



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



JULIA ROVENA WITT

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UNIDADES DE CONSERVAÇÃO: A EXPERIÊNCIA
DA AÇÃO CULTURAL DE CRIAÇÃO *SABERES E FAZERES DA MATA*
ATLÂNTICA NO LITORAL NORTE GAÚCHO

RIO GRANDE
2013

JULIA ROVENA WITT

EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UNIDADES DE CONSERVAÇÃO: A EXPERIÊNCIA
DA AÇÃO CULTURAL DE CRIAÇÃO *SABERES E FAZERES DA MATA
ATLÂNTICA* NO LITORAL NORTE GAÚCHO

Dissertação de mestrado apresentada ao 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.

Orientador: Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro

Coorientadora: Dra. Lúcia de Fátima Socoowski de Anello

RIO GRANDE

2013

W827e Witt, Julia Rovena
Educação Ambiental em unidades de conservação: a experiência da
ação cultural de criação Saberes e Fazeres da Mata Atlântica no litoral
norte gaúcho / Julia Rovena Witt. - 2013.
133 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande –
Mestrado em Educação Ambiental, Programa de Pós-Graduação em
Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2013.
Orientador: Dr. Carlos Frederico Bernardo Loureiro
Coorientadora: Dr^a. Lúcia de Fátima Socoowski de Anello

1. Unidades de conservação 2. Educação Ambiental
Transformadora 3. Relação ser humano-natureza 4. Formação de
educadores ambientais I. Loureiro, Carlos Frederico Bernardo II.
Anello, Lúcia de Fátima Socoowski de III. Título.

CDU: 504:37

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

JULIA ROVENA WITT

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UNIDADES DE CONSERVAÇÃO: A EXPERIÊNCIA
DA AÇÃO CULTURAL DE CRIAÇÃO SABERES E FAZERES DA MATA
ATLÂNTICA NO LITORAL NORTE GAÚCHO**

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. Carlos Frederico Bernardo Loureiro
(Orientador – PPGEA)

Dr^a. Lúcia de Fátima Socoowski de Anello
(Coorientadora – FURG)

Dr^a. Claudia da Silva Cousin
(FURG)

Dr^a. Maria Odete da Rosa Pereira
(Empresa Trans For Mar Consultoria Ltda.)

Aos caminhantes dessa jornada.

Agradecimentos

Muitas foram as pessoas que estiveram presentes ao longo do desenvolvimento desse trabalho, sendo parceiras na caminhada, e sem as quais essa “empreitada” não teria sido possível. Agradeço imensamente...

... à minha família, pai Osmar, mãe Dirlane e irmã Su, pelo apoio incondicional, desde o início da caminhada até a sua conclusão. Obrigada pela companhia, pelo apoio, pela compreensão, pelos churrascos, pelas risadas (muitas vezes fundamentais para amenizar a tensão e o cansaço!), pela força e por me fazerem acreditar que tudo isso era possível;

... aos amigos e amigas, antigos e novos, pela parceria e companheirismo. Em especial àqueles e àquelas que estiveram navegando juntos nesse mesmo barco da educação ambiental ao longo desses dois últimos anos: Saiô, Dayse, Carol, Ching, Carmen, Melina, Kaká, Tiago, Yoyo, Gitana, Wagner. Obrigada pelas trocas de ideias, pelas confraternizações na cabana, pelos cafés com chocolate no CC, pelos momentos divertidos e por todo o aprendizado;

... ao meu orientador, Carlos Frederico Loureiro e à minha coorientadora, Lúcia Anello, por todo o apoio e aprendizados proporcionados ao longo desse processo, pelas “injeções de ânimo” e por sempre me incentivarem na realização desse trabalho;

... às professoras que compuseram a banca de avaliação desse trabalho, Dra. Maria Odete da Rosa Pereira e Dra. Cláudia da Silva Cousin, por aceitarem o convite e pelas importantes contribuições;

... aos professores e às professoras do PPGEA/FURG, pelos valiosos ensinamentos e trocas, e por me proporcionarem novos mergulhos no campo da Educação Ambiental, sob diversas perspectivas. Em especial ao professor Carlos Machado, que também acompanhou a gênese de meu projeto de pesquisa, contribuindo com ideias, sugestões e bibliografias;

... ao PPGEA e à FURG, por proporcionarem as condições necessárias à coleta de dados, disponibilizando viaturas aos alunos do programa. Um obrigada em especial ao motorista Renato, que acompanhou a segunda viagem ao Litoral Norte;

... ao Instituto Curicaca, por ter feito parte (e ainda fazer!) de minha constituição enquanto educadora ambiental, e às pessoas maravilhosas que lá pude conhecer e que se tornaram grandes amigos e amigas: Xandi, Pati, Rê, Si, Sofia, Cissa, Joyce, Lu. Obrigada por todo o aprendizado, pelas bases construídas, pelo auxílio ao longo da definição do objeto da pesquisa e por terem topado que a experiência lá do Litoral Norte virasse uma dissertação de mestrado;

... à Gabi, por ter sido uma baita companheira na minha primeira saída de campo! Se não fosse essa ajuda, muitas das entrevistas não teriam se concretizado. Muito obrigada pela amizade e por todo o apoio!

... ao Joca, por todo o carinho, apoio, compreensão, incentivo e amor, por compartilhar os momentos felizes e os difíceis, e por me fazer ver que sim, é possível!

... às professoras das escolas do Litoral Norte, por aceitarem participar da pesquisa, por me receberem tão bem no seu espaço de trabalho, muitas vezes em seu horário de aula, e contribuírem com relatos maravilhosos;

... à Dona Marlene, do seminário de Dom Pedro de Alcântara, como sempre tão atenciosa e hospitaleira;

... à ONG Centro Ecológico, pelo fornecimento de materiais a respeito dos projetos de educação ambiental da Teia de Educadores Ambientais;

... à CAPES, pela bolsa concedida que possibilitou a realização de meus estudos;

... ao povo brasileiro que, por meio de suas contribuições (ou melhor, obrigações) possibilitou o meu ingresso e permanência em um curso de pós-graduação em uma universidade pública.

A todos e todas, muito obrigada!

“Tal como outros seres vivos com quem compartilamos a mesma casa, o planeta Terra, fomos criados com as mesmas partículas ínfimas e com as mesmas combinações de matérias e de energias que movem a Vida e os astros do Universo. Algo do que há nas estrelas pulsa também em nós. Algo que, como o vento, sustenta o voo dos pássaros, em uma outra dimensão da existência impele o voo de nossas ideias, isto é, dos nossos afetos tornados os nossos pensamentos.”

Carlos Rodrigues Brandão

“Se não morre aquele que escreve um livro ou planta uma árvore, com mais razão não morre o educador, que semeia vida e escreve na alma.”

Bertold Brecht

RESUMO

O presente trabalho constituiu-se em uma investigação que buscou analisar uma experiência de educação ambiental (EA) desenvolvida pela ONG Instituto Curicaca em unidades de conservação (UCs) no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Esta é representada pela “Ação Cultural de Criação *Saberes e Fazeres da Mata Atlântica*”, desenvolvida entre os anos de 2005 e 2010, envolvendo alunos e professores da rede pública de ensino de cinco municípios da região. A partir disso, objetivou-se compreender a repercussão que o processo educativo desenvolvido nessa Ação Cultural de Criação gerou nas práticas pedagógicas das educadoras que dele participaram. Historicamente, a criação e implantação de UCs esteve vinculada a uma perspectiva dissociativa da relação ser humano-natureza, sendo apreciadas como “ilhas de natureza intocável”. No Brasil, foram regulamentadas pela lei do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC), configurando-se em espaços com diferentes características e fins, de acordo com sua categoria, sendo que a educação e a interpretação ambiental apresentam-se dentre os objetivos de unidades da categoria “parque”. Nesse sentido, as ações de educação ambiental propostas pela ONG foram empreendidas principalmente nesses espaços protegidos, com a intenção de trabalhar com as escolas inseridas nos microcorredores ecológicos definidos para a região do Litoral Norte. Para a elucidação dos resultados gerados, a investigação foi feita a partir de pesquisa qualitativa, adotando como procedimentos metodológicos a análise de relatórios das ações educativas realizadas com professores e a realização de entrevistas semi-estruturadas com educadoras que participaram dessa ação. A sistematização dos dados foi feita a partir da análise textual discursiva (ATD), aliada à compreensão do subtexto. Para isso, foram consideradas três categorias *a priori* na pesquisa: práxis, consciência e autonomia. A análise foi feita à luz do materialismo histórico dialético e da EA crítica transformadora emancipatória, entendendo-se a questão ambiental configurada na integração e inter-relação entre as dimensões biológica, social, econômica e política. Os resultados encontrados permitem concluir que ações de EA continuam a ser desenvolvidas nas escolas da região, com a incorporação e apropriação de práticas pedagógicas ressignificadas pelas educadoras, em uma confluência de ações vinculadas tanto a práticas mais comportamentalistas de EA quanto a propostas mais críticas e com potencial transformador. Com isso, propõe-se que UCs podem se constituir em importantes espaços educativos, potencializadores na construção de uma “práxis ambiental”.

Palavras-chave: unidades de conservação, educação ambiental transformadora, relação ser humano-natureza, formação de educadores ambientais.

ABSTRACT

This work consisted in an investigation that analyzed the experience of environmental education (EE) developed by the non-governmental organization (NGO) "Instituto Curicaca" in protected areas (PAs) in the North Coast of Rio Grande do Sul. This experience is represented by the cultural action "Ação Cultural de Criação *Saberes e Fazeres da Mata Atlântica*", developed between the years 2005 and 2010, involving students and teachers of public schools of five cities in the region. The research aimed to understand the impact of this educational process in the pedagogical practices of the teachers who participated of it. Historically, the creation and deployment of PAs has been linked to a dissociative perspective of the relationship between human beings and nature, being assessed as "islands of untouched nature." In Brazil, they were regulated by the law of the National System of Protected Areas (SNUC), setting up in spaces with different characteristics and purposes, according to its category, and environmental education and interpretation are presented among the goals of units of the category "park." In this sense, environmental education actions proposed by the NGO were mainly undertaken in these protected areas, with the intention of working with schools embedded in ecological micro-corridors defined for the North Coast region. For the elucidation of the results, the investigation was made from qualitative research, adopting methodological procedures as the analysis of reports of educational activities with teachers and conducting semi-structured interviews with educators that participated in this action. The systematization of data was made from the discursive textual analysis (DTA), coupled with the understanding of the subtext. Three categories were considered *a priori*: praxis, consciousness and autonomy. The analysis was made in the light of historical and dialectical materialism and of the critical transformative emancipatory EE, understanding the environment as the integration and inter-relationship between the biological, social, economic and political aspects. The results allow us to conclude that schools continue to develop EE actions, with the incorporation and appropriation of pedagogical practices resignified by educators in a confluence of actions linked to both behavioral practices and critical proposals with transformative potential. It is proposed that PAs may be important educational spaces, contributing to the construction of an "environmental praxis".

Keywords: protected areas, transformative environmental education, human-nature relationship, environmental educators education.

Lista de ilustrações

Figura 1 – Microcorredores ecológicos da região de Itapeva (Torres, RS) e mosaico de UCs no Litoral Norte do RS.....	54
Figura 2 – Perfis dos municípios do Litoral Norte do RS conforme características econômicas e sociais.....	62
Figura 3 – Dependências da EMEF Afonso Bedinot, em Mampituba, RS.....	66
Figura 4 – Dependências da EMEF João André Hendler, em Morrinhos do Sul, RS.....	67
Figura 5 – Dependências da EEEF São Jorge, em Morrinhos do Sul, RS.....	69
Figura 6 – Dependências da EMEF Zona Sul, em Torres, RS.....	73
Figura 7 – Dependências da EEEF Manoel João Machado, em Torres, RS.....	75
Figura 8 – Dependências da EMEF Professor Raimundo Fernandes de Oliveira, em Arroio do Sal, RS.....	76
Figura 9 – Dependências da EEEF Professor Dietschi, em Arroio do Sal, RS.....	77
Figura 10 – A compreensão acerca das categorias <i>a priori</i> adotadas no processo da pesquisa.....	90
Figura 11 – Organograma das categorias emergentes da análise documental e suas inter-relações.....	100
Quadro 1 – Bens culturais identificados para a porção Norte do Litoral Norte do RS.....	61
Quadro 2 – Principais temas abordados atualmente nas ações de educação ambiental desenvolvidas em escolas do Litoral Norte do RS.....	118

Lista de abreviaturas e siglas

A.P. -	antes do presente
APP -	área de preservação permanente
ATD -	análise textual discursiva
CEASA -	Centrais de Abastecimento do Rio Grande do Sul S.A.
EA -	educação ambiental
EEEF -	Escola Estadual de Ensino Fundamental
EEEM -	Escola Estadual de Ensino Médio
Emater-	Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
EMEF -	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFI -	Escola Municipal de Ensino Fundamental Incompleto
ENCEA -	Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental no SNUC
ONG -	organização não-governamental
PNAP -	Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas
RPPN -	Reserva Particular do Patrimônio Natural
SNUC -	Sistema Nacional de Unidades de Conservação
UFRGS -	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UC -	unidade de conservação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS	15
1.1. Pequena história sobre uma significativa escolha: intercruzando caminhos percorridos e o tema de pesquisa.....	15
1.2. Sobre a que se propôs esse trabalho e o processo de pesquisa.....	19
1.3. Sobre a investigação.....	23
1.3.1. Justificativa.....	23
1.3.2. Objetivos.....	26
1.3.2.1. Objetivo Geral.....	26
1.3.2.2. Objetivos Específicos.....	26
2. A RELAÇÃO NATUREZA-SOCIEDADE: ENTRE DICOTOMIAS E INTEGRAÇÕES	28
2.1. Qual o lugar do ser humano no/com o ambiente?.....	28
2.2. Áreas protegidas: trajetórias e perspectivas na conservação da natureza....	33
2.3. Unidades de Conservação no Brasil: breve definição e contextualização....	35
2.4. Educação Ambiental e Unidades de Conservação.....	39
2.5. Ações de EA por meio de vivências com a natureza e a questão da conscientização.....	43
2.6. EA crítica transformadora e emancipatória: por uma prática educativa libertadora.....	46
2.6.1. Elementos para uma prática educativa libertadora.....	50
3. ONGs E ATUAÇÃO JUNTO A UCs: A AÇÃO DA ONG INSTITUTO CURICACA	53
3.1. Aspectos acerca dos espaços e seus sujeitos.....	59
3.1.1. Caracterização da região do Litoral Norte: histórico da ocupação e manifestações culturais.....	59
3.1.2. Caracterização dos municípios.....	61
3.1.3. Caracterização das escolas.....	63
3.1.4. Caracterização do grupo de professoras.....	77
4. METODOLOGIA: BASES TEÓRICAS DO EXERCÍCIO DE ANÁLISE	79
4.1. Critérios para a escolha dos participantes e coleta dos dados.....	81
4.2. Sistematização dos dados.....	84
4.2.1. O subtexto.....	85
4.2.2. A análise textual discursiva (ATD).....	87
4.3. As categorias <i>a priori</i> consideradas na pesquisa.....	89
4.3.1. Práxis.....	90
4.3.2. Consciência.....	92
4.3.3. Autonomia.....	93
4.4. Análise do material.....	95
4.4.1. Documentos.....	95

4.4.2. Entrevistas.....	101
5. CONCLUSÃO: REFLEXÕES ESPIRALADAS.....	120
5.1. A constituição do sujeito educador ambiental.....	120
5.2. A resignificação do processo pelos sujeitos.....	121
5.3. A potencialidade das ações desenvolvidas.....	123
5.4. Considerações finais.....	124
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	126
APÊNDICE 1 - Termo de consentimento livre e esclarecido.....	131
APÊNDICE 2 - Roteiro da entrevista semi-estruturada.....	132

INTRODUÇÃO

Relembrar, repensar, refletir. Após a vivência e o desenvolvimento de uma experiência educativa, essas são ações que se mostram importantes para um processo de avaliação das compreensões, desdobramentos, sentimentos e significados gerados. Descodificar a situação vivida – como colocado por Ernani Maria Fiori, em prefácio à *Pedagogia do oprimido* de Paulo Freire – nos ajuda também a lançar um olhar crítico sobre aquilo que foi realizado, animando-nos na busca por novas ações, à luz das reflexões geradas a partir das experiências revisitadas.

Seguindo esse movimento de “descodificação” e de retomada de um processo vivido, o trabalho aqui apresentado toma como tema central a questão da educação ambiental em áreas protegidas, com destaque para as unidades de conservação da natureza (UCs), e lança um olhar sobre a experiência de uma organização não-governamental gaúcha desenvolvida em UCs do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, enfocando os resultados gerados junto a um dos grupos de atores que dela fizeram parte: as educadoras¹.

O texto é organizado ao longo de cinco capítulos. Seguindo-se a esse tópico introdutório, no capítulo um é trazida a trajetória pessoal da pesquisadora, seus primeiros contatos com a educação ambiental (EA) e envolvimento com a EA em unidades de conservação, assim como aspectos sobre o processo da pesquisa, justificativa e objetivos. O capítulo dois versa sobre a relação ser-humano natureza e a construção da atual visão dessa relação, apresentando um panorama sobre as UCs no Brasil e a questão da EA nesses espaços, discutindo também elementos da EA transformadora emancipatória e da educação libertadora e seus alicerces teóricos. O terceiro capítulo apresenta a experiência da Ação Cultural de Criação *Saberes e Fazeres da Mata Atlântica*, trazendo uma caracterização dos sujeitos, dos municípios e das escolas envolvidas. O quarto capítulo aborda a metodologia, destacando os critérios, os procedimentos metodológicos e a sistematização dos dados adotados ao longo do desenvolvimento do trabalho, bem como a análise do processo e a identificação de resultados. Por fim, no capítulo cinco são delineadas

¹ A adoção desse gênero no substantivo justifica-se pelo fato de o grupo ser composto, majoritariamente, por mulheres. Não seria justo tratá-las como “eles”, sendo que foram “elas” as protagonistas nessa caminhada. Mais adiante essa questão será comentada em maior detalhe.

conclusões geradas a partir do que foi elucidado, buscando-se traçar um paralelo com os objetivos propostos inicialmente na pesquisa.

1. TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS

1.1. Pequena história sobre uma significativa escolha: inter cruzando caminhos percorridos e o tema de pesquisa

Uma escolha sempre traz consigo um aporte de experiências vividas, de ideais, de histórias de vida. Sujeitos orgânicos e históricos que somos (e, me arriscaria a dizer, por que não – “bio-históricos”), nos encontramos encharcados pelas vivências dos nossos caminhos percorridos, que vão nos constituindo à medida em que avançamos em nosso caminhar. Ao fazermos uma escolha, trazemos conosco também uma trajetória histórica que a acompanha. E é essa trajetória pessoal que procurarei resgatar e contar nessas linhas iniciais, com a intenção de apresentar-me como educadora-pesquisadora, situar-me na pesquisa e justificar o interesse e a *escolha* pela Educação Ambiental e pelo tema da dissertação.

Sou bióloga de formação e a decisão de que queria cursar Biologia na faculdade foi tomada relativamente cedo por mim. Sempre gostei de assuntos que fossem relacionados às ciências naturais e, ao final do Ensino Fundamental, já tinha a certeza de que essa era a profissão que desejava exercer. Sim, bióloga, era isso! A vontade se manteve ao longo do Ensino Médio – com o surgimento de alguns outros interesses no meio do percurso, é verdade, como a Oceanologia e o Teatro; mas a “Bio” continuava sempre presente, firme e forte... – e sabia que gostaria de atuar como pesquisadora em alguma das áreas do campo “ambiental” do curso (na época, o curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) contava com três ênfases: licenciatura, bacharelado com ênfase ambiental e bacharelado com ênfase molecular). Ao mesmo tempo, embebida de todo ânimo, vontade e “sede de revolução” que a adolescência consigo traz, acreditava que a profissão de bióloga me proporcionaria construir saberes e práticas que me impulsionariam na atuação pela transformação do atual quadro de degradação e expropriação socioambiental de nosso mundo (a construção de uma práxis revolucionária, pois!).

Ao concluir o ensino básico, prestei vestibular e, em 2004, ingressei nas Ciências Biológicas da UFRGS. Naquele tempo, todos os que entravam no curso eram automaticamente matriculados na licenciatura. A mudança de ênfase, para o

bacharelado, poderia ser feita a partir do quarto semestre. Eu, na verdade, não tinha muito interesse na licenciatura, pois desejava enveredar pela pesquisa na área biológica, mas decidi ir cursando as disciplinas das duas ênfases conjuntamente. E, com o passar dos semestres, fui sendo conquistada por um campo que não havia imaginado inicialmente: a educação ambiental.

Essa “ampliação de horizontes” e a busca por novas formas de se viver e atuar na Biologia e de enxergar-se bióloga (mais do que uma profissão, um modo de ser e estar no e com o mundo!) foram favorecidas também por uma certa crise desencadeada mais ou menos na metade do curso. Ao mesmo tempo em que gostava das aulas e das temáticas abordadas pela Biologia em si, sentia que, aos poucos, o curso ia fazendo com que cada vez mais eu me baseasse em conceitos e em formas de fazer pesquisa “prontos”, dentro de uma suposta “neutralidade” e de um mesmo formato padrão que, de certa forma, tolhia a incorporação de apresentações diferenciadas, intimidava intervenções criativas. A ciência me parecia muito “dura” e fechada. Tinha a necessidade de experimentar a Biologia de uma maneira diferente, que se mostrasse alternativa a essa razão instrumental e ao paradigma positivista da ciência, que se aproximasse da “vida real” e das pessoas, que fosse propositiva, criativa, que instigasse à ação...

Foi então que comecei a entrar em contato com a educação ambiental. Durante esse período, entre os anos de 2005 e início de 2007, estagiei junto ao Laboratório de Herpetologia da UFRGS, integrando o grupo que desenvolvia pesquisas sobre quelônios de água doce no RS. Um dos locais de estudo era o Parque Estadual de Itapeva, em Torres/RS, uma unidade de conservação de criação relativamente recente que conserva um dos únicos locais do estado em que ainda é possível se encontrar sequências de ecossistemas costeiros característicos, como dunas, matas de restinga, banhados e mata paludosa. Minha relação de identificação e afeto com o local foi praticamente instantânea: fiquei admirada com a diversidade de ambientes, com as dunas gigantescas que se erguiam em frente ao mar, com os diferentes tipos de formações vegetais que podíamos encontrar em uma mesma área, com a riqueza da fauna, com o colorido do dia e o mistério da noite... Era realmente um lugar encantador. E foi nas nossas andanças pelo Parque, à procura de quelônios e anfíbios, em meio às conversas com os colegas estudantes-pesquisadores da equipe da Herpetologia, que fiquei sabendo da existência de um grupo de pessoas ligadas a uma ONG chamada “Curicaca”. Esta

ONG vinha se envolvendo de perto com a criação dessa UC, atuando na região, e realizando ações para a promoção da conservação da biodiversidade e valorização da cultura local, incluindo atividades de educação ambiental com veranistas e moradores do entorno. Soube também que a própria universidade vinha atuando em parceria com a Curicaca, por meio de um projeto de extensão promovido pelo Centro de Ecologia da UFRGS juntamente com a ONG.

Ao tomar conhecimento do trabalho desenvolvido por esse grupo, senti-me estimulada a ir buscar mais informações a respeito da organização, das possibilidades de atuação junto ao grupo e, passado algum tempo, decidi entrar em contato. Essa era uma grande oportunidade para experimentar o “ser bióloga” de uma forma diferente que eu tanto vinha almejando...! Em setembro de 2007 comecei a atuar como voluntária junto à ONG, participando especialmente das ações de educação ambiental articuladas em áreas protegidas do Litoral Norte do RS. No final desse mesmo ano, passei a ser bolsista de extensão do projeto feito em parceria com a UFRGS, cujo objetivo era proporcionar um maior intercâmbio entre universidade e comunidade, procurando tornar os conhecimentos gerados no meio acadêmico, a partir de pesquisas desenvolvidas na região, acessíveis também para as comunidades locais, na busca por um “desencastelamento” do saber científico e valorização da cultura e saberes tradicionais.

Esse projeto inseria-se dentro de um programa maior que vinha sendo desenvolvido pela Curicaca desde 2005, a Ação Cultural de Criação Saberes e Fazeres da Mata Atlântica, cujo foco voltava-se para a questão da conservação da biodiversidade associada à valorização das culturas locais e a promoção da sustentabilidade. Dessa forma, a Ação Cultural – e, conseqüentemente, a extensão – incluíam a realização de encontros de Trocas de Saberes e ações de EA com alunos e professores de escolas de cinco municípios do Litoral Norte. Nas Trocas de Saberes se reuniam representantes da comunidade local e da acadêmica para conversar sobre algum tema ligado à região (como o artesanato com fibras naturais, os vestígios arqueológicos, a tradição do Terno de Reis², os sistemas agroflorestais...). Esses encontros aconteciam ao longo de eventos locais importantes, como feiras, seminários ou então eram organizados em espaços

² A tradição do Terno de Reis foi identificada, em levantamento do patrimônio cultural imaterial da região, para os municípios de Dom Pedro de Alcântara e Torres (KROB *et al*, 2010). É uma tradição religiosa, que ocorre no período do Natal, em que um grupo de moradores passa de casa em casa, tocando e entoando cantigas festivas.

importantes da comunidade, como salões paroquiais, unidades de conservação ou propriedades rurais. A comunidade era convidada a participar e a trazer suas experiências e contribuições para o diálogo, em um processo de construção coletiva de saberes. Da mesma maneira, as ações de educação ambiental constituíam-se em importantes espaços de trocas e aprendizagem.

A partir de então, meu envolvimento foi se ampliando. Integrando a equipe de EA da Curicaca, pude participar de diversos processos, desde o planejamento de módulos educativos e ações, perpassando pela elaboração de textos e materiais didáticos, pela atuação direta junto a professores e alunos, por meio da mediação de grupos e realização de cursos, até as fases de avaliação e monitoramento dos resultados gerados. Essa vivência e imersão cotidiana na EA foi, pouco a pouco, me constituindo como educadora ambiental. Era desse contato que eu vinha sentindo falta na universidade, desse “abrir-se para o mundo” e chegar até a comunidade, algo que eu – é provável – dificilmente teria experimentado se tivesse permanecido somente no universo acadêmico.

Os encontros com a comunidade local foram muito significativos; pude aprender novos aspectos a respeito da história da região e das culturas tradicionais das comunidades, conhecer moradores locais e seus contextos de vida, passando por experiências de trocas muito ricas. Também o contato com secretarias municipais de educação e com professores da região me proporcionou um maior conhecimento acerca da realidade das escolas e da educação dos municípios participantes do projeto. As trocas de ideias, de pontos de vista, foram importantes, sendo possível, a partir delas, perceber e entender como as questões socioambientais vinham sendo tratadas e discutidas no contexto escolar local. Nesse sentido, a participação na extensão e a vivência junto a uma organização fora da universidade foram fatores fundamentais para minha formação e constituição, tanto como bióloga quanto como educadora (ou, melhor, como bióloga-educadora, numa compreensão interligada da expressão desses agires), já que me propiciaram novas compreensões, aprendizados, desafios... Enfim, uma ampliação de horizontes.

Fiquei atuando junto à ONG até concluir o curso de graduação, na ênfase licenciatura, no final de 2008 e permaneci ainda ao longo dos anos de 2009 (enquanto fazia também o bacharelado) e 2010 (já formada e integrando a equipe de técnicos da instituição, como bióloga-educadora ambiental). Na metade de 2010, fui

chamada, por concurso, para trabalhar como professora de Ciências na rede municipal de ensino de Porto Alegre, mas a vontade de cursar uma pós-graduação também já se apresentava nos planos... E, após quase quatro anos de envolvimento intenso com a EA, era esse o campo do conhecimento em que gostaria de me constituir também como pesquisadora. Bióloga-educadora-pesquisadora. Assim, a escolha pela pesquisa no campo da EA ocorreu de maneira “natural” (porque historicamente situada): já me entendia como educadora ambiental, mas ainda faltava me aprofundar um pouco mais nessa área do conhecimento, especialmente no que se referia às diferentes reflexões trazidas pelas teorias que lhe dão sustentação. Dessa forma, ao ingressar no mestrado, me propus a lançar um olhar sobre a experiência com a qual eu estava envolvida, a Ação Cultural de Criação da Curicaca, buscando compreender como esse processo foi apreendido e (re)significado pelos sujeitos que dele fizeram e fazem parte e procurando trazer novas contribuições ao trabalho que vem sendo realizado pela própria Curicaca.

Foi no mestrado, então, que adentrei na discussão a respeito das diferentes “vertentes” da EA existentes no Brasil e iniciei meu contato com a perspectiva epistemológica trazida pela educação ambiental crítica. O entendimento de que a educação é um processo político (FREIRE, 1979, 1983), em constante modificação e construção pelos atores que dele participam e que deve contribuir para a formação de sujeitos autônomos, críticos, que entendam e exerçam seu papel de cidadãos e sejam atuantes em sua comunidade ia ao encontro daquilo que também eu entendia como características fundamentais do processo educativo. A educação ambiental, sendo antes educação (como apontado por Philippe Layrargues, em prefácio à obra de Loureiro (2006)), também não deve se eximir desse seu papel, contribuindo para a geração de ações transformadoras, não só individuais, mas também coletivas. Dentro desse entendimento, é que fui delineando a proposta de pesquisa e os fundamentos da dissertação.

1.2. Sobre a que se propôs esse trabalho e o processo de pesquisa

Analisar nem sempre é um processo fácil. Requer a revisitação daquilo que, por vezes, já faz parte de nós, de nossa história, conjugado com nossos conhecimentos, ideias e representações. Por isso é que a autoanálise

consubstancia-se em um profundo movimento – de idas, de vindas, de voltas, pulos e giros – do qual faz parte não somente o “analisado”, mas também o “analisador”. É desde este ponto de vista, desse ângulo de visão que vai se (re)ajustando à medida que se me apresenta a tarefa de analisar, que faço emergir do mar das vivências e memórias uma reconstrução daquilo que aconteceu.

Antes de tudo, é preciso tentar entender: por que essa pesquisa foi feita? Por que, afinal de contas, esse foi o rumo tomado? O coração da resposta é: coração. Coração envolvido em uma causa, coração engajado naquilo que acreditava - e acredita - ser de grande importância, coração preenchido com saberes e sabedorias presenteados, coração compartilhado com outros corações. No fundo, era tudo por causa de uma história vivida intensamente, com todos os seus aprendizados, altos e baixos, vitórias, percalços, alegrias, cumplicidades e companheirismo: uma história de amor.

Foi guiada pelo coração que investi nessa empreitada, a de buscar os resultados das ações de educação ambiental nas quais também desempenhei um papel, e compreender o que toda essa vivência significou para as pessoas que dela fizeram parte. O ingresso no mestrado em educação ambiental e a escolha do tema da pesquisa justificam-se, assim.

Ao ir ao encontro das professoras que estiveram conosco ao longo dessa caminhada, saber de suas impressões a respeito do que foi feito, as ações dali apreendidas e a repercussão sobre suas práticas, procuro buscar também elementos para uma avaliação do processo da ação e trazer contribuições tanto ao trabalho que vem sendo desenvolvido pelas professoras do Litoral Norte, em seus espaços de articulação e atuação, quanto o desenvolvido por nós, em nossa instituição. Às primeiras, ao propiciar uma retomada acerca do desenrolar do processo, gerando reflexões que talvez fossem inéditas e, quem sabe, até mesmo surpreendentes para elas mesmas. Aos segundos, ao trazer elementos para um olhar mais profundo acerca de certos detalhes, formas de atuação e esforços empreendidos na caminhada. Em ambos os casos o resultado esperado é o convite à reflexão (e à posterior ação, na construção de uma práxis viva e atuante nos diferentes contextos).

Dessa forma, a proposta consistiu em dois momentos: a coleta de documentos gerados pela equipe da ONG Instituto Curicaca, em especial os relatórios de ações educativas desenvolvidas com docentes, e a realização de

entrevistas com essas professoras participantes da Ação Cultural. Inicialmente estava prevista também a organização de uma oficina de compartilhamento entre as educadoras, já que um certo tempo havia decorrido desde a realização das últimas atividades, em 2010. Esta oficina teria o propósito de reavivar algumas lembranças e promover uma troca de experiências entre educadoras e técnicos do instituto. Entretanto, ao longo do desenrolar do projeto de pesquisa, vimos que talvez as entrevistas feitas individualmente com cada professora já seriam suficientes para se promover esse “recordar”. Também pelo tempo disponível para a realização de todas essas coletas de dados, optamos somente pelas entrevistas, já que o retorno por elas proporcionado mostrou-se substancialmente robusto e valioso.

