

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG

MICHELLE COELHO SALORT

**QUAL O SEU LUGAR?
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL PROBLEMATIZADA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS
ARTE-EDUCADORES E REVELADA COM ESCRITA E LUZ**

Rio Grande

2010

MICHELLE COELHO SALORT

**QUAL O SEU LUGAR?
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL PROBLEMATIZADA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS
ARTE-EDUCADORES E REVELADA COM ESCRITA E LUZ**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Sheyla Costa Rodrigues

Área de concentração: Educação

Rio Grande

2010

S245q Salort, Michelle Coelho
Qual o seu lugar? a educação ambiental problematizada na formação inicial dos arte-educadores e revelada com escrita e luz / Michelle Coelho Salort ; orientação da Profa. Dra. Sheyla Costa Rodrigues. – Rio Grande : FURG, 2010. 91 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – Mestrado em Educação Ambiental.

1. Educação ambiental. 2. Arte-educadores. 3. Meio ambiente. I. Rodrigues, Sheyla Costa . II. Título.

CDU: 504:37

Catálogo na fonte: Bibliotecária Vanessa Dias Santiago CRB10/1583

MICHELE COELHO SALORT

**QUAL SEU LUGAR? A EDUCAÇÃO AMBIENTAL
PROBLEMATIZADA NA FORMAÇÃO INICIAL DOS ARTE-
EDUCADORES E REVELADA COM ESCRITA E LUZ**

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



Dr.ª Sheyla Costa Rodrigues
(Orientadora - FURG)



Dr.ª Cleusa Helena Guaita Peralta Castell
(FURG)



Dr.ª Mirela Ribeiro Meira
(UFPEL)

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Sheyla Costa Rodrigues, por todo o carinho com que me acolheu durante este período de convivência e pela dedicação com que orientou este trabalho. Muito obrigada!

Aos alunos do curso de Artes Visuais que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus familiares, em especial à minha filha Ingrid e ao meu esposo José Augusto, por todo amor e companheirismo nos dias difíceis de ausência.

Aos meus amigos e amigas que, graças a Deus, são muitos, e, de uma forma ou de outra, contribuíram para esta conquista.

Aos colegas que compartilharam comigo a aventura do mestrado. Avante, rumo ao doutorado!

*Que pode a câmara fotográfica?
Não pode nada.
Conta só o que viu.
Não pode mudar o que viu.
Não tem responsabilidade no que viu.
A câmara, entretanto,
Ajuda a ver e rever, a multi-ver
O real nu, cru, triste, sujo.
A imagem que ela captou e distribui.
Obriga a sentir,
A, criticamente, julgar,
A querer bem ou a protestar,
a desejar a mudança.*

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Esta dissertação buscou compreender como as relações de pertencimento e meio ambiente, entendidas como bem comum, são percebidas pelos futuros arte-educadores do curso de Artes Visuais da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. A constituição cultural que historicamente vem separando o ser humano da natureza tem sido um dos fatores fundamentais a contribuir para a atual crise sócioambiental que ora presenciamos. Assim, entendemos que um dos objetivos da Educação Ambiental é o de buscar restabelecer a conexão necessária entre o sujeito e o meio em que vive, possibilitando situações para que esse seja percebido em sua total amplitude. Entendemos que, quando o sujeito se sente pertencente ao meio, manifesta atitudes de cuidado na direção do que lhe pertence. Para tentar entender o pertencimento, na pesquisa, recorreremos aos conceitos de memória, identidade e convivência, por compreendermos que, a partir da memória, formamos nossa identidade dentro dos variados sistemas de convivência dos quais fazemos parte. O estudo traz ainda a fotografia como um instrumento que possibilita a sensibilização e o conhecimento de si e do mundo, estimulando também a narrativa de sujeitos. A coleta de dados foi realizada através de dois instrumentos. O primeiro, um questionário que teve como objetivo conhecer, inicialmente, as ideias dos estudantes sobre meio ambiente e pertencimento. O segundo, as narrativas construídas em uma oficina na qual os alunos realizaram uma ensaio visual, a partir de fotografias de objetos ou de lugares que representassem as suas relações de pertencimento. A ensaio visual serviu como instrumento de sensibilização e autoconhecimento e, ao mesmo tempo, como estímulo para a escrita das narrativas. Para a análise dos dados, foi utilizado o Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), com o qual foi possível perceber o pensamento coletivizado sobre a relação entre pertencimento e meio ambiente. A análise dos questionários apontou algumas ideias centrais: mundo, minha casa e as relações com o meio como espaços de pertencimento. Essas ideias também estavam presentes nas narrativas, o que tornou possível a construção de três discursos coletivos: DSC – Minha casa, DSC – Mundo, um bem comum e DSC – Relações e vivências, todos analisados a partir dos conceitos de convivência, identidade e memória. A pesquisa evidenciou o pertencimento relativo às experiências que permeiam a constituição identitária dos sujeitos, estabelecidas através do meio e ainda o fato de o sentimento de pertencimento não estar relacionado apenas ao lugar em que o sujeito se encontra, mas sim às relações que permeiam seus sistemas de convivência, pois o sujeito só pode sentir-se parte dos espaços ou a eles pertencentes, desde que os mesmos vivenciem experiências significativas.

Palavras-chave: Pertencimento; Meio Ambiente; Convivência; Identidade; Memória.

Abstract

This work investigated how relations of belonging and environment, understood as the common good, are perceived by future art-Educators from the Visual Arts Course of the Universidade Federal do Rio Grande - FURG. The cultural constitution which historically has separated humans from Nature has been one of the key factors contributing to the current crisis socio-environmental witnessing now. Thus, we understand that one of the objectives of Environmental Education is to seek to restore the necessary connection between subject and the environment where he lives, allowing for situations that this is perceived in its full extent. We understand that when the subject feels belonging to the environment, he expresses caution attitudes towards to it belongs. To try to understand the belonging, in the research, we recurred to the concepts of memory, identity, and community, by understanding that, from memory, we form our identity within the different systems coexistence of which we belong. The study includes photography as an instrument that allows the awareness, and self-knowledge and the knowledge of world, thus stimulating the narrative of subjects. Data collection was performed through two instruments. The first, a questionnaire that aimed to know, initially, students' ideas about the environment and belonging. Second, the narratives constructed in a workshop in which students performed a visual production, from photographs of objects or places that represent their relations of belonging. The visual production served as a tool of awareness and self-knowledge and at the same time, as a stimulus for writing narratives. For data analysis, was used the Collective Subject Discourse (CSD), with which it was possible to perceive collectivized thinking about the relationship between belonging and the environment. The analysis of the questionnaires showed few central ideas: the world, my home and relations with the environment as spaces of belonging. These ideas also were present in the narratives, which made possible the construction of three collective discourses: CSD - My house, CSD - World, a common good and CSD - Relationships and experiences, all analyzed using the concepts of coexistence, identity and memory. The research showed the belonging relative on experiences that underlie the identity formation of the subjects, established across the environment and also the fact the feeling of belonging not be related only to the place where the subject is, but relations that permeate his systems of living, because the subject may feels part of space or belonging to them, since they experience meaningful experiences.

Keywords: Belonging , Environment, Living Together, Identity, Memory.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Michelle Salort. <i>A espora e o reflexo</i> , Desenho. 2005.	17
Figura 2 - Michelle Salort. <i>Campeiro X Urbano</i> . Fotografia. 2006.	17
Figura 3 - Michelle Salort. <i>A imagem</i> . Fotografia. 2006.....	18
Figura 4 - Michelle Salort. <i>Minha avó</i> . Fotografia. 2008.....	19
Figura 5 - Michelle Salort. <i>A bela Tavares</i> . Fotografia. 2008.....	19
Figura 6 - Michelle Salort. <i>O caminho</i> . Fotografia. 2008.	20
Figura 7 – Michelle Salort. Ensaio visual 1, Fotografia, 2009.....	25
Figura 8 – Michelle Salort. Ensaio visual 2, Fotografia, 2009.....	25
Figura 9 – Michelle Salort. Ensaio visual 3, Fotografia, 2009.....	26
Figura 10 – Michelle Salort. Ensaio visual 4, Fotografia, 2009.....	27
Figura 11 – Michelle Salort. Ensaio visual 5, Fotografia, 2009.....	27

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Instrumento de Análise do Discurso IAD 1.....	29
Tabela 2 – Instrumento de Análise do Discurso IAD2.....	30

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – DSC – Minha Casa	70
Quadro 2 – DSC – Mundo, um bem comum.....	74
Quadro 3 – DSC – Relações e Vivências	79

LISTA DE ABREVIATURAS

DSC – Discurso do Sujeito Coletivo

EA - Educação Ambiental

LDB - Lei de Diretrizes e Bases para a Educação

MA – Meio Ambiente

NEMA – Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental

NTM - Núcleo de Tecnologia Municipal

ONU - Organização das Nações Unidas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PIEA - Programa Internacional da Educação Ambiental

PNEA - Política Nacional de Educação Ambiental

PNUMA - Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente

ProNEA - Programa Nacional de Educação Ambiental

Rio/92 - Jornada Internacional de Educação Ambiental

SMEC - Secretaria Municipal de Educação e Cultura Núcleo de Educação

UNESCO - Organização para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

APRESENTANDO O TRABALHO	14
1. O INÍCIO DA CONVERSA: APROXIMAÇÕES MATRÍSTICAS QUE ME CONSTITUEM UMA EDUCADORA AMBIENTAL.....	16
2. ENTRE A SENSIBILIDADE E A VELOCIDADE: A METODOLOGIA EM AÇÃO	22
2.1 Estratégia Metodológica	22
3. AS TRAMAS DA PESQUISA: TECENDO CONCEITOS A PARTIR DA CONVERSA COM OS AUTORES	32
3.1 Da cultura matrística à patriarcal	32
3.2 Educação Ambiental e Meio Ambiente	38
3.3 Rumo à cultura do pertencimento	45
3.4 Pertencimento e convivência	48
3.5 Identidade como construção individual e coletiva.....	50
3.6 Memória e pertencimento	53
3.7 A fotografia como instrumento de investigação e artifício do ato mnemônico.....	56
4. O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA: ESTUDANTES DO CURSO DE ARTES VISUAIS – LICENCIATURA.....	59
4.1 Uma breve história do curso de Artes Visuais.....	59
5. DOS QUESTIONÁRIOS AOS DISCURSOS COLETIVOS DOS ARTE-EDUCADORES	62
5.1 A Educação Ambiental na formação do arte-educador	62
5.2 As relações entre Meio Ambiente e Pertencimento.....	65
5.3 Do questionário às narrativas.....	69
5.4 Discurso do Sujeito Coletivo – Minha casa.....	70
5.5 Discurso do Sujeito Coletivo – Mundo, um bem comum	73
5.6 Discurso do Sujeito Coletivo - Relações e vivências	78

6. PARA NÃO CONCLUIR.....	83
7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	89

APRESENTANDO O TRABALHO

Se queremos compreender qualquer atividade humana, devemos atentar para a emoção que define o domínio de ações no qual aquela atividade acontece e, no processo, aprender a ver quais ações são desejadas naquela emoção.

Maturana, 2001

Este trabalho tem a pretensão de perceber as relações entre o sentimento de pertencimento e o meio ambiente, apresentadas pelos futuros arte-educadores do curso de Artes Visuais – Licenciatura, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Acreditamos que as interações entre pertencimento e meio ambiente como um bem comum sejam relações estabelecidas nos diferentes sistemas de convivência, através de experiências significativas vivenciadas pelo sujeito. Para tentar entender tais relações, apresentamos os capítulos que constituem a presente dissertação.

O trabalho é composto de seis capítulos: o primeiro, “O Início da Conversa: Aproximações Matrísticas que me Constituem uma Educadora Ambiental”, revela minha constituição no campo da Educação Ambiental e as inquietações que me inseriram no campo da pesquisa qualitativa.

No capítulo seguinte, “Entre a Sensibilidade e a Velocidade: a Metodologia em Ação”, destacamos o problema a ser investigado, as questões que serviram como base para a busca de respostas; a opção metodológica para a coleta de dados, constituída em três etapas: questionário, ensaio visual a partir da fotografia como ferramenta de sensibilização e conhecimento e, por último, a escrita das narrativas. Para a análise dos dados, utilizamos a metodologia do “Discurso do Sujeito Coletivo” (LEFÉVRE; LEFÉVRE, 2005), que nos permitiu construir um pensamento coletivo sobre o pertencimento.

“As Tramas da Pesquisa: Tecendo Conceitos a partir da Conversa com os Autores”, próximo capítulo, apresenta os conceitos discutidos ao longo do estudo, trazendo os autores que fundamentam a pesquisa, em especial Humberto Maturana, com o conceito de convivência, por meio do qual foi possível analisar os discursos do sujeito coletivo. Nesse capítulo, abordamos a constituição histórica e cultural que separou homem e natureza. Abordamos, também, o que entendemos como um dos objetivos da Educação Ambiental: a tentativa de restabelecer a conexão necessária entre o sujeito e o meio em que vive, a fim de

que os sujeitos percebam o meio em sua total amplitude e sintam-se pertencentes a ele. Traçamos um histórico da EA no contexto mundial, chegando às legislações que trazem para o contexto escolar a temática “meio ambiente”. Apresentamos o que entendemos por pertencimento e sua relevância para o meio, pois acreditamos que o sujeito manifeste atitudes de cuidado na direção daquilo que lhe pertence. Recorremos aos conceitos de memória, identidade e convivência, compreendendo que, a partir da memória, formamos nossa identidade dentro dos variados sistemas de convivência em que estamos inseridos. O capítulo traz ainda a fotografia como um instrumento que possibilita a sensibilização e o conhecimento de si e do mundo, estimulando a narrativa de sujeitos.

“O Campo Empírico da Pesquisa: Estudantes do Curso de Artes Visuais – Licenciatura” é um capítulo que traça um histórico do curso de Artes Visuais e suas transformações ao longo de três décadas de existência, atuando na formação do/a arte-educador.

Em “Dos Questionários aos Discursos Coletivos dos Arte-Educadores”, apresentamos os dados coletados durante as três etapas, ou seja, o questionário que possibilitou um primeiro contato com as ideias dos estudantes sobre meio ambiente e pertencimento; o ensaio visual, atividade em que os alunos fotografaram objetos relacionados com os seus pertencimentos, constituindo uma prática de sensibilização e conhecimento sobre a sua própria identidade e, por fim, a escrita das narrativas. Para analisá-las, foi utilizado o “Discurso do Sujeito Coletivo”, que possibilitou a construção de três diferentes discursos **DSC – Minha casa, DSC - Mundo, um bem comum e DSC - Relações e vivências**, todos analisados sob o enfoque dos conceitos de identidade e memória, que se dão através da convivência.

Em “Para não concluir...”, sistematizamos nossos achados em relação às dúvidas iniciais; no entanto, temos consciência de que, ao finalizar esta etapa do trabalho, relativa às relações de pertencimento e meio ambiente, junto aos futuros arte-educadores, novas dúvidas despontaram, o que implica à procura por respostas em instâncias futuras.

1. O INÍCIO DA CONVERSA: APROXIMAÇÕES MATRÍSTICAS QUE ME CONSTITUEM UMA EDUCADORA AMBIENTAL

A cada um de nós acontece algo nas interações que diz respeito a nós mesmos, e não com o outro.

Maturana, 2001

Acreditamos que a pesquisa deve ser realmente importante para quem pesquisa; deve ser algo que desperte no sujeito a vontade de saber; afinal, acreditamos que toda a ação é realizada a partir da emoção (MATURANA, 2004). Assim, a emoção que guia a pesquisa aqui apresentada é o desejo de investigar as relações entre meio ambiente e pertencimento reveladas pelos futuros arte-educadores do curso de Artes Visuais, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Para discutir o conceito de meio ambiente, busco o diálogo com os teóricos Brandão, C., Gonçalves e Reigota e, para o de pertencimento, recorro às autoras Lesting e Sá. Lançamos mão dos conceitos de memória de Bosi, Brandão, V., Izquierdo, Halbwachs e Lévy e, para entender os conceitos de identidade, Hall, Maturana, Silva e Woodward são autores considerados. Com base em Maturana, também discuto o conceito de convivência.

Pesquisar questões de identidade, memória e cultura é uma temática que me acompanha desde a realização do curso de Artes Visuais (FURG, 2005) quando, para a obtenção do título de graduada, realizei uma pesquisa histórica e artística intitulada “A arte que reflete, que pensa em si mesma e busca a sua origem – um olhar sobre o Rio Grande do Sul”. A monografia baseou-se em uma pesquisa histórica sobre a cultura gaúcha e apresentou minha produção artística por meio da linguagem do desenho. Utilizando objetos da lida campeira, construí composições a partir do *diálogo* entre tais objetos e seus respectivos reflexos, contrapondo a invisibilidade social dos mesmos e a efetiva presença cotidiana como elementos formadores de nossa identidade (Figura 1).

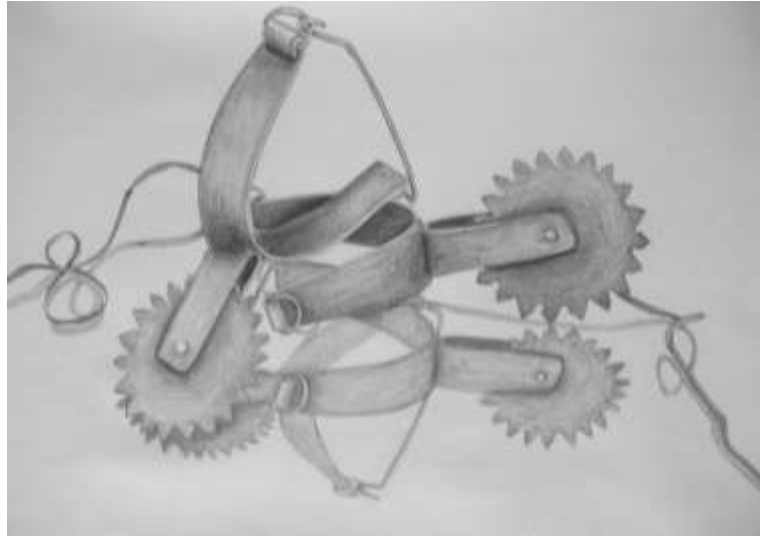


Figura 1- *A espora e o reflexo*, Desenho. 2005. Por Michelle Salort

Com a finalização da graduação, ingressei no curso de Especialização, “Rio Grande do Sul: Sociedade, Política & Cultura”, igualmente oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande, e a pesquisa enfatizou as transformações na cultura popular gaúcha. Intitulada “A Cultura Nossa de Todo Dia: Tradicionalismo, História e Fotografia na construção da identidade social da Vila da Quinta”, a investigação privilegiou a associação metodológica entre a história oral, como forma de averiguar os fatos que não procedem de nenhuma bibliografia, mas sim das vivências individuais dos sujeitos; e a fotografia, como instrumento investigativo e de criação artística (Figuras 2 e 3).



Figura 2 - *Campeiro X Urbano*. Fotografia. 2006. Por Michelle Salort



Figura 3 - *A imagem*. Fotografia. 2006. Por Michelle Salort.

Nessa trajetória fui buscando compreender a formação identitária dos sujeitos, a memória individual e coletiva, que permeiam os sistemas de convivência. Ao ingressar no mestrado do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental, optei por dar continuidade à pesquisa sobre os conceitos que já haviam sido trabalhados, para tentar entender o pertencimento e sua relação com o meio ambiente.

O caminho para problematizar o conceito de pertencimento, como fator importante para os sujeitos se sentirem parte do meio, foi desencadeado em uma experiência que vivenciei quando tive a oportunidade de viajar com a minha família para o município de Tavares/RS.

Minha avó paterna (Figura 4) nasceu em Tavares na década de 1920; mudou-se para o município de Rio Grande/RS na década de 1940 e, desde então, nunca mais havia retornado a sua cidade natal. No entanto, havia uma enorme vontade de voltar para lá e levar os filhos e netos para conhecer a famosa Tavares. Famosa, sim, pois não havia um único membro da família que nunca tivesse escutado as histórias que ela contava! Em 2006, minha avó organizou uma excursão de ônibus, viajando pela BR-101, na época conhecida como “estrada do inferno”, refazendo o mesmo caminho que muitos anos antes ela havia feito de carro de boi (Figuras 5 e 6).

Naquele momento, foi possível constatar em seus olhos a decepção! A todo o instante perguntava: Onde estão as dunas e a areia? De onde vieram tantas árvores? Minha avó não

reconhecia mais o caminho de casa, não se sentia pertencente à Tavares que ela encontrava. Percebia que ela sentia saudades de algo que já não existia, a não ser na sua memória.

Nesse instante, entendi como o sentimento de pertencimento pode ser significativo para o meio: minha avó, ao perceber que a sua Tavares não existia mais e que o que existe hoje é uma nova Tavares, com a qual ela não tinha ligação e não se sentia pertencente, fez-me ver que a cidade era apenas um lugar que ela nem podia mais chamar de *seu*, porque *sua* era a que estava guardada na memória.



Figura 4 - *Minha avó*. Fotografia. 2008. Por Michelle Salort.



Figura 5 - *A bela Tavares*. Fotografia. 2008. Por Michelle Salort.



Figura 6 - *O caminho*. Fotografia. 2008. Por Michelle Salort.

Acreditamos que o sentimento de pertencimento é um fator relevante para que o sujeito sinta-se parte do meio e não fora dele. Pensamos que se sentir parte de um todo maior, que o sujeito constitui e no qual é constituído, possibilita ao ser humano tomar atitudes de cuidado para com o meio e, como consequência, para consigo mesmo.

É sabido que, em muitas circunstâncias, o ser humano não cuida do meio onde vive, cuidando apenas dos bens materiais que possui, como o carro ou a casa, pois entende que tudo o que estiver fora dos seus limites, como a rua, por exemplo, constitui-se em um bem público, portanto, sem fazer parte de seu patrimônio. Entendemos que um dos muitos papéis que a Educação Ambiental pode desenvolver é o de estabelecer a conexão entre o sujeito e a rua. Em outras palavras, é o de tentar ampliar o entendimento das pessoas sobre o meio, em atividades que façam os sujeitos sentirem-se pertencentes a um todo maior, que ultrapasse os limites do seu patrimônio. Afinal, para cuidar, é preciso amar e, para amar, é preciso conhecer (BRANDÃO, C., 2005).

A problemática desta pesquisa é tentar entender as relações entre pertencimento e meio ambiente dos futuros arte-educadores, uma vez que o meio ambiente é um tema que necessita ser trabalhado no cotidiano escolar e, em nosso pensar, os referidos profissionais podem contribuir para seus educandos sentirem-se pertencentes ao meio no qual vivem.

