, advém do fato de que o aparato utilizado para legitimar determinadas formas de ser e agir está intimamente ligado a um modelo, que implica uma racionalidade. Conforme o referido autor, a racionalidade dominante, fundada em princípios econômicos e tecnológicos deve ser redefinida uma vez que

a problemática ambiental questiona os benefícios e as possibilidades de manter uma racionalidade social fundada no cálculo econômico, na formalização, controle e uniformização dos comportamentos sociais e na eficácia de seus meios tecnológicos, que induziram um processo global de degradação socioambiental, socavando as bases de sustentabilidade do processo econômico e minando os princípios de equidade social e dignidade humana. Num sentido propositivo, a questão ambiental abre novas perspectivas para o desenvolvimento, descobrindo novos potenciais ecológicos, tecnológicos e sociais, e propondo a transformação dos sistemas de produção, de valores e de conhecimentos da sociedade, para produzir uma *racionalidade produtiva alternativa* (LEFF, 2006:125).

Nessa perspectiva, portanto, a criação de uma ‘racionalidade ambiental’ se faz necessária, uma vez que incorpora novos princípios e valores, os quais impedem que suas estratégias possam ser avaliadas em termos do modelo de racionalidade gerada pelo capitalismo (LEFF, 2006:129). Assim, esse novo modelo de racionalidade proposto a partir da problemática ambiental, visa a um estilo alternativo de desenvolvimento que leve em consideração, tanto os processos de ordem social quanto ambiental. Desse modo, uma questão que me inquieta é o papel da EA, enquanto abordagem educativa, nessa transição ou reorganização dos diversos processos produtivos que formam a base da atual sociedade.

Conforme Leff (2006), a dimensão ambiental emerge como um ponto de partida para a transformação do saber, que induz a uma desconstrução de paradigmas do conhecimento e serve para o surgimento de formações discursivas sobre um saber ambiental. O autor acentua que

O saber ambiental enfrenta a compartimentalização e fracionamento do conhecimento derivado da racionalidade social e científica

dominantes. Contudo, este saber não se constitui no meio que circunda os objetos de conhecimento, mas que emerge de uma problemática social que ultrapassa o campo da racionalidade do conhecimento. A questão ambiental emerge de uma problemática econômica, social, política, ecológica, como uma nova visão do mundo, propondo uma verdadeira revolução ideológica e cultural que problematiza toda uma constelação de paradigmas do conhecimento teórico e de saberes práticos (LEFF, 2006:137).

É a partir desse saber ambiental que poderá se construir estratégias para fundamentar uma proposta de desenvolvimento alternativo, pautado por uma reorientação das formas de convivência em que a existência seja uma prática de constituir-se a si próprio e, “fazer da vida uma obra de arte, isto é, projetar, de dentro das malhas tecidas pelos dispositivos de saber, os modos de sujeição e as relações de poder, o espaço de uma subjetivação, de uma invenção por si, de uma liberdade” (REVEL, 2011:16). Em termos de constituição do especialista para EA, pode-se dizer que este é fruto do campo ambiental e suas racionalidades, nele se auferiu e se (re) orientou como mostra Carvalho (2001:75) diferentes tipos de EA e diversas direções para a ação ambiental, cujas orientações específicas surgem da confluência entre o campo ambiental e algumas tradições educativas.

Partindo do que foi exposto, podemos pensar as práticas pedagógicas de EA como um modo de criar uma subjetividade ecológica, que nos conduza a uma perspectiva de bem viver, com equilíbrio psíquico, social e ambiental. Essa concepção cria discursos produtivos que servem como formas de condutas e regulações para as relações entre sociedade e natureza, influenciando os hábitos, as ações, as atitudes, os estilos de vida, a própria visão de mundo.

Guattari (2009) expõe que os modos de ser e existir são socialmente produzidos, tanto na individualidade, quanto na coletividade e propõe um enfoque baseado na interação entre os três registros – o ecológico, o mental e o social como fator de produção de diversidade. Faz uma análise contundente sobre a produção das subjetividades a partir do modo de produção capitalista, em suas teorizações aborda o fato de o capitalismo focar seu poder, cada vez mais, nas estruturas de produção de signos e de subjetividade. Ao buscar entender os porquês da crise ambiental, passaremos inegavelmente pela discussão sobre a transformação das relações dos seres humanos com e na natureza. Cada vez mais, o modelo societário que construímos está agravando os problemas ambientais. O sistema social baseado na forma de produção capitalista cria e acentua diversas contradições nos

mais variados campos da existência humana tal como a apropriação dos recursos naturais para atender a lógica do lucro e do consumo ilimitado. Em um sistema altamente produtivo como o capitalista, por exemplo, é inconcebível que populações passem fome.

Entendo que a EA pode fornecer embasamento para a compreensão de diversas possibilidades de transformação das relações do padrão civilizatório que estamos desenvolvendo, pois não há justificativa coerente para a manutenção de um sistema que se baseia na exploração, na expropriação, no desrespeito e na desvalorização das formas de vida em busca de lucro econômico.

Esse sistema readapta-se de todas as formas possíveis para se manter vigente e toma para si, até mesmo, os mecanismos que outrora combatia, pois pauta-se por uma estratégia de produzir o obscurecimento da crise ambiental, a partir de oportunidades rentáveis oferecidas pelo capitalismo verde¹, seus produtos e serviços. Essa forma de economia não considera os antagonismos criados tanto nas relações sociais quanto nas relações entre os homens e a natureza que são estabelecidos sob os imperativos capitalistas, apenas como uma forma de tentar gerir a problemática ambiental de forma rentável.

A partir dessa reflexão e com apoio nas teorias desenvolvidas por Guattari (2009), podemos inferir que o modo de produção capitalista vem submetendo todo o conjunto do planeta através de um intenso controle. Conforme esse autor, o capitalismo ao focar nas estruturas de produção de signos e de subjetividade, transforma as percepções, os desejos e as sensibilidades, voltadas à reprodução do próprio sistema. Muitas vezes, o entendimento acerca da crise ambiental é construído a partir de um modelo de influência, que baliza a questão ambiental de modo superficial, sem abarcar as causas sociais e procurando apenas interpelar os indivíduos em suas ações e comportamentos, de modo a persuadi-los ao jogo da própria manutenção do sistema.

Podemos estabelecer o pressuposto de que a problemática ambiental, enfrentada na atualidade é imanente ao sistema social e que este é acentuado pelo modo de vida apregoado pelo sistema econômico capitalista. Assim, as contradições

¹ Para o sociólogo português Boaventura Santos, que esteve presente na Cúpula do Povos, evento paralelo a Rio+20, o capitalismo verde ou “a economia verde é a cortina de fumaça que estão estabelecendo a nossa volta porque é a melhor maneira para o capital global, financeiro, sobretudo, ter acesso à gestão dos recursos globais.” Disponível <<http://carosamigos.terra.com.br/index/index.php/cotidiano/2195-boaventura-santos-economia-verde-e-um-cavalo-de-troia>> Acesso em 31/01/2013.

geradas por essa forma social de produção necessitam ser questionadas e enfrentadas. Nesse sentido, cabe destacar o papel da EA enquanto perspectiva educativa que procura auxiliar na construção de outras formas de relações entre os seres humanos e as demais espécies.

A gravidade dos problemas ambientais atuais nos instiga a refletir acerca da possibilidade de uma mudança de valores individuais e coletivos. Nossa subjetividade pode ser constituída a partir de diversas instâncias pelas quais “o sujeito é levado a se observar, se analisar, se decifrar e se reconhecer como campo de saber possível” (FOUCAULT, 2010:236). Desse modo, sob a influência de diferentes técnicas ou práticas, ocorre um processo de constituição de sujeitos e, partindo dessa linha de pensamento, poderemos refletir acerca dos processos educativos enquanto espaço de práticas reflexivas sobre questões de cunho socioambiental. Para tanto, a EA não deve se limitar apenas à instrumentalização e à sensibilização para a problemática ecológica, ignorando as contradições da sociedade ou relegando-as a segundo plano.

Cabe ressaltar que a relação das sociedades com a natureza pode ser entendida para além dos princípios e regras da racionalidade econômica mercantil, já que esta não converge para um modo de viver baseado em uma ética da vida, da humanidade. Para Guattari (2009:15) “trata-se, a cada vez, de se debruçar sobre o que poderiam ser os dispositivos de produção de subjetividade, indo num sentido de re-singularização individual e/ou coletiva”. É com esse interesse que o referido autor propõe “desenvolver práticas que tendam a modificar e a reinventar maneiras de ser” (idem) que possam ajudar a reparar ou minimizar os problemas ambientais.

Gonçalves (2004:22,24) é bastante claro quando nos diz que a “o período atual, de globalização neoliberal difere dos outros períodos que o antecederam devido à especificidade do desafio ambiental”, pois ao questionarmos as desigualdades objetivamos a igualdade que tem como modelo a colonialidade² e a assimetria de poder entre os povos. O autor elucida que o domínio da técnica está intimamente ligado ao domínio do poder, logo, podemos entender que há uma intencionalidade na produção técnico-científica e que essa vai além do domínio da natureza pelo homem

² Segundo Carlos Walter Porto-Gonçalves, em seu livro *O Desafio Ambiental*, argumenta que “todos querem ser desenvolvidos como a Europa e os EUA” esse horizonte está, assim, “marcado pela colonialidade do saber e do poder, posto que não se consegue pensar fora dos marcos desse pensamento moderno-colonial” (pag.22)

Para dominar a natureza [...], é preciso que se dominem os homens, sem o que a natureza não pode ser dominada. Para que natureza possa ser submetida [...], é preciso que haja um conjunto de técnicas que faça com que cada um aceite essa idéia como natural (como por exemplo, sacerdotes ou juristas dizendo que a propriedade privada é sagrada ou é natural). Há técnicas jurídicas e pedagógicas para isso (GONÇALVES, 2004:38-39).

Cabe destacar aqui o modo pelo qual a instituição educacional pode contribuir para o desenvolvimento intelectual, criando mecanismos de compreensão da assimetria das relações sociais. Dessa forma as proposições da EA têm muito a oferecer quando enfatizam, questionam a sociedade, seu modelo de produzir e distribuir os bens materiais e imateriais.

Ao objetivar a busca de ações equilibradas entre seres humanos e meio ambiente, a EA poderá ser pautada pelas contribuições de Guattari (2009), o qual propõe a articulação de uma “ecosofia”, como uma prática ética, política e estética relacionada à maneira de viver no planeta sob o ritmo acelerado das modificações técnicas e científicas. Afirma que devemos repensar os objetivos e a finalidade do que estamos produzindo.

Partindo desses entendimentos é que a sua proposição de articular as três ecologias passa a ser uma possibilidade de pensar as relações sociais, mentais e ambientais sob outra perspectiva, capaz de nos fazer repensar nossas atitudes cotidianas.

Novas práticas sociais, novas práticas estéticas, novas práticas de si na relação com o outro [...] é exatamente na articulação: da subjetividade em estado nascente, do *socius* em estado mutante, do meio ambiente do ponto em que pode ser reinventado, que estará em jogo a saída das crises maiores de nossa época (GUATTARI, 2009: 55).

Ainda refletindo acerca de nossas atitudes cotidianas e nossas verdades constituídas, podemos buscar a contribuição de Foucault (2012:12) ao afirmar que cada sociedade produz seu regime de verdades, sua política geral de verdade, estabelecendo discursos que acolhem e fazem funcionar como verdadeiros. Essas verdades estão atreladas a sistemas de poder que as produzem, assim como aos efeitos desse poder. Diante desse entendimento podemos considerar que a questão ambiental engendra uma nova concepção, isto é, a partir da problemática ambiental

surge a necessidade de instaurar um novo regime de verdade. Nesse sentido, conhecer e entender as relações entre sociedade e ambiente configura como um novo saber – o saber ambiental.

O surgimento de um ideário ecológico, originário das grandes conferências internacionais sobre meio ambiente, bem como de movimentos de lutas sociais e da contracultura (CARVALHO, 2001) pressupõe uma gama de conhecimentos a serem desenvolvidos, explorados e criados a partir de formações discursivas e não discursivas. Nesse sentido, surge a proposta de discutir a criação de uma educação voltada às questões ambientais. A degradação ambiental ocasionada pela poluição vira pauta internacional durante a Conferência Mundial de Meio Ambiente Humano, realizada em 1972, na cidade de Estocolmo (REIGOTA, 2006:14). É nesse evento, de caráter internacional, que se aponta a educação como elemento indispensável para a solução dos problemas ambientais.

Minha intenção não é a de fazer um relatório cronológico sobre os eventos que discutiram a questão ambiental, mas parece importante ressaltar alguns pontos que contribuíram de forma mais incisiva para a constituição da EA como uma ferramenta de subjetivação e, assim, problematizar a figura do especialista em EA.

Assim, cabe destacar, dentre os diversos eventos, o Primeiro Congresso Mundial de EA, realizado em 1977, em Tbilisi, apontado como um dos eventos mais importantes nos rumos da EA (GRÜN, 2009:18). Nesse encontro, a EA é apontada como o meio educativo para compreender, de forma articulada, a dimensão ambiental e social, problematizar a realidade e buscar as raízes da crise civilizatória (LOUREIRO, 2004:71). Podemos perceber que a EA já vem trilhando seu caminho há bastante tempo. Desde 1977, já ocorreram diversos seminários, congressos, conferências e jornadas para tratar das questões de cunho ambiental. Nesses encontros sempre é enfatizada a importância do papel educativo.

Em consonância com os tratados internacionais, a legislação brasileira define o caráter da EA como interdisciplinar. Assim, a EA não se configura no quadro dos conhecimentos como mais uma disciplina, mas um saber que deve ser incorporado por todas as disciplinas. É um saber que deve permear todas as áreas do conhecimento. É diante dessa situação que surge a proposição de fazer com que a EA esteja ligada a uma possibilidade de profissionalização, autorizando quem pode ou não falar sobre o assunto. Desse modo

A profissionalização de especialistas ambientais se dá principalmente na formação de profissionais em nível superior. Consideram-se *especialistas*, nesse caso, os profissionais que, vindos de diferentes áreas, fazem algum tipo de pós-graduação em Meio Ambiente e/ou Educação Ambiental, obtendo o *status* de profissional do campo em uma de suas diversas modalidades. Esse reconhecimento passa pela conjugação da aquisição de um saber, da titulação formal e da rede de relações que geralmente se constrói nessas esferas. Trata-se de um processo de inserção/legitimação como intelectual ou especialista, pela via não apenas da aquisição de um corpo de conhecimentos específicos, mas sobretudo de um código que permite apropriar-se de um *habitus* próprio desse campo e, assim, passar a emitir uma opinião autorizada, desfrutando do *status* de especialista e do reconhecimento entre os pares (CARVALHO, 2001:165).

Especializar pessoas que operam em diferentes áreas e âmbitos de atuação profissional é uma das particularidades de constituição do campo político da EA. Nesse sentido, a EA institui a possibilidade de profissionalizar e legitimar a ação ambiental em diferentes áreas. Esses novos profissionais surgem tendo como tarefa se constituírem “educadores ambientais” e têm como foco de sua atenção um trabalho que prima por reconhecer na temática ambiental as orientações centrais para o desenvolvimento de suas atividades. Espera-se que o educador possa fazer as relações disciplinares ou de sua área de conhecimento com a EA. Desse modo, são jogadas, para os educadores, as responsabilidades para com os temas ambientais. Não para qualquer educador, mas, especialmente, para os pós-graduados, uma vez que em relação à formação inicial a EA ainda é um grande desafio. O imaginário dessa ação educativa pressupõe, sobretudo, a defesa do meio ambiente, bem como a garantia dos espaços de liberdade, de respeito, de não submissão da natureza à razão humana e aos interesses puramente econômicos.

O ideal seguido subjetiva os sujeitos a assumirem formas de dirigir, conduzir suas vidas e forja maneiras de agir, de ser e de viver. A potência do discurso ambiental corporifica uma verdade que tem em vista regular as ações e as relações entre os seres humanos e não humanos. Cria novos hábitos, desperta novas atitudes e inaugura estilos de vida cujo objetivo é o de harmonizar os seres humanos com a natureza. Podemos dizer que esse educador surge pelo desejo de um “sujeito outro” dentro da ação educacional, um sujeito que é produzido e que se produz dentro de outra possibilidade de existência. Esse desejo de constituir

sujeitos educadores ambientais cria a demanda de novas políticas, eventos e cursos que buscam dar subsídios para construção deste sujeito imaginado.

Compreender a problemática ambiental e as interfaces que permeiam essa discussão é algo bastante complexo, visto que o mundo é carregado de contradições e incoerências que, por vezes, nos desorientam e nos atravessam. Em determinados momentos nos sensibilizam ou nos tornam, até mesmo, insensíveis. Refletir acerca das mazelas do mundo em que vivemos e estamos construindo é um desafio, uma provocação que nos possibilita pensar outras formas de convívio, que nos levem a criar outros modos de ser, existir e se relacionar. A EA é vista como uma ferramenta fundamental e o educador, titulado como especialista, passa a ser a figura profissional habilitada para tal tarefa.

1.2 EA, dos princípios e dos fins – constituindo subjetividades

No Brasil, a discussão sobre a importância de um trabalho que vinculasse meio ambiente e educação ocorreu tardiamente. Entre os marcos importantes podemos destacar o Parecer 226 de 1987, emitido pelo Conselho Federal de Educação que definiu a EA como tendo caráter interdisciplinar, conforme as orientações internacionais. Nesse mesmo ano, os Parâmetros Curriculares Nacionais definiram a EA como tema transversal, orientando sua abordagem de maneira articulada com as diversas áreas do conhecimento escolarizado.

Cabe destacar a Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988, como um importante marco institucional que reflete a preocupação com o meio ambiente. Nela há um capítulo para tratar especificamente da temática ambiental e que faz menção explícita à EA. Ao reservar um capítulo para tratar das questões ambientais, em seu Artigo 225, a Constituição Federal estabelece como direito de todos terem um ambiente ecologicamente equilibrado, impõe, ainda, como dever do poder público e da coletividade, defendê-lo e preservá-lo para as gerações presentes e futuras. Também incumbe o poder público da promoção da EA em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente.

Outro destaque se refere à lei 9.795/99 que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA). Essa lei estabeleceu que todos têm direito a EA, como componente essencial e permanente da educação nacional, visando à sua inserção tanto na educação formal quanto na não formal. A partir dessa lei, ficou consolidada a interdisciplinaridade como fator essencial para o desenvolvimento dos projetos e trabalhos na área da EA. A exceção se faz em relação aos cursos superiores de pós-graduação e extensão que poderão, se necessário, incluí-la como disciplina.

A PNEA destaca a abordagem articulada das questões ambientais locais, regionais, nacionais e globais, valorizando a interação dos diversos atores sociais, buscando o desenvolvimento dos processos de cidadania e de respeito às diferenças culturais, étnicas e regionais. Envolve, em sua esfera de ação, tanto os órgãos governamentais, quanto os não governamentais. Para que haja a aplicação dessa política, a lei fomenta o desenvolvimento da capacitação de recursos humanos, a pesquisa e a produção de material educativo.

No que tange a execução da PNEA, a lei estabelece um órgão gestor³ para a regulamentação e definição das diretrizes nacionais. Descentraliza sua execução, passando para esfera de competência dos estados e dos municípios a elaboração de diretrizes locais.

Em relação à abordagem da temática ambiental, em cursos de nível superior *stricto sensu*, cabe destacar que o PPGEA da FURG é o único do país a ofertar mestrado e doutorado em EA. O curso de Mestrado é ofertado desde o ano de 1994 e o curso de Doutorado desde 2006. As linhas de pesquisa desse programa são Fundamentos da Educação Ambiental, Educação Ambiental: Ensino e Formação de Educadores(as) e Educação Ambiental Não Formal⁴.

Dentre os eventos de relevância internacional, o Brasil sediou, na cidade do Rio de Janeiro, a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, popularmente, conhecida como Eco 92. Este encontro consagrou o conceito de desenvolvimento sustentável, colocando em pauta a busca pela conscientização dos danos ambientais causados, principalmente, pelos países desenvolvidos.

³ O órgão gestor da PNEA é constituído pela Diretoria de EA (DEA) do MMA e pela Coordenação Geral de EA (CGA) do MEC.

⁴ Disponível em: <http://www.educacaoambiental.furg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3878&Itemid=88&lang=pt> Acesso em: 25/09/2012.

O principal documento produzido nesse evento foi a Agenda 21, programa de ação que viabiliza o novo padrão de desenvolvimento ambiental racional, conciliando proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica. Esse foi um momento de fortalecimento das organizações não-governamentais (ONG's) que desempenharam um papel de fiscalização e de pressão para o cumprimento das determinações da Agenda 21.

Mais recentemente, em junho de 2012, sediamos a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, a Rio+20. Conforme informações do Ministério do Meio Ambiente (MMA), os dois principais temas abordados foram a economia verde no contexto da erradicação da pobreza e a estrutura de governança para o desenvolvimento sustentável no âmbito das Nações Unidas⁵. O MMA esclarece que acredita na transição para uma economia verde e que essa implica uma mudança nos atuais padrões de produção e consumo, o que significa retrabalhar a agenda econômica do país, visando à sustentabilidade, mas sem comprometer o crescimento⁶.

É nesse contexto de efervescência da Rio+20 que são lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA). A Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, ao estabelecer as diretrizes, passa a integrar o marco legal da EA no Brasil. Cabe considerar que nos termos da proposta do Parecer nº 14/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovado em 06 de junho de 2012 a EA

envolve o entendimento de uma educação cidadã, responsável, crítica, participativa, em que cada sujeito aprende com conhecimentos científicos e com o reconhecimento dos saberes tradicionais, possibilitando a tomada de decisões transformadoras, a partir do meio ambiente natural ou construído no qual as pessoas se integram. A Educação Ambiental avança na construção de uma cidadania responsável voltadas para culturas de sustentabilidade socioambiental (Parecer CNE/CP nº 14/2012, de 06/06/2012).

Podemos perceber que tanto a pauta principal da Rio+20, quanto a definição de EA proposta pelo parecer do CNE tem em vista a discussão sobre sustentabilidade. Conforme seminário realizado para avaliar os desdobramentos da conferência, o subsecretário do Ministério das Relações Exteriores destacou o êxito

⁵ Disponível em: <hotsite.mmamgov.br/rio20/a-conferencia> Acesso em 14/08/2012.

⁶ Disponível em: < hotsite.mmamgov.br/rio20/o-brasil-na-rio20> Acesso em 14/08/2012.

da conferência, afirmando que as resoluções da Rio+20 influenciarão as ações futuras, uma vez que este evento é uma ocasião de mobilização que definiu comportamentos e ideias⁷.