Os encontros com as educadoras aconteceram nos meses de junho e setembro de 2012. Foi possível conversar com professoras de todos os municípios envolvidos na Ação Cultural. Ainda que não tenha conseguido conversar com todas aquelas com as quais havia me proposto, devido a impossibilidades de agenda, horários, dificuldade em conseguir contato, ao final, pude reencontrar um bom grupo de educadoras: treze professoras foram entrevistadas.

Retornar ao Litoral Norte, rever suas paisagens, suas cidades, suas pessoas, me proporcionou alegrias e saudades. O reencontro com aquelas que, ao longo de mais de cinco anos, foram nossas parceiras, e todas as lembranças envolvidas me fizeram reviver tudo aquilo que passou. A cada nova entrevista, a cada novo “Há quanto tempo!”, a história ia sendo recontada. E é incrível perceber como existem mundos nesse mundo! Cada escola, cada educadora, cada história de vida e experiências trouxeram aspectos singulares. Singulares, mas, ao mesmo tempo, interconectados numa teia cuja trama é realmente tecida com muitos fios, cores, geometrias, enlaces e nós.

Nesse sentido, os momentos de entrevista também tiveram suas particularidades, tanto em relação ao tempo de duração (algumas com meia hora de conversa, outras com quase duas) quanto aos principais pontos abordados pelas educadoras. Normalmente os temas mais recorrentes eram aqueles que estavam diretamente relacionados aos seus contextos de atuação. Assim, professoras que lecionam em escolas situadas em zonas rurais destacaram especialmente questões ligadas à agricultura, formas de cultivo, agrotóxicos e os desafios da educação ambiental nessa realidade; já professoras de ambientes mais urbanos trouxeram em seus relatos frequentemente a temática dos resíduos sólidos, separação do lixo e a

relação com as “áreas verdes” da região. É certo que esses temas não foram exclusividades, perpassando pelos relatos em ambas as situações, já que todos são questões bastante presentes no amplo debate que envolve o meio ambiente; o que se destaca, aqui, são as acentuações que foram observadas em cada contexto. Existem também diferentes níveis de atuação e envolvimento das professoras com a temática, havendo aquelas que trabalham por meio de projetos voltados para conteúdos e/ou datas mais específicas e outras em que esta já foi incorporada na prática (práxis) cotidiana na sala de aula e na comunidade.

A conversa com essas mulheres me apresentou elementos importantes para compreender como vem se dando a realização da educação ambiental nessa região do estado. E os aprendizados construídos ao longo de discussões teóricas proporcionadas pelo curso de pós-graduação foram também fundamentais para a consolidação dessa compreensão. A EA não é uníssona; muitas são as tendências que se desenvolvem dentro desse campo do conhecimento, cujas propostas e intenções podem assumir diferentes perspectivas.

Minha pesquisa, dessa forma, situa-se dentro de uma delas, qual seja, a perspectiva crítica, a partir de uma análise e compreensão histórica da realidade, fundamentada no materialismo histórico e dialético. A perspectiva dialética da realidade, composta por suas contradições e antagonismos, em constante construção pelos seus sujeitos historicamente situados, trouxe-me elementos para essa reflexão. Cada sujeito tem a sua trajetória, permeada por vivências e experiências que fazem com que o processo seja ressignificado de múltiplas formas. As entrevistas trouxeram esses elementos, em que conceitos como participação, conscientização, sensibilização, ação, engajamento político, assumiram diferentes sentidos. A práxis, entendida na dimensão ação-reflexão, de cada educadora contribuiu para a elaboração de entendimentos distintos acerca da educação ambiental, sua importância, significado e metodologias associadas, por vezes assumindo dimensões e posições que talvez nem imaginássemos quando da proposição do projeto de educação ambiental na região.

E talvez esse resultado seja mesmo mais uma pista que indica à “detetive” em constituição: a educação ambiental se apresenta mais como mosaico do que como quebra-cabeça (pegando aqui emprestado os termos utilizados por Moraes e Galiuzzi (2011), ao referirem-se sobre o processo da análise textual discursiva). Em sua construção, feita a muitas mãos, não cabe encontrar um resultado pré-

estabelecido, mas sim, em seu contínuo desvendamento e desvelamento crítico (FREIRE, 1983), (re)criar resultados, propondo, a cada vez, novos cenários, em que a participação de cada um e de cada uma seja parte fundamental para o desenho de múltiplos arranjos.

1.3. Sobre a investigação

Tomando como ponto de partida a experiência inicialmente abordada e as inquietudes a respeito dos resultados gerados, foram delineados, então, os objetivos da pesquisa. Esta pretendeu compreender como o trabalho desenvolvido através da Ação Cultural repercutiu junto à comunidade, em especial junto ao grupo de professoras que dela participou, com enfoque em suas práticas pedagógicas. A partir do estudo dos resultados de projetos e ações realizados, dos seus desdobramentos e das manifestações expressas em seus discursos, a investigação foi feita desde um olhar crítico referenciado na EA transformadora emancipatória. Buscou-se o entendimento de se a atuação dessas educadoras nas questões socioambientais junto aos espaços educativos de que fazem parte teve continuidade e se pôde trazer contribuições à consolidação de estratégias de gestão participativa do meio ambiente e de efetividade de unidades de conservação, destacadamente naquelas em que foram desenvolvidas as atividades.

1.3.1. Justificativa

O Litoral Norte do Rio Grande do Sul configura-se em uma área que vem sofrendo constantemente a perda de habitats. Atividades como fumicultura, especulação imobiliária (condomínios, loteamentos), expansão urbana, conversão de áreas para pastagens, lavouras de arroz, silvicultura, contribuem para a descaracterização da paisagem natural. Sob a perspectiva da interligação entre território e identidade cultural, a perda de áreas naturais também pode incutir em perda de saberes e cultura associada (KINDEL et al., 2010), já que, diversas vezes, a alteração da paisagem implicará em mudança em práticas sociais, econômicas e culturais.

Nesse sentido, UCs, além de contribuírem para a conservação de bens naturais e funções ecossistêmicas, também representam áreas importantes não só

para a manutenção de processos ecológicos e conservação da diversidade biológica, mas também da diversidade sociocultural (SAÍSSE; LOUREIRO, no prelo). O acesso aos bens naturais pode ser garantia de desenvolvimento pleno dos aspectos econômicos e culturais da comunidade, influenciando na sua qualidade de vida.

Dessa forma, a EA se apresenta como uma possibilidade de ampliação/aprofundamento da compreensão e do conhecimento a respeito do local em que se vive e das questões socioambientais presentes nesse contexto, na busca por um olhar crítico, participação social e ações transformadoras. Em especial, a EA em áreas protegidas, ao trabalhar e instigar questões a respeito dos significados daqueles espaços e da importância da participação da comunidade na promoção de sua efetividade. A questão da EA em espaços protegidos, inclusive, vem sendo um tema de importância crescente no cenário nacional, constituindo-se em uma relevante área de discussão dentro do campo da Educação Ambiental. Seja por meio de políticas governamentais relacionadas a áreas protegidas ou por meio de pesquisas e trabalhos acadêmicos, esse é um assunto que vem ganhando destaque.

O Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC), regulamentado pela Lei 9985/2000, por exemplo, elenca dentre os seus objetivos “favorecer condições e promover a educação e interpretação ambiental” nos espaços de determinados tipos de áreas protegidas (Art. 4º, inciso XII), apresentando também entre suas diretrizes a importância de se assegurar “a participação efetiva das populações locais na criação, implantação e gestão das unidades de conservação” (Art. 5º, inciso III). Da mesma maneira, o Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas (PNAP), instituído pelo Decreto 5758/2006, prevê dentre seus princípios a valorização de aspectos socioculturais relacionados à conservação da natureza e a articulação da gestão dessas áreas com “diferentes segmentos da sociedade” (BRASIL, 2006). Entre seus objetivos figuram também o fortalecimento da “comunicação, educação e sensibilização pública para a participação e controle social sobre o SNUC”, e a implementação de uma “estratégia nacional de educação ambiental, formação e qualificação para participação e controle social sobre as unidades de conservação”. Além disso, propõe como estratégias de ação a promoção de “programas de educação ambiental que viabilizem o acesso às informações e o entendimento da importância

e dos benefícios das unidades de conservação”, bem como a “incorporação do tema unidades de conservação e outras áreas protegidas aos currículos escolares formais” (BRASIL, 2006).

A definição da Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental no SNUC (ENCEA), em 2010, reforçou ainda a relevância da EA em espaços protegidos. Esta se apresenta como

uma estratégia com princípios, diretrizes, objetivos e propostas de ações necessárias à formulação e execução de políticas públicas, programas e atividades de Educação Ambiental e Comunicação voltadas ao (re)conhecimento, valorização, criação, implementação, gestão e proteção das Unidades de Conservação federais, estaduais e municipais de todas as categorias previstas no Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC). (BRASIL, 2010, p.03)

O desenvolvimento e implantação dessas políticas, dessa forma, refletem a importância do tema escolhido na pesquisa. Elucidar o trabalho desenvolvido nas UCs do Litoral Norte gaúcho pode trazer contribuições também para o aprofundamento e a compreensão dos processos educativos que vêm sendo desenvolvidos nesses espaços.

Assim, entender em que medida as ações desenvolvidas com alunos e professores repercutiram na prática pedagógica de docentes e escolas da região mostra-se importante para compreender como as questões socioambientais vêm sendo tratadas, incorporadas nas práticas educativas e de que forma elas foram efetivas para promover a sensibilização (a partir da perspectiva de dialeticidade com o mundo), a conscientização, a mobilização da comunidade e mudanças de postura (individuais e coletivas). Processos estes considerados aqui de maneira interligada, em que a consciência se desenvolve a partir da ação dos sujeitos no mundo, como colocado por Fiori no prefácio à obra de Freire (1983):

A consciência é consciência do mundo: o mundo e a consciência, juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento – numa mesma história. Em outros termos: objetivar o mundo é historicizá-lo, humanizá-lo. Então, o mundo da consciência não é criação, mas sim, elaboração humana. Esse mundo não se constitui na contemplação, mas no trabalho. (p. 11)

Ao correlacionar formação de educadores com áreas protegidas, afirma-se a grande potencialidade desses atores para agirem como multiplicadores³ no local em que lecionam e em que vivem, e provocarem o interesse, a curiosidade e o questionamento a respeito das questões ambientais da própria região.

1.3.2. Objetivos

Buscando-se compreender se a Ação Cultural de Criação Saberes e Fazeres da Mata Atlântica contribuiu para o processo de constituição de sujeitos educadores críticos, estimulando a realização de práticas pedagógicas promotoras de participação da comunidade escolar nas questões socioambientais ligadas à região, foram elencados os seguintes objetivos:

1.3.2.1. Objetivo Geral

Entender, sob a perspectiva da EA transformadora, no campo da teoria crítica, a repercussão que o processo educativo desenvolvido na “Ação Cultural de Criação Saberes e Fazeres da Mata Atlântica” gerou nas práticas pedagógicas das educadoras que dele participaram.

1.3.2.2. Objetivos Específicos

- Compreender o processo de constituição do sujeito educador, a partir da perspectiva crítica, tomando como caso o movimento educativo da Ação Cultural de Criação;

- Entender, sob a ótica da EA crítica transformadora, como a Ação Cultural foi ressignificada pelos sujeitos que dela participaram, partindo da análise da situação desde as professoras (como avaliam e percebem mudanças e/ou interferências em suas práticas pedagógicas a partir dessa vivência) e desde a equipe do Instituto Curicaca (como avaliaram as atividades desenvolvidas e os seus resultados);

³ A noção de “multiplicação” aqui adotada não se fundamenta em uma simples “replicação” do fazer educativo, mas implica a (re)construção do processo em conjunto com os sujeitos com os quais o educador atua. O que se busca não é uma repetição (que poderia se traduzir, eventualmente, até mesmo em uma imposição) de uma prática, mas sim a sua ressignificação e (re)adaptação de acordo com os contextos vividos pelos educadores e educandos, em um movimento contínuo de elaboração do conhecimento.

- Caracterizar as atuações das educadoras participantes da Ação Cultural, identificando a potencialidade de contribuição de suas práticas ao desenvolvimento de estratégias que promovam a participação da comunidade escolar na busca por soluções a problemas socioambientais da região e nos processos de gestão participativa e efetividade de áreas protegidas.

2. A RELAÇÃO NATUREZA-SOCIEDADE: ENTRE DICOTOMIAS E INTEGRAÇÕES

A maneira como os sujeitos se relacionam com o ambiente balizará também a forma como compreendem a sua interligação (ou não) com ele. Dentro da sociedade moderna, o paradigma de separação entre ser humano e natureza é utilizado para legitimar relações de dominação e destruição dos bens naturais, levando a situações de exploração da natureza e, entendidos igualmente como tal, também dos seres humanos.

2.1. Qual o lugar do ser humano no/com o ambiente?

Subordinado a relações sociais alienadas, de ruptura sociedade-natureza, não há possibilidade real de o mundo ser um lar, sendo no máximo o lugar que habitamos e sobrevivemos ou simplesmente em que tentamos nos manter vivos. (LOUREIRO, 2012, p.46)

O debate acerca das questões ligadas à natureza é um debate central no mundo moderno. A preservação, a conservação, o esgotamento dos recursos naturais e o desenvolvimento de uma economia e modo de vida “sustentáveis” e preocupados com o ambiente natural são temas presentes em diferentes instâncias, sejam elas políticas, econômicas, educacionais, sociais ou ambientais. Mas qual será o real significado dessa bandeira que defende a “natureza”? De que natureza se está falando quando se afirma que, se não protegermos o meio ambiente, nosso futuro e o das próximas gerações ficará comprometido? E o futuro de todos estará comprometido da mesma maneira? Todos somos, na mesma medida, responsáveis pelo atual cenário ambiental? E será que todos têm a mesma compreensão do que seja essa natureza e do seu significado para a vida humana?

Para responder a essas questões, se faz necessário compreender o processo pelo qual se deu (e se dá) a formação da sociedade moderna. Já no século XVII, com o advento do Iluminismo e do Renascimento, uma noção importante, e em cujo interior se desenvolveu o atual pensamento ocidental, passou a ser defendida: a supremacia da razão e a centralidade do ser humano na interpretação do mundo, em oposição ao teocentrismo prevalecente durante a Idade Média. Essa visão antropocêntrica contribuiu para a cristalização da ideia do ser humano como um ser

superior sobre os outros seres da natureza e, portanto, com autorização para dominá-la e subjuga-la⁴. Ou melhor, o ser humano passa a ser entendido como um ser à parte do mundo “natural”, o qual é considerado “selvagem”, inferior e “desprovido de alma”, como colocado por Gonçalves (1996):

O antropocentrismo consagrará a capacidade humana de dominar a natureza. Esta, dessacralizada já que não mais povoada por deuses, pode ser tornada objeto e, já que não tem alma, pode ser dividida, tal como o corpo já o tinha sido na Idade Média. É uma natureza-morta, por isso pode ser esquarterada... (p.34)

Interessante notar que, como trazido por Gonçalves (1996), a ideia de dicotomia se fazia de certa forma presente já na Idade Média, com a separação entre corpo e alma. Dentro dessa perspectiva, o pensamento iluminista vem aguçar e salientar ainda mais essa divisão, inclusive no desenvolvimento das ciências, em que se dá uma grande ruptura entre o campo das ciências naturais e o das ciências humanas. Com o crescimento das indústrias, a partir da Revolução Industrial, no final do século XVIII, a técnica passa a desempenhar um papel primordial e a natureza, externa ao ser humano, constitui-se apenas em fonte de recursos (inesgotáveis) para o desenvolvimento e crescimento do capital:

A ideia de uma natureza objetiva e exterior ao homem, o que pressupõe uma ideia de homem não-natural e fora da natureza, cristaliza-se com a civilização industrial inaugurada pelo capitalismo.

⁴ É certo que o ser humano, desde a sua condição humana, interpreta, age, vive o, no e com o mundo a partir mesmo dessa sua condição. É como um ser constituinte da natureza e com ela e sobre ela (inter)agindo que ele se humaniza. Lefebvre (2011) discute essa questão, afirmando que “O homem só se torna humano criando um mundo humano. É dentro de sua obra e por meio dela que ele se torna ele mesmo, mas sem confundir-se com ela, embora não se separe dela” (p.46). Ou seja, não há como o ser humano desprender-se de sua natureza humana e, em consequência, da visão e compreensão humana do mundo, já que isso é algo a ele inerente. O que se critica, aqui, é a postura adotada por esse mesmo ser humano frente ao não-humano, e os efeitos gerados por essa errônea noção de superioridade do humano sobre os outros seres. Ao colocar-se no topo da cadeia, como um ente superior e por isso com o direito de dominar a tudo e a todos – assim como defendido por Descartes em seu pensamento positivista, afirmando o ser humano como “senhor e possuidor da natureza” – ele rompe o elo que o liga a toda a complexa trama da vida e a toma com simples propriedade, subjugada às suas vontades. Não considera mais a natureza como um outro de si mesmo e não a enxerga com a mesma importância. O que se propõe, dessa forma, não é mais uma estrutura piramidal na relação ser humano-natureza, mas sim uma circular, em que o humano, congregado aos outros seres e dentro da sua humanidade compartilhe dos mesmos valores e direitos que toda a vida planetária. Assim como posto por Carvalho (2006): “Isso tem como desdobramento a possibilidade de formação de um sujeito ético capaz de reconhecer – sem deixar de ser humano, mas em uma atitude de descentramento – que há uma vida não humana pulsando no ambiente e que ela tem direito a existir e a durar para além das necessidades imediatas do consumo humano” (p.138).

As ciências da natureza se separam das ciências do homem; cria-se um abismo colossal entre uma e outra e [...] tudo isso não é só uma questão de concepção de mundo. (GONÇALVES, 1996, p.35)

A divisão entre as ciências e a exteriorização da natureza, portanto, não são noções que se desenvolvem dentro de uma suposta “neutralidade”. O discurso adotado pela ciência, de que esta representava um campo neutro (SOFFIATI, 2011) “capturando” dados do meio externo e utilizando-se de artifícios racionais, lógicos e matemáticos para a sua interpretação, na verdade camuflava, muitas vezes, o fato de que essa mesma ciência contribuía grandemente para a maior subjugação do meio natural, que estaria “à serviço do homem”. Descartes, em seu *Discurso sobre o Método*, aparece como um dos grandes propulsores e defensores desse pensamento mecanicista, ao afirmar os seres humanos como “senhores e possuidores da natureza”:

A obra de Descartes parece toda ela inspirada por uma tripla preocupação: substituir a ciência incerta da Idade Média por uma ciência cuja certeza iguale à da matemática, tirar desta ciência as aplicações práticas que, segundo a célebre fórmula do Discurso do Método, tornarão os homens “em senhores e possuidores da natureza”, situar, enfim, a dita ciência relativamente ao Ser (ALQUIÉ, 1987, p.24 apud SOFFIATI, 2011, p.43)

Concomitantemente, essa visão de mundo positivista legitimará a consolidação de um modo de produção baseado no uso sem fim dos bens naturais e na geração e manutenção de desigualdades sociais. Dessa forma, esse entendimento da relação ser humano-natureza foi fundamental para o desenvolvimento da sociedade capitalista. Se a natureza é algo externo a homens e mulheres, algo do qual eles não fazem parte, então é legítimo que se a utilize para o seu “benefício”. Entretanto, a repartição desses “benefícios” não se dá de maneira equitativa, e a dominação do ser humano sobre a natureza acaba por traduzir-se, como colocado por Marx, em dominação do homem pelo homem...

A natureza é, em nossa sociedade, um objeto a ser dominado por um sujeito, o *homem*, muito embora saibamos que nem todos os homens são proprietários da natureza. Assim, são alguns poucos homens que dela verdadeiramente se apropriam. A grande maioria dos outros homens não passa, ela também, de objeto que pode ser até descartado. (GONÇALVES, 1996, p.26-27)

Nesse sentido, a concepção de uma vida mercantilizada, regida pelas grandes e poderosas mãos do mercado e colocada ao seu dispor, é resultado dessa relação dicotômica instituída “racionalmente”. E as consequências que derivam desse modo de produção (e de vida) exploratório não são as mesmas para todos. Conquanto a vida possa ser transformada em mercadoria, torna-se aceitável que milhares de pessoas (sobre)vivam em meio a águas imbebíveis, ares irrespiráveis, moradias inabitáveis, para garantir o bem-estar de poucos. Quadros de injustiça ambiental são cada vez mais frequentes, em que as minorias e populações em situação de vulnerabilidade social são as que mais sofrem as consequências da degradação ambiental. (ACSELRAD et al., 2009).

Dentro desse contexto também é interessante notar como o conceito de “naturalidade” acaba sendo deturpado e utilizado para se afirmar ainda mais o modo como vêm se estabelecendo as relações sociais, de produção, e com o meio natural. A razão instrumental e o apartamento da natureza servem para “naturalizar” as situações de exploração, como se estas fossem imutáveis, como discutido por Gonçalves (1996):

As instituições que se impuseram em nossa sociedade pretendem aparecer a cada um de nós como habituais, rotineiras, eternas, em suma, *naturais*. [...] [nessa concepção] o natural quer dizer o imutável... Com frequência ouvimos dizer que sempre houve ricos e pobres ou opressores e oprimidos e que, portanto, isso é natural – logo, imutável. Isso não passa de uma boa maneira de se deixar tudo como está. Pretende-se congelar a história, a sociedade e a cultura, enfim, manter o *status quo*. [...] Portanto, devemos ter muito cuidado quando nos tentam convencer de que isso ou aquilo é natural pois, quase sempre, o que se está querendo exatamente escamotear é aquilo que é da natureza da história, da sociedade e da cultura, isto é, a tensão e o conflito de onde o novo, o diferente, podem brotar. (p.44)

Assim, para que a continuidade desse sistema seja garantida, a manutenção e a “naturalização” dessa dicotomia mostram-se imprescindíveis.

Entretanto, esse modo de relacionar-se com a natureza exterior não deve ser naturalizado. O conceito de natureza não é único, e cada cultura, de acordo com a forma com que se interconecta com essa natureza, desenvolve o seu entendimento acerca dela, a partir das relações que com ela estabelece:

[...] os seres humanos [...] não conseguem ter acesso à realidade perceptível por seus sentidos senão por meio de representações mentais construídas pelo cérebro em conexão com o ambiente cultural em que vivem. Eis porque as noções de tempo, de espaço, de natureza, de sociedade e do próprio ser humano variam de um sistema cultural para outro. (SOFFIATI, 2011, p.29-30)

Lefebvre (2011) reitera essa leitura, ao afirmar que

[...] as ideias que se tem sobre as coisas – o mundo das ideias – não são mais do que o mundo real, *material*, expresso e *refletido* na cabeça das pessoas, isto é, são edificadas a partir da prática e do contato ativo com o *mundo exterior* por meio de um processo complexo de que participa toda *cultura*. (p.34)

A partir dessa compreensão, evidencia-se que a “cultura não exclui a natureza, mas se desenvolve no interior dela” (GONÇALVES, 1996, p.92). E, sendo assim, não é possível conceber o ser humano dela divorciado. Este, como ser histórico, cultural e social, é também um ser natural. Marx, em seus Manuscritos Econômicos Filosóficos, nos traz também essa concepção:

A natureza é o corpo inorgânico do homem, a saber, a natureza enquanto ela mesma não é corpo humano. O homem vive da natureza, significa: a natureza é o seu corpo, com o qual ele tem de ficar num processo contínuo para não morrer. Que a vida física e mental do homem está interconectada com a natureza não tem outro sentido senão que a natureza está interconectada consigo mesma, pois o homem é uma parte da natureza. (MARX, 1844 apud ANTUNES, 2004, p.183)

Dessa forma, o humano, enquanto elemento constituinte da natureza, *com* ela e *por meio* dela se desenvolve e se (re)afirma (FREIRE, 1983), em uma relação dialética de construção e desconstrução, dentro de um equilíbrio que não é estático, mas sim, dinâmico, envolto por altos e baixos, conflitos e entendimentos, em um constante devir, na contraposição com o seu *outro*: “O homem, portanto, só se desenvolve em relação a esse “outro” de si mesmo, que ele traz dentro de si mesmo: a natureza” (LEFEBVRE, 2011, p.44).

2.2. Áreas protegidas: trajetórias e perspectivas na conservação da natureza

Partindo-se da visão racionalista desenvolvida no mundo ocidental, dando primazia à separação entre humano e não-humano, anteriormente discutida, constrói-se, em especial a partir do século XIX, no seio das sociedades industrializadas, uma ideia de “natureza selvagem”, que seria aquela “intocada pelo homem”, onde o ser humano não se faz (ou não *deveria* se fazer) presente. A sociedade urbano-industrial que, em seu advento, foi vista como mais “desenvolvida” e “civilizada” em relação à vida que se levava no campo, passou a sofrer com os efeitos de tal modelo de desenvolvimento, com a poluição das águas, do ar, dos solos. A natureza, apartada da vida humana e concebida dentro de uma visão idílica, era tida então como o local de refúgio, de apreciação, de reflexão, de isolamento espiritual (DIEGUES, 1996).

É interessante notar, entretanto, que também já no século XVII, influenciadas pelas correntes da filosofia natural e da economia política em voga no continente europeu, surgem no Brasil-colônia manifestações em defesa da preservação do ambiente natural (em especial, das matas), dentro de um outro viés, o político-econômico:

A conservação dos bosques, por sinal, estava em voga na política europeia: com o aumento dos conflitos militares após a Revolução Francesa, as potências europeias preocuparam-se em garantir o suprimento de madeira para os seus navios de guerra, através de políticas e legislações para conter a devastação nos espaços metropolitanos e coloniais. (PÁDUA, 2004, p.17)

A destruição de amplas áreas, em especial, de matas, passa a ser criticada por alguns intelectuais da época e vista como algo “ignorante”, já que muitas das espécies arbóreas extraídas poderiam ser úteis para a construção de navios, tinturaria e marcenaria. Dentro desse entendimento, a devastação representava perdas de recursos essenciais ao progresso do país:

As análises desses intelectuais estavam embasadas no ideário cientificista, antropocêntrico e economicamente progressista do Iluminismo, mais especificamente do chamado “Iluminismo Luso-Brasileiro”, no qual a natureza não era defendida por seu valor estético ou espiritual, ao estilo da tradição romântica, mas sim por seu valor político e econômico. A devastação das “produções

naturais” passou, então, a ser condenada como um crime histórico, que privava o país de recursos essenciais ao seu progresso. Um enfoque, aliás, que dominou a discussão ambiental brasileira até o final do século XIX. (PÁDUA, 2004, p.17)

É dentro, porém, da perspectiva bucólica (ou *assumidamente* dentro dessa perspectiva, o que não significa que o viés político-econômico também não pudesse estar por trás...) que se dará início à prática de definição de áreas naturais protegidas, especialmente no hemisfério norte, tidas como áreas de belezas naturais que serviriam para motivar sentimentos de enlevo e admiração da natureza. (DIEGUES, 1996).

A criação do primeiro parque nacional do mundo, o de Yellowstone, nos Estados Unidos, se deu em 1872. No Brasil, em 1937, foi criado o Parque Nacional de Itatiaia, “com o propósito de incentivar a pesquisa científica e oferecer lazer às populações urbanas” (DIEGUES, 1996, p.114). Dessa forma, em seu início, o Brasil adotou uma política de áreas protegidas à semelhança da praticada em terras norte-americanas, ainda no final do século XIX:

O modelo de criação de áreas naturais protegidas, nos Estados Unidos, a partir de meados do século XIX, se constitui numa das políticas conservacionistas mais utilizadas pelos países do Terceiro Mundo. Parte da ideologia preservacionista subjacente ao estabelecimento dessas áreas protegidas está baseada na visão do homem como necessariamente destruidor da natureza. Os preservacionistas americanos, partindo do contexto de rápida expansão urbano-industrial dos Estados Unidos, propunham “ilhas” de conservação ambiental, de grande beleza cênica, onde o homem da cidade pudesse apreciar e reverenciar a natureza selvagem. Desse modo, as áreas naturais protegidas se constituíram em propriedade ou espaços públicos. (DIEGUES, 1996, p.11)

Com a ideia do ser humano como um ser destruidor e devastador do ambiente natural, a criação de uma área protegida preconizava e significava a remoção das populações humanas que habitassem aquele local. Entretanto, muitas vezes, essas áreas, escolhidos em função de sua beleza cênica, eram já ocupados por grupos humanos tradicionais que, em grande parte, em função do modo de vida que levavam, eram os responsáveis pela conservação daqueles espaços. Nesses locais desenvolviam e (re)produziam também sua cultura, em suas relações sociais em íntimo contato com o ambiente natural (DIEGUES, 1996). A expulsão desses grupos de suas terras tradicionais contribuía (e ainda contribui...) para o

desmantelamento de suas organizações sociais e culturais, impondo-lhes a submissão ao modelo da sociedade moderna e a todas as mazelas que a ela estão associadas.

Essa situação parece mesmo um contrassenso: foi necessário afastar o ser humano dos espaços naturais porque sua relação com esses locais, dentro de um sistema exploratório e de visão dicotômica, chegou a tal ponto “destrutivo”, que a maneira encontrada para proteger o que “sobrou” foi justamente reafirmar ainda mais essa separação... Ou seja, retira-se o “elemento humano” destruidor de cena, para que o “natural” sobreviva, se recupere. No entanto, o questionamento que deveria ser posto é: *qual* humano destrói? Todos são *igualmente responsáveis*? E ainda: da maneira como os processos de criação de áreas protegidas muitas vezes são conduzidos, não poderiam estar contribuindo ainda mais para um “apartamento” entre seres humanos e natureza, legitimando essa visão dicotômica promovida pela sociedade moderna?

2.3. Unidades de Conservação no Brasil: breve definição e contextualização

No Brasil, em 2000, sancionou-se uma lei que procurou modificar um pouco essa situação e o modo de concepção das áreas protegidas, o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC – Lei 9985/2000). Mesmo que ainda com certos problemas e questões a serem revistas, o novo sistema, de certa maneira, procura incorporar a importância da presença humana, ao prever a criação de unidades em que é permitida a realização de manejo sustentável de recursos naturais por populações tradicionais habitantes da área.

As Unidades de Conservação da Natureza (UCs) são áreas que se destacam dentre o *hall* das áreas protegidas brasileiras. Delineando as diretrizes e orientações sobre a criação, implantação e gestão dessas áreas, o SNUC define “Unidade de Conservação”, em seu Art. 2º (inciso I), como o

espaço territorial e seus recursos ambientais, incluindo as águas jurisdicionais, com características naturais relevantes, legalmente instituído pelo Poder Público, com objetivos de conservação e limites definidos, sob regime especial de administração, ao qual se aplicam garantias adequadas de proteção

Nesse ponto, as UCs se diferenciam de outras áreas protegidas também definidas em lei, como as áreas de preservação permanente (APPs), por exemplo, justamente por terem limites demarcados, características administrativas e de gestão próprias, como a definição de seus usos e possibilidades por meio de planos de manejo, que também devem considerar o entorno dessas áreas na delimitação de estratégias, e a constituição de conselhos gestores. APPs e UCs são áreas protegidas de categorias diferentes, regidas por leis distintas. Enquanto que UCs são regulamentadas pelo SNUC, as APPs são instituídas pelo Código Florestal (Lei 4771/65), sendo definidas como uma

área protegida [...] coberta ou não por vegetação nativa, com a função ambiental de preservar os recursos hídricos, a paisagem, a estabilidade geológica, a biodiversidade, o fluxo gênico de fauna e flora, proteger o solo e assegurar o bem-estar das populações humanas (Art. 1º, § 2º, inciso II)

Assim, um ponto importante na diferenciação dessas duas categorias é a questão da demarcação do território. Enquanto as UCs correspondem a territórios com limites definidos, as APPs constituem-se em espaços, tipos de formações e paisagens que, apesar de não terem um território claramente demarcado, também são fundamentais na manutenção de processos ecológicos e na promoção do bem-estar humano. Exemplos de APPs são topos e encostas de morro, banhados, dunas, restingas, matas ciliares, nascentes, que podem ou não estar circunscritas em um território delimitado para uma UC, por exemplo.

De acordo com o SNUC, as UCs são divididas em dois grupos, definidos de acordo com o grau de uso e interferência humana associado: unidades de proteção integral e unidades de uso sustentável. As primeiras, de caráter mais restritivo, têm como objetivo “preservar a natureza, sendo admitido apenas o uso indireto dos seus recursos naturais” (Art. 7º, § 1º), enquanto que nas segundas, o objetivo básico é “compatibilizar a conservação da natureza com o uso sustentável de parcela dos seus recursos naturais” (Art. 7º, § 2º) (BRASIL, 2000). Dentro de cada um desses grupos, existem ainda diferentes categorias de unidades, identificadas de acordo com suas funções e objetivos específicos.