Durante o ano de 2008, tive a oportunidade de trabalhar no Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM), onde conheci de perto a realidade do Projeto Quero-Quero: Educação

Ambiental em Rio Grande. Pensei, então, que seria um lugar ideal para desenvolver o estudo. No entanto, em 2009, ao ingressar como professora substituta na Universidade Federal do Rio Grande - FURG, ministrando a disciplina “Oficina de Fotografia”, do curso de Artes Visuais, encontrei um campo de estudos voltado ao que vinha realizando no âmbito da pesquisa e decidi realizar a investigação junto aos futuros arte-educadores, uma vez que já estavam trabalhando com as diferentes linguagens, entre elas, a fotografia. Nessa pesquisa, a fotografia foi usada como uma ferramenta que permite sensibilizar e, ao mesmo tempo, conhecer. Assim, os estudantes utilizaram-na em suas ensaios visuais, por sua vez, motivadoras para a escrita de suas narrativas.

Com um olhar investigativo, constituído por todas as experiências significativas, vividas tanto no meio acadêmico quanto no convívio familiar, tento encontrar as relações entre pertencimento e meio ambiente apontadas pelos sujeitos nos dados da pesquisa.

2. ENTRE A SENSIBILIDADE E A VELOCIDADE: A METODOLOGIA EM AÇÃO

*É a emoção que define a ação.
Maturana, 2004.*

O título deste capítulo é uma metáfora entre as relações da fotografia e da pesquisa, que nos permitiram fazer as escolhas, uma vez que, ao fotografar, é possível estabelecer uma relação entre a sensibilidade do filme e a velocidade do obturador, que podem ser inúmeras, dependendo somente da vontade do fotógrafo; já na pesquisa, quem investiga pode escolher quais caminhos percorrer e quais metodologias usar.

Partindo das inquietações que nos instigam sobre as relações de meio ambiente como bem comum e pertencimento, apresentamos os passos norteadores de nossa investigação junto aos estudantes do curso de Artes Visuais, tendo como problema de pesquisa a seguinte questão: **como as relações de Pertencimento e Meio Ambiente, entendidas como bem comum, são percebidas pelo futuro arte-educador?**

A pesquisa teve como objetivo conhecer as relações de pertencimento e meio ambiente apresentadas pelos futuros arte-educadores do curso de Artes Visuais, bem como identificar as experiências na formação dos sujeitos da pesquisa que abordam o conceito de meio ambiente como bem comum; conhecer as relações entre sujeitos e meio apontadas pelos alunos em suas narrativas, indicadoras do sentimento de pertencimento e ainda socializar os resultados da pesquisa, para sensibilizar e envolver as comunidades com as questões relativas ao pertencimento e ao meio ambiente.

2.1 Estratégia Metodológica

Com base nas conversas tecidas com os autores e com as dificuldades inerentes à pesquisa, entendemos que o sujeito investigador deve encontrar algo que realmente o motive, que desperte nele a vontade, o desejo e a paixão por buscar respostas as suas indagações. Segundo Moreira (1987, p. 95), quem pesquisa deve:

(...) buscar dentro de si o que se tem a dizer e não ter medo de dizer, buscando recuperar no seu traço a sua palavra (...). É um processo de conhecimento, de enfrentamento de imagens internas e da realidade externa. Olhar que olha para dentro e para fora.

Corroborando a mesma ideia, Moraes (2008) enfatiza que o problema de pesquisa deve ser encontrado dentro do próprio sujeito investigador, ou seja, sua pesquisa não pode estar desvinculada da sua trajetória, da sua identidade. É um movimento de dentro para fora, articulando os conhecimentos já adquiridos com os que estão por vir, em uma oscilação reconstrutiva. Em suas palavras (2008, p. 2),

Os problemas de pesquisa, e o conteúdo de uma pesquisa num sentido mais amplo, necessitam ser localizados na subjetividade do pesquisador. O objeto de uma pesquisa é um conhecimento do sujeito com lacunas. É o próprio ser do pesquisador com seus limites. Os problemas de pesquisa precisam ser procurados dentro do sujeito, podendo este ser o pesquisador sozinho ou um grupo de pesquisa. Não tem sentido procurar o conteúdo de uma pesquisa fora dos sujeitos. Verdadeiros problemas só têm significado quando são reais para o pesquisador.

A pesquisa caracterizou-se por ser um estudo qualitativo e, como pesquisa-intervenção, não visou à mudança imediata da ação instituída, uma vez que a mudança é consequência da produção de uma outra relação entre teoria e prática. Sua ação crítica e implicativa amplia as condições de um trabalho compartilhado, permitindo que a relação pesquisador/objeto pesquisado seja dinâmica e determine os próprios caminhos da investigação, constituindo-se em uma produção do grupo envolvido.

Foram sujeitos da pesquisa os alunos do terceiro ano do curso de Artes Visuais – Licenciatura, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. A escolha dos sujeitos da pesquisa foi centrada no fato de eles terem conhecido e discutido, ao longo de 2009, alguns aspectos do fazer fotográfico na disciplina Oficina de Fotografia, então sob minha responsabilidade. Atuar como professora nessa cadeira oportunizou-me um espaço de discussão que considero fundamental para a minha investigação: o fazer fotográfico como instrumento de conhecimento do meio. Assim, optei por realizar a pesquisa no espaço de formação de arte-educadores.

Os dados da pesquisa foram coletados durante encontros realizados em paralelo com as aulas de fotografia. A turma possuía vinte e dois alunos, mas nem todos concordaram em participar da experiência, que contou com apenas dezessete alunos.

Com o objetivo de responder as questões que entendíamos serem pertinentes, desenvolvemos os passos metodológicos constituídos de distintos momentos. A provocação inicial veio da aplicação de um questionário com questões abertas, envolvendo as temáticas meio ambiente, educação ambiental e pertencimento. A atividade foi realizada em um dos encontros, evitando que os alunos tivessem acesso a informações adicionais para responder as

questões. A intenção foi de que os alunos contassem somente com seus próprios conhecimentos. Tal atitude surpreendeu os estudantes, que apresentaram dificuldade em realizar a atividade.

Pensamos que existe uma diferença entre o perguntar algo para um sujeito e pedir para que ele narre o que foi perguntado, pois, muitas vezes, quando o entrevistador faz uma pergunta, o entrevistado tenta responder o que o primeiro quer ouvir; no questionário, perguntamos o que os alunos entendem sobre meio ambiente e pertencimento; já nas narrativas, esses mesmos sujeitos tiveram que expor o que pensam e sentem em relação ao sentimento de pertencimento.

O segundo momento configurou-se em um ensaio visual, na qual os estudantes deveriam refletir sobre a palavra pertencimento. Após a reflexão, os alunos fizeram as fotografias e depois a montagem de um ensaio visual individual, unindo imagens fotográficas, desenhos e escrita.

Para a realização dos ensaios visuais, os estudantes foram convidados a refletirem sobre suas memórias e identidades, experiências que revelassem seus sentimentos de pertencimento. Foi sugerido que pensassem em pelo menos cinco lugares aos quais se sentissem pertencentes, e que fotografassem tais lugares, ou objetos que pudessem representar as relações de pertencimento com lugares, objetos ou ideais. Nesse momento, ainda não tínhamos definido o que era exatamente e com o que se relacionava o conceito de pertencimento, mas foi feita uma colocação, visando instigar os alunos a pensar em suas relações de pertencimento e identidade, fazendo com que apresentassem, através de narrativas, não só os lugares físicos, mas suas relações com o meio em que vivem. Como exemplo, falei da minha identidade docente e da minha relação de pertencimento para com a educação e que, com vistas a representar tal relação, eu poderia fotografar uma caneta, por ser esta, na minha concepção, uma imagem que representava a escola.

A fotografia foi utilizada, no estudo, como um elemento de percepção estética, um instrumento de sensibilização do olhar do educador, que possibilita a percepção das relações cotidianas, do espaço de pertencimento e também permite desvelar aspectos da identidade dos sujeitos envolvidos.

No encontro seguinte, trouxeram as fotografias (analógicas e digitais), reveladas ou impressas, para compor o ensaio visual. Cada aluno utilizou como suporte uma folha de cartolina e materiais diversos: canetas, lápis de cor, cola colorida e outros, para a construção de seu ensaio visual. Nessa atividade, os sujeitos puderam usar as habilidades de desenho e escrita (Figuras 7 e 8). Os educandos, várias vezes, comentaram a respeito da pertinência da

atividade para a tarefa primordial de conhecer-se, pois alguns nunca haviam pensado em pertencimento, na relação entre suas memórias e suas identidades.



Figura 7 – *Ensaio visual 1*, Fotografia, 2009. Por Michelle Salort



Figura 8 – *Ensaio visual 2*, Fotografia, 2009. Por Michelle Salort

A atividade do ensaio visual consistiu na escolha das fotografias e na expressão que cada aluno realizava sobre o papel, unindo pelo menos três elementos que dão forma às produções: as imagens (fotografias), o desenho e a escrita (Figuras 9, 10 e 11).

Para a realização da referida atividade, os estudantes buscaram informações nas próprias memórias e vivências, uma vez que, para perceberem suas relações de pertencimento, deveriam buscar informações em suas memórias e identidades. Assim, os estudantes revelam seus locais de pertencimentos, apresentando lugares com os quais possuem uma relação próxima de convivência, locais em que moram ou moraram, de que guardam lembranças boas ou ruins, e que fazem parte de suas memórias.



Figura 9 – Ensaio visual 3, Fotografia, 2009 Por Michelle Salort



Figura 10 – *Ensaio visual 4*, Fotografia, 2009 Por Michelle Salort



Figura 11 – *Ensaio visual 5*, Fotografia, 2009. Por Michelle Salort

No final da realização dos ensaios visuais, os alunos escreveram um texto em forma de narrativa. Acreditamos ser importante a escrita narrativa sobre o que cada sujeito entende por pertencimento e a descrição das respectivas histórias que ligam as imagens apresentadas pelos sujeitos em seus ensaios visuais.

Estudar as narrativas dos estudantes foi uma forma de verificar as interpretações de mundo dos sujeitos envolvidos com a pesquisa. Para Larrosa (1996), não é possível entender o sujeito fora da linguagem e da interpretação, ou seja, o ser humano é um ser que se interpreta, e essa autointerpretação utiliza formas de narrativas. Conforme afirma Hart (2005, p.16),

O estudo da narrativa é a análise dos modos pelos quais os seres humanos experimentam o mundo. É tão velha quanto as montanhas. Como o modo de pensar e sentir, a narrativa usa o conhecimento relatado na tentativa de dar significado aos modos pelos quais os seres humanos compreendem o mundo e comunicam essa compreensão para os outros.

Atualmente, diversas pesquisas vêm sendo desenvolvidas com a análise de narrativas, em pesquisas qualitativas, principalmente em uma perspectiva cultural, em que se pretende entender as relações de identidade e pertencimento. Nas palavras de Hart (2005, p.20),

Como estrutura para a nossa identidade, a pesquisa narrativa implica encontrar um lugar dentro da cultura de cada um. O desafio é cada um tornar-se consciente e criticamente reflexivo (sobre, por exemplo, como a Educação Ambiental se adapta ou se difere de outros objetivos e propostas curriculares). É também reconhecer a natureza subjetiva da pesquisa narrativa como uma janela para a conscientização, porque ela pode ser meramente um espelho para nossa consciência. A narrativa é tanto uma via para o nosso próprio conhecimento como um caminho para organizar e comunicar as experiências de outros.

Porém, como juntar os dados coletados nos questionários e as narrativas oriundas dos ensaios visuais? Buscamos os pressupostos do Discurso do Sujeito Coletivo – DSC, de Lefèvre e Lefèvre (2005) para a análise dos dados. Essa metodologia trata de um *eu* sintático que, ao mesmo tempo em que sinaliza a presença de um sujeito individual do discurso, expressa uma referência coletiva, na medida em que esse *eu* fala pela ou em nome de uma coletividade. O discurso coletivo expressa um sujeito coletivo, que viabiliza um pensamento social. Para chegar ao discurso do sujeito coletivo, foi preciso tabular os dados coletados, criando o Instrumento de Análise do Discurso 1 (IAD1), que consiste em uma tabela com três colunas onde, na primeira, foi colocado o conteúdo integral de cada narrativa; depois, com a utilização do recurso gráfico (cor), foram destacadas as expressões-chave de cada depoimento, as ideias centrais e a ancoragem. As expressões-chave são trechos literais de cada depoimento, reveladores de sua essência e, é a partir delas que se constrói o discurso. Já

a ideia central, que fica na segunda coluna, é uma descrição sintética de cada expressão-chave; é o que permite aproximar os discursos para uma coletividade. Na terceira coluna da tabela, encontra-se a ancoragem, que consiste em uma aproximação das expressões-chave com as teorias embasadoras da pesquisa.

Expressões-chave	Pertencimento	Ideias centrais	Ancoragem
Minha casa onde tenho uma sensação de relativa segurança. É onde recarrego minhas energias para enfrentar a vida que corre solta pelas ruas. Também o lugar onde protejo meu sono e meus sonhos. Onde criei meus filhos e já passei metade de minha vida. Tenho um sentimento muito grande de pertencimento.		Minha casa	Lugar físico
Meus livros, fonte inesgotável de prazer. É onde viajo por épocas e temas sem precisar sair da minha casa. Livros que li, outros que releio com certeza os lerei novamente. É um mundo a parte, cresce à medida de minhas inquietudes e sede de saberes.		Relações e vivências	Relações de convivência
Outro canto de minha casa que me é prazeroso, aqui agrado minha alma. Viajo nos acordes que brotam de objetos que tenho grande sensação de pertencimentos. A seleção de compositores, cantores e estilos musicais são muito pessoais, com influências das pessoas com quem compartilhamos nossos pertences.		Lugares, bem comum	Visão humanista
Quando fui questionada pela primeira vez ainda na sala de aula, sobre quais lugares me sentia pertencente na hora assim de supetão de manhã, não me lembrei de nenhum lugar em especial. Mas, mais tarde quando voltava do trabalho comecei a organizar as ideias e lembranças que há muito tempo estavam adormecidas no passado, grande parte dela da minha infância.			

Tabela 1 Instrumento de Análise do Discurso IAD 1

O próximo passo foi copiar para a Tabela 2 “Instrumento de Análise do Discurso 2” (IAD 2) as expressões-chave coincidentes ou semelhantes dos discursos existentes (identificadas na coluna ideias centrais), ou seja, reuni-las para construir um discurso coletivo. A seguir é apresentado um fragmento de uma das tabelas originadas das narrativas, que possibilitaram a construção de um dos discursos.

IAD 2 – Minha casa Expressao-chave	DSC
<p>Este trabalho tem por objetivo resgatar a partir de minha percepção visual os lugares aos quais pertenço, e as lembranças relacionadas aos mesmos.</p> <p>Minha casa onde tenho uma sensação de relativa segurança. É onde recarrego minhas energias para enfrentar a vida que corre solta pelas ruas. Também o lugar onde protejo meu sono e meus sonhos. Onde criei meus filhos e já passei metade de minha vida. Tenho um sentimento muito grande de pertencimento.</p> <p>Outro canto de minha casa que me é prazeroso, aqui agrado minha alma. Viajo nos acordes que brotam de objetos que tenho grande sensação de pertencimentos. A seleção de compositores, cantores e estilos musicais são muito pessoais, com influências das pessoas com que compartilhamos nossos pertences.</p>	<p><i>Este trabalho tem por objetivo resgatar a partir de minha percepção visual os lugares aos quais pertenço, as lembranças relacionadas aos mesmos e a importância que estes têm em nossas vidas. Se não pertencemos a lugar algum, não temos história. Saber de onde viemos e o que nos constitui é de extrema importância. Na primeira foto, atribuída a palavra "começo", pais, foi onde me criei até os meus treze anos de idade, tive muitos momentos bons e outros ruins, mas foi nela que passei meus primeiros anos de vida. Escolhi esta foto porque me sinto pertencente a ela, é lugar onde desde me conheço por gente é o lugar onde cresci, foi a casa onde passei grande parte da minha infância.</i></p>

Tabela 2 – Instrumento de Análise do Discurso IAD2

A partir do IAD1 foi possível construir o IAD2, referente à construção do discurso do sujeito coletivo propriamente dito. Para tanto, são copiadas todas as expressões-chave de cada agrupamento, ou seja, de cada ideia central (identificadas por cores diferentes) e colocada na primeira coluna de outra tabela. Logo em seguida é construído o discurso na segunda coluna. O pesquisador, nessa etapa, deve ter o cuidado para que o discurso fique coeso, eliminando as particularidades e a repetição de ideias.

O sujeito coletivo se expressa por um *eu* coletivizado, ou seja, ao mesmo tempo em que cada sujeito fala por si, com suas particularidades, existe uma homogeneidade inerente ao sistema social que circunda cada sujeito; essa homogeneidade se expressa por diferentes formas de discurso, que podem ser reunidas através de aproximações.

Ao analisar as relações de pertencimento dos sujeitos, verificou-se as recursividades de ideias coletivas, o que possibilitou a constituição de três diferentes discursos **DSC – Minha Casa, DSC - Mundo, um bem comum e DSC - Relações e vivências**. Para análise do questionário, foi utilizado o mesmo processo; no entanto, como se tratava de respostas curtas, muitas vezes não ficava caracterizado um discurso, o que fez com que utilizássemos apenas as ideias centrais no estudo.

Para tentar entender a amplitude do conceito de pertencimento, iremos analisar cada discurso, buscando relações de identidade e memória que se dão na convivência, pois entendemos que, sem tais conceitos, não é possível haver pertencimento.

Nossa investigação encontra-se no âmbito da percepção dos sujeitos, na possibilidade de um novo emocionar, que se reflita no desvelar do cotidiano, para que os indivíduos percebam o seu meio como bem comum. Para Maturana (2004), se levarmos em conta os fundamentos emocionais de nossa cultura, seja ela qual for, podemos entender melhor o que fazemos ou não fazemos com seus membros. Se percebermos os fundamentos emocionais do nosso ser cultural, talvez possamos também deixar que o entendimento e a percepção influenciem nossas ações, ao mudar nosso emocionar em relação ao nosso ser cultural.

Ainda para o autor, a cultura é uma maneira de conviver, ou seja, uma forma de viver com regras, memórias, sentimentos... É uma rede de coordenações de ações e emoções, configuradas em um sistema que se conserva. As bases de uma cultura estão arraigadas no emocionar, em que ela está inserida; assim, uma mudança no emocionar significa uma transformação na cultura e, logo, na identidade dos sujeitos.

3. AS TRAMAS DA PESQUISA: TECENDO CONCEITOS A PARTIR DA CONVERSA COM OS AUTORES

Todo o viver humano consiste na convivência em conversações e redes de conversações.

Maturana, 2004.

3.1 Da cultura matrística à patriarcal

A história da humanidade está alicerçada em inúmeros fatos que constituem as diferentes sociedades, crenças e culturas. Vivemos imersos em descobertas que, por vezes, mostram grandes avanços e, por outras, um enorme retrocesso.

Desde os primórdios da História, o ser humano inventa, cria e constrói artefatos com o intuito de ornamentar, facilitar ou registrar sua passagem pela Terra. Percebemos isso ao olharmos para o passado distante dos povos primitivos com as pinturas rupestres¹ registradas nas paredes das cavernas.

Para os povos primitivos, não existe diferença entre edificar uma casa (no caso, uma cabana) ou produzir uma imagem. Tudo era útil: a cabana protegia contra o frio, a chuva, o sol e o vento; já as imagens protegiam contra os espíritos, responsáveis por tais fenômenos. O ato de pintar se refere, portanto, à utilidade, à proteção que tais imagens poderiam realizar em trabalhos de magia (GOMBRICH, 1999).

Dos povos primitivos até a atualidade, podemos perceber que a humanidade está sempre produzindo cultura, estamos sempre inventando aqui ou ali. O progresso e as tecnologias conseguem facilitar a vida dos sujeitos em vários sentidos. Prova disso é compararmos a nossa realidade com o cotidiano de nossos avôs: basta olharmos ao nosso redor e percebermos toda a parafernália tecnológica de que dispomos e que, até bem pouco tempo, não existia.

Vivemos em meio à cultura do descartável e do consumo e não nos preocupamos com o que vai acontecer com os resíduos: jogamos tudo no lixo e torcemos para que o mesmo vá para bem longe de nossos olhos! Pois não gostamos de ver o resultado do grande círculo

¹ Do latim, *rupes* (rocha).

representado pelo consumir e descartar. E os recursos naturais? Acreditávamos que eram inesgotáveis, realmente acreditávamos! Atualmente, percebemos que estamos em meio a uma grande crise que pode destruir a humanidade. Nas palavras de Maturana (2004, p.113),

Geramos miséria ao nosso redor, movidos pelo desejo de um enriquecimento ilimitado pela apropriação de tudo a qualquer custo, sob o argumento de que a livre empresa é um direito. Destruímos e alteramos o mundo natural no qual somos seres vivos porque induzimos por nosso orgulho de mestres do tecnológico, queremos controlá-lo e explorá-lo argumentando que esse é o nosso direito, visto que somos os seres mais inteligentes da Terra. Vivemos em tensão e exigência porque, em nosso afã de ser melhor, competimos e usamos os outros – e não o nosso próprio fazer – como a medida do nosso valor, afirmando que a competição leva ao progresso e que este é um valor.

Muitas perguntas vêm a nossa mente: Quando tudo isso começou? Desde quando somos assim? Somos os seres mais evoluídos da Terra? Como os seres mais evoluídos têm o poder de autodestruição, sem ter consciência disso? Aonde vamos chegar?

Para Maturana (2004), toda a história da humanidade está ligada às culturas, que são constituídas na convivência. De acordo com o autor, “uma cultura é um sistema fechado de conversações” (2004, p.12); no entanto, ele afirma que as mudanças existem e se caracterizam como transformações nas conversações das redes. Tais transformações acontecem porque o emoionar dos membros da comunidade mudam e o desejo de mudança se torna uma tradição, perpetuando a mesma. A esse respeito, afirma o autor (2004, p. 33-34):

Sustento que aquilo que conotamos na vida cotidiana, quando falamos de cultura ou de assuntos culturais, é uma maneira de convivência humana como uma rede de coordenações de emoções e ações. Esta se realiza como uma configuração especial de entrelaçamento do atuar com o emoionar da gente que vive essa cultura. Desse modo, uma cultura é, constitutivamente, um sistema conservador fechado, que gera seus membros à medida que eles a realizam por meio de sua participação nas conversações que a constituem e definem (...) diferentes culturas são redes distintas e fechadas de conversações, que realizam outras tantas maneiras diversas de viver humano como variadas configurações de entrelaçamento do linguajar com o emoionar.

Afirma, ainda, que uma cultura é definida pela conversação entre os sujeitos que dela fazem parte. As tradições e hábitos são transferidos geração após geração, mantendo vivos os costumes culturais. Mas uma cultura pode se transformar na medida em que os seres sentirem a necessidade de mudança, ou seja, sentirem o desejo de inovar e, então, por meio da convivência, tal transformação acontece.