O que presenciamos na atualidade é a ameaça à biodiversidade em nome do desenvolvimento econômico. O desafio de propostas como a Rio+20 é estabelecer uma forma de desenvolvimento, com equidade, diante dos diversos interesses econômicos mundiais, expressos pelos mais de cento e cinquenta países ali representados. A falta de responsabilidade ecológica tem levado nossa espécie a causar mudanças drásticas sobre os ecossistemas, recebendo como resposta a própria pressão dessas mudanças. A problemática ambiental é um assunto conhecido, figura entre os meios de comunicação, existe uma intensa propaganda e um chamado constante para adoção de práticas ambientalmente corretas.

Podemos perceber que esses eventos instituem a EA dentro de uma perspectiva de validação e força, com vistas a constituir um campo político com o objetivo de determinar rumos para a civilização. Os objetivos da EA não são nada modestos, o campo de saber aqui gerado pressupõe uma produtividade capaz de criar um tipo de comportamento. A partir desse contexto, percebo a EA como um novo guia para as condutas tanto dos indivíduos quanto da coletividade. Como nos esclarece Foucault

O termo “conduta”, apesar de sua natureza equívoca, talvez seja um daqueles que melhor permite atingir aquilo que há de específico nas relações de poder. A “conduta” é, ao mesmo tempo, o ato de “conduzir” os outros (segundo mecanismos de coerção mais ou menos estritos) e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades. O exercício do poder consiste em “conduzir condutas” e em ordenar a probabilidade (FOUCAULT, 1995:243-244).

A EA carrega em si a ideia de moldar as ações, de dirigir as condutas e para isso é necessário subjetivar os sujeitos, para que desenvolvam, em suas mentes e corações, a vontade de se guiarem por discursos e ideias dadas, a partir das questões ambientais. Produzir e ressignificar a conduta dos corpos e das mentes na tentativa de instituir um ordenamento, em que a preservação ambiental, o cuidado com a natureza, a ética e o conhecimento nas relações sejam atitudes a serem seguidas é princípio para a transformação socioambiental.

⁷ Disponível em: <www.mma.gov.br/informma/item8579-rio-20,-um-avanco> Acesso em 15/08/2012

Diante dessas orientações, acredita-se que se desenvolverão novas condutas (comportamentos, atitudes, ações, responsabilidades) frente ao meio ambiente, é nelas que se firmarão outras diretrizes para a existência. Os desafios colocados para EA formulam um consenso de que ela deve ser capaz de reorientar as ações humanas. Conforme Sato⁸, debater e avaliar a trajetória da EA é um desafio. A autora expõe que sublinhar as dificuldades é essencial para a eterna reinvenção da EA. Desse modo, verificar os processos e seus resultados permite novas orientações das ações que podem contribuir para superar os limites, visando à manutenção das possibilidades. Em sua reflexão, elenca algumas questões, das quais destaco:

- *Representações da EA*: os diversos campos representativos da sua dimensão - ora compreendida como processo pedagógico em detrimento da natureza; ora estabelecida como gestão de recursos sem enfoque educacional;
- *(Des)Envolvimento Humano*: a luta contra a homogeneização do termo "desenvolvimento sustentável" e do alto valor economicista nele explícito, principalmente, no intenso momento de globalização, onde o aparato tecnológico mascara as pluralidades regionais e robotiza os seres humanos;
- *Reflexão e ação*: o abandono da insuficiência de refletirmos sobre nossas ações, através das ações pontuais e intervenções passageiras, para um estudo investigativo que permita a construção da pesquisa em EA⁹

Esses apontamentos nos levam a pensar sobre as possibilidades de inscrever a EA dentro de um processo de exame social, buscando, de modo mais amplo, um entendimento dos aspectos éticos e políticos que compõem a complexidade de pertencer a esse mundo e o valor intrínseco da vida, com todas as suas contradições e incertezas, não apenas, como diz Brügger (2004:97), tornando-a uma necessidade de mercado, transformando-a em mero adestramento ambiental. É importante saber o que querem fazer de nós e, também, o que estamos fazendo de nós mesmos. Quem tem o poder sob as condutas, governa e controla sob estradas e fronteiras estreitas. O currículo tem papel central num curso de formação, pois como nos mostra Silva (2010:15), "um currículo busca precisamente modificar

⁸ "Debatendo os desafios da EA". Por Michele Sato. I Congresso de EA Pró Mar de Dentro/2001. Disponível em: www.parte.com.br/meio_ambiente/educacao.htm. Acesso em 08/07/2012.

⁹ idem

as pessoas que vão ‘seguir’ aquele currículo”, ou seja, é também uma questão de poder.

1.3 Perspectiva teórica – pistas para pensar a constituição de sujeitos

Esta proposta de investigação segue algumas pistas das problematizações desenvolvidas por Foucault (1995, 2003, 2009, 2010, 2012) e dos estudos sobre o currículo desenvolvidos por Tomaz Tadeu da Silva (2006, 2010), Mariza Vorraber Costa (2003) e Alfredo Veiga-Neto (2007). Das tantas possibilidades que este caminho apresenta, três vêm sendo fundamentais para problematizar a formação através da EA: currículo, poder e subjetivação.

Ao pensar a constituição de sujeitos, esse estudo se articula a partir das contribuições sobre o currículo e suas implicações produtivas, que compreende o sujeito como uma invenção cultural, social e histórica, constituído discursivamente e das teorias que vêm desenvolvendo estudos acerca do currículo e suas implicações como prática cultural e de significação.

Dessa forma, é importante esclarecer as concepções que embasam esse estudo no que se refere ao currículo e suas implicações produtivas. Seguindo a direção das teorias pós-críticas, o currículo inscreve-se como uma prática cultural, de significação, de produtividade, como relação social e de poder (SILVA, 2010:17). Por esse viés, enfatiza os conceitos de subjetividade, diferença, saber-poder, alteridade, discurso, representação, cultura entre outros (idem). O currículo é tratado como um texto, um efeito do discurso, das relações de poder. Ele não é um campo neutro, nele estão implicadas questões de poder, sendo o conhecimento um reflexo dos processos de criação e interpretação social. Seu papel é produtivo na medida em que produz discursos, saberes, sujeitos. O principal objetivo do currículo é produzir subjetividades, criar, definir determinados tipos de sujeitos.

É interessante observar que o currículo se insere em uma instância política de confronto, de disputa, pela qual os saberes ali selecionados e validados influenciam na produção dos sujeitos e de suas ações. Definindo comportamentos,

atitudes, impondo regras de conduta, estabelecendo tipos ideais, priorizando determinadas concepções, dando voz a alguns grupos e silenciando outros.

Outra questão interessante é o poder e o modo como é entendido nesta perspectiva de estudo. O poder, seguindo os estudos de Foucault (1995, 2012), não é fixo, nem coerente, nem estável, como algo que se possui ou parte de um centro. Na análise foucaultiana, o poder se estabelece a partir de uma relação móvel, ele é fluido, capilar, rizomático e está em todas as partes. Nessa perspectiva, o poder não é somente repressivo, é também produtivo, ou seja, produz consequências, verdades, subjetividades, lutas. Sendo assim, pode criar fenômenos de resistências no próprio interior do poder que procura contestar (REVEL, 2011:121).

A questão do poder é entendida como uma relação que pressupõe um modo de ação de uns sobre outros, é um conjunto de ações sobre ações possíveis, desde que aquele sobre o qual se exerce o poder, seja reconhecido e mantido como sujeito de ação (FOUCAULT, 1995: 242-243). Foucault nos coloca que o exercício do poder consiste em dirigir a conduta de indivíduos ou grupos, ou seja, governar as condutas, ações e comportamentos dos sujeitos. Nesse sentido, governar é estruturar o campo de ação dos outros. E, para tanto, o poder somente se exerce sobre sujeitos livres que possuem um campo aberto a diversas possibilidades de condutas, reações e modos de comportamento (FOUCAULT, 1995:244).

Na perspectiva aqui adotada, o sujeito não é uma entidade já dada, uma propriedade da condição humana (VEIGA-NETO, 2007:108) ele se constitui no interior das práticas sociais. Por não serem unificados, vivem suas vidas em um constante movimento nas quais diferentes práticas os subjetivam de diferentes maneiras. Assim, segundo Foucault (1995), o sujeito não é algo que está dado, definitivo e, previamente existente, mas sim, que é constituído e, para isso, existem várias práticas, estratégias e mecanismos. Sobre seu trabalho declarou

Eu gostaria de dizer, antes de mais nada, qual foi o objetivo do meu trabalho nos últimos vinte anos. Não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar tal análise. Meu objetivo, ao contrário, foi criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos (FOUCAULT, 1995:231).

Ao colocar que o sujeito inexistente enquanto essência preexistente, ele nos indica que o sujeito moderno é uma invenção do tempo presente. Mostra que o

sujeito é necessariamente situado e dependente dentro de um domínio de saber (FONSECA, 2011:21).

Para Foucault (2003:8), essa constituição se dá no interior de práticas sociais, as quais engendram domínios de saber, que fazem aparecer novos objetos, novas técnicas, novos conceitos e também fazem nascerem formas totalmente novas de sujeitos. É diante dessa contribuição, a meu ver, que poderemos pensar a EA como um conjunto de práticas de subjetivação e de invenção desse sujeito “ecológico”, bem como, desse campo de saber e as verdades que o validam e o instituem como modelo a ser seguido.

A esse processo, está ligada a produção de discursos, que por sua vez, produzem efeitos de poder e de verdade sobre os indivíduos numa relação de produtividade entre saber e poder. Assim, Foucault (2009:30) afirma que o poder produz saber e que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.

A partir desses procedimentos é que cada sociedade, em seu tempo, estabelecerá o que é verdadeiro ou não, conforme as relações de poder existentes. Acerca da verdade nos diz

A verdade é deste mundo, ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discursos que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como seleciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2012:12).

Dessa forma, podemos compreender a EA como um modo de promover certas práticas ou desestimular outras, que venham a fazer parte de um conjunto de regulamentos e até mesmo leis, com o intuito de produzir uma determinada maneira de pensar e agir. Para imaginar o mundo com outra forma de existir, o sujeito terá que imprimir um novo¹⁰ significado para sua existência. Assim, a EA, enquanto produtora de subjetividades, busca imprimir nesse sujeito, que não é fixo nem

¹⁰ A palavra ‘novo’ é usada no sentido de diferente da racionalidade moderna científica, um exemplo disso pode ser encontrado em modelo econômico alternativo ao capitalismo existente.

determinado, outro modo de comportamento, proporcionando diferentes modos de vivenciar o presente e projetar o futuro.

O campo ambiental, de modo geral, e a EA, em particular, surge como um espaço, um lugar para a criação de certa forma de subjetividade e certo tipo de saber, as relações dadas, nesse contexto, instituem um discurso e formam uma verdade. Assim,

as condições políticas, econômicas de existência não são um véu ou um obstáculo para o sujeito de conhecimento mas aquilo através do qual se formam os sujeitos de conhecimento e, por conseguinte, as relações de verdade. Só pode haver certos tipos de sujeito de conhecimento, certas ordens de verdade, certos domínios de saber a partir de condições políticas que são o solo em que se formam o sujeito, os domínios de saber e as relações de verdade (FOUCAULT: 2003:27).

Nesse sentido, entendo que todo processo educativo produz efeitos sobre as pessoas e, portanto, comungo das ideias de Carvalho (2001; 2006) sobre a noção de “sujeitos ecológicos”¹¹, um perfil ideal que sustenta a utopia dos que crêem nos valores ecológicos e que incorporam atitudes e comportamentos voltados às causas ambientais e da EA como a ação educativa desse sujeito.

As questões e práticas ambientais ampliam as possibilidades para pensar diferentemente do que havia sido até então. Nesse sentido, a EA pode servir como uma ferramenta que tenta subverter algumas condições impostas, previamente apresentadas dentro de um modelo social excludente, injusto e despótico. Como campo de saber, pode se materializar em currículos com a pretensão de criar procedimentos de reflexão e intervenção a favor da vida, nos forçando a pensar e sentir de outra forma, incitando a resistência contra a intolerância, motivando para a criação de novos espaços existenciais.

Desse modo, a subjetivação produzida através dos currículos de EA pode ser compreendida como uma ferramenta potente, designando formas e processos pelos quais os seres humanos são pensados e produzidos. Sendo assim, é necessário compreender como se apresentam essas práticas e técnicas que moldam nossas condutas.

¹¹ De acordo com a própria autora, em relato realizado durante o V CEPEASul, realizado na FURG, Rio Grande – RS, a mesma está revendo o conceito de sujeito ecológico em função de estudos com Ingold.

O termo subjetivação designa, com Foucault, um processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade (REVEL, 2011:144). Os modos de subjetivação variam de acordo com o tipo de saber em pauta. Os currículos, ao projetarem o que deve ser o sujeito e as condições a que este está submetido, determinam qual sua posição para se tornarem sujeito legítimo de algum tipo de conhecimento. Criando e tentando fixar modos de subjetivação (FOUCAULT, 2010:235).

Ao seguir as pistas dadas pelas noções de currículo, poder e subjetivação e, a partir da perspectiva acima apresentada, buscarei pensar a constituição dos sujeitos pesquisados, a fim de ampliar e aprofundar o conhecimento a respeito das marcas e atravessamentos, nem sempre aparentes, que possibilitam a constituição de subjetividades em uma especialização em EA.

Conforme Silva (2010), o currículo deve ser visto em suas ações - aquilo que fazemos - e em seus efeitos - o que ele nos faz - daí a reflexão sobre o que afinal vem a ser o currículo e qual a sua contribuição para a formação dos sujeitos. Desse autor, outra análise importante refere-se a como os significados contidos nos diferentes discursos representa e produz aquilo que se passou a chamar de realidade. Entendo que essa abordagem sobre o currículo e suas representações são importantes para o desenvolvimento de outra concepção sobre a construção curricular, diferente daquilo que se pensava em outros tempos, em que o currículo, em seus modelos tradicionais, era visto como simples, natural e livre de relações de poder, pois estava embasado na aceitação ajuste e adaptação (SILVA, 2010:30).

Para Silva (2010:135), o currículo é um campo sujeito a disputas e a interpretações, no qual os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia. Desse modo, o currículo se estabelece como um campo de produção, de criação de significados e está diretamente implicado na forma como vemos e compreendemos o mundo, os outros e a nós mesmos. Por meio do processo de significação, construímos nossa posição de sujeito e nossa posição social, a identidade cultural e social de nosso grupo, procuramos constituir as posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos (SILVA, 2006:21).

Dessa forma, podemos entender o currículo como um espaço de poder, uma vez que sua construção passa por um processo de escolha sobre o qual os conhecimentos estarão ou não presentes. Esses conhecimentos selecionados passam a compor um nível de regulação, de padrões, de pensamentos e de

comportamentos. Portanto, o currículo é um instrumento de constituição de subjetividades ou, mais especificamente, compõe o que Foucault denominou de “tecnologias do eu”, ou seja, é constituído de significados, representações, técnicas e práticas que interferem em nossos comportamentos atitudes, ações, identidades e subjetividades. Em seu conjunto os currículos operam

os procedimentos, tal como existem sem dúvida em qualquer civilização que são propostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de um certo número de fins, e graças a relações de autodomínios ou auto conhecimento (FOUCAULT, 1989 apud LARROSA, 2011:56).

Nesse sentido, cabe nos perguntarmos sobre os sujeitos que passam pelos currículos. Como são atravessados? Como se constituem? Como se relacionam com os saberes, conhecimentos e ações propostos por um currículo? Larrosa (2011:54) argumenta que o sujeito pedagógico ou a produção pedagógica do sujeito deve ser analisado, fundamentalmente, do ponto de vista de sua subjetivação, ou seja, como as práticas pedagógicas constituem e medeiam certas relações da pessoa consigo mesma. Se pensarmos as práticas pedagógicas ligadas ao campo ambiental, poderemos estabelecer uma relação sobre como as questões desse campo nos atravessam e produzem.

Vislumbrar como os estudantes dessa especialização se narram, enquanto educadores ambientais, se insere na tentativa de buscar perceber como o currículo desse curso e a educação ambiental, enquanto um dispositivo pedagógico, podem ser considerados como uma importante ferramenta na produção de tecnologia do eu. Nikolas Rose nos ajuda a entender esse conceito foucaultiano:

Foucault chamou de “tecnologias do eu” – “mecanismos de auto-orientação”, ou as formas pelas quais os indivíduos vivenciam, compreendem, julgam e conduzem a si mesmos. As tecnologias do eu tomam a forma da elaboração de certas técnicas para a conduta da relação da pessoa consigo mesma, por exemplo, ao exigir que a pessoa se relacione consigo mesma epistemologicamente (conheça a si mesmo), despoticamente (controle a si mesmo) ou de outras formas (cuide de si mesmo). Elas são corporificadas em práticas técnicas particulares (confissão, escrever diários, discussões em grupo, o programa dos doze passos dos Alcoólicos Anônimos). E elas são sempre praticadas sob a autoridade real ou imaginada de algum sistema de verdade e de algum indivíduo considerado autorizado, seja esse teológico e clerical, psicológico e terapêutico, ou disciplinar e tutelar (ROSE, 2001:41).

Para analisar o processo de produção desse educador ambiental, podemos partir do entendimento foucaultiano de que a subjetivação é o processo através do qual criamos formas de existência, que permite nos constituirmos como sujeitos. Nesse sentido, podemos pensar de que formas podem ser produzidas nossas subjetividades, isto é, “a maneira como o sujeito realiza a experiência de si mesmo num jogo de verdade, no qual ele se relaciona consigo mesmo, (...) por meio de práticas que podem ser de poder ou de conhecimento ou por meio de técnicas de si” (REVEL, 2011:147).

Podemos inferir que a EA enquanto prática social produz subjetividades e as implicações dessas por sua vez produzem os sujeitos. Sujeitos históricos e culturalmente contingentes, que se constituem a partir de dois tipos de processos: de objetivação e de subjetivação, que nos atingem e nos compõem respectivamente, como um objeto dócil e útil e como um sujeito preso a uma identidade que lhe é atribuída como própria (FONSECA, 2011: 28-29).

Assim, as práticas educacionais e pedagógicas podem disponibilizar um conjunto de mecanismos que possibilita aos indivíduos se transformarem e se modificarem, tanto nas relações consigo mesmo, quanto com os outros. Ao compreender essa possibilidade, essas práticas convergiram no sentido de estimular a experiência de si, ou seja,

um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. [...] é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo [...] esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas (LARROSA, 2011:43).

Ao investigar de que forma o curso de especialização em EA se insere no contexto de validação de saberes e quais as relações são estabelecidas na produção de sujeitos sensíveis a questão ambiental, creio ser pertinente a partir dos estudos sobre os escritos de Michel Foucault, refletir sobre algumas questões – Será que a EA é capaz produzir novas atitudes e comportamentos? Será que ela serve como um novo guia para nossas condutas? Ou para uma nova racionalidade? A

noção de governamentalidade de Foucault nos ajuda a compreender a importância que o sistema educacional tem na produção de sujeitos governáveis através de técnicas capazes de controlar e moldar a conduta dos indivíduos. Nesse sentido, cabe questionar em que medida a EA, enquanto perspectiva educativa, serve como uma tecnologia de governo e regulação da conduta dos indivíduos, tanto no que tange as formas de relações com os outros, como para consigo e com as demais espécies que compõem o planeta.

Pesquisar os processos pelos quais são constituídos os profissionais da educação que se especializam na área ambiental, incorpora uma reflexão sobre o currículo como um espaço de poder, uma vez que ele tem a função de modificar, transformar aqueles que o seguem. Desse modo, será nos dizeres dos sujeitos pesquisados que poderei apreender as marcas do curso sobre a constituição das subjetividades de especialistas em EA. “Como esse curso e seu currículo interpelam, transformam ou constituem essas pessoas em sujeitos da EA?” “Como o currículo pode se constituir em processos para nos subjetivar a ponto de estabelecermos ou não outras relações com o que nos rodeia?”

Esses são alguns questionamentos que me inquietam, me fazem refletir e até mesmo me incomodam em determinados momentos, pois as intenções da EA objetivam direcionar os seres humanos a buscar outras formas de se relacionar, de se conectar tanto com o mundo que os cerca quanto consigo mesmos. Dentre as orientações desta prática educativa há um forte apelo contra a imposição de estados de dominação e a favor do questionamento dos fenômenos que produzem e reproduzem esses estados. Penso que temos que desenvolver diversas possibilidades de resistência contra o que não queremos. Foucault (1995:239) nos diz que “talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos”, assim desenvolver uma reflexão crítica acerca de quem somos e da sociedade que constituímos pode ser uma boa possibilidade de resistir. É nesse sentido que questiono o papel do referido curso junto a esses estudantes, que por ele passaram, quais marcas e atravessamentos ele deixou nessas pessoas.

Penso que essas marcas e atravessamentos estão presentes na ação docente e na forma como esses estudantes entendem tanto a EA como seu papel enquanto educadores. Porém, a complexidade relacionada à ação ambiental faz com que tudo se torne EA, ou seja, ao abranger uma gama tão ampla de entendimentos, tudo pode virar EA. Ao mesmo tempo, ao não se encaixar no modo

disciplinar, em que estão assentadas as bases da educação escolarizada, ela não acontece de modo definido. Dessa forma, uma hipótese proeminente é que embora, o curso e o seu currículo tenham o desejo e tentem modificar a conduta destes sujeitos, o mais provável é que tenha servido, principalmente, como um certificador ou legitimador de práticas e pensamentos já cristalizados nas subjetividades destes sujeitos.

1.4 A escolha metodológica

Neste trabalho, utilizei como suporte metodológico os recursos sugeridos pela história oral, mais especificamente, a modalidade de história oral temática. Conforme Meihy (1996), essa modalidade da história oral possui como característica a objetividade direta uma vez que seu caráter é específico, assim “detalhes da história pessoal do narrador apenas interessam na medida em que revelam aspectos úteis à informação temática central” (MEIHY, 1996:41).

Ao explicitar a escolha metodológica faz-se necessário tecer algumas considerações a respeito do que afinal vem a ser a chamada história oral. Na apresentação do livro intitulado Usos e Abusos da História Oral, as organizadoras mencionam seu entendimento da história oral enquanto uma metodologia que “apenas estabelece e ordena procedimentos de trabalho [...] mas, na área teórica a história oral é capaz apenas de suscitar, jamais de solucionar questões; formula as perguntas, porém não pode oferecer as respostas” (AMADO & FERREIRA, 1996:XVI). As referidas autoras colocam que é a área da teoria que fornecerá os meios para refletir sobre a produção do conhecimento gestada a partir da relação entre a prática, a metodologia e a teoria (idem:XVII).