Nesse contexto, cabe aqui explicitar a diferença conceitual entre os termos “preservação” e “conservação”. O referido documento define preservação, no Art. 2º (inciso V), como o

conjunto de métodos, procedimentos e políticas que visem a proteção a longo prazo das espécies, habitats e ecossistemas, além da manutenção dos processos ecológicos, prevenindo a simplificação dos sistemas naturais

e conservação da natureza como

o manejo do uso humano da natureza, compreendendo a preservação, a manutenção, a utilização sustentável, a restauração e a recuperação do ambiente natural, para que possa produzir o maior benefício, em bases sustentáveis, às atuais gerações, mantendo seu potencial de satisfazer as necessidades e aspirações das gerações futuras, e garantindo a sobrevivência dos seres vivos em geral. (Art. 2º, inciso II)

Dessa forma, a conservação é apresentada como um conceito mais amplo e abrangente do que a preservação (MUSSI, 2007), abarcando não só as dimensões biológica e ecológica concernentes à criação e manutenção desses espaços protegidos, mas também uma visão socioambiental, que considera a dimensão humana no ambiente, opondo-se à dualidade da relação ser humano – natureza.

Entretanto, é importante mencionar que a própria perspectiva de “utilização sustentável” dos recursos naturais, que mantém o “potencial de satisfazer as necessidades das gerações futuras”, permitindo, assim, um “desenvolvimento sustentável”, pode perpassar também por uma visão utilitarista e recursista da natureza, tão presente no sistema atual, em que as inovações técnicas que prometem “otimizar” o uso de recursos prevalecem, dentro de uma razão utilitária dos bens naturais, pautada em uma ideia de “modernização ecológica” adaptada à “afirmação do mercado, do progresso técnico e do consenso político” (ACSELRAD, 2010, p. 109). Essa visão não leva em consideração a multiplicidade sociocultural do meio ambiente, em que as representações a respeito dos significados, usos e apropriações dos bens naturais são diferenciadas e os riscos e danos ambientais são distribuídos de maneira desigual entre os grupos sociais (ACSELRAD, 2010).

Dentro de uma concepção em que crescimento infinito e a qualquer custo é visto como sinônimo de “desenvolvimento”, e em que o parâmetro é medido a partir do grau de “desenvolvimento” das sociedades industrializadas (DIEGUES, 1992), é necessário que se procure rever e entender de que “sustentabilidade” se está falando: uma que se mostra eficaz para a sustentação e perpetuação do modelo

econômico vigente, ao longo das futuras gerações; ou uma outra, que busque o entendimento da existência de “vários tipos de sociedades sustentáveis, ancoradas em modos particulares, históricos e culturais de relações com os vários ecossistemas existentes na biosfera e dos seres humanos entre si” (DIEGUES, 1992, p.40). De acordo com Acsehrad (2010), ao trazer o debate proposto pelo economista Georgescu-Roegen, o que está em jogo não é necessariamente a “economia” de recursos naturais, mas sim o fim para o qual eles estão sendo utilizados:

[...] economizar quantidades de matéria e energia apenas retarda o problema. Não caberia só economizar recursos, mas se perguntar sobre as razões pelas quais nos apropriamos da matéria e da energia. Ecologia [...] não se traduz apenas em quantidades escassas, mas na qualidade das relações sociais que fundam os usos sociais do planeta. Eis, segundo aquele autor, a questão ecológica de fundo: usamos os recursos planetários para produzir arados ou canhões? (p. 108)

Ainda segundo o mesmo autor, o discurso instituído acerca do “desenvolvimento sustentável” abarca um conflito metafórico entre sujeitos presentes e futuros que muitas vezes acaba desconsiderando os conflitos reais existentes em nosso tempo:

O ambiente passa assim a integrar as questões pertinentes à cultura dos direitos – o direito metafórico de gerações futuras, num primeiro momento, constitutivo de um conflito também metafórico entre sujeitos presentes e sujeitos não nascidos; mas, em seguida, a percepção de que, para além da metáfora do conflito intergeracional, haveria que se considerar também a concretude dos “conflitos ambientais realmente existentes”, protagonizados por sujeitos copresentes. (ACSELRAD, 2010, p.109)

No contexto dessa discussão emergem também os movimentos por justiça ambiental, que lutam pela

[...] interrupção dos mecanismos de transferência dos custos ambientais do desenvolvimento para os mais pobres. Pois o que esses movimentos tentam mostrar é que, enquanto os males ambientais puderem ser transferidos para os mais pobres, a pressão geral sobre o ambiente não cessará. Fazem assim a ligação entre o discurso genérico sobre o futuro e as condições históricas concretas pelas quais, no presente, se está definindo o futuro. Aí se dá a junção estratégica entre justiça social e proteção ambiental: pela

afirmação de que, para barrar a pressão destrutiva sobre o ambiente de todos, é preciso começar protegendo os mais fracos. (ACSELRAD, 2010, p. 114)

A questão da sustentabilidade, dessa forma, engloba um amplo espectro de questões econômicas, sociais, políticas e culturais associadas, e deve ser compreendida dentro de um cenário que promova equidade no acesso aos bens naturais, reconhecendo o “patrimônio natural como bem coletivo, que deve ser gerido de forma sustentável, democrática e inclusiva” (LOUREIRO, 2004, p. 42-43). Ou seja, o meio ambiente é bem comum (CF- Art. 225), o que significa que “a natureza só pode ser apropriada para fins de interesse de realização justa de cada um e da coletividade” (LOUREIRO, 2012, p. 41).

2.4. Educação Ambiental e Unidades de Conservação

Espaços de conservação de ecossistemas, de realização de pesquisas, de contato com a natureza, de reserva de recursos naturais, de fonte de subsistência. Diversas são as possibilidades de interpretações a respeito do papel, dos usos e da relevância de áreas protegidas. Dentre os objetivos do SNUC, além da proteção, da preservação e da conservação de ecossistemas e sua biodiversidade associada e do uso sustentável de recursos naturais, figuram também a *educação* e a *interpretação ambiental*. Em especial as unidades de conservação da categoria “Parque” (Parque Nacional, Parque Estadual, Parque Natural Municipal), apesar de serem listadas dentre o grupo das unidades de proteção integral e promoverem a preservação de ecossistemas e a realização de pesquisas científicas, também preveem e possibilitam o “desenvolvimento de atividades de educação e interpretação ambiental, de recreação em contato com a natureza e de turismo ecológico” (Art. 11).

Seguindo essa definição das UCs também como espaços educativos, diversos têm sido os enfoques da educação ambiental desenvolvida nessas áreas. No entanto, muitas vezes as práticas educativas acabam enfatizando somente a dimensão biológica associada a esses locais, sob uma perspectiva puramente preservacionista/conservacionista, esquecendo-se ou deixando-se de lado os fatores sociais e culturais que fazem parte da dinâmica dessas áreas. A “visitação”, muitas vezes, resume-se a um processo pontual, à realização de trilhas, à contemplação, à

imersão “momentânea” no ambiente, opondo-se à participação, à compreensão crítica do contexto socioambiental em que a unidade está inserida, à atuação cidadã. A sensibilização proporcionada pela vivência acaba se encerrando no indivíduo, não instigando à geração de processos participativos e de intervenção, enquanto que deveria se constituir como um dos fatores promotores de tais processos.

Sobre esse aspecto, a Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental no SNUC (ENCEA), chama a atenção, ao afirmar que

[...] a Comunicação e a Educação Ambiental são instrumentos indispensáveis para incentivar a mobilização da população e a participação das comunidades residentes e do entorno nos processos de criação, implementação e gestão desses espaços. (BRASIL, 2010, p. 04)

Trazendo uma abordagem crítica acerca da questão, a ENCEA tem como objetivo geral

Fortalecer e estimular a implementação de ações de comunicação e educação ambiental em Unidades de Conservação, Corredores Ecológicos, Mosaicos de UCs e Reservas da Biosfera, em seus entornos e zonas de amortecimento; promovendo a participação e o controle social nos processos de criação, implantação e gestão destes territórios e assegurando o diálogo entre os diferentes sujeitos e instituições afetados e/ou envolvidos com a questão no país. (BRASIL, 2010, p. 03)

Nesse sentido, a referida estratégia aponta para a importância de os processos de EA desenvolvidos em UCs serem inclusivos e promotores de fortalecimento da cidadania, oportunizando

espaços e meios de comunicação e participação que desencadeiam a tomada de decisão consciente pelas comunidades sobre as UCs. A proposta é que tais meios e espaços sejam criados e/ou fortalecidos em todas as etapas pertinentes à existência de uma Unidade de Conservação: a criação, a implementação e a gestão. (BRASIL, 2010, p. 03)

Destaca ainda dentre os seus princípios a importância da compreensão das UCs não somente como áreas de preservação do meio natural, mas também como “cenários sociais”, refletindo

[...] a compreensão de UCs que ultrapassa sua concepção como espaços de preservação de ecossistemas e de seus recursos naturais, mas as considera como espaços de relações socioambientais historicamente configurados e dinamicamente movidos pelas tensões e conflitos sociais, integrando-as ao desenvolvimento regional, fortalecendo as interações sociais e a participação cidadã. (BRASIL, 2010, p.05)

Loureiro e Cunha (2008) também discutem essa questão a partir do Plano Nacional de Áreas Protegidas, em que a EA aparece

relacionada apenas com ações de fundo estritamente ambiental, ligadas à atenuação dos efeitos de espécies invasoras às UCs, ou, ainda, à viabilização de “informações e o entendimento da *importância* e dos *benefícios* das unidades de conservação...”, sobressaindo a visão de uma educação ambiental que tem como objetivo a conformação das pessoas à situação vivida, deixando à parte o seu caráter problematizador e transformador. (p. 241)

Junto a isso, de acordo com Loureiro (2006), é comum em UCs utilizar-se da EA para impor “condutas vistas como corretas pelas instituições governamentais de meio ambiente” (p. 27), além da produção e divulgação de materiais que não instigam ao diálogo e à participação. Dessa forma, esses locais, que poderiam representar importantes espaços para a realização de ações e intervenções educativas que promovessem a efetiva participação⁵ e inclusão da comunidade, estimulando o diálogo acerca dos saberes e o conhecimento da região, e desenvolvendo o olhar crítico a respeito das questões socioambientais associadas, acabam por se tornar apenas pontos de visitação e de contemplação, sem criar ou estimular um envolvimento mais profundo dos sujeitos com as unidades e nem articulá-las e inseri-las dentro de um contexto mais amplo, promovendo um debate sobre os significados dessas áreas protegidas tanto para a comunidade diretamente a ela relacionada quanto para a sociedade como um todo.

Além disso, nem sempre a relação que as pessoas estabelecem com as UCs se dá de maneira tranquila. O processo de criação de uma UC, muitas vezes, envolve a interlocução entre diferentes atores sociais, com interesses diversos.

⁵ Participação é aqui entendida na dimensão proposta por Loureiro (2004), em que “Participar é compartilhar poder, respeitar o outro, assegurar igualdade na decisão, propiciar acesso justo aos bens socialmente produzidos, de modo a garantir a todos a possibilidade de fazer a sua história no planeta, de nos realizarmos em comunhão. Participação significa o exercício da autonomia com responsabilidade, com a convicção de que a nossa individualidade se completa na relação com o outro no mundo, em que a liberdade individual passa pela liberdade coletiva.” (p.18)

Dependendo da forma como esse processo é conduzido, se não se considerar as necessidades de todos esses atores e não envolvê-los na definição de alvos e áreas de conservação, pode-se formar condições para a geração de conflitos ambientais, ou seja “situações onde há confronto de interesses representados por diferentes atores sociais, em torno da utilização e/ou gestão do meio ambiente” (CARVALHO & SCOTTO, 1995 apud QUINTAS, 2006, p. 72). Contribui para isso o fato de que o processo de gestão dessas unidades seguidamente não envolve todos os grupos “afetados” pela sua criação. Para Loureiro e Cunha (2008), a visão de UC apresentada pelo SNUC não é suficientemente abrangente, excluindo a dimensão social do processo:

A concepção, os critérios e as normas que instituem as Unidades de Conservação, ao as definir enquanto “espaço territorial e seus recursos ambientais [...] com características naturais relevantes” (BRASIL, 2000), negam que haja interação entre grupos sociais no espaço protegido. Por isso mesmo, as comunidades localizadas no entorno das UCs, ou mesmo no seu interior, foram frequentemente excluídas de sua gestão e ainda são direta ou indiretamente atingidas pelas restrições de usos que lhes são impostas (situação mais evidente ainda naquelas de proteção integral). As restrições aos usos efetuados pelas comunidades, sem que os limites sejam definidos por um amplo processo democrático, provocam nelas uma percepção negativa sobre as UCs, anulando os esforços feitos em busca da conservação e do uso sustentável. (p. 246-247)

Essa participação da comunidade (a qual se constitui em um processo constante, contínuo (DEMO, 2001)) no delineamento e definição das áreas assume, ainda, um papel fundamental, no sentido que a proteção de recursos naturais é fator importante não só para a conservação da biodiversidade, como também para a manutenção e expressão da cultura de comunidades humanas associadas a áreas protegidas (SAÍSSE; LOUREIRO, no prelo; KINDEL et al., 2010). Assim, a paisagem, entendida sob seus aspectos naturais e culturais, adquire identidades singulares a partir da inter-relação entre cultura e ambiente natural (KINDEL et al., 2010a). Acselrad (2004) reforça também a importância de se compreender a concepção de “ambiente” e de seus elementos como uma construção cultural e histórica, sendo que cada grupo social, a partir do lugar que ocupa e das relações que estabelece com o meio trará um entendimento específico. Dessa maneira, “não é possível separar a sociedade e seu meio ambiente, pois trata-se de pensar um mundo material socializado e dotado de significados” (ACSELRAD, 2004, p.7).

2.5. Ações de EA por meio de vivências com a natureza e a questão da conscientização

Na esteira do que foi anteriormente exposto, ao se propor atividades de EA em áreas protegidas, comumente se introduz a prática de realização de trilhas e/ou atividades junto ao ambiente natural. Estas são metodologias interessantes, uma vez que proporcionam o contato direto com o nosso outro – a natureza – e podem se constituir em importantes momentos de reflexão acerca das questões socioambientais locais e planetárias, dependendo do modo como forem conduzidas. Entretanto, como já comentado, o que se dá, seguidamente, são “visitações” pontuais, com foco exclusivamente contemplativo, sem que haja necessariamente a problematização acerca das questões e do contexto socioambiental relativo àquele espaço. A sensibilização proporcionada pela vivência acaba justificando-se por si só, como um fim e não como um meio para a geração de processos participativos que proponham intervenção na realidade.

Nesse sentido, a sensibilização aqui não é entendida como um simples “toque nos sentidos”, mas muito mais no sentido de uma experiência estética, compreendida como necessidade humana socialmente construída, de expressão e afirmação diante do mundo, na qual o ser humano “explicita toda a potência de sua subjetividade” (VÁZQUEZ, 1978, p.55). Dessa forma, a sensibilização é entendida como um processo social, em que o indivíduo, dentro da coletividade e na sua relação com ela e com o meio (natureza física), desenvolve processos cognitivos que acessam sua natureza humana interna (MACHADO et al., 2008), qual seja, a sua consciência. Levando-se em consideração que muitas das atividades de EA realizadas em UCs trazem consigo a bandeira da conscientização, cabe aqui uma breve discussão acerca da consciência e da conscientização nesses espaços: o que seria essa conscientização? E de que conscientização se está falando?

A conscientização não é um processo linear, que se acaba em si mesmo, com um fim pré-determinado; é um processo contínuo, com constantes repensares e refazeres, construído permanentemente. Não se torna-se consciente (no sentido ético-político da palavra) de uma hora para outra. É por meio da constante vivência da práxis, em um refazer-se sem fim, que o ser humano transforma o mundo e a si mesmo. A conscientização, assim, caracteriza-se como um processo aberto, sujeito a interferências, ou, como colocado por Iasi (2011), sujeito a avanços e recuos. “A

consciência não “é”, “se torna”” (Ibid., p.12). Agindo no mundo, e interagindo socialmente, é que o ser humano se coloca questionamentos, alimenta dúvidas, constrói soluções; é nessa interação do seu “eu” com o outro e com a coletividade que o humano se conscientiza: “Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.” (MARX, 1982 apud NETTO, 2012, p.271).

Dessa forma, depreende-se que a formação/constituição da consciência é um processo em constante transformação, que se dá a partir de uma relação dialética com o mundo. Ela “amadurece por fases distintas que se superam, através de formas que se rompem, gerando novas, que já indicam elementos de seus futuros impasses e superações” (IASI, 2011, p.12). E para que possa acontecer esse constante movimento, a práxis aparece como elemento fundamental.

Compreendida como a ação e reflexão dos seres humanos sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1983), é por meio do movimento da práxis, através de um (re)construir-se constante, que homens e mulheres constituem-se como seres conscientes. Esse movimento não linear, portanto, produz-se na dialeticidade entre teoria e prática, que, juntas, formam uma unidade (VÁZQUEZ, 2011). Uma não é mais importante do que a outra; ao contrário, ambas se complementam. A teoria

[...] em si, não é prática, isto é, não se realiza, não se plasma, não produz nenhuma mudança real. Para produzi-la, não basta desenvolver uma atividade teórica. É preciso atuar praticamente, ou seja, não se trata de pensar um fato e sim de revolucioná-lo; os produtos da consciência têm de se materializar para que a transformação ideal penetre no próprio fato. (VÁZQUEZ, 2011, p. 242)

Dessa forma, a conscientização se dá justamente por meio da práxis, na conjunção entre ação e teorização (reflexão) sobre o mundo. Como afirma Marx, em suas Teses sobre Feuerbach, trata-se mesmo de *transformar* o mundo por meio de uma *práxis revolucionária*:

A coincidência do ato de mudar as circunstâncias com a atividade humana ou autotransformação pode ser compreendida e entendida de maneira racional apenas na condição de *práxis revolucionária* [Tese #3] (MARX & ENGELS, 2007 apud NETTO, 2012, p. 164)

Os filósofos apenas interpretaram o mundo diferentemente, importa é *transformá-lo*. [Tese #11] (MARX & ENGELS, 2007 apud NETTO, 2012, p.166)

Assim, a conscientização não se resume apenas em um processo interno, ideal, teórico; ela se faz e se mostra como geradora de ações práticas, servindo quase que como uma “ponte” entre teoria e prática. Para que isso se concretize, de acordo com Vázquez (2011), é preciso que haja um “trabalho de educação das consciências” e de “organização dos meios materiais e planos concretos de ação”, alcançando-se “ações reais efetivas” (p.237).

Freire (1998), ao tratar do tema da conscientização, afirma que esta é um processo natural e, como tal, uma “exigência humana”:

[...] a conscientização não como panaceia, mas como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, vale dizer, de suas razões de ser. Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal, pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização. Insisto na sua atualização. Na verdade, [...] a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica. Em lugar de *estranha*, a conscientização é *natural* ao ser que, inacabado, se sabe inacabado. (p.60)

Seres humanos como seres políticos, ao se apropriarem do entendimento de que o mundo não é, mas está sendo, e nele e com ele dialeticamente se relacionam, passam a não ter somente o papel de constatar o que ocorre, mas também de intervir como sujeitos de ocorrências (FREIRE, 1998).

Seguindo nessa perspectiva, sobre o processo de conscientização, poder-se-ia compreendê-lo como um “processo em espiral”, no qual as etapas se sucedem de forma cíclica, porém de maneiras sempre distintas:

Um ato objetivo, real, é precedido por outro, subjetivo, psíquico, mas, por sua vez, o ato material aparece fundamentando tanto um novo ato psíquico, em virtude dos problemas que suscita, como um novo ato material, na medida em que representa o limite em que este se torna possível. (VÁZQUEZ, 2011, p. 270)

Além disso, a espiral nos remete à noção de continuidade, de processo aberto, em movimento:

A consciência traça – poderíamos dizer – um fim aberto, ou um projeto dinâmico, e justamente por essa abertura ou dinamismo deve permanecer – também ela – aberta e ativa ao longo de todo o processo prático. (VÁZQUEZ, 2011, p. 270)

Essa ideia é interessante de ser levada em consideração ao se planejar e executar ações educativas que se pretendam conscientizadoras e propositivas. O entendimento de que a conscientização se dá na interação com o mundo reforça a interligação existente entre ser humano – natureza, e coloca o primeiro como um elemento constituinte da última. Sob essa perspectiva deve se pautar o debate acerca das atividades de educação ambiental desenvolvidas em áreas protegidas. Até que ponto essas ações contribuem efetivamente para processos de conscientização ambiental? Até que ponto instigam a criticidade e apontam para práticas transformadoras da realidade? Ao proporem e enfatizarem somente a contemplação e a vivência por ela mesma, não estariam contribuindo para uma alienação das dinâmicas – sociais, políticas, culturais – que conformam o atual quadro da questão ambiental? E em que medida estimulam o desenvolvimento da práxis necessária para promover mudanças no atual quadro ambiental? A discussão acerca desses questionamentos pode trazer importantes contribuições na proposição e planejamento de ações de EA em áreas protegidas.

2.6. EA crítica transformadora e emancipatória: por uma prática educativa libertadora

Seguindo a perspectiva anteriormente descrita e em contraposição a uma prática de EA pautada somente na dimensão biológica, de tradição naturalista (CARVALHO, 2006) (que aborda somente o ecossistema e seus processos, sem incluir a dimensão sócio-cultural), a EA crítica transformadora e emancipatória, baseada em tendências da pedagogia histórico-crítica⁶ e da pedagogia libertária, apresenta-se como uma alternativa à visão dissociativa entre seres humanos e natureza, propondo uma “visão de ambiente enquanto complexidade do mundo”

⁶ “A pedagogia crítica diz respeito à teoria e à prática do processo intencional de apropriação de conhecimento de ideias, conceitos e valores, símbolos, habilidades, hábitos, procedimentos e atitudes, ou seja, saberes e ações, comprometidos com a emancipação dos sujeitos e a transformação dessas relações de dominação historicamente determinadas” (TOZONI-REIS, 2007, p.187 apud SAISSE, 2011, p.163).

(LOUREIRO, 2006). Sob o enfoque crítico e emancipatório, a EA é definida, ainda segundo Loureiro (2006),

[...] a partir de uma matriz que vê a educação como elemento de transformação social inspirada no diálogo, no exercício da cidadania, no fortalecimento dos sujeitos, na superação das formas de dominação capitalistas e na compreensão do mundo em sua complexidade e da vida em sua totalidade. (p. 23-24)

Indo além de uma ótica puramente comportamentalista de educação ambiental, focada somente no indivíduo, a EA emancipatória e transformadora, ao trazer a perspectiva de educação dialógica, pautada na busca por “uma nova ética nas relações sociedade–natureza”, fundada na superação de relações de expropriação e dominação (LOUREIRO, 2004, p.39), mostra-se como processo fundamental tanto para o desenvolvimento de uma política de gestão participativa em UCs quanto para a promoção de ações nesses espaços que objetivem “a construção de valores, conceitos, habilidades e atitudes que possibilitem o entendimento da realidade de vida e a atuação lúcida e responsável de atores sociais individuais e coletivos no ambiente” (LOUREIRO, 2004, p.39).

É importante explicitar de que lugar se está falando, já que o campo⁷ da EA não é um campo homogêneo, ou, como apontado por Layrargues, a EA não é “genérica”. Como um campo do conhecimento, é constituído por diferentes abordagens e enfoques, os quais trabalham com distintos propósitos e objetivos. Saisse (2011) destaca, a partir de revisão da literatura aportada na perspectiva crítica da educação, a existência de duas vertentes principais dentro da educação ambiental: a conservadora (também vinculada à uma perspectiva reformista) e a transformadora. A primeira se constitui naquela em que se priorizam mudanças individuais e comportamentais, em que se dá grande ênfase a conhecimentos estritamente biológicos/ecológicos e que entende que proporcionar o “conhecimento” acerca dos sistemas naturais seria, por si só, suficiente para gerar mudanças de

⁷ Saisse (2011) apresenta uma discussão acerca da constituição do “campo ambiental”, desde a perspectiva de Bourdieu, compreendendo o campo da EA como um espaço em constituição e em disputa, formado na relação entre aportes provenientes da área ambiental e da educativa: “a premissa de Bourdieu para olhar a educação ambiental como um campo em formação e em disputa, gerado na confluência da área ambiental com algumas tradições educativas, numa interseção que, como consta em Carvalho (2001), seria fruto de um movimento da sociedade para a educação, repercutindo no campo educativo parte dos efeitos conquistados pela legitimidade da temática ambiental na sociedade” (p.120).

posicionamento e ação frente ao mundo (LOUREIRO, 2012), onde o “cada um fazer a sua parte” repercutiria, instantaneamente, em prevenção e solução dos problemas ambientais (QUINTAS, 2009). Ainda dentro dessa compreensão, o ser humano, muitas vezes, é tido como um ser genérico, a-histórico (LOUREIRO, 2011), e a humanidade, tida como grande grupo da “espécie humana”, seria a responsável pelos problemas ambientais, sem distinções entre os diversos grupos que a constituem e as diferentes relações de poder existentes na sociedade. A segunda perspectiva, indo a uma outra direção, é aquela que, como introduzida no início desse subcapítulo, entende a práxis como categoria basilar e em que se propõe “um outro modo de conhecer”, como colocado por Quintas (2004):

A questão ambiental ao exigir *um outro modo de conhecer*, que supere a visão fragmentada sobre a realidade, coloca também, o desafio de se organizar processos de ensino-aprendizagem, onde o ato pedagógico seja um ato de construção coletiva do conhecimento sobre a realidade, num processo dialético de ação-reflexão, ou seja, de exercício da *práxis*. (p. 133)

O processo educativo é compreendido a partir da totalidade ser humano-natureza, entendendo-se o ser humano dentro de sua historicidade e na sua constante constituição na interface objetividade-subjetividade:

[...] não há ação educativa ambiental que não seja simultaneamente afetiva, cognitiva, criativa, lúdica, dialógica e política. Na Educação Ambiental emancipatória, o desenvolvimento humano passa a ser visto e compreendido nas ações e relações, e o corpo como a expressão material da dinâmica biológica, genética, psicológica, mental, cultural, social e econômica, em contextos específicos. (LOUREIRO, 2006, p.137)

Na EA transformadora, mudanças individuais aparecem atreladas a mudanças coletivas. Loureiro (2006), ao trazer os elementos que fazem parte dessa compreensão de educação ambiental, salienta que

[...] falar em *Educação Ambiental transformadora* é afirmar a educação enquanto práxis social que contribui para o processo de construção de uma sociedade pautada por novos patamares civilizacionais e societários distintos dos atuais, na qual a sustentabilidade da vida, a atuação política consciente e a construção de uma ética que se afirme como ecológica sejam seu cerne. (p.90)

Assim, os “problemas ambientais” são mediados tanto pela dimensão “natural” quanto pela econômica, política, cultural, simbólica e ideológica (LOUREIRO, 2006), daí “a importância do pressuposto da Educação Ambiental de, no processo pedagógico, partir da realidade de vida, do local, do cotidiano, na ação teórica-prática, para construir uma compreensão complexa e integrada do ambiente” (Ibid., p.133).

Ao se abordar a temática da educação ambiental em unidades de conservação, a educação no processo de gestão ambiental também assume papel importante. Configurada como um processo educativo que “busca criar condições para a participação individual e coletiva nos processos decisórios sobre o acesso e uso dos recursos ambientais no Brasil” (SAISSE, 2011, p. 185), procura promover a articulação dos grupos associados a áreas protegidas, licenciamento ambiental, ordenamento de recursos naturais, prevenção de desmatamentos e incêndios, proteção e manejo de fauna e flora (Ibidem), abrindo espaço para a sua participação em processos decisórios. E a participação nesse contexto é tida como um processo construído, consolidado na prática e sob certas condições, dado que ser participativo não é uma “habilidade nata”, mas elaborada na ação social (QUINTAS, 2009). Ainda de acordo com Quintas (2009), a educação para a gestão deve considerar as assimetrias existentes entre grupos sociais, tanto no plano da repartição de custos e benefícios quanto nos “planos cognitivo, organizativo e dos meios materiais” (p.55). Dessa forma, buscar a mitigação dessas assimetrias “pelo menos no plano simbólico” (p.55), constitui-se em uma das principais incumbências da EA no processo de gestão, “uma vez que injustiça e desigualdade são inerentes à ordem social vigente” (p.55). Nesse sentido, no caso específico das UCs, os conselhos gestores se apresentam como “espaços pedagógicos para uma ação educativa com vistas à formação cidadã, à equiparação de poder e ao controle social” (SAISSE, 2011, p. 268).

No escopo dessa discussão, em que se contrapõe uma educação ambiental comportamentalista com uma transformadora, uma outra questão mostra-se importante de ser considerada: a diferenciação entre o significado de “comportamento” e “atitude”. Segundo Carvalho (2006), comportamentos e atitudes “têm valor, eficácia e adequação diferentes” (p.178). A atitude está vinculada à noção de ação no mundo, enquanto que os comportamentos seriam a ponta desse

processo. Entretanto, ambos nem sempre estão necessariamente vinculados. Loureiro (2012) também discute essa questão, e apresenta uma sintetização a respeito:

As atitudes são um sistema de verdades e valores que o sujeito forma a partir de suas atividades no mundo. Os comportamentos, por sua vez, são ações objetivas no mundo, o momento final do processo. Qualquer um de nós pode mudar o comportamento por força de uma necessidade material, exigência do Estado ou por imposição de alguém, sem que isso signifique que mudou de atitude. (p.85)

Essas diferentes categorias serão incorporadas também de diferentes formas nos processos educativos, bem como na educação ambiental:

Essa distinção entre atitude e comportamento vai influenciar diferentes modos de compreensão do ato educativo. Há orientações pedagógicas que concebem a finalidade e a efetividade da educação como a mudança de comportamentos, enquanto outras pensam o processo educativo nos termos da formação de atitudes. Com a EA não é diferente. Nela há muitas atividades e programas que operam de acordo com uma orientação comportamentalista e conseqüentemente enfatizam, por exemplo, a mudança de comportamentos de agressão ou indiferença ao meio ambiente para comportamentos de preservação e condutas responsáveis, ao passo que outras orientações valorizam como finalidade de sua ação a formação de uma atitude ecológica. (CARVALHO, 2006, p. 178).

Dentro desse entendimento, a educação ambiental crítica entende que “uma atitude ecológica é mais que a soma de bons comportamentos” (Ibidem). Ela pressupõe o desvelamento da realidade, a compreensão acerca dos ambientes de vida, das posições ocupadas pelos diferentes grupos e de como se organizam e geram cultura, e as conseqüentes implicações ambientais (LOUREIRO, 2012, p.86). Ainda segundo Loureiro (2012), essas são condições fundamentais de serem alteradas ou ao menos problematizadas na adoção de novos comportamentos, para que se possam alcançar também novas atitudes (p.86).

2.6.1. Elementos para uma prática educativa libertadora

A EA crítica transformadora, ao afirmar-se dentro do campo crítico, pauta-se em princípios da educação libertadora proposta por Paulo Freire. E dentro dessa

perspectiva, a questão do diálogo aparece como uma categoria essencial. Segundo o autor, o processo educativo se dá em conjunto, na coletividade e na interlocução com o(s) outro(s); os seres humanos não se educam sozinhos, mas na sua interação com o mundo, conscientizando-se e construindo um olhar crítico (FREIRE, 1983).

Na educação problematizadora, não existe um “detentor” e um “receptor” do saber. Ambos, educador e educando, educam-se mutuamente, em um processo intercomunicativo de construção do conhecimento: “[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (FREIRE, 1983, p. 73).

Nessa perspectiva, o autor traz elementos importantes para se pensar também a EA, no momento em que destaca a importância das inter-relações entre os seres humanos e destes com o mundo. Dessa maneira, não há como pensar o processo educativo no isolamento, mas sim em sua totalidade, em sua complexidade, estabelecendo redes de relações, de compartilhamentos, de interferências, de aprendizagens entre os sujeitos e destes com o ambiente do qual fazem parte:

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é praticada da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, insólito, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. (FREIRE, 1983, p.81)

A partir dessa compreensão, no diálogo, abre-se espaço para a tomada de consciência, a qual é sempre “consciência do mundo” (FIORI, 1983, p.10). Conscientizar-se, nesse sentido, é tomar consciência do próprio processo em que se está inserido, refletir sobre ele e lançar-lhe um olhar crítico. Nas palavras de Freire,

[...] a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. [...] busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *inserção crítica* na realidade. (FREIRE, 1983, p.80)

Essa emersão e conseqüente inserção crítica na realidade serão, então, também fundamentais para a atuação e ação dos sujeitos, no seu engajamento e participação, na busca por transformações da realidade.