Voltando às questões que nos inquietam, fico pensando quando começou a se perpetuar a cultura do consumo e do descartável. Segundo Maturana (2004), essa cultura

começa a se estabelecer ao longo de muitos anos, e com o fim da cultura matrística², a qual se configura em uma relação totalmente diferente da cultura patriarcal em que vivemos hoje. Em suas palavras (2004, p. 39),

Através dos restos arqueológicos datados de cerca de sete e cinco mil anos a. C, encontrados na área do Danúbio, no Balcãs e no Egeu, pode-se acreditar que a cultura matrística pré-patriarcal européia deve ter sido definida por uma rede de conversações completamente diferente da patriarcal, eram agricultores e coletores que não fortificavam seus povoados, não estabeleciam diferenças hierárquicas entre os túmulos dos homens e mulheres, não usavam armas como adornos, e que naquilo que podemos supor que eram lugares cerimoniais místicos, depositavam figuras femininas.

Já com o surgimento da cultura patriarcal, passou a existir também o sentimento de posse, pois o homem que, até então, vivia da caça e da pesca, começa a perceber o seu redor, evidenciando que, juntamente com ele, convivem outras espécies, alimentando-se dos mesmos recursos; um exemplo são os lobos, que se sustentam do mesmo rebanho que os sujeitos matrísticos; assim, entendem que a caça começa a ficar mais difícil e começam a ver no lobo um inimigo em potencial.

Existe um emoionar diferente, um sentimento de medo e desejo, que antes não existia: de ter a *posse* do rebanho. Aí ocorre uma mudança cultural, pois o sujeito, de coletor e caçador, passa a ser o pastor que protege o seu rebanho do inimigo – “o lobo” –, utilizando armas, através do artifício da guerra e começando, assim, a competição e a separação entre os seres humanos e a natureza como um todo, e entre sua própria espécie.

A mudança social que se configura na transformação da cultura matrística em cultura patriarcal leva os seres humanos a cometerem atos distintos entre tais culturas e, analisando a história, podemos perceber como chegamos à crise existente na atualidade.

Para Gonçalves (2006), a separação entre homem e natureza (cultura/natureza, história/natureza) é característica da cultura ocidental, cuja matriz filosófica é de origem greco-romana. Contudo, esse pensamento nem sempre foi assim: para os pré-socráticos, os deuses eram entidades sobrenaturais, entendidos como parte integrante da natureza. Logo, os deuses faziam parte de tudo; em tudo existia uma alma, tudo estava ligado a *physis*, ou seja, aquilo que por si brota, se abre, emerge. É a totalidade. Seria errôneo pensar que a *physis*

² O termo matrístico, com o propósito de conotar uma situação cultural na qual a mulher tem uma presença mística, implica a coerência sistêmica acolhedora e libertadora do maternal, fora do autoritário e do hierárquico. A palavra “matrístico”, portanto, é o contrário de “matriarcal”, que significa o mesmo que o termo “patriarcal”, porém numa cultura na qual as mulheres têm o papel dominante (...) a expressão matrístico é usada intencionalmente para designar uma cultura em que homens e mulheres podem participar de um modo de vida centrado e de uma cooperação não hierárquica (MATURANA, 2004, p. 25).

apontaria para o mesmo que o conceito que temos hoje de natureza, pois, para os pré-socráticos, seria a totalidade do real, do cosmos, dos deuses; enfim, um todo.

É a partir de Platão e Aristóteles e da crise no regime social e político de Atenas, pela guerra do Peloponeso³, que irá despontar a filosofia grega. Dessa forma, existe uma desqualificação dos pensadores anteriores, por apresentarem um pensamento mítico e não filosófico; a retórica, arte da argumentação, e o sofista passaram a ser termos pejorativos. Assim, inicia-se uma mudança no conceito da *physis*, tornando-se uma natureza desumanizada, uma natureza não humana. (GONÇALVES, 2006).

Com o passar dos séculos, a dicotomia homem/natureza encontra campos férteis para continuar a desenvolver-se. Na Idade Média, com a igreja cristã ganhando/escravizando cada vez mais fiéis, afirma-se que Deus (escrito com letra maiúscula, diferente da grafia pré-socrática) criou o homem a sua imagem e semelhança, o que ficou entendido como a superioridade humana em relação a todo o resto, ou seja, a toda a natureza.

Para Gonçalves (2006), com o cristianismo, Deus não habita mais a Terra: ele sobe aos céus e, de lá, vê e julga tudo e todos. Deus é perfeito; o mundo material é imperfeito; corpo e alma são separados nesse momento. “A doutrina de que só a alma pode ser bela, enquanto o corpo, como tudo mais que é material, é necessariamente feio e repulsivo” (HAUSER, 2003, p.128). Um exemplo é a prática de dissecar cadáveres, que teve início na Idade Média, pois no corpo morto já não existe mais a alma, aquilo que o anima (do grego *ânima*, alma).

Segundo Duarte Jr. (2003), alguns fatos contribuíram para a realidade em que nos encontramos hoje, no que diz respeito à separação homem/natureza. Esses fatos podem ser lembrados com o começo das Cruzadas nos séculos XII e XIII, formando-se novas rotas comerciais entre Oriente e Ocidente, surgindo o comércio e, com ele, a burguesia. Na região, onde atualmente está situada a Itália, surgiram as comunas⁴, região destinada ao mercado e habitada, em sua maioria, por comerciantes. Até esse momento, o povo praticava a simples troca de mercadorias, ou seja, o *escambo*. Com o surgimento do dinheiro, pode-se, enfim, quantificar o que até então era qualitativo. Em suas palavras (2003, p. 38),

³ A Guerra do Peloponeso foi uma luta de gregos contra gregos, motivada pelo conflito de interesses econômicos e políticos entre as duas cidades gregas mais importantes: Atenas e Esparta. Nessa luta, a Confederação de Delos, liderada por Atenas, enfrentou a Liga do Peloponeso, organização nascida da aliança entre diversas cidades oligárquicas e liderada por Esparta. O conflito entre esses dois blocos de cidades gregas se arrastou por 27 anos. Provocou a morte de milhares de civis e terminou com a derrota de Atenas e suas aliadas. Com o término da Guerra do Peloponeso, chegou ao fim a hegemonia de Atenas e teve início a de Esparta, que se aproveitou disso para impor seu domínio a toda a Grécia. Disponível em: <http://www.brasilescola.com/historiag/guerra-do-peloponeso.htm>. 06/04/2010.

⁴ O modelo atual de cidade.

Deste modo, com o uso corrente da moeda, diferenças *qualitativas* podiam ser tornadas diferenças *quantitativas*, facilitando as comparações, o comércio e a obtenção do lucro. Para empregar termos consagrados, o *valor de troca* começava ali a substituir o *valor de uso* dos produtos, gerando essa atitude que pode ser considerada essência do mundo moderno: a troca do qualitativo pelo quantitativo, enquanto modo mais seguro de se conhecer o mundo – seguro, é claro, no que toca, originalmente, aos interesses financeiros.

O mesmo autor enfatiza que, além da moeda, outros dois fatores são muito importantes para o surgimento do “tripé básico para a sustentação desses novos tempos” (2003, p. 39): a correta mensuração das distâncias, representada por mapas, e o tempo que precisava ser regrado; para tanto, foi inventado o relógio mecânico. Salienta o autor que as mercadorias precisavam ser calculadas a partir do tempo de produção e das extensões territoriais por elas percorridas entre o comerciante e o consumidor.

Outro marco importante para a consagração do pensamento moderno está arraigado no período chamado de Renascença, que significa nascer de novo ou ressurgir. Para Gombrich (1999, p.223),

Os italianos tinham plena consciência de que, no passado distante, a Itália, tendo Roma por capital, fora o centro do mundo civilizado, e de que seu poder e glória se dissiparam quando as tribos germânicas, os godos e os vândalos invadiram o país e desmantelaram o Império. A ideia de um renascimento associava-se na mente dos romanos, a ideia de uma ressurreição da “grandeza de Roma”.

Era um momento de negação do passado próximo, a Idade Média. O movimento humanista valorizava a Antiguidade Clássica e a redescoberta do tesouro intelectual nos livros clássicos, guardados a “sete chaves” nos mosteiros, realidade mostrada em “O nome da Rosa”, de Umberto Eco. O Humanismo representava um movimento de glorificação do homem e de recusa dos valores de ser e viver da Idade Média. A esse respeito, Aquino (1993, p. 79) afirma que,

Constituía, em um sentido amplo, uma tomada de posição antropocêntrica em relação ao teocentrismo imperante na Idade Média, época de domínio da Igreja e da nobreza feudal e de posição social subordinada da burguesia.

O homem passa a ser entendido como o centro do Universo e, dessa forma, passa também a ter o domínio da natureza, pois inúmeras experiências nesse período têm o objetivo de quantificar os recursos naturais.

O Humanismo modificou os métodos de educação, pois introduziu no ensino o aprendizado das línguas clássicas (grego e latim) e expressou uma preocupação em aprender

tudo sobre a Natureza. Na passagem do teocentrismo para o antropocentrismo, a visão de mundo passava de Deus-Homem para Homem-natureza. Para Aquino (1993, p. 99),

Tal mudança na estrutura do pensamento significava que o homem passava a ver a natureza como objeto de sua ação e de seu conhecimento, e sua tarefa consistia em representá-la. Dessa forma, o homem, ao captar seu objeto, deveria formular hipóteses e experimentá-las continuamente para se certificar da validade de sua representação.

O que revela essa mudança no pensamento é a própria Revolução Científica, guiada pela razão, e a rigidez do método na procura pela verdade científica. Dois nomes são importantes e merecem destaque no período em questão: René Descartes (1596-1650), o iniciador da filosofia moderna, e Galileu Galilei (1564-1642), o pioneiro na ciência experimental moderna. Como afirma Duarte Jr. (2003, p. 43-44),

Descartes, com seu método da dúvida sistemática, coloca sob suspeita as verdades até ali estabelecidas e separa a relação homem/mundo em dois polos distintos, o do sujeito que investiga e o do objeto que se deixa investigar, bem como restringe o saber confiável àquele passível de ser expresso em números, reduzindo a natureza e as coisas do mundo à extensão, isto é, à sua dimensão mensurável. Contribui ainda com o estabelecimento da célebre “dicotomia cartesiana”, ou seja, a separação entre o corpo e a mente dos seres humanos, reafirmando a prioridade desta em relação àquele. (...) Já Galileu, estuda o movimento dos corpos e lhes estabelece fórmulas matemáticas, processando uma radical transformação naquilo que se entendia por conhecimento. Com seu método fica definitivamente estabelecido que a quantidade, a mensuração, consiste na mais fidedigna maneira de se conhecer o mundo, devendo-se desprezar as qualidades, tão afeitas aos equívocos de nossos sentidos.

Em nome da razão, o ser humano separou-se da emoção, deixando de lado tudo o que poderia ofuscar a objetividade da ciência, a busca pela única e incontestável verdade; nas palavras de Maturana (1997, p. 185-186),

É através da razão que justificamos a tirania, a destruição da natureza ou o abuso sobre outros seres humanos na defesa de nossas propriedades materiais ou ideológicas. Justificamos a tirania afirmando que outros seres humanos deveriam obedecer aos nossos caprichos sobre a verdade ou a realidade, porque possuímos um acesso privilegiado a elas. É através da razão que justificamos a destruição da natureza, subordinando-a aos nossos projetos, - porque nós a possuímos. É através da razão que afirmamos que a vida humana deve ser subordinada a alguma finalidade transcendente.

Ainda para corroborar o pensamento moderno, assistimos à humanidade mergulhada no Movimento Ilunimista, que “postulava a supremacia da razão humana face a explicações místicas e religiosas da existência” (DUARTE JR., 2003, p. 45); somente o racional, o que pode ser cientificamente explicado tem valor: é a razão sobre a emoção.

Mais tarde, com a Revolução Industrial, o mundo vai conhecer um avanço até então desconhecido: tudo muda com uma velocidade assustadora, o simples artesão de outrora passa a ser o operário que trabalha nas fábricas, que segue o ritmo do relógio mecânico e não o do biológico, que vive para trabalhar. Charles Chaplin, em *Tempos Modernos* (*Modern Times*, EUA, 1936), dramatiza tal situação, representando um operário que trabalha apertando parafusos em uma fábrica. Ele passa tanto tempo nessa função que, quando sai do trabalho, é atormentado pelo gesto mecânico de continuar apertando parafusos.

Ao analisar brevemente a história da mudança cultural, configurada na separação homem/natureza, é possível perceber que se torna cada vez mais difícil pensar no ser humano como parte do meio natural. No entanto, é com a tentativa de amenizar os problemas causados a partir de tal modelo de pensamento, que surge a Educação Ambiental – EA, com o intuito de restabelecer a conexão há muito perdida.

3.2 Educação Ambiental e Meio Ambiente

A história da colonização/invasão em nosso continente é marcada pela exploração de todo o tipo de riqueza que aqui havia. Em nosso país, era comum a extração de bens naturais que enriqueciam as metrópoles européias. Um exemplo é a extração exacerbada da própria espécie que deu nome à nação, o “Pau-brasil”, que hoje está praticamente extinta. Sua utilização como pigmento dava aos nobres a cor da realeza, o “vermelho” usado nas vestimentas da aristocracia e da burguesia.

O período de exploração está calcado no pensamento moderno, antropocêntrico e individualista, segundo o qual o homem é senhor e dono de toda a natureza, o que se pensava ser os recursos naturais inesgotáveis. Esse pensamento ecoa por séculos e forma um modelo de sociedade embasado na industrialização e na exploração dos recursos naturais e humanos, a fim de sustentar o mercado de consumo.

O que evidenciamos hoje são as inúmeras disputas econômicas, sociais, internacionais e individuais, que geram a fome e a miséria para grande parte da população mundial. Isso porque vivemos em uma realidade na qual uma minoria consome a maior parte dos recursos naturais do planeta, enquanto a maioria está abaixo da linha de pobreza.

É a partir de problemáticas como esta que surge a Educação Ambiental⁵, preocupada não somente com os recursos naturais, mas também com os sociais, tendo como objetivo influenciar os cidadãos em sua totalidade a serem críticos, a lutarem por melhores condições de trabalho e de vida. Uma Educação Ambiental que, hoje, tenta caminhar para uma nova realidade, almejada e construída com a participação de todos os seres humanos.

A cada dia se torna mais premente a percepção de que vivemos no mundo construído dentro dos sistemas de convivência, sociais ou não, junto com os outros. Afinal, nossa constituição biológica não se deu através de uma cultura de competição, mas sim de cooperação, através da partilha. Maturana (2001) nos ensina que nossos ancestrais aprenderam a dividir os alimentos que coletavam porque viviam no domínio de ações, embasadas no emocionar, no amor, mas, ultimamente, nossa cultura patriarcal tem se esquecido disso, colocando a razão acima da emoção. Para o autor (2004, p. 101),

Conversações de competição e criatividade, que afirmam que o progresso é uma característica necessária da vida humana e também a escalada na dominação da natureza e controle da vida. Em tais conversações, o emocionar fundamental é a cobiça, o desejo pela apropriação e controle. As conversações de competição e criatividade negam o outro, seja de modo direto, no ato de competir, ou indiretamente, quando afirmam que ele carece da criatividade básica, necessária numa sociedade que só sobrevive por meio de uma interminável busca de novidades.

Tanta competitividade gera o sentimento de posse, o “ter”, que, para muitos, significa mais do que o “ser” e, logo, os sujeitos só cuidam do que lhes pertence e não percebem o meio como um bem comum a todos. Sentem-se separados daquilo que entendem por meio ambiente (MA), pois, em muitos casos, entendem somente a natureza como MA. Em tempos atrás, era comum confundir a EA com a Ecologia e meio ambiente com natureza. Atualmente, percebe-se o entendimento de meio ambiente como todo o espaço que circunda o sujeito. Assim, a sala de aula, a escola, a casa e todo e qualquer local é considerado MA. Para Reigota (1997, p.14), meio ambiente é,

o lugar determinado ou percebido, onde os elementos naturais e sociais estão em relações dinâmicas e em interação. Essas relações implicam processos de criação cultural e tecnológica e processos históricos e sociais de transformação do meio natural e construído.

⁵ 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 (ProNea, 2005, p.65).

Meio ambiente é um conjunto, um todo que forma o mundo em que vivemos, constituído a partir de elementos vivos e não vivos e os sistemas de convivência, do qual fazemos parte ou não. No dizer de Trigueiro (2003, p. 13),

Um erro bastante comum é confundir meio ambiente com fauna e flora, como se fossem sinônimos. É grave também a constatação de que a maioria dos brasileiros não se percebe como parte do meio ambiente, normalmente entendido como algo de fora, que não nos inclui. A expansão da consciência ambiental se dá na exata proporção em que percebemos meio ambiente como algo que começa dentro de cada um de nós, alcançando tudo o que nos cerca e as relações que estabelecemos com o universo. Trata-se de um assunto tão rico e vasto que suas ramificações atingem de forma transversal todas as áreas do conhecimento.

Entendê-lo como algo que começa dentro de cada sujeito, sem uma definição única e absoluta é perceber que a concepção de MA parte de cada sujeito, levando em consideração seus conhecimentos e experiências. Não existe uma definição única de MA, mas sim várias e diferentes, que ajudam a alargar tal concepção.

Assim, o conceito de MA está ligado ao sistema cultural de que participa cada sujeito, pois o ser humano, por natureza, produz cultura, com suas regras e formas de pensar e agir em uma sociedade. Como afirma Gonçalves (2006, p.23),

Toda sociedade, toda cultura cria, inventa, institui uma determinada ideia do que seja a natureza. Nesse sentido, o conceito de natureza não é natural, sendo, na verdade, criado e institucionalizado pelos homens. Constitui um dos pilares através do qual os homens erguem suas relações sociais, sua produção material e espiritual, enfim, a sua cultura.

São as relações sociais, as culturas que estabelecem a forma como os sujeitos se relacionam com o meio. Então, ao pensar na afirmativa “o homem está destruindo a natureza”, e, logo em seguida, trazer como exemplo as sociedades indígenas e o quanto elas vivem em harmonia com o meio, é não pensar no indígena como um homem. O que está destruindo a natureza não é o homem em si, mas a cultura, o sistema de convivência em que os destruidores estão inseridos. (GONÇALVES, 2006)

O que se busca atualmente é uma cultura que permita fazer com que os sujeitos se sintam como parte integrante do meio, ou seja, que se sintam pertencentes a todo o meio que circunda o sujeito, e que não exista mais separação entre este e a natureza, o que é colocado por Gonçalves (2006, p.9),

O homem é a natureza que toma consciência de si própria e esta é uma descoberta verdadeiramente revolucionária numa sociedade que disso se esqueceu ao se colocar o projeto de dominação da natureza.

Atualmente o MA pode ser entendido como patrimônio intangível da humanidade. Isso porque, antigamente, a palavra patrimônio estava ligada aos bens materiais que um sujeito ou instituição poderia acumular e, depois, passar a seus herdeiros, mas, a partir da metade do século XX, o termo começou a ser pensado em sua totalidade, ou seja, não só como patrimônio material, mas o social, o cultural e o natural. Assim, o meio ambiente é considerado patrimônio da humanidade, com tudo que ele representa. Para Funari e Pelegrini (2006, p.23),

Os movimentos em defesa do meio ambiente também foram importantes para a ampliação da noção de patrimônio, para que incluísse não apenas a cultura, mas também a natureza. A explosão da definição ampliou os horizontes sociais e legais. Já no fim da década de 1950, a legislação de proteção do patrimônio ampliava-se para o meio ambiente e para os grupos sociais e locais, antes preteridos em benefício da nacionalidade.

O conceito de meio ambiente como patrimônio, como bem comum⁶, refere-se a tudo o que circunda o sujeito, seja no âmbito natural, cultural ou social; mas ainda não é entendido assim em todos os segmentos da sociedade. Entender o meio ambiente como um bem comum significa entender-se como sujeito que habita o mundo, que pertence a todos os lugares e a quem todo o lugar público pertence, inclusive a rua onde está inserida a sua casa e, da mesma forma que esse sujeito cuida da sua casa, também deve cuidar da sua rua, porque a rua é tão sua quanto à própria casa.

Isso significaria uma mudança cultural. Maturana (2004) entende que toda cultura é um sistema de conversações, construído na convivência entre os sujeitos e desses com o meio; porém, salienta que em qualquer cultura podem incidir mudanças, mas que elas ocorrem por vontade ou necessidade dos sujeitos, ou seja, ocorre uma mudança no emocionar dos membros da comunidade.

Acreditamos que para esse novo emocionar acontecer de fato, torna-se necessário estudar e estimular as relações que compõem a rede cultural. Entendemos que a mudança na relação do sujeito com o meio forma uma identidade ambiental, em que o sentimento de pertencimento age como um dos fatores primordiais para que os sujeitos preservem o meio

⁶ É tudo aquilo que as pessoas de uma comunidade possuem e compartilham coletivamente. Logo, deve ser também algo por que as pessoas de uma comunidade se sentem corresponsáveis. Isto é: responsáveis em comum, coletivamente, comunitariamente, solidariamente. Bem comum é aquilo que, não sendo propriedade de ninguém e nem do poder público, é uma posse e um benefício de todos, por igual. É tudo aquilo que, não pertencendo a ninguém individualmente, familiarmente, empresarialmente ou governamentalmente, como uma espécie qualquer de propriedade privada ou corporativa, é um bem público (BRANDÃO, C., 2005, p.47).

em que vivem, e não apenas o que lhes pertence por posse. Um exemplo frequente que podemos observar é o descuido com os espaços comuns, como praças, esculturas e tantos outros, que a cada dia são vítimas da ação de vândalos, indivíduos sem vínculos com o seu próprio meio, que não percebem o bem público como um bem de todos.

E por isso a tentativa da EA de formar uma nova cultura, alicerçada nos sistemas sociais, constituídos no emocionar e não somente na razão e tendo o amor como condição de aceitação incondicional do outro. E ainda que façam ou refaçam a conexão necessária entre o ser humano e o meio ambiente. Como afirma Brandão, C. (2005, p. 51),

Eu só posso conhecer de verdade aquilo que eu posso amar em meu mundo concreto e na minha vida cotidiana. Eu só posso viver um amor criador quando ele é dirigido àquilo que me transforma (como Deus, como a vida ou como a pessoa) e é dirigido também àquilo que eu posso transformar (como a vida, uma outra pessoa... e Deus?).

Se eu só posso conhecer aquilo que eu posso amar, também só posso amar aquilo que eu conheço. Assim, a EA é uma tentativa de restabelecer na convivência as relações de amor com o outro e com o meio. Maturana (1997) afirma que amar é aceitar o outro como um legítimo outro; é respeitar todas as relações estabelecidas dentro dos diversos sistemas sociais e ambientais.

Na história da EA, houve vários acontecimentos importantes, que foram delineando suas características, mas, destacamos aqui, o que talvez tenha sido o primeiro ato preservacionista ocorrido no Brasil (quicá no mundo): em 1808, na atitude de Dom João, criando o Jardim Botânico, no Rio de Janeiro. Desde então, vêm acontecendo congressos e conferências mundiais, com o intuito de legitimar e organizar uma legislação que ampare e dissemine a EA por todas as regiões do planeta.