Meihy (1996:10) nos esclarece que “como pressuposto a história oral implica uma percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado”, desse modo, ao captar a experiência das pessoas essa metodologia

[...] é antes um espaço de contato e influência interdisciplinares; sociais, em escalas e níveis locais e regionais; com ênfase nos fenômenos e eventos que permitam, através da oralidade, oferecer

interpretações qualitativas de procedimentos histórico-sociais. Dessa forma, a história oral, ao se inscrever pela oralidade, procura se destacar e centrar sua análise na visão e versão que dimanam do interior e do mais profundo da experiência dos atores sociais (LOZANO, 1996:16).

A utilização da metodologia da história oral em um trabalho de investigação como este, possibilita uma articulação coerente com os propósitos do próprio campo de EA, pois confere ao sujeito o seu direito à livre expressão e seu papel de centralidade no ato de narrar (RUSCHEINSKY, 2005:143).

Cabe ressaltar que a história oral, trata-se de um método de investigação científica, em que sua especificidade está no fato de se prestar a diversas abordagens, de se mover em um terreno pluridisciplinar (ALBERTI, 1989:01), ou seja, ela não se insere em um domínio restrito do conhecimento e, justamente, por isso pode nos servir como importante ferramenta de pesquisa.

A perspectiva apontada pelos procedimentos metodológicos disponibilizados pela história oral nos permite vivenciar e entender que

O contato direto com a população-alvo envolve conhecer seus sentimentos, seus valores, seus olhares e suas práticas sociais, e também a forma como rebatem os acontecimentos ou são absorvidos por eles. O uso da história oral possibilita conhecer fatos corriqueiros do cotidiano, leituras precárias ou peculiares, além de sua origem e desenvolvimento. Todavia seria um equívoco se não relacionássemos a contextos maiores. Neste sentido, a pesquisa com a metodologia de história oral atribui importância ao sujeito da pesquisa, sujeito da história, que, entre possibilidades e limites, se apresenta construtor de seu destino (RUSCHEINSKY, 2005:140).

Cabe destacar que a entrevista se constituiu a partir de um roteiro, previamente, elaborado cuja função foi a de organizar as questões a serem levantadas “[...] sem, contudo, servir de camisa de força, obrigando-se a obedecer a ordem cronológica ou impedindo que surjam assuntos e questões não expressamente contidos no roteiro” (ALBERTI, 1989:62).

Para Alberti (1989), o direcionamento dado na entrevista temática, um dos tipos de entrevista sugerida pela história oral, tem como objetivo buscar depoimentos que possibilitem ao pesquisador levantar informações de parte da vida do entrevistado que contribuam para o estudo de determinado tema, ou seja, é uma técnica em que o foco da entrevista se estabelece com base em uma parte da

trajetória de vida do entrevistado, que se vincula com o tema estudado (ALBERTI, 1989:61). Para efeito deste trabalho, as entrevistas foram organizadas a partir de um roteiro semiestruturado e realizadas com dez egressos do curso de especialização em EA. As mesmas seguiram a um prévio agendamento, foram gravadas e transcritas, para, a partir das palavras do outro, e conduzida pelas questões teóricas que embasam esta pesquisa, buscar estabelecer as categorias de análise com o objetivo de procurar nas respostas dos entrevistados os traços, as representações comuns e transversais ao grupo.

Os dados coletados a partir da pesquisa serviram para compreender e preservar a memória desses que foram os meus colaboradores, não de forma individual, mas de modo coletivo, enquanto pessoas que produziram algumas falas e dizeres referentes a uma verdade construída na contingência da história. É nesse aspecto que seus depoimentos ampliam a compreensão da própria constituição da EA.

Para Thompson (1998:25), “um mérito principal da história oral é que, em muito maior amplitude do que a maioria das fontes permite que se recrie a multiplicidade original de pontos de vista” e complementa ainda que “em alguns campos a história oral pode resultar não apenas numa mudança de enfoque, mas também na abertura de novas áreas importantes de investigação” (idem:27).

A busca de apoio nesta metodologia ao ato investigativo, além de uma escolha, também é fruto da minha própria constituição enquanto sujeito, fabricada na contingência da minha história, das marcas e atravessamentos que ainda me guiam e me levam por determinados caminhos.

Ao operacionalizar a linha metodológica a partir do viés da história oral temática, empregando a entrevista temática para tratar do material empírico produzido através das fontes orais, busquei compreender o processo de constituição das subjetividades daqueles que passaram pelo curso. Logo, a escolha por este viés de investigação estava intimamente ligada ao fato deste trabalho se inserir em uma abordagem qualitativa de pesquisa, pois a percepção dos efeitos do curso sobre essas pessoas foi realizada mediante a análise do que elas tinham a narrar. Porém cabe destacar o que Silveira (2007) tem a nos dizer sobre a situação da entrevista

as lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores e nas respostas dos entrevistados não tem nada de transcendente, de

revelação íntima, de estabelecimento da verdade: elas estão embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos (SILVEIRA, 2007:128).

Assim, ao utilizar esse método para a obtenção de dados para a pesquisa, foi importante refletir acerca de que os discursos proferidos, as representações e as significações ali expressadas foram construídas por ambas as partes e, portanto, podemos pensar que se incluem dentro de jogos de poder e de redes de representações (SILVEIRA, 2007:123).

Partindo das reflexões suscitadas pela autora acima mencionada, podemos estabelecer que o objetivo aqui não esteja na busca por uma verdade a ser revelada por um sujeito que possui uma essência e para tanto nossas indagações surgiriam como mecanismos para tal descoberta. Efetivamente, o que se buscou nessas entrevistas foi compreender a teia que tece as significações criadas por esses educadores diante da EA, ao se narrarem expressam a visão de si mesmos, como suas experiências cotidianas, constituem sua compreensão de mundo e o papel que desempenham junto aos processos educativos articulados através da EA.

Pautada pelas narrativas, busquei analisar nas entrevistas as possíveis recorrências ligadas ao entendimento da EA e dos temas que compõem esse campo de saber. Em que medida as representações e significações sobre a EA contribui para a criação de determinados tipos de sujeitos e de suas formas de condutas, apreender que conjunto de verdades sustentam e legitimam seus comportamentos, valores e ações. Perceber a EA e o curso de especialização como um potente mecanismo capaz de subjetivar e incidir produtivamente sobre as formas de ação, pensamentos e desejos dos indivíduos.

Em determinados momentos, encontrei dissonâncias, posto que existem diferentes maneiras de se conduzir diante dos códigos e das verdades preestabelecidas. O interessante poderia estar à margem, residindo no desvio ou na ruptura e não no encontro de uma resposta definitiva.

Para tal empreitada investigativa também realizei uma análise documental da “Proposta de Curso de Especialização a Distância – Curso de Educação Ambiental *Lato Sensu*”. Haja vista que uma das intenções dessa pesquisa foi a de articular as discussões acerca da produção de subjetividades e das teorias do

currículo. Empregando como aportes teóricos as teorias pós-críticas e os estudos foucaultianos, busquei as ferramentas para direcionar meu olhar e minha escuta e, a partir delas, procurei um caminho possível para essa investigação.

Ao utilizar o referencial teórico fornecido por Michel Foucault e, a partir das ferramentas fornecidas por sua obra, problematizei a constituição desses sujeitos e seus saberes. Para tanto, fez-se necessário ouvir suas falas, perceber os efeitos e as representações presentes em seus discursos. Conforme esse autor, o discurso não descreve apenas os objetos que lhe são exteriores, ele também “fabrica” os objetos sobre os quais fala. O discurso pode ser ao mesmo tempo instrumento e efeito de poder. Ele veicula e produz poder (FOUCAULT, 2003). Assim, podemos entender que tanto os discursos narrados pelos sujeitos dessa pesquisa, como o currículo do curso ora estudado, produzem práticas discursivas e efeitos de sentidos que contribuem para as formas de ser e viver na contemporaneidade.

1.4.1 Os sujeitos

Ao delimitar o tema dessa pesquisa no contexto do curso de Especialização em EA, pareceu-me mais adequado que os pesquisados fossem os onze estudantes que integraram a primeira turma de especialização ofertada no Polo UAB de São Lourenço do Sul, porém por razões alheias a essa empreitada a pesquisa somente foi possível com dez dos egressos. Cabe salientar que dois deles são engenheiros agrônomos e todos os demais são professores que atuam na rede de ensino pública municipal ou estadual. A seguir farei uma breve apresentação de cada um dos cursistas.

Günter Timm Beskow:

Graduado em Agronomia, atualmente, trabalha como tutor presencial no programa e-Tec Brasil e faz doutorado em Fruticultura na UFPel. Possui um pequeno vinhedo e pretende montar uma agroindústria na propriedade da família, localizada no interior do município de São Lourenço do Sul. Comentou que mesmo

em meio a tantos afazeres ainda tenta tocar seu projeto de EA voltado para a recuperação da mata ciliar e a preservação da Mata Atlântica.

Gládis Maria Rodrigues:

Tem 49 anos, é pedagoga e possui habilitação em orientação educacional, atualmente, atua como orientadora educacional em um turno e no outro é vice-diretora. Declarou que: “meu sonho sempre foi trabalhar no magistério”. Exerce a profissão há 29 anos. Para ela a sensibilidade é um fator importantíssimo para o desenvolvimento das atividades de EA, sendo essa que a levou a se interessar em conhecer mais sobre as questões ambientais.

Gilberto Barwaldt:

Professor há 31 anos, atua na área de Zootecnia e Agricultura em uma escola técnica estadual. Relatou que toda sua formação está ligada ao setor primário de produção, portanto desde cedo passou a valorizar os recursos naturais. Para ele, cursar a especialização em EA foi uma motivação, pois entende que a função, dos técnicos agrícolas, para quem ministra aulas, como professor da disciplina de Gestão Ambiental é a de multiplicar as ações ambientais e manter uma constante atitude de indignação diante da problemática ambiental.

Rossana Abreu Serpa:

Professora de Biologia exerce a profissão há 27 anos. Conforme seu relato, somente percebeu que praticava a EA após ingressar no curso de especialização. Demonstra emoção ao lembrar que mesmo tendo cuidado com o ambiente natural, não possuía visão crítica diante das questões ambientais. Diz que sente uma grande responsabilidade, que ser professora implica em um comprometimento maior.

Veridiana Silveira da Rosa Timm:

Tem graduação em Pedagogia, sempre exerceu a profissão de professora. Comentou que ao ingressar no magistério municipal foi designada para uma escola da zona rural que desenvolvia um forte trabalho com a EA, muito a frente das escolas da cidade. Disse que “lá já tinha uma caminhada na parte da EA, e aí quando cheguei eu me encontrei e não deu mais para deixar. E de um pequeno trabalho que eu fazia com a minha turma passou a ser um trabalho da escola, então cresceu o trabalho de EA.”

Nair Kunde Lüdtke:

Começou a dar aulas como docente leiga, pois era uma época em que havia falta de professores. Já atuando na escola fez o curso de Magistério e, posteriormente, o de Pedagogia. Esses cursos foram oferecidos para qualificar os quadros profissionais da rede municipal. Para ela a preocupação ambiental no âmbito da escola aconteceu somente após a chegada dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Colocou que cursar a especialização em EA lhe deu segurança e a certeza de que estava no caminho certo. “Eu achei que esse curso ia me ajudar muito, ia me dar uma força! De eu voltar e poder convencer todo mundo, conquistar e de fazer desabrochar.”

Eleunice Costa Martins:

Tem 62 anos e exerce a profissão de professora há quase 40 anos. Relatou que fez o curso de Pedagogia em Rio Grande, na época em que a FURG não era uma instituição pública. Entre os motivos que a levaram a cursar a especialização está o fato de gostar da área das Ciências e pela possibilidade de aprofundar seus conhecimentos, “Me ajudou porque esclarece mais, abre um leque para gente, de maneiras de ver, de maneiras da gente agir”.

Juliana Bergmann Kohn:

Tem 29 anos, é bacharel em Química Ambiental, atualmente, é diretora de uma escola municipal em Taquara/RS. Para ela, os professores têm demonstrado uma grande desmotivação e falta de interesse em realizar projetos além dos conteúdos de suas disciplinas. Em seu entendimento, a EA deve ser trabalhada a partir de projetos interdisciplinares, pois assim se “consegue envolver o aluno, tornar ele consciente da ação, da responsabilidade que ele tem no mundo em que está inserido”.

Rui Ervaldo Geri:

Tem 54 anos e está para se aposentar como professor da rede municipal de ensino. Fez a formação para docentes leigos, cursou Pedagogia e, concomitantemente, a especialização em EA, cursava a graduação de Tecnólogo em Desenvolvimento Rural, ofertada no PAED. Na época em que estava cursando a especialização, também atuava como vereador municipal. Relatou que sua preocupação com as questões ambientais começou ainda muito cedo quando a ASCAR/EMATER introduziu fungicidas, inseticidas e herbicidas para as lavouras, os agricultores se questionavam sobre as vantagens daqueles produtos “a gente comentava, fazia colocações entre os vizinhos mesmo - Será que isso é bom? - Porque até ali ninguém tinha certeza que seria um mau, que hoje está sendo, introduzido por esses mecanismos. Naquela época as pessoas todas, não tinham essa visão”.

Ricardo Bonini Afonso

É engenheiro Agrônomo da Emater, empresa que trabalha desde que se formou como Técnico Agrícola pelo Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça. Hoje, ele questiona o fato de ter participado como um incentivador na inserção de pacotes tecnológicos, disponibilizados através de sua atuação profissional para os agricultores. Expõe que “Eu nunca fui um técnico que ficasse procurando muito essa questão de recomendar químicos e tal, mas também não me afetava muito aquilo ali, não tinha essa visão que eu tenho hoje, que botar veneno na comida é um absurdo!”

1.4.2 Os instrumentos para produção dos dados

Os instrumentos utilizados para a produção dos dados deste trabalho foram, principalmente, a entrevista temática. Entretanto, também foi realizada uma pesquisa de documentos, tais como o projeto do curso de especialização em EA e outros veiculados em sites do Governo Federal.

Por ser a entrevista a ferramenta central deste estudo, em um primeiro momento, entrei em contato e expliquei, informalmente, o assunto de minha pesquisa, solicitando que me concedessem uma entrevista gravada. Todos foram muito receptivos e aceitaram prontamente participar, autorizaram que seus nomes aparecessem no trabalho e se colocaram à disposição do que eu precisasse.

Cabe destacar que as entrevistas, por serem semiestruturadas, seguiram um roteiro. Entretanto, a liberdade desse percurso ocorreu com base na interação entre pesquisadora e colaboradores durante a realização das mesmas. Faz-se importante salientar que o diálogo permeou esse processo. Em alguns trechos transcritos das entrevistas apresentadas, quando necessário para uma melhor compreensão da fala do entrevistado, fiz questionamentos, sendo estes transcritos entre colchetes em meio à narrativa do entrevistado.

Cabe salientar que a maioria das entrevistas foi realizada nas residências dos colaboradores. Ir até a casa dos entrevistados me aproximou de modo significativo de cada um deles, pois se criaram dois momentos. O primeiro, em que há uma preparação para a entrevista, em que é necessário conversar sobre a proposta de pesquisa, explicar os objetivos para que a pessoa se sinta motivada a participar. No segundo momento, após o término da entrevista passamos a conversar sobre assuntos diversos, algumas vezes, dando continuidade ao assunto abordado ou outras questões cotidianas. Nesses momentos conversei com outros membros da família, fui convidada a conhecer a casa, me ofereceram algo para beber ou comer.

Realizar uma entrevista oral temática não se resume apenas a alguém perguntar e outro responder. Surge uma espécie de vínculo interpessoal, pautado por um diálogo, tornando o encontro um momento em que o entrevistado, através das lembranças de suas vivências e sua visão de mundo se narra, expondo suas

concepções, opiniões, trazendo informações, contribuindo, assim, com as reflexões da problemática pesquisada.

Em relação à análise documental, cabe salientar que é uma importante técnica para a abordagem qualitativa dos dados, pois os documentos não representam apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE e ANDRÉ, 1986:39).

Ainda conforme Lüdke e André (1986), a análise documental é uma técnica que busca identificar informações a partir de questões ou hipóteses de interesse. Os referidos autores salientam que os documentos constituem uma fonte estável e rica, pois servem de base para diferentes estudos, podendo complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta.

Ao colocar em foco a análise desses documentos, minha intenção é a de percebê-los como um conjunto de enunciados, inscritos dentro de um campo discursivo, ou seja, entender a EA como produtora de discursos do campo ambiental. Partindo desse ponto, “o que mais importa é estabelecer as relações entre os enunciados e o que eles descrevem, para, a partir daí, compreender a que poder(es) atendem tais enunciados, qual/quais poder(es) os enunciados ativam e colocam em circulação” (VEIGA-NETO, 2007:104).

Embora as entrevistas descrevam a trajetória de cada um dos entrevistados, o objetivo deste trabalho é buscar compreender como o curso de especialização marcou essas pessoas, subjetivando-as, constituindo-as como sujeitos da ação ambiental. Assim, a análise de suas falas, do que elas têm a dizer é que produziu a tônica para o desenvolvimento desta investigação. Um caminho que foi trilhado ao longo de toda a pesquisa.

2 ESPECIALIZAÇÃO EM EA – UM ESTUDO DE CASO

2.1 Conjuntura histórica e social do Brasil no início do século XX e o surgimento da EaD.

Com a finalidade de compreender as circunstâncias que levaram ao desenvolvimento da modalidade de EaD em nosso país e, conseqüentemente, à oferta do curso de especialização em EA no município de São Lourenço do Sul/RS, acredito ser importante fazer algumas colocações em relação à conjuntura histórica. Não pretendo problematizar a constituição dessa modalidade de ensino, mas relatar alguns momentos importantes para a construção desse modelo educacional. Além disso, trago alguns fragmentos das falas e das percepções daqueles que fazem parte da construção dessa história educacional.

Conforme Aranha (2006), o advento da república (1889) coloca em evidência o domínio das oligarquias de Minas Gerais e de São Paulo. Nos primeiros anos da república até meados da primeira década do século XX, prevalece o modelo econômico agrário exportador, porém após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) o cenário internacional sofre um forte abalo e, conseqüentemente, o Brasil começa uma lenta mudança em seu modelo econômico. Inicia-se um processo de industrialização o que faz surgir uma burguesia industrial urbana e uma massa operária.

O movimento operário brasileiro, influenciado pelas ideias anarquistas, trazidas pelos imigrantes europeus, já reivindicava uma série de direitos aos trabalhadores. As manifestações urbanas organizadas demonstraram a insatisfação dos setores populares com a ordem sociopolítica em vigor, cuja linha de conduta era a de tratar as questões sociais como “caso de polícia”.

Diante das manifestações de resistência do jovem proletariado brasileiro contra a exploração capitalista, o patronato industrial não ficou de braços cruzados, e, desde cedo, apelou aos serviços dos órgãos de repressão do Estado. [...] As reuniões de trabalhadores costumavam ser dissolvidas a patas de cavalos e golpes de sabre, não raro com mortos e feridos. [...] Protegidos pelo Estado dos fazendeiros, os industriais mantiveram-se inteiramente surdos às reivindicações dos operários até a explosão das grandes greves de 1917-1919, em São Paulo, Rio de Janeiro e outros pontos do país (GORENDER, 1990:50).

A década de 20 foi de profundas mudanças no setor econômico brasileiro, que, por sua vez, refletiram de forma contundente na vida política. Apesar de o governo ignorar a imersão popular, o fato é que o proletariado passa a representar a existência do povo, enquanto expressão política. Um importante acontecimento dessa época foi a fundação do Partido Comunista do Brasil (PCB)¹², em 1922 e que teve pouco tempo de legalidade, apenas quatro meses, mas que se liga diretamente a essas manifestações em busca de modificações sociais (RIBEIRO, 2007:97).

Também cabe destacar que além dos movimentos contestatórios das classes populares (como a Revolta da Vacina -1904, da Chibata - 1910, o Cangaço - fins do século XIX até meados do século XX e os movimentos messiânicos que ocorreram no período da Primeira República e que representam, de modo geral, a carência do povo que reivindica por modificações de caráter social e econômico), as classes médias urbanas também passam a expressar suas insatisfações com a política vigente, nascendo daí o movimento tenentista. Dessa revolta surge a Coluna Prestes, um destacamento guerrilheiro de militares e civis que percorre o interior do Brasil e apesar de não alcançar o objetivo de influenciar novas rebeliões contra o poder das oligarquias dominantes, transforma-se numa epopéia admirada por muitos.

No plano cultural, a Semana de Arte Moderna realizada em 1922, na cidade de São Paulo, marca uma ruptura com as tendências artísticas do século XIX. Os modernistas queriam romper com o tradicionalismo que imperava na

¹² O Partido Comunista do Brasil foi fundado em 1922 com a sigla PCB. No ano de 1960, o partido mantém a sigla e passa a se denominar Partido Comunista Brasileiro, a atitude não foi aceita por todos os militantes que criam, em 1962, o Partido Comunista do Brasil com a sigla PCdoB. No ano de 1989 extingue-se o nome PCB e surge o PPS (Partido Popular Socialista), mas em 1993 um grupo minoritário não aceitando a mudança refunda o PCB.
Disponível em: <http://www.ufpel.tche.br/isp/ppgcs/eics/dvd/documentos/gts_Illeics/gt19/gt19cesar.pdf> Acesso em: 02/02/1012.

produção artística brasileira e experimentar novas ideias, criar uma nova estética nacional. Embora esse movimento cultural tenha nascido no interior das classes ricas e escandalizado a elite conservadora, criticavam a velha ordem social e política (ARANHA, 2006:294).

Diante desse ambiente de agitação social, de efervescência cultural e contestação de idéias e práticas estabelecidas, a organização escolar também foi questionada. Os altos índices de analfabetismo denunciavam a insuficiência do atendimento escolar elementar.

Além disso, a nascente ordem econômica, baseada no desenvolvimento do processo de industrialização das principais cidades do país, exigiu uma modificação das estruturas dependentes das oligarquias rurais. O governo desejava a modernização da capital do país e esse processo se defrontou com as mazelas sociais.

O povo brasileiro era caracterizado, nessa época, como um povo matuto, indolente, desleixado e ignorante. Como então trazer a modernidade e o tão almejado desenvolvimento com uma população com estas características? Como desenvolver as atividades capitalistas propostas pelo projeto modernizador com um povo analfabeto e pouquíssimo instruído?