Seguindo dentro desse entendimento de uma educação problematizadora e dialógica, desenvolvida com o outro, Freire (1976) também nos traz a perspectiva da *ação cultural para a libertação*, como sendo

[...] um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognocentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também. Por isto, é uma tentativa corajosa de desmitologização da realidade, um esforço através do qual, num permanente tomar distância da realidade em que se encontram mais ou menos imersos, os alfabetizandos dela emergem para nela inserirem-se criticamente. (p.48)

Dessa forma, a ação cultural tem como característica o desenvolvimento da criticidade em relação à realidade vivida, e a conseqüente intervenção para a mudança. Sendo educação problematizadora, “se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como *estão sendo* no mundo *com que e em que se acham*” (FREIRE, 1983, p.82).

Nesse sentido, evidencia-se que, para que o processo educativo seja significativo, propositivo e estimulador também é importante permitir o envolvimento dos sujeitos na construção e constituição dos planos de ação a serem desenvolvidos ao longo da sua formação:

Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento. (FREIRE, 1983, p. 61)

Esse é o caminho que procura seguir a *Ação Cultural de Criação Saberes e Fazeres da Mata Atlântica* (BOHRER et al., 2009), metodologia de EA adotada pela ONG Instituto Curicaca.

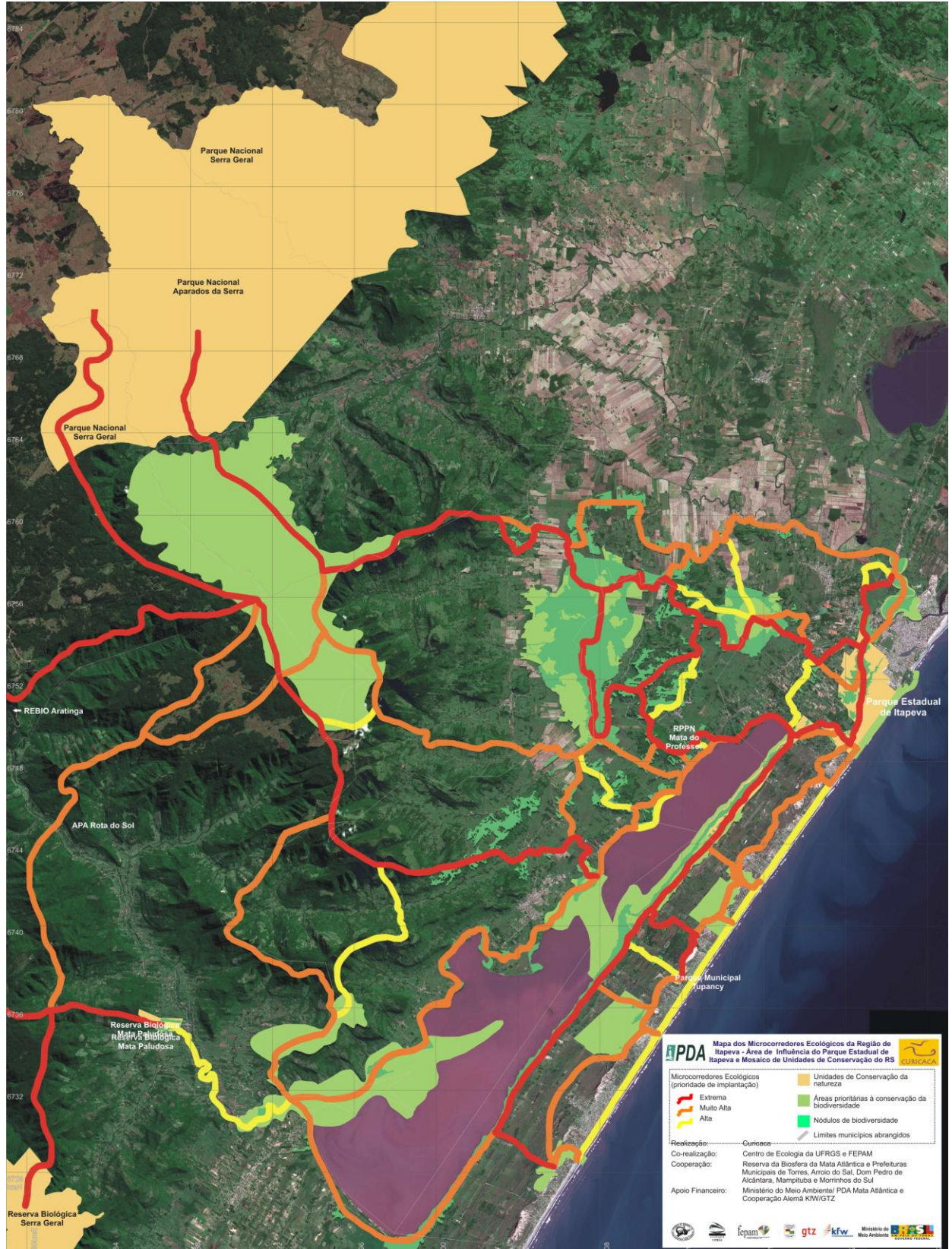
3. ONGs E ATUAÇÃO JUNTO A UCs: A AÇÃO DA ONG INSTITUTO CURICACA

Levando em consideração o que foi até aqui exposto, dentre as diretrizes que regem o SNUC, está prevista a busca pelo apoio e cooperação com organizações não-governamentais (ONGs) no desenvolvimento de, dentre outras atividades, práticas de educação ambiental em UCs (Art. 5º, inciso IV). Esse é o caso de atuação da ONG Instituto Curicaca, a qual se caracteriza por ser

[...] uma organização não-governamental gaúcha, sem fins lucrativos, prioritariamente voltada para atuar política e tecnicamente pela conservação do meio ambiente, pela valorização da cultura e pela promoção do desenvolvimento sustentável na Mata Atlântica, no Pampa e na Zona Costeira [e cuja] atuação tem caráter ambientalista, social, educacional, cultural e científico. (CURICACA, 2012a)

Essa ONG ambientalista vem atuando na região desde o início dos anos 2000, tendo participado ativamente do processo de criação e implantação do Parque Estadual de Itapeva, em Torres, e da Reserva Particular do Patrimônio Natural (RPPN) Mata do Professor Baptista, em Dom Pedro de Alcântara. Também teve envolvimento com a gestão do Parque Natural Municipal Tupancy, em Arroio do Sal e tem participação no conselho gestor de diversas UCs da região. A localização geográfica dessas unidades pode ser conferida na figura 1, que apresenta um panorama geral das áreas protegidas da porção norte do Litoral Norte do estado e dos microcorredores ecológicos definidos para a região (descritos a seguir).

Figura 1 – Microcorredores ecológicos da região de Itapeva e mosaico de UCs no Litoral Norte do RS. Destaque para o Parque Estadual de Itapeva, o Parque Municipal Natural Tupancy e a RPPN Mata do Professor Baptista, em que foram desenvolvidas atividades de EA da Ação Cultural de Criação Saberes e Fazeres da Mata Atlântica.



Fonte: Instituto Curicaca.

A atuação do Instituto Curicaca é voltada, principalmente, às áreas de Mata Atlântica do estado, tendo seu percurso iniciado em 1997, junto ao Parque Nacional dos Aparados da Serra, em Cambará do Sul. Suas ações são desenvolvidas por meio de quatro programas institucionais, aos quais se vinculam os diferentes projetos realizados pela ONG: i) conservação da biodiversidade e áreas protegidas; ii) educação ambiental e cultura; iii) desenvolvimento sustentável; e iv) políticas públicas e fortalecimento institucional. Apesar dessa delimitação, os programas são interligados, já que em um mesmo projeto diferentes linhas de ação podem se articular na execução do trabalho. A educação ambiental, por exemplo, é transversal a todos os programas, estando presente em diferentes contextos e frentes de atuação. Nesse sentido, é importante mencionar a missão da organização, que abarca essa compreensão de conexão entre fatores ambientais e sociais:

A missão do Curicaca é contribuir para a viabilidade de todas as formas de vida, promover o respeito aos processos ecológicos, a conservação da biodiversidade, o desenvolvimento sustentável, a diversidade cultural, seus bens, expressões, práticas e saberes no bioma da Mata Atlântica.

Nossas ações buscam impulsionar o processo de resolução social de problemas ambientais, incluindo uma postura reflexiva no mundo e a coexistência mais harmônica entre o ser humano e a natureza. (CURICACA, 2012b)

Em 2003, as ações do instituto voltaram-se para a região costeira, com o desenvolvimento do Projeto Microcorredores Ecológicos de Itapeva (KROB et al., 2010), cujo objetivo foi delimitar áreas prioritárias para a conservação na região e possíveis rotas de corredores ecológicos que pudessem permitir o fluxo de organismos na paisagem (Figura 1). Para a escolha dessas áreas prioritárias e a delimitação dos corredores foi proposto um processo participativo, por meio de oficinas de planejamento, envolvendo professores e estudantes do Centro de Ecologia da UFRGS, técnicos do Instituto Curicaca, gestores públicos dos municípios envolvidos e representantes das comunidades.

No processo de priorização de rotas e alvos, além de atributos biológicos e ecológicos, também foram considerados como elementos favoráveis aspectos econômicos e culturais da região, como “a proximidade ou sobreposição dos microcorredores com iniciativas agroecológicas, bens do patrimônio cultural das comunidades locais, escolas e suas iniciativas em educação ambiental” (KINDEL et

al., 2010b, p. 27), entendendo a conformação da paisagem a partir da relação entre os seus aspectos sócio-culturais e naturais.

Junto à delimitação e criação dos microcorredores a ONG deu início a um conjunto de ações de educação ambiental na região, desenvolvido principalmente com professores e alunos de escolas públicas. A partir de 2005, essas ações passaram a ser incorporadas à “Ação Cultural de Criação Saberes e Fazeres da Mata Atlântica”, a qual se constituiu na metodologia de educação ambiental do Instituto Curicaca (BOHRER et al., 2009). Envolvendo a realização de vivências junto ao ambiente natural, em especial em UCs da região, como o Parque Estadual de Itapeva, o Parque Natural Municipal Tupancy e a RPPN Mata do Professor Baptista, de cursos de aperfeiçoamento e de formação de educadores ambientais, e de trocas de saberes entre a comunidade local e a acadêmica a respeito de assuntos relacionados à região, a ação tem como objetivo “a conexão entre Natureza e Cultura, buscando evidenciar as relações positivas entre as pessoas e o meio natural no qual estão inseridas” (CURICACA, 2011b).

O projeto e as ações dele decorrentes, portanto, buscaram a valorização dos saberes e fazeres regionais, “formas de expressão, modos de viver, monumentos, sítios arqueológicos, lugares naturais, que se articulam no desenvolvimento sustentável das comunidades”, entendendo-se que “o fortalecimento das referências culturais e a conservação do ambiente natural garantem a identidade local e o sentido de pertencimento, aspectos importantes a serem desenvolvidos frente ao mundo globalizado onde vivemos” (CURICACA, 2011b).

Nesse aspecto, o entendimento de *cultura* no contexto da ação cultural abarca uma concepção histórica de sua criação e desenvolvimento. Ela existe “tanto fora quanto dentro de nós” (BRANDÃO, 2002, p.16):

Tal como a natureza onde vivemos e de quem somos parte, também a cultura não é exterior a nós. A diferença está em que o “mundo da natureza” nos antecede, enquanto o “mundo da cultura” necessita de nós para ser criado, para que ele, agindo como um criador sobre os seus criadores, nos recrie a cada instante como seres humanos. Isto é, como seres da vida capazes de emergirem dela e darem a ela os seus nomes. (Ibid., p.22)

A cultura, desta forma, constitui-se em uma “experiência social”, como processo em constante movimento, não estático. Assim, resgatar a noção de cultura

como processo social e histórico que se (re)faz, se (re)inventa, se (re)cria em intrínseca relação com o ambiente mostra-se fundamental para a compreensão de sua constituição e de seus elementos:

[...] a cultura é histórica, no sentido de que a atividade humana que *cria* a história é aquela que *faz* a cultura. Assim, a própria história humana não é outra coisa senão a trajetória do processo por meio do qual o trabalho social do homem opera a dialética da transformação da natureza em cultura. Opera a passagem de um mundo *dado* ao homem para um mundo *construído* pelo homem. (BRANDÃO, 2002, p.39)

Partindo-se então dessa perspectiva, a Ação Cultural de Criação apresenta-se como um processo em constante construção; não há um fim pré-determinado, mas sim, um conjunto de possibilidades que vão se apresentando à medida em que os sujeitos se incorporam e se envolvem no processo. É “um processo coletivo e interativo, aberto para a criação. Nela, o mais importante é envolver as pessoas, ampliando suas oportunidades de diálogo, de reflexão e de construção de sentido para além daquilo que lhes é dado” (CURICACA, 2011a). É influenciada pelos estudos de Teixeira Coelho (2008) e pela pedagogia freireana, na medida em que compreende os seres humanos como sujeitos em constante constituição (FREIRE, 1983).

Envolvendo professores e alunos de cinco municípios da região, a Ação Cultural de Criação configura-se também como uma das estratégias de ação para a implantação dos microcorredores ecológicos. A escolha das escolas participantes é feita em função da sua localização próxima ou no interior das áreas definidas para os microcorredores. O intuito é permitir o (re)conhecimento da região, a valorização e a ampliação dos significados desses espaços, o desenvolvimento do olhar crítico frente às questões ambientais e o estímulo à ação e à transformação. Nesse sentido são desenvolvidas as vivências junto ao ambiente natural, em especial junto a UCs, abordando sempre um tema ligado especificamente à região e permitindo um contato por inteiro com o ambiente, através de atividades lúdicas e de sensibilização. O conhecimento desses espaços, de suas características, de suas relações com a comunidade e das questões socioambientais implicadas torna-se igualmente importante para o sentimento de pertencimento, fator que pode ser

potencializador para a mobilização social (e elencado também dentre os princípios da ENCEA).

Esse sentido de pertencimento aparece, de igual forma, intimamente associado ao *local*, compreendido como espaço pontual de vivências (FARINA; TRARBACH, 2009), inter-relações, “cooperação e conflito” (SANTOS, 1997, p.15 apud FARINA; TRARBACH, 2009, p.03), construção social, em que se consolidam subjetividades/objetividades individuais e coletivas:

A identidade, o sentimento de pertencimento e o acúmulo de tempos e histórias individuais constituem o lugar. Este guarda em si o seu significado e as dimensões do movimento da história, apreendido pela memória, através dos sentidos. Há uma multiplicidade de relações e especificidades da produção espacial global. (MOREIRA; HESPANHOL, 2007, p.54)

Cousin (2010) também discute o significado do lugar e a sua importância no estabelecimento de uma relação de afetividade atrelada ao sentimento de pertencimento:

[...] o lugar é carregado de experiências e desejos pessoais, é uma realidade que deve ser compreendida da perspectiva dos que lhe dão significado. Logo, podemos considerar o lugar um conjunto de significados que foram construídos pela experiência. Ele é mais do que uma simples localização. Está carregado de signos e símbolos que resultam de um conjunto de sensações que foram moldadas pelas circunstâncias históricas, econômicas, políticas, sociais e culturais que os indivíduos experenciam, e que apresenta um potencial de afetividade. (Ibid., p.91-92)

Ao constituir-se em determinado local, e nele estabelecer sua relação com o meio e com os outros, o ser humano assume também sua posição frente ao mundo: sua cultura, suas ideias, seu trabalho, seu ‘ser social’. Dessa forma, “pertencer” vai além de “fazer parte”; pressupõe uma conexão dinâmica do sujeito com o seu lugar, por meio da qual ele se constitui como sujeito do mundo, (re)afirmando posicionamentos e identidades:

[...] pertencer, no sentido de identificar-se com algum lugar ou um espaço, conhecer suas raízes, pode conduzir em direção à liberdade, à autonomia, à emancipação, a um sentido ontológico frente à vida, ao entorno, às pessoas. (COUSIN, 2010, p.92-93)

Em uma forma de procurar contribuir, então, para o fortalecimento desses laços com o *local*, a Ação Cultural também contemplou um trabalho de formação especialmente com professores, no sentido de promover a consolidação de conhecimentos que iam desde a sua constituição enquanto sujeito, na sua relação com o outro e com a coletividade, perpassando sobre os aspectos relacionados ao contexto socioambiental da região e chegando à proposição de ações, por meio de planejamento coletivo de projetos para serem colocados em prática em diferentes espaços da comunidade.

Nesse sentido, a Ação Cultural de Criação mostra-se como uma metodologia que oferece interessantes possibilidades para o desenvolvimento da criticidade, da atuação política e da participação. A intenção é contribuir para a formação de sujeitos autônomos, que possam dar continuidade ao trabalho iniciado, envolvendo-se com as questões socioambientais locais, em ações não somente individuais, mas também coletivas, enxergando-se e entendendo-se dentro do espaço que ocupam no campo ambiental e promovendo a realização de uma EA que se proponha crítica e dialógica.

Os resultados mais imediatos dessas ações de EA já foram medidos e relatados; entretanto, desde 2010 o Instituto Curicaca reduziu sua atuação naquela região e, desde então, não houve mais um acompanhamento sistemático dos desdobramentos empreendidos pelos sujeitos que dela fizeram parte. A proposta dessa pesquisa foi justamente de acessar esses desdobramentos e compreender como o processo continuou na comunidade escolar local.

3.1. Aspectos acerca dos espaços e seus sujeitos

3.1.1. Caracterização da região do Litoral Norte: histórico da ocupação e manifestações culturais

Correspondendo a uma região de grande diversidade biológica, marcada pela presença da Mata Atlântica, o Litoral Norte mostra-se igualmente como um espaço social e culturalmente bastante rico. A convergência entre os atributos “naturais” da região e as diversas populações que ali se estabeleceram, e as suas diferentes relações com o meio natural, permitiu o desenvolvimento de manifestações culturais

singulares. Um breve olhar sobre o histórico de ocupação da área nos permite perceber a complexa trama cultural que a conforma.

O povoamento da região por grupos humanos teve início há cerca de seis a sete mil anos antes do presente (A.P.), através de populações sambaquianas de pescadores e coletores. A presença de povos indígenas, principalmente Guarani, também é atestada para a região, através de registros encontrados em sítios arqueológicos que indicam a chegada desses grupos após dois mil A.P. (KERN, 1991e 1994; SCHMITZ, 1984 apud STROHAECKER, 2007).

A partir do século XVIII, a ocupação começa a se intensificar, com a chegada de colonizadores de origem portuguesa e açoriana (VIVAN, 2002). Junto a esses colonizadores chegam também negros escravizados, que serão mão-de-obra em fazendas, na criação de gado, lavouras de cana e tafonas de farinha e que introduzem na região também manifestações da cultura africana (STROHAECKER, 2007).

No século XIX, fixam-se no Litoral Norte imigrantes alemães e italianos, que trazem consigo novos costumes, crenças e cultivos, passando a produzir também arroz irrigado nas regiões de banhado, entre as décadas de 1950 e 1960 (VIVAN, 2002; STROHAECKER, 2007).

Ao final do século XIX e início do século XX, o litoral passa a ser visado também pelo grupo dos “veranistas”. Com a divulgação das propriedades terapêuticas dos banhos de mar, pequenos empresários começam a impulsionar a construção de pousadas e chalés junto à orla, a qual passa a ser valorizada para o uso durante os meses de verão (STROHAECKER, 2007).

Assim, essa ocupação bastante diversa acabou possibilitando o desenvolvimento de características culturais específicas. A estreita relação dessas comunidades com um rico patrimônio natural propiciou que se produzissem identidades e significações singulares que constituíram um diversificado patrimônio cultural. A Mata Atlântica gaúcha e seus saberes e fazeres interconectam-se, em paisagens complexas, dinâmicas e inconstantes, em que “fatores naturais e culturais, internos e externos, interagem simultaneamente” (KINDEL et al., 2010, p.16).

Dessa forma, identificam-se na região diversos bens culturais, configurados nessas inter-relações *natureza-cultura*, alguns dos quais destacados por Krob et al. (2010) através de diagnóstico de campo e apresentados no Quadro 1.

Quadro 1 – Bens culturais identificados para a porção Norte do Litoral Norte do RS. Adaptado de Krob et al. (2010).

Bens culturais	Descrição
Saberes	Arte de construção de carros de boi; produção artesanal de farinha de mandioca em tafonas; artesanato com fibras naturais (em especial o trançado com a palha de butiá); engenhos de cana-de-açúcar; saberes da alambicagem; conhecimentos sobre a “natureza”; conto de “causos” e vivências; saberes da pesca e do tropeirismo; artesanato indígena e com escamas de peixe; conhecimento de sementes crioulas.
Formas de expressão	Terno de Reis e danças típicas.
Celebrações	Festa de N. Sra dos Navegantes; Festa de Yemanjá; Comenda do Imigrante Alemão; Romaria de N. Sra de Lourdes; festas culturais indígenas.
Lugares	Gruta de N. Sra de Fátima; galpões rurais; pinguelas; fazendas e casas; alambiques.

Ao se elencar essas manifestações, evidencia-se a intrincada rede de conexões e relações dos processos culturais regionais com o meio no qual estão inseridos. Ao mesmo tempo, pode-se inferir que as atuais atividades econômicas e usos do solo em curso na região, ao proporem sistemas de produção padronizados, podem influir negativamente sobre a expressão desses bens, contribuindo para a sua perda e fragmentação, na medida em que, ao gerarem a substituição e conversão de habitats, podem ocasionar também a substituição desses bens culturais locais por outros, “importados”, hegemônicos e impostos.

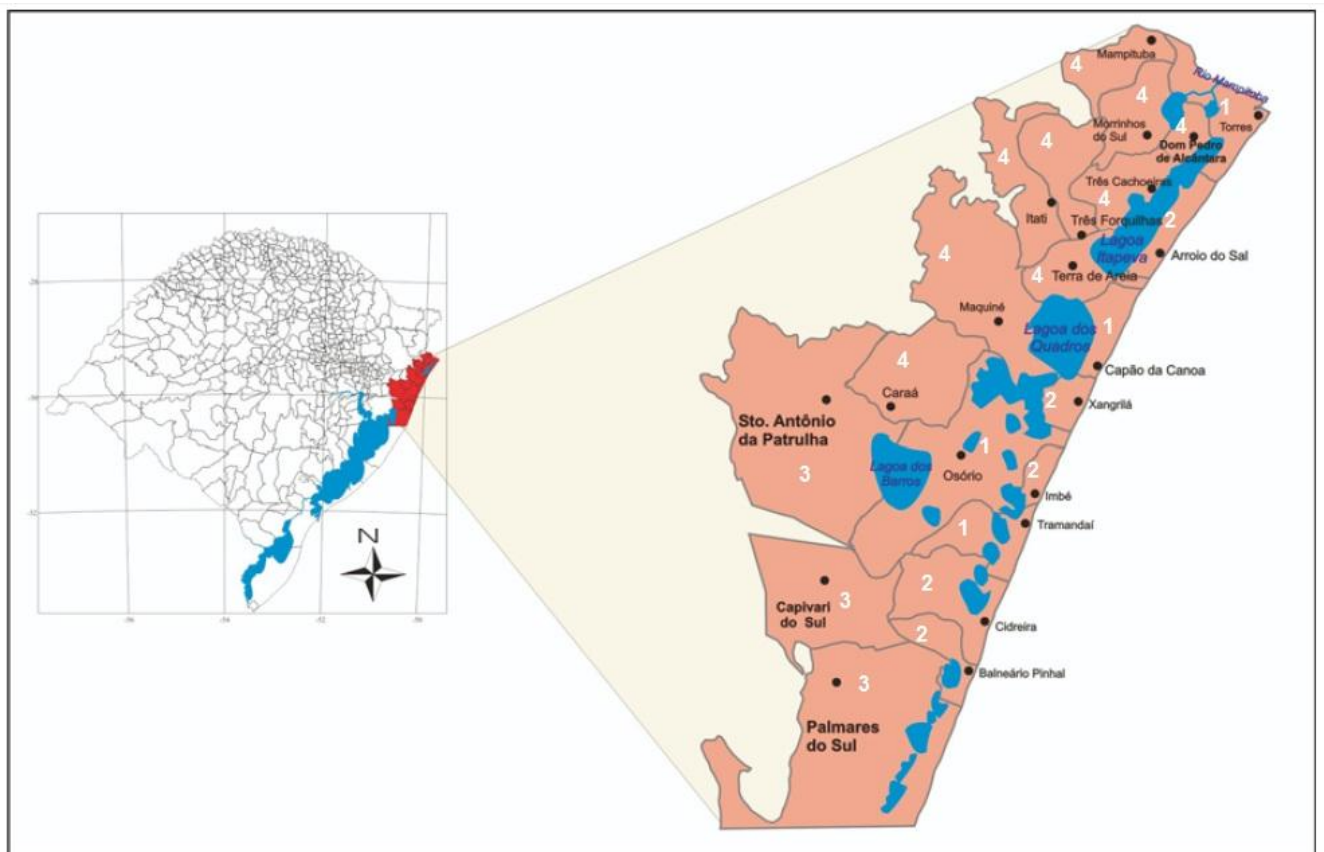
Nesse sentido, compreender essas relações a partir da perspectiva de que o ser humano faz parte da paisagem e nela se constitui identitária e culturalmente também indica a importância de ações de proteção dos bens naturais, “cuja existência é fundamental para a expressão da cultura dessas populações” (KINDEL et al., 2010, p.17).

3.1.2. Caracterização dos municípios

As diversas ocupações que ocorreram ao longo dos anos no Litoral Norte trouxeram consigo atividades econômicas desenvolvidas de diferentes formas no espaço geográfico. Desde as estâncias de portugueses, com pecuária e agricultura extensiva, perpassando pelas propriedades familiares de imigrantes alemães e

italianos e chegando até o avanço da urbanização e do uso “turístico” do litoral, a paisagem esteve sempre em constante transformação. Isso propiciou também o surgimento de municípios com distintos perfis, definidos de acordo com suas principais características econômicas e sociais. Baseando-se nessas características, Fujimoto et al. (2006) propuseram quatro grupos de municípios para a região: municípios urbanos com população permanente; municípios urbanos com perfil de segunda residência; municípios urbanos com população permanente ocupada com atividades agroindustriais; e municípios rurais (Figura 2).

Figura 2 – Perfis dos municípios do Litoral Norte do RS conforme características econômicas e sociais. 1= municípios urbanos com população permanente; 2= municípios urbanos com perfil de segunda residência; 3= municípios urbanos com população permanente ocupada com atividades agroindustriais; e 4= municípios rurais. Adaptado de Fujimoto et al. (2006).



Dentro desse universo de municípios, faz-se destaque, aqui, daqueles cujas escolas tiveram participação na Ação Cultural, sendo eles Mampituba, Morrinhos do Sul e Dom Pedro de Alcântara (rurais), Arroio do Sal (urbano com perfil de segunda residência) e Torres (urbano com população permanente). Esses diferentes perfis

delineados para cada cidade trarão também repercussões para as características das escolas, que serão descritas no tópico a seguir.

Apesar de cada um desses grupos e, em consequência, cada um dos municípios em questão alicerçarem-se sobre determinadas características principais, há fenômenos que são crescentes na região como um todo: o avanço do processo de urbanização (FUJIMOTO et al., 2006; STROHAECKER, 2007; PORTZ et al., 2010) e a conversão da paisagem natural (e até mesmo da cultural) por atividades que causam degradação e perda da funcionalidade de ecossistemas (KROB et al., 2010). Muitas dessas atividades são realizadas também sobre áreas que têm sua proteção estabelecida em lei, como é o caso de APPs, e em áreas limítrofes (ou mesmo no interior) de UCs. Além disso, o crescimento das atividades agroindustriais, com alto grau de mecanização e utilização de agrotóxicos, em detrimento dos sistemas de pequenas propriedades familiares e o avanço de grandes monoculturas têm colocado em risco a perpetuação de práticas tradicionais da região.

3.1.3. Caracterização das escolas

A escolha das escolas que participaram da Ação Cultural foi feita a partir de alguns critérios específicos. Os principais, como comentado anteriormente, foram o fato de a escola estar localizada em um microcorredor ecológico definido pelo Projeto Microcorredores e/ou abranger famílias que morassem nessas áreas ou próximas a elas. Essa escolha acabou por delinear um universo de escolas diferenciadas, abrangendo desde aquelas de municípios mais litorâneos, em balneários, até aquelas da encosta da serra, no meio rural. Isso permitiu o envolvimento de alunos e professores de áreas rurais, periurbanas e urbanas, caracterizando peculiaridades em função de suas distintas localizações.

Grande parte das escolas em questão foi criada entre as décadas de 60 e 70 e muitas delas foram sendo assumidas pelos jovens municípios que se emancipavam no final da década de 80 e início de 90. Ao passo que diversas das escolas rurais enfrentam atualmente o problema da diminuição crescente no número de alunos, principalmente em função do êxodo rural e também da diminuição da taxa de natalidade (muitos jovens não permanecem mais na agricultura, e saem de seus locais de origem em busca de outras perspectivas e atividades profissionais),

escolas urbanas têm de lidar com a superlotação e falta de vagas. Dessa forma, também as dimensões das instituições de ensino são diferenciadas, havendo pequenas escolas multisseriadas, de menos de 50 alunos, até escolas maiores, com cerca de 300 estudantes.

A seguir são descritas algumas características de escolas dos cinco municípios abrangidos pela Ação Cultural. Serão contempladas nessa descrição aquelas escolas com cujas professoras foram realizadas as entrevistas. Dessa forma, as informações e dados aqui apresentados foram coletados, majoritariamente, por meio das conversas realizadas com as docentes e diretoras e da observação dos espaços. Eventualmente, para fins de confirmação, também foi consultado o sítio eletrônico da Secretaria da Educação do RS⁸.

- EMEF Afonso Bedinot (Mampituba)

Na mesma edificação funcionam duas escolas, uma municipal e outra estadual (EEEM Elio de Farias Matos). No período da manhã, são atendidos alunos da rede municipal de ensino, de pré a 8ª série. À noite, a escola estadual atende a alunos do ensino médio. A escola estadual foi criada em 1968 e a municipal, em 1998. A Afonso Bedinot possui 217 alunos e um corpo docente composto por 21 professores. É uma escola de porte médio, e possui refeitório, ginásio de esportes, biblioteca e sala de informática (em construção na época da entrevista, em junho de 2012). Na época, passava por um período de obras de ampliação do espaço. A figura 3 traz algumas imagens das dependências da escola.

Os alunos são provenientes de todas as comunidades da região, sendo a maioria filhos de agricultores. Os pais costumam participar das festas internas promovidas pela escola (dia dos pais, das mães, das crianças, semana farroupilha). Na escola também são realizadas festas em conjunto com o município, as quais envolvem tanto a comunidade diretamente a ela relacionada quanto os moradores da cidade. A maioria dos projetos são desenvolvidos no âmbito do espaço escolar, mas já foram feitas ações em outros locais com os alunos, como o plantio de mudas para recomposição da mata ciliar nas margens do rio.

⁸ http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/busca_escolas.jsp

A escola foi recentemente murada, por causa do “pessoal da noite” e a questão das drogas, segundo a professora. Em função disso, os professores estão se articulando para desenvolver um projeto de arborização do pátio escolar, no qual está prevista a participação dos pais, que fornecerão as mudas para o plantio.

Nas dependências da escola foi elaborada uma horta, mas que na época passava por um impasse na execução. O projeto da horta é desenvolvido com apoio da Emater e da prefeitura, mas a escola não estava possuindo muita autonomia para construí-la e usufruí-la da maneira que achavam mais adequada. A proposta do projeto já foi trazida pronta e as professoras gostariam de poder envolver mais os alunos nesse espaço. Há, inclusive, um funcionário contratado para cuidar da horta. Pela conversa, pareceu que, da maneira como vem sendo desenvolvido, este é um projeto idealizado mais por algumas pessoas de fora da escola do que propriamente uma ação em que professores e alunos participem mais ativamente.

Para a preparação da merenda escolar, a maioria dos produtos utilizados é proveniente da própria comunidade local.

Figura 3 – Dependências da EMEF Afonso Bedinot, em Mampituba, RS. a) pátio frontal da escola; b) área coberta; c) horta escolar e d) vista lateral do prédio. Registro realizado em junho de 2012.



Fonte: própria autora.

- EMEF João André Hendler (Morrinhos do Sul)

A escola foi criada em 1976. Possui 79 alunos e conta com 12 professores. É uma escola de porte pequeno, que atende de 1º a 9º ano (estando ainda em fase de adaptação de séries para anos). Na realidade, somente as turmas de 1ª a 6ª série estão registradas na João André Hendler, enquanto que a 7ª e a 8ª série são uma extensão de outra escola municipal, a João Steigleder, que ali funciona também. As escolinhas menores das comunidades do entorno foram sendo fechadas e agora os alunos se dirigem para essa escola ou para a estadual, havendo um transporte escolar municipal que os leva até o local. Os alunos são da região, filhos de agricultores, de comunidades vizinhas. Praticamente todos são de origem alemã, em função da colonização predominante que seu deu nessas comunidades.