Após a Segunda Guerra Mundial, com o movimento de contracultura na década de 1960, surgem vários movimentos e entre eles, o movimento ambientalista. Na visão de Loureiro (2004, p. 64),

O ambientalismo é um movimento intrinsecamente plural, com finalidades de mudança social (absoluta ou não), composto por atores sociais individuais e coletivos que se identificam pelo modo como compreendem e atuam na ‘questão ambiental’, na construção de novos padrões na relação sociedade-natureza. Em sua diversidade carrega uma marca específica: é o movimento social nascido nas últimas décadas que se contrapôs ao individualismo, à fragmentação dos saberes e à racionalidade instrumental, buscando repensar o destino do planeta a partir da relação entre partes e todo. Anticomunista e antimilitarista por princípio, se consolidou com propostas pacíficas, pautadas na solidariedade, no diálogo entre culturas e povos. Relativismo à importância do progresso e do desenvolvimento tecnológico como sinônimo de libertação das formas opressivas de sociedade e repensou o ser humano na natureza.

O movimento ambientalista teve grande repercussão no cenário mundial, uma vez percebida a necessidade de rever as atitudes do homem para com o meio. É nessa esteira que nasce o termo Educação Ambiental. Loureiro (2004) aponta que, em termos cronológicos, a primeira vez que se usou o termo EA foi na Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente, em Estocolmo, no ano de 1972. Após o evento, a Organização para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) criaram o Programa Internacional da Educação Ambiental (PIEA), que promoveu vários encontros regionais e nacionais com o intuito de criar o boletim *Connect*. Publicado em cinco idiomas, foi enviado para instituições que se envolviam com as questões ambientais. Nesse sentido, Loureiro (2004, p.70) nos revela que,

Como resultado direto desse processo desencadeado por Unesco/Pnuma/Piea, a Educação Ambiental tornou-se um campo específico internacionalmente reconhecido no ano de 1975, com a realização do I Seminário Internacional de Educação Ambiental, em Belgrado. O grande mérito desse seminário, apesar de resvalar em um certo economicismo liberal, foi reforçar a necessidade de uma nova ética global e ecológica, vinculada aos processos de erradicação de problemas como fome, miséria, analfabetismo, poluição, degradação dos bens naturais e exploração humana, por meio de um novo modelo de desenvolvimento e do entendimento de que tais problemas estão estruturalmente relacionados. Para isso, enfatizou-se a Educação Ambiental como processo educativo amplo, formal ou não, abarcando as dimensões políticas, culturais e sociais, capaz de gerar novos valores, atitudes e habilidades compatíveis com a sustentabilidade da vida no planeta.

Não menos importante foi a Conferência Internacional realizada em Tbilisi, no ano de 1977, onde estiveram reunidas várias representações de Estado. Sua relevância se configura na intenção de vincular a EA no meio educativo, para tentar ampliar a visão dos sujeitos em relação às dimensões sociais e ambientais. Também sugeriu aos Estados-membro da Organização das Nações Unidas (ONU) a criação de políticas públicas para regularizar e implementar a EA de modo universal (LOUREIRO, 2004).

No Brasil destacamos a Jornada Internacional de Educação Ambiental, que aconteceu no Rio de Janeiro, em 1992 (Rio/92). Nesse evento, foi assinado o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global que, de certa forma, revela o pensamento dos educadores ambientais e sugere um conjunto de compromissos para as comunidades mundiais. Foi elaborado no âmbito da sociedade civil e identifica a EA como um processo em constante construção, cujo objetivo é a transformação social e, consequentemente, planetária.

Por ocasião da Conferência Internacional Rio/92, cidadãos representando instituições de mais de 170 países assinaram tratados nos quais se reconhece o papel

central da educação para a “construção de um mundo socialmente justo e ecologicamente equilibrado”, o que requer “responsabilidade individual e coletiva em níveis local, nacional e planetário”. E é isso o que se espera da Educação Ambiental no Brasil, assumido como obrigação nacional pela Constituição promulgada em 1988 (BRASIL, 1998, p. 181).

Nesse período, era de senso comum a importância de vincular a EA com as instituições de ensino; para tanto, a Constituição Federal de 1988 promulga no artigo 225 §1º, VI “Promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente”. Mais tarde, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB – Lei nº 9394/96), dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) e seus Temas Transversais, entre eles o Meio Ambiente, enfatiza a importância da educação para se promover a EA, dentro das abordagens cognitivas da escola, em todos os seus níveis. Os PCN (1998, p. 180) apontam que,

(...) a questão ambiental impõe às sociedades a busca de novas formas de pensar e agir, individualmente e coletivamente, de novos caminhos e modelos de produção de bens, para suprir necessidades humanas, e relações sociais que não perpetuem tantas desigualdades e exclusão social, e, ao mesmo tempo, que garantam a sustentabilidade ecológica. Isso implica um novo universo de valores no qual a educação tem um importante papel a desempenhar.

Dentre as leis que regem a EA e sua vinculação com a escola, enfatizamos a Lei nº 9795/99, em seu Capítulo I, artigo 2º, ao determinar que,

A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo e em caráter formal e não formal.

Assim, a EA é entendida como fundamental na formação dos cidadãos brasileiros e deve ser trabalhada de forma interdisciplinar em todos os níveis de ensino, bem como em todas as instituições educativas. No Capítulo II, artigo 7º (ProNEA, 2005, p.67), lemos que,

A Política Nacional de Educação Ambiental envolve em sua esfera de ação, além dos órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente – SISNAMA, instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas de ensino, os órgãos públicos da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e organizações não governamentais com atuação em educação ambiental.

No Decreto nº 4.281/02, é enfatizado que a responsabilidade de execução da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) não é somente do Governo Federal, mas também dos estaduais, municipais, entre outros. O decreto sentencia a utilização dos PCN como

referência para a inclusão da EA em todos os níveis de ensino. Assim, é criado, em 1994 e reformulado em 2004, com a participação popular, o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA, 2005, p. 33),

O Programa Nacional de Educação Ambiental, cujo caráter prioritário e permanente deve ser reconhecido por todos os governos, tem como eixo orientador a perspectiva da sustentabilidade ambiental na construção de um país de todos. Suas ações destinam-se a assegurar, no âmbito educativo, a interação e a integração equilibradas das múltiplas dimensões da sustentabilidade ambiental – ecológica, social, ética, cultural, econômica, espacial e política – ao desenvolvimento do país, buscando o envolvimento e a participação social na proteção, recuperação e melhoria das condições ambientais e de qualidade de vida.

O ProNEA, em linhas gerais, estabelece como um de seus princípios, o entendimento do ambiente em sua totalidade, reconhecendo as múltiplas relações entre o meio natural e o socialmente construído. Destacamos, dentre seus diversos objetivos, contribuir com a organização de grupos que trabalhem com as questões ambientais, como as redes municipais, participando na formação de docentes e discentes; estimular a criação de programas estaduais e municipais de EA, e também a criação de secretarias e conselhos que tenham a participação de toda a comunidade. Enfim, o ProNEA é um programa Federal que tenta fortalecer a implementação da EA em todos os âmbitos da sociedade brasileira, seja nos órgãos da União, dos Estados, dos Municípios e nas instituições não governamentais e privadas.

Com base no exposto, percebemos a necessidade dos cursos de licenciatura prepararem seus alunos para a função docente, permeando as questões ambientais, afinal, meio ambiente é um tema transversal que, inclusive por lei, deve ser trabalhado em todos os níveis de ensino para que se forme uma nova cultura, talvez a cultura do pertencimento.

3.3 Rumo à cultura do pertencimento

A EA está nesse começo de século XXI convidando diversas áreas do saber a repensarem o modelo de desenvolvimento econômico que vivenciamos, a fim de buscar soluções para a sobrevivência da espécie humana na Terra. A imposição de tal modelo vem comprometendo os ciclos físicos, químicos e biológicos do planeta, desde os incrementos tecnológicos da Revolução Industrial até a recente apologia do consumismo. Há, portanto, a

necessidade de revisão, principalmente no que se refere às questões de pertencimento ou do sentimento de pertença (LESTINGE, 2004).

A palavra pertencimento ainda não tem uma definição nos dicionários: é uma palavra que ainda espera pela construção de sua acepção; porém, ousamos nesta pesquisa atribuir significados a tal palavra.

A noção de pertencimento que aparece nos discursos e práticas de EA não é um conceito que já se encontre formal e racionalmente definido, do qual seja possível identificar uma nítida trajetória (SÁ, 2005, p. 248).

Em nosso pensar, pertencimento está ligado ao sistema de convivência do qual cada sujeito faz parte; é uma palavra que precisa de outras para ser entendida; para pensar em pertencimento, é preciso tentar entender a identidade, a memória e a convivência.

Para Sá (2005), a cultura individualista cultuada pelo sistema capitalista moderno construiu uma representação de sujeito como um ser mecânico, desenraizado e desligado de seu contexto, que desconhece as relações que o torna humano, o que o faz ignorar tudo que não esteja direta e imediatamente vinculado ao seu próprio interesse e bem-estar. Essa visão fragmentada do sujeito tem sido amplamente apontada não somente como uma das causas, mas como o principal obstáculo para a superação da crise ambiental que ora presenciamos.

Acreditamos que o pertencimento esteja ligado à concepção de meio ambiente que os sujeitos possuem. Pensamos que seja um dos objetivos da EA tentar fazer com que o sujeito entenda e amplie o conceito que possui sobre o meio, uma vez que, ao sentir-se pertencente ao meio, desempenha atitudes de responsabilidade e cuidado para com o meio. Para Lestinge (2004, p.40),

A importância do conceito de pertencimento explica-se na frágil relação do ser humano com o seu entorno, a partir do agravamento da crise ambiental na contemporaneidade, um desenraizamento que, supostamente, leva à não responsabilidade.

O senso de pertencimento está ligado à sensação de participarmos de alguma coisa maior do que nós mesmos. Sentimo-nos pertencentes em várias instâncias, como à casa em que moramos, ou ao bairro onde está nossa casa e/ou nossa família e, nesse sentido, muitas vezes nos sentimos pertencentes não ao físico, mas sim às relações e convivências com o físico. Por isso, acreditamos que, para entender pertencimento, é preciso compreender que ele está diretamente ligado à identidade que forma o sujeito, à memória que, por sua vez, forma a identidade e todas as relações de convivência que permeiam a cultura.

A sensação de pertencimento significa precisarmos nos sentir pertencentes ao meio da mesma forma que o meio nos pertence e, por isso, podemos interferir e contribuir para uma vida em harmonia. Acreditamos que ele não está relacionado apenas àquilo que eu possuo de concreto, mas a um todo intangível com o qual existem afinidades e relações. Lesting (2004, p.40) afirma que,

Pertencimento – pode nos remeter a, pelo menos, duas possibilidades: uma vinculada ao sentimento por um espaço territorial, ligada, portanto a uma realidade política, étnica, social e econômica, também conhecida como enraizamento; e outra compreendida a partir do sentimento de inserção do sujeito sentir-se integrado a um todo maior, numa dimensão não apenas concreta, mas também abstrata e subjetiva.

Pensar na identidade é perceber que ela não se constitui apenas das recordações de um determinado lugar, mas sim de vários; no entanto, alguns lugares marcam a vida dos sujeitos, trazem reminiscências que também constituem as identidades. Para Sá (2005, p. 250),

O enraizamento físico e biológico do sujeito humano é uma referência necessária na construção da ideia de pertencimento do sujeito vivo às suas pré-condições de vida, ou seja, a nossa autocompreensão humana como coexistentes em um *cosmos* e em um *oikos*.

A nosso ver, o pertencimento pode ser um dos pilares da EA, uma vez que, para que o sujeito tenha cuidado com o meio, é preciso sentir-se pertencente a ele. De uma maneira geral, os sujeitos sentem-se pertencentes a sua casa, ou seja, ao que possuem como um bem material e patrimonial. Porém, acreditamos ser necessário ampliar o conceito de “minha casa” – como lugar físico em que o sujeito mora – para o planeta. E, dessa forma, o “meu” pode se transformar em “nosso”. Para Brandão, C. (2005, p.52),

Este sentimento de pertencer a *comunidades sociais de vida e de destino* pode estender-se das “pessoas da minha família” a “todas as pessoas de minha religião” e, mais além, pode ir até “todas as pessoas do mesmo Planeta Terra, com quem reparto a inevitável aventura da Vida”. E aí eu posso dizer então que me sinto parte de uma imensa “comunidade planetária”. E posso até mesmo dizer, junto com outras tantas pessoas, que “a Terra inteira é minha casa” e que “todo o Universo é minha Pátria”.

O entendimento que se torna necessário sobre meio ambiente como pertencimento é, para Sá (2005), um problema educacional, no seu sentido mais amplo e intrínseco, psicocultural e sócio-político. Segundo a autora, trata-se de fazer emergir do inconsciente coletivo da humanidade todas as vivências relativas às questões de pertencimento, para que o

sujeito, através da educação, entenda que vive em congruência com o meio, numa relação de dependência e não de dominação.

3.4 Pertencimento e convivência

Maturana (1997) nos revela que todo o ser vivo é um sistema fechado e determinado estruturalmente e todas as transformações ocorridas em cada ser humano só podem ser determinadas pela sua estrutura. Assim, o meio não pode provocar mudanças nos sujeitos; ele apenas pode desencadear as transformações que são desejadas pelos seres humanos. É uma forma de perceber que tudo está no sujeito e nas relações que ele estabelece em sua convivência com o meio.

É através da convivência que o sujeito adquire o seu emocional. Conforme Maturana, “(...) a existência humana se realiza na linguagem e no racional partindo do emocional” (1997, p.170). Todas as ações que os seres humanos realizam se dão a partir das emoções, pois o emocional está diretamente ligado ao agir, uma vez que vivemos imersos em domínios consensuais de conduta. As emoções definem os domínios nos quais as ações acontecem; assim, estamos constantemente mudando de emoções e agindo em diferentes domínios operacionais. Além disso, vivemos imersos na linguagem, “(...) todo o viver humano consiste na convivência em conservações e redes de conservações (...), digo que o que nos constitui como seres humanos é nossa existência no conversar” (2004, p.31),

Todas as ações humanas acontecem num espaço de ação especificado estruturalmente como emoção. De modo que, se eu quero me perguntar qual é a emoção que tem a ver com o social, tenho que perguntar qual é a emoção que funda o social (MATURANA, 2001, p.46).

Conforme Maturana (2001), a emoção que funda o social é o amor, uma vez que o amor se refere à aceitação do outro como legítimo outro na convivência, pois quando não há a aceitação do outro, não existe fenômeno social. Nas palavras do autor (2001, p.269),

(...) a aceitação do outro junto a nós na convivência, é o fundamento biológico do fenômeno social. Sem o amor, sem a aceitação do outro junto a nós, não há socialização e sem estas não há humanidade. Qualquer coisa que destrua o limite da aceitação do outro, desde a competição até a posse da verdade, passando pela certeza ideológica, destrói ou limita o acontecimento do fenômeno social.

Podemos analisar a constituição dos sujeitos sociais a partir de suas ações, nas suas mudanças estruturais, que se dão na convivência com os outros e com o próprio meio. Somos seres biologicamente sociais, pois somos sistemas determinados estruturalmente através de mudanças e interações congruentes com o meio. Precisamos do meio para produzir componentes essenciais a nossa existência; essa produção contínua de si mesmo, o autor denomina de autopoiese. Salienta ainda que um ser vivo pode mudar a sua estrutura, mas não a sua organização; portanto, a organização e a adaptação são fundamentais para a conservação do ser vivo. Maturana (1997, p. 198), a esse respeito, nos revela que,

(...) como o viver de um ser vivo transcorre em contínuas mudanças estruturais em decorrência de sua própria dinâmica interna, ou desencadeado em suas interações no meio, um ser vivo conserva a sua organização em um meio somente se sua estrutura e a estrutura do meio forem congruentes e essa congruência se conservar. Se não se conserva a congruência estrutural entre ser vivo e meio, as intenções no meio desencadeiam no ser vivo mudanças estruturais que o desintegram, e ele morre. Essa congruência estrutural entre ser vivo e meio, (qualquer que seja ele) se chama *adaptação*. Em consequência disso um ser vivo vive somente enquanto conservar sua adaptação no meio no qual existe e, enquanto conservar sua adaptação, conserva sua organização.

Assim, como seres vivos, realizamos a autopoiese em constante interação e adaptação com o meio, processo que se dá na convivência. Ainda segundo Maturana (1997, p.199),

Cada vez que os membros de um conjunto de seres vivos constituem com sua conduta, uma rede de interações que opera para eles como um meio no qual eles se realizam como seres vivos, e no qual eles, portanto, conservam sua organização e adaptação, e existem em uma co-derivada contingente com sua participação em tal rede de interações, temos um sistema social.

Acreditamos ser nos sistemas de convivência que se estabelecem as relações identitárias dos sujeitos. Maturana (1997) sustenta que os indivíduos pertencem a um sistema quando realizam atividades adequadas a cada sociedade, quando possuem identidades pertinentes ao meio cultural em que estão inseridos. Para ele (1997, p. 200),

(...) sistema social é um meio no qual seus membros se realizam como seres vivos e onde eles conservam sua organização e adaptação, um sistema social opera necessariamente como seletor da mudança estrutural de seus componentes e, portanto, de suas propriedades.

Para Maturana (1997), existem diferentes sistemas de convivência, mas nem todos se configuram em sistemas sociais. Estes são constituídos sob a emoção do amor na aceitação do outro, na convivência; já os sistemas de convivência que não são fundados no amor, não são

sistemas sociais. O autor cita como exemplo os sistemas de trabalho, formados pela emoção do compromisso e na realização de uma ou mais tarefas, e ainda os sistemas hierárquicos ou de poder, constituídos sob a emoção que configura as ações de autonegação e negação do outro, numa dinâmica de ordem e obediência. Sendo assim, configuram-se em sistemas de convivência, mas não em sistemas sociais. Saliencia ainda que nós, seres humanos, podemos pertencer a vários sistemas sociais, desde que possamos realizar condutas distintas; em outras palavras, podemos dizer que manifestamos nossas diferentes identidades nos variados sistemas em que estamos inseridos.

3.5 Identidade como construção individual e coletiva

Sabemos que falar sobre as questões de identidade social não é uma tarefa fácil, pois a identidade é um processo dinâmico que acompanha os sujeitos por toda a sua existência, possuindo diferentes dimensões; ela não é fixa, mas sim, mutável; ela não é dada, mas sim, construída.

Quando analisamos a constituição do ser humano pelo viés social, percebemos que existe um processo de formação em que cada experiência vivenciada pelo sujeito caracteriza algum aspecto na formação de sua identidade. Na compreensão de Maturana (2001), as mudanças estruturais que surgem a partir das interações do sujeito com o meio, configuram na formação e a conservação identitária dos mesmos, o autor (2001, p.181), afirma que “(...) nossa identidade humana é tanto constituída quanto conservada numa dinâmica sistêmica definida pela rede de conservação da cultura em que vivemos”.

Para Woodward (2007), a identidade é marcada pela diferença, ou seja, eu sou aquilo que o outro não é, sou aquilo que me difere, aquilo em que posso me tornar e, nesse processo, a cultura tem um papel fundamental. Silva (2007) afirma que a identidade e a diferença são inseparáveis, uma depende da outra e vice e versa. Em suas palavras (2007, p.76),

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criadas no mundo natural ou de um mundo transcendente, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais.

Percebe-se, a partir da afirmação do autor, que existe uma relação muito próxima entre cultura, memória e identidade, em que as mesmas se formam e se complementam na dinâmica de sistemas de convivência. É um processo eterno de construir e reconstruir, que não é estático, mas, antes, dinâmico. A cultura e a memória moldam a identidade ao dar sentido à experiência. No dizer de Woodward (2007, p.41),

Cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos proporciona os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há, entre os membros de uma sociedade, certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas partilhados de significação são, na verdade, o que se entende por 'cultura'.

Entender a identidade como um processo de constante construção não é negar o passado histórico que a formou; na verdade, a carga histórica que cada cultura tem influencia a preservação e a construção das identidades. Estamos constantemente realizando coordenações de ações recursivas, que nos remetem às nossas experiências vividas e nos ajudam a reconstruir, a cada instante, a nossa identidade. Podemos compreender a identidade como um processo de vir a ser, com a base histórica e cultural que a legitima-nos diversos sistemas de convivência de que os sujeitos fazem parte; pode ser entendida como as mudanças estruturais que o sujeito realiza para conservar sua organização enquanto sujeito autopoietico.

O processo contínuo de construção das identidades sociais poderia ser entendido a partir da realização de uma colagem de imagens e memórias que têm sentido em nosso viver. Porém, em nosso entender, a identidade pode ser compreendida a partir da metáfora da *decollage*⁷, que consiste em um método de colagem e descolagem de imagens com sentido de formar uma imagem única. Na *decollage*, colam-se imagens sobrepostas e depois se arranca algum fragmento, formando marcas exclusivas de rasgões e transparências que compõem a imagem desejada.

O mesmo ocorre com a identidade, pois não adquirimos tudo o que o sistema de convivência nos proporciona, mas sim apenas alguns fragmentos. Podemos imaginar que cada figura é uma vivência e cada imagem de rasgões e transparências são as marcas impregnadas na própria vida; são as mudanças estruturais que conservam a organização do sujeito e

⁷ Palavra francesa que significa descolamento e nomeia uma tendência artística inserida no movimento pop-arte, surgido para romper paradigmas com as belas-artes; uma revolta contra a arte elitizada e uma crítica às questões de consumo. A *decollage* é usada para designar um processo de colagem em que os seus componentes são primeiramente sobrepostos em sucessivas camadas e, ao final, passam a ser arrancados, de maneira a criar uma imagem por subtração de partes da superfície que havia sido obtida, geralmente usando imagens de propaganda. Como artistas que se destacaram utilizando essa técnica, podemos destacar os nomes de Mino Rotella (1918), Wolf Vostell (1932) e Raymond Hains (1926).

compõem a identidade. Afirmando que cada composição criada a partir dessa técnica é única, podemos também salientar que cada sujeito é singular, através da sua subjetividade; no entanto, podem possuir aspectos que se assemelham na coletividade, uma vez que compartilham os mesmos sistemas de convivência. Para Hall (2007, p. 108),

(...) um eu coletivo capaz de estabilizar, fixar ou garantir o pertencimento cultural ou uma 'unidade' imutável que se sobrepõe a todas as outras diferenças supostamente superficiais. Essa concepção aceita que as identidades não são nunca unificadas; que elas são na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; que elas não são, nunca, singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicas. As identidades estão sujeitas a uma historicização radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

As identidades são construídas, através de uma *decollage*, por fragmentos e fraturas, formadoras, porém, de uma unidade e, essa unidade, formada no individual, mas também no coletivo, compõe sujeitos com identidades semelhantes, porque vivenciam muitas vezes as mesmas experiências e têm memória sobre os mesmos fatos. Contudo, cada sujeito irá lembrar à sua maneira, a partir da sua subjetividade. Afinal, vivemos imersos na linguagem e é na linguagem que construímos os nossos sistemas simbólicos pelos quais damos sentido às nossas experiências. Como afirma Woodward (2007, p. 17),

A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido a nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação é compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?