O desenvolvimento do Brasil, dentro dos moldes capitalistas, passou a requerer um contingente de trabalhadores, com um mínimo de instrução, para atender às demandas do mercado, com um mínimo de escolarização e aperfeiçoamento técnico. Ao analisarmos o estereótipo criado para representar o povo brasileiro fica evidente que, para alcançar a modernidade e suas exigências sociais, culturais e, principalmente, econômicas, o povo evidenciado através da total desqualificação dos sujeitos, deveria passar por um “saneamento social”, ou seja, adaptar-se a nova realidade econômica, na qual havia a necessidade de um refinamento nas condições de trabalho e, para tal, necessitava de mão-de-obra produtiva, disciplinada e obediente, capaz de acompanhar as novas tecnologias e os avanços da sociedade moderna.

O operariado precisava de um mínimo de escolarização, e começaram as pressões para a expansão da oferta de ensino. A situação era grave, já que na década de 1920 o índice de analfabetismo atingira a alta cifra de 80% (ARANHA, 2006:299).

O modelo educacional dos anos 20 é basicamente elitista, há grande dificuldade das camadas populares terem acesso ao sistema educacional, não há interesse pelo ensino público, universal e gratuito por parte da esfera governamental. Somente a partir de 1930 é que se abre a possibilidade de expansão do ensino, para incluir uma parcela maior da população, especificamente de regiões industrializadas e urbanas, o que não atingirá de modo substancial a imensa população brasileira.

Nesse contexto, surge o entendimento de que o tão almejado progresso nacional, capaz de elevar o Brasil à categoria das grandes nações, somente poderia ocorrer mediante a difusão, à reestruturação da educação e da cultura. Assim, a década de 20, marca nossa história com acontecimentos importantes como as comemorações pelo Primeiro Centenário da Independência, evento em que foi utilizada a transmissão radiofônica.

A utilização do rádio modernizou as comunicações, levando informações aos mais distantes lugares do Brasil, possibilitando uma nova forma de acesso ao mundo cultural e educacional. Conforme artigo de Vera Regina Roquette-Pinto (2002-2003), Edgard Roquette-Pinto, considerado o “pai do rádio brasileiro” por fundar a primeira emissora de rádio oficial do país, foi o primeiro a perceber o rádio como meio de acesso e democratização da cultura e da educação popular. Surge então, a possibilidade, para aqueles que não pudessem frequentar os bancos escolares de buscar através das ondas radiofônicas uma instrução de finalidade científica e social. Podemos dizer que nascia aí a EaD no Brasil.

Inúmeras são as experiências dessa modalidade de ensino desde então, dentre elas podemos destacar¹³:

- como marco inicial a criação, por Roquette-Pinto, da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923) em que a radiodifusão foi utilizada como forma de acesso à educação;
- a instalação da Rádio Escola Municipal no Rio de Janeiro (1934), iniciativa de Roquette-Pinto e da Secretaria Municipal de Educação do Distrito Federal, cuja finalidade era exclusivamente educativa;

¹³ As citações de cunho histórico cronológicos do desenvolvimento da EaD no Brasil são uma síntese feita a partir dos dados pesquisados no artigo de Lucineia Alves, intitulado: Educação a Distância: conceitos e história no Brasil e no Mundo. Disponível em: <www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07>. Acesso em: 10/06/2012, e em Educação a Distância na Universidade Federal do Rio Grande do Sul sob organização de Sérgio Kieling Franco (2004).

- o Instituto Rádio Técnico Monitor (1939), primeiro instituto brasileiro a oferecer cursos profissionalizantes por correspondência;
- o Instituto Universal Brasileiro (1941) também com a oferta sistemática de cursos profissionalizantes;
- o Movimento de Educação de Base (MEB), criado em 1961, através de um acordo entre o Governo Federal e a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), cujo objetivo era alfabetizar jovens e adultos, principalmente, do meio rural e de regiões com elevados índices de pobreza;
- o Projeto Minerva (1970), convênio entre o Ministério da Educação (MEC), a Fundação Padre Landell de Moura e a Fundação Padre Anchieta, projeto que foi mantido até a década de 1980;
- o Instituto Padre Reus (1974) e a partir das décadas de 70 e 80 surgem várias organizações não-governamentais com a oferta de cursos no modelo de telecurso, complementadas por material impresso, esses cursos supletivos visavam aos níveis de ensino fundamental e médio;
- a Universidade de Brasília¹⁴ foi pioneira no uso da EaD, atuando desde 1979. Outro marco importante ocorrido no Distrito Federal foi a criação da Universidade Aberta de Brasília¹⁵, em 1992;
- os programas de TV direcionados à educação básica e profissionalizante e o programa Um Salto para o Futuro (1995) transmitido pela TV Escola, canal educativo da Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação, destacam-se na modalidade e pelo objetivo de promover a formação continuada de professores;
- a Secretaria de Educação a Distância (SEED) foi criada pelo MEC em 1996, mesmo ano em que as bases legais da EaD surgem oficialmente no Brasil.

Cabe destacar como importante marco nas atividades em EaD para a formação de ensino superior a criação, em 1992, do Núcleo de Educação Aberta e a Distância (NEAD) da Universidade Federal do Mato Grosso. O objetivo do NEAD estava centrado na geração de programas e projetos de formação e pesquisas em EaD, ofertando o primeiro curso de graduação a distância do país (FRANCO, 2004:16).

¹⁴ Entre 1979 e 1985, a UnB assinou um convênio com a Open University da Inglaterra para ofertar vários cursos de extensão na modalidade a distância.

¹⁵ A Lei 403 de 29/12/1992 autorizou a criação da Universidade Aberta do Distrito Federal – UNAB/DF.

Pretendendo democratizar o acesso ao ensino superior público, foi criado em dezembro de 1999, a Universidade Virtual Pública do Brasil¹⁶ (UniRede). Constituído a partir de um consórcio de instituições públicas de ensino superior para ofertar cursos nos níveis de graduação, pós-graduação, extensão e educação continuada. A UniRede desempenhou papel preponderante na constituição da EaD pública, gratuita e de qualidade

O papel da UniRede visa à cooperação entre universidades brasileiras com intuito de democratizar o conhecimento, a informação e o produto construído a partir dessas relações, com uma única finalidade: a educação (FRANCO, 2004:20).

Entre outras iniciativas destaca-se a criação, em 2000, do Centro de Educação Superior a Distância do Rio de Janeiro¹⁷ (CEDERJ), consórcio formado por seis universidades públicas em parceria com a Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro. Em apoio à modalidade de EaD, o MEC fomenta diversos programas e ações que incorporam as tecnologias de informação e comunicação (TICs) e as técnicas de EaD aos métodos didáticos e pedagógicos¹⁸, dentre eles, destaca-se o Sistema Universidade Aberta do Brasil, vinculado inicialmente a SEED, atualmente, está ligado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

2.2 Criação da UAB

Como exposto, anteriormente, a modalidade de EaD possui uma longa caminhada, porém as iniciativas se deram de maneira um tanto pulverizadas, sem uma articulação potente e, principalmente, com o aval das universidades públicas. Diante disso, nasceu a proposta de criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) que se concretizou com o Decreto 5.800 de 08 de junho de 2006

¹⁶ Histórico da UniRede. Disponível em: <www.aunirede.org.br/portal/> Acesso em: 10/06/2012.

¹⁷ Disponível em: <www.cederj.edu.br/cederj/> Acesso em: 10/06/2012.

¹⁸ Disponível em: <portal.mec.gov.br/seed/> Acesso em 10/06/2012.

Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil -UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.¹⁹

Essa iniciativa ocorreu através da parceria entre Governo Federal, representado pelo Ministério da Educação com a ANDIFES (Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior) e o Fórum das Estatais (coordenado pelo Ministro Chefe da Casa Civil, Ministro da Educação e a participação de empresas estatais brasileiras). O objetivo desse projeto foi o de instituir um sistema que pudesse expandir e interiorizar a oferta de cursos de nível superior, utilizando como metodologia a modalidade de educação a distância.

Mediante convênios e acordos de cooperação com instituições públicas de educação superior e entes federativos, o objetivo prioritário é a oferta de cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada a professores da educação básica.

Para viabilizar o processo de implementação da UAB, o MEC ampliou o espaço de atuação da CAPES. O Sistema UAB, caracteriza-se como uma política pública de articulação entre a SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância (DEED/CAPES) que, com a extinção da SEED, em 2011, encampou a organização do Sistema UAB, a fim de expandir a educação superior no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Para atingir seu objetivo, a UAB se articula com instituições públicas de ensino superior, estados e municípios e, para tal, o MEC expressa cinco eixos como fundamentais para a consolidação do papel do sistema UAB junto à nova política de formação de professores. São eles:

- 1) Expansão pública da educação superior, considerando os processos de democratização e acesso;
- 2) aperfeiçoamento dos processos de gestão das instituições de ensino superior, possibilitando sua expansão em consonância com as propostas educacionais dos estados e municípios;
- 3) a avaliação da educação superior a distância tendo por base os processos de flexibilização e regulação em implementação pelo MEC;
- 4) as contribuições para a investigação em educação superior a distância no país;
- 5) o financiamento dos processos de implantação, execução e formação de recursos humanos em educação superior a distância²⁰.

¹⁹Disponível em:<<http://uab.capes.gov.br/images/PDFs/legislacao/decreto5800.pdf>> Acesso em 16/04/2012

²⁰Disponível:<http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=21> Acesso em: 16/04/2012.

É a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9394/96 que a EaD passa a ser reconhecida, oficialmente, como modalidade de aprendizagem.

Art.80 O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.

§ 1º. A educação à distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º. A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diplomas relativos a cursos de educação à distância.

§ 3º. As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas (BRASIL, 1996).

Desta forma, além de figurar como uma alternativa para fomentar e ampliar o acesso à educação, a LDB indica a modalidade EaD como opção viável para que a União, estados e municípios fomentem programas de capacitação para professores em serviço.

Para pequenos municípios como São Lourenço do Sul, essa modalidade viabilizou a oferta de cursos, pois anterior ao surgimento da UAB já aconteciam alguns cursos nessa modalidade ofertados por instituições privadas. Isso nos mostra que havia uma carência muito grande em relação à oferta de ensino superior e, obviamente, um nicho de mercado atraindo a iniciativa privada.

Ao lançar o primeiro edital, em 2005, teve início a seleção de municípios para o credenciamento de Polos de Apoio Presencial. Mantidos pelos municípios ou estados, os polos se caracterizam como o “local de encontro”²¹ de alunos, tutores e professores, nesse espaço físico, encontram-se à disposição dos estudantes os laboratórios, principalmente, os de informática, bem como, salas para encontro presencial, biblioteca e equipamentos para web conferências, entre outros.

Inicia-se um novo processo junto à comunidade, pois a educação ofertada pela a UAB tem o diferencial de ser pública e gratuita. Tem como intermediário o

²¹Disponível: http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16&Itemid=30> Acesso em: 10/06/2012.

executivo municipal, cujas responsabilidades incidem no atendimento da educação básica. Abre-se assim outra linha de trabalho na municipalidade, pois além de ser criada toda uma estrutura de atendimento institucional no Polo, os professores da educação básica, passam a ter um meio de qualificação profissional.



Figura 1 – Mapa de localização do município de São Lourenço do Sul. Fonte: imagem capturada no Google

2.3 A UAB em São Lourenço do Sul



Figura 2 – Polo Presencial de São Lourenço do Sul. Fonte: Arquivo do PAED.

Conforme dados do Censo de 2010 do IBGE²², o município de São Lourenço do Sul localizado na margem oeste da Laguna dos Patos, possui 43.111 habitantes, sendo que 24.237 são moradores da área urbana e 18.874 vivem na zona rural. O município divide-se territorialmente em oito distritos, fator que exige da administração local um planejamento e uma gestão voltados para atender as distinções geo-humanas existentes no âmbito de todo o município.

Merece destaque o fato de São Lourenço do Sul integrar, juntamente com outros vinte e quatro municípios da região, o Programa Territórios da Cidadania, cujos objetivos são promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania por meio de estratégias de desenvolvimento territorial sustentável com a finalidade de superar a pobreza e gerar trabalho e renda²³.

A principal atividade econômica de São Lourenço do Sul é a agropecuária com ênfase na agricultura familiar, destaca-se que 95% das terras pertencem a pequenos e médios produtores. Possui ainda atividades voltadas para pesca

²² Disponível em: <www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=27&uf=43> Acesso em: 08/06/2012.

²³ Disponível em: <www.territoriosdacidadania.gov.br> Acesso em: 10/06/2012.

artesanal e comércio local. Por sua posição privilegiada a margem da Laguna dos Patos tem um intenso turismo de verão²⁴.

A metade sul do Estado caracteriza-se por ter uma economia voltada para o setor primário com atividades pouco dinâmicas e, conseqüentemente, geradora de menor número de empregos. Tais fatores predispõem muitas pessoas a saírem para outras regiões em busca de mais oportunidades. Apesar deste quadro, temos um centro de formação acadêmica nos dois mais importantes municípios, Pelotas e Rio Grande.

O acesso ao ensino superior para os moradores de São Lourenço do Sul sempre esteve condicionado, principalmente, aos deslocamentos diários até Pelotas ou à transferência de moradia para Rio Grande ou Porto Alegre, conforme a condição financeira. A cidade de Pelotas, distante 70 Km, é o destino mais provável para os lourencianos cursarem uma faculdade. Porém, para muitas pessoas, as dificuldades de locomoção e de recursos financeiros fazem com que esse nível de ensino nem seja cogitado. O acesso é mais difícil aos moradores da área rural, pois para tal empreitada teriam que viver na cidade, abandonando assim, o seu meio de sustento – a terra.

A professora Nair fez uma colocação que pode servir como exemplo sobre a dificuldade de estudar para quem não reside na cidade:

A UAB veio ao encontro de muitos sonhos, porque a minha situação, de morar na zona rural, ser dona de casa, eu não teria condições de fazer esse curso se fosse a nível presencial. (Nair Kunde Lüdtke)

A referida professora expõe que seu filho também fez uma graduação na modalidade de EaD e relata:

(...) ele aproveitou bem, se fosse para morar na cidade ele não teria feito nenhuma faculdade por enquanto. É alguém que quer ficar em casa, trabalhar na zona rural e estudar.

Diante dessa conjuntura, com uma discussão sempre presente na comunidade acerca do desejo de acesso ao ensino superior no próprio município, foi organizado pela população, no ano de 2005, um abaixo-assinado, com

²⁴ Disponível em: <www.saolourencodosul.rs.gov.br> Acesso em: 08/06/2012.

aproximadamente duas mil assinaturas²⁵, solicitando a administração municipal que buscasse a implantação de cursos universitários no município. Em um primeiro momento, a municipalidade apoiou a vinda de cursos na modalidade em EaD de instituições privadas, uma vez que era a única alternativa que poderia atender a solicitação dos moradores. Em 2007, surgiu a oportunidade de trazer cursos em EaD, ofertados por importantes universidades federais através da UAB.

Assim, a Prefeitura Municipal participou do primeiro edital da UAB, instituído pelo decreto presidencial nº 5.622/2005, o município foi selecionado e iniciou-se o processo de implantação do Polo Presencial. A implantação se deu a partir de reuniões entre os gestores locais e representantes das primeiras universidades parceiras, dentre elas a FURG. Em janeiro de 2007, iniciaram os trabalhos junto às dependências da Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Marina Vargas para a montagem da estrutura que atenderia ao polo presencial. Esse processo teve sua implementação oficializada em maio de 2007 pelo Decreto Municipal nº 2.872/2007.

Atualmente, o Polo de Apoio ao Ensino a Distância - PAED conta com a lei de criação nº 3120, aprovada em 05 de novembro de 2009 e possui cursos em nível de graduação e pós graduação ofertados através da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

O curso de Educação Ambiental *Lato Sensu* da FURG, teve início em agosto de 2007. Juntamente com outros cursos, houve o início das atividades do primeiro ano de funcionamento do Polo Presencial da UAB de São Lourenço do Sul.

Pode-se dizer que estes estudantes constituem o corpo discente pioneiro desse programa, pois São Lourenço do Sul concorreu ao primeiro edital da UAB.

Nas palavras da professora Veridiana:

(...) a universidade a distância é uma chance para aquelas pessoas que não têm tempo ou condições de irem para uma outra cidade. O acesso ficou maior à universidade. (Veridiana Silveira da Rosa Timm)

A modalidade de EaD ainda enfrenta uma série de limitações, entre elas, a de que os cursos dessa modalidade são de baixa qualidade e que é muito fácil de

²⁵ Informação obtida em conversa informal com a secretária municipal de educação.

conseguir um diploma. As falas abaixo transcritas se contrapõem a esse pensamento, pois os entrevistados, ao se depararem num curso dessa modalidade, ofertado por uma universidade pública federal expuseram as seguintes opiniões:

Na modalidade EaD tu trabalha bem mais, a responsabilidade triplica num curso a distância. (Gládis Maria Rodrigues)

Eu não acho que a EaD seja fácil, eu não achei fácil esse curso, achei um curso muito difícil, eu precisei me envolver muito com ele, encarar, levar a sério. E não é o que todo mundo diz, que é fácil! (Rossana Abreu Serpa)



Figura 3 – Laboratório de informática. Fonte: Arquivo PAED

2.4 Sobre a FURG

Anteriormente, relatei aspectos ligados à educação de modo geral, apresentei a UAB e um pouco sobre o município onde se desenvolveu o curso de especialização em EA. Nas próximas linhas apresentarei alguns olhares sobre a FURG, universidade que oportunizou a oferta desse curso em São Lourenço do Sul e que ao longo desses anos vem desenvolvendo uma aproximação com a comunidade lourenciana, tanto pela oferta de cursos na modalidade EaD quanto na modalidade presencial, visto que vem desenvolvendo uma política de expansão do ensino presencial junto aos municípios do chamado Cordão Litorâneo sul-rio-grandense.

Retrocedendo na história, a fim de conhecer um pouco sobre esta universidade, cabe colocar que o ensino de nível superior no município de Rio Grande data a partir de 1953, quando foi instituída a Fundação Cidade do Rio Grande como mantenedora da Escola de Engenharia. A necessidade de cursos desse nível estava atrelada ao nascente desenvolvimento industrial da cidade. É a partir daí que começa um processo de construção ao que, atualmente, se constitui na FURG.

Destaco como momento importante, o ano de 1969, quando foi aprovado o Estatuto da Fundação Universidade do Rio Grande e, o ano de 1987, momento em que a FURG passa à condição de Fundação Pública custeada através de recursos da União. É nesse mesmo ano que o Conselho Universitário (CONSUN), aprova a definição da Filosofia e da Política da instituição. Por essa definição, a Universidade assume como vocação institucional o Ecossistema Costeiro, partindo dessa premissa para orientar suas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Inserida em uma região costeira, a FURG tem como vocação natural a compreensão das interrelações entre os organismos, incluindo-se aí o homem e o meio ambiente²⁶.

Ao pesquisar o sítio da universidade, podemos perceber que as questões de cunho ambiental estão presentes em suas normativas. Assim, entre os seus três objetivos está o de promover a integração harmônica entre o homem e o meio ambiente. Bem como em seu Estatuto, no capítulo I, Artigo 4º, item V, adota como

²⁶ Disponível em: <www.furg.br> Acesso em: 12/06/2012.

fins específicos da universidade: “educar para a conservação e a preservação do meio ambiente e do patrimônio histórico e cultural, o desenvolvimento autossustentável e a justiça social.”

2.5 Sobre a SEaD

Seguindo a linha de apresentações, considero importante discorrer sobre a Secretaria de Educação a Distância (SEaD) da FURG, criada em 07 de dezembro de 2007, em virtude da criação de cursos na modalidade a distância. Sua principal atribuição é a de gestão administrativa e pedagógica das atividades de EaD, a fim de promover as condições necessárias para implementação das ações da universidade em programas e projetos da área. Entre suas funções estão:

- coordenar as atividades de EaD;
- propiciar, aos professores, um espaço para discussão, reflexão e desenvolvimento de ações voltadas para a EaD;
- dar suporte administrativo, pedagógico e técnico às ações de EaD;
- implementar políticas de EaD na FURG²⁷.

A SEaD possui três programas voltados para a modalidade a distância:

- PROLIC – Pró-Licenciatura Fase II, cujo objetivo é o de financiar projetos de graduação de licenciaturas plena para professores públicos da rede estadual e municipal, que não possuem formação superior na área em que exercem a docência. A FURG, como parceira da Rede Gaúcha de Ensino a Distância (REGESD), juntamente, com outras instituições de ensino superior atua nos cursos de Licenciatura em Matemática e Biologia²⁸.

- EDITAL 15 – O edital 15 da CAPES tem por objetivo favorecer a institucionalização de métodos e práticas de ensino-aprendizagem derivados do uso das tecnologias da informação e da comunicação, presentes na cultura da educação a distância, a fim de promover a integração e a convergência entre as modalidades presencial e a distância nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IES). Essa

²⁷Disponível em: <<http://www.sead.furg.br/index.php/sead/sobre>> Acesso em: 12/06/2012.

²⁸Disponível em: <<http://www.sead.furg.br/index.php/sead/programas/prolic#>> Acesso em: 18/06/2012.

proposta contempla linhas de financiamento para projetos de IES públicas federais e estaduais integrantes do Sistema UAB²⁹.

- UAB – O Sistema Universidade Aberta do Brasil tem como objetivo estimular a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior formado por IES públicas, em parceria com estados e municípios, utilizando a modalidade a distância. A FURG, em parceria com os municípios do Cordão Litorâneo Sul, oferta quinze cursos distribuídos em seis polos presenciais: Mostardas, São José do Norte, Santa Vitória do Palmar, Hulha Negra, Santo Antônio da Patrulha e São Lourenço do Sul³⁰. Os cursos ofertados são em nível de graduação, de pós-graduação – especialização, de aperfeiçoamento e de extensão.

2.6 Sobre o Curso de Educação Ambiental *Lato Sensu*³¹

Para finalizar as apresentações, destaco o curso de Educação Ambiental, nível de Especialização e que configura como o ponto de partida desta investigação. Conforme dados pesquisados, o curso acima referido teve como unidade de origem o colegiado formado por docentes do Instituto de Educação – Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. O período de realização foi de agosto de 2007 a março de 2009.

Segundo a descrição do projeto, o curso foi implementado a partir da oferta de sessenta vagas, distribuídas entre os polos de Santa Vitoria do Palmar, em parceria com o município do Chuí, São Lourenço do Sul, Mostardas, São José do Norte e Santo Antônio da Patrulha. A articulação da FURG com esses municípios, que integram o Cordão Litorâneo, surgiu a partir da discussão da proposta de expansão da universidade, interiorizando o ensino superior e atendendo a demanda regional. Esse quantitativo levou em consideração três fatores – disponibilidade de professores, interesse dos polos presenciais e condições para manter uma educação de qualidade.

²⁹Disponível:<http://capes.gov.br/images/download/editais/Edital15_Fomento_TIC_DED.pdf> Acesso em: 19/06/2012.