A escola possui uma biblioteca que também funciona como sala de vídeo, em que há um *data show* utilizado para as projeções, e o refeitório é em local aberto. Na figura 4 é possível visualizar algumas imagens de espaços da escola.

A comunidade é bem participativa nas atividades escolares, os pais são bastante presentes; sempre que é comunicada e convidada, ela se faz presente, colaborando com as propostas, e até mesmo com recursos (como livros e materiais para festas de datas comemorativas). A escola também desenvolve ações na comunidade, como a realização de plantio de mudas para recuperação da mata ciliar e coleta de lixo nas margens do rio (projeto feito em parceria com a Emater).

Figura 4 – Dependências da EMEF João André Hendler, em Morrinhos do Sul, RS. a) letreiro no corredor; b) área coberta e refeitório; c) pátio e d) alunos na aula de educação física no pátio. Registro realizado em junho de 2012.



a



b



c



d

Fonte: própria autora.

- EEEF São Jorge (Morrinhos do Sul)

Essa é uma escola pequena, criada em 1968, que possui apenas três professoras, uma diretora e três serventes. Atende 49 alunos, em classes multisseriadas. Ela funciona também como uma extensão da EMEF André Hendler, de maneira que a escola municipal e a estadual atuam conjuntamente, no mesmo espaço físico. Possui uma biblioteca, que é utilizada também como sala de computação, um refeitório e salas de aula equipadas com ventiladores. A figura 5 traz algumas imagens das instalações escolares. De acordo com a professora, apesar da falta de recurso humano, a escola possui um bom aporte de material de apoio pedagógico para se trabalhar em sala de aula.

Os alunos, em sua maioria de classe média, são provenientes da própria comunidade em que a escola se encontra, o Morro do Forno, e de regiões próximas. A instituição possui uma relação bastante estreita com a comunidade na qual está inserida, especialmente com os pais. As professoras fazem visitas às casas dos alunos e dentro dos projetos que desenvolvem procuram estabelecer esse vínculo com as famílias. Segundo a professora, buscam sempre “dar o apoio, visitar as famílias, buscar as pessoas, ouvir as pessoas”. E o retorno é positivo, havendo envolvimento nos eventos promovidos pela escola e nas reuniões. Os pais são bem presentes na vida escolar.

Figura 5 – Dependências da EEEF São Jorge, em Morrinhos do Sul, RS. a) pátio frontal; b) vista frontal do prédio; c) mensagem no refeitório e d) refeitório. Registro realizado em setembro de 2012.



Fonte: própria autora.

- EMEFI Professora Luzia Rodrigues (Dom Pedro de Alcântara)

A escola vai da pré-escola ao 5º ano do ensino fundamental (há um projeto em curso para implementar também o 6º ano). Atende 59 alunos e conta com dez professores. A Luzia Rodrigues era considerada uma escola polo que, na época da emancipação do município, agregou alunos provenientes de várias pequenas escolas com classes multisseriadas de comunidades da região. A instituição de ensino já existia há mais tempo, mas foi nessa época que adquiriu uma maior proporção, com ampliação do espaço físico e incorporação de mais alunos e professores. O transporte escolar passa, dessa forma, por todas as comunidades e leva os alunos até ela.

Em suas instalações há um refeitório, uma sala de informática com cinco computadores (sendo que a maioria dos alunos possui igualmente acesso à internet em casa, já que essa é uma tecnologia que já está bastante difundida pelo interior e municípios vizinhos). A escola também desenvolve um projeto de horta escolar, que envolve diversos professores e crianças de diferentes séries/anos.

Os alunos que lá estudam são provenientes de todas as comunidades do município, a maioria de famílias de classe média, que trabalham na agricultura, com o transporte de produtos para a CEASA, como atravessadores e também como feirantes, fazendo a venda dos produtos que cultivam. A merenda escolar, inclusive, é abastecida em boa parte por produtos produzidos localmente, pelos agricultores da região. Está havendo a inserção de alimentos orgânicos e uma nova proposta de educação alimentar, em que as crianças são orientadas a não trazerem lanches prontos e industrializados de casa e a experimentarem as comidas diferenciadas que são preparadas e oferecidas pela própria escola.

A participação da comunidade, em especial a dos pais, não costuma ser muito expressiva, normalmente comparecendo à escola quando são chamados por algum motivo específico ou para falar diretamente com o filho ou com o professor. Como a maioria dos alunos se desloca com o transporte escolar, indo e voltando sozinhos, os pais acabam não indo muito à escola também. De igual forma, a instituição não participa muito ativamente da vida “fora dos muros”. Interage mais com a comunidade em datas comemorativas, reuniões com os pais, palestras, que acontecem no salão paroquial da comunidade. Entretanto, nem todos os pais se fazem presentes também em função de estarem trabalhando nos horários das atividades. Nesse sentido, há a preocupação da escola em procurar marcar esses eventos em determinadas datas, que não coincidam com dias de feira, por exemplo, para incentivar uma maior participação.

- EMEF Professor Manoel Oliveira Carneiro (Torres)

A escola foi criada em 1991. Fica localizada na Vila São João e seus alunos são provenientes dessa mesma região. São filhos de agricultores, empregados, pequenos comerciantes e catadores, que trabalham tanto na área mais urbana da cidade quanto no interior, já que a instituição encontra-se em um local representado por uma certa “transição” entre urbano-rural.

É de porte médio, possuindo cerca de 150 alunos e 12 professores. Na época em que foi feita a entrevista com a professora, o prédio passava por reformas, sendo ampliado. Seriam feitos novos espaços e mais salas, como uma sala de áudio, uma de informática e uma nova biblioteca. Essa ampliação estava ocorrendo em função de o município ter implantado o contraturno nas escolas, oferecendo mais atividades, como, por exemplo, a prática do *Teakwondo*, já em curso com os alunos, o que demandaria um maior espaço físico.

A comunidade em que a instituição de ensino está inserida, segundo a professora, é uma comunidade calma, “sem conflitos”, e escola e comunidade têm uma “relação boa”. Os pais, entretanto, não são muito participativos, “um pouco relapsos com relação à aprendizagem dos filhos, aos trabalhos escolares”, de acordo com a educadora. Os professores têm procurado tocar nesse assunto nas reuniões para estimular uma maior participação.

- EMEF Zona Sul (Torres)

Essa escola, diferentemente das descritas anteriormente, que se encontravam em regiões rurais ou periurbanas, está localizada em um contexto urbano. Ela é relativamente nova: suas atividades se iniciaram em 2009. Atualmente atende 340 alunos, da pré-escola ao 6º ano do ensino fundamental, e conta com um corpo docente composto por cerca de 35 professores.

Encontra-se no bairro Guarita, que faz divisa com o Parque Estadual de Itapeva, e a maioria de seus alunos são moradores do próprio bairro. Por estar justamente nessa região de divisa, há moradores que vivem no interior da área do parque e em locais considerados como zona de amortecimento. Essa é uma região de periferia da cidade, sendo uma área em que grande parte da população vive em situação de vulnerabilidade social. A maioria dos pais e mães dos alunos são autônomos, trabalhando em serviços temporários, trabalhos informais, ou como domésticas, diaristas, e catadores. É também um local que sofre com a violência e a questão das drogas, tendo sido considerado, conjuntamente com outros três bairros próximos (Dunas, São Francisco e Curtume), como área do Programa de Prevenção à Violência (PPV), desenvolvido pelo governo do estado, sendo identificado como área de vulnerabilidade social. Uma das ações geradas por meio desse PPV foi a construção de um ginásio de esportes comunitário, utilizado tanto pela comunidade

escolar quanto pelas provenientes desses quatro bairros. De acordo com as professoras entrevistadas, a construção da escola também acabou trazendo consigo algumas melhorias para o bairro em relação a saneamento básico e pavimentação.

A presença de uma instituição escolar no bairro contribuiu também para o desenvolvimento de um sentimento de pertencimento e de identificação maior entre os alunos. Antes da construção, em 2009, as crianças frequentavam colégios em outras localidades, e eram estigmatizadas em função de sua origem. A escola, assim, é vista como uma referência, um espaço da comunidade, ao qual a comunidade pertence e do qual participa. Nesse sentido, o trabalho pedagógico realizado busca a valorização dos alunos e de suas origens. Essa atuação, segundo as professoras, tem sido importante na construção e no fortalecimento de novas relações entre educandos e educadores, tanto em questões de convívio quanto de aprendizagem, já que os alunos possuem a característica de serem bastante agitados e, por vezes, agressivos. Conforme o relato das docentes, apesar de o trabalho ainda estar iniciando, dado que a escola é relativamente recente, já é possível perceber mudanças. Na figura 6 pode-se ver algumas imagens do prédio e de trabalhos realizados pelos alunos.

A inclusão dos pais na vida escolar também vem sendo consolidada. Eles são convidados para participar de reuniões, conversar, para auxiliar na resolução de situações difíceis. Além disso, ocorrem também apresentações e homenagens nos quais sempre é estimulada a participação. A comunidade do entorno estabelece uma boa relação com a escola.

Figura 6 – Dependências da EMEF Zona Sul, em Torres, RS. a) fachada; b) trabalhos desenvolvidos no contraturno, em projeto de educação ambiental; c) trabalhos realizados pelos alunos, sobre a temática do meio ambiente. Cartaz com os dizeres: “O futuro do planeta está em nossas mãos. Todos unidos por um mundo melhor” e d) Exposição do lixo coletado no pátio da escola após o recreio. Cartaz com os dizeres: “Quem deixou estes presentes na escola Zona Sul?”. Registro realizado em junho de 2012.



Fonte: própria autora.

- EEEF Manoel João Machado (Torres)

Localizada na Vila São Brás, região rural de Torres, a escola Manoel João Machado foi criada no ano de 1960. Possui atualmente cerca de 260 alunos, de educação infantil e ensino fundamental, do 1º ao 9º ano. Oferece também à noite turmas de EJA. Conta com cerca de 37 servidores, entre professores e funcionários. Em sua estrutura física há um refeitório, biblioteca, sala de informática. O que falta, segundo as professoras, é uma área coberta onde os alunos possam ficar nos dias de chuva, nos momentos de educação física e intervalo do recreio (ver figura 7).

Na escola é desenvolvido também, no contraturno, o projeto Mais Educação, que contempla uma série de atividades que são oferecidas aos alunos de todas as

séries, como capoeira, karatê, música, contação de histórias, inglês, informática e um trabalho de “meio ambiente”, que engloba também a construção e manutenção de uma horta escolar. Esse é um projeto que estava em seu primeiro ano de execução, mas que já vinha trazendo resultados. Através do trabalho com a horta, por exemplo, já estavam sendo colhidas hortaliças que eram utilizadas no preparo da merenda para o Mais Educação. A alimentação oferecida pela escola nos intervalos dos horários de aula também é fornecida pela agricultura familiar local.

Os estudantes são, majoritariamente, provenientes do próprio São Brás e de arredores, incluindo até áreas mais próximas da região de praia, e são de famílias de baixa renda. Há uma grande transitoriedade de alunos ao longo do ano, já que as famílias migram para outros locais e municípios com uma certa frequência. Por vezes, são famílias que se deslocam para o litoral para trabalhar em empregos temporários e que depois acabam retornando para suas cidades de origem, o que faz com que as crianças tenham que trocar de escola.

A presença e participação dos pais no espaço escolar é variável; assim como há alguns bastante ausentes, também existem aqueles que são presentes, auxiliando em atividades escolares, e até mesmo com a limpeza do espaço em alguns momentos. A instituição, por sua vez, já foi mais atuante junto à comunidade, envolvendo moradores em atividades de plantio de árvores, protagonizando a realização de eventos, cursos e palestras, inclusive com a presença de professores de outras localidades. Assim, houve uma época em que o envolvimento da escola e a busca pela participação da comunidade nas questões escolares foi maior do que o atual.

Figura 7 – Dependências da EEEF Manoel João Machado, em Torres, RS. a) pátio frontal; b) alunos do projeto Mais Educação em aula de capoeira e c) horta escolar. Registro realizado em setembro de 2012.

**a****c****b**

Fonte: própria autora.

- EMEF Professor Raimundo Fernandes de Oliveira (Arroio do Sal)

A escola fica localizada no balneário de Areias Brancas e recebe alunos de vários pontos do município, desde a divisa com Torres até o centro da cidade. É uma instituição de ensino referência na região, sendo bastante procurada. Atende cerca de 300 alunos, da pré-escola a 8ª série, e possui um corpo docente composto por cerca de 30 professores. Está bem equipada, com laboratórios de informática e de ciências, refeitório e biblioteca. Devido à grande demanda de alunos, entretanto, há falta de mais salas de aula, que seriam necessárias para dividir as turmas que, muitas vezes, acabam ficando superlotadas. Em função mesmo dessa superlotação, o município, em 2012, organizou um zoneamento procurando redistribuir melhor os estudantes entre as escolas, para evitar que houvessem aquelas que ficassem com vagas ociosas. Esse remanejamento, então, auxiliou em uma redução no número de

alunos matriculados na Professor Raimundo. Na figura 8 são apresentadas algumas imagens das suas dependências.

Grande parte dos educandos são filhos de pedreiros, pescadores, comerciantes. Também aqui se apresenta a questão da transitoriedade e rotatividade de alunos, já que há muitas pessoas que vêm de fora, matriculam seus filhos na escola e, em determinado período do ano, retornam para a sua cidade.

Os pais se mostram presentes na vida escolar, participando de reuniões e atividades especiais organizadas pela instituição. A comunidade tem uma boa relação com a escola, a qual é vista como sendo de qualidade e um bom lugar para seus filhos estudarem.

Figura 8 – Dependências da EMEF Professor Raimundo Fernandes de Oliveira, em Arroio do Sal, RS. a) fachada; b) vista lateral do prédio e c) pátio. Registro realizado em junho de 2012.

**a****b****c**

Fonte: própria autora.

- EEEF Professor Dietschi (Arroio do Sal)

Fundada em 1962, localiza-se no balneário de Rondinha. É uma escola de médio porte, que atende mais de cem alunos, de 1ª a 8ª série. Seu corpo docente conta com cerca de 30 professores. Possui biblioteca escolar e laboratório de informática. A figura 9 traz algumas imagens.

A maioria dos estudantes é proveniente do próprio balneário. A principal atividade profissional dos pais está relacionada ao setor da construção civil, seguido da pesca e do comércio.

Ao longo de seus 50 anos de existência, a instituição nem sempre esteve localizada na mesma área, tendo ficado em funcionamento também por um pequeno período no balneário Atlântico.

Figura 9 – Dependências da EEEF Professor Dietschi, em Arroio do Sal, RS. a) pátio e b) fachada. Registro realizado em junho de 2012.



Fonte: própria autora.

3.1.4. Caracterização do grupo de professoras

Assim como as escolas, o grupo de educadores participante da Ação Cultural era igualmente diversificado. Entretanto, uma característica comum interligava praticamente todos os integrantes: esse era um grupo composto majoritariamente por mulheres. Excetuando-se alguns professores homens que, eventualmente, acompanhavam as turmas nas atividades, eram sempre as educadoras que se faziam presentes e atuantes. Por isso mesmo, no momento da definição dos sujeitos

da pesquisa, dentro do universo de participantes, por meio do critério da continuidade de participação (no mínimo três módulos), foram identificadas somente professoras para serem entrevistadas. E é sobre essas mulheres que passo a versar.

Do grupo das treze docentes entrevistadas, grande parte leciona há mais de 20 anos. São mulheres de 31 a 59 anos de idade, sendo que a maioria possui mais de 40 anos. Pelo fato de o Litoral Norte do estado estar próximo da divisa com o estado de Santa Catarina, há algumas que são naturais de cidades catarinenses e uma delas é natural do Paraná. As outras todas são gaúchas e a grande maioria nasceu e cresceu nessa região do litoral. Muitas ainda residem nesses mesmos municípios, nos quais atuam como educadoras em escolas públicas, principalmente das redes municipais. Esses aspectos fazem com elas possuam um profundo conhecimento da realidade local e das características das comunidades das quais fazem parte.

Em relação à sua formação, a maior parte delas fez o curso de magistério, no antigo 2º Grau. Todas são graduadas em nível superior, e são poucas as que não possuem também uma especialização na área da educação. A principal área de formação é a Pedagogia, seguida de Ciências Biológicas e Letras, Educação Física e Ciências Sociais. Em função disso, a maioria delas trabalha com séries iniciais do ensino fundamental. Muitas são professoras em tempo integral, com jornadas semanais de 40h. Algumas lecionam em mais de uma escola, de maneira que poucas possuem outra atividade profissional além da docência.

Praticamente todas acompanharam as atividades da Ação Cultural de Criação desde o seu início, nos anos de 2006 e 2007, até 2010.

4. METODOLOGIA: BASES TEÓRICAS DO EXERCÍCIO DE ANÁLISE

Ao procurar conhecer cientificamente a realidade em que se dão os temas, não devemos submeter nosso procedimento epistemológico à “nossa verdade”, mas buscar conhecer a *verdade* dos fatos. Isto não quer dizer, contudo, que ao empenhar-nos no conhecimento científico da realidade, devamos assumir em face dela, como dos resultados de nossa investigação, uma atitude neutra. É necessário não confundirmos a preocupação com a verdade, que deve caracterizar todo esforço científico realmente sério, com a tão propalada neutralidade da ciência, que de fato não existe. (FREIRE, 1976, p.97)

As palavras de Freire acima mencionadas nos colocam frente a uma importante dimensão acerca da pesquisa científica: ela não é neutra. O investigador, como sujeito, é também permeado por suas vivências, experiências e compreensões, sua trajetória histórica de constituição no e com o mundo, que moldarão a lente através da qual é mirada a sua perspectiva. Nesse sentido, faz-se necessário expor a perspectiva adotada ao longo da construção da presente pesquisa.

O trabalho ora apresentado foi desenvolvido sob a fundamentação teórica do materialismo histórico dialético, entendendo o fenômeno de estudo como sendo algo historicamente constituído, em espaço e tempo definidos, vivenciado por sujeitos pertencentes a um grupo social específico, em um dado contexto histórico.

O materialismo dialético pressupõe a compreensão de movimento da matéria: os fenômenos não são estanques, prontos, imutáveis, mas passam por movimentos contraditórios, de negação e superação (LEFEBVRE, 2011), que geram novas situações que continuam a se transformar e a serem superadas, dialeticamente, num contínuo “espiral”:

A dialética, no escopo da tradição crítica, é o exercício complexo e totalizador que nos permite apreender a síntese das determinações múltiplas. Como princípio metodológico, não significa um estudo da totalidade da realidade (uma vez que a realidade é inesgotável), o que seria uma premissa totalitária, mas a compreensão racional da realidade como um todo estruturado no qual não se pode entender um aspecto sem relacioná-lo com o conjunto. (LOUREIRO, 2006, p.127)

Nesse sentido, uma de suas categorias fundamentais constitui-se na prática social como critério de verdade. Triviños (2009), ao tratar sobre essa questão, destaca que

O Materialismo Dialético sustenta como *critério da verdade a prática social*. Ele afirma que a prática é o critério decisivo para reconhecer se um conhecimento é verdadeiro ou não. Mas também diz que ela está na base de todo o conhecimento e no propósito final do mesmo. (p. 27)

Sob essa ótica se desenvolvem também os pressupostos da educação ambiental transformadora, dentro do prisma da teoria crítica, definida por Loureiro (2006) como sendo

[...] aquela que possui um conteúdo emancipatório, em que a dialética entre forma e conteúdo se realiza de tal maneira que as alterações da atividade humana, vinculadas ao fazer educativo, impliquem mudanças individuais e coletivas, locais e globais, estruturais e conjunturais, econômicas e culturais. (LOUREIRO, 2006, p.89)

Levando-se em conta essa escolha teórico-metodológica, a pesquisa foi realizada como *estudo de caso*, aqui entendido como uma “busca intensiva de dados de uma situação particular, de um evento específico ou de processos contemporâneos, tomados como “caso””, procurando-se “compreendê-lo o mais amplamente possível, descrevê-lo pormenorizadamente, avaliar resultados de suas ações, transmitir essa compreensão a outros e instruir decisões.” (CHIZZOTTI, 2006, p.136).

De acordo com Lüdke e André (1986) no estudo de caso busca-se destacar o que o fenômeno em questão tem de particular, de singular. As autoras também elencam algumas características fundamentais que frequentemente estão associadas a esse tipo de estudo:

1. Os estudos de caso visam à descoberta [...]
2. Os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto” [...]
3. Os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda [...]
4. Os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação [...]
5. Os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas [...]

6. Estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social [...]
7. Os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.18-20)

Assim, o estudo de caso prevê uma análise em profundidade do fenômeno de pesquisa, procurando buscar a sua compreensão através das múltiplas dimensões que compõem o contexto em que ele se desenvolve, na busca por uma visão da totalidade do processo.

Dessa forma, justifica-se a escolha metodológica desse estudo, a ser pormenorizada em seguida. Buscou-se contemplar um entendimento acerca dos resultados gerados junto aos sujeitos da pesquisa e compará-los àqueles elencados pelos executores da proposta educativa sobre a qual procura se debruçar essa investigação, ou seja, da Ação Cultural de Criação Saberes e Fazeres da Mata Atlântica, no intento de proporcionar uma mirada que alcançasse os principais aspectos envolvidos, numa compreensão do processo como um todo.

4.1. Critérios para a escolha dos participantes e coleta dos dados

Ao longo dos anos de realização das ações de EA no Litoral Norte, foram desenvolvidos seis módulos de atividades, abordando temas específicos. Nesse período, houve desde professores que participaram somente eventualmente, em módulos únicos, até aqueles que estiveram presentes em todos os encontros propostos. Dessa forma, o critério para a inclusão no grupo de sujeitos da pesquisa foi o número de módulos com os quais o professor se envolveu, sendo convidados aqueles que estiveram presentes em, no mínimo, três módulos (não necessariamente consecutivamente). Essa foi uma forma de acessar aqueles sujeitos que vivenciaram o processo de uma maneira mais contínua e não somente pontualmente.

O trabalho de coleta de dados junto aos sujeitos seguiu-se em duas incursões à região de pesquisa no ano de 2012, uma no mês de junho e outra, em setembro. Assim, a partir dessas considerações, delinea-se que, para a coleta de dados, foram adotados os seguintes procedimentos metodológicos:

a) Análise documental

Lüdke e André (1986) argumentam que a análise documental constitui-se em uma técnica interessante para a coleta de dados qualitativos, sendo de grande valia para complementar informações, já que são fontes estáveis e persistentes ao longo do tempo, dando “mais estabilidade aos resultados obtidos” (p.39). Como o fenômeno pesquisado constituiu-se em uma ação ocorrida no passado e os seus desdobramentos, a análise documental mostrou-se como ferramenta importante para o acesso às informações que resultaram ao longo do processo. Assim, foram compilados os documentos gerados pelos técnicos do Instituto Curicaca a partir do trabalho desenvolvido especificamente com o grupo de professoras, caracterizados pelos relatórios das ações educativas. Inicialmente estava prevista também a compilação de relatórios gerados a partir dos encontros realizados com alunos e documentos resultantes de desdobramentos propostos nas escolas, como trabalhos escolares e projetos. Entretanto, ao longo da pesquisa, percebeu-se que a análise dos documentos referentes às ações educativas já trazia elementos consistentes para a compreensão do processo, em especial daquele relacionado diretamente às educadoras. As entrevistas, que serão descritas subseqüentemente, também se constituíram em fontes bastante elucidativas, o que justifica a adoção desse desenho amostral. A proposta, dessa forma, constituiu-se em se inter cruzar as informações presentes nesses documentos com as obtidas junto aos sujeitos da pesquisa. Para a sistematização e análise do material foi seguido o proposto pela análise textual discursiva (ATD), a ser descrita em maiores detalhes no item “Sistematização dos dados”.

b) Realização de entrevistas semi-estruturadas com as professoras

Para entendimento de como a participação na Ação Cultural foi significada e influenciou nas práticas pedagógicas de cada um dos sujeitos da pesquisa, foram realizadas entrevistas com as professoras. Estas tiveram o intuito de proporcionar o resgate das memórias, das trajetórias e das ações empreendidas pelas educadoras a partir de seu envolvimento com a Ação Cultural de Criação, e foram registradas por meio de gravação e anotações em caderno de campo. Grande parte delas foi feita individualmente com cada educadora, tendo havido somente duas ocasiões em

que a entrevista se deu em duplas. Antes de realizar cada entrevista, foi assinado um termo de consentimento livre e esclarecido (apêndice 1), no qual se explicitava os objetivos da pesquisa, sendo que uma via assinada ficou com cada entrevistada. No total, foi possível conversar com treze das vinte e quatro docentes previamente selecionadas.

Diversos autores apontam para o importante caráter interacional dessa técnica, na qual tanto entrevistador quanto entrevistado desenvolvem um processo social em que ambos atuam na produção do conhecimento. Bauer e Gaskell (2002) destacam que

Toda pesquisa com entrevistas é um processo social, uma interação ou um empreendimento cooperativo, em que as palavras são o meio principal de troca. Não é apenas um processo de informação de mão única passando de um (o entrevistado) para outro (o entrevistador). Ao contrário, ela é uma interação, uma troca de ideias e de significados, em que várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com respeito a isso, tanto o(s) entrevistado(s) como o entrevistador estão, de maneiras diferentes, envolvidos na produção de conhecimento. (p.73)

Aqui se torna interessante destacar essa perspectiva de construção coletiva do conhecimento, já que ela vai ao encontro daquilo que também é posto como preceito para uma educação libertadora e transformadora, assim como trazido por Paulo Freire, ao entender a consolidação do processo educativo justamente na interação com o outro: “Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 1983, p.79). É nesse estar *no* mundo e *com* o mundo, *com* os outros, que o ser humano se conscientiza e desenvolve a sua criticidade.

Lüdke e André (1986) reforçam essa ideia a respeito do aspecto da interação na entrevista ao trazerem a noção de reciprocidade entre “pesquisador” e “pesquisado”:

É importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado [...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. (p.33)

Gil (2010), referenciado em Selltiz et al. (1967), destaca também a validade de aplicação dessa técnica para a obtenção de dados referentes a experiências precedentes e das impressões que os sujeitos delas tiveram:

Enquanto técnica de coleta de dados, a entrevista é bastante adequada para obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, crêem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes (Selltiz et al., 1967, p.273). (GIL, 2010, p.109)

Para a realização das entrevistas, foi escolhida a modalidade semi-estruturada, já que esta não apresenta um esquema rígido a ser seguido, permitindo uma maior possibilidade de adaptações por parte do entrevistador e uma maior abertura ao entrevistado para as suas colocações. Assim, a entrevista semi-estruturada “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada” (DESLANDES et al., 2010, p.64). A escolha dessa técnica de coleta de dados foi de grande valia para acessar os resultados gerados junto aos sujeitos. O roteiro com as questões orientadoras utilizado nessa investigação pode ser visto no apêndice 2.

c) Utilização de caderno de campo

Para apontamento de aspectos observados nas vivências diretas com as professoras, nas entrevistas individuais, bem como em outras situações relevantes, foi utilizado caderno de campo. Esse se constituiu em um instrumento que auxiliou na complementação de dados e informações obtidos através dos outros instrumentos metodológicos especificados anteriormente.

4.2. Sistematização dos dados

A sistematização e análise dos dados obtidos seguiu a proposta apresentada por Pereira (2011), na qual a autora utilizou-se de elementos da abordagem sócio-histórica de Vigotski e o entendimento do conceito de subtexto conjugado à análise textual discursiva (ATD) descrita por Moraes e Galiuzzi (2011). De acordo com

Pereira, ambos apresentam elementos que podem ser complementares e trazer importantes subsídios para a construção de uma compreensão mais profunda dos dados gerados através da pesquisa.

4.2.1. O subtexto

Nenhum tema é apenas o que aparece na forma linguística que o expressa. Há sempre algo mais oculto, mais profundo, cuja explicitação se faz indispensável à sua compreensão geral. (FREIRE, 1976, p.96)

Levando-se em consideração que a proposta metodológica envolveu o uso de dois procedimentos principais, entrevistas e análise documental, torna-se pertinente trazer alguns elementos a respeito da linguagem e, mais especificamente, das diferenças e relações existentes entre linguagem exterior (falada), linguagem interior e pensamento, como definidas por Vigotski (2009). De acordo com o autor, a “via de acesso” entre linguagem interior e exterior não é algo linear, mas um processo complexo, que envolve diversos caminhos.

Vigotski também discute elementos a respeito das peculiaridades da linguagem falada e da escrita, trazendo características do diálogo e do monólogo:

[...] a linguagem escrita é a forma de linguagem mais prolixa, exata e desenvolvida. Nela temos de transmitir por palavras o que na linguagem falada se transmite por entonação e pela percepção imediata da situação. (VIGOTSKI, 2009, p.456)

[...] de fato, diferentemente do monólogo (especialmente do escrito), a comunicação dialógica pressupõe um enunciado emitido de imediato. O diálogo é um discurso constituído de réplicas, é uma cadeia de reações. O discurso falado [...] desde o início está ligado à consciência e à intencionalidade. [...] Em oposição à simplicidade composicional do diálogo, o monólogo é uma complexidade composicional, que introduz os fatos verbais no campo iluminado da consciência, e a atenção se concentra bem mais facilmente. Aqui as relações discursivas se tornam determinantes e fontes de vivenciamentos que se manifestam na consciência por motivo dessas mesmas relações discursivas. (Ibid., p.456-457)

Essas peculiaridades, então, deverão ser consideradas no momento da análise do material, já que as entrevistas e os relatórios escritos se constituem em processos diferenciados de expressão.

Além disso, Vigotski salienta a existência de um subtexto por detrás do texto e de um pensamento oculto por detrás da fala, assim como também comentado por Freire, nas palavras iniciais desse subcapítulo. Nesse sentido, “compôr o subtexto não é apenas contextualizar, é dialogar, é buscar o implícito, os desejos e necessidades que motivam interesses coroados de emoções” (MOLON, 2009, p. 154). A respeito disso, o próprio Vigotski (2009) destaca:

O pensamento não consiste em unidades isoladas como a linguagem. [...] O pensamento sempre é algo integral, consideravelmente maior por sua extensão e o seu volume que uma palavra isolada. [...] o processo de transição do pensamento para a linguagem é um processo sumamente complexo de decomposição do pensamento e sua recriação em palavras. Exatamente porque um pensamento não coincide não só com a palavra mas também com os significados das palavras é que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. No nosso pensamento sempre existe uma segunda intenção, um subtexto oculto. [...] a passagem direta do pensamento para a palavra é impossível [...] o pensamento não se exprime em palavra mas nela se realiza. [...] O pensamento não é só externamente mediado por signos como internamente mediado por significados. (p.477-478-479)

Dentro dessa compreensão também é fundamental considerar o aspecto de que o pensamento é gerado e motivado a partir de nossa consciência, a qual está diretamente relacionada às nossas vontades, necessidades, interesses, afetos e emoções (VIGOTSKI, 2009). Dessa maneira, “a compreensão efetiva e plena do pensamento alheio só se torna possível quando descobrimos a sua eficaz causa profunda afetivo-volutiva” (Ibid., p.479-480). E a elucidação desses fatores pode se dar por meio da busca pelo “oculto” no discurso, o seu subtexto.

No desenvolvimento de seus trabalhos e teorias, afinado com a proposta epistemológica trazida pelo materialismo histórico dialético, Vigotski também sempre considerou a importância da totalidade na compreensão dos fenômenos. De acordo com Molon (2009), referenciando-se em Jobim e Souza e Kramer (1991),

Em Vygotsky não há lugar para dicotomias que isolem o fenômeno, fragmentando-o e imobilizando-o de maneira artificial. Para ele, tudo está em movimento e é causado por elementos contraditórios, coexistindo numa mesma totalidade rica, viva, em constante mudança. (JOBIM E SOUZA; KRAMER, 1991, p. 72 apud MOLON, 2009, p.144)

Assim, seu método de análise por meio da descoberta das unidades componentes do fenômeno pesquisado não se distancia da noção do todo complexo que o conforma:

[...] unidades várias, entendidas estas como produtos da análise que [...] não são momentos primários constituintes em relação a todo o fenômeno estudado mas apenas a alguns dos seus elementos e propriedades concretas, os quais [...] não perdem as propriedades inerentes à totalidade [...] e contém, em sua forma primária e simples, aquelas propriedades do todo em função das quais se empreende a análise. (VIGOTSKI, 2009, p.397-398)

Essa compreensão de não se perder a noção do todo ao longo do processo analítico é importante e mostra possíveis interconexões com a metodologia da ATD, que será discutida a seguir.