As questões apresentadas acima também são questionamentos de Brandão, V. (2008). Para a autora, quando respondemos a essas perguntas, fazemo-nos de muitas formas, porque possuímos identidades em várias instâncias, desde um âmbito íntimo e familiar, ao de trabalho, desvelando partes de nossa história constitutiva. Ao nos perguntarmos, revelamos, para além de nossas identidades, nosso lugar no mundo, ao declarar de onde somos. De acordo com a mesma autora (2008, p. 36),

De modo comum, o conceito de identidade parece guardar o sentido imutável, de permanência, de marca definitiva. Ao procurarmos responder à pergunta “quem sou eu?”, temos uma memória que guia essa resposta, latente no nome da família e também no lugar de origem – “de onde sou?”. A busca por identidade, mediante

memória, no nome que traz a filiação e no território de origem, é fundamental para nosso sentido de pertencimento – tanto social quanto psíquico –, que possibilita (ou impede) a integração e a construção de relações intergrupais.

Assim, para o sujeito responder quem eu sou, é preciso analisar as memórias que constituem sua identidade, chegando até ao sentimento de pertencer, quando o sujeito responde de que lugar ele vem, pois o pertencer a um ou a vários lugares também é um fator relevante para a formação da identidade. O que percebemos é que o sentimento de pertencimento é constituído e, ao mesmo tempo, constituidor da identidade e também da memória; é uma relação mútua que acontece nos distintos sistemas de convivência.

3.6 Memória e pertencimento

A palavra memória remete à mitologia greco-romana, à deusa Mnemósine, mãe das musas, personificação das memórias e das lembranças, filha do Céu e da Terra, irmã de Cronos, deus do tempo. A partir do exposto, é possível perceber que a memória se relaciona com o tempo e com o tempo de narrar (BRANDÃO, V., 2008).

Para Izquierdo (2004), a memória se refere ao armazenamento de experiências vivenciadas pelo sujeito, sejam elas individuais ou coletivas. A memória é aquisição ou aprendizado, conservação e evocação, ou lembrança; ou ainda recordação das informações. Para esse autor (2004, p.19),

(...) podemos dividir a memória em tipos, de acordo com a sua duração e de acordo com a sua função (...) existem a *memória imediata*, que dura segundos, raras vezes minutos; a *memória de curta duração*, que dura de uma a seis horas e a *memória de longa duração*, que dura muitas horas, dias ou anos. Muitos se referem à memória de duração muito longa, aquela que se estende por décadas, como *memória remota*.

No pensamento de Lévy (1999), não existe apenas uma memória, mas sim várias, com funções distintas. Ele faz a diferenciação entre a memória de curto prazo e a de longo prazo, sendo a primeira a memória de trabalho, que usamos para gravar informações do nosso cotidiano, mas que, minutos mais tarde, não lembramos mais. Um exemplo que Lévy usa para ilustrar a referida informação é o modo como gravamos um número de telefone: ficamos repetindo por alguns minutos o mesmo número, até que possamos discar. Terminada a operação de discagem, dificilmente lembramos a série numérica.

A memória de longo prazo é aquela que lembramos quando queremos, mas que precisa ser gravada em nossa “zona de atenção” ou muito próximo a ela. Para gravar uma informação, nosso cérebro precisa construir representações, o que, por sua vez, desencadeia uma intensa ativação no núcleo do sistema cognitivo. Como encontrar um determinado fato quando queremos? O autor nos ensina que é impossível ativar todos os nós da rede mnemônica ao mesmo tempo; cada vez que procuramos um determinado fato, nosso cérebro inicia um sistema de busca que parte dos fatos atuais até aqueles que queremos encontrar. Mas, para encontrar tais informações, é preciso que, primeiro, tenha sido conservada a representação do fato que buscamos e, segundo, que exista um caminho de associações, uma codificação. Essa estratégia de codificação, ou seja, a forma como o sujeito constrói a representação do fato, é fundamental para a capacidade de lembrar. Ele chama a estratégia de representar, acrescentando outras informações à informação, de alvo de *elaboração*; esta seria, então, a ancoragem que fazemos com outros conhecimentos, tornando mais fácil o seu entendimento. O autor (1999, p. 80) afirma que,

Quanto mais conexões o item a ser lembrado possuir com outros nós da rede, maior será o número de caminhos associativos possíveis para a propagação da ativação no momento em que a lembrança for procurada. Elaborar uma proposição ou uma imagem é, portanto, o mesmo que construir vias de acesso a essa representação na rede associativa da memória de longo prazo.

A memória de longo prazo nos acompanha por muito tempo e ajuda-nos a construir uma identidade social e coletiva. Isso porque existe uma memória coletiva produzida no imaginário de uma classe ou grupo social, alimentada por imagens, sentimentos ideais e valores, que foram elaborados ou reconstruídos, formando a identidade de tal grupo. A memória é um fator determinante para o surgimento e manutenção da identidade coletiva, bem como da individual. Em um contexto social, cada indivíduo tem a sua história pessoal e, por sua vez, a sua memória singular e, ao mesmo tempo, coletiva. Para Izquierdo (1998, p. 101),

Minhas memórias nunca serão idênticas às de ninguém; a memória faz com que sejamos indivíduos, e com que os indivíduos formem comunidades ou nações em que o que os liga são suas memórias em comum (...). Não podemos escapar de nosso passado, que é história, que determina de forma irreversível quem somos e, até certo ponto, aonde vamos.

A partir de nossas memórias, tornamo-nos singulares, sujeitos de nosso próprio cotidiano, de nossa própria história. No entanto, ao observarmos o contexto em que estamos inseridos, percebemos que não estamos sós e que, embora tenhamos memórias individuais, pois vivenciamos experiências particulares, fazemos parte de um conjunto, de uma agrupação social, afinal estamos inseridos em um contexto. Por isso também possuímos memórias coletivas, memórias sociais. Segundo Halbwachs (2006), toda a lembrança é única, ou seja, o sujeito é testemunha de uma experiência solitária, mas essa testemunha faz parte de uma comunidade afetiva formada por sistemas de convivência. Para o autor, a lembrança individual é constituída, muitas vezes, de elementos que não foram de fato vivenciados pelo sujeito, mas que são incorporados a partir de relatos de outras pessoas sobre fatos vividos. Assim, toda a lembrança, mesmo que o sujeito pense que seja única, está relacionada ao sistema de convivência ou social.

A memória social está diretamente ligada à experiência individual, às lembranças que constituem os grupos e os sujeitos; não existe sociedade, identidade individual ou coletiva sem memória, pois é através dela que fazemos as relações cognitivas. Para Brandão, V. (2008, p.15),

A experiência nos mostra que, a partir da memória autobiográfica nas histórias narradas, e muitas vezes escritas, podemos, usando a linguagem, refletir, compreender, reorganizar e ressignificar essas trajetórias e projetos de vida-trabalho, nossas e de outros, articulando as memórias individuais e coletivas, dando-lhes um sentido-significado. Essa história, que é nossa e dos grupos aos quais pertencemos, diz-nos quem somos, auxilia e fortalece nossa identidade, ilumina nosso caminho na busca de sentidos para nosso ser-estar no mundo.

Entretanto, existem vários artefatos que funcionam como instrumentos de preservação e manutenção do ato mnemônico, como fotografias, filmes, bibelôs, edifícios, monumentos, lugares e etc. Para Kessel (2008, p.4),

Outro aspecto importante acerca da memória é a sua relação com os lugares. As memórias individual e coletiva têm nos lugares uma referência importante para a sua construção (...). As memórias dos grupos se referenciam, também, nos espaços em que habitam e nas relações que constroem com esses espaços. Os lugares são importante referência na memória dos indivíduos, donde se segue que as mudanças empreendidas nesses lugares acarretam mudanças importantes na vida e na memória dos grupos.

Um dos artefatos que proporciona o cultivo e a manutenção da memória, seja ela individual ou coletiva, é a fotografia, pois ela sempre se refere a um momento passado, a um instante que ficou congelado e imortalizado no tempo.

3.7 A fotografia como instrumento de investigação e artifício do ato mnemônico

O ser humano sempre teve um fascínio por registrar sua passagem pela Terra, seja através das pinturas rupestres, ou da janela real renascentista, até a invenção da mais perfeita forma de capturar uma imagem, com a utilização da câmara escura⁸. Assim, a invenção da fotografia, no século XIX, obtida através da incansável busca pela fixação das imagens, que eram projetadas por uma câmara escura, se fazia necessária desde a antiga Grécia.

Por esse motivo, a fotografia analógica carrega consigo uma carga de veracidade, uma herança de sua condição de existência, pois o registro fotográfico depende de um objeto real para refletir a luz que recebe, passando pelo pequeno orifício da câmara e, com tal luz, desenhar, inscrever, deixando sua marca em uma superfície sensível e tornando-se um índice de realidade, um traço de verdade (DUBOIS, 2007). Na definição do autor (2007, p.60),

(...) a imagem fotográfica aparece a *princípio* simples e unicamente, como uma impressão luminosa, mais precisamente como o traço, fixado num suporte bidimensional por cristais de haleto de prata, de uma variação de luz emitida ou refletida por fontes situadas a distância num espaço de três dimensões.

Por sua característica primordial, de registrar com perfeição e em um único golpe toda a imagem que está em frente à câmera, a fotografia, no seu começo, era percebida como algo mecânico, algo em que a mão humana só interferia no momento de apertar o disparador. Do resto se encarregava a luz e a sensibilidade da superfície sensível. Só mais tarde é que se começou a questionar o olhar de quem posiciona a câmera para a cena escolhida, ou seja, do fotógrafo; afinal, “toda fotografia tem sua origem a partir do desejo de um indivíduo que se viu motivado a congelar em imagem um aspecto dado do real, em determinado lugar e época” (KOSSOY, 2001, p.36).

⁸ Na Grécia antiga, o filósofo Aristóteles (384-322 a.C.) constatou que raios de luz solar, durante um eclipse parcial, atravessando um pequeno orifício, projetam na parede de um quarto escuro, a imagem do exterior. Esse método primitivo de produzir imagens recebe o nome de câmara escura (primitiva câmera fotográfica), usada pela primeira vez com utilidade prática pelos árabes, no século XI, para observar os eclipses.

Como afirma Maturana (1997), toda ação é motivada pelo desejo, e é o desejo de registrar uma determinada cena em detrimento de outras tantas possibilidades que faz cada imagem ser única, selecionada pela bagagem cultural de quem fotografa.

A fotografia pode ser vista como um traço de real (DUBOIS, 2007), como a presença de algo que existiu, registrado através de um recorte no espaço/tempo. Segundo Kossoy (2001), três elementos são fundamentais e constitutivos do signo fotográfico: o assunto a ser registrado, o fotógrafo e a tecnologia utilizada. Assim, a fotografia é sempre uma parceria entre criação e testemunho; ela contém informações sem deixar de ter sua plasticidade. Na visão do autor (2001, p.50),

A fotografia é, pois, um duplo testemunho: por aquilo que ela nos mostra da cena passada, irreversível, ali congelada fragmentariamente e por aquilo que nos informa acerca de seu autor. Toda a fotografia é um testemunho segundo um filtro cultural, ao mesmo tempo em que é uma criação a partir de um visível fotográfico. Toda a fotografia representa o testemunho de uma criação. Por outro lado, ela representará sempre a criação de um testemunho.

Na fotografia, estão presentes de forma indissociável os componentes de ordem material: recursos técnicos, ópticos, químicos ou eletrônicos, primordiais para a constituição da imagem fotográfica; e os de ordem imaterial, que são os mentais e os culturais. Esses últimos se sobrepõem hierarquicamente aos primeiros e, com eles, se articulam na mente e nas ações do fotógrafo em seu processo de criação (KOSSOY, 2002).

A fotografia sempre se refere a um momento já vivenciado; por esse motivo, pode ser entendida como um instrumento de estudo do passado e também de preservação da memória. Assim, entender a fotografia como um dispositivo do ato mnemônico nos possibilita percebê-la como instrumento de preservação e conhecimento do passado e também do cotidiano, permitindo conhecer um pouco da nossa própria identidade e história individual ou coletiva. Acerca disso, Kossoy (2002, p. 132) nos revela que,

Fotografia é Memória e com ela se confunde. O estatuto de recorte espacial/interrupção temporal da fotografia se vê rompido na mente do receptor em função da visibilidade e “verismo” dos conteúdos fotográficos. A reconstituição histórica de um tema dado, assim como a observação do indivíduo rememorando, através de álbuns, suas próprias histórias de vida, constitui-se num fascinante exercício intelectual onde podemos detectar em que medida a realidade anda próxima da ficção.

Trata-se de um fragmento da realidade, imortalizado e congelado, que sempre se refere a um instante do passado, inscrito em uma superfície sensível, o qual tem um poder muito

particular de nos fazer viajar pelo tempo e espaço, através de nossas recordações. Ainda segundo Kossoy (2001, p.155),

O fragmento da realidade gravado na fotografia representa o congelamento do gesto e da paisagem, e, portanto, a perpetuação de um movimento; em outras palavras, da memória: memória do indivíduo, da comunidade, dos costumes, do fato social, da paisagem urbana, da natureza. A cena registrada na imagem não se repetirá jamais. O momento vivido, congelado pelo registro fotográfico é irreversível.

Acreditamos que fotografar seja narrar os fatos através de imagens. E assim como ocorre nas narrativas, nas quais quem narra tem o poder de decidir o que quer contar, e escolhe o que julga ser relevante e merecedor de registro, também ocorre com a fotografia: o fotógrafo tem o poder de escolha, ou seja, fotografar é fazer escolhas, é decidir o que deve ser revelado e o que deve ser sucumbido.

Para Larrosa (1996), o sentido de quem somos depende das histórias que contamos; nossa identidade é formada pela experiência passível de ser narrada ou não. Trata-se de relações que se dão pelas histórias que contamos, lemos, ouvimos ou vemos. O que significa dizer que essas relações são sempre mediadas pelas práticas sociais. Assim, a linguagem tem o papel fundamental de dar sentido aos sistemas de convivência dos quais fazemos parte.

4. O CAMPO EMPÍRICO DA PESQUISA: ESTUDANTES DO CURSO DE ARTES VISUAIS – LICENCIATURA

O conhecimento é uma apreciação de um observador sobre a conduta do outro, que pode ser ele mesmo. No momento em que se vê isto desta forma, por um lado, descobre-se que o conhecimento é sempre adquirido na convivência. Descobre-se que se aprende a ser de uma outra maneira na convivência com outros seres humanos.

Maturana, 2001

A escolha do campo da pesquisa é tão importante quanto o objeto de estudo. Assim, definido que esta pesquisa iria buscar conhecer as relações de pertencimento e meio ambiente dos sujeitos, era preciso escolher o contexto onde ocorreria tal estudo.

Inicialmente pensamos em realizar a pesquisa junto ao *Projeto Quero-Quero: Educação Ambiental em Rio Grande*, realizado a partir de uma parceria entre a Prefeitura Municipal do Rio Grande e o Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental (NEMA), uma vez que durante o ano de 2008 tive a oportunidade de trabalhar no Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM), local onde fica a coordenação do referido projeto, o que me proporcionou conhecer de perto sua realidade. O *Projeto Quero-Quero* tem por objetivos desenvolver e enraizar ações de Educação Ambiental na rede municipal de ensino, propondo situações que despertem a consciência ambiental de professores/as, estudantes e comunidades, incentivando a participação desses segmentos na resolução das questões sócio-ambientais; e fomentar a vontade de valorizar os ambientes e a cultura locais, promovendo habilidades para uma convivência solidária dos indivíduos consigo mesmo, com os outros e com o meio.

No entanto, em 2009, ao iniciar uma nova jornada profissional como professora substituta no curso de Artes Visuais – Licenciatura, novas inquietações passaram a fazer parte do meu domínio e, então, surgiu o desejo de realizar a investigação com os estudantes do curso. Dentre algumas disciplinas que ministrei, a Oficina de Fotografia foi a desencadeadora do estudo. Trabalhar com a fotografia possibilitava-me evocar discussões durante as aulas, pertinentes para a pesquisa, como as possibilidades da fotografia enquanto registro, apropriação e conhecimento do meio, através de imagens. Estar na ação docente impulsionou o convite para que os estudantes participassem voluntariamente do estudo.

4.1 Uma breve história do curso de Artes Visuais

Durante a década de 1970, houve uma reforma estrutural na Universidade Federal do Rio Grande, com a criação dos centros e, com estes, surgiu o “Centro de Letras e Artes”. Porém, na época, o centro só oferecia os cursos de Letras Português-Inglês e Português-Francês. Para que as “artes” se concretizassem na forma de oferecimento de um curso específico, foi preciso investimentos tanto na infraestrutura, quanto no pessoal especializado. Assim, a Universidade contratou a professora Zilá Nunes Lawson, para que realizasse uma pesquisa acerca dos cursos de Educação Artística existentes no Brasil e, ainda, para que verificasse a existência de profissionais habilitados e dispostos a residirem em Rio Grande. Esse trabalho foi feito durante os anos de 1974 e 1975. No ano seguinte, 1976, foi construída a proposta de criação de curso de Educação Artística – Licenciatura Curta, implantado em 1977, oferecendo 40 vagas e estruturado com disciplinas teórico-práticas. Na oferta inicial, o curso tinha duração de dois anos (CAMPELLO, 2004).

O curso contou inicialmente com três professores vindos do estado de Minas Gerais: Profa. Maria José Boaventura Leite, Profa. Maria Luiza Duarte Pessoa e o Prof. Geraldo Roberto da Silva, o qual permanece lecionando na Universidade até os dias atuais. A composição inicial fez o curso receber influência da escola mineira de artes plásticas, centrada no desenho, principalmente no da figura humana.

Em 1979, antes da formatura da primeira turma, o curso de Educação Artística – Licenciatura foi reconhecido e, a partir de 1980, começa o empenho para transformar a licenciatura curta em plena, o que ocorreria em 1987. A mudança de *status* do curso desencadeou o compromisso de formar arte-educadores capacitados para atuar nos ensinos fundamental e médio, desenvolvendo habilidades práticas e mentais a partir de conceitos técnicos e teóricos, relacionados com as artes plásticas. Em 2002, o curso passou a chamar-se Licenciatura Plena em Artes Visuais e, em 2004, Artes Visuais – Licenciatura.

As mudanças operadas pela nova configuração do curso, em 1995, levou à criação de uma prova de aptidão para os alunos que pretendiam se candidatar ao vestibular. Segundo Campello (2004, p.114), o curso esperava de seus alunos,

(...) além da habilitação para o ensino, a formação de espírito crítico e reflexivo e o preparo para a pesquisa e a produção das artes visuais em suas diversas linguagens, com espírito investigativo e compromisso com a estética, a ética e os princípios democráticos no ensino e na produção das artes visuais, com responsabilidade social, ambiental e com a cidadania.

Atualmente, após uma reforma curricular que buscou atender à ampliação do curso já existente, foi criada a habilitação de bacharel. Com essa reforma, o curso passa a se chamar Curso de Artes Visuais – Licenciatura e Bacharelado, que pretende oferecer uma formação em Artes Visuais, a partir de um núcleo comum e da posterior escolha por uma habilitação específica, oferecendo ao estudante a oportunidade de sua preferência. O bacharelado é um desejo manifestado pelos muitos acadêmicos que frequentaram o Curso de Artes Visuais da FURG. Com a criação da habilitação em bacharelado e as modificações na licenciatura, buscaram-se condições para que o estudante tenha possibilidades de escolha no seu processo de formação, com autonomia e responsabilidade necessárias para se inserir no atual mercado de trabalho.

A Proposta de Reforma Curricular para o Curso de Artes Visuais – Licenciatura (2008) também visou atender as instâncias de formação e satisfação pessoal, o compromisso com a estética, a ética e os princípios democráticos no ensino e na produção das artes visuais, com responsabilidade social e ambiental.

A opção pela licenciatura atende a formação do professor/a de Arte, por meio da oferta de práticas pedagógicas, estágio docente e disciplinas que compõem o núcleo comum para as licenciaturas da FURG. A opção pelo bacharelado oferece duas ênfases: História, Teoria e Crítica; e Poéticas Visuais. Na primeira, com o oferecimento de disciplinas voltadas à reflexão teórica no campo dos acontecimentos artísticos; na segunda, por meio da oferta de disciplinas eletivas que possibilitam a escolha pela ênfase em linguagens específicas (desenho, pintura, fotografia, cinema e vídeo, entre outras), o estudante terá a oportunidade de vivenciar a prática das oficinas que visam ao estudo de diferentes linguagens em arte e, a partir da própria produção artística, estabelecer conexões entre a teoria e a prática em artes visuais (Proposta de Reforma Curricular para o Curso de Artes Visuais – Licenciatura, 2008).

O espaço físico sempre foi fundamental para oferecer as oficinas do curso, como é o caso das de fotografia, infografia, desenho, gravura, pintura, escultura e cinema e vídeo. Atualmente, com o aumento do número de vagas oferecidas nos últimos vestibulares, tornou-se necessária a ampliação do espaço físico. Para tanto, está sendo construído um prédio novo, que irá abrigar um dos cursos mais antigos da Universidade.

Nossa pesquisa investigou as relações entre meio ambiente e pertencimento junto aos alunos que estavam na terceira série, durante o ano de 2009. Como esses alunos fazem parte do curso antigo, não puderam optar entre a licenciatura e o bacharelado. Por isso, serão arte-educadores aptos a entrar na sala de aula para lecionar, entre outros, temas transversais como o meio ambiente.

5. DOS QUESTIONÁRIOS AOS DISCURSOS COLETIVOS DOS ARTE-EDUCADORES

Explicar é sempre uma reformulação da experiência que se explica.

Maturana, 2001

Pesquisar as concepções dos alunos do curso de Artes Visuais acerca das relações entre pertencimento e meio ambiente é compreender como esses sujeitos percebem e apresentam tais relações. Concebemos o meio ambiente como um bem comum a todos e, dessa forma, entendemo-lo como tudo que circunda o sujeito, sejam lugares públicos ou privados. Em geral, os sujeitos cuidam daquilo que lhes pertence, como, por exemplo, a sua casa, desde que tenham sido educados para isso. Mas, muitas vezes, não têm o cuidado com a frente da sua casa, com a rua da sua casa, com o outro ou com aquilo que não consideram como sendo seu.

Assim, para dar início à investigação, foi necessário conhecer as concepções sobre meio ambiente e pertencimento e ainda aspectos relativos à EA dos futuros arte-educadores, o que ocorreu por meio de um questionário com questões abertas e semiestruturadas.

Para análise do questionário, usamos a metodologia do “Discurso do Sujeito Coletivo” (LEFÉVRE; LEFÉVRE, 2005), com o intuito de reunir as respostas por aproximação em ideias centrais, que serão apresentadas no decorrer do texto.