³⁰ Disponível em: <<http://www.sead.furg.br/index.php/sead/programas/uab>> Acesso em: 18/06/2012.

³¹ As informações descritas nesse subtítulo foram retiradas do documento intitulado “Sistema Universidade Aberta do Brasil – Proposta de Curso de Especialização a Distância – Curso de Educação Ambiental *Lato Sensu*. Rio Grande, outubro de 2009.



Figura 4 – Mapa de localização dos polos de apoio presencial da FURG.
Fonte: Imagem capturada no sítio www.sead.furg.br

De acordo com a pesquisa realizada, a FURG se orienta por um Plano Institucional e Projeto Pedagógico voltados a um processo formativo pleno, que leva em consideração princípios éticos e políticos fundamentais para o desenvolvimento da cidadania, da democracia e da responsabilidade com o meio ambiente. Para tanto, a instituição estabelece suas ações com base nas urgências das demandas locais, formando profissionais para atuar nos mais diferentes campos de atividades, capazes de dialogar entre a diversidade de saberes, cuja atuação propositiva apresente reflexos positivos junto ao meio ao qual está inserido.

A proposta do curso de Educação Ambiental *Lato Sensu*, parte de um dos principais propósitos da universidade, cujo objetivo é a democratização do acesso ao ensino, para tal empreitada utiliza as novas tecnologias, contribuindo para o desenvolvimento da EaD na área da Educação Ambiental³².

A justificativa do curso está embasada a partir de algumas premissas, tais como, o aumento e a rapidez da produção de conhecimentos que nos levam a pensar a formação de educadores em ambientes de ensino e aprendizagem voltados para a constituição de redes e comunidades de aprendizagem, com a possibilidade de ação em diversos contextos. A formação de educadores como base

³² Idem

para uma sociedade mais justa, igualitária e hábil para agir e atuar num mundo ecossistêmico, bem como, a criação de comunidades de aprendizagens significativas dentro do âmbito acadêmico³³.

Conforme o documento pesquisado, a proposta do curso é a de contribuir para a formação de cidadãos críticos transformadores da crise sócio-ecológica, a partir de entendimentos e vivências em EA, buscando discutir tais questões e atuar para a diminuição dos problemas ambientais.

Para alcançar a proposta acima mencionada, o referido documento apresenta como objetivo geral do curso a aptidão para oportunizar a formação continuada de educadores e de gestores, tendo por temática a EA, utilizando tecnologias da comunicação e da informação. Dessa forma, o curso se propôs a discutir e a refletir sobre a crise socioambiental, buscando compreendê-la a partir de alternativas teórico-práticas, proporcionando trocas de experiências tanto em EA quanto em educação a distância, construindo comunidades de aprendizagem para tais discussões.

O curso se estruturou a partir de três módulos, totalizando a carga horária de 360 horas aula. As disciplinas desenvolvidas foram:

- Módulo 1: Fundamentos da Educação Ambiental e Apropriação Digital.
- Módulo 2: Constituição de Educadores Ambientais, Educação no Processo de Gestão Ambiental e Projetos de Ação Ambiental.
- Módulo 3: Seminário Integrador I e II.

O curso embasou-se em uma metodologia interativa e problematizadora, caracterizado pela formulação de problemas, levantamento de hipóteses e de planejamento de situações experimentais para testagem de hipóteses, através do desenvolvimento compartilhado de projetos interdisciplinares. Proposto na modalidade a distância com algumas atividades presenciais³⁴.

A interação a distância efetivou-se via ambiente virtual – Plataforma Moodle³⁵, videoconferências e serviços da internet. Os encontros presenciais ocorreram no polo presencial, cujo espaço está à disposição dos alunos. Estes devem atender as exigências do Sistema UAB e são de inteira responsabilidade dos

³³ Idem

³⁴ Idem

³⁵ O moodle é um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem que utilize a tecnologia da internet e permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações e formas de apoio ao processo ensino-aprendizagem. O MEC sugere a escolha dessa plataforma.

municípios. Seus mantenedores devem fazer a instalação e a manutenção da infraestrutura.

Em relação à organização curricular, o documento aponta cinco princípios: abordagem epistemológica numa perspectiva inter e transdisciplinar, concepção sócio-histórica do conhecimento, ação pedagógica emancipatória, “*continuum*” ação-reflexão-ação derivada da prática profissional e dos novos conhecimentos adquiridos, compreensão e respeito ao multiculturalismo da sociedade brasileira³⁶.

Partindo desses princípios, o curso tem a finalidade de habilitar os estudantes para o exercício das atividades relacionadas à EA, em um breve resumo podemos apontar que o curso visa a capacitá-los a³⁷:

- compreender o contexto histórico, sociocultural e científico dos processos de formação humana, de produção do conhecimento e gestão ambiental, na perspectiva de uma educação crítica, que contribua para a transformação social;
- dominar os conteúdos das diferentes áreas de conhecimento relacionados à EA de maneira a intervir, planejar e administrar situações socioambientais;
- compreender a vinculação teoria-prática que orienta as decisões políticas e sociais, transformando seus conhecimentos científicos específicos em ações efetivas;
- qualificar educadores para a utilização de recursos informáticos em prol da constituição de comunidades virtuais, a fim de fortalecer as discussões ambientais baseadas na construção cooperativa de conhecimento;
- criar uma cultura de redes cooperativas intra e inter instituições a partir do uso de novas tecnologias de comunicação e informação;
- ressignificar os papéis do educador, no que concerne a sua função, como problematizador e orientador dos processos individuais e coletivos das problemáticas ambientais;
- desenvolver pesquisas no campo teórico-metodológico da EA.

O projeto do curso esclarece alguns pontos, dentre eles que o docente pode assumir papéis diversificados, porém interdependentes tais como:

³⁶ Documento Sistema Universidade Aberta do Brasil – Proposta de Curso de Especialização a Distância – Curso de Educação Ambiental Lato Sensu, Rio Grande, outubro de 2009.

³⁷ Idem

especialistas em conteúdos de seu campo de especialização, docentes, apoiando a aprendizagem dos alunos, orientadores nos projetos e trabalho de conclusão de curso e articuladores. Sobre atuação do tutor presencial, que exerce sua atividade no polo, o documento da proposta do curso enfatiza que sua função é a de apoiar ao trabalho dos professores, portanto deve estar capacitado para o uso da metodologia interativa e problematizadora, ter conhecimentos na área de informática e dinâmica de grupos. O tutor a distância deve mediar e orientar as atividades de cada disciplina, acompanhando os alunos através das ferramentas oferecidas pela plataforma Moodle, uma vez que sua atuação ocorre na sede da IES junto ao professor. Além desses atores há uma equipe multidisciplinar que garante as condições de infraestrutura para as comunicações e o desenvolvimento das atividades do curso.

Para atender aos sessenta cursistas e elaborar o material didático, o curso contou com treze professores ou doutorandos do PPGEA, sendo que desses, cinco eram docentes efetivos da instituição e os demais docentes colaboradores e doutorandos do PPGEA/FURG. Os professores, tutores a distância e tutores presenciais receberam bolsas do FNDE. Os recursos para a infraestrutura referente a laboratórios de capacitação dos professores e tutores, telefonia, energia elétrica, viaturas e motoristas compõem a contrapartida da universidade.

O processo de avaliação da aprendizagem de cada disciplina é composto por avaliações presenciais e a distância, integrando todos os momentos do curso. Além da capacidade de domínio de conhecimento teórico, os instrumentos utilizados verificam a capacidade de o cursista integrar a EA ao seu fazer profissional. A avaliação é expressa por notas de zero a dez, sendo a metodologia e os critérios de avaliação definidos pelo professor. A proposta do curso prevê a possibilidade de exercícios de compensação de atividade perdidas por ausência, no caso acesso ao sítio. Assim como revisão de notas das avaliações a distância ou presenciais através de requerimentos que fundamentem a solicitação do estudante³⁸.

O aproveitamento mínimo para aprovação é a nota sete (7,0), em cada disciplina, a presença mínima de 80% das atividades presenciais e a distância, bem como aprovação no trabalho de conclusão de curso. O aluno que não atingir a média, em alguma disciplina, poderá fazer recuperação, solicitada pelo estudante

³⁸ Idem

através de requerimento, desde que tiver realizado as avaliações regulares da disciplina, sendo as provas de recuperação aplicadas presencialmente. A reprovação implica na exclusão do aluno do curso. Módulos e disciplinas concluídos isoladamente são válidos para aproveitamento por cinco anos para caso de novas ofertas do curso. O título obtido através desse curso é o de Especialista em Educação Ambiental, conforme as normas da FURG.

Comparando a proposta do curso de especialização da primeira oferta, de abril de 2007, com a segunda oferta, de outubro de 2009, pude observar que não há modificações estruturais. Ocorreu apenas uma reorganização, com a criação de um quarto módulo, voltado para a escrita do trabalho de conclusão, relacionado ao projeto de ação ambiental. Além disso, outro dado que chama a atenção reside no quantitativo de alunos atendidos e recursos humanos disponibilizados. Na primeira edição da referida especialização foram sessenta cursistas, enquanto que na segunda edição a oferta foi para cem estudantes. O número de envolvidos com os recursos humanos na primeira edição foi especificado em treze professores ou doutorandos do PPGEA, já na reoferta aparece a descrição de cinco professores, um professor colaborador e não há referência quantitativa em relação ao número de tutores alunos do PPGEA.

Diante do exposto posso apenas inferir que não houve mudanças em termos curriculares, pois os objetivos e estratégias para o desenvolvimento da proposta permaneceram praticamente os mesmos. O segundo documento faz menção ao sucesso da primeira edição, argumento utilizado para a reedição do curso.

O sucesso ao qual se refere o documento reside na massiva aprovação e na baixa taxa de evasão. Em relação ao Polo de São Lourenço do Sul, todos os selecionados concluíram o curso. Esse fato, relacionado às questões de aprovação e evasão, nos dá um indício sobre a produtividade desse currículo. Entenda-se que a palavra produtividade aqui utilizada não está associada a sucesso ou fracasso, mas sim é usada no sentido de produzir algo, neste caso, especificamente, uma das implicações dessa produção levou a reedição do curso.

A proposta do curso de especialização em EA foi apresentada como um espaço de qualificação acadêmica, cuja exigência era de que os estudantes apresentassem em seu trabalho de conclusão o desenvolvimento de uma ação de cunho ambiental junto à comunidade. O campo fértil para tal atividade, em sua

maioria, foi o território escolar. Apenas um dos estudantes desenvolveu um projeto totalmente fora deste ambiente e em outro município, pois sua atuação profissional era com pequenos agricultores. Todos os demais tiveram sua ação ligada à rede escolar de São Lourenço do Sul.

Como nos mostra Silva (2010:16) “privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou uma subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder”, partindo desse pressuposto, o currículo do curso, imerso em tais relações de poder-saber, ao determinar que esses estudantes deveriam apresentar uma proposta de trabalho envolvendo a comunidade, reforça o ideal da prática na EA e objetiva abarcar um universo em que a ação educativa busca dialogar com o espaço de atuação escolhido. Entendo que a marca desse currículo consistiu na criação de um espaço de possibilidade de atuação, cujas relações e conexões foram produzidas por esses sujeitos que são produtos e produtores das práticas educativas.

O relato abaixo nos mostra como a organização do curso repercutiu entre esses estudantes

Eu acho que o curso foi muito bem bolado, bem pensado, bem executado, vamos dizer assim. Com método muito interessante de nos conduzir até o trabalho final. (...) Eu acho que o pessoal que executou o curso, bolou muito bem isso aí, (...) Porque o método tinha momentos presenciais, trabalho de grupo, fazer críticas a algumas questões, colocar os assuntos para debate, fazer os seminários e a gente participar do congresso em Rio Grande. Foi muito bem bolado o método do curso. Nós também éramos um público do pessoal que estava estudando (...) o pessoal reuniu o grupo e fez. (Ricardo Bonini Afonso)

Podemos perceber pelo o relato que desde o início o curso preparou os estudantes para a atuação. A ação desenvolvida pelos estudantes foi o ápice de um processo que trazia momentos de reflexão e debate. Portanto, problematizar os efeitos desse processo de formação profissional em EA nas subjetividades dos egressos tem a pretensão de contribuir para a discussão sobre a profissionalização dos educadores diante desse tema tão complexo que envolve a EA e a sua produtividade na constituição dos sujeitos.



Figura 5 – Vista aérea da cidade de São Lourenço do Sul. Fonte: Imagem capturada no Google.

3 EA E CONSTITUIÇÃO DE SUBJETIVIDADES – EFEITOS, MARCAS E ATRAVESSAMENTOS

No capítulo anterior, procurei abordar alguns desdobramentos que constituem o surgimento do curso de especialização em EA. A criação da UAB, com o objetivo de interiorizar o ensino superior, possibilitou o acesso de muitas pessoas à universidade. No caso de São Lourenço do Sul, especialmente, professores da rede básica, formaram o público atingido por esse programa, no que diz respeito a cursos em nível de especialização. Conforme o documento de proposta do curso de especialização em EA, a formação estava voltada para professores, gestores e educadores, aqui, podemos observar que a maioria dos selecionados são professores da rede pública.

Este capítulo tem como foco central as falas dos especialistas em EA, para, através do que eles têm a dizer, problematizar os efeitos do curso na constituição de suas subjetividades. Entendo que essa não é uma tarefa fácil, pois como egressa do curso, não estou neutra nessa relação e as marcas da minha subjetividade também estão presentes na escrita. É justamente dessas marcas que surgiu o interesse em saber o que esse curso fez conosco e o que estamos fazendo com ele.

Para poder refletir sobre tais questões, precisei ouvir, perscrutar meus colaboradores e construir uma análise a partir dos traços recorrentes, das representações comuns, aprofundando, assim, o conhecimento sobre essa rede de atravessamentos que nos constitui dentro de um processo contínuo de transformações, em que os conhecimentos são parciais, as verdades provisórias, relativas e, portanto, sem lugar para respostas definitivas ou absolutas.

Diante disso, o procedimento metodológico da entrevista oral temática viabilizou as narrativas dos colaboradores envolvidos ao possibilitar a emergência das experiências vividas, dando visibilidade aos sujeitos nessa construção. Partindo do referencial teórico foucaultiano que pensa o “sujeito como um objeto

historicamente constituído com base em determinações que lhe são exteriores” (REVEL, 2011;146), podemos apreender que as narrativas surgem a partir das escolhas feitas sobre o que falar e como falar. Essas escolhas ligam-se ao lugar que cada um ocupa como sujeito dentro de um processo em que as pessoas são constituídas e reconstituídas pela contingência histórica, ocupando variadas posições de sujeito.

Ao realizar a pesquisa posso dizer que criei e dei vida a esses relatos, certamente, esse é um processo interativo que surge entre minhas reflexões, indagações e as narrativas dos sujeitos que se dispuseram a participar desta investigação.

Nos tópicos que seguem, farei uma leitura de como a EA tem sido apreendida pelos educadores, em especial dentro da educação formal, já que seus campos de atuação advêm, principalmente, do ambiente escolar. Para tanto, analisarei algumas das concepções de EA construídas por esses sujeitos. Dentre essas, o entendimento de que adotar práticas ambientais atrela-se a uma particularidade de ordem pessoal. E assim, refletir acerca das práticas profissionais, bem como, pensar a EA, enquanto uma tecnologia de subjetivação, capaz de interferir, produtivamente, no campo profissional. Logo a seguir, abordarei os impasses e desafios enfrentados pela EA dentro dos currículos escolares que, por sua vez, dificultam o diálogo entre a EA e a educação formal.

3.1 Especialistas em EA e suas concepções

A intenção de problematizar a constituição de subjetividades surgiu através da reflexão sobre os efeitos de uma formação em EA, sobre um grupo de egressos do curso de especialização. Visto que a formação, nessa área, ainda é pequena e seu espaço limitado, principalmente, no que diz respeito aos cursos de graduação. A partir das entrevistas realizadas, busco perceber a construção de certos modos de conceber a EA, entendendo que tais concepções funcionam como técnicas que subjetivam e interferem diretamente no campo profissional desses sujeitos.

Para delinear possíveis análises sobre as concepções de EA, foi necessário desenvolver uma atenção específica sobre as diferentes maneiras de conceber e praticar a ação educativa deste campo. Ao realizar tal tarefa, busquei visualizar a existência de características comuns, levando em consideração suas vivências e formações. Foi necessário também discorrer, brevemente, sobre algumas condições históricas que possibilitaram a construção de uma visão de mundo que internalizamos como concepções próprias, individuais e autônomas.

Surge, assim, o primeiro questionamento: “O que é EA?” Para termos um ponto de partida comum, vamos observar o que dispõe a legislação sobre EA. Conforme a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999³⁹

Art. 1º Entende-se por educação ambiental os processos por meio dos quais 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.

Ao ganhar uma legislação específica, a EA passa a ter uma representação e uma significação autorizada juridicamente. A lei define o conceito de EA, instituindo-a, nos artigos seguintes, como um direito de todos, além de designá-la como componente essencial e permanente da educação nacional, encarregando a responsabilidade de sua promoção ao poder público, instituições educativas, órgãos do Sistema Nacional de Meio Ambiente, meios de comunicação de massa, empresas, entidades de classe, instituições públicas e privadas. Também estabelece os princípios básicos e os objetivos da EA, indicando-a como prática educativa em todos os níveis e modalidades do ensino formal, sem a organizar como uma disciplina, excetuando-se os casos de cursos de pós-graduação. Determina que a EA deva constar nos currículos de formação de professores e, aqueles que estiverem em atividade, devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, a fim de atender e cumprir os princípios e objetivos da PNEA.

A partir do que dispõe a lei, percebemos a amplitude e a complexidade da inserção da EA em nossa sociedade. A lei corrobora a idéia de uma EA capaz de produzir nos indivíduos atitudes, posturas e valores voltados para as questões

³⁹ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>> Acesso em 09/02/2012.

ambientais. Entretanto, os diversos interesses que existem, nas múltiplas áreas de atuação pelas quais ela deve perpassar, possibilitam diferentes concepções de EA. Diante dessa multiplicidade de instituições e segmentos sociais que têm a incumbência de promover a EA, podemos perceber que há um destaque para um entendimento voltado para uma concepção naturalista e conservacionista.

A concepção de uma EA naturalista, conservacionista está presente e marca a própria legislação, pois há uma identificação da política ambiental com a proteção ambiental. Cabe destacar que esta visão sobre a EA se vincula a algo maior que o campo ambiental, pois se liga à idéia de modernidade e à visão do tipo de sociedade a ser desenvolvida. Conforme Bauman (1998:9), a modernidade se assentou sobre ideais de ordem, beleza e higiene que, ainda hoje, se mantêm como objetivos a serem perseguidos através do desejo e dos esforços individuais. A idéia de colocar as coisas em seus devidos lugares surge como uma característica, eminentemente, moderna em que se cria uma lógica para pensar sobre o que está ou não em ordem. Diante disso, a contraposição é a sujeira, a desordem, o caos.

Para superar o estado de caos, os seres humanos se valem do exercício da razão, tornando-se, assim, civilizados ou humanizados. Nessa concepção, humanidade e natureza posicionam-se em lados contrários, sendo o estado natural um indicativo de selvageria, desordem, enquanto a humanidade vincula-se à civilização e ao meio urbano. Para tanto, uma série de atividades intencionais foram concebidas e desenvolvidas, a fim de buscar a tão almejada ordem, fator indispensável para os seres humanos bem viverem. No entanto,

Cada ordem tem suas próprias desordens; cada modelo de pureza tem sua própria sujeira que precisa ser varrida. Mas, numa ordem durável e resistente, que se reserve o futuro e envolva ainda, entre outros pré-requisitos, a proibição da mudança, até a ocupação da limpeza e da varredura são partes da ordem (BAUMAN, 1998:20).

A tarefa de ordenar as coisas, uma criação da modernidade, favoreceu o processo histórico de desenvolvimento da sociedade capitalista. Esse modelo social criou seu ideal de pureza a partir da “aptidão de participar do jogo consumista” (BAUMAN, 1998:25), não participar do jogo significa ser um problema, estar fora da ordem, fora do lugar, promovendo a sujeira e o caos. Temos assim, dois momentos distintos da relação entre os grupos sociais e o ambiente. Conforme Carvalho (2006:93), “os modos de experienciar a natureza e atribuir-lhe sentidos –

ora selvagem e ameaçadora, ora bela e boa – tem origem em períodos diferentes de nossa história social, mas que permanecem para além de seus contextos de origem”. Estas idéias, vinculadas a uma determinada visão de mundo foram produzidas, conforme algumas especificidades históricas da modernidade, porém, mesmo com diferentes significações, podemos apreender que tanto um como outro sentido dado à natureza traz em si a necessidade de seu ordenamento.

Interpelando os sujeitos e constituindo suas subjetividades, essas idéias permearam a construção de uma concepção naturalista e conservacionista da EA, cujos objetivos se pautam pela aproximação com a natureza e pelo desenvolvimento de comportamentos que contribuam para a conservação do ambiente, vinculando-se a uma visão de sociedade que cria e estimula as ideias de ordem, beleza e limpeza. Desse modo, a harmonia com o meio natural se dá na medida em que o homem não suja esse espaço, mas sim cuida, preserva, ajuda a manter limpo e, portanto, organizado; garantindo, assim, o bem estar dos seres humanos.

Essa organização é uma construção social, produzida pelo e para os seres humanos. No entanto, os sujeitos não se vêem interpelados pelos fatores externos, tendendo a acreditar que suas atitudes e comportamentos ligam-se a fatores de ordem pessoal, junto à natureza e não a um regime de verdade próprio de uma época, o qual é regulado por uma rede de poderes que os subjetiva, produz certos tipos de saberes e influencia suas ações, comportamentos e emoções.