4.2.2. A análise textual discursiva (ATD)

A análise textual discursiva (ATD), é uma metodologia de sistematização e análise de dados proposta por Moraes e Galiazzi (2011). De acordo com esses autores, a ATD objetiva, a partir da unitarização e categorização dos dados provenientes do “corpus” da pesquisa, a produção de um metatexto que trará a emergência das novas compreensões e entendimentos apreendidos pelo pesquisador a respeito do tema trabalhado ao longo de seu estudo. Caracteriza-se por ser um processo de análise e construção contínuo, que deve ser desenvolvido sob constante retomada e revisão do texto produzido:

A análise textual discursiva, culminando numa produção de metatextos, pode ser descrita como um processo emergente de compreensão, que se inicia com um movimento de desconstrução, em que os textos do “corpus” são fragmentados e desorganizados, seguindo-se um processo intuitivo auto-organizado de reconstrução, com emergência de novas compreensões que, então, necessitam ser comunicadas e validadas cada vez com maior clareza em forma de produções escritas. Esse conjunto de movimentos constitui um exercício de aprender em que lançamos mão da desordem e do caos para possibilitar a emergência de formas novas e criativas de entender os fenômenos investigados. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.41)

Dessa forma, a análise se dá por meio de um ciclo, composto basicamente por três fases que estão em relação constante entre si, em movimentos de “ires e vires” que promovem sempre renovadas interpretações acerca do fenômeno: o movimento de desconstrução, o de emergência e o de comunicação (MORAES; GALIAZZI, 2011).

O primeiro constitui-se em um processo de fragmentação das informações que levam à unitarização e categorização dos dados. Na unitarização são definidas unidades de análise que “são sempre identificadas em função de um sentido pertinente aos propósitos da pesquisa” (Ibid., p.19). A definição dessas unidades pode se dar por meio de categorias elencadas “a priori” bem como por categorias emergentes ao longo da análise. Já na categorização, são estabelecidas as relações e comparações entre as unidades previamente estabelecidas, buscando agrupar aqueles elementos que possuem significados próximos e semelhantes. Segundo os referidos autores,

[...] as categorias constituem os elementos de organização do metatexto que se pretende escrever. É a partir delas que se produzirão as descrições e interpretações que comporão o exercício de expressar as novas compreensões possibilitadas pela análise. (Ibid., p.23)

É importante salientar que, apesar da fragmentação proposta, esta não serve para isolar fenômenos ou perspectivas, mas, ao contrário, “O que se propõe na análise textual discursiva é utilizar as categorias como modos de focalizar o todo por meio das partes” (Ibid., p.27).

O segundo movimento, de emergência, constitui-se em um “processo auto-organizado e intuitivo”, em que ocorre “um conjunto de operações inconscientes que resultam em “insights” repentinos e globalizados” (Ibid., p.43). Nessa fase, ocorrem momentos de compreensões que acontecem de forma repentina, como “inspirações criativas” (Ibid., p.43) acerca do fenômeno pesquisado. Estas devem ser registradas e sempre arroladas ao contexto da pesquisa, procurando estabelecer relações com o todo do trabalho.

O terceiro movimento, de comunicação, corresponde ao momento de construção do metatexto e de expressão das novas compreensões que emergiram ao longo do processo:

Uma vez que as categorias estejam definidas e expressas descritivamente a partir dos elementos que as constituem, inicia-se um processo de explicitação de relações entre elas no sentido da construção da estrutura de um metatexto. Nesse movimento, o pesquisador, a partir dos argumentos parciais de cada categoria, exercita a explicitação de um argumento aglutinador do todo. Este é então empregado para costurar as diferentes categorias entre si, na expressão da compreensão do todo. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p.30)

Nesse sentido, a ATD apresenta-se como um método dialético de análise e interpretação dos fenômenos, entendendo a construção da compreensão a partir da constante retomada e análise crítica dos resultados encontrados. A realidade é entendida dentro de movimentos contraditórios e de superação, que se refletem também no delinear da pesquisa (MORAES; GALIAZZI, 2011).

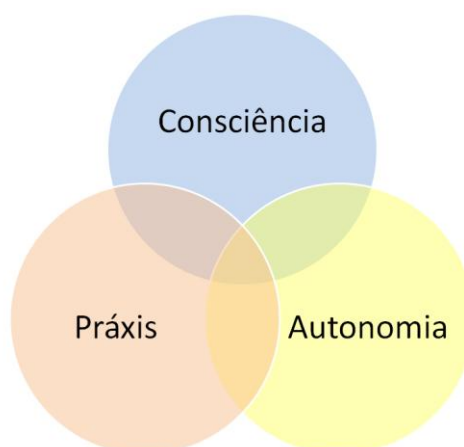
No presente estudo, a análise e interpretação das informações foi desenvolvida a partir da discussão da relação entre categorias definidas *a priori* – práxis, consciência e autonomia – e categorias emergentes, à luz do materialismo histórico dialético e da EA crítica transformadora emancipatória.

4.3. As categorias *a priori* consideradas na pesquisa

Ao longo do processo da investigação, no contato direto com os materiais escritos e também com as pessoas que contribuíram para a construção da presente reflexão, alguns aspectos centrais foram delineando-se e acabaram por repercutir na escolha de três categorias principais, *a priori*, que orientariam a análise e a discussão dos resultados encontrados, sendo elas práxis, consciência e autonomia. Como a intenção era a de buscar as ressignificações do processo junto aos seus sujeitos e entender de que maneira ele permaneceu junto à comunidade que nele se inseriu, estas categorias poderiam trazer importantes elementos para auxiliar no desvelamento e compreensão dessas questões.

É importante salientar que, embora elas sejam discutidas separadamente ao longo dos itens a seguir, o entendimento aqui adotado é o de totalidade, ou seja, essas categorias são consideradas a partir de suas interligações, conexões, sobreposições. Uma está intrinsecamente relacionada à outra, de maneira que se estabelecem mútuas interferências, como ilustra a figura 10. E é a partir dessa dinâmica que se dará também o processo da análise.

Figura 10 – A compreensão acerca das categorias *a priori* adotadas no processo da pesquisa. Todas estão interligadas, sobrepondo-se, conectando-se, interferindo-se dialeticamente.



Em capítulo anterior, já se discutiu alguns aspectos acerca das categorias elencadas. A seguir, são destacados e reforçados alguns pontos a respeito de cada uma delas.

4.3.1. Práxis

Como colocado por Paulo Freire, “a práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1983, p.40). Portanto, práxis não se traduz somente em *prática*, como se possa pensar, e tampouco se configura somente como *teorização*. Ao contrário, ela pressupõe a intrínseca conexão entre essas duas dimensões. Dessa forma, o processo educativo, ao se propor emancipatório e transformador, não deve olvidar, omitir, ou relativizar a importância desses dois aspectos. E é justamente nesse movimento dialético entre ação e reflexão no e sobre o mundo que se desenrola a construção do conhecimento:

O ato de conhecer envolve um movimento dialético que vai da ação à reflexão sobre ela e desta a uma nova ação. Para o educando conhecer o que antes não conhecia, deve engajar-se num autêntico processo de abstração por meio do qual reflete sobre a totalidade “ação-objeto” ou, em outras palavras, sobre formas de “orientação no mundo”. (FREIRE, 1976, p.50)

Marx destaca também a condição transformadora da práxis, como práxis revolucionária (Tese sobre Feuerbach número 3), ao explicitar que, mais do que

interpretar o mundo, o que “importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 2007 apud NETTO, 2012, p.164). Essa atitude revolucionária e transformadora, desenvolvida por meio da práxis, não se dá na solitude. Na coletividade, no exercício de uma prática social reflexiva (PEREIRA, 2011), na inter-relação e na interação do eu com o outro, do eu com o mundo é que é possível “ad-mirar-se” e “ad-mirar” nossas “admirações” anteriores, num contínuo avaliar e (re)fazer de nossas práticas, como discutido por Freire (1976):

Ad-mirar implica pôr-se em face do “não-eu”, curiosamente, para compreendê-lo. Por isto, não há ato de conhecimento sem admiração do objeto a ser conhecido. Mas se o ato de conhecer é um processo – não há conhecimento acabado – ao buscar conhecer admiramos não apenas o objeto, mas também a nossa admiração anterior do mesmo objeto. Quando ad-miramos nossa anterior admiração (sempre uma admiração de) estamos simultaneamente admirando o ato de ad-mirar e o objeto ad-mirado, de tal modo que podemos superar erros ou equívocos possivelmente cometidos na admiração passada. Esta re-admiração nos leva à percepção da percepção anterior. Talvez não seja demasiado insistir em que este esforço, desenvolvido no contexto teórico, se esvazia, se se rompe a unidade dialética entre este contexto e o contexto concreto. Em outras palavras, se se rompe a unidade dialética entre prática e teoria. (p.53)

Seguindo nessa perspectiva, Vázquez (2011) introduz a noção de “práxis criadora”, sendo aquela que permite ao ser humano (re)criar e adaptar-se a novas situações:

O homem é o ser que tem de estar inventando ou criando constantemente novas soluções. Uma vez encontrada uma solução, não lhe basta repetir ou imitar o resolvido; em primeiro lugar, porque ele mesmo cria novas necessidades que invalidam as soluções alcançadas, e, em segundo, porque a própria vida, com suas novas exigências, se encarrega de invalidá-las. (Ibid., p.269)

Assim, a práxis criadora poderia ser compreendida como um processo que teria um papel na “regência” do desenvolvimento espiralado da consciência, apresentando alguns “traços distintivos”: unidade do subjetivo-objetivo (que pode ser também compreendida como interface ser humano-natureza), imprevisibilidade do processo e do resultado e irrepitibilidade do produto (VÁZQUEZ, 2011). Cada contexto, composto por distintos sujeitos, intrincados em diferentes relações,

proporcionará a consolidação de múltiplas possibilidades de ação-reflexão e de transformação.

4.3.2. Consciência

Ao se falar em consciência ou conscientização é importante salientar que esta não pode ser compreendida como algo estanque, dado, mas sim como um processo aberto, em movimento constante. Ela se consolida por meio de uma relação dialética entre materialidade-sujeito, com avanços, recuos e saltos (IASI, 2011). Seu desenvolvimento, dessa maneira, pode ser compreendido como um movimento em espiral, em que a cada “volta”, os elementos se superam, dando saltos qualitativos que configuram, a cada vez, novos cenários. Vázquez (2011) aborda a questão destacando que

A consciência traça – poderíamos dizer – um fim aberto, ou um projeto dinâmico, e justamente por essa abertura ou dinamismo deve permanecer – também ela – aberta e ativa ao longo de todo o processo prático. (VÁZQUEZ, 2011, p.270)

Configura-se como um processo “ao mesmo tempo múltiplo e uno” (IASI, 2011, p.13), sendo um fenômeno individual, no momento em que o indivíduo interioriza relações e delas forma uma representação mental, mas também social, já que ninguém se conscientiza sozinho, mas nas “relações concretas entre os seres humanos” e “com a natureza” (Ibid., p.14): “Apesar de as alterações da consciência só poderem ser vivenciadas em nível individual, o processo de transformação que irá realizá-la é necessariamente social” (Ibid., p.36). A conscientização se dá na interface eu-mundo, através da práxis. A constituição da consciência, o conscientizar-se, necessita da prática, da ação, seguida da posterior teorização acerca do que foi realizado. Intervindo e (re)criando no e com o mundo que o ser humano se conscientiza.

A consciência e o mundo não se estruturam sincronicamente numa estática consciência do mundo: visão e espetáculo. [...] A consciência humana busca comensurar-se a si mesma num movimento que transgride, continuamente, todos os seus limites. Totalizando-se além de si mesma, nunca chega a totalizar-se inteiramente, pois sempre transcende a si mesma. Não é a consciência vazia do mundo que se dinamiza, nem o mundo é simples projeção do movimento

que a constitui como consciência humana. A consciência é consciência do mundo: o mundo e a consciência, juntos, como consciência do mundo, constituem-se dialeticamente num mesmo movimento – numa mesma história. (FIORI, 1983, p.11)

Dessa forma, reafirma-se que a conscientização é um processo constante, uma vez que a realidade também se encontra em um movimento ininterrupto. Assim, se a conscientização se dá em uma relação dialética entre subjetividade-objetividade, mediatizada pelo mundo (FREIRE, 1976), não é possível pensar em uma “conscientização definitiva”. Ela se dá na contínua práxis cotidiana, que nos impele a diferentes desafios, diariamente. Projetos de EA, ao afirmarem dentro de seus objetivos propostas de “conscientização ambiental”, não devem, portanto, esquecer-se dessa dimensão cinética inerente a esse processo.

4.3.3. Autonomia

A noção de autonomia encontra-se também fortemente relacionada aos conceitos anteriormente expostos, de consciência e práxis. O tornar-se autônomo tem muito a ver com assumir o seu lugar, apropriar-se dele e, desse mesmo lugar, ser protagonista na sua constituição enquanto sujeito. Ser autônomo é ser sujeito da e de sua própria (H)história:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da História. (FREIRE, 1998, p.60)

Por isso também que a autonomia envolve um explicitar de posições, um assumir-se e um “saber dizer a sua palavra” (FIORI, 1983). Não uma palavra vazia, oca de significado, mas antes de tudo uma “palavra que diz e transforma o mundo” (Ibid., p.15). Freire complementa essa compreensão, ao afirmar que “Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar” (FREIRE, 1976, p.49). Nesse sentido, a construção da autonomia vai além de uma repetição daquilo que foi aprendido, inserindo-se em um movimento criativo de busca e consolidação de novas formas de atuar, de um novo quefazer:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de *aprender*. Por isso, somos os únicos em quem *aprender* é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a *lição dada*. Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar*, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura de espírito. (FREIRE, 1998, p.77)

Paulo Freire reforça também a compreensão da interligação entre consciência e autonomia. Ao perceber-se como um ser inacabado, o ser humano se insere em um contínuo movimento de busca, em que estar no mundo significa estar com o mundo e com os outros. A partir disso, retoma a ideia do ser humano como um ser histórico constituído nas relações:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. [...] É nesse sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 1998, p.64)

E complementa:

[...] aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles. (FREIRE, 1983, p.85)

Assim, o ser humano, ao se conscientizar e, por meio de uma práxis transformadora consolidar sua autonomia, assume também o compromisso em revolucionar a sua realidade. Na sua busca histórica pelo “ser mais”, por meio de uma atitude revolucionária, inscreve e constrói as possibilidades para a sua emancipação:

Para a educação problematizadora, enquanto um quefazer humanista e libertador, o importante está em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação. (FREIRE, 1983, p.86)

A consolidação da autonomia dos sujeitos, em especial dos sujeitos educadores, perpassa, então, necessariamente, por ações que procurem o entendimento de sua constituição enquanto sujeitos, sua inserção e ação no mundo e a construção dos meios para uma práxis transformadora naqueles ambientes nos quais estão inseridos.

4.4. Análise do material

A seguir são apresentados os resultados gerados a partir da análise documental e das entrevistas. Em cada um dos subcapítulos subsequentes serão apresentadas a sistematização dos dados e a identificação dos principais aspectos emergentes em cada um dos procedimentos metodológicos adotados. A articulação e discussão acerca dos pontos destacados será então desenvolvida no capítulo posterior.

4.4.1. Documentos

A análise dos relatórios gerados após a realização das ações educativas com as professoras foi importante para elucidar os objetivos das propostas, os principais aspectos destacados pelos técnicos do Instituto Curicaca e os pontos considerados de maior relevância ao longo do processo educativo. Essas ações eram normalmente desenvolvidas ao longo de um turno de trabalho e, nelas, procurava-se abordar questões a respeito de metodologia, conteúdos e possíveis desdobramentos. Na presente pesquisa, foram analisados cinco relatórios gerados entre os anos de 2007 a 2010. Ao trabalhar em cima desses textos, foi possível identificar onze categorias emergentes, que se inter-relacionam e geram efeitos umas sobre as outras. A seguir é feita a apresentação de cada uma dessas categorias, descritas e discutidas individualmente, e posteriormente são apresentadas as conexões identificadas. As palavras e expressões que aparecem grifadas em itálico foram extraídas diretamente dos documentos estudados e foram utilizadas para a presente construção.

a) Metodologia:

Em cada ação educativa, era feito um momento em que se discutiam as *bases da metodologia* da Ação Cultural. Eram abordados com as professoras os *princípios e métodos de mediação* adotados, bem como a importância e o papel da *ludicidade* no desenvolvimento do trabalho.

b) Procedimentos Metodológicos:

Juntamente com a metodologia, eram discutidas igualmente as propostas e objetivos de procedimentos metodológicos a serem utilizados ao longo dos encontros com os alunos. Muitos deles eram também vivenciados pelas próprias educadoras ao longo da ação educativa, como é o caso da *trilha interpretativa*, dos *exercícios e dinâmicas*, dos *painéis interativos*, dos *jogos cooperativos* e das *vivências na natureza*.

c) (Inter)Relações:

A importância da interação com o meio, como fica evidenciada na categoria anterior, era um dos destaques da metodologia da Ação Cultural. A *sensibilização ao meio ambiente*, a *percepção* e o entendimento de que a *afetividade facilita o fortalecimento do grupo* são aspectos que apontam para o papel fundamental que as relações assumem na construção do conhecimento e na consolidação do grupo.

d) Conteúdos e conhecimentos:

A ação educativa sempre previa a discussão acerca de determinados conteúdos específicos, trabalhados em cada um dos módulos da Ação Cultural. Esses conteúdos podiam ser tanto trabalhados de forma mais teórica quanto por meio das atividades práticas desenvolvidas no encontro. Mesmo que ligados a uma temática definida, sempre buscavam permear questões a respeito de *ecossistemas e espécies*, *conhecimentos em EA e ambiente natural*, *corredores ecológicos*, *estratégias para desenvolvimento sustentável das comunidades locais*,

conhecimento no campo, visão sistêmica, flora e fauna, ecossistemas, conhecimento do local, interdependência e interações ecológicas, sustentabilidade.

e) Interfaces com iniciativas regionais:

Ao longo do desenvolvimento da Ação Cultural, a equipe do Curicaca demonstrou interesse e empreendeu esforços no sentido de promover articulações com iniciativas e grupos regionais de EA. Uma das ações educativas, inclusive, foi realizada especificamente com professores integrantes de redes de educadores locais. Ao longo dos documentos, há menções à identificação de *iniciativas importantes que reúnem jovens, grupos de EA da região*, bem como ao trabalho realizado pela *Teia*, uma rede de educadores ambientais local articulada pela ONG *Centro Ecológico*, de Dom Pedro de Alcântara.

f) Trabalho coletivo:

Em consonância com o que foi colocado no item anterior, o trabalho com as educadoras era desenvolvido de maneira a proporcionar a integração, a articulação e dando-se destaque para a *importância do grupo* e o *significado da criação coletiva na ação cultural*. Nesse sentido, eram propostas dinâmicas que estimulassem o *fortalecimento do grupo* e a sua consolidação enquanto uma *rede de educadores*. Em relação às questões a serem levadas em consideração no desenvolvimento de um *trabalho em rede*, os documentos destacam o *respeito às individualidades*, às *diferenças de expressão* e a ampliação de *capacidades colaborativas*. Outros pontos destacados a esse respeito nos relatórios são a importância de realização de *ações conjuntas*, a *integração de iniciativas*, de uma *caminhada coletiva*, da *ajuda mútua*, da busca por *parcerias* e das *discussões, trocas e cooperação*.

g) Subsídios:

Uma das propostas da Ação Cultural era a de que as educadoras, a partir de suas vivências, pudessem incorporar a temática ambiental em sala de aula, por meio da *apropriação de novas atividades pedagógicas*. Em função disso, a questão do compartilhamento e a geração de *subsídios para sala de aula* desponta como uma

preocupação. Junto a isso, aparece também o enfoque em *recursos pedagógicos e abordagem metodológica, para além dos conhecimentos ambientais*. Nesse sentido, era indicada igualmente a necessidade de *incrementar material didático* a ser disponibilizado para as professoras.

h) Mobilização e continuidade:

Sobre esse aspecto é interessante notar que é possível identificar nos relatórios uma avaliação de interesse crescente pelo trabalho por parte das professoras. Ao longo da produção dos relatos, a constatação de que é necessário um maior *esforço para envolver os professores* para que o *interesse e a participação sejam mais significativos* vai dando lugar à percepção de que grande parte do grupo demonstrava *boa disposição, satisfação em participar e entusiasmo e vontade de continuar participando*, estando *bastante motivados*. No decorrer dos encontros das ações educativas, foi sendo identificada a *presença constante de algumas pessoas* e de educadoras com *destaque e potencial de mediação*. Nesse sentido, as professoras parecem, ao longo dos módulos, se apropriarem cada vez mais do trabalho e se sentirem integrantes dele, como *agentes da ação cultural*. Com isso, reforça-se também o entendimento da *importância do trabalho continuado com professores*.

i) Resultados:

Um dos grandes focos das ações educativas se constituía no incentivo à realização de *desdobramentos* das atividades na escola. Dessa forma, um dos aspectos bastante presente nos relatos dos encontros era a discussão e trocas de ideias a respeito de *resultados e experiências*. Esse também era o espaço, então, de trazer um *retorno das atividades* que haviam sido feitas com os alunos. De acordo com o relato trazido pelas professoras, elas estavam *percebendo resultados positivos com suas turmas*. Identificavam um *aumento do interesse dos alunos nas questões ambientais*, bem como uma *mudança de comportamento* (estavam *mais integrados e motivados*) e de *atitudes* (maior *valorização dos ambientes e cultura local*). Além disso, as crianças costumavam *reproduzir e ensinar brincadeiras* que eram vivenciadas na Ação Cultural. Nesse sentido, a cada nova ação educativa era

sempre retomada a *compreensão da importância dos desdobramentos*, para que o processo pudesse ter uma continuidade também no contexto escolar. Nesses encontros era feita também uma *apresentação e avaliação dos resultados* que vinham sendo identificados pela equipe da ONG em relação ao trabalho desenvolvido.

j) Professor protagonista:

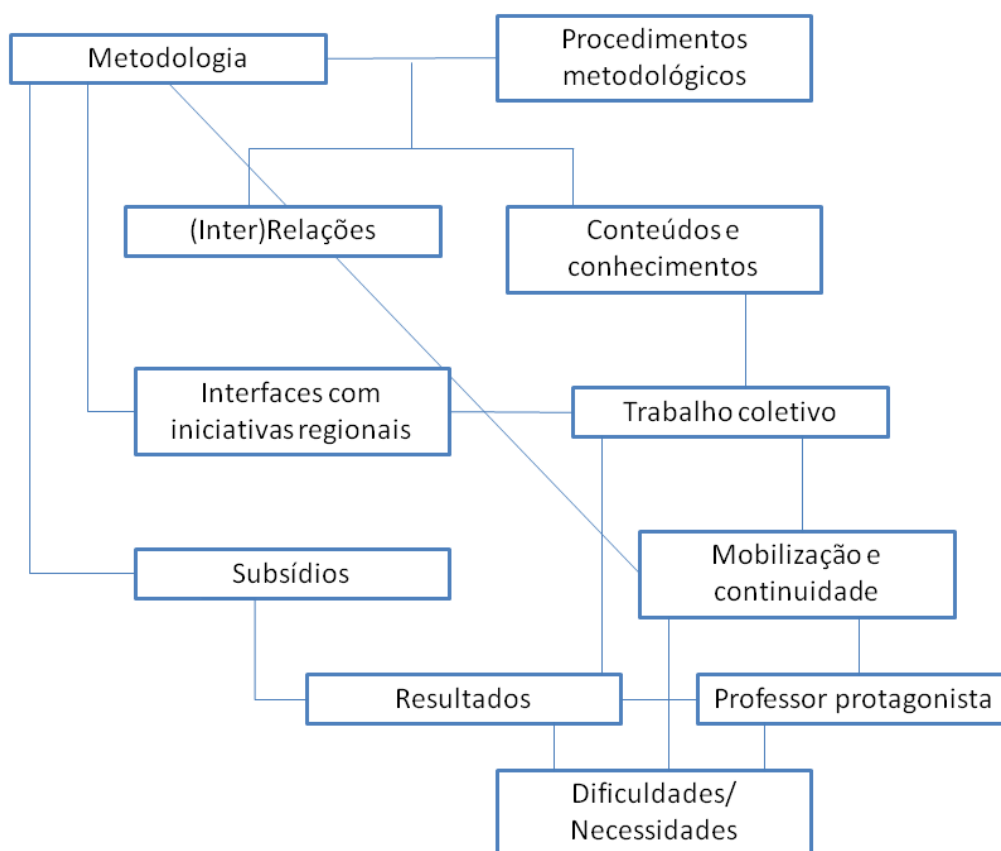
A valorização e destaque do *papel do professor* ao longo do processo, da *importância de seu auto-reconhecimento e auto-valorização*, assim como o *reconhecimento do seu trabalho como educador* são aspectos também presentes em alguns dos documentos, tendo sido trabalhados nos encontros, reforçando a relevância de sua atuação como protagonista na ação.

l) Dificuldades/ Necessidades:

Nesses momentos de compartilhamento e trocas, também eram evidenciadas e discutidas as *dificuldades como educadores ambientais* e as *necessidades* apontadas pelo grupo ao longo da caminhada.

Todas essas categorias apresentadas não aparecem, então, isoladamente, mas correlacionadas umas às outras, permeando os documentos. Essa compreensão do desencadeamento entre as categorias e as conexões entre elas podem ser visualizadas na figura 11, configurada no formato de um organograma. Este emerge como um formato de metatexto em que as informações são ressignificadas e (re)conectadas, na intenção da construção de sentidos em uma totalidade.

Figura 11 – Organograma das categorias emergentes da análise documental e suas inter-relações.



Assim, o processo do trabalho desenvolvido com os educadores poderia ser compreendido da seguinte maneira: metodologia e procedimentos metodológicos aparecem intimamente relacionados, já que ambos geram influências em suas definições. Conteúdos e conhecimentos e a importância de (inter)relações estão associados às categorias anteriores, também por ser a partir delas que se dão as suas escolhas e justificativas. Dentro da metodologia adotada aparecem também a intenção da interface com grupos locais de EA, a geração e compartilhamento de subsídios para o desenvolvimento do trabalho junto às escolas e a mobilização dos educadores para a continuidade. A importância do trabalho coletivo está diretamente atrelada aos conteúdos e habilidades que a Ação Cultural procurou desenvolver, bem como se interliga prontamente com a articulação entre grupos de educadores ambientais. É a partir da importância e consolidação do trabalho coletivo que se buscam a geração de resultados e a mobilização e continuidade do trabalho, sendo o professor um protagonista nesse processo educativo. Com o desenrolar, então,

desse processo, vão surgindo dificuldades e necessidades que vão sendo identificadas pelos educadores e discutidas, na busca de sua superação.

4.4.2. Entrevistas

A partir da análise do material gerado por meio das entrevistas foram identificadas três categorias principais, alinhadas com os objetivos da pesquisa e o processo de ressignificação e construção do processo educativo desde as professoras, sendo elas: a) a entrada no campo da EA e seus significados; b) a participação na Ação Cultural de Criação e suas repercussões e c) o atual envolvimento com a EA. Dentro de cada uma delas apresentam-se diferentes unidades de significado, que são discutidas. Segue-se o mesmo padrão adotado anteriormente na sistematização dos dados documentais, de maneira que os termos e expressões provenientes diretamente do discurso dos sujeitos entrevistados são destacados em itálico no texto. É importante salientar que os pontos destacados não pretendem trazer julgamentos de compreensões e práticas certas ou erradas, pois o fazer de cada educadora está atrelado àquilo que faz parte de sua constituição, de sua caminhada enquanto educadora, de possibilidades experimentadas, de sua história. O que se pretende é contribuir para uma reflexão acerca do que vem sendo trabalhado na região do litoral norte, as práticas e significados atribuídos à EA pelos seus sujeitos e suas características, à luz do viés teórico adotado e já discutido anteriormente.

a) A ENTRADA NO CAMPO DA EA E SEUS SIGNIFICADOS

Dentro dessa categoria se inserem as unidades que se referem ao início do envolvimento das educadoras com a EA, suas motivações, significados que atribuem à EA no contexto escolar e aspectos acerca do fazer educativo.

- O início do envolvimento e as motivações

A grande maioria das educadoras entrevistadas já havia iniciado seu envolvimento com o campo da EA antes mesmo de participar da Ação Cultural de Criação. Diversos são os aspectos que constituem os mitos de origem e ritos de

entrada⁹ no campo ambiental, aparecendo nos discursos elementos como “*me criei no meio da natureza*”, “*fui criada dentro disso, meio ambiente para mim é uma coisa natural*”, “*isso era o meu mundo, minha convivência*”, “*sempre gostei de ciências*”, “*desde a faculdade*”, “*com o envolvimento com a Teia de Educadores Ambientais*”, “*sempre procurei trabalhar com conceitos de preservação, de conscientização*”. A respeito das motivações que levaram à atuação com a educação ambiental são elencados motivos como “*por ser um assunto muito falado*”, “*por causa da realidade da situação*”, “*para trabalhar a questão ambiental*”, “*por estar em uma área rural*”, “*primeiro preciso me conscientizar para depois poder passar*”, “*porque somos parte do meio ambiente*”. Nesse contexto, é interessante notar que muitos dos elementos elencados estão atrelados a uma visão mais conservadora de educação ambiental, em que esta aparece relacionada a uma visão romântica de natureza boa e bela (Carvalho, 2005), a ser preservada, ou então a elementos relacionados à compreensão da ligação do tema com “as ciências”. Ao mesmo tempo, apontam alguns aspectos que poderiam denotar já o encaminhamento também para uma outra visão, ao justificarem a escolha em função da “realidade”, da localidade, ou então pelo entendimento de que “somos parte do meio ambiente”.

- O significado da EA, seu papel e importância

Afinado com o que foi discutido na unidade anterior, diferentes são os significados e sentidos atribuídos ao papel e à importância da EA. Uma compreensão que foi frequente entre as educadoras é a de que a mudança principal está “*na base*”, nas crianças, em especial nos alunos mais novos, e de que essa é uma *semente* a ser plantada, pois as crianças são as futuras *protetoras do meio ambiente*. Apresenta-se aqui algumas falas que representam essa visão:

As crianças que vão ser então, vamos dizer, os protetores, né, que vão cuidar melhor do nosso meio ambiente, porque as pessoas mais velhas, já mais antigas, elas não tinham essa preocupação com o meio ambiente, então essa é uma sementinha que nós temos que

⁹ Carvalho (2005) traz a noção de “mitos de origem” aportada na antropologia, entendendo-os como integrantes de “um processo de (re)constituição de sentido, isto é, a instauração de uma raiz remota da sensibilidade para o ambiental reencontrada e ressignificada *a posteriori*.” (p.06-07). Os “ritos de entrada”, por sua vez, constituem-se nas “maneiras de entrar no campo e construir uma identidade ambiental” (p.09).

plantar em nossos alunos, trabalhar com nossos alunos. É através deles que a gente vai conseguir uma preservação maior, né.

É como se fosse tu plantar a sementinha, né, a gente como educador plantar a sementinha nas crianças, porque, é como se diz, a criança é o futuro do nosso Brasil, né. Então assim, eu acho que a gente, trabalhando essas questões ambientais com as crianças, eles vão se tornar adultos mais conscientes, né.

É trabalhando e incentivando eles a gente... então a gente plantou neles essa semente. E pretendemos fazer cada vez mais, né, porque vêm vindo aí novas gerações e vão ser cada vez... pra se trabalhar.

Então, por isso que eu digo, que tá aqui a, é na base que tá a solução pra que eles se tornem adultos acho mais conscientes. Porque os lá de 5ª série, os anos finais do ensino fundamental, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª, eles já vêm formados. E aí é difícil tu modificar. Os pequenos, não, tudo que lhe disser, ele vai chegar em casa e vai fazer. E vai dizer, sabe?

Junto a isso, é destacada a importância da mudanças de comportamentos e atitudes individuais. Uma das educadoras exemplificou essa questão comentando que a busca por uma mudança, de certa forma, não deixa de ser também um *treinamento*. A importância de *“fazer a nossa parte”*, de maneira que as *“pequenas atitudes vão fazer a diferença”*, e a noção de que *“se não mudarmos de postura nossos filhos vão ter problemas”* foram aspectos salientados. Nesse contexto, o papel assumido pela EA deve ser o de compreender *“a relação do homem com a natureza, a interferência do homem com a natureza e as consequências”*, sendo a sua realização justificada *“por causa do resultado da influência do homem sobre a natureza”*. Outro aspecto relacionado à prática da EA é a questão do resgate dos valores: *“a questão ambiental é o comodismo, o excesso de consumo, a falta de valores com o que é de todos”*, *“convívio e respeito com o meio”*, *“um alicerce”*.

