

## Pertencimento ao lugar e a formação de educadores ambientais: um diálogo necessário

Cláudia da Silva Cousin

Professora do Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental  
Universidade Federal do Rio Grande – FURG Instituto de Educação – IE  
[claudiacousin@furg.br](mailto:claudiacousin@furg.br)

### Resumo:

Este trabalho é resultado de uma pesquisa de doutorado desenvolvida no PPGEA da FURG. O problema de pesquisa buscou compreender como os processos educativos intensificam o sentimento de pertencimento em formação continuada em Educação Ambiental. O *corpus* da pesquisa foi produzido no curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu* (memorial descritivo, narrativa “Eu e a Educação Ambiental”, narrativa “O município que temos e o município que queremos”, *blogs* e os TCC). A metodologia de pesquisa entrelaçou elementos a Pesquisa Narrativa com a Análise Textual Discursiva. Emergiram três categorias, que foram: o pertencimento ao lugar; os discursos da Educação Ambiental; a formação de educadores ambientais em Educação a Distância. A pesquisa potencializou que defendesse o argumento de que os processos de formação em Educação Ambiental necessitam incluir no currículo o pertencimento, o planejamento e o desenvolvimento de ações de Educação Ambiental, bem como a escrita em forma de narrativa.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental, Formação de Professores, Pertencimento.

**Abstract:** This work is the result of a doctoral dissertation developed in Environmental Education: Teaching and Teacher Education, a strand in the PPGEA/FURG. The research problem aimed at comprehending how the educative processes heightened the sense of belonging in an in-service program in Environmental Education. The research *corpus* was collected in the Specialization Program in Environmental Education (written profiles, narratives “Environmental Education and I” and “The City we Have and the City we Want”, *blogs*, and term papers). The research methodology intertwined elements of Narrative Research with Discursive Textual Education. Then, three following categories emerged: the sense of belonging to a place, the discourses in Environmental Education, and the education process of environmental educators through on-line programs. The research enabled me to defend that education processes in Environmental Education need to include belonging, planning, and the development of actions in Environmental Education, besides writing as a form of narrative, in their curricula.

**Keywords:** Environmental Education. Teacher Education. Sense of Belonging.

### Introdução

Este trabalho busca discutir e compreender que processos educativos intensificaram o sentimento de pertencimento em formação continuada em Educação Ambiental na modalidade EAD. E também, compreender os processos formativos em Educação a Distância, seus limites e possibilidades.

Na atualidade vivemos um momento de mudanças paradigmáticas, que se reflete em todas as esferas da sociedade globalizada de forma desigual pelo espaço e tempo. A modalidade de Educação a Distância surge neste movimento e está em expansão. É uma alternativa de formação por que potencializa a realização de processos de formação inicial e continuada de educadores em áreas geograficamente situadas distantes de centros universitários.

A Educação Ambiental é um campo teórico cuja articulação com a Educação a Distância abre possibilidades de formação e diálogo, porque potencializam novas formas de ser, pensar, conhecer e agir. São dois campos do saber que cada vez mais passam a se encontrar, dialogando entre si e criando possibilidades de construir novas redes.

Ao discutir sobre a importância da educação aberta e da Educação a Distância como possibilidades formativas, Belloni (2009) destaca que esta aparece, no contexto da sociedade contemporânea, como uma modalidade de educação extremamente adequada e desejável para atender às demandas educacionais decorrentes das mudanças no processo de democratização da Educação.

Foi no movimento de expansão da Educação a Distância na FURG, o ingresso da primeira turma de doutorandos no PPGA e com a abertura do edital do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) que surgiu a possibilidade de construir e realizar um curso de Pós-graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu* a distância para os municípios situados no cordão litorâneo sul-riograndense, que se localizam em áreas geograficamente distantes de centros universitários.

O curso também foi um espaço de formação docente para os doutorandos, que tiveram a oportunidade de atuar no planejamento e na construção do curso, desenvolvendo várias funções, tendo a possibilidade de experimentar o ser professor nesta modalidade de Educação, tutores a distância, orientadores de TCC e membros integrantes de bancas examinadoras. Ou seja, potencializou o processo de formar-se formando.

## **2. O contexto onde foi desenvolvida a pesquisa: o curso de Pós-graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu***

O curso pretendeu contribuir na formação de cidadãos críticos-transformadores da crise socioambiental vigente, a partir de seus entendimentos e vivências em Educação Ambiental. Orientou-se por uma formação propositiva, cujo currículo contemplava um conjunto de atividades práticas, onde foi solicitada a construção de um diagnóstico socioambiental e a partir deste, a elaboração, o planejamento, a execução e o registro de um Projeto de Educação Ambiental, vinculado à problemática ambiental local.

Pretendeu-se, por meio do curso, uma formação baseada no diálogo crítico sobre as questões ambientais, favorecendo o desenvolvimento da autonomia, da curiosidade, da postura crítica, da observação e da análise, de modo que a Comunidade Aprendente ampliasse seus conhecimentos e, dessa forma, sua atuação, contribuindo para a compreensão de sua ação enquanto educadores ambientais.

Foi organizado em quatro módulos, contendo 420 horas/aula. Foram oferecidas 60 (sessenta) vagas, sendo destinadas 12 (doze) para cada município-sede dos polos universitários. O número de vagas levou em consideração a disponibilidade de professores, o interesse dos polos, conforme apresentado pelas Secretarias Municipais de Educação e as condições para manter uma educação de qualidade.