Diante dessas considerações, faz-se importante apreender o sentido, o significado que os educadores dão a EA. De modo geral, suas respostas vêm ao encontro do conceito adotado pela legislação que aposta numa EA formadora de cidadãos preocupados e responsáveis com a preservação do meio ambiente. Desse modo, as práticas de EA encontram um solo fértil para se desenvolver a partir da visão embasada em um viés naturalista, conservacionista e de gestão dos recursos naturais. As falas abaixo demonstram um pouco dessa concepção:

A EA para mim é passar, principalmente, para os pequenos, que eu acho que a gente consegue fazer mais, acho que a receptividade é melhor. A importância do ambiente que a gente vive. (Rossana Abreu Serpa)

É uma pergunta bem difícil. O que é EA? EA é uma forma de eu conseguir aprender a viver em harmonia com o meio ambiente. (Günter Timm Beskow)

Acho que a EA é muito complexa. Na verdade a gente vai analisar cada ponto, cada item, da maneira de cada ser humano pensar, existem várias interpretações e pensamentos diferentes a respeito da EA. Muitas pessoas hoje falam: 'Ah! Mas se nós não podemos mais cortar uma árvore a gente não vai mais poder produzir!' (...) Acho que as tecnologias devem chegar até eles para que também possam usufruir dessas novas tecnologias que estão aí, para que as pessoas se apropriem cada vez mais de saberes e possam assim trabalhar também com a EA. (Rui Eraldo Geri)

Hoje, o mundo, a população cresceu muito e nós estamos sujando, degradando muito mais que a capacidade da natureza recuperar, regenerar. Porque trinta, quarenta anos atrás o que o homem degradava, destruía no meio ambiente para produzir o seu alimento, a natureza tinha capacidade de regenerar aquela destruição, causada pelo homem. Mas hoje, a natureza, ela cansou. Então se nós, cada um de nós, não ajudar a preservar, ajudar ela a se erguer, o planeta, bem ligeiro, vai acabar. Por isso, que tanto se fala hoje de se ter uma produção sustentável. Nós temos que procurar atingir a sustentabilidade. Muita gente não conseguiu entender isso ainda, não consegue ver isso ainda. A grande maioria das pessoas, hoje. O que elas pensam, querem é só tirar da natureza, elas têm aquele espírito do homem primitivo ainda. Ia na natureza, colhia, caçava. Ele não quer saber, só ia lá e arrancava as coisas da natureza, não se preocupava em preservar, em repor, em não degradar. Então, essa é a mentalidade que as pessoas ainda têm e precisa ser revertida. Nós como educadores, temos que mostrar isso para as pessoas, que nós temos que pensar diferente. E não adianta só eu fazer isso! (Gilberto Barwaldt)

As significações construídas em torno da EA colocam em evidência a preocupação existente em relação à crise ambiental, a reorientação dos modos de agir e pensar no meio ambiente põe a EA num lugar de destaque, tornando-a depositária de uma gama de entendimentos que podem ser traduzidos como uma esperança de futuro para o planeta. Aqueles que comungam da idéia sobre a importância da EA, como ferramenta mediadora da modificação de hábitos e condutas, a consideram uma saída para diversos problemas enfrentados pela sociedade.

Diante desse objetivo de buscar outras formas de relações, a EA encontra eco em diferentes temas e abordagens da vida cotidiana e se estabelece como um mecanismo capaz de “salvar o mundo, é a última esperança” (Günter Timm Beskow). Essa colocação, feita durante a entrevista, é emblemática, nos

coloca diante de um universo de significações e representações acerca da EA. Bem como apresenta uma relação de imanência entre saber e poder, pois se acredita que através de suas práticas é possível transformar e melhorar as relações entre natureza e sociedade. Ao se instituir como um saber complexo, global, capaz de organizar, ordenar e harmonizar o mundo, com a possibilidade de salvar o planeta, a EA cria e distribui efeitos de poder e verdade.

Foucault (2009:154) nos mostra que os efeitos dessas relações de poder são produtivos, ou seja, o “poder pode criar” um tipo de saber que dá origem a uma série de conhecimentos. Nesse sentido, exercer relações de poder implica governar o campo de ação dos outros, ou seja, a EA enquanto uma ferramenta para instituir determinadas condutas, pode contribuir para ordenar a maneira como os indivíduos, além de conduzirem os outros, se conduzem diante das questões colocadas pelo campo ambiental. As narrativas abaixo explicitam sobre a produtividade do curso:

Parece que depois do curso eu fico um pouco frustrada, eu acho que eu deveria fazer mais, pelo comprometimento. Puxa! Eu tenho um curso! Eu sei tem mais teoria, tem mais coisa. Parece que às vezes eu fico amarrada, sei lá. Eu tenho, assim, uma ansiedade de fazer mais, acho que antigamente eu fazia, eu era feliz e não sabia e agora parece que eu tenho uma cobrança minha. [Por que fizeste o curso?] Porque eu fiz o curso, porque eu tive a oportunidade e a gente tem tanta coisa (...) eu acho que eu tenho o dever de fazer mais. (Nair Kunde Lüdtke)

Tu consegue chegar até as pessoas, essa conduta que a gente tem, o curso me fez entender isso aí também. O curso me mostrou que a gente como professora faz, de modificar a conduta. (...) eu acho que o curso faz a gente acontecer. Faz a gente agir. Apesar, que eu acho que a ação é pouca ainda, acho que nós teríamos que agir mais, mexer mais, fazer acontecer. (Rossana Abreu Serpa)

Para os participantes dessa pesquisa, os jovens e, principalmente, as crianças devem ser foco constante da EA. Por ainda estarem em processo de formação, suas subjetividades podem ser mais bem preparadas, para que ao chegarem à idade adulta tenham condutas condizentes com os objetivos da educação recebida. Nesse sentido, a idéia de conduzir as condutas, principalmente, das crianças, nos mostra a aposta da EA sobre a constituição dessas subjetividades, uma vez que os adultos, por terem cristalizada uma concepção de uso da natureza baseada na premissa antropocêntrica, tendem a ter maior dificuldade em remodelar

suas condutas, conforme o pensamento dado pelo campo ambiental. Vejamos algumas colocações:

Eu acredito que quanto mais novos, mais facilidade a gente tem de fazer ele se modificar, acredito que sim. (...) A criança é mais fácil, ela dissemina, ela tem facilidade de contagiar os outros. Na família, ela vai disseminando aquelas idéias, ela acredita na mudança. (Rossana Abreu Serpa)

Essa cultura continua para fora (...) a cultura dos antepassados, eles eram predadores em relação ao meio ambiente. Essa é a cultura que eles têm. (...) mudar uma cultura não é fácil. (...) A grande maioria das pessoas tem boa vontade, mas elas não percebem isso que estão fazendo porque são ignorantes. Elas aprenderam de uma forma, estou sendo insistente em dizer, aprenderam assim e não conseguem enxergar do outro lado, usam um certo tipo de tapa olho. E aí, nós temos a obrigação de fazer as pessoas conseguirem enxergar esse lado da fragilidade do nosso meio ambiente. Que a população é muito numerosa, que cada um tem que fazer um pouquinho pelo nosso planeta, que isso é uma necessidade, as pessoas precisam se conscientizar disso, que cada um tem a obrigação de fazer a sua parte. (Gilberto Barwaldt)

Eu acho que o campo que tá aí, que pode ser trabalhado e deve ser trabalhado para mim é a juventude. As escolas, as crianças e se tentar formar pessoas desde a base, porque depois de um tempo quando eles já estão muito resistentes, a mudança é uma coisa que dói, não é fácil de acontecer. Então, o pessoal mudar de uma coisa que eles já têm um pouco de segurança, de conhecimento, para uma coisa nova, que tem muita crítica, tem gente ridicularizando tudo que acontece em relação a isso, é mais difícil. Então, eu acho que o campo fértil para isso é a escola, são as crianças. (Ricardo Afonso Bonini)

De modo geral, as significações construídas a respeito da EA surgem a partir da crise ecológica e estas significações, por sua vez, representam um desejo de romper com o instituído dentro de um modelo que parece não dar conta da complexidade da questão ambiental. O excerto abaixo é representativo desse desejo de transformação

Não haverá verdadeira resposta a crise ecológica a não ser em escala planetária e com a condição de que se opere uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais. Essa revolução deverá concernir, portanto, não só às relações de forças visíveis em grande

escala mas também aos domínios moleculares de sensibilidade, de inteligência e de desejo (GUATTARI, 2009:9).

Em termos de visão de mundo, idéias como a explicitada são uma tentativa em busca da superação do paradigma moderno. Os problemas enfrentados pela sociedade não encontram respostas nesta concepção de pensamento, entretanto somos herdeiros desta maneira de ver o mundo, suas marcas estão latentes em nosso modo de conceber e entender a vida. O desejo de superar o modelo instituído e as marcas deste constitui os sujeitos. Entretanto, diante das contradições inerentes ao desejo de transição, alguns entendimentos se tornam vagos e imprecisos como é o caso da própria concepção de EA. Sobre essa questão, Carvalho (2006:153) argumenta a necessidade de superarmos essa visão em que EA passa a ser uma expressão “usada como termo genérico para algo que se aproxima de tudo o que pudesse ser acolhido sob o guarda chuva das boas práticas ambientais ou ainda dos bons comportamentos ambientais”.

Em sua análise, a referida autora discute acerca dessa “visão ingênua” (idem: 152) sobre a EA que não evidencia a complexidade dos conflitos sociais e acredita que boas intenções de respeito à natureza possam garantir um futuro melhor. Tais concepções estão atreladas aos fatores entendidos como sendo de ordem pessoal, em que elementos como a herança, a vivência de morar na zona rural ou ter todo o contato com a natureza durante a infância, por exemplo, são fatores importantes para aflorar uma sensibilidade existente.

Apesar de a lei dispor sobre a EA como uma prática a perpassar todos os níveis e modalidades de ensino, o que acontece é que ela é desenvolvida por aqueles que têm afinidade ou vontade de desenvolvê-la a partir de ações individuais ou mesmo coletivas. O sujeito da ação ambiental, além de promover as práticas em EA, deve servir como exemplo, suas condutas devem servir de modelo, influenciando e incentivando outros a fazerem o mesmo. Para desenvolver tais ações um fator apontado nas entrevistas foi à sensibilidade como algo inato. Vejamos o que duas professoras disseram sobre isso:

(...) com toda essa sensibilidade, todo esse contato que eu tinha desde criança, (...) Porque é uma coisa mesmo minha, essa sensibilidade, já vem inata dentro de mim. Desde pequena, sempre tive interesse, até pelo convívio, de morar na zona rural, com a minha mãe que tem uma sensibilidade bem aflorada, (...) Porque o

conhecimento, como é que vou te dizer, do nosso cotidiano, nós tínhamos, mas um conhecimento mais aprofundado, com um curso, eu não tinha. Eu queria saber mais. Eu quero saber mais, eu sinto que não sei o suficiente, que tem muito ainda, que tem uma caminhada bem longa,(...) porque cada vez mais tu te preocupa com a situação do planeta,(...) do que a gente tá enfrentado e do que ainda podemos enfrentar, foi através da educação, através do curso de EA. E é uma questão, assim, como eu já fazia, eu já acreditava que eu já fazia, eu queria ter um conhecimento maior. (Gládis Maria Rodrigues)

Eu sempre tive esse cuidado, mas o curso me fez enxergar de outra forma, eu não tinha visão crítica. Eu não tinha isso. [Como assim?] Eu não, eu fazia a modificação nas crianças, mas eu não, eu via que era tudo bem, eu nunca imaginava que tinha tanta coisa ruim, eu fui perceber depois. [Com o curso?] O curso que me fez enxergar. Eu fico emocionada (chora). [Então, o curso que formou a tua sensibilidade ambiental?] A sensibilidade eu sempre tive, eu consegui discernir isso aí, eu acho, sabe? Eu (...) consegui expressar isso aí. Fazer com que a criança modificasse o comportamento dela. Não consigo te explicar de que jeito foi, mas eu percebi que com o curso eu fiquei segura das minhas idéias, entende? Eu fiquei firme. Eu fiquei confiante. Foi muito bom. [No sentido da crítica?] Da visão crítica à questão ambiental. [Antes tu não tinha?] Não, não tinha. Eu sempre tive muito cuidado com o ambiente, mas aquela visão de empresas, aquilo que a gente estudou na época, aquilo me marcou muito. (Rossana Abreu Serpa)

Estas colocações demonstram a ideia de que a prática educativa de EA caracteriza-se, principalmente, por uma vontade de cunho pessoal. Ser educado ambientalmente, adotar tais posturas parece ser algo predisposto do interior do sujeito. A associação entre EA e fatores como a sensibilidade, o amor e o contato com a natureza, conduzem esses sujeitos a se perceberem como indivíduos que precisam desenvolver tanto em si mesmos como nos outros, o senso de responsabilidade e de comprometimento. Adotar posturas consideradas, ambientalmente, corretas, no sentido de minimizar os impactos ambientais causados pelos seres humanos, atrela-se a subjetividade como algo inato e não como uma construção social do sujeito.

Aprendemos com Foucault (1995:235) que a palavra sujeito possui dois importantes significados, “sujeito a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento”, Dessa forma, a EA, utilizada como uma ferramenta capaz de intervir no modo como os sujeitos atuam sobre si mesmos pode ser considerada como uma tecnologia de subjetivação, ou seja, a EA e, mais especificamente, o curso de especialização,

conduz e movimenta um conjunto de práticas, de atividades, de técnicas, de procedimentos através dos quais os seres humanos se reconhecem como sujeitos.

Investigar o tipo de relação que estabelecemos com nós mesmos, significa questionar as técnicas intelectuais ou práticas que nos instituem enquanto sujeitos, Rose (2001:36) explica que “essas técnicas intelectuais não nos chegam prontas, mas têm que ser inventadas, refinadas e estabilizadas, para serem disseminadas e implantadas, sob diferentes formas, em diferentes práticas”, ou seja, as instituições educacionais produzem variadas formas de subjetivar, para atuar sobre a conduta das pessoas. Assim, a EA pode ser entendida como técnica produtiva em que os sujeitos tendem a desenvolver determinados modos de se relacionar consigo e com os outros. Esses sujeitos são, por assim dizer, pensados, interpelados por uma série de técnicas e práticas que os constituem para que sejam de um determinado tipo: conscientes, responsáveis, cidadãos preocupados com o meio ambiente. Esse sujeito idealizado é evidenciado em algumas colocações:

A EA com as crianças pode formar pessoas de boa índole, vamos dizer, assim, preocupadas com o outro, preocupadas com o ambiente. A EA pode mexer nisso. Constituir indivíduos que sejam de boa índole, bom caráter, com valores, bem determinados. (Ricardo Bonini Afonso)

(...) indivíduos criativos e ativos, eu acredito nisso, que eles tenham senso crítico. Mas que também não só critiquem, só vejam o que está errado. Mas que eles ajam, que pratiquem. (Nair Kunde Lüdtke)

A relação entre EA e conscientização é vista pelos educadores como o fator que conduz ao comprometimento, ao respeito, ao cuidado com o meio natural. Durante as entrevistas, pude perceber, em alguns relatos, que é pela ideia da tomada de consciência que se desenvolve a responsabilidade, organiza-se, limpa e embeleza o ambiente. Estes são procedimentos que contribuem para amenizar os problemas ambientais. Desse modo, o objetivo da EA perpassa práticas de comportamentos cotidianos, o cuidado e a economia dos recursos naturais vinculam-se a valores morais e a atitudes ambientalmente corretas, de acordo com os sujeitos da pesquisa.

Conforme Carvalho (2001:159), “a pretensão epistemológica do campo ambiental é a de constituir-se em um novo saber”. Para tanto, ainda nas palavras

da referida autora, o campo ambiental “pretende legitimar um *corpus* de fundamentos e de metodologias capaz de apreender a complexidade das interações sociedade-natureza” (idem). Diante dessa configuração, podemos pensar que a trajetória da profissionalização em EA é fruto da busca pela legitimação daqueles que estão autorizados a falar sobre as questões ambientais.

Pelos relatos dos egressos, o curso legitimou algo que já se fazia. A contribuição se deu em nível da discussão-reflexão, da organização teórica e metodológica das ações. Nos depoimentos ainda podemos perceber que a EA é uma prática pedagógica caracterizada como “uma dinâmica voluntária e periférica ao sistema escolar” (CARVALHO, 2001:164).

Claro, não deixando de lado o currículo, que cada escola tem a sua autonomia, mas vai muito do pensar da equipe diretiva, porque a equipe diretiva é o coração da escola. Se a equipe diretiva acredita e faz, toda a escola de um jeito ou de outro vai, mas se a equipe diretiva é passiva e deixa tudo à vontade. Aí vão agir aqueles que têm vontade. (Nair Kunde Lüdtke)

Muitas esferas públicas, no município, no estado, dizem: “Ah, vamos trabalhar EA, vamos fazer!” Tem toda uma tentativa de levar um programa para isso, mas na verdade isso acontece muito no querer de alguns professores, de algumas escolas, de alguns municípios. Não é uma coisa que realmente seja um programa, nós queremos fazer isso!(...) Porque se fosse realmente um programa do município, tinha que estar presente na educação, na secretaria da saúde, na secretaria de obras, na agricultura em todas as esferas, para poder passar por todo mundo, para ter uma linguagem unificada no município, é que nem um programa importante. Na verdade fica naquela: plantar uma mudinha para distribuir, recolher um lixo, para não sei o quê! São práticas. Boas práticas de lidar com o ambiente, mas não é um programa de EA. (Ricardo Bonini Afonso)

Eu vejo em professores que não têm curso desenvolverem projetos na área de EA muito melhor do que aqueles que têm curso. [No teu entendimento isso acontece, por quê?] Pelo interesse do professor. Pelo envolvimento, pelo comprometimento, pela motivação. Porque cada professor tem diferentes formas de ser motivado. Não existe só a motivação salarial, mas realmente eu sou professor porque gosto de ser professor. (Juliana Bergmann Kohn)

A direção nem acompanhava, o que eu estava realizando. Eu tive apoio de alguns professores. A maioria dos professores, não sei como é. A maioria, dão a sua aula fecham o livro e vão pra casa. A escola não encampou o projeto, tanto é que nunca me convidaram para fazer nada depois que eu saí da escola. (Günter Timm Beskow)

O curso de especialização em EA configura-se como um espaço de formação profissional, seus efeitos derivam de concepções e de práticas que perpassam além do campo ambiental, o campo da educação, seus modelos e crenças. No caso deste estudo, a certificação acadêmica validou a autoridade dos sujeitos identificados com a ação ambiental, conferindo-lhes um *status* de profissionais especialistas em EA. Esta certificação, além das implicações institucionais/profissionais, tais como mudança de nível por titulação, autoriza esses sujeitos a falarem e fazerem EA. Os relatos abaixo ilustram essa situação:

(...) tu tem que ter uma opinião (...) eu acho que isso aí para mim mudou, na minha formação de educadora ambiental, mudou. Na parte profissional, eu acho que eu cresci muito, eu acredito que tenha crescido muito. Eu fiquei mais segura de mim, num grupo grande. Eu era segura aonde? Com os alunos, porque eu dominava o conteúdo. Hoje não, hoje eu chego. Era diferente, eu conversar contigo era uma coisa, eu conversar num grupo grande, eu ficava nervosa, sabe? Eu tinha medo de colocar alguma coisa errada. Eu não queria dizer minha opinião, na verdade era isso.” (Rossana Abreu Serpa)

Me deu segurança. Puxa, agora eu tenho autonomia para falar e ir a luta, eu já fiz um curso. Não que eu seja melhor, não! Eu melhorei como pessoa. Tenho mais conhecimento, mais visão de mundo, mas ele me deu uma certeza de que eu não posso parar. (...) eu pude colocar em prática aquilo que eu já fazia, eu readaptei. Então, também comprovou que nos caminhos que eu vinha, não estava errada, que eu poderia continuar. Claro, melhorando! Ninguém é perfeito. (Nair Kunde Lüdke)

A profissionalização em EA é uma possibilidade de produção de subjetividades, em que cada um desempenhe, dentro de seu campo de ação, comportamentos vinculados à temática ambiental. Entretanto, dentro da perspectiva teórica adotada nesta investigação, a subjetivação não é algo dado, mas sim construída dentro de um constante processo, é passível de transformação e, por conseguinte, alvo de disputa nas relações de poder.

Profissionalizar os educadores, torná-los especialistas em EA se configura como uma estratégia para instrumentalizar as subjetividades de acordo com determinados propósitos, concepções, representações e significações formuladas na contingência da história.

3.2 EA e currículo – impasses e desafios

A perspectiva adotada nesta investigação entende o currículo como uma rede de práticas de significação imbricadas em relações de poder, conforme Silva (2006:23), “significar, em última análise, é fazer valer significados particulares, próprios de um grupo social, sobre os significados de outros grupos”. Nesse cenário em que se compõem os fazeres da escola entendendo o currículo

(...) como algo articulado segundo certa ordenação e em determinada direção impulsionado por ímpetos que não são casuais. O currículo e seus componentes constituem um conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem, estabelecida em uma arena em que estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo (COSTA, 2003:41).

Diante dessa concepção, refletir sobre EA no âmbito escolar pressupõe analisar suas implicações dentro do currículo. Na abordagem que ora destaco, o ponto de partida é dado pelas concepções sobre EA e a sua incidência sobre o modo de pensar e de agir dos especialistas entrevistados nesta pesquisa. Possivelmente, essas concepções produzem efeitos nos tipos de EA que esses sujeitos põem em ação e cristalizam algumas opiniões.

Ao refletir acerca dos impasses e dos desafios entre EA e currículo, irei salientar três idéias, que me parecem, estarem se cristalizando no universo escolar e instituindo relações produtivas dentro dos currículos: a primeira, de que a “EA é tudo”; a segunda, de que a “EA é eminentemente prática” e, a terceira, um desdobramento da anterior, de que para se desenvolver a “EA, necessita-se de um espaço”.

Dentre elas, a primeira que destaco é de que a “EA é tudo”. Algumas evidências podem ser observadas nas colocações a seguir sobre o que é a EA:

Como eu vou dizer, eu acho assim, que é tudo. É o dia a dia, é dar exemplo, refletir, citar, a gente como professora precisa falar com os alunos, estar sempre levando eles também à ação, à reflexão e à preservação. EA é isso, trazer para o dia a dia as questões que são nossas. Não posso esperar que alguém faça por mim. (Nair Kunde Lüdtke)

Ah! EA é tudo. Tudo que tu faz dentro da escola, dentro de casa, desde a separação do lixo, a conservação do local que a gente está. É tudo que envolve a gente. (Eleunice Costa Martins)

Pelo curso que nós fizemos, não vou citar autores, mas no meu entendimento a EA é tudo. É muito mais que um trabalho individual é um trabalho coletivo. Claro, vai depender de mim e de outros, mas é um trabalho coletivo. E é uma construção, uma construção de valores. Tu vais construindo aos poucos, tu vais aprendendo a respeitar, tudo o que existe, desde o ambiente, o ambiente natural e construído, para mim é EA. Uma pessoa pode fazer EA? Pode. Mas nós precisamos mais do que isso. Não é só uma pessoa. Eu posso fazer a minha parte, mas eu tenho que contagiar os outros. Eu não posso ficar no meu mundo, fazendo EA dentro da minha sala de aula e não abrir os horizontes. Abrir os muros da escola. Isso aí tem que transcender, para outras pessoas, para outros locais, desde a minha casa, na minha rua, no meu bairro, na escola, na sociedade. É um trabalho difícil? É um trabalho difícil. Mas é uma construção aos poucos, uma construção de valores. (Gládis Maria Rodrigues)

Podemos verificar que ao longo dessas falas a EA aparece com uma complexidade assustadora, o que nos leva a refletir sobre o que é esse “tudo” em que se transforma a EA. Diante da abrangência do campo ambiental, parece que tudo pode ser transformado em EA, ao mesmo tempo em que todos devem praticá-la, por outro lado, esse posicionamento sugere certo grau de incerteza e de indefinição, já que suas práticas educativas encontram fortes limitações, principalmente, dentro do âmbito escolar. O primeiro impasse surge na idéia de que ao ser “tudo” e de “todos” acaba por não ser de ninguém, pois choca-se com a base conteúdista, disciplinar e compartimentalizada em que o saber é construído dentro da instituição escolar.