Em meio a esses aspectos, que poderiam estar mais atrelados a uma compreensão comportamentalista da EA, com a ação voltada principalmente ao indivíduo, estão presentes também outros entendimentos a respeito desse fazer educativo. Estes relacionam a EA como algo que *“faz parte da nossa vida”* e que se constitui em um processo contínuo, *“uma longa caminhada”*, *“um trabalho para a vida inteira”*, que não se resume a eventos pontuais. A questão ambiental é tratada também como uma questão mais ampla: *“não é só o lixo”*, *“como tentar melhorar a vida das pessoas, envolvendo todos os seres vivos da região, não só a planta e o bicho”*, *“como fazer uma coisa mais coerente sem derrubar nenhuma das partes”*.

Nesse sentido, o ser humano é visto como sendo integrante da natureza. Todos os elementos estão vinculados e se influenciam mutuamente: “o ser humano faz parte”, “o meio ambiente começa no meio da gente”, “meio ambiente é o ambiente inteiro”. A educação ambiental é igualmente vinculada à noção de “cidadania”, em que a investigação e a compreensão dos processos que geram os fatos devem ser estimulados, mostrando-se “os porquês”.

Essas questões discutidas podem ser evidenciadas em falas como:

Pelo o que a gente tá vendo com a natureza aí, por tudo que a gente tá vendo o resultado da influência do homem sobre a natureza, é de suma importância que os alunos tenham um maior conhecimento sobre a questão ambiental.

Tu tem que ter um pouco de vontade; não é só chegar lá e dizer “ó, faz isso, isso e aquilo”. Eles também são leigos nisso. Mas mostrando aos poucos, mostrando e fazendo o que tem que ser feito. Aí eu vejo muitos programas que mostra isso, que dá certo, mas isso não foi um dia nem dois dias. Foi uma longa caminhada. E quando tu chega agora e diz pros agricultores que tem que plantar árvore na beira do rio. Plantar por quê? Pra quê? Eu sei, eu fiz o curso, eu tive leituras, eu tive um mundo que me mostrou isso. Mas os nossos pais, os nossos tios, os nossos avós que são de lá não têm essa visão. Aí a educação ambiental se faz importante pras nossas crianças daqui e do interior. Que seja estendida. Que mostre pra eles por que que a gente tem que melhorar a nossa relação com a natureza.

Cuidar do meio, né? Do meio que eu digo é assim, ó, não é só cuidar dos animais. É também cuidar dos animais, é também preservar as plantas, mas é principalmente eu ter o meu ambiente, a minha vivência.

E também aquele olhar não tão radical de “não pode isso, não pode aquilo, não pode aquele outro, não pode aquele outro”. Não, como que a gente vai tentar fazer com que as coisas que já acontecem melhorem a vida dessas pessoas, envolvendo todos os seres vivos da região, não só a parte da planta e do bicho, né. Ou da água, ou... não! Colocando o ser humano, porque ele faz parte, agora não adianta, né! E ó! Brota de tudo que é lado, né? Como fazer uma coisa mais coerente, sem derrubar nenhuma das partes. [...] Então o pescador não pode mais pescar? Como, né? Então é uma caminhada beeem, bem, nossa senhora! A passos lentos, né? Pra mudar uma realidade, né.

Meio ambiente é o ambiente inteiro, como dizem, não existe separação, né, de nada. Então, todos aqueles valores que tem que se resgatar, né, respeito, tudo tem a ver com meio ambiente. Não

existe nada fora disso, então, pra mim, tá tudo muito atrelado, não tem separação.

A apreciação e valorização por aquilo que é do local, o *apropriar-se* e o sentido de pertencimento, constituído na subjetividade do aluno a partir de sua prática, são de igual forma levantados por uma das educadoras como sendo grande potencializadores na mudança objetivada pela prática da EA e na busca pela preservação. É interessante notar como a ideia de pertencimento aparece também vinculada ao desenvolvimento de uma afetividade do sujeito em relação ao seu 'lugar', com um *apaixonar-se*:

Eu acredito que pra ti preservar, tu tem que te apaixonar por aquela região. [...] e essa foi a dinâmica da ONG, né? De trazer e mostrar a beleza, mostrar tudo que tu pode, que tu... Mas sempre com essa coisa mais... mexendo com o emocional também, né. Toda a parte da sensibilização, da apropriação, do "é meu". [...] E aí, se o cara não se apaixona por aquele canto de mundo, ali, como é que ele vai querer cuidar daquilo ali, não vai! Ele se muda, quando terminar ele se muda, né?

Em conjunto com a ideia da construção do pertencimento, é interessante destacar que aparecem também recorrentemente nas entrevistas uma identificação da correlação da constituição de uma *consciência crítica* e da *ética* com a necessidade da *prática* ao longo do processo educativo. Assim, o entendimento de que *"Primeiro, a EA conscientiza; depois ela oportuniza, uma reflexão, uma observação, o diálogo, a construção do conhecimento. Por fim, é ação"*, de que é preciso *"construir novas formas de pensar e agir"*, de que *"a consciência ambiental se dá dentro da vivência"* e de que *"sem essa consciência tu não é pleno"* são importantes, pois denotam um entendimento de que esses dois elementos, consciência e prática, estão interligados e se conformam nessa conexão. A seguinte fala ilustra muito bem a noção da necessidade da construção de uma consciência crítica, capaz de proporcionar ao aluno o questionar-se a respeito do mundo em que está inserido, das relações desiguais que nele se estabelecem e dos interesses camuflados:

Porque, mudar cabeça de adulto, pode... quem quer, muda, se quer. Mas se a gente trabalhar desde pequeno os nossos alunos, eles vão se tornar os adultos com outra consciência, com a consciência mais crítica a respeito de tudo que tá acontecendo. Vão poder olhar uma

propaganda da Monsanto e saber dizer, não, essa... Não é assim, não é assim que a gente quer! Né? É isso, a gente poder se dar conta do que tá acontecendo. E eles tão muito bem organizados pra isso, né? Eles se articulam de todos os jeitos. Eles se articulam colocando deputados, eles se articulam dentro da... Agora, na época, aqui no Rio de Janeiro, né? Na Rio+20, na Eco92, todas, eles dão um jeito de tá ali dentro, né, defendendo os interesses deles. Na verdade eles querem é vender os produtos deles.

- A práxis na/da EA e o fazer educativo

Ao longo das entrevistas, foi possível identificar as diferentes dimensões atribuídas ao fazer da educação ambiental, as competências necessárias e dificuldades encontradas na caminhada. Indo ao encontro do que foi anteriormente exposto, um ponto que merece destaque nos discursos das professoras é o reconhecimento de que é preciso que a educação ambiental esteja sempre vinculada à ação e à posterior reflexão sobre ela, em um processo contínuo:

não é uma questão de a gente falar numa semana, é todo dia, toda semana a gente tem que voltar nisso, né. Porque eu digo assim, a semana do meio ambiente: tudo bem, é lindo e maravilhoso, mas tem gente que trabalha em cima do meio ambiente e esquece! O meio ambiente é minha vida inteira, né?!

Relacionar “o que está no livro com o que eles enxergaram”, “partir do concreto para o abstrato”, “apropriar-se do conhecimento”, e a importância da vivência são questões levantadas pelas educadoras. Junto a isso, elas argumentam que “a prática não se esquece”, que “toda prática tem que fazer refletir sobre as atitudes e o que pode ser melhorado”, que “participação gera motivação” e que “não é só conscientizar, é a prática”. A respeito desse último comentário, é interessante perceber, no entanto, que consciência e prática são tomadas como elementos independentes, no sentido de que não basta conscientizar, mas sim partir para a prática, como se a primeira não estivesse necessariamente imbricada à segunda.

Em relação à inserção da temática ambiental nos conteúdos abordados, muitas professoras relatam que procuram fazer relações, sempre que possível. Entretanto, ainda é recorrente o pensamento de que trabalhar com EA seja uma atribuição maior do professor de ciências ou biologia, sendo “mais fácil para quem é da área”, pois “entende mais e pode aprofundar mais a questão”, o que demonstra um entendimento de certa forma biologizante da EA, já que os principais conteúdos

a ela vinculados seriam aqueles discutidos pela disciplina de ciências. Ao mesmo tempo, existe a insatisfação de certos professores de ciências em relação a essa situação, já que sempre “*é só a professora de ciências!*”. Algumas educadoras apontam também o fato de que diversos professores ainda primam muito pelo desenvolvimento do conteúdo programático da disciplina em sala de aula e por vezes é a própria escola, regida pelas coordenadorias regionais de ensino, que fazem a cobrança por esse enfoque, o que dificulta a proposição de trabalhos diferenciados ou mesmo interdisciplinares. Outras dificuldades relatadas são a *falta de estrutura* disponível para que possam ser propostas outras abordagens e o fato de que ainda *nem todos têm o comprometimento* que seria necessário, faltando também um apoio maior das equipes diretivas das escolas.

b) A PARTICIPAÇÃO NA AÇÃO CULTURAL DE CRIAÇÃO E AS SUAS REPERCUSSÕES

Nessa categoria estão inseridas as unidades e sub-unidades que se referem ao início do envolvimento das educadoras com a Ação Cultural de Criação, suas motivações, resultados gerados e identificados junto aos sujeitos e a significações produzidas a respeito das Unidades de Conservação da Natureza.

- O início do envolvimento e as motivações

A maior parte das educadoras que participaram da pesquisa começou a se envolver com a Ação Cultural de Criação logo no seu início, a partir do ano de 2006. Algumas delas, inclusive, estiveram presentes em ações de EA que foram realizadas pelo Instituto Curicaca mesmo antes de estas estarem vinculadas à Ação Cultural de Criação Saberes e Fazeres da Mata Atlântica, em encontros que aconteciam no Festival de Balonismo de Torres/ RS, momento em que o trabalho de EA da ONG na região começava a dar os seus primeiros passos.

Dentre os motivos que levaram ao interesse em participar da ação são elencados alguns muito semelhantes aos enumerados em relação à entrada no campo da EA: “*gosto muito de natureza*”, “*por causa do meio ambiente*”, “*tudo que vem de educação ambiental é bom*”, “*já era um assunto que gostava*”, “*já trabalhava em sala de aula*”. Nesse ponto, porém, surgem outras questões, como o fato de já

terem envolvimento com outros grupos e trabalhos de EA, como o do “*Centro Ecológico*” e a “*busca por novos conhecimentos*”, “*curiosidade*”, querer se “*inteirar mais*” e entrar em contato com uma *forma diferenciada* de trabalho. Além desse aspecto da aquisição de conhecimentos, aparece também um elemento interessante: muitas delas foram designadas para participar das ações pela direção da escola, pelo fato de serem a *professora de ciências* ou do *público-alvo* do projeto. Nesse sentido, comentam que “*não era uma escolha, disseram que tinha que participar*”. Por fim, outro ponto salientado foi “*a seriedade do projeto*” e o fato de terem sido dadas as *condições* para a participação no trabalho, “*mostrando que era algo viável*”.

- O que o envolvimento com a ação proporcionou

A respeito do que foi gerado a partir dessa ação, as entrevistadas elencam aspectos que podem ser incluídos em três noções principais. A primeira está relacionada à questão de aquisição de conhecimentos e de aprendizagem: “*ideias novas*”, “*conhecimento*”, “*aprendizagem*”, “*informação*”, “*experiências*”. A segunda versa sobre o contato com novas abordagens metodológicas: “*saber como passar para os alunos*”, “*reproduzir a forma lúdica em sala de aula*”, “*ajudou a construir novos jogos na sala de aula*”, “*a maneira concreta*”. E a terceira indica a incorporação de novas posturas e compreensões: “*a gente passou a ter olhar diferente para esses ambientes*”, “*não é só o meio ambiente como “o verde”*”, “*me tornei uma pessoa mais engajada em prol do meio ambiente*”.

Essas compreensões são discutidas em maior detalhe a seguir. Dentro dessa unidade desdobram-se cinco sub-unidades de significado, ligadas aos desdobramentos, à repercussão nas práticas pedagógicas das professoras, aos resultados identificados por elas e à avaliação que fazem do processo.

- **Desdobramentos**

Todas as educadoras afirmaram ter realizado desdobramentos em sala de aula após a participação com os alunos nas vivências da Ação Cultural. Estes incluem uma diversidade de tipos de propostas, desde aquelas desenvolvidas no âmbito da sala de aula, como a produção de “*relatos e comparações entre as*

realidades”, “textos, leituras e recortes”, “relatórios, painéis”, “poesia, música, paródias”, “pesquisa sobre animais e vegetais ameaçados de extinção na Mata Atlântica”, “questionários”, “desenhos, redações, murais”, “trabalho em conjunto com professora de outra disciplina”, até aquelas desenvolvidas no espaço escolar, como “arborização da escola”, “horta escolar”, a consolidação de um “grupo de EA na escola com os alunos”, e os próprios alunos darem “aula para os pequenos, para as turmas que não foram”. Outro destaque é dado à replicação e adaptação de jogos e conteúdos trabalhados nas atividades da Ação Cultural e trazidos para o contexto escolar. Sobre isso aparecem ações como “fazer os jogos que eram feitos nas trilhas”, “atividade da teia dos animais e vegetais”, “cantar as musiquinhas”, “brincar com as brincadeiras”, realizar “trilhas na escola”, e a produção de uma “trilha na quadra da escola” e de “jogo de memória gigante”. Além do desdobramento junto à comunidade escolar, atividades realizadas em espaços fora da escola, como “plantio de árvores nas margens dos rios”, “visita a centro de reciclagem” e “participação em programa de rádio” fizeram parte das ações propostas pelas professoras.

- Repercussão nas práticas pedagógicas

A esse respeito, as educadoras colocam que a participação na Ação Cultural contribuiu de forma significativa para as suas práticas pedagógicas. Essa contribuição se deu especialmente em termos metodológicos e de conteúdos, como elas apontam: *“mudança na forma de trabalhar os conteúdos”, “mudança na visão”, “ideias de como fazer diferente”, “ainda tenho materiais que vocês deixaram”, “as técnicas, as dinâmicas”, “os termos”, “tentar sensibilizar”, “fazer a experiência”, “me ajudou a refletir, a sair do conteúdo para a prática”, “hoje me preocupo com o resultado, com o que o aluno vai levar para a vida”, “não só na semana do meio ambiente, incorporar nos conteúdos, fazer o gancho”*. Nesse sentido, a participação parece se constituir em um estímulo para novas práticas e experiências, somadas ao que elas já desenvolviam em sala de aula:

Sempre de uma forma ou de outra teu jeito de dá aula, tua maneira, sempre acabava sendo mudado. [A mudança se dava em relação] aos conteúdos ou à forma de trabalhar os conteúdos, era mais, porque os conteúdos, geralmente, ano após ano são os mesmos, só muda a tua forma de trabalhar eles, de expor pros alunos...

Pra mim, foi incrível, porque eu tinha pouco conhecimento nessa área, né? E pra mim foi incrível, assim, colaborar nas minhas aulas também...

pra gente que é da área de ciências, nossa, melhorou muito, a gente passou a ter ideias de como fazer diferente, modificar a forma de a gente trabalhar essas questões.

a gente trabalha também em ciências, trabalha os animais, né, daí então, eu procuro me lembrar, eu ainda tenho alguns materiais que vocês deixaram, pra trabalhar, explico pra eles, né. Eu até expliquei outro dia pra eles do corredor ecológico [...] Então eu procuro me lembrar, sabe? Sempre me lembro de vocês, do que vocês passaram pra gente, né, das coisas boas que a gente aprendeu.

as técnicas, as dinâmicas, sabe, eu não teria feito se não tivesse participado com vocês, participado mesmo, como se fosse uma aluna. [...] Então a gente sempre trabalha essas coisas. E as outras coisas, por exemplo, o que que é uma área de preservação permanente, a gente sempre usa com eles os termos porque te enriquece...

eu acho que acrescentou nos meus conhecimentos também, porque vocês também passavam uma parte teórica pra gente, né? Então, muita coisa, assim, de conhecer espécies, né. Porque quando vocês faziam o trabalho com nós professores, a gente também aprendia muita coisa com vocês [...] tem muita coisa teórica, muita coisa de trazer ideias, de trazer atividades, que daí isso fazia a gente pensar “ah, que legal, isso eu posso trabalhar com os meus alunos” ou “isso eu não sabia, tô aprendendo agora”. [...] Ajudou um monte, veio só somar tudo aquilo que a gente já tinha.

a gente viu que só falando, só lendo... Além da gente ler, a gente tem que conhecer, a gente tem que levar o aluno a conhecer aquilo que a gente tá trabalhando, tem que fazer a experiência. Tu tem que estimular ele com jogos, pra que ele possa... Tem uma fase que a gente trabalha com os alunos que é muito do brincar, né. Eles adoram isso. Do jogo. Então, a minha prática pedagógica mudou bastante. Me ajudou a refletir, a sair mais do conteúdo pra prática. Eu era muito conteudista. Hoje não, hoje eu me preocupo mais é com o resultado, sabe, depois que a gente trabalha de forma lúdica não dá... Eu tô me preocupando mais com aquilo que ele vai levar pra vida.

- Resultados junto à comunidade escolar

Os principais resultados identificados no âmbito do espaço escolar estão relacionados à *aprendizagem e mudança de comportamento* do aluno e à lembrança permanente do que foi vivenciado nas ações. Nesse sentido, são ressaltados aspectos como “o assunto está presente entre os alunos”, “relacionam assuntos com

a prática que foi feita”, “fazem comentários com fundamentações”, “conhecimento maior, não só o do livro”, “esses alunos que participaram têm outra noção sobre as questões ambientais”, “mesmo os que já saíram da escola ainda levam isso consigo, pensam diferente”, “a palavra que até hoje eles não esquecem é o “entorno””, “alunos que vivenciaram ficaram com a noção de cuidado maior”, “têm levado isso pra vida deles”.

- Resultados junto à comunidade em que a escola está inserida

O retorno da comunidade em relação ao trabalho, quando houve, se restringiu mais aos pais dos alunos que participaram da Ação Cultural. De acordo com algumas professoras, essa resposta junto à comunidade, no entanto, nem sempre foi constatada, comentando que achavam que *“em questão familiar não chegou a tanto, abrangeu mais a comunidade escolar”*, e que nem sempre os pais davam um retorno quanto a isso. Mas quando este se fez presente, *“os pais relatavam que os alunos comentavam sobre as atividades”, “achavam bom que a escola estava participando”, “acabavam também aprendendo e se conscientizando sobre essa questão”* e, por vezes, *“questionavam por que o aluno se tornou tão crítico”*, o que evidencia que os estudantes levavam os assuntos para casa e discutiam sobre isso também no âmbito familiar.

- Avaliação: *“santo de casa não faz milagre”* e a importância de um retorno e continuidade

No decorrer do desenvolvimento das entrevistas, um aspecto tornou-se bastante notório na fala das professoras: a compreensão de que o trabalho que é proposto por instituições de fora gera mais efeitos e resultados junto aos alunos do que o que é realizado no contexto escolar, no dia a dia da sala de aula. O entendimento de que *“santo de casa não faz milagre”* foi levantado por várias educadoras, seja pelo caráter julgado como diferenciado desse tipo de ação educativa ou pela colocação da necessidade da *continuidade do trabalho*. Nesse sentido, aparecem narrativas como:

Santo de casa não faz milagre, se alguém de fora vem, fala e mostra, já é diferente. [...] Tem que vir alguém de fora apresentar que vai ficar mais interessante aos olhos dos alunos, né. Daí eles vão se empenhar mais. Se é uma coisa só da escola, que só a escola apresenta, é como se fosse uma coisa “aula”.

Quando o professor [...] veio aqui naquele ano, nossa, [...] ficamos super felizes, eu digo “que bom, aqui vai ser muito importante!”.

Mas diz pra ele não esquecer de nós aqui, tá?

Eu gosto de usar, sempre que a gente conversa sobre o trabalho com a Curicaca, o trabalho de vocês, eu gosto de usar aquele velho ditado: “Santo de casa não faz milagre”, né? Parece que vem algo mágico pra trazer uma novidade que nunca ninguém falou, tira o pessoal de dentro da sala de aula, leva a campo, e encanta! Encanta porque traz o resultado, porque depois eles reproduzem dentro da escola. As técnicas, as brincadeiras... E sempre, passa ano e ano, volta e meia eles perguntam. Não é só pela farra, todo mundo diz “ah! Vamo lá no...”, não! Fica. Fica uma sementinha, né. E toda aquela coisa, assim, pra gente, professor. Conhecer a localidade. Toda aquela parte que a gente fez, de estudos, a formação da lagoa. Onde é que tá no livro didático isso? Não existe! [...] Que o que que acontece quando não tem esse tipo de programação junto a escola: a gente fica amarrado aqui dentro, tu precisa levar onde, sabe, tu não consegue ir no parque! Pra gente ir ali no parque tem todo um... é muito diferente! Tu fica amarrado, parece que tá amarrado na classe, né. Claro que a gente faz, a gente vai, mas não tem o mesmo resultado. Onde é que tá o mistério, é por isso que eu uso esse termo, né, esse ditado, santo de casa parece que não faz milagre, né. E quando vem de fora... [...] Porque a escola sozinha, ela vai remando, marchando, e eu acredito que com um resultado muito ínfimo, assim, né? E quando tu tem a participação da instituição de fora, especializada, trabalhando só com essa temática, o resultado, não tenha dúvida: é maior. Com certeza é maior. Não sei como é que as demais pessoas que se envolveram pensam, né, essa é a minha opinião pessoal, mas eu vejo a necessidade, nossa senhora! A mudança é muito maior do que tu trabalhando aquilo ali em sala de aula, né. Parece que não... sei lá! Parece que tu não enxerga um resultado.

Na verdade, a gente sempre encara tudo que nos oferecem, se dá pra encarar, a gente encara. Aí depois às vezes a gente não vai mais além, para, a gente para. Mas a gente sempre encara. Se nos propõem um projeto, a gente já tá dentro! Na verdade a gente gosta de ideia, que é bom, né, interessante, o projeto faz ficar mais, né, prender mais a atenção dos alunos. É a melhor parte.

É uma pena que o Curicaca não tenha vindo mais pra cá, né? O projeto não continuou, né. Que se continuasse, mesmo que fosse na mesma linha, coisa assim, mas com os alunos, né. A cada cinco anos começa tudo de novo, a cada cinco anos começa... Porque a leva de alunos seria diferente. E isso aí, pra fazer uma conscientização, na prática...

A gente queria que vocês continuassem, né... sei lá... se tivesse a oportunidade de continuar...

Muito dessa identificação da necessidade do grupo voltar e de dar continuidade ao trabalho que vinha sendo realizado pode estar associada também aos laços afetivos consolidados ao longo dos anos de atividade da Ação Cultural. Nesse sentido, a vontade de que continue pode estar ligada ao fato de que elas desenvolveram um gosto pelas ações. Entretanto, seria necessário buscar a compreensão de por que os trabalhos “de fora” são considerados melhores e/ou com maiores resultados e que tipo de repercussões essa visão pode estar trazendo igualmente para o que é desenvolvido no âmbito da escola.

Algumas das professoras avaliaram também que teria sido importante estender a ação a mais turmas e desenvolver atividades com os pais, funcionários da escola e coordenação pedagógica. Além disso, sugeriu-se o trabalho com entidades organizadas da comunidade.

- O trabalho junto a UCs: relações e significados

Esta é uma das unidades centrais para o debate proposto na presente pesquisa. Por meio dela, evidenciam-se as compreensões que as educadoras possuem a respeito do significado e importância dessas áreas protegidas, suas relações com a comunidade do entorno e da inserção da escola nas questões referentes a esses locais.

Ao serem questionadas sobre se já haviam ouvido falar de unidades de conservação ou se já conheciam algum desses espaços antes de participar da Ação Cultural, praticamente todas responderam que não tinham tido esse contato ou que este se dera de uma maneira superficial: *“não conhecia”, “mais em leituras”, “não tinha a menor ideia do que era uma unidade de conservação e APP”, “conhecia com outros olhos”, “já tinha uma noção, mas não de vivenciar ali dentro”, “já, mas muito pouco contato”, “na prática, não, mais na escola”, “tinha uma base”, “tinha, mas era mais superficial”*.

Sobre o entendimento do que representaria, atualmente, uma unidade de conservação, as definições foram diversas em suas construções, mas a grande maioria aglutina uma compreensão preservacionista a respeito desses espaços, em

que “*não deve ser mexido*”, onde “*não tem que ter muito a mão do homem*”, “*fundamental para a preservação da biodiversidade*” ou onde vou para “*me sentir bem*”. É possível perceber também que, para algumas, não está ainda muito claro o que seria especificamente uma UC, uma vez que em muitas definições elas aparecem associadas ao conceito de APPs ou de reserva legal, por exemplo (que foram também temas abordados em módulos da Ação Cultural), ou ainda a ações de cunho ambiental. Assim, o “ato de proteger”, por si só, já estaria associado à ideia de unidade de conservação. A partir disso, emergem conceitos como

Eu acho que eles fazem um bom trabalho, né? De cuidar, conservar, né? Manter e ainda poder explicar depois, né, pra quem não sabe, não entende.

Ela representa... O início de uma preocupação com o meio ambiente, né, porque é através dele que é a principal semente que começa a implantar no meio ambiente. Então é ali que começa, que vai desenvolvendo toda a preocupação com o meio ambiente.

Uma área que não deve ser mais mexida, que pode ser explorada de maneira consciente, sabe. Que não prejudique o que tem lá de melhor. Que saiba aproveitar sem prejudicar.

O parque não devia ser um local de recreação, que o parque tinha que ser preservado dentro do ambiente dele, para visitas orientadas. Porque os alunos têm que entender que lá é uma área de preservação ambiental. Não dá pra transformar aquilo ali numa pracinha, num local de lazer, porque vai acabar estragando, né? Porque as pessoas às vezes pensam que “bah, um parque tão bonito, tá ali disponível, podia ter um campo de futebol, podia ter um parquinho, podia ter não sei o quê...”, mas não entende que não é essa a função do parque. [...] Eu acho que preservar como está, porque, há um tempo atrás, bem atrás, eu, pra mim, o Parque da Guarita tinha que ser assim, tinha que ser “assado”, florzinha, corta esse matagal, entendeu? E agora, depois que eu evoluí mais e aprendi mais, eu vejo que uma área de conservação não tem que ter muito a mão do homem lá, não [...] hoje eu vejo que uma unidade de conservação, ela não pode ter a mão do homem lá modificando. [...] é como o Itaimbezinho. Bem mais preservado que em outros lugares. Então, tem trilhas que só pode fazer com os monitores, ali.

Tem que tá tal qual como ela tá ali [...] Sabe, essa questão, que eu não preciso fazer acesso lá, o acesso tem! Porque quanto mais acesso eu fazer, mais fácil, entendeu, mais pessoas vão ir.

É um espaço de conservação da biodiversidade, né, que, no caso, protegido por lei, e não pode ter exploração, não pode né... E é uma obrigação do município conservar aquele local, né.

No final, quando nós morava lá no Sombrio, que eu trabalhava lá, a gente até fez um, vamo dizer assim, um... Tem um rio lá que ele tava, assim, morrendo. O rio que é o rio principal, né, que banha o município ali de Sombrio. Então a gente até fez uma campanha junto com a Caresc, né, em fazer a mata ciliar. Daí eu lembro que levamos as crianças, cada turma foi lá, plantamos árvores, tudo [...] Foi bem interessante, bem legal. E daí, então... A gente começa a se interessar, né? Que a gente fica assim meio de fora, pensa que nunca vai faltar água, nunca vai ter poluição, essas coisas aqui, né, pra gente. Então é onde a gente começa a se interessar um pouquinho mais.

Eu hoje levo os meus netos nesses espaços pra mostrar o meio ambiente, vamos dizer assim, o pouco que ainda tem, como é que eu vou dizer... É um lugar que eu me sinto bem, eu vou num lugar de preservação justamente por que, porque ali ainda parece que as coisas tão, assim, bem natural, ainda, sabe? Lógico, se tu for falar cientificamente, o valor que ele tem é outro, entende, mas assim o clima, o ar, o que tu vê, o que tu ouve, aonde tu pisa, aquele solo é fofo por causa disso, por causa das folhas... Tudo vem, né? Tu entra num lugar desses, tu começa a relembrar todas as aulas, todo o aprendizado que tu teve sobre o assunto, né. Então é muito bom por causa disso. Mas a importância é mostrar, eu acho, pro... se não tiver aquilo ali, como é que vai ficar o “entorno”?

É um espaço protegido... Como é que eu vou dizer... Ninguém pode botar a mão, que a gente sabe que ali tá conservado, né... Que é muito importante, porque senão imagina o que que ia ser, né? Tanto do Tupancy, quando aqui dos matos, de tudo, né.

Olha, eu acho assim que... a unidade seria o que, pra mim...? Se a gente não preservar essas unidades, pra mim, assim, elas são básicas, são fundamental pra o que resta aí, né, pra gente poder levar os nossos alunos, os nossos futuros netos, quem sabe, a conhecer, ainda o que que é a nossa biodiversidade que a gente já teve, nessas áreas vão tá preservadas, né. Então eu acho que elas são fundamental, pra que a gente... Vai ser campos de estudo, eu penso assim. Já são, mas serão. Com certeza vão ser bem mais procurados pra campos de estudo e pesquisa, né, na questão da biodiversidade, dos ecossistemas. Elas são fundamental, pra mim.

Eu acho que é um espaço de preservação da vida, de preocupação com a vida né. Porque a vida tem que ser protegida de todas as formas, né, desde o ser mais pequenininho até o maior, porque é uma cadeia, onde um depende do outro pra sobreviver. Se não tivesse a preservação. Quando eu trabalho, por exemplo, com as crianças a cadeia alimentar, né. Então, é mais ou menos isto. Se tu tira um, vai causar um desequilíbrio. Vai dar uma superpopulação de um indivíduo devido à função de faltá-los. Então é mais ou menos isso que eu considero uma cadeia de... de preservação. Tem que ser nesse sentido, de proteger desde o mais pequenininho porque todos são importantes.

Apesar disso, é importante salientar que grande parte das ações da Ação Cultural foram desenvolvidas em unidades de conservação de proteção integral, e que todo o trabalho desenvolvido dentro desses espaços destacava as características envolvidas com aquele tipo de UC. Nesse sentido, a compreensão que grande parte das professoras carrega consigo é condizente também com o que era discutido nos momentos das ações educativas e nas atividades com os alunos. Unidades de proteção integral realmente são mais restritivas quanto a usos e acessos, o que contribuiu para a consolidação dessa visão sobre essas áreas protegidas.

A relação da comunidade com as UCs também foi abordada ao longo das conversas. Nesses momentos, diversas educadoras comentaram sobre a existência de resistência por parte dos moradores e conflitos em função de não poderem mais utilizar certos locais (especialmente em relação ao Parque Estadual de Itapeva, em Torres, e às APPs, na agricultura). Assim, elas identificam que *“nem sempre é bem-vinda”, “proibições afetam a convivência das pessoas no meio em que vivem”, “deixam lá porque é proibido mexer”, “existe muito conflito”, “realização de abaixo-assinados por moradores preocupados em perder as suas casas”, “o parque é uma moradia para eles”, “o entorno, se o pessoal puder invadir, vai invadir”, “agora tá calmo”, “proibição de animais domésticos no parque gerou conflito”*. Em função dessas situações descritas, várias acreditam que seria necessária a realização de *“um trabalho de conscientização com as pessoas, para depois criar uma UC”*, pois elas *“ainda não tem esse conhecimento”* e *“a preservação só acontece se tiver a participação da comunidade”*. Conjuntamente com esses relatos de divergências, houve professoras que indicaram que a comunidade não se relaciona muito com essas áreas. Uma constatação interessante de uma educadora foi a de que *“eu acho que vocês de fora se relacionam muito mais do que quem mora aqui”* e *“quem faz a pressão são as ONGs, muito poucas pessoas da comunidade”*. Algumas delas acreditavam, entretanto, que *“está havendo mudança”* e que há pessoas *“envolvidas em preservar”*, especialmente quando se referiam aos agricultores agroecológicos da região.