5.1 A Educação Ambiental na formação do arte-educador

No referido questionário, perguntamos o que os estudantes entendiam por EA, em que momentos de sua formação aconteceram atividades que abordaram o conceito de MA e quais as relações entre o fazer fotográfico e o MA.

Em relação ao entendimento sobre EA destacamos duas ideias centrais: “Educação que ensina a preservar o planeta” e “Precisa sair da teoria e entrar efetivamente em prática”. Na ideia central (IC) “Educação que ensina a preservar o planeta”, os estudantes revelam que a Educação Ambiental pode ser entendida como uma cultura de preservação, em que cada

indivíduo aprende a cuidar do meio em que vive, visando ao equilíbrio e à continuidade do outro e do planeta. A partir dessas concepções, a EA deveria ser transversalizada em todas as disciplinas ensinadas nos espaços educativos, principalmente em escolas e universidades, abordando o cuidar do meio, do outro e de nós mesmos. Seria uma via de acesso entre o estudante e o meio, com a intenção de formar cidadãos mais críticos.

Percebemos que o entendimento em relação à EA encontra-se enfocado por diferentes correntes⁹. No entanto, verificamos uma dimensão naturalista, em que primeiramente seja necessário entender como funciona a natureza.

Nesse sentido, a IC “Precisa sair da teoria e entrar efetivamente em prática”, revela que a EA é uma área de pesquisa que está voltada a diminuir os impactos ambientais. Para esses estudantes, existe muita teoria e pouca prática.

Perguntamos, também, em que momento da formação foi abordado o conceito de MA, o que foi percebido em três ideias centrais: “Atividades pouco significativas”, “Só é trabalhado o conceito de MA quando é apresentado no enunciado da aula” e “Potencializamos nossos sentidos para a produção visual do que nos cerca”. A IC “Atividades pouco significativas” mostra que uma parcela dos sujeitos investigados não se recorda das atividades que tenham explorado o conceito de meio ambiente, nem mesmo de ações que envolvessem a EA. Outros alunos revelam que, em uma ou duas disciplinas, tal conceito foi abordado, mas segundo eles, de forma superficial, sem discussão ou crítica.

Sabemos que é impossível o professor ter um acesso igual a todos os seus alunos, e que o conhecimento parte do interesse de cada estudante, responsável por construir o seu saber. Certamente, houve no curso de formação algumas experiências, mas para os estudantes entrevistados, tais experiências não ficaram registradas em suas memórias.

A IC “Só é trabalhado o conceito de MA quando é apresentado no enunciado da aula”, revela que os alunos recordam de atividades, como a construção de mandalas e das discussões sobre o trabalho em um local “verde”, no campus da universidade; de uma experiência com as crianças do Centro de Atenção Integral à Criança (CAIC), quando foi discutida a questão da higiene e da reciclagem de materiais para serem usados nas aulas de artes e ainda de uma experiência com os alunos do Taim¹⁰, em que perceberam a importância de respeitar e

⁹ Sauv  (2005) fez um importante trabalho de mapeamento das correntes existentes de EA; para essa autora, existem correntes com uma tradi o mais antiga, quais sejam: naturalista, conservacionista/recursista, resolutiva, sist mica, científica, humanista e moral/ tica; já nas correntes mais recentes, a autora destaca: holística, biorregionalista, prática, crítica, feminista, etnográfica, da ecoeduca o e da sustentabilidade.

¹⁰ Taim   o 4  Distrito da cidade do Rio Grande – RS tem como sede a Vila do Taim. Abrange ainda as ilhas Grande e Pequena. Disponível em: <http://www.riograndeturismo.com.br/site/index.php?caderno=48>, acessado em 20/04/2010.

preservar o seu meio. Destacam o trabalho de uma professora do curso que relatava sua prática com trabalhos de EA, envolvendo o conceito de meio ambiente com um grupo de alunos. Na IC em foco, percebemos que, para esses futuros arte-educadores, só foram trabalhados a EA e o MA em aulas que se apresentavam com o título sobre tal temática. Atividades mais subjetivas, como o ato de observar, desenhar ou, ainda, fotografar uma paisagem não se caracterizavam como atividade de EA.

Já na IC “Potencializamos nossos sentidos para a produção visual do que nos cerca”, alguns alunos citam a importância da estética do cotidiano, da educação do olhar para potencializar os sentidos, a fim de perceber e sentir o meio. Nota-se que esses estudantes apresentam um entendimento mais abrangente das ligações que envolvem a arte, a experiência estética, com as questões ambientais. Para eles, o curso em si está voltado a tal prática, em aulas de pintura, de desenho, de fotografia...

Perguntamos ainda sobre as possíveis relações entre o fazer fotográfico e o meio ambiente e duas ideias centrais foram apresentadas “A fotografia como um registro do meio” e “Fotografia como a percepção e conhecimento do meio”.

A IC “A fotografia como um registro do meio” revela que, para uma parcela dos estudantes, a fotografia age apenas como registro e recorte do meio, seja ele natural ou construído. Esses sujeitos não perceberam que, ao saírem na rua, empunhando uma câmera, por exemplo, em uma aula de fotografia, com o objetivo de registrar uma cena, um detalhe, seja da arquitetura ou da natureza, já estão vivenciando uma experiência de EA, no sentido de que a contemplação, a observação e o registro podem ser experiências significativas, fazendo com que o fotógrafo conheça o meio e sinta-se mais próximo dele, podendo, inclusive, despertar o sentimento de pertencimento.

Outros estudantes apontam para a possibilidade de a fotografia agir como uma ferramenta de percepção, uma vez que “toda fotografia é um resíduo do passado. Um artefato que contém em si um fragmento determinado da realidade, registrado fotograficamente” (KOSSOY, 2001, p.45). Pode servir como uma ferramenta que, ao registrar uma parte da história, seja do sujeito ou do meio, proporciona, além da apreciação estética, o conhecimento de si, do outro e do mundo.

5.2 As relações entre Meio Ambiente e Pertencimento

Em nosso pensar, para os sujeitos, os locais de pertencimento deveriam estar diretamente relacionados com a concepção de MA, uma vez que ultimamente se discute em demasiado sobre essa questão, o que poderia tornar as respostas dos estudantes, de certa forma, estereotipadas. Optamos por perguntar sobre o entendimento de pertencimento, visando revelar em que âmbito se encontrava o conceito de meio ambiente.

Ao analisarmos o questionário, percebemos que os estudantes apresentam três ideias centrais que envolvem o conceito de meio ambiente: “Natureza e tudo relacionada a isso”, “O lugar em que eu vivo” e “O mundo em si, o meio natural e social interagindo de forma harmônica”.

Analisando as respostas vinculadas à IC “Natureza e tudo relacionado a isso”, percebemos uma visão naturalista do meio ambiente, na qual o sujeito não se coloca como parte do mesmo e percebe-o vinculado apenas ao aspecto natural. Essa concepção evidencia a separação entre seres humanos e natureza, como uma herança da cultura greco-romana que ganhou espaço para se desenvolver e chegar até a contemporaneidade.

É difícil construir uma nova concepção de meio ambiente depois de tantos séculos de separação entre homem e natureza. Em nosso pensar, esta é uma das funções da Educação Ambiental, mas não com o objetivo de formar uma nova doutrina a ser seguida; mas, ao contrário, percebendo a diversidade de pensamentos num processo de ampliação do conceito de meio ambiente como patrimônio da humanidade, do qual ela é constituída e constituidora.

Entretanto, alguns alunos indicam mudanças na concepção de MA e natureza através da ideia central “O lugar em que eu vivo”. Nesse grupo de respostas, encontramos MA como um todo, não só o natural, mas também o social e o cultural, como um todo que circunda os seres humanos. Ao mesmo tempo em que indicam que é um meio externo com o qual é possível interagir, deixam transparecer que o meio é algo do qual não fazem parte, apenas se relacionam. Esse sujeito coletivo percebe o MA como o espaço que o circunda e com o qual convive, deixando de fora todos os lugares com os quais não interage. Percebemos, a partir de tal IC, que o conceito de MA está diretamente ligado ao sistema de convivência que permeia a formação cultural e identitária dos sujeitos, com suas regras e formas de pensar e agir de uma determinada sociedade.

Já a IC “O mundo em si, o meio natural e social interagindo de forma harmônica” mostra que o meio não é somente o espaço em que o ser humano interage, mas sim algo

maior, mais amplo, podendo ser entendido como qualquer lugar que é interferido ou não pelo homem. Nesse momento, encontramos uma ideia que aponta para uma concepção diferente das anteriores, ao entender o meio vinculado ao mundo em si. Nela, é ultrapassada a visão naturalista que tenta reconstruir uma ligação com a natureza, na direção de uma compreensão humanística, que conhece o meio de vida e as relações permeadoras da constituição do sujeito, gerando um sentimento de pertença (SAUVÉ, 2005). Essa ideia, a cada dia, é compartilhada por um número maior de pessoas, ao perceberem que o meio ambiente se configura em todo o espaço que circunda o sujeito. Meio ambiente passa a ser o conjunto que forma o mundo, constituído a partir de elementos vivos e não vivos e dos sistemas de convivência do quais fazemos parte ou não. Para Reigota (1997), é todo o lugar em que haja relações dinâmicas de interação entre o meio natural e o social, implicando a construção de identidade, de memória e de cultura. Dessa forma, todo e qualquer local é considerado meio ambiente.

Ao questionarmos os alunos sobre pertencimento, solicitamos que apontassem alguns lugares indicadores dessa relação. No momento em que os questionamos sobre pertencimento, tínhamos uma visão restrita, vinculando pertencimento a lugares. Somente na análise dos dados nos apercebemos do reducionismo da pergunta. Assim, foi possível ampliar a compreensão de pertencimento, ao notar que ele não está relacionado ao espaço físico, mas às relações que se estabelecem no espaço físico.

Analisando as respostas dos questionários, encontramos “Minha casa”, “Mundo, um bem comum” e “Relações e vivências” como ideias centrais. Mais adiante, ao analisarmos as narrativas, essas mesmas ideias centrais aparecem como discursos do sujeito coletivo.

Em “Minha casa”, o sentimento de posse está presente nas expressões “minha casa”, “meu quarto”. O sujeito arraigado ao “meu” encontra-se vinculado ao conceito de “Meu rebanho”, nascido junto com a cultura patriarcal e, com ela, a separação entre sujeito e meio (MATURANA, 2004).

É diferente dizer a minha casa ou a casa em que moro e que divido ou não com outras pessoas, ou ainda o meu quarto ou o quarto em que durmo. Tal separação fica evidente em suas respostas, pois é revelado que, quando se trata de um bem privado, como a casa, é colocado o pronome possessivo, mas, quando se trata de um bem público, por exemplo, a cidade, é apenas a cidade e não a “minha cidade”.

O pertencimento vinculado à ideia central “Mundo, um bem comum” aponta para um sujeito que se sente pertencente a lugares (geralmente de âmbito público) de um modo geral, sem colocar o pronome possessivo meu/minha. Extrapola o domínio particular da casa, do

trabalho, do estudo, ao expressar lugares com os quais interfere e estabelece relações. Brandão, C. (2005, p. 49) nos revela que,

São, cada uma ou cada um deles, de uma árvore, a toda floresta, e de um banco a toda a praça, um *bem comum*. São nossos *bens comuns*. Nem *meus*, nem *seus* e nem *do governo*. Pois são *nossos*. São da *comunidade* que *nós* somos, que *nós* criamos, em que *nós* vivemos, que pertence a *nós* e à qual *nós* pertencemos.

Ao falar que pertencem a lugares distintos, os alunos promovem uma aproximação entre o que entendem por MA e pertencimento. Revelam que MA é o mundo em si, todos os lugares interferidos ou não pelo homem e que os locais de pertencimento não se restringem aos bens e lugares privados. Suas respostas, ao mesmo tempo em que são reveladoras de uma concepção de MA que extrapola o pessoal na direção de uma compreensão global, situam o pertencimento aos lugares em que vivem.

Na IC de pertencimento como “Relações e Vivências”, encontramos um sujeito que pode pertencer a qualquer lugar, pois o físico não importa, mas sim as relações estabelecidas entre ele e o espaço físico. A ideia de que, para um sujeito se sentir pertencente, é preciso considerar as relações estabelecidas com esse meio, com os laços familiares ou de amizade, com as memórias construídas em determinados lugares, ou seja, a partir dessa soma, que o sentimento de pertencer é constituído em cada sujeito.

Perceber-se como parte do MA é uma das questões que trazemos na presente pesquisa, e mais ainda: o desejo de investigar o MA como um bem comum. Nas ações cotidianas com os alunos do curso de Artes Visuais, percebemos atitudes de cuidado para com o seu bem privado, mas também que existe certo descuido com o bem público, uma vez que se revela frágil a relação entre o que é só seu e o que é seu e também do outro. O MA encontra-se nesse impasse, pois é um bem comum a todos e, justamente por ser de todos, muitas vezes é considerado de ninguém. Para Funari e Pelegrini (2006, p. 24-25),

O meio ambiente e a cultura foram, muitas vezes, valorizados por seu caráter único e excepcional. Com o despertar para a importância da diversidade, já não fazia sentido valorizar apenas, e de forma isolada, o mais belo, o mais precioso ou o mais raro. Ao contrário, a noção de preservação passava a incorporar um conjunto de bens que se repetem, que são, em certo sentido, comuns, mas sem os quais não pode existir o excepcional. É nesse contexto que se desenvolve a noção de imaterialidade do patrimônio. Uma paisagem não é apenas um conjunto de árvores, montanhas e riachos, mas sim uma apropriação humana dessa materialidade.

Para que o sujeito sinta essa paisagem como parte de seu patrimônio, é preciso que estabeleça experiências significativas com a mesma. O conceito de meio ambiente como patrimônio necessita ser entendido como o todo que circunda o sujeito, seja ele natural, cultural ou social. Perceber o meio como um bem comum significa entender-se como sujeito que habita o mundo e estabelece relações de pertencimento com todos os lugares dos quais faz parte, seja a casa, a rua, o bairro, a cidade ou outro espaço qualquer. Pertencimento, nesse caso, não está vinculado aos espaços, mas ao todo no qual transita o sujeito.

Os questionários foram usados como instrumento de intervenção inicial para o processo da pesquisa. Da ação de reflexão sobre o perguntado, foram desencadeadas outras atividades que tornaram possível compreender o problema da pesquisa, ou seja, **como as relações de Pertencimento e Meio Ambiente, entendidas como bem comum, são percebidas pelo futuro arte-educador?**

Na busca por respostas, mesmo que provisórias, para entender melhor o problema da pesquisa, foi solicitado aos alunos que realizassem uma ensaio visual, utilizando a fotografia como ferramenta de autoconhecimento. A fotografia pode servir para o ato de lembrar ou de conhecer um fragmento de determinada realidade, no qual a escolha do tema pelo fotógrafo revela, de certa forma, sua relação com o meio. Durante o trabalho, os alunos foram lembrados da necessidade de considerar que quem fotografa escolhe um motivo para registrar, conscientes de que, ao revelar fragmentos do meio, um registro será escolhido e, nesse ato de escolha, algo será relegado. Na atitude de mostrar e esconder, própria da fotografia, o fotógrafo quase nunca aparece nas imagens que faz, mas, sendo a fotografia uma escolha que passa por sua formação cultural, a imagem revela aspectos da sua identidade.

Quando olhamos para uma fotografia, que é sempre um registro do passado, podemos refletir sobre a trajetória de tal imagem e, assim, podemos situar pelo menos três estágios que marcam sua existência. No primeiro, a intenção de se fazer o registro, que parte do fotógrafo ou de outra pessoa que delegou a ele essa tarefa. O segundo é o ato do registro, que materializou a imagem idealizada. E o terceiro refere-se a todos os caminhos percorridos pela fotografia, a todas as mãos que a empunharam, aos olhos que a viram, às emoções que despertou, enfim, ao caminho percorrido (KOSSOY, 2001).

Nesse sentido, a fotografia pode ser entendida como ferramenta de conhecimento, instrumento de olhares recursivos e investigativos das imagens por ela reveladas. Quando há a intenção de registrar, tal finalidade passa pela formação identitária do sujeito que faz a fotografia, que escolhe o melhor da cena a ser perpetuado; essas escolhas são feitas a partir de

suas memórias e convivências, formadoras de sua personalidade; o fotógrafo é um “filtro cultural” (KOSSOY, 2002).

5.3 Do questionário às narrativas

Para Maturana (2001), é na e pela palavra, através do conversar e do emocionar, que nos constituímos como seres humanos. Assim, o narrar no conversar é um ato de compartilhar experiências do sujeito com o outro e com o meio. Para Brandão, V. (2008, p.49),

(...) o que podemos ou queremos narrar é influenciado pelo que apreendemos nesse espaço de vida e do lugar social que nele ocupamos, e do processo dialógico que se estabelece. Só assim podemos narrar e ouvir as histórias em suas verdades e ficções, metáforas, ambiguidades, não ditos e silêncios, e dar sentido a essas trajetórias identitárias e uma resposta provisória à pergunta: quem sou eu?

Esta investigação parte dos entendimentos relativos às perguntas “quem sou e a que pertencço”, feitas aos estudantes do curso de Artes Visuais. Para dar conta das respostas obtidas, foi preciso investigar o passado, o presente e as concepções que formam a identidade de cada sujeito. Isso porque o pertencimento está relacionado ao contínuo processo de constituição identitária de cada ser, formada através da experiência e da memória individual e também coletiva. Desse modo, os questionários serviram de ponte para a construção de ensaios visuais, em que a fotografia foi utilizada como ferramenta de investigação das identidades dos estudantes.

A atividade de ensaio visual consistiu na escolha das fotografias e na expressão que cada aluno realizava sobre o papel, unindo pelo menos três elementos formadores das produções: as imagens (fotografias), o desenho e a escrita.

Para a realização da atividade, os estudantes buscaram informações em suas memórias e vivências, uma vez que, para perceberem suas relações de pertencimento, deveriam buscar desvelar aspectos de suas identidades. As ensaios visuais foram motivadoras para a escrita das narrativas.

Ao analisar as narrativas dos sujeitos, buscando nelas entender as relações entre pertencimento e meio ambiente, verificaram-se ideias recorrentes sobre tais concepções que, em nosso pensar, necessitavam ser aprofundadas. As narrativas permitiram a construção de três discursos do sujeito coletivo: DSC – **Minha casa**, DSC – **Mundo, um bem comum** e

DSC – **Relações e vivências**, todos permeados pelo conceito de convivência. Neste trabalho, convivência é um conceito alicerçado nas ideias de Maturana (1997), que se referem ao conversar consigo, com o outro e com o meio; ao conhecer-se; ao emocionar-se; ao vivenciar experiências nos sistemas de convivência.

5.4 Discurso do Sujeito Coletivo – Minha casa

Para a grande parte dos sujeitos investigados, a casa é um local de pertencimento, o que corrobora com a IC “Minha casa” encontrada na análise do questionário. Tanto no questionário quanto no discurso coletivo, a casa em que moram é apresentada com o pronome possessivo “minha”. No discurso coletivo “Minha Casa”, apresentado a seguir, a casa é considerada um lugar de segurança e de abrigo, um local onde os sujeitos vivenciam as experiências mais intensas e os momentos de privacidade.

Se não pertencemos a lugar algum, não temos história. Saber de onde viemos e o que nos constitui é de extrema importância. Meu canto... Desejo profundo do meu ser, Minha casa onde tenho uma sensação de relativa segurança. É onde recarrego minhas energias para enfrentar a vida que corre solta pelas ruas. Também o lugar onde protejo meu sono e meus sonhos. Onde criei meus filhos e já passei metade de minha vida. Tenho um sentimento muito grande de pertencimento. A sensação de estar nela, ou seja, morar é a lembrança das coisas que se passaram e do momento em que estamos nela. É um espaço onde passo agora a maior parte do tempo, seja fazendo o que for. Em minha casa existem lugares que sinto prazer, pois, agrado minha alma. Viajo nos acordes que brotam de objetos que tenho grande sensação de pertencimento. A seleção de compositores, cantores e estilos musicais são muito pessoais, com influências das pessoas com que compartilhamos nossos pertences. Em lugares como a minha sala, fico horas no sofá, pensando na minha vida, no que faço. Por vezes durmo e noutras estudo, esses momentos considero só meus. Meu ateliê em casa, um lugar ao qual eu pertenço, construí com elementos e objetos que dizem muito sobre minha vida. Nele eu me recarrego, me expresso e vivo. Neste espaço posso escutar meu som, ver minha televisão, fazer meus trabalhos e me descontraír. É o lugar onde posso fazer de tudo porque é só meu e onde passo a maior parte do tempo nele. Quando passa um bom filme ou alugo é neste espaço que vejo. Quando quero descansar fazendo qualquer outra coisa é aí que faço na maioria das vezes e com isso passo a ter maior privacidade. Pela janela da minha casa tenho a primeira visão. Porque ela se encontra em meu quarto, onde vejo pelas frestas se o dia está bom ou ruim. É ela que me dá luz durante o dia quando fico no meu canto de lazer, de estudo e de descanso. E através dela é que tenho meu abrigo contra qualquer tempo, onde não preciso me preocupar com nada. É a janela por onde escuto a maioria dos sons, como os cantos dos pássaros ou aquela poluição sonora dos carros que passam pela rua. É por ela que sinto a brisa do vento soprando ou a ventania que a faz bater devido ao tempo ruim. O sol se põe bem na frente da minha janela, no dia que fiz a foto uma enorme tempestade estava se aproximando o cenário era lindo e assustador. Desde criança gostava de dias chuvosos, minha avó paterna tinha medo só de pensar em uma tempestade, tapava os espelhos, fazia cruz de sal e velas porque poderia faltar luz, sempre achei muito engraçado todo aquele aparato, pois o temporal sempre passa e o sol volta e pra mim era tão normal.

A constituição dos sujeitos, para Maturana (1997), acontece dentro de sistemas de convivência, que nem sempre se configuram como sistemas sociais, uma vez que um sistema social deve ser constituído a partir da emoção e do amor. Para que os sujeitos tenham consciência de sua formação enquanto seres sociais, é preciso entender a constituição de sua história tanto individual quanto coletiva.

Em um fragmento do DSC – Minha Casa, fica evidente a ligação entre memória e identidade como constituintes da história dos sujeitos, capaz de dar significado ao sentimento de pertencimento.

Se não pertencemos a lugar algum, não temos história. Saber de onde viemos e o que nos constitui é de extrema importância (DSC – Minha casa).

Brandão, V. (2008) aponta que cada memória é única e constitutiva da identidade. No trabalho com as histórias dos sujeitos, como as narrativas, as lembranças individuais são entrelaçadas às memórias coletivas, como parte da memória histórica que as contextualiza. Assim, no discurso coletivo, percebemos porque a casa é entendida como lugar de pertencimento, como lugar de segurança e abrigo,

(...) Meu canto... Desejo profundo do meu ser, minha casa onde tenho uma sensação de relativa segurança. É onde recarrego minhas energias para enfrentar a vida que corre solta pelas ruas. Também o lugar onde protejo meu sono e meus sonhos. Onde criei meus filhos e já passei metade de minha vida. Tenho um sentimento muito grande de pertencimento (DSC – Minha Casa).