Ao propor uma metodologia contrária a da base escolar, a EA disputa uma área de atuação e tenta instituir suas verdades, a partir da premissa de que o modelo estrutural que fragmenta o conhecimento, não dá conta de responder aos questionamentos contemporâneos, tais como os relacionados à questão ambiental.

A EA, no contexto escolar, encontra dificuldades de se constituir dentro dos objetivos preconizados pelo campo ambiental. Desse modo, assume um papel que objetiva estimular a ligação com a natureza, adotar posturas adequadas para proteger e conservar o ambiente, desenvolver atividades que levem a uma melhor gestão dos recursos naturais. De modo geral, nesse universo é que se desenvolvem as práticas educativas de EA. A concepção de que os seres humanos, em algum momento ao longo da história, se afastaram da natureza e, agora, mais do que em

qualquer outro tempo, precisam reconstruir essa aproximação, permeia a idéia sobre a qual, se pensa e se produz a EA pela docência.

Ainda discorrendo sobre os impasses entre EA e a educação escolarizada, Grün (2009) traz uma importante reflexão

Apesar de que uma atenção considerável tem sido dada à emergência da educação ambiental, raras são as preocupações a respeito das bases conceituais e epistemológicas sobre as quais ela deverá se desenvolver. Temos, assim, um problema sério. Estamos em dificuldades para encontrar uma linguagem ou abordagem que nos capacite a falar e compreender as várias dimensões da crise ecológica. Existe hoje uma impossibilidade radical de promover uma educação ambiental. (GRÜN, 2009:55)

O autor intenciona nos mostrar que o modelo de pensamento cartesiano, dualista, de separação entre sujeito-objeto, natureza-cultura, ainda exerce forte influência sobre o conhecimento científico e a educação. A cosmovisão embasada nesse modelo possui padrões culturais instituídos e cristalizados que estão naturalizados, dificultando outras possibilidades de ver e de pensar o mundo.

Uma das pretensões da EA é a de se configurar como uma possibilidade de superação do paradigma moderno, capaz de abranger a vida em sua complexidade, servir como uma ferramenta na construção de outros sentidos e representações diante das relações entre seres humanos e natureza, através da formação de condutas que contribuam para minimizar os problemas ambientais. Diante disso, a EA desenvolvida na escola figura como um espaço de transição entre diferentes modelos de pensamento, carregando as contradições e as limitações impostas pela base em que se assenta a educação tradicional.

Tendo em vista que a EA emergiu a partir de discussões de caráter internacional sobre a problemática ambiental, é interessante notar que esta, inicialmente, liga-se às preocupações do movimento ambientalista e como observa Carvalho (2006:52), é somente em um “segundo momento que a EA se transforma em uma proposta educativa no sentido forte, isto é, que dialoga com o campo educacional, com suas tradições, teorias e saberes”, porém o que vemos é um diálogo bastante conturbado, uma vez que suas condições de existência têm sentidos e significações pertinentes ao campo que a produziu, atendendo especificidades desse campo e, por outro lado, entrando em choque com algumas

especificidades do campo educacional, principalmente, no que diz respeito ao desenvolvimento de sua metodologia e operacionalização de trabalho.

O desenvolvimento da EA não está tão evidente nos currículos escolares, apesar de ser um assunto que possui sua abordagem garantida dentro das orientações curriculares. Ao aproximar a temática ambiental de algumas áreas disciplinares, especialmente, àquelas que tratam de conteúdos ligados ao meio natural, podemos inferir a dificuldade que há no espaço escolar em abordar o assunto de modo mais abrangente. A EA se coloca através de uma metodologia inovadora, porém a instituição escolar ainda está embasada num modelo tradicional, disciplinar e de conhecimentos fragmentados.

O ensino formal tem nos mostrado certo descompasso em se articular com a EA, o princípio de não fragmentação do saber, preconizado pelo campo ambiental, choca-se diretamente com a estrutura escolar. De modo geral, nas entrevistas realizadas, o posicionamento contra a transformação da EA em uma disciplina reforça a ideia de que a temática ambiental deve atravessar todas as áreas do conhecimento. Ao serem questionados sobre a necessidade ou a importância da criação de uma disciplina em EA, os entrevistados fizeram as seguintes colocações:

Ela deve ser trabalhada com todos os outros componentes curriculares. Não ter uma só. Acho importante introduzir essa idéia em todos os componentes curriculares. Essa idéia não podia ser engavetadinha. (Rossana Abreu Serpa)

Todos devem estar envolvidos, numa rede. Todos devem ter essa preocupação. Eu não posso delegar a um professor, porque é responsável pelo laboratório de Ciências, ele, somente se envolver com a EA. Isso, no meu entendimento, não existe. Educação é o todo. (Gládis Maria Rodrigues)

Ainda em relação a esta questão, alguns disseram que antes de realizarem o curso defendiam a ideia de que a EA fosse uma disciplina, mas que ao longo do mesmo e, após reflexões, perceberam que não havia essa necessidade, porém, em alguns momentos, esse posicionamento não é muito convicto como no relato abaixo:

Sim e não. Eu acho que deveria todas as disciplinas, ter a temática da EA inserida na disciplina e não dividir, mas a gente não vê isso.

Não vê os professores de Matemática, sei lá, trabalhando com a EA. Vê mais os de Biologia. Aí, eu não sei se teria, é difícil responder. O ideal seria não, mas do jeito que a coisa anda, todos sabem da importância, mas ninguém faz nada. Acho que deveria se pensar em fazer uma disciplina mesmo. Pensar na idéia, porque do jeito que tá não tem funcionado. A EA deveria estar inserida em todas as disciplinas, mas não em uma. Eu acho pela minha experiência prática. (Günter Timm Beskow)

Podemos perceber que teoria e prática parecem se afastar e, em alguns momentos, surge uma resistência quanto à normativa de não fragmentação, isso nos coloca a refletir sobre um dos desafios impostos à EA: “Como articular sua proposta no interior da instituição escolar tradicional?” Na fala acima transcrita fica explícito que EA não acontece nas escolas como deveria, ou seja, de forma transversal e transdisciplinar. Em outra entrevista, apesar da professora não concordar com a criação de uma disciplina, ela expõe:

Não funciona. Atualmente eu vejo que na escola onde eu estou, agora, como deveria ser eu acho que não funciona, e a gente tenta, a gente faz uma coisa e faz outra, mas não como deveria ser, não. [Mas como deveria ser?] Deveria ser, não só como eu já disse, uma pessoa fazendo um projetinho dentro da sua sala de aula ou a equipe diretiva cria um projeto lá. Teria que ser uma opção de vida da escola, tentar ver tudo o que a escola consegue, fazer a sustentabilidade, tudo o que a gente poderia reaproveitar, poderia fazer e não acontece. (Veridiana Silveira da Rosa Timm)

A partir destes relatos, podemos concluir que há uma orientação, aceita por todos de como deveria ser desenvolvida a EA. Porém, no contexto escolar, o que ocorre são ações isoladas e, conforme os depoimentos, podemos supor que essas práticas são realizadas por professores que têm uma “visão romântica de mundo” (CARVALHO, 2001:50) em relação à natureza, eles gostam do tema, são sensíveis, enfim, tem vontade e persistência, argumentam que as dificuldades são muitas e, entre elas, está o fato de serem incompreendidos pelos demais colegas que não comungam dessas idéias.

Para elucidar a situação vivida pelos educadores, vejamos algumas falas que salientam a idéia da sensibilidade como fator necessário para ser um educador ambiental:

Eu acho que tem que gostar. Gostar muito de trabalhar com essa parte. [Que parte?] Tudo que envolva a EA, até a parte das Ciências, né? (Eleunice Costa Martins)

Em primeiro lugar, força de vontade, persistência e não se deixar decepcionar com as coisas que são muito demoradas. Mas acho que o exemplo, a coragem e a perseverança. (Nair Kunde Lüdtke)

É necessário sensibilidade, responsabilidade, é uma total entrega e mudança de comportamento. Tens que te conscientizar disso aí, tu tem que mudar teu comportamento, se tu não tem aquela sensibilidade, não vai adiantar, não vai resolver. (Gládis Maria Rodrigues)

Ah! Ser muito sensível, ter sensibilidade em todos os pontos da tua vida (...) desde tua infância. O fator principal para mim é esse. Admirar o belo, admirar tudo, sabe? (Rossana Abreu Serpa)

A ação ambiental colocada como resultado do gostar, da sensibilidade, da vontade, tem como fio condutor uma relação idílica, bucólica, de afeto com a natureza, além de uma vontade interior que se alcança com a conscientização. A significação comum dada nesses relatos é herdeira do que Carvalho (2001), em seu livro: *A Invenção Ecológica* expõe sobre o coração contracultural do campo ambiental, em que

A sensibilidade romântica alimenta o anseio contramoderno por uma experiência alternativa, à margem de uma sociedade vista como utilitarista e predatória. Esse sentimento contramoderno, particularmente validado pelo ecologismo contracultural, torna-se reconhecido e ganha uma vigência ampliada, constituindo um núcleo forte, distintivo do campo ambiental, configurando uma boa parte do que poderíamos chamar de *ethos* do campo (CARVALHO, 2001:53,54).

Diante do que foi exposto, podemos pensar: “Quem tem a autoridade para tratar da EA dentro da escola?” Tanto pelos indicativos legais quanto pelas ações civis, há uma orientação de que a EA permeie todas as ações pedagógicas, ou seja, não há uma autoridade instituída, porém é comum vermos a associação da EA aos professores das áreas de Ciências, de Biologia ou, ainda, de Geografia. Alguns dos entrevistados colocaram que o fato de se identificarem com essas áreas, foi um fator motivador para atuarem com EA. Essa relação reforça esse ideário naturalista, pois algumas disciplinas dentro do currículo estariam, por assim dizer, mais afinadas ou

mais autorizadas a tratar das questões ambientais, uma vez que seus conteúdos se aproximam da EA.

Podemos dizer que essa configuração está, intrinsecamente, ligada às disputas de poder que existem dentro da escola e envolvem, além do modelo conteudista e disciplinar, as diferentes concepções de sujeitos, de vivências e até mesmo de formação acadêmica de cada indivíduo.

A fragmentação do saber tende a hierarquizar as disciplinas, estabelecendo uma relação na qual umas exercem maior autoridade do que outras. Desse modo envereda-se pelos meandros das relações de poder em que determinados conhecimentos são considerados mais importantes e, por isso, mais válidos ou verdadeiros. Para desenvolver a EA, essa hierarquização dispensa às disciplinas ligadas às ciências da natureza um lugar privilegiado para abordar as questões ambientais, conseqüentemente, dentro de uma visão de currículo, essa é uma escolha e, portanto, como nos mostra Silva (2010) é também uma questão de poder.

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, neste sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras” teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico *social*. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado. (SILVA, 2010:16)

A EA tem se posicionado dentro desse território contestado, uma vez que o currículo se constitui como um espaço de lutas e conflitos que acionam diferentes significados sobre as relações sociais, culturais, políticas (SILVA, 2006). No entanto, a profissionalização desse campo, no que diz respeito à escola, parece não ocupar um lugar de destaque. A importância da EA centra-se no trabalho prático dos educadores, o que, necessariamente, pode ou não incluir o fato de possuírem uma especialização. Desse modo, a segunda idéia que se cristaliza no universo escolar é de que a “EA é eminentemente prática”. Aprender pela ação é praticamente uma prerrogativa para o desenvolvimento das atividades pedagógicas que, por sua vez, tem se caracterizado, principalmente, por práticas pontuais. A reflexão teórica parece estar relegada a um segundo plano, visto que, para o desenvolvimento de

ações e projetos, o principal método utilizado para educar é o exemplo. Esses exemplos são de boas práticas ambientais como apagar a luz, não jogar lixo no chão, fechar a torneira, entre outros.

Conforme expõe Carvalho (2001:157), esse modo de conceber a EA embasado na experiência prática, é uma ideia trazida da “cultura política do ativismo militante que tende a valorizar a ação em detrimento da reflexão teórica, vista, muitas vezes, como tendo pouco a oferecer para a solução dos problemas concretos”. Cito, a seguir, um exemplo de como essa idéia se cristaliza

Não vejo que tenha necessidade de tu fazeres um curso de especialização. Hoje tem muitos livros que trazem os conhecimentos, tu podes ler. Eu acho que tu tendo vontade de realizar projetos em qualquer área, tu consegues realizar. Não tem que ter formação. Não vejo a formação como um empecilho. (Juliana Bergmann Kohn)

A prioridade dada à ação prática reafirma essa distância existente com relação à teoria, sendo a vontade de fazer, o elemento principal para a realização dessa prática educativa. Essa concepção simplifica o processo educativo e exclui a possibilidade de desenvolver a EA a partir de discussões e reflexões teóricas, conceituais e epistemológicas. A respeito do que poderia ser melhorado no curso, a fala seguinte reafirma essa idéia sobre a ação prática:

Eu acho que muito se discute e pouco se faz. Devia ter mais a parte prática. Não sei se é possível. (Günter Timm Beskow)

Ou na fala da professora em relação aos colegas fazerem ou não a reflexão sobre a crise ambiental:

De repente até fazem a reflexão, mas a ação deixa a desejar. A escola melhoraria muito se todos partissem da ação, reflexão, ação, isso tem que andar junto. Não adianta só refletir, pensar, tem que dar exemplo. Eu não posso dizer que o papel de bala não faz mal. Eu brigava muito com o Gilberto, e ele dizia: ‘Não, o problema é maior!’ Mas eu digo: começa com o papel de bala. Eu não posso ver o papel de bala e não fazer nada com ele. Agora, se eu pego, outro dia o aluninho já vai pegar e olhar para mim para eu agradecer: Que bonito! (Nair Kunde Lüdtke)

O que podemos perceber sobre o grupo de estudantes de São Lourenço do Sul é que desenvolviam ações práticas na área ambiental, nesse sentido, o curso

validou o que já faziam, bem como abriu espaço para a reflexão dessas ações. As palavras da professora representam essa afirmação:

Como eu tinha falado antes, eu tinha muito a prática, a ação e eu não tinha a reflexão. Eu acho que o curso me levou a refletir mais sobre ações ambientais, sobre os assuntos, todos, ligados a área ambiental, eu não tinha reflexão. Eu olhava uma coisa e achava lindo e maravilhoso. (Veridiana Silveira da Rosa Timm)

Certamente, que o trabalho prático em EA, principalmente, com crianças e adolescentes é muito mais atrativo. Entretanto cabe levantar a seguinte questão: “Em que momento a escola questiona seu papel diante dessa ação educativa?” ou “A escola percebe que o currículo e seus saberes escolares subjetivam os sujeitos?” Ao não fazer esta reflexão, ela afasta ou silencia a EA em seu interior. Ao desenvolver tal atitude resta àquele educador identificado com as questões ambientais o sentimento de estar sozinho nessa empreitada. As palavras seguintes são emblemáticas:

O maior desafio é no próprio âmbito dos professores, dos colegas. Porque eles ainda acham que tu queres aparecer. Porque isso não vai dar resultado. Eu sinto isso. Não é porque a gente fez um pós, isso não tem nada a ver, isso foi só uma coisa pessoal, eu acho. No contexto eu acho que eu tenho que contribuir com o ambiente porque eu fiz um pós e optei por EA, eu acho que tenho que trabalhar nessa área mais dos que os outros, mas eu acho que tem pessoas acomodadas ainda. (Nair Kunde Lüdtke)

Eu estava falando da pesquisa lá da escola, que eu sou isolado. Daí que eu percebi que eu estou totalmente sozinho. E isso quando não vira, assim, objeto de deboche. Aí, tu percebe que as pessoas não valorizam isso, levam para o lado da brincadeira, para o lado da piada. Isso é uma coisa que me preocupa. (Gilberto Barwaldt)

É diante dessa estrutura tradicional da escola e seu currículo, que a temática ambiental tenta se estabelecer, questionando e rejeitando as práticas pedagógicas e a organização escolar, provocando um embate e disputando com o saber instituído um espaço de atuação. Ao mesmo tempo em que entra no jogo de poder-saber diferenciando-se da educação tradicional, a EA encontra uma barreira difícil de transpor nesse universo, cujas concepções e práticas pedagógicas tradicionais figuram como um território conhecido, autorizado e cristalizado dentro do espaço escolar.

Como mencionado anteriormente, há uma “impossibilidade radical da EA configurada com base na epistemologia cartesiana” (GRÜN, 2009:59) e considerando o local de atuação da maioria dos sujeitos, participantes deste estudo, podemos vislumbrar os entraves encontrados por estes ao adotarem, em suas propostas de trabalho, uma orientação a partir da EA.

Nesse sentido, podemos notar que a tradição curricular disciplinar prevalece sob bases bem firmes no solo da escola, ainda que muitos outros assuntos, além dos temas ambientais, venham reclamar a sua inserção no currículo escolar e também questionem essa tradição que engessa os fazeres da escola dificultando propostas divergentes de seu modelo.

A discussão acerca da EA e a formação de professores, nos leva a refletir sobre o tipo de EA desenvolvida na escola que, de modo geral, não ultrapassa as noções comportamentalistas, prescritivas, fragmentadas e pontuais. Para que se possa ir além, uma interessante alternativa consiste em questionar o currículo que organiza e modela a instituição educacional. Um exame de seus efeitos poderá contribuir para a compreensão das dificuldades de implementar práticas pedagógicas que se estabeleçam a partir de princípios fora da imposição disciplinar, a qual, como nos faz pensar Foucault, se destina a nos tornar dóceis e úteis.

A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma “capacidade” que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada. (FOUCAULT, 2009:132)

A escola, além de se amparar nos princípios de disciplinarização acima expostos, também se valeu da disciplinarização interna dos saberes tornando-as tão naturais quanto sua lógica de funcionamento. Diante disso, cabe questionar quais são os conhecimentos privilegiados, valorizados pelos currículos escolares. O que se observa é que as áreas das chamadas ciências duras ocupam um lugar de destaque. A EA, nesse modelo tradicional, tem como ponto de partida as chamadas ciências da natureza e, geralmente, suas atividades costumam ser realizadas em espaços de laboratório, pátio ou passeio para observação da natureza. O que quero

demonstrar com essa observação é que a EA escolar não consegue escapar a essa tradição curricular disciplinar e, portanto, disputa, constantemente, um lugar dentro dessa organização. Com alguns diferenciais da aula tradicional, em espaço fechado, a EA passa a ser dada em atividades práticas pontuais em espaços abertos, no entorno da escola.

Varela (2011) discute sobre as dificuldades enfrentadas nas instituições escolares derivadas de vários fatores que impedem a superação deste obstáculo que se tornou a disciplinarização dos saberes

Entre elas, queria destacar as dificuldades ligadas, por exemplo, ao estabelecimento de relações entre teoria e prática, à formação de equipes de investigação e de trabalho, à conexão dos saberes acadêmicos com os processos sociais, à sensibilização dos professores no que se refere às formas de cultura das classes populares, às formas de colaboração entre professores e estudantes, e muitas outras dificuldades que nos impedem de avançar. Para avançar é necessário romper o círculo vicioso criado pela disciplinarização dos saberes e pela disciplinarização dos sujeitos, que, num processo de mútuo reforçamento, tornaram possível o nascimento das Ciências Humanas e a compartimentação das chamadas ciências da vida e da natureza (VARELA, 2011:93-94).

Ao serem questionados sobre os desafios enfrentados, novamente, aparece o fato de estarem sozinhos, a atividade de EA não figura como um projeto coletivo, como evidencia o relato abaixo:

Dentro da escola é tu conseguir colegas, conseguir um grupo que pegue junto esse trabalho. Porque a gente escuta muito dizer assim: é o projeto da fulana. (Veridiana Silveira da Rosa Timm)

E então são sempre os mesmos, sabe? São sempre os mesmos, tu não consegue puxar alguém a mais, para ver se desperta essa vontade. (Nair Kunde Lüdtke)

A estrutura escolar não encampa os projetos de EA, a ideia de transversalidade se insere com dificuldade, quase não há espaço dentro do campo fechado da base curricular. As práticas pedagógicas se tornam iniciativas individuais e pontuais. Porém isso não quer dizer que elas não tenham uma produtividade, pelo contrário, é através desse modelo que vem se constituindo a EA escolar.

Destaco ainda mais alguns relatos sobre essa situação de dificuldade de desenvolver a EA escolar, vejamos outros dois exemplos:

Acho que todas as disciplinas deveriam ter alguma relação com a EA. Teoricamente as disciplinas deveriam ter uma interação entre si e todas com a EA. Na prática tu não vê isso, são atividades isoladas, que vão ter um resultado pequeno no final. (Günter Timm Beskow)

Ninguém dá importância! Nossos próprios colegas, os meus colegas, lá na escola. Os meus colegas da área, eu sou, assim, uma pessoa extraterrestre, né? Então, ninguém dá valor. Não é dá valor! Eles não têm nenhuma preocupação com isso, melhor dizendo. Aquilo é uma coisa à parte, eles não tão preocupados com isso, essa parte ambiental (...) E os outros professores, também não trabalham muito isso daí. Muita coisa que vem de cima e morre ali e não vai adiante, o governo, a secretaria manda material para trabalhar a parte do meio ambiente. Mas isso aí não é só na nossa escola, isso aí é em todas as escolas. (Gilberto Barwaldt)

É deste modo, como uma tarefa voluntária, que a EA vem acontecendo. Nesse caso, cabem algumas colocações e uma pergunta: Se a EA não deve ser uma disciplina, mas sim um tema trabalhado por todos, quem exerce esse papel, quem fica autorizado a trabalhar com os temas ambientais? Parece, de modo geral, que essa tarefa fica relegada àqueles que, de algum modo, estão “conscientizados” da importância dessa abordagem no espaço educacional. São pessoas que de alguma forma foram ou estão “sensibilizadas”, “tocadas” pelas questões ambientais e por isso adotam práticas pedagógicas voltadas para esse tema. Podemos dizer que esses são os educadores autorizados pela força de sua atuação prática, não por uma formação profissional específica.