Poucas escolas retornaram a UCs após participarem da Ação Cultural. Apesar disso, foi unânime a opinião de que a instituição escolar deveria participar mais desses espaços, especialmente para a consolidação de *aprendizados e conhecimentos* e pelo fato de a própria *“escola ser um local de produção de*

conhecimento". Além disso, *"deveria ser favorecida a ida nesses locais"*, uma vez que *"o público-alvo está dentro da escola"* e porque, por meio dela, se *"atinge a toda a comunidade"*. Esse envolvimento também seria importante para a consolidação de uma noção de pertencimento em relação àqueles locais, de apropriação e identificação por parte dos alunos, tendo também o entendimento do *"porquê de preservar"*. Reafirma-se aqui a importância dessa noção ser trabalhada e fortalecida enfatizando-se as relações das pessoas com o seu meio e as construções subjetivas/objetivas por elas proporcionadas, através da ação no e com o mundo. Por fim, outro motivo indicado para uma maior participação das escolas nos espaços das UCs foi o fato de que a criação e existência de áreas protegidas é uma situação agora estabelecida, e em função disso os alunos *"terão de saber lidar com essas situações"*.

c) O ATUAL ENVOLVIMENTO COM A EA

Nessa categoria inserem-se as unidades relativas ao atual quadro da educação ambiental nas escolas pesquisadas e o envolvimento que as professoras vêm tendo com a temática, nas quais são discutidos os principais temas abordados, os enfoques metodológicos e a participação em coletivos de educadores ambientais da região.

- Principais temas sendo abordados na escola

Somente duas das treze educadoras entrevistadas afirmaram não haver um projeto de EA sendo desenvolvido na escola ou não estarem trabalhando com a temática em sala de aula. Todas as outras atualmente realizam algum tipo de trabalho relacionado à temática, seja por meio de atividades em sala de aula e no ambiente escolar, da *vinculação com conteúdos* ou de ações empreendidas na comunidade. Dentre as primeiras, despontam a *"arborização da escola"*, a criação de *horta* e de *composteira*, uma proposta de *"sacola literária com temas da educação ambiental"* e o enfoque na temática do *lixo* e *seleção do lixo*. Dentre as atividades envolvendo a comunidade estão a *"coleta de histórias de pescador e participação na Feira do Pescador"*, *"levar os alunos para fazer visitas em agroflorestas"*, *"visitas na comunidade e trabalhos com as famílias"*, *"reunião com*

Clube de Mães”, *“trabalho com os pais*”, *“palestras na escola*”, *“parceria com a Brigada Ambiental de Torres, com a formação de Patrulheiros Ambientais Mirins*”, *“reunião com o poder público para divulgar o que está sendo feito*”. De acordo com uma das educadoras, as ações realizadas *“são coisas simples, mas que tá gerando resultado”*.

Os principais temas sendo abordados nas escolas aparecem sintetizados no quadro 2.

Quadro 2 – Principais temas abordados atualmente nas ações de educação ambiental desenvolvidas em escolas do Litoral Norte do RS.

Horta escolar	Uso de agrotóxicos
Consumismo	Caça
Consumo consciente	Preservação ambiental
Separação do lixo	Questão alimentar
Poluição das águas	Resgate de valores
Reflorestamento	Dignidade humana
Desmatamento	Direito à cidadania

- O trabalho por meio de projetos

Uma característica marcante das ações de EA nas escolas que fizeram parte da pesquisa é a sua construção e articulação por meio de *projetos*. Na fala das entrevistadas, sempre que se reportavam ao trabalho que vinha acontecendo era comum comentarem que *“estamos agora com um projeto sobre...”*. Segundo as professoras, essa metodologia gera *maiores resultados* e também um *maior aproveitamento*, tanto por parte dos alunos como dos professores. Há um engajamento mais expressivo, já que a elaboração da proposta é coletiva e todos se inteiram do assunto para poder realizar as ações. Em uma das escolas, em que está sendo implantado o programa *“Mais Educação”*, a transferência do trabalho com EA para esse projeto foi apontada como algo importante também *“para não sobrecarregar os professores da sala de aula”*, já que as atividades que englobam esse programa são realizadas no turno inverso.

- A participação na Teia de Educadores Ambientais

Outro ponto que merece destaque na análise das entrevistas é a recorrente referência feita à *Teia de Educação Ambiental Mata Atlântica* (ou simplesmente referida como “*Teia*”). Esta constitui-se em uma rede regional de educadores ambientais coordenada pela ONG Centro Ecológico¹⁰, de Dom Pedro de Alcântara, e articula educadores dos municípios de Três Cachoeiras, Torres, Morrinhos do Sul, Mampituba e Dom Pedro de Alcântara. Ela teve início em 2005, a partir da “realização de um curso teórico-prático sobre “Mata Atlântica e Questões Ambientais””, consolidando-se em uma “rede de formação e de relacionamentos”. A proposta da Teia é “inserir de forma contínua e sistemática a educação ambiental nas escolas”¹¹. O Centro Ecológico produz também material didático e cartilhas para serem utilizados nas escolas com os alunos. Ao comentarem sobre as propostas metodológicas desenvolvidas no grupo, as professoras salientaram a execução de projetos, que devem “*ser propostos todo ano*”. A rede realiza encontros regulares, nos quais são abordados especialmente aspectos *teóricos* que subsidiam o trabalho. Este é um grupo já bastante consolidado na região, que, de acordo com as educadoras que dele participam, “*está crescendo*”, e elas já “*veem surtir efeito*” de ações empreendidas.

Essas, então, se constituíram nas principais categorias geradas. A partir das considerações feitas nessa análise das entrevistas e também na análise documental, no capítulo seguinte faz-se um exercício de tecer algumas relações possíveis entre as análises e a construção de conclusões (todavia não definitivas) a respeito do processo, alinhadas aos objetivos inicialmente propostos.

¹⁰ “O Centro Ecológico Ipê é uma ONG que desde 1985, trabalha para viabilizar avanços sustentáveis na produção agrícola, mediante a adoção de tecnologias alternativas orientadas pela filosofia da preservação ambiental e da justiça social. Através de visitas, reuniões, cursos e oficinas de capacitação e planejamento, o Centro Ecológico Ipê assessora organizações de agricultores familiares na produção, processamento e comercialização de alimentos ecológicos. Uma decorrência natural deste trabalho é a busca do resgate e manejo da biodiversidade agrícola e alimentar, o estímulo à organização de produtores e consumidores, o desenvolvimento de mercados locais para produtos ecológicos e o estímulo à formulação de políticas públicas que incentivem uma agricultura sustentável.” Fonte: <http://www.centroecologico.org.br/historico.php>, acesso em março/2013.

¹¹ Informações referenciadas na Revista da Teia de Educação Ambiental Mata Atlântica: Semeando a Carta da Terra nas escolas da rede pública do Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Maio de 2009.

5. CONCLUSÃO: REFLEXÕES ESPIRALADAS

A intenção do presente capítulo é a de fazer um exercício de tecer algumas relações entre aspectos identificados na análise efetuada no capítulo anterior, bem como traçar paralelos entre o que foi apresentado e os objetivos da pesquisa. Para isso, a abordagem envolverá uma compreensão acerca da constituição do sujeito educador ambiental, da ressignificação do processo pelos sujeitos que dele participaram e da potencialidade das ações desenvolvidas.

5.1. A constituição do sujeito educador ambiental

A consolidação junto ao campo da EA, a identificação com a temática ambiental e o seu auto-reconhecimento como educadora ambiental assume diversificadas dimensões para cada uma das educadoras. Ao mesmo tempo, entretanto, há certos elementos aglutinadores que perpassam pela maioria do grupo, que dizem respeito às significações atribuídas à EA e a seus focos de atuação. Acerca disso, premissas relacionadas a uma educação ambiental mais conservadora aparecem frequentemente nos discursos das docentes. A ação e a mudança individual, de atitudes e comportamentos, e o enfoque em “cada um fazer a sua parte” (QUINTAS, 2009) são questões que denotam uma ideia de que as mudanças ambientais estariam alicerçadas principalmente em mudanças culturais (LAYRARGUES, 2011). A dimensão social e política da educação, nesse sentido, perde força e dá lugar a uma prática comportamentalista. O foco atribuído aos conteúdos de caráter “ecológico” nas ações desenvolvidas com as professoras também se aproxima desse tipo de compreensão, na qual a elucidação dos processos que ocorrem na natureza sobressaem-se sobre aqueles vinculados às dinâmicas socioambientais, na inter-relação ser humano-natureza.

Surgem, entretanto, de igual forma, elementos que apontam para uma outra direção, vinculados a uma prática mais alinhada com uma perspectiva transformadora da realidade. A constatação da importância da práxis no processo educativo, da necessária conexão entre teoria e prática (FREIRE, 1983, 1998; VÁZQUEZ, 2011) e do papel desempenhado pela vivência e pela experiência no ato educativo indicam um entendimento do processo como um contínuo caminhar que faz parte da vida. O reconhecimento do local em que se vive e a sua valorização são

também destacados como importantes na construção da noção de pertencimento. Esta, por sua vez, será fundamental para o desenrolar da conscientização, que se dá justamente por meio da interface sujeito-mundo, de onde emergem compreensões que devem convergir para uma inserção crítica na realidade (FREIRE, 1983). Mas esse entendimento a respeito do processo de conscientização nem sempre esteve claro entre os discursos, nos quais seguidamente a noção de conscientização era vinculada à de simples informação e aquisição de conhecimentos. Nesse sentido poder-se-ia levantar a questão de até que ponto as práticas desenvolvidas contribuíram para uma conformação ou ajustamento à realidade ou para uma busca de efetivas mudanças.

5.2. A ressignificação do processo pelos sujeitos

A constatação de que as educadoras, a partir da sua experiência com a Ação Cultural, realizaram desdobramentos na escola e de que houve a incorporação de novas práticas no âmbito escolar, em grande parte adaptadas e ressignificadas pelas docentes em seus contextos, indica que o processo educativo teve (e está tendo) uma continuidade. A adoção de práticas pedagógicas que foram trabalhadas nas ações e sua releitura para a utilização na escola corroboram esse entendimento. Além disso, a noção de que a EA não é composta por ações pontuais, mas sim algo que faz parte da vida dos sujeitos, permanentemente, retoma a compreensão do papel desempenhado pela práxis.

De igual forma é importante destacar na análise documental a identificação da existência de um crescimento/desenvolvimento/amadurecimento no grupo de professoras em relação a certos aspectos. A vivência e a construção de articulações possíveis com o trabalho em sala de aula parecem ter proporcionado um aumento na motivação e mobilização dessas educadoras, que passaram a observar resultados também junto aos seus alunos. Nessa perspectiva, as ações educativas podem ter se constituído em espaços importantes para a consolidação da práxis educativa, oportunizando a reflexão acerca das ações empreendidas e a geração de novas compreensões a respeito do processo, no coletivo. À medida que a participação e o envolvimento se intensificam e a professora passa a se reconhecer como uma agente da Ação Cultural, desenvolve-se também o seu protagonismo (autonomia) no processo.

É fundamental, no entanto, perguntar-se também sobre os objetivos e significados propostos pela Ação Cultural e o nível de alcance gerado. Ao indicar a importância de um trabalho continuado junto às educadoras, essa perspectiva se afina àquilo que também foi identificado pelas educadoras posteriormente: a necessidade da continuidade. Esta, no caso das professoras, é somada, então, a um entendimento de que as ações externas à escola, propostas por aqueles que estão “de fora”, são mais efetivas e mobilizadoras junto aos alunos, gerando maiores resultados. Essa concepção pode estar ligada a e interferindo no processo da construção de sua autonomia enquanto sujeitos educadores ambientais, na medida em que o reconhecer-se, o assumir-se e a proposição de um novo atuar são pontos decisivos para um posicionamento crítico frente a e com o mundo (FIORI, 1983; FREIRE, 1983). Dessa forma, é importante que as educadoras enxerguem a relevância e valorizem também os seus próprios trabalhos, reafirmando a sua posição de protagonistas na ação, ao lado e em conjunto com todos os outros sujeitos que dela fazem parte.

Ainda em relação à resignificação da Ação Cultural, é interessante destacar a compreensão construída a respeito das unidades de conservação da natureza e o sentido atribuído a esses espaços. No trabalho realizado com as professoras, além da discussão a respeito de metodologias, eram abordados igualmente temas relacionados aos aspectos ambientais da região. Dentre esses temas, como ficou evidenciado na análise dos relatórios, grande parte estava ligada a características ecológicas e biológicas das áreas protegidas, suas interfaces com as questões culturais da região e a importância da conservação. Esses são pontos evidentemente de grande relevância para a compreensão e reconhecimento dessas áreas, mas ao se desenvolver um trabalho de educação ambiental junto a UCs seria importante que também os aspectos referentes às dinâmicas social e política envolvidas com a consolidação e a criação desses locais fosse problematizada. A UC não está isolada de seu contexto, sendo também palco de conflitos e confrontos de interesses entre os diversos atores que a ela de alguma maneira estão associados. O relato trazido por algumas educadoras a respeito da existência de conflitos em relação a UCs na região evidencia a importância de essas questões serem discutidas também no processo educativo, na busca por uma maior atuação dos sujeitos junto a esses espaços.

A educação ambiental voltada para a gestão e fortalecimento de áreas protegidas e de estratégias de conservação, como é o caso dos microcorredores ecológicos, não pode se olvidar de todas as dimensões envolvidas na configuração desse quadro. Assim, ela deve ser desenvolvida levando igualmente em consideração questões que procurem elucidar os porquês e a contextualizar a importância de espaços protegidos, abordando o tema em sua totalidade, como: o que tem levado ao atual quadro de degradação ambiental? Qual o quadro histórico que levou a essa atual conformação? Todos os seres humanos são responsáveis na mesma medida? Por que hoje são adotadas medidas de conservação da biodiversidade? Quais os interesses envolvidos? Quais as assimetrias existentes? O que podemos fazer para reverter/mudar/transformar a situação?

5.3. A potencialidade das ações desenvolvidas

Em relação à potencialidade das atuais práticas educativas das educadoras para o fortalecimento da participação da comunidade escolar nas questões socioambientais da região é interessante notar que, apesar de os principais temas trabalhados por meio da educação ambiental remeterem a questões “clássicas” desse campo, como a questão do lixo, do consumo, do desmatamento, estes aparecem sempre vinculados de alguma maneira ao contexto local. Assuntos genéricos e distantes da realidade do aluno dificilmente foram elencados, o que demonstra uma preocupação com as questões ambientais da região. Nesse sentido, as ações propostas podem estar sendo propulsoras de mudanças, já que esse desvelamento da realidade, como colocado por Freire, é fundamental para o processo de conscientização, posicionamento crítico e ação no mundo. Ainda assim, novamente, é necessário se perguntar até que ponto essas mesmas ações não estão focando somente em mudanças comportamentais individuais que, por si só, já seriam consideradas suficientes para uma transformação societária, o que poderia estar estimulando posicionamentos individualistas e não problematizadores da ordem estabelecida (LOUREIRO, 2006; QUINTAS, 2009; LAYRARGUES, 2011).

O retorno e envolvimento com UCs da região foi reduzido e poucas foram as escolas que voltaram a esses espaços após a Ação Cultural. Mesmo compreendendo e destacando a vinculação do ser humano como um ser integrante da natureza, a concepção de uma “natureza intocável” (DIEGUES, 1996) é, ao

mesmo tempo, bastante presente. Esse antagonismo também é representado quando se discute a relação das comunidades com as áreas protegidas, em que se argumenta que as pessoas “não têm ainda a consciência” necessária para compreender a importância desses espaços e assumirem posturas “sustentáveis”. Ainda assim, a presença e atuação da escola em áreas protegidas é assumida como algo importante para a geração de conhecimentos, para o entendimento dos porquês da preservação, para a construção de um sentido de pertencimento e apropriação e, igualmente, para a consolidação e efetividade desses locais, já que o público-alvo das ações de EA estaria na escola.

O protagonismo das professoras em relação à temática ambiental, uma das dimensões discutidas também nas ações educativas, aparece em ações desenvolvidas na escola e na comunidade, buscando envolver pais, entidades civis organizadas, bem como o poder público. Esse protagonismo é fortalecido nos grupos de educadores ambientais, a exemplo da Teia, que estimula o compartilhamento e a construção de proposições coletivas. Evidencia-se, assim, que grande parte do grupo de educadoras continua contando com o aporte de uma instituição externa à escola para a consolidação de propostas de educação ambiental.

5.4. Considerações finais

A partir dessa avaliação e dos aspectos apontados, é possível perceber que a Ação Cultural de Criação foi um processo gerador e indutor de práticas de educação ambiental na região. O trabalho desenvolvido junto a UCs demonstra a potencialidade desses locais como espaços educativos e promotores de uma “práxis ambiental”, no momento em que a vivência, associada à reflexão sobre o que foi vivido e à posterior ação podem contribuir no desvelamento da realidade. E é justamente nesse “desvelar” que ações de EA podem (e devem) contribuir. Trilhas interpretativas e vivências no ambiente natural podem, sim, constituir-se em experiências potencializadoras e capazes de estimular o engajamento. A questão é a forma como serão desenvolvidas e a partir de quais objetivos serão guiadas. Para que se tornem experiências significativas e efetivas, é importante que se observe e que se leve em consideração o movimento de constituição da consciência, entendendo-o como algo não-linear e contínuo. Junto a isso, é preciso que se

compreenda os sujeitos participantes como seres inacabados, em pleno desenrolar de sua caminhada histórica no e com o mundo (FREIRE, 1983, 1998), ou seja, como *caminhantes de um processo de conscientização*.

Seguindo nessa compreensão, após o desenvolvimento dessa pesquisa, do reencontro com os atores e com os lugares que constituíram o processo educativo, construo de igual maneira considerações a respeito de minha caminhada e constituição enquanto educadora ambiental. Ao reviver os caminhos trilhados, buscando entender trajetos, sinuosidades, dificuldades, novidades, pude também lançar um olhar sobre minha própria história e entender-me igualmente como sujeito em transformação. O diálogo entre a teoria e a prática foi fundamental para lançar novos olhares e reflexões também sobre minha própria atuação enquanto educadora e evidenciar novas perspectivas e possibilidades em minha “práxis ambiental”. Percebo, agora, o quanto a experiência de *investigar* e *dissertar* foi preciosa para a emergência desses entendimentos e para dar condições à continuação do *caminhar*.

A realidade é dinâmica, e constrói-se por meio de seu contínuo movimento, nas relações que os sujeitos estabelecem entre si e com o mundo. E é a partir da certeza de que as pessoas se constituem nas relações e que delas emergem possibilidades que esta etapa é concluída. Que as reflexões aqui geradas possam continuar a acontecer, num desvelar contínuo do processo que é a Ação Cultural, em uma busca e construção constante das suas potencialidades para a transformação da realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACSELRAD, H. (org.). **Conflitos Ambientais no Brasil**. Rio de Janeiro: Reluem-Dumará/Heinrich Böll, 2004.
- ACSELRAD, H., MELLO, C. C. A., BEZERRA, G. N. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- ACSELRAD, H. Ambientalização das lutas sociais – o caso do movimento por justiça ambiental. **Estudos Avançados** 24 (68), 2010.
- ANTUNES, R. (org.). **A dialética do trabalho – escritos de Marx e Engels**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- BAUER, M. W., GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOHRER, P. V., KROB, A. J. D., WITT, J. R., VIERO, R. C., FRANTZ, L. O., 2009. **Ação Cultural de Criação Saberes e Fazeres da Mata Atlântica: a metodologia de educação ambiental da ONG Curicaca**. VI Congresso Iberoamericano de Educação Ambiental. (Trabalho completo).
- BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- BRASIL, 1965. **Lei 4771**. Institui o novo Código Florestal.
- BRASIL, 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.
- BRASIL, 2000. **Lei 9985**. Regulamenta o art. 225, § 1º, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências.
- BRASIL, 2006. **Decreto 5758/2006**. Institui o Plano Estratégico Nacional de Áreas Protegidas – PNAP, seus princípios, diretrizes, objetivos e estratégias e dá outras providências.
- BRASIL, 2010. **Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental no âmbito do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (ENCEA)**. Ministério do Meio Ambiente.
- CARVALHO, I. C. M. A invenção do sujeito ecológico: identidades e subjetividade na formação dos educadores ambientais. In: SATO, M. & CARVALHO, I. C. M. (orgs) **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- _____. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2006.

COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 2008.

COUSIN, C. S. **Pertencer ao naveg@r, agir e narr@r: a formação de educadores ambientais.** Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, 2010.

CURICACA, 2011a. **Ação cultural de criação: espaço aberto para a renovação do conhecimento.** Disponível em: <http://ong.portoweb.com.br/curicaca/default.php?p_secao=43>. Acesso em: 26 jun. 2011.

CURICACA, 2011b. **A ação cultural de criação Saberes e Fazeres da Mata Atlântica.** Disponível em: <http://pwweb2.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/curicaca/default.php?reg=1&p_secao=46#>. Acesso em: 26 jun. 2011.

CURICACA, 2012a. **Quem somos.** Disponível em: <http://ong.portoweb.com.br/curicaca/default.php?p_secao=31>. Acesso em: 5 mar. 2012.

CURICACA, 2012b. **Nossa missão.** Disponível em: <http://ong.portoweb.com.br/curicaca/default.php?reg=3&p_secao=31>. Acesso em: 5 mar. 2012.

DEMO, P. **Participação é conquista: noções de política social.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DESLANDES, S. F., GOMES, R., MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

DIEGUES, A. C., 1992. Desenvolvimento sustentável ou sociedades sustentáveis: da crítica dos modelos aos novos paradigmas. **São Paulo em Perspectiva**, n.1-2, jan./jul. 1992.

DIEGUES, A. C. **O mito moderno da natureza intocada.** São Paulo: HUCITEC, 1996.

FARINA, B. C., TRARBACH, D. M. **Inclusão e a formação de lugares: do pertencimento à estigmatização.** 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia - ENPEG. Porto Alegre, RS, 2009. (Trabalho completo).

FIORI, E. M. Aprender a dizer sua palavra. In: FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 13. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FUJIMOTO, N. S. V. M., STROHAECKER, T. M., GRUBER, N. L. S. KUNST, A. V., FERREIRA, A. H. Litoral norte do estado do Rio Grande do Sul: indicadores socioeconômicos e principais problemas ambientais. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 13, p. 99-124, jan./jun. 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, C. W. P. **Os (des)caminhos do meio ambiente.** 5. ed., São Paulo: Contexto, 1996.

IASI, M. L. **Ensaio sobre consciência e emancipação.** 2. ed., São Paulo: Expressão Popular, 2011.

KINDEL, A., KROB, A., BOHRER, P. Mudanças na paisagem. In: KROB, A. J. D. K., KINDEL, A., BOHRER, P. V. (orgs.) **Microcorredores Ecológicos de Itapeva: gestão ambiental.** Série Cadernos Curicaca, n. 1. Porto Alegre: Instituto Curicaca, 2010a.

KINDEL, A., KROB, A., DOBROVOLSKI, R. Microcorredores ecológicos. In: KROB, A. J. D. K., KINDEL, A., BOHRER, P. V. (orgs.) **Microcorredores Ecológicos de Itapeva: gestão ambiental.** Série Cadernos Curicaca, n. 1. Porto Alegre: Instituto Curicaca, 2010b.

KROB, A. J. D. K., KINDEL, A., BOHRER, P. V. (orgs.) **Microcorredores Ecológicos de Itapeva: gestão ambiental.** Série Cadernos Curicaca, n. 1. Porto Alegre: Instituto Curicaca, 2010.

LEFEBVRE, H. **Marxismo.** Porto Alegre: L&PM, 2011.

LAYRARGUES, P. P. Muito além da natureza: educação ambiental e reprodução social. In: LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P. P., CASTRO, R. S. **Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOUREIRO, C. F. B. Educação ambiental e gestão participativa na explicitação e resolução de conflitos. **Gest. Ação, Salvador**, v.7, n.1, jan./abr. 2004, p.37-50.

_____. **Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Problematizando conceitos: contribuição à práxis em educação ambiental. In: LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P. P., CASTRO, R. S. **Pensamento complexo, dialética e Educação Ambiental.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política.** São Paulo: Cortez, 2012.

LOUREIRO, C. F. B.; CUNHA, C.C., 2008. Educação ambiental e gestão participativa de unidades de conservação: elementos para se pensar a sustentabilidade democrática. **Ambiente e sociedade**, Campinas, v. XI, n.2, jul./dez. 2008. p. 237-253.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, C. R. S., DENDENA, F., GAUTÉRIO, D. **As três Naturezas e a natureza das três: As contribuições de Karl Marx à pesquisa em educação ambiental**. Artigo apresentado no Evento Internacional de Alfabetização e Educação Ambiental, Rio Grande/FURG/PPGEA, abril de 2008.

MOLON, S. I. As contribuições de Vygotsky na formação de educadores. In: LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P. P., CASTRO, R. S. **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009.

MORAES, R., GALIAZZI, M. C. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2011.

MOREIRA, E. V., HESPANHOL, R. A. M. O lugar como uma construção social. **Revista Formação**, nº14, vol. 2, p. 48-60, 2007.

MUSSI, S. M., 2007. **O processo de Gestão Participativa e Educação Ambiental em conselhos de Unidades de Conservação: O caso do Parque Nacional da Serra dos Órgãos – Teresópolis – Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Programa EICOS, Instituto de Psicologia, 2007.

NETTO, J. P. (Org.) **O leitor de Marx**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

PÁDUA, J. A. Defensores da Mata Atlântica no Brasil colônia. **Nossa História**. Ano I, n. 6. Abril 2004.

PEREIRA, M. O. R. **PEAS – Programas de educação ambiental no licenciamento. Uma análise e uma proposta pedagógica para além do capital social**. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, 2010.

PORTZ, L. C., MANZOLLI, R. P., GRUBER, N. L. S., CORREA, I. C. S. Turismo e degradação na orla do Rio Grande do Sul: conflitos e gerenciamento. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 22, p. 153-166, jul./dez. 2010.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental: uma proposta de educação ambiental transformadora e emancipatória. In: MMA/ LAYRARGUES, P. P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

QUINTAS, J. S. **Introdução à Gestão Ambiental Pública**. 2. ed. Brasília: Ibama, 2006.

QUINTAS, J. S. Educação no processo de gestão ambiental pública: a construção do ato pedagógico. In: LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P. P., CASTRO, R. S. **Repensar a educação ambiental: um olhar crítico**. São Paulo: Cortez, 2009.

SAISSE, M. V. **Sentidos e práticas da educação ambiental no Brasil: as Unidades de Conservação como campo de disputa**. Tese (Doutorado em Psicossociologia de Comunidades e Ecologia Social). Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, Programa EICOS, Instituto de Psicologia, 2011.

SAÍSSE, M; LOUREIRO, C.F.B., no prelo. **Educação ambiental: diferentes propostas para Unidades de Conservação**. Artigo aprovado para a Revista Margem, UFPA.

SOFFIATI, A. Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da ecocidadania e da ecoeducação. In: LOUREIRO, C. F. B., LAYRARGUES, P. P., CASTRO, R. S. **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

STROHAECKER, T. M. **A urbanização no Litoral Norte do Estado do Rio Grande do Sul: contribuição para a gestão urbana ambiental do município de Capão da Canoa**. Tese (Doutorado em Geociências). Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

VÁZQUEZ, A. S. **As ideias estéticas de Marx**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2. ed., Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VIVAN, J.L. Bananicultura em Sistemas Agroflorestais no Litoral Norte do RS. **Agroecol. e Desenv. Rur. Sustent.** 3 (2):17-26, 2002.

APÊNDICE 1 – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Educação Ambiental em Unidades de Conservação: a experiência da Ação Cultural de Criação *Saberes e Fazeres da Mata Atlântica* no Litoral Norte gaúcho
 Pesquisadora Responsável: Julia Rovena Witt
 Telefone e e-mail para contato da pesquisadora: (51) 8154.8012/ juliawitt@bol.com.br

JUSTIFICATIVA, OBJETIVOS E PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar o problema/questão da pesquisa a respeito da Educação Ambiental (EA) realizada em Unidades de Conservação (UCs) é procurar compreender como o trabalho de educação ambiental desenvolvido através da Ação Cultural de Criação Saberes e Fazeres da Mata Atlântica, pelo Instituto Curicaca, em áreas protegidas do Litoral Norte gaúcho repercutiu junto à comunidade, em especial junto ao grupo de professores que dela participou, com enfoque em suas práticas pedagógicas, a partir da perspectiva da EA crítica transformadora. Além de a questão da EA em espaços protegidos ser um tema de importância crescente no cenário nacional, constituindo-se em uma relevante área de discussão dentro do campo da Educação Ambiental, a pesquisa também se justifica por essa investigação mostrar-se importante para entender a repercussão das ações realizadas e compreender como as questões socioambientais vêm sendo tratadas e incorporadas nas práticas educativas na região desde então. Os procedimentos de coleta de dados serão da seguinte forma: entrevistas semi-estruturadas que serão gravadas e uma oficina de compartilhamento, cuja realização ainda será confirmada, de acordo com a possibilidade de participação dos voluntários. A participação no estudo não acarretará custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional.

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

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do estudo “Educação Ambiental em Unidades de Conservação: a experiência da Ação Cultural de Criação *Saberes e Fazeres da Mata Atlântica* no Litoral Norte gaúcho”. Fui informado(a) pela pesquisadora Julia Rovena Witt dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada, esclareci minhas dúvidas e recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Autorizo () Não autorizo () a publicação de eventuais fotografias que a pesquisadora necessitar obter de mim, de minha família, do meu recinto ou local de trabalho para o uso específico em sua dissertação ou tese.

Local e data: _____/_____/_____.

Nome: _____

Assinatura do sujeito ou responsável: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

APÊNDICE 2 – Roteiro da entrevista semi-estruturada

ROTEIRO ENTREVISTA

Dados pessoais

1. Nome
2. Idade
3. Cidade em que nasceu
4. Há quanto tempo mora nessa cidade?
5. Formação e instituição de ensino em que estudou
6. Desenvolve alguma outra atividade profissional além do magistério?
7. Há quanto tempo leciona?
8. Leciona em mais de uma escola? Quais? Há quanto tempo leciona nessa(s) escola(s)?
9. Para quais séries escolares? E quais disciplinas?

Sobre a escola

10. Quando foi criada?
11. Atende a quantos alunos?
12. Tem quantos professores?
13. Saberria dizer qual a origem dos alunos que estudam nessa escola? A que classe social pertencem, majoritariamente?
14. Qual a estrutura oferecida (salas de aula, refeitório, laboratórios, materiais, espaços...)?
15. Como é a relação da escola com a comunidade (pais, alunos, professores)? Pais participam da vida escolar? Há inserção e atuação da escola “para além de seus muros”, nos espaços da comunidade? Como?

Sobre o envolvimento com a EA

16. Quando você iniciou seu envolvimento com a educação ambiental?
17. O que lhe motivou?
18. No seu entendimento, qual a importância da educação ambiental no âmbito escolar? Qual o papel que ela desempenha?

Sobre o envolvimento com a Ação Cultural de Criação (ACC)

19. Quando você iniciou o seu envolvimento com a ACC do Curicaca?
20. O que lhe motivou?
21. Como tomou conhecimento do projeto?
22. O que esse envolvimento lhe proporcionou?
23. A partir dessa vivência, foi possível realizar desdobramentos na escola? Quais?
24. Que resultados você identificou a partir dessa participação (junto a alunos e professores)?
25. Esse envolvimento com a ACC trouxe alguma repercussão e/ou contribuição para as suas práticas desenvolvidas em sala de aula? Qual (is)?
26. Que avaliação você faz da vivência que teve com essa ação? E do projeto como um todo? Que pontos merecem destaque/atenção?
27. Na época, houve algum retorno da comunidade em relação ao envolvimento da escola com as atividades da ACC? De que tipo? A que você atribui e como avalia esse resultado?

Sobre a EA, a escola e a comunidade

28. Atualmente você desenvolve ou tem envolvimento com alguma ação de educação ambiental? Como traz esse tema para a sala de aula?
29. Como a escola vem trabalhando com as questões ambientais ligadas à região?
30. Quais os principais temas que vêm sendo abordados/trabalhados?
31. A comunidade tem algum envolvimento ou aborda esse tema de alguma maneira?

32. A escola tem se inserido de alguma maneira no debate ambiental mais amplo ligado à região? Como?

UCs, EA e continuidade

33. Antes de participar da ACC, você já conhecia ou já tinha ouvido falar de alguma Unidade de Conservação?

34. Para você, o que uma Unidade de Conservação representa?

35. Como você enxerga a relação que a comunidade tem com as UCs da região (ou não tem...)? A que você atribui essa sua avaliação?

36. No seu entendimento, qual o papel que a comunidade desempenha na criação, planejamento e gestão de uma UC? Como isso vem se dando na região?

37. E na sua opinião, qual o papel que a escola desempenha nessa questão?

38. Após as vivências da ACC em áreas protegidas, outras experiências junto a UCs foram desenvolvidas na escola? Quais?

39. A comunidade escolar tem sido envolvida em programas de EA desenvolvidos nas UCs da região?

40. Qual tem sido o espaço de participação da comunidade escolar nesses processos educativos?

41. Você acredita ser importante a atuação da escola nas questões ligadas às áreas protegidas da região? Por quê?