Esse discurso coletivo mostra que a casa é um espaço de convivência familiar. Um lugar onde as memórias fazem com que os sujeitos se reconheçam e se sintam pertencentes. A casa também pode ser um lugar no qual a família reside, e o sentimento que geralmente une a família é o amor, ou seja, o respeito e a aceitação do outro. Maturana (1997, p. 47) revela que as crianças precisam ser criadas em um ambiente de amor porque,

se não cresce no amor, altera-se sua fisiologia e, com isso, sua configuração de mundo. Porque o mundo em que a criança vive é uma expansão de seu ser corporal e, portanto, de como ela vive sua corporalidade. A corporalidade pode ser vivida no respeito por si e no respeito pelo outro, que se dá na confiança sincera, não hipócrita. Então, a criança que não cresce no amor, não cresce como ser social.

A convivência em um sistema social, em um sistema embasado no amor, pode influenciar na maneira como um sujeito irá se comportar em determinada sociedade. A

aceitação do outro, bem como a aceitação de si, que começa nesse sistema familiar, constitui as relações que farão do sujeito um ser social ou não. Para Brandão, C. (2005, p. 19),

(...) o amor se ensina e o amor se aprende. O amor pode ser aprendido; logo, pode ser ensinado. E toda a educação em verdade humana não deve ser mais do que uma longa, amorosa e, se possível, infindável vivência de imagens e de ideias do amor. Tudo o mais são comentários, complementos, notas de rodapé.

O autor revela que o amor é a base para uma educação almejada, pois é nele que os sujeitos criam relações de respeito mútuo entre si e deles com o meio. Se o amor pode ser ensinado e aprendido, é possível vivermos em um sistema social, que tem a casa como um primeiro ambiente, para que essa educação aconteça de fato. Em geral, é na casa que, desde cedo, começamos a vivenciar as relações com nossos familiares.

Nesse discurso, os educandos indicam também a casa como lugar de reflexão, de conversar consigo mesmo, de conhecer-se.

Em lugares como a minha sala, fico horas no sofá, pensando na minha vida, no que faço. Por vezes durmo e noutras estudo, esses momentos considero só meus (...) Meu ateliê em casa, um lugar ao qual eu pertencço, construí com elementos e objetos que dizem muito sobre minha vida. Nele eu me recarrego, me expresso e vivo (DSC – Minha casa).

É na relação com a casa, na convivência com esse espaço, nas interações com esse meio, e também com outros, que o sujeito constrói a sua identidade. Segundo Maturana (2001, p. 180), “a identidade de um sistema é constituída e conservada como uma maneira de funcionar como um todo nas interações recursivas do sistema no meio que o contém”. Nesse sentido, o sistema cultural em que vive o sujeito pode desencadear vivências e memórias que constituem a sua identidade.

Na análise do discurso, é possível perceber a separação entre o bem privado e o público, na distinção feita entre a “minha casa” e “o lugar em que eu vivo”. O pronome possessivo aparece apenas para se referir a sua casa e não ao lugar onde vive o sujeito entrevistado. Esse movimento parece indicar o não entendimento de que o bem comum pertence também a ele, da mesma forma que ao outro e, por isso, não pertence a ninguém, sendo um lugar em que ele apenas interage. Para Brandão, C. (2005, p.45),

Temos uma curiosa maneira de lidar com esses sentidos de propriedade, de posse, de pertencimento, de partilha e de responsabilidade, ou de corresponsabilidade. Temos modos estranhos de pensar a fundo as diferenças e as convergências entre: ‘o meu’, o ‘nosso’, o ‘de todos’, o ‘deles’ e até mesmo o de ‘ninguém’.

O trabalho de pesquisa buscou compreender as relações entre pertencimento e MA apresentadas pelos futuros arte-educadores, quando provocados a refletir sobre tais relações. Percebemos que as mesmas existem e são evidenciadas no discurso coletivo “Minha casa”, de forma superficial e sem que o sujeito perceba.

O sentimento de pertencimento, quando vinculado ao entendimento de meio ambiente, pode servir de base para uma EA na qual o sujeito se sinta integrante ao mesmo tempo em que dependente do meio. Nessa perspectiva, o sujeito não entende o meio apenas como algo com o qual interage, mas como algo do qual necessita. De acordo com Brandão, C. (2005), o sentimento de pertencer pode ser ampliado para esferas cada vez mais abrangentes.

5.5 Discurso do Sujeito Coletivo – Mundo, um bem comum

Ao analisar as narrativas, encontramos que os lugares de pertencimento, para uma parcela pequena dos estudantes, têm relação com aquilo que eles entendem como sendo Meio Ambiente. Em suas narrativas, afirmam que pertencem a lugares onde podem interagir e que fazem parte de suas convivências. Esses sujeitos expressam que só se sentem pertencentes ao meio quando este faz parte de seus sistemas de convivência. Partindo de tais pressupostos, foi possível construir o DSC – Mundo, um bem comum, apresentado a seguir.

Quando fui questionado pela primeira vez, ainda na sala de aula, sobre quais lugares me sentia pertencente na hora assim de supetão de manhã, não me lembrei de nenhum lugar em especial. Mas, mais tarde quando voltava do trabalho comecei a organizar as ideias e lembranças que há muito tempo estavam adormecidas no passado, grande parte delas da minha infância. Penso que existe um espaço comum a todos, pertence às normas sociais, é um espaço que não é de ninguém, mas ninguém pode usá-lo indevidamente que será punido. Quando esses espaços são violados sem autorização, ficamos tensos e irritados, porque os outros estão em um lugar ou usando o que nos pertence. Eu não preciso ter uma nota fiscal para me sentir “dono” de um país inteiro, com um sentimento de patriotismo. Ao falar mal de um outro país e exaltar o nosso, estamos exibindo um sentimento de domínio sobre aquela terra. E só temos esse sentimento de pertencimento não porque compramos um pedaço de terra, mas sim porque nascemos nesse lugar. Em uma época em que as pessoas pensam que são proprietárias da natureza, do Meio ambiente, se faz necessária a consciência de que a natureza pertence a todos. Pessoas e instituições passaram a ver a natureza como parte da sua propriedade, com uma visão neoliberalista, e se é propriedade de um, logo não é propriedade de todos. Mas, eu sinto que a natureza me pertence, assim como pertence a todos os outros animais, humanos ou não. Existem espaços que fazem-nos sentirnos felizes, livres. Os lugares que escolhi são lugares nos quais me sinto bem. Tem lugares onde me considero observadora, no ônibus, por exemplo. Faço sempre o mesmo trajeto, já não sou estranha para o ônibus e ele para mim, assim eu sou eu dentro dele. Certo dia, observo a paisagem da janela para fora. Outros, da janela para dentro e, ainda dias em que olho para dentro de mim mesma. Lugares como o R.U, onde me alimento e vivo momentos intensos, que variam entre alegres, tristes. Lugar de desabafo, que acontece com pessoas que acredito ter muita sintonia. O cais é um lugar que eu gosto, sempre que posso eu vou, independente de ser dia de semana ou fim de semana. Tenho uma relação sem explicação com o mar, me faz bem só de olhar, a minha ideia era ter fotografado a praia do Cassino, mas não foi possível. Lugares como a praça Xavier Ferreira, faço parte desse lugar, adoro as esculturas construídas tendo como base os arbustos da praça cuidadosamente esculpido por alguém que nunca vi. Quando era pequena e meus pais ainda eram casados, me traziam até a praça para brincar, lá não existem brinquedos, mesmo assim eu adorava ver a água que caía do chafariz, às vezes tinha peixinhos, pombos e muito espaço para correr e brincar de esconde-esconde. Era muito legal, sempre voltava pra casa no colo do meu pai, até hoje quando encontro com ele para conversar gostamos de dar uma volta ali. Quando tenho um tempo livre e estou por ali, sem nada para fazer ou esperando o ônibus parar e fico olhando para a água sendo assim tenho certeza de que faço parte daquele lugar. A Praça Tamandaré é caminho rotineiro de muitas pessoas, e meu particularmente; quase todos os dias passo por ali, existem duas ruas paralelas a rua de bambus, mas sempre atravesso a praça pela rua de bambus não sei explicar porque, mas pertencço a esse lugar. Sempre que olho para a torre, imagino que um dia vou poder subir lá. Como será que se sobe? Como será a vista lá em cima? Com quem eu poderia falar para tentar chegar até lá? Bom parece bobo, como tudo na vida, mas eu gostaria de chegar lá, e de uma coisa eu tenho certeza: aquela torre me pertence. Tentei escolher lugares que me remetessem a algum sentimento de segurança, serenidade e que eu me identificasse de alguma forma, senti-me pertencente a determinado lugar. Escolhi uma foto da praia do Cassino, uma de Cerrito (interior da cidade de Pelotas), uma do cemitério da cidade do Rio Grande, uma feita da janela do meu quarto e uma feita em uma viagem a São Paulo. Estas cinco fotos representam lugares ao qual eu pertencço ou pertenci, espaços estes que simbolizam de alguma forma minha vida até o momento. Como o SENAI que em minha vida foi mais que um simples cursinho profissionalizante, nesta escola aprendi muito, não só no campo da eletrônica, mas também como pessoa e cidadão. A FURG: o prédio do CAIC faz parte da minha vida, me sinto em casa, aprendi e continuo aprendendo muito neste lugar, nele encontrei grande parte dos meus amigos. O Ateliê de gravura: eu resumo esta imagem com a palavra conquista, o espaço é uma sala da escola de Belas Artes, nesta sala eu montei um pequeno ateliê de gravura. Após oito anos como aluno da escola, sinto um grande orgulho de pertencer ao quadro de professores desta escola, conquistei este espaço através de muita dedicação. Me sinto muito a vontade neste escola.

Quadro 2 – DSC – Mundo, um bem comum

O DSC – Mundo, um bem comum traz à tona as memórias desse sujeito coletivo, quando expressa os lugares e vivências que constituem sua identidade, o que pode ser entendido como sentimento de pertencimento.

Quando fui questionado pela primeira vez ainda na sala de aula, sobre quais lugares me sentia pertencente na hora assim de supetão de manhã, não me lembrei de nenhum lugar em especial. Mas, mais tarde quando voltava do trabalho comecei a organizar as ideias e lembranças que há muito tempo estavam adormecidas no passado, grande parte delas da minha infância (DSC – Mundo, um bem comum).

O fragmento do discurso coletivo transcrito mostra o quanto vivemos, transitamos e compartilhamos lugares, espaços, pessoas sem percebermos o seu significado em nossas vidas. Ao se sentirem desconfortáveis, quando questionados, necessitaram entender sua vida cotidiana, seu ser-estar no mundo e a que se sentiam pertencentes. Neste momento, iniciam o conversar, no sentido de “dar-voltas-com”, proposto por Maturana (2001), vasculhando suas memórias, na tentativa de relembrar experiências vividas. Relatam que se sentem pertencentes a lugares de âmbito públicos, lugares considerados como bem comuns.

(...) penso que existe um espaço comum a todos, pertence às normas sociais, é um espaço que não é de ninguém, mas ninguém pode usá-lo indevidamente que será punido. Quando esses espaços são violados sem autorização, ficamos tensos e irritados, porque os outros estão em um lugar ou usando o que nos pertence (DSC – Mundo, um bem comum).

O discurso dos estudantes evidencia que consideram espaços pertencentes a todos; ao mesmo tempo, não são de ninguém; ou seja, o bem comum é considerado um espaço público que não pertence aos sujeitos da mesma forma que o bem privado. Esta maneira de pensar evidencia um relacionamento diferente, implicando o entendimento de bem comum dissociado do pronome possessivo “meu/minha”. Como afirma o Brandão, C. (2005, p.44),

Sou responsável e devo cuidar do que é ‘meu’, mas me sinto menos responsável ou até não responsável pelo que ‘é meu sendo nosso’. E, menos ainda, eu me sinto muito pouco responsável pelo que ‘é nosso sendo de todos’.

Brandão, C. (2005) afirma ainda que a consciência do “meu”, do “nosso”, do “dele” e do “deles” existe quando o sujeito se encontra dentro da sua casa mas, fora dela, esses limites se complicam um pouco, tornando-se comum ouvirmos a afirmação de que “dentro da minha casa eu não quero um palito no chão, mas fora do portão, tanto faz”.

Muitos consideram a rua como um espaço que não pertence ao sujeito da mesma forma que a sua casa. Algumas vezes, o que podemos perceber é que a sensação de pertencimento se expande, quando muito, para a calçada em frente a sua casa. No entanto, quando o sujeito quer identificar o lugar onde mora, estando em uma região diferente, é comum se referir à rua em que está situada a sua casa como sendo a “minha rua”. No DSC –

Mundo, um bem comum, esse sentimento não se faz presente. O discurso indica que os lugares aos quais este sujeito coletivo se sente pertencente são,

(...) lugares nos quais me sinto bem. Tem lugares onde me considero observadora, no ônibus, por exemplo. Faço sempre o mesmo trajeto, já não sou estranha para o ônibus nem ele para mim, assim eu sou eu dentro dele. Certo dia observo a paisagem da janela para fora. Outros, da janela para dentro e, ainda dias em que olho para dentro de mim mesma. (DSC – Mundo, um bem comum).

É interessante como os estudantes, quando se referem a outros lugares que não sejam as suas casas, não usam o pronome possessivo “meu”, “minha”. Pode-se supor que acreditam serem lugares comuns e, em sua maioria, de âmbito público, lugares que pertencem a todos. Conforme o dizer de Brandão, C. (2005, p.49),

Estas coisas da *nossa* rua, do *nosso* bairro, da *nossa* praça, da *nossa* cidade e do *nosso* município, são *nossas*. Não sendo de ninguém “em particular” e nem sendo “propriedade do governo”, todas essas coisas e muitas outras são de *todos nós*.

Do discurso emergem lugares de pertencimento como sendo locais em que os sujeitos se sentem bem, acolhidos, felizes e livres, são lugares de harmonia entre o ser humano e o meio. O sentimento de posse encontra-se arraigado ao nascimento da cultura patriarcal, momento de mudança emocional que transforma o sujeito de coletor a caçador (MATURANA, 2004). Na cultura patriarcal, o sujeito responsabiliza-se pelo o que é seu, o que está em sua posse, criando as fronteiras entre o que lhe pertence e o que pertence ao outro.

(...) tentei escolher lugares que me remetessem algum sentimento de segurança, serenidade e que eu me identificasse de alguma forma, senti-me pertencente a determinado lugar. Escolhi uma foto da praia do Cassino, uma de Cerrito (interior da cidade de Pelotas), uma do cemitério da cidade do Rio Grande, uma feita da janela do meu quarto e uma feita em uma viagem a São Paulo. (...) Como o SENAI que em minha vida foi mais que um simples cursinho profissionalizante, nesta escola aprendi muito, não só no campo da eletrônica, mas também como pessoa e cidadão. A FURG: o prédio do CAIC faz parte da minha vida, me sinto em casa, aprendi e continuo aprendendo muito neste lugar, nele encontrei grande parte dos meus amigos (DSC - Mundo, um bem comum).

Ao ser analisado o discurso, o uso do pronome possessivo “meu” somente aparece quando o sujeito refere-se ao seu quarto; nos demais lugares, eles são apenas citados, sem referência de posse.

Lugares como o R.U, onde me alimento e vivo momentos intensos, que variam entre alegres, tristes. Lugar de desabafo, que acontece com pessoas que acredito ter muita sintonia. O cais é um lugar que eu gosto, sempre que posso eu vou, independente de ser dia de semana ou fim de semana. Tenho uma relação sem explicação com o mar, me faz bem só de olhar, a minha ideia era ter fotografado a praia do Cassino, mas não foi possível. Lugares como a praça Xavier Ferreira, faço parte desse lugar, adoro as esculturas construídas tendo como base os arbustos da praça cuidadosamente esculpidos por alguém que nunca vi (DSC - Mundo, um bem comum).

Verificamos que todos os lugares enfatizados no discurso são aqueles que o sujeito frequenta ou já frequentou; não são lugares estranhos ou distantes de sua realidade, são espaços vivenciados e carregados de memórias, formadores de suas identidades, porque testemunham vivências experimentadas nesse espaço.

Pelos discursos compreendemos que o pertencimento está relacionado à convivência porque nenhum sujeito revelou que se sente pertencente a um lugar com o qual não possui interação. Para esses alunos, lugares de pertencimento relacionam-se com o entendimento de MA. Quando retomamos à IC “O lugar em que eu vivo”, na qual definem meio ambiente como os lugares que costumam frequentar: desde a casa, o bairro, a praia, até os espaços de formação. Enfim, lugares que abrigaram experiências significativas, onde a relação de pertencimento sem valor de propriedade torna-se bem acentuada.

No mesmo discurso, também é possível encontrar o sentimento de patriotismo. Um cuidado especial foi adotado no momento da análise, porque entendemos que valorizar a cultura local frente à globalizante massificação mundial é diferente dos radicalismos geradores da discriminação em relação a outras culturas. A consciência de que vivemos em um mundo repleto de culturas singulares, com as suas peculiaridades, que têm igual importância e formam um único sistema global e diversificado, fica expressa em seu discurso.

Eu não preciso ter uma nota fiscal para me sentir “dono” de um país inteiro, com um sentimento de patriotismo. Ao falar mal de um outro país e exaltar o nosso, estamos exibindo um sentimento de domínio sobre aquela terra. E só temos esse sentimento de pertencimento não porque compramos um pedaço de terra, mas sim porque nascemos nesse lugar (DSC - Mundo, um bem comum).

As relações vivenciadas pelos sujeitos dentro do sistema de convivência, como o próprio país, podem estimular um emocional embasado no sentimento de orgulho e defesa do território. Dessa forma, o sujeito se sente pertencente a sua “terra natal”, a um bem comum, que, sendo seu, também é entendido como de todos os sujeitos nascidos no mesmo lugar.

Outro aspecto que é trazido pelos estudantes é seu entendimento em relação à natureza, que está expresso no trecho reproduzido a seguir:

Em uma época em que as pessoas pensam que são proprietárias da natureza, do Meio ambiente, se faz necessário a consciência de que a natureza pertence a todos. Pessoas e instituições passaram a ver a natureza como parte da sua propriedade, com uma visão neoliberalista, e se é propriedade de um, logo não é propriedade de todos. Mas eu sinto que a natureza me pertence, assim como pertence a todos os outros animais, humanos ou não (DSC – Mundo, um bem comum).

Em nosso pensar, quando colocamos o meio como patrimônio, referimo-nos ao sentido de cuidado que, em geral, os sujeitos têm com seus pertences. Perceber o meio como patrimônio da coletividade humana, a qual o sujeito integra, é diferente do pensamento Humanista/Iluminista, que acreditava poder dominar a natureza porque percebia o ser humano como superior a ela. Compreender o meio como patrimônio da humanidade significa compreender-se como pertencente e dependente e desse meio e, por isso, desenvolve atitudes de cuidado da mesma forma que resguarda a sua casa, pois depende dela para abrigo e segurança.

Acreditamos que a EA tem como um de seus compromissos, instigar as mudanças efetivas na cultura dos sujeitos, transformando os sistemas de convivência em sistemas sociais fundamentados no amor, que é o conhecimento e a aceitação do outro e do meio, afinal conforme afirma Brandão, C. (2005), cada sujeito só pode conhecer de fato aquilo que pode amar em sua vida, em seu mundo, em seu sistema social.

5.6 Discurso do Sujeito Coletivo - Relações e vivências

Ao analisar os discursos, apuramos que o pertencimento pode estar presente também nas relações que os sujeitos estabelecem com as pessoas, com os objetos e com os animais. Pode apresentar-se de forma abstrata, imbricando-se com os sentimentos, com o campo das ideias, da moral, enfim, com tudo o que está inserido no sistema de convivência do qual os sujeitos fazem parte.

O discurso coletivo “Relações e vivências” apresenta, reforçando o que já havia sido apontado pelo questionário, um pertencimento relativo às experiências que permeiam a constituição identitária dos sujeitos e que se estabelecem através do meio. No questionário, alguns alunos revelam que o lugar do qual se sentem parte é onde estão seus laços de

amizade; não é o espaço físico que faz com esses sujeitos se sintam pertencentes, mas as situações nele vividas.

Temos um espaço pessoal que nos pertence. Socialmente estabelecemos relações com pessoas que permitimos ou não ultrapassar certos espaços ao nosso redor. Temos um espaço íntimo, nesse espaço só deixamos entrar pessoas íntimas. Temos o espaço pessoal, que deixamos entrar amigos e conhecidos para uma conversa próxima, mas não tão íntima. Há no nosso conhecimento social e subconsciente também o espaço social que interagimos com as outras pessoas. Acredito que a maioria dos lugares se tornam especiais graças às pessoas que vivenciam este lugar e, quando não são as pessoas é um momento de reflexão entre o corpo e o espírito. Pertencer-nos significa algo que está sob nosso domínio físico, intelectual ou psíquico. Assim o pertencimento pode estar pertinente às relações com pessoas, animais, objetos, sonhos... Me sinto pertencente a tantas coisas e pessoas, mas lugares me parece tão subjetivo. Já cheguei a acreditar que pertencia a um lugar, mas passado o tempo me transformei em uma pessoa que se muda constantemente nem posso me apegar a coisas materiais, pois nem elas resistem as minhas mudanças... Por exemplo, nesta casa, tenho tudo que me faz feliz e minha Irma é mais que uma Irma, é uma mãe. Tenho muito carinho e admiração por ela. E desde pequena sonhava em morar com ela, quando este sonho se realizou, foi o dia mais feliz da minha vida. Objetos nos pertencem, assim como lugares, animais (para alguns), pessoas e sentimentos. Assim, meus livros, fonte inesgotável de prazer. É onde viajo por épocas e temas sem precisar sair da minha casa. Livros que li outros que reli e com certeza os lerei novamente. É um mundo a parte, cresce à medida de minhas inquietudes e sede de saberes. Meus velhos sapatos que o tempo os tornam mais confortáveis eles me acompanham sempre, conhecem várias ruas e calçadas desta cidade. Caminhadas por vezes apressadas com rumo certo, por vezes sem destino algum. Outro objeto que, além de prazeroso, tenho sensação de pertencimento. Juntos percorremos as areias da praia, também as veias e artérias do bairro onde vivo. Pertencimento relacionado ao sonho, à conquista. Meus planos me pertencem, são parte importante da minha personalidade, ajudaram e ajudam a construir a minha visão de mundo e de realidade. Minhas idas e vindas por todos os lugares onde passei, caminhos que percorri até chegar ao curso de Artes Visuais, formam caminhos tortuosos, cheios de altos e baixos. Neste curso descobri o mundo das cores, não importa o lugar, o espaço físico e sim a tinta, os tons, os contrastes, o efeito plástico da cor. Acredito que não só o sentimento de pertencimento é abstrato, como também é muito amplo. Vai da psiquê ao físico, do concreto ao intangível. Abrangendo além dos sentimentos as ideias, a moral, o tempo, o significado de coisas, os conceitos simbólicos, a sociedade. Como uma ideologia, uma causa e uma ética.