Para professora Juliana, os professores da área são os que dão maior importância a EA, coloca que “educadores de outras áreas ainda não têm essa percepção”. Para esta professora as áreas mais afinadas são as de Ciências e Geografia no ensino fundamental, diz ainda que vê

um grande descaso dos professores ou desmotivação em realizar qualquer tipo de projeto a parte daquele conteúdo que eles deveriam trabalhar. Fazer uma interligação com outro professor, relacionar os conteúdos e as atividades afins. Eu vejo uma grande desmotivação dos professores. [Tu achas que é mais fácil essas duas áreas - Ciências e Geografia - pela tua experiência ou por que...] Porque trabalham com esse conteúdo. Porque trabalham com conteúdos que tu consegues fazer EA. Os outros têm que fazer projetos a parte, eles não conseguem dentro dos conteúdos deles. Não que não tenha como fazer, tem como fazer, Português tem como fazer, Matemática tem como fazer, mas os professores não tem interesse em realizar. (Juliana Bergmann Kohn)

Um dos desafios à profissionalização em EA consiste em pensar sobre as conexões entre EA e currículo. Silva (2006:12) nos adverte que questionar as formas de conceber o conhecimento e a cultura atinge diretamente o currículo. As propostas de EA dentro desse âmbito estão em uma constante luta por significar esse espaço, para tanto, o currículo deve ser entendido como um lugar em que se desenvolvem relações de poder. Neste caso “o poder não é externo às práticas de significação que constituem o currículo, um elemento estranho do qual poderíamos nos livrar, do qual poderíamos nos emancipar” (idem:24), mas sim produtivo, pois é nessa relação que se constrói o currículo e nele se expressam e se criam subjetividades desejadas.

Entretanto, o reconhecimento da qualidade das práticas de EA sofrerá diferentes avaliações. No relato a seguir podemos perceber que a parte prática está ligada ao conhecimento sobre o funcionamento dos processos naturais, nesse sentido considera que

A única coisa que falta, não só nesse curso, mas em outros é a parte prática. Porque um professor formado em Letras, dificilmente vai ter um conhecimento sobre a Mata Atlântica ou sobre algum tema relacionados ao meio ambiente. É difícil uma pessoa formada em Pedagogia conseguir fazer uma aula boa sobre Mata Atlântica ou sobre o Pampa, porque não tem esse conhecimento na área. Acho que a parte prática é difícil. A parte prática é a parte de conhecimento biológico, dos ecossistemas. (Günter Timm Beskow)

Diante da narrativa exposta, cabem algumas considerações sobre como os fazeres da EA refletem, em boa medida, a formação inicial e as vivências de cada indivíduo. Apesar de todo discurso sobre a abrangência dos assuntos ligados a EA, cada sujeito compõe suas práticas a partir de um conjunto de conhecimentos que lhes são familiares, desse modo, seguindo o que foi acima transcrito temos como elemento de discussão o fato de que algumas pessoas estariam em maior ou menor grau, autorizadas a falar. Nesse contexto, a prática da EA somente teria uma validade diante dos conhecimentos sobre os biomas e processos naturais, ou seja, os profissionais das áreas das ciências da natureza estariam em uma posição privilegiada se comparados com os profissionais de outras áreas, no caso, das humanas ou das letras.

Essa fala nos remete a outra consideração bastante comum dentro das escolas e a qual coloco como sendo a terceira idéia cristalizada sobre a EA escolar,

ou seja, para acontecer a “EA pressupõe um espaço diferenciado”, por serem atividades práticas, alguns locais são considerados privilegiados, assim temos a horta, o pátio em que se possa plantar ou cuidar de algum elemento natural vivo, os passeios ao ar livre, as observações da paisagem natural, entre outros. As práticas de EA, desse modo, somente se constituem enquanto tal se houver uma ação concreta sobre algo que remete a ideia de proteção e cuidado à natureza.

Tais concepções dentro do contexto escolar surgem devido ao vínculo da EA a questões emergenciais. Nesse sentido, a influência dos órgãos de gestão ambiental no universo escolar se faz sentir de forma bastante peculiar, pois é bastante comum utilizarem esse espaço para realização de atividades específicas e práticas voltadas para a gestão ambiental. Além de algumas atividades desenvolvidas pelos órgãos governamentais, como a clássica Semana do Meio Ambiente, em São Lourenço do Sul, também é possível observar a interferência empresas privadas que desenvolvem atividades e distribuem farto material de cunho ambiental junto às escolas, principalmente às da zona rural, como compensação de suas atividades junto aos agricultores. A iniciativa privada tende a desenvolver atividades e materiais que causam forte impacto sobre a comunidade escolar, se apresentam como modelos prescritivos de atitudes e comportamentos, além de apresentarem uma proposta que premia as escolas e os alunos.

A escola é um local fértil para o desenvolvimento de atividades de EA, para tanto não há como definir um tipo de EA como sendo a “EA escolar”, o que ocorre são variadas influências que disputam esse espaço como um campo produtivo de diferentes formas de desenvolver essas atividades. Algumas incidem de modo mais direto do que outras, mas, de modo geral, pelas entrevistas realizadas, prevalecem atividades que priorizam o cuidado e a gestão da natureza, diante do perigo iminente da destruição causada pelos seres humanos que não se percebem parte da natureza, podemos observar alguns aspectos desse olhar a partir das narrativas abaixo:

Eu vejo que o lugar que tu estiver, tu não consegue mudar a tua ação (...) tem coisas que a gente não consegue fazer, atitudes que não se consegue tomar mais, depois que tu toca nesse ideal de vida, já digo assim, um ideal de vida. Eu podia optar ou não na minha casa em fazer certas coisas, certos cuidados que se toma. E aí, não se inclui somente separar o lixo. Tu não deixa a luz elétrica ligada, (...) tu usa a água o mais rápido que der, então não é só separar o teu lixo, tem

várias atitudes que a gente tem que tomar como ideal de vida. (Veridiana Silveira da Rosa Timm)

Eu acho que tem locais privilegiados como aqui em São Lourenço, que tem uma boa paisagem, uma água para a gente cuidar. Valorizar a paisagem, valorizar o local em todos os momentos. A gente pode valorizar, cuidar. (Eleunice Costa Martins)

O desafio é exatamente esse que eu falei, levar (...) o amor à natureza, conseguir despertar o amor à natureza para os alunos que estão envolvidos ou para as pessoas mais próximas que a gente convive. Isso é um desafio bastante grande, é complexo. A gente não consegue, muitas vezes, fazer entender que essa afinidade, o amor consigo e com a natureza seja de tão vital importância para nós e para o futuro. (Rui Evaldo Geri)

A realidade está aí, a gente tá vendo o que está acontecendo, no nosso dia-a-dia, as inundações⁴⁰, em função de quê? Então, fazer eles pensarem sobre isso aí. O que está acontecendo? Quem causou tudo isso aí? (Gládis Maria Rodrigues)

As questões abordadas nesse subtítulo sobre os impasses e desafios enfrentados pela EA dentro dos currículos escolares, me levaram a perceber algumas maneiras de como a EA vem se constituído e interpelando os sujeitos. Nesse sentido, ao pretender modificar as condutas consideradas ambientalmente inadequadas, as práticas pedagógicas de cunho conservacionista, naturalista, quando postas em ação, tem como objetivo produzir uma consciência ambiental. De modo geral, a EA escolar enfatiza a modificação comportamental, numa tentativa de produzir, regular as condutas e alcançar a desejada conscientização. Para os sujeitos desta investigação, a EA é depositária de muitas expectativas no que diz respeito ao desenvolvimento de um futuro melhor, baseado em uma relação harmônica com a natureza em que pese atitudes de respeito, de amor, de cuidado e de preservação.

⁴⁰ A professora se refere, especificamente, a enxurrada de março de 2011 que atingiu o município desde a zona rural até a metade da cidade de São Lourenço do Sul.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mas a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível reinventada.
(Cecília Meireles)

É chegado o momento de colocar o ponto final. Esta não é uma tarefa simples, fácil. No entanto, é representativa. Escrever o final deste texto representa a conclusão de uma etapa que escolhi trilhar. Muitas marcas foram inscritas em mim durante esse percurso. Ao longo desses três anos fui uma itinerante entre três cidades: São Lourenço, Pelotas e Rio Grande na busca desse desejo de realizar o Mestrado em Educação Ambiental.

Ao iniciarmos uma pesquisa temos a sensação de que ao final encontraremos algo que nos traga um esclarecimento, nos possibilite entender e explicar de forma eloquente, afinal há tanta dedicação, estudo. É chegada a hora de expor as conclusões, apresentar propostas, esclarecer as dúvidas. Entretanto, posso dizer que não tenho como apontar conclusões ou apontar respostas para muitas indagações aqui abordadas. O que pretendo fazer é lançar alguns olhares sobre a pesquisa realizada e tecer algumas reflexões sobre o processo da minha constituição enquanto pesquisadora.

A escolha de um referencial teórico questionador, polêmico, ainda novo para mim, aguçou o meu desejo de pesquisar, de buscar, de perceber outras possibilidades. Processo que foi bastante difícil, porém, instigante. Desenvolver a análise desta pesquisa sob a ótica dos teóricos apresentados ao longo deste trabalho, tais como Foucault, Guattari, Tomaz Tadeu exigiu de mim desprendimento, reflexão constante, olhar aberto e atento às questões que permeiam o campo da educação, em geral, e da EA, em particular. Assim como, das problematizações levantadas sobre a constituição de subjetividades.

As pistas teóricas me permitiram desenvolver uma análise, que possibilitou fazer uma leitura acerca das significações criadas pelos sujeitos pesquisados em relação às práticas educativas do campo ambiental. A relação entre poder, currículo, subjetividade e EA tem uma produtividade significativa em nossa sociedade e interfere, substancialmente, na constituição dos sujeitos. Entendo que a EA é uma ferramenta eficaz para dirigir as condutas, moldar as ações. Nesse sentido, profissionalizar, tornar os educadores especialistas em EA tem efeitos produtivos, entre eles abrir um espaço de discussão teórico e epistemológico sobre os fazeres desse campo.

Ao longo desta investigação, tentei mostrar que a EA e sua profissionalização se estabelecem como mecanismos eficazes na produção de subjetividades desejadas. Através de técnicas e procedimentos voltados às questões do campo ambiental, se instituem tecnologias de poder e de subjetivação com a finalidade de governar as condutas dos sujeitos. Os sujeitos, atravessados por essas relações, buscam definir modos de pensar e agir, pautados pela problemática ambiental e influenciam o campo de ação dos outros e o de si mesmos.

Refletir acerca das marcas e atravessamentos inscritos na constituição de subjetividades, a partir do curso de especialização de EA, representa uma possibilidade de pensar quais as técnicas, ações e sentidos estão sendo postos em ação, a fim de promovermos uma reinvenção das relações existentes. Acredito que EA possa contribuir para criarmos outras formas de existir, diferentes do modelo que se baseia na exclusão, no desrespeito, na destruição, na intolerância. Cabe aos educadores refletir sobre o papel da EA no contexto das relações sociais, mas para que isso ocorra se faz importante um espaço para esse debate.

Realizar esta pesquisa se inscreve como um dos espaços possíveis para pensar a EA, a profissionalização dos educadores, as concepções de mundo e as influências destas sobre os modos de ser e de se comportar das pessoas. Além, de levantar questionamentos sobre o ensino formal, escolarizado que estamos desenvolvendo. Ao longo das análises, pude perceber que apesar da intenção de buscar na EA uma alternativa ao modelo social que está posto, acabamos por reproduzir as ideias ligadas a uma visão de mundo construída pela modernidade e seus ideais de ordem, beleza e limpeza. Mesmo com algumas distinções, as concepções acerca da EA acabam se aproximando de um viés naturalista e

conservacionista, cuja adoção de determinadas posturas, comportamentos e concepções não são percebidos como fatores externos que interpelam os indivíduos, influenciando suas ações, definindo seus modos de ser e de viver.

De modo geral, para os sujeitos dessa pesquisa, o curso de especialização em EA legitimou suas práticas pedagógicas e lhes autorizou a falar sobre EA diante de seus pares. Em suas narrativas, demonstram um carinho pelo curso realizado, uma vez que proporcionou incentivo e motivação para o desenvolvimento de suas práticas. Por outro lado, evidenciam um sentimento de frustração e solidão, visto que, a EA ocupa um lugar à margem, tanto no que se refere ao contexto escolar como em outros locais também.

Apesar dos entrevistados exporem os impasses e os desafios que a EA enfrenta, principalmente, no que diz respeito ao cotidiano escolar, não apontam o currículo como um espaço a ser questionado para modificar a situação de marginalidade da EA na escola. Assim como as idéias sobre o funcionamento escolar e suas tradições estão fortemente cristalizadas e parece haver uma impossibilidade de transformação. Surgem algumas estratégias periféricas de contestação, evidenciando, assim, as contradições da EA apresentadas pelos currículos escolares. Espero que estudos como este possam contribuir para revisitar o campo da educação buscando ideias que tragam outras possibilidades de práticas educacionais que possibilitem o questionamento do currículo, das práticas escolares e suas influências na constituição dos sujeitos.

Penso que a profissionalização em EA é um caminho possível para abrir um diálogo mais produtivo no que diz respeito às bases conceituais e epistemológicas da EA, para que as práticas educativas não incorram em fazeres de senso comum, reproduzindo sempre as mesmas ideias e sem um questionamento aprofundado.

Partindo do entendimento teórico que permeou esta investigação, entendo a especialização em EA como uma possibilidade de produção de subjetividades, constituídas em um processo que ocorre no interior de práticas sociais, previamente, articuladas. Tal processo é engendrado a partir de um domínio de saber capaz de criar outras formas de pensar a EA, os currículos escolares e as relações de poder que ali se estabelecem, possibilitando uma reinvenção dos espaços existenciais.

Esses são alguns olhares que por ora lanço a partir das entrevistas e das análises realizadas. As reflexões levantadas nesta pesquisa não se pretendem fixas, únicas, portanto a qualquer momento podem ser vistas por outros prismas, modificadas, transformadas, conforme olhares e representações tão ou mais particulares que os meus.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **História Oral: A experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: FGV/CPDOC, 1989.

AMADO, Janaína. FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental**. Chapecó: Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **A invenção ecológica: narrativas e trajetórias da educação ambiental no Brasil**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2001.

_____. **Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2006.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da Pesquisa, diante dos ferrolhos. In.: M.V. COSTA (org.) **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Mariza Vorraber. Currículo e Política. In.: (org) **O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro, DP&A, 2003.

FONSECA, Márcio Alves da. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 2011.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p. 231-249.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

_____. **Ditos e Escritos V. Ética, Sexualidade, Política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2012.

FRANCO. Sérgio Roberto Kieling. (org.). **Educação a distância na Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **O desafio ambiental**. Organizador Emir Sader (Os porquês da desordem mundial. Mestres explicam a globalização). Rio de Janeiro: Record, 2004.

GORENDER, Jacob. **A burguesia brasileira**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

GRÜN, Mauro. **Ética e educação ambiental: A conexão necessária**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

GUATTARI, Felix. **As três ecologias**. Campinas/SP: Papirus, 2009.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In: SILVA, T.T. (Org) **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Práticas e estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: AMADO, J. FERREIRA, M.M. (orgs) **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

LÜDTKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de história oral**. São Paulo: Edições Loyola. 1996.

REIGOTA, Marcos. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

_____. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 2010.

REVEL, Judith. **Dicionário Foucault**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 2007.

ROQUETTE-PINTO, Vera Regina. **Roquette-Pinto, o rádio e o cinema educativos**. Revista USP, São Paulo, n. 56, p.10-15, dezembro/fevereiro 2002-2003. Disponível em: <www.usp.br/revistausp/56/02-veraregina.pdf> Acesso em: 10/06/2012.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? **Educação e Realidade**, v. 26, n. 1, jan/jul de 2001.

RUSCHEINSKY, Aloísio. A pesquisa em história oral e a produção do conhecimento em educação ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I.C.M (orgs) **Educação Ambiental: pesquisa e desafio**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SATO, Michele. Debatendo os desafios da educação ambiental . **P@rtes – a sua revista virtual**. Disponível em: http://www.partes.com.br/meio_ambiente/educacao Acesso em: 08/07/2012.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Documentos de Identidade - uma introdução às teorias do currículo. 3ª. Ed.1. reimp – Belo Horizonte: Autêntico, 2010.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, M.V. (org) **Caminhos investigativos II** – outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado** – história oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, T.T. (Org) **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SÍTIOS PESQUISADOS:

Associação Brasileira de Educação a Distância

www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2011/Artigo_07
Acesso em: 10/06/2012.

Constituição Federal

www.planalto.gov.br Acesso em: 08/06/2012.

Domínio Público

Parecer 226 de 1987 - Conselho Federal de Educação - MEC.
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cd007088.pdf>
Acesso em: 10/09/2012.

Fundação CECIERJ – Consócio cederj

www.cederj.edu.br/cederj/ Acesso em: 10/06/2012.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

www.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=27&uf=43>
Acesso em: 08/06/2012.

Ministério da Educação

portal.mec.gov.br/seed/ Acesso em: 10/06/2012.
Parâmetros Curriculares Nacionais
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso em: 10/09/2012.
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17631&Itemid=866 (Trata do parecer CNE/CP nº 14/2012) Acesso em: 29/09/2012.
http://www.reasul.org.br/mambo/files/rcp002_12_DCNEA.pdf
(Trata da resolução CNE/CP nº 2/2012) Acesso em: 29/09/2012

Ministério do Meio Ambiente

Lei 9795/99, que dispõe sobre a EA e institui a PNEA.
www.mma.gov.br/legislacao/geral Acesso em: 10/09/2012.

P@rtes – A sua revista virtual

www.partes.com.br/meio_ambiente/educacao.htm. Acesso em: 08/07/2012

São Lourenço do Sul

www.saolourencodosul.rs.gov.br> Acesso em: 08/06/2012.

Territórios da Cidadania

www.territoriosdacidadania.gov.br> Acesso em: 10/06/2012.

Univesidade Aberta do Brasil

<http://uab.capes.gov.br/images/PDFs/legislacao/decreto5800.pdf>

Acesso em: 16/04/2012

http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=9&Itemid=21 Acesso em: 16/04/2012.

http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16&Itemid=30 Acesso em: 10/06/2012.

Universidade Federal do Rio Grande

www.furg.br Acesso em: 12/06/2012.

www.sead.furg.br Acesso em 18/06/2012.

Universidade Virtual Pública do Brasil

www.auniredede.org.br/portal/ Acesso em: 10/06/2012.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Nome.
2. Idade.
3. Data de nascimento.
4. Escolaridade:
5. Local onde nasceu e cresceu.
6. Ocupação dos pais.
7. Profissões desempenhadas.
8. Tempo que exerce a profissão atual.
9. Desde quando tu praticas a educação ambiental?
10. O que entendes por natureza?
11. Em que momento da tua história ocorreu a tua identificação com as questões ambientais?
 - Como se formou a tua sensibilidade ambiental?
 - De que maneira os valores ecológicos passaram a fazer parte da tua vida?
12. - O que é EA para ti?
 - Quais são os contextos possíveis para desenvolver a EA? Há locais privilegiados para isso? Como entendes o papel da EA enquanto prática pedagógica na escola e fora dela?
13. O que é necessário para ser um educador ambiental?
14. Qual é o maior desafio do educador ambiental?
15. Por que cursar uma especialização em EA? Quais foram os teus motivos e interesses nessa escolha?
16. O curso produziu alguma modificação no teu modo de pensar e agir? (No cotidiano e na vida profissional)
17. Refletindo sobre o curso, faz uma breve avaliação do processo formativo. Exemplo: currículo, leituras, material pedagógicos.
18. Cita algum momento do curso ou uma leitura que foi fundamental e importante durante o curso:
19. Na tua opinião o que precisaria ser melhorado?
20. Profissionalmente, como o curso contribuiu com a tua formação em EA?

21. No teu entendimento a EA pode promover novas formas de relações com a natureza? Com os outros? Consigo mesmo? A EA pode modificar a conduta das pessoas? Como isso pode acontecer?
22. Que tipo de indivíduos as práticas da EA podem constituir?
23. Para ti a EA tem um papel preponderante no atual contexto societário?
24. Em relação a educação formal, achas que importante ou necessário a criação de uma disciplina em EA? Como ela deve ser trabalhada na escola?
25. Qual tua opinião sobre a UAB e a modalidade de EaD? Terias feito esse curso se ele não fosse ofertado na modalidade EaD?
26. Vamos falar um pouco sobre o teu trabalho de conclusão de curso. De que forma esse trabalho te ajudou a pensar ou atuar na questão ambiental?

CRONOGRAMA DE REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS:

ENTREVISTADO	ENTREVISTA CONCEDIDA EM:
Gládis Maria Rodrigues	16/04/2012
Günter Timm Beskow	14/05/2012
Gilberto Barwaldt	28/07/2012
Rossana Abreu Serpa	07/08/2012
Veridiana Silveira da Rosa Timm	26/11/2012
Nair Kunde Lüdtke	08/12/2012
Eleunice Costa Martins	12/12/2012
Juliana Bergmann Kohn	29/12/2012
Rui Ervaldo Geri	02/01/2013
Ricardo Bonini Afonso	11/02/2013



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário(a), em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que será em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Especialista em Educação Ambiental – constituição de subjetividades num curso na modalidade EaD.

Pesquisadora Responsável: Maristela Dutra

Telefone para contato da pesquisadora: (53) 84032284

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar o problema/questão da pesquisa (quais os efeitos do curso de especialização em EA Lato Sensu na constituição das subjetividades dos estudantes que por ele passaram? A EA e o referido curso podem se constituir como tecnologias de subjetivação? Qual a produtividade da EA enquanto tecnologia de subjetivação?) é investigar e problematizar as marcas e os atravessamentos do curso na constituição dos sujeitos da ação ambiental e de sua formação profissional enquanto especialistas em EA. A pesquisa se justifica pela necessária reflexão acerca dos processos educacionais como formas de governo dos outros, modos de subjetivação e produção de sujeitos. Entendo que a relação entre subjetivação, currículo e poder é produtiva e constitutiva de condutas, ações e sujeitos. O objetivo desse projeto é investigar a constituição de subjetividades a partir de um curso de Especialização em EA e as suas implicações na vida cotidiana e profissional. O(s) procedimento(s) de coleta de dados será/serão da seguinte forma: entrevistas semiestruturada em horários e locais previamente agendados.

A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

DECLARAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE OU DO(A) RESPONSÁVEL PELO(A) PARTICIPANTE:

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo *Especialista em Educação Ambiental - constituição de subjetividades num curso na modalidade EaD*. Fui informado(a) pela pesquisadora Maristela Dutra dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo () a publicação de meu nome e eventuais fotografias que a pesquisadora necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: _____/_____/_____.

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Assinatura do(a) pesquisador(a): _____