Quadro 3 - DSC – Relações e Vivências

Para esse sujeito coletivo, pertencer a diferentes instâncias não configura um espaço físico definido, o pertencer refere-se à constituição identitária dos sujeitos, às suas memórias e convivências. O sujeito pode sentir-se pertencente a um determinado grupo social, como, por exemplo, a uma família, isto é, à relação que se estabelece entre os membros de tal família. Percebemos serem os laços familiares de carinho e fraternidade estabelecidos na convivência entre os membros dessa família que constituem esse sistema social e que fazem com que o sentimento de pertencimento se constitua.

Os lugares são espaços onde as experiências acontecem, podendo tornarem-se especiais devido às lembranças e convivências que nele são experimentadas. Por esse viés, o pertencimento não está relacionado à casa, por exemplo, como um objeto tangível, mas sim, às experiências e às memórias vividas dentro do espaço físico “casa”, conforme fica claro na passagem a seguir:

(...) acredito que a maioria dos lugares se tornam especiais graças às pessoas que vivenciam este lugar e, quando não são as pessoas, é um momento de reflexão entre o corpo e o espírito. (DSC - Relações e vivências)

Para Maturana (1997), somos seres sociais e nos constituímos dentro de sistemas de convivência na e pela linguagem. O conversar no sentido de dar-voltas-com é fundamental para nossa formação. O fragmento do discurso do sujeito coletivo citado anteriormente revela a ligação entre o pertencimento e o conversar, no qual aparece a importância não do lugar, mas da convivência. A mesma ideia é corroborada no fragmento que segue:

me sinto pertencente a tantas coisas e pessoas, mas lugares me parece tão subjetivo. Já cheguei a acreditar que pertencia a um lugar, mas passado o tempo me transformei em uma pessoa que se muda constantemente nem posso me apegar a coisas materiais, pois nem elas resistem as minhas mudanças... (DSC – Relações e vivências).

Para os estudantes pesquisados, o pertencimento não está ligado ao físico, no sentido do material, mas sim às vivências e percepções do sujeito no meio. Segundo Maturana (1997), a percepção é um fenômeno interno do sujeito, e tudo o que ele pode perceber é determinado por sua estrutura. A percepção não está fora do sujeito: está na relação de congruência entre estrutura e meio. O pertencimento acontece justamente nessa relação:

(...) objetos nos pertencem, assim como lugares, animais (para alguns), pessoas e sentimentos. Assim, meus livros, fonte inesgotável de prazer. É onde viajo por épocas e temas sem precisar sair da minha casa. Livros que li outros que reli e com certeza os lerei novamente. É um mundo à parte, cresce à medida de minhas inquietudes e sede de saberes (DSC – Relações e vivências).

Analisando o fragmento, percebemos que, quando o sujeito coletivo refere-se aos livros como objeto de pertencimento, não está se referindo ao objeto papel denominado livro, mas sim à possibilidade de prazer e aprendizado construída através do conversar com esse livro. O discurso apresenta um sujeito consciente de suas afinidades, podendo-se até mesmo afirmar que o pertencimento está ligado ao mundo do saber; nesse caso, simbolizado pela imagem de um livro.

A constituição identitária dos sujeitos se torna importante para entendermos as relações de pertencimento. Contudo, para compreender a formação da identidade, utilizamos a metáfora da *decollage*, ou seja, a técnica de colagem que, por sua gênese, forma imagens

únicas e singulares, assim como a constituição de cada sujeito, que se realiza através de suas experiências vividas.

Entendemos que as memórias são constituidoras de identidade e, logo, de pertencimento; mas é preciso perceber que o nosso processo de rememorar está ligado ao desejo, à motivação e à emoção. No dizer de Brandão, V. (2008, p.20),

(...) são as memórias como acervo pessoal dos fatos vividos pelos indivíduos ao longo da vida, passíveis de ser recuperados, chamados pelo presente, se um maravilhoso e intrigante processo – envolvendo o resultado de interações bioquímicas acrescido de emoção, motivação e desejo – levá-los à consolidação, ou seja, torná-los uma história a ser narrada.

Nesse sentido, os estudantes revelam no discurso coletivo que percorreram muitos caminhos até chegar ao curso de Artes Visuais. O que significa terem vivenciado outras experiências, as quais, de certa forma, influenciaram suas escolhas e os fizeram chegar ao referido curso:

minhas idas e vindas por todos os lugares onde passei, caminhos que percorri até chegar ao curso de Artes Visuais, formam caminhos tortuosos, cheios de altos e baixos. Neste curso descobri o mundo das cores, não importa o lugar, o espaço físico e sim a tinta, os tons, os contrastes, o efeito plástico da cor (DSC – Relações e vivências).

O que podemos verificar a partir do discurso é que, mais uma vez, o sentimento de pertencimento não está relacionado apenas ao espaço físico, mas sim consigo mesmo e as suas relações identitárias, constituídas em sistemas de convivência em congruência com o meio:

acredito que não só o sentimento de pertencimento é abstrato, como também é muito amplo. Vai da psiquê ao físico, do concreto ao intangível. Abrangendo além dos sentimentos, as ideias, a moral, o tempo, o significado de coisas, os conceitos simbólicos, a sociedade. Como uma ideologia, uma causa e uma ética (DSC – Relações e vivências).

Suas falas indicam como um sistema fechado está sempre em interações com o meio e estabelece relações através de sua convivência com o meio e com o outro. Assim, tudo está no sujeito e não fora dele, conforme afirma Maturana (2004, p. 11),

os recursos naturais só existem à medida que desejamos e que chamamos de recursos naturais. O mesmo acontece com as ideias, os valores ou os símbolos, vistos como elementos que orientam a nossa vida, mas que só o são até o ponto em que aceitamos o que eles conotam ou representam. Ou seja, para que os recursos naturais, os valores, as ideias, ou os símbolos apareçam em nossas diferenciações como fatores ou elementos que norteiam o curso de nossa vida, já surgira antes – independentemente deles próprios – o emocionar que os tornou possíveis como orientadores de nosso viver.

Ao entender o sujeito como sistema fechado, verificamos que o pertencimento não está relacionado apenas ao lugar em que o sujeito se encontra, mas sim às relações que permeiam seus sistemas de convivência e, nesse sentido, o sujeito só pode sentir-se como parte, como pertencente aos espaços com os quais ele vivencia experiências significativas e com os quais ele pode interagir, seja a sua casa, seu bairro, sua cidade e/ou seus espaços de formação.

6. PARA NÃO CONCLUIR...

*(...) porque vivemos num mundo centrado no conhecimento.
Maturana, 2001.*

Investigar as concepções de pertencimento e meio ambiente dos estudantes do curso de Artes Visuais, além de proporcionar uma volta ao curso em que me formei, também possibilitou uma atividade de autoconhecimento a todos que aceitaram participar da investigação.

Para Maturana (2001, p.126), “(...) já nos encontramos na situação de observadores observando quando começamos a observar nosso observar em nossa tentativa de descrever e explicar o que fazemos”. Nesta pesquisa, tentamos buscar uma explicação que não provém de um observador colocado diante de uma realidade da qual não faz parte, mas sim, de um observador implicado, que participa do fenômeno através de sua própria ação de explicar.

Com o ingresso no mestrado, foi possível dar continuidade à pesquisa que de forma despreziosa comecei na graduação e, posteriormente, na especialização: estudos sobre cultura, identidade e memória. No entanto, novos conceitos e autores foram se acoplando a exemplo do conceito de convivência, de Humberto Maturana, que hoje acredito ser relevante para a constituição da memória, da identidade e, logo, do sentimento de pertencimento.

Os caminhos para chegar definitivamente ao objeto de pesquisa foram longos e com muitas curvas, que levavam a outros caminhos, a outras pesquisas. Foi preciso escolher e definir o que realmente pesquisar e, assim, após uma viagem em família, descobri o quanto o sentimento de pertencimento pode ser intenso. Acredito que o sujeito, ao sentir-se pertencente ao meio em que vive, desenvolve atitudes de cuidado para com o mesmo. Percebi o quanto esse sentimento poderia ser relevante para uma Educação Ambiental que tem por princípio instigar mudanças efetivas na cultura dos sujeitos, passando de uma cultura de consumo e de destruição para a do cuidado, do pertencer...

Observando a história da humanidade, é possível perceber que houve uma separação entre o homem e a natureza, revelada na mudança cultural promovida da matrística para a patriarcal. Na matrística, não havia hierarquia entre homens e mulheres: todos viviam da caça e da coleta, não precisavam ter a posse de coisa alguma, porque tanto pertenciam ao meio, quanto o meio pertencia a todos. Já na visão patriarcal, o poder é centralizado na figura do

homem, do pai, do chefe de família. Passa, então, a existir um novo sentimento: a necessidade da posse de algo, como, por exemplo, o sujeito que precisa possuir um rebanho, desenvolvendo uma atitude de resguardo somente com esse gado, porque é de sua propriedade (MATURANA, 2004).

Essa herança cultural, ainda é encontrada quando constatamos que, em muitos casos, o indivíduo cuida apenas da sua casa, do seu terreno, mas não cuida da rua da sua casa, porque ela não é apenas sua, mas sim de todos os moradores do lugar.

Acreditamos que um dos papéis da EA seja o de restabelecer a ligação entre homem e natureza, pois vivemos em meio a uma crise sócio-ambiental, que torna urgente motivar no sujeito a ideia de ser parte integrante do meio, em que se constitui e, ao mesmo tempo, é constituído por ele.

A partir de tal pensamento, desenvolvemos a pesquisa cuja problemática se configurava em conhecer as relações entre o sentimento de pertencimento e o meio ambiente como bem comum, junto aos futuros arte-educadores que, em suas atividades docentes, deverão desenvolver, entre outras temáticas, o conceito de Meio Ambiente.

Para chegar a uma compreensão da relação que se estabelece entre meio ambiente e pertencimento, recorremos a passagens históricas e trouxemos conceitos como memória, identidade, convivência. Em nosso pensar, é preciso pensar que a memória constitui, a partir da metáfora da *decollage*, a identidade individual e/ou coletiva e que ambas são desenvolvidas dentro de sistemas de convivência. Desse modo, podemos tentar entender que o pertencimento não está ligado somente a um lugar físico, mas às relações de convivência estabelecidas com o espaço.

Na pesquisa realizada, utilizamos três momentos distintos para a coleta de dados. O primeiro foi um questionário com questões abertas que, no nosso entender, foi uma etapa importante para verificarmos o que os estudantes pensavam sobre MA, EA e pertencimento bem como para definir os interessados em participar do estudo.

No segundo passo, os estudantes foram estimulados a fotografar aquilo que pudesse representar suas relações de pertencimento, pois acreditamos que o fazer fotográfico e o ato de percepção do meio podem sensibilizar o olhar e despertar a afinidade com o meio e, talvez, o sentimento de pertencimento. Assim, os estudantes fotografaram lugares, animais, objetos... tudo o que, no entender deles, representava o pertencimento, o que demandou o conversar consigo, descobrir fragmentos e memórias que constituíam suas identidades. Foi uma atividade de autoconhecimento que utilizou a fotografia como ferramenta investigativa de si e do mundo. O pensar sobre si e as coisas que lhes constituíam e lhes pertenciam implicou a

necessidade de torná-las públicas, o que ocorreu quando os estudantes confeccionaram seus ensaios visuais unindo as fotografias, a escrita e o desenho.

O terceiro momento dividiu-se entre a construção dos ensaios visuais e, a partir delas, a escrita das narrativas, que contaram a experiência vivida no ato de fotografar e revelaram suas relações de pertencimento. Das narrativas, foram construídos os “Discursos do Sujeito Coletivo”. Em nosso pensar, foi necessário entender o que falava o coletivo dos futuros arte-educadores no que se refere às relações de pertencimento e MA. Da recorrência nas narrativas, surgiram os três discursos analisados.

O Discurso Coletivo **Minha casa** fala das relações que os sujeitos têm com o lugar em que moram, um lugar de proteção, de abrigo, de renovação; no **DSC – Mundo, um bem comum**, os sujeitos revelam que se sentem pertencentes a vários lugares de âmbito público; porém, ao se referirem a esses locais, eles não usam o pronome possessivo “meu/minha” e, finalmente, no **DSC – Relações e vivências**, os sujeitos investigados revelam que o sentimento de pertencimento não está relacionado apenas ao espaço físico, mas às relações que se dão através da convivência com tais espaços.

O que percebemos com a experiência é que, embora o sujeito entenda o MA de forma idealizada, não o relaciona somente ao meio natural, mas àquele constituído de todas as construções sociais e culturais, nas quais o ser humano e a natureza estão juntos de forma integrada.

A análise possibilitou compreender o que os estudantes entendem por Meio Ambiente e suas relações com o pertencimento; o que pensam sobre Educação Ambiental e em que momentos, durante a sua formação, foram abordados tais conceitos; e ainda no que se refere às relações entre o fazer fotográfico e o MA.

Também deixam evidente, nos questionários e nos discursos, que o conceito de Meio Ambiente não foi trabalhado durante a sua formação. Entretanto, revelam que foram instigados a desenvolver a percepção visual para a produção artística. Nesses momentos, mostram a dualidade que envolve o pensar em relação ao meio. Se as expressões Meio Ambiente ou Educação Ambiental não forem explicitadas claramente durante as atividades de sala de aula, causam a sensação, nos alunos, de que não foram trabalhadas.

Mas, quando questionados em relação à EA, alguns salientam que ela deveria ser uma disciplina obrigatória nas escolas, para ensinar a cuidar da natureza. São poucos os estudantes que percebem nas atividades de expressão artística, como o desenho, a pintura e o próprio fazer fotográfico, uma atividade ligada à EA, uma vez que não há ensaio visual que não esteja integrada ao meio.

Os estudantes, desde o começo da pesquisa, sabiam que o trabalho proposto seria utilizado para a coleta de dados de uma pesquisa de Mestrado em Educação Ambiental e, mesmo assim, nenhum deles indicou que a atividade de ensaio visual pudesse estar relacionada a uma atividade de EA.

No que diz respeito às concepções de MA e pertencimento, foi possível perceber três concepções distintas, reveladas pelos sujeitos. Para os estudantes, MA pode ser entendido como “o mundo em si, meio natural e social interagindo de forma harmônica”; “O lugar em que eu vivo” e, ainda, “Natureza e tudo relacionada a isso”. Já em relação aos lugares de pertencimento, os sujeitos apontam que a casa é um local relevante; além dela, os sujeitos indicam também lugares de âmbito público, como a cidade, o bairro, a universidade... E ainda afirmam que o pertencimento não está relacionado ao lugar físico, mas às relações e vivências experimentadas nesses lugares, o que nos leva a concluir que, para eles se sentirem pertencentes ao meio, é preciso que tenham vivenciado experiências significativas com o mesmo, fazendo, portanto, parte de seus sistemas de convivência.

Embora os estudantes não indiquem explicitamente suas casas como parte do MA, revelam que pertencem as suas casas e que MA é o lugar no qual eles vivem. Isso demonstra uma aproximação entre o pertencimento e o MA, mesmo que revelada de modo implícito.

Percebemos também que o sujeito diferencia o bem privado, expresso como a “minha casa”, do bem comum, quando indica os lugares em que convive, como, por exemplo, a praia do Cassino. Para o privado, usa os pronomes possessivos “meu, minha” e, para o público, essa relação de pertencimento fica dissolvida, pois, ao mesmo tempo em que o referido bem pertence a ele, também pertence ao outro.

Encontramos o pertencimento relativo às experiências que permeiam a constituição identitária dos sujeitos e que se estabelecem através do meio. Pertencimento não está relacionado apenas ao lugar em que o sujeito se encontra, mas também às relações que permeiam seus sistemas de convivência e, assim, o sujeito só pode sentir-se parte pertencente aos espaços com os quais ele vivencia experiências significativas.

A pesquisa evidencia que os sujeitos sentem-se pertencentes ao meio quando esse meio faz parte de seus sistemas de convivência, uma vez que todos os lugares citados nos discursos são espaços em que os sujeitos vivenciaram esse tipo de experiência.

Se o sentimento de pertencimento tem relação com a convivência e se entendemos que o MA pode ser entendido como um patrimônio da coletividade humana, compreendemos que cabe à educação proporcionar experiências que possibilitem convivências com o meio, que não se limitem apenas ao espaço escolar ou da comunidade onde vivem os sujeitos, mas que

realmente se configurem no âmbito social, cultural e natural, de forma a fazer com que os sujeitos percebam o MA como um patrimônio de todos. Ao colocarmos o meio como patrimônio, como bem comum, estamos nos referindo ao sentido de cuidado que, em geral, os sujeitos têm com seus bens privados e que, em nosso pensar, poderia ser estendido também aos bens públicos.

Podemos citar como exemplo a falta do sentimento de pertencimento que existe na cidade do Rio Grande em relação ao patrimônio histórico e cultural, em que uma parcela significativa da população não conhece a história do município e tão pouco se importam com a situação dos prédios históricos que a cidade abriga. Acreditamos que o fato de não conhecerem a história da cidade, e estes não serem seus espaços de convivência, ou ainda, por não terem vivenciado experiências significativas nestes locais, contribui para que os sujeitos não se sintam pertencentes a tais lugares. Em muitos casos não entendem e tão pouco percebem a relevância destes espaços constituídos como patrimônio. O resultado são as inúmeras “fachadas lacradas”¹¹ ou as ruínas que Rio Grande abriga. Percebemos que não adianta impor que este ou aquele prédio seja estabelecido como patrimônio, é preciso que a população se sinta pertencente, e isso só acontece através de experiências significativas e da convivência com tal espaço, mediadas pela educação.

Assim, como proposta futura, pensamos em trabalhar com o conceito de pertencimento na escola, através da disciplina de Educação Artística, com atividades que permitam aos estudantes conhecerem seu meio, sua história e realizem experiências estéticas e significativas com o intuito de formar uma consciência de pertencimento, uma vez que, acreditamos que o pertencimento seja relevante não só para a EA, mas para a formação do sujeito de forma íntegra, tentando restabelecer a conexão entre homem e natureza, tão necessária para a sobrevivência da espécie humana frente à crise sócioambiental que vivenciamos. Dessa forma, pensamos que a EA tem como um de seus objetivos o de fomentar a necessidade de mudanças efetivas na cultura dos sujeitos, transformando os sistemas de convivência em sistemas sociais fundamentados no amor e na aceitação, e não na dominação do outro e do meio.

Sabemos que um trabalho de pesquisa sempre deixa lacunas, questões que apontam para uma investigação mais ampla. Mas, nesta dissertação nosso objetivo era entender as relações entre pertencimento e meio ambiente como um bem comum, apresentadas pelos

¹¹ Refere-se às construções que tem suas fachadas tombadas e são lacradas evitando sua total destruição.

futuros arte-educadores. A pesquisa mostrou que o pertencimento tem relação com a memória e com a identidade, constituídas nos diferentes sistemas de convivência.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Rubim Santos Leão de. et al. *Histórias das sociedades: das sociedades modernas às sociedades atuais*. 26 ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1993.

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Aqui é onde moro, aqui nós vivemos: escritos para conhecer, pensar e praticar o município educador sustentável*. 2. ed. Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005.

_____. *As flores de abril: movimentos sociais e educação ambiental*. Campinas: autores Associados, 2005.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordinio. *Labirintos da memória: quem sou?*. São Paulo: Paulus, 2008.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: www.planalto.gov.br. Acessado em 08/05/2009

BRASIL, *Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental*. Temas Transversais. Brasília, 1998. (Mimeo).

CAMPELLO, Eliane T.A. Letras e Artes. In. ALVES, Francisco das Neves. *Fundação Universidade Federal do Rio Grande: 35 anos a serviço da comunidade*. Rio Grande: FURG, 2004.

COMISSÃO DO CURSO DE ARTES VISUAIS – LICENCIATURA, *Proposta de Reforma Curricular para o Curso de Artes Visuais – Licenciatura*. Rio Grande; FURG, 2008 (Mimeo)

DUBOIS, Philippe. *O ato fotográfico e outros ensaios*. Campinas: Papius, 1993.

DUARTE JR., João-Francisco. *O sentido dos sentidos. A educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2003.

FUNARI, Pedro Paulo Abreu, PELEGRINE, Sandra de Cássia Araújo. *Patrimônio histórico e cultural*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2006.

GOMBRICH, E.H. *A história da arte*. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. *Os (des)caminhos do meio ambiente*. 14. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Quem precisa de identidade? in SILVA, Tomas Tadeu (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7.ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

HART, P. Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes na pesquisa em educação ambiental. In: GALIAZZI, M. do C.; FREITAS, J. V. de. *Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

HAUSER, A. *A história social da arte e da literatura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

IZQUIERDO, Ivan. *Tempo e tolerancia*. Porto Alegre: Meridional, 1998.

_____. *Questões sobre a memória*. São Leopoldo: Unisinos, 2004.

KESSEL, Zilda. *Memória e memória coletiva*.

Disponível em: www.memoriaeducacao.hpg.ig.com.br. Acessado em 19/06/2008.

KOSSOY, Boris. *Realidades e ficções na trama fotográfica*. São Paulo: Ateliê Editorial, 1999.

_____. *Fotografia e história*. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.

LARROSA, J. Tres imágenes de paradiso. In: LARROSA, J. *Déjame que te cuente*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)*. Caxias do Sul: Educs, 2005.

LESTINGE, Sandra Regina. *Olhares de educadores ambientais para estudos do meio e pertencimento*. Piracicaba, 2004. tese de doutorado Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/11/11150/tde-03022005-155740/> acessado em 07/07/2010.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: 34, 1999.

LOUREIRO, Carlos Frederico. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. Ed. Cortez, 2004.

MATURANA, Humberto. *A ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1997.

_____. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MATURANA, Humberto, VARELA, Francisco. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Atenas, 2001.

MATURANA, Humberto, VERDEN-Zoller, Gerda. *Amar e Brincar: fundamentos esquecidos do humano patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Atenas, 2004.

MORAES, Roque. *No ponto final a clareza do ponto de interrogação inicial: a construção do objeto de uma pesquisa qualitativa*. Disponível em www.moodle.furg.br. Acessado em 29/06/2008.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. *O espaço do desenho*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL – ProNEA / Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. 3 ed. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

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

_____. *Meio ambiente e representação social*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SÁ, Laís Mourão. Pertencimento in FERRARO JUNIOR, Luiz Antonio (org). *Encontros e caminhos: Formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, 2005.

SAUVÉ, Lucie. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, Michele e CARVALHO, Isabel (orgs.) *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre, 2005.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA, *Projeto Quero-Quero: Educação Ambiental e Rio Grande*. Rio Grande, 2007. (Mimeo).

SILVA, Tomas Tadeu (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TRIGUEIRO, André. et. al. *Meio ambiente no século 21: 21 especialistas falam da questão ambiental nas suas áreas de conhecimento*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual in SILVA, Tomas Tadeu (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.