O curso foi ofertado para 05 (cinco) municípios-sede, que foram: São José do Norte, Mostardas, Santo Antônio da Patrulha, São Lourenço do Sul e Santa Vitória do Palmar. Na 2ª edição, foram ofertadas 100 vagas e foi realizada a parceria com o polo de Hulha Negra. Atualmente o curso já está em sua 3ª edição, atendendo 150 alunos e, outros polos universitários, sendo eles: Saporanga, Picada Café e Jaguarão. Além disso, continua articulado ao Doutorado em Educação Ambiental, fomentando a participação e formação dos alunos em processo de doutoramento, além de se constituir em um espaço para a realização do Estágio Docência dos alunos regularmente matriculados no mestrado.

### **3. A metodologia da pesquisa**

Ao construir a metodologia da pesquisa, dialoguei com alguns autores que ajudaram a tornar mais complexa a compreensão do problema investigado. Dentre eles, destaco Demo (2000), que salienta que uma pesquisa é um diálogo inteligente e crítico com a realidade, tomando como referência que o sujeito nunca dá conta da realidade e que o objeto é sempre também um objeto-sujeito. A compreensão de pesquisa desse autor rompe com a visão de ciência positivista, marcada por sua linearidade e por simplificar e reduzir os fenômenos complexos da realidade.

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

A metodologia da pesquisa fundamentou-se em Minayo (1998), Demo (2000), Guimarães (2004), Sousa Santos (2005), Gamboa (2007), e Moraes (2007), autores que problematizam a ciência positivista e acreditam na possibilidade de desenvolver pesquisas para a construção de um novo modelo de sociedade, pautado na busca da justiça social, de igualdade e de sustentabilidade. Assumo esse mesmo posicionamento porque através do diálogo teórico, foi possível problematizar a compreensão de metodologia; o paradigma de ciência que se aposta enquanto crença para a construção de uma pesquisa que possibilite senso-comunizar o conhecimento; o papel do pesquisador, e o seu compromisso social e político com a produção do conhecimento. Por isso, a pesquisa desenvolvida entrelaçou elementos da Pesquisa Narrativa com a Análise Textual Discursiva, com o objetivo de construir um conjunto de significações que emergiram com o processo de compreensão do problema da pesquisa.

#### **3.1 A pesquisa narrativa como metodologia formativa**

A pesquisa narrativa tem sido amplamente usada em diferentes áreas do conhecimento e com denominações diversas, que descortinam várias maneiras de fazer pesquisa, porém merece destacar o uso dela principalmente nas ciências sociais e em educação. A busca por essa metodologia de pesquisa ocorreu como possibilidade de registrar e contar histórias vividas durante o processo de formação.

Para Clandinin e Connelly (2000), a narrativa é o fenômeno estudado bem como o método de estudá-lo. Esses autores diferenciam narrativa e história. Para eles, o fenômeno constitui a história, e o método que a investiga e a descreve, a narrativa.

Ao aproximar a pesquisa narrativa e a formação de educadores ambientais é necessário considerar também a importância e o significado da presença do Outro no processo formativo e, além disso, discutir a importância do narrar-se para a formação da identidade do educador ambiental. Considero que, ao se narrar, o educador ambiental contribui para o fortalecimento do seu processo de formação, tanto no aspecto pessoal (individual) quanto profissional (coletivo), tendo em vista que as questões pedagógicas, ao serem explicitadas, permitem uma tomada de consciência que pode levá-lo a pensar no que faz (ações) e por que faz (motivos/escolhas). Esse exercício recursivo é fundamental para a formação do educador ambiental, visto que pode auxiliar na compreensão da sua atuação profissional.

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

Nesta perspectiva, a escrita é uma ferramenta importante na Pesquisa Narrativa, porque é a partir da relação dialógica entre escrever, ler, refletir e ressignificar que se produz o pensamento. Penso que, ao escrever, o sujeito (re)pensa o próprio processo de formação e descobre possibilidades e limites do narrar, da perspectiva que vê a própria vida, das palavras e gramática que adquiriu para poder se contar e que o revelam. Trata-se, finalmente, de uma ação irrenunciável, que articula a escrita, a leitura e o diálogo constituindo um objeto que, de outra forma, seria invisível, porque estamos mergulhados nele: a vida como conhecimento, em toda a sua complexidade. Ou seja, a teoria vista na pesquisa narrativa com as lentes da experiência, que vem em primeiro plano e com ela se entrelaça, mas não se sobrepõe e que ajuda a ressignificar a atuação docente (Martins, 1997).

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

### **3.2 A Análise Textual Discursiva como ferramenta de interpretação**

A Análise Textual Discursiva é uma metodologia de pesquisa proposta por Moraes e Galiazzi (2007), de natureza qualitativa, com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Para Moraes e Galiazzi (2007), a Análise Textual Discursiva pretende a superação do paradigma dominante e insere-se preferencialmente em pesquisas de cunho aberto, em que as próprias interrogações vão se constituindo de forma emergente, e por isso, necessariamente representam um caminho inseguro. Essa metodologia permite trabalhar com categorias *a posteriori*, que

emergem do processo de análise dos dados, daí sua importante contribuição para a pesquisa desenvolvida.

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

Utilizar essa metodologia de pesquisa que propõe a desmontagem dos textos, em um primeiro momento, parece contraditório, em se tratando especialmente da aplicação dela juntamente com a pesquisa narrativa, que tem como premissa básica manter a “totalidade” do que foi narrado. Contudo, nesta pesquisa, apostou-se na articulação entre essas duas metodologias, porque acredito que, com a realização da Análise Textual Discursiva, seria possível compreender quais processos contribuíram para a formação dos educadores ambientais no curso de Pós-Graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu* a distância, em especial pela emergência de categorias a partir deste exercício. Além disto, subsidiou a construção de narrativas ficcionais que problematizaram esses processos de formação. Daí a importância de vincular essas metodologias de pesquisa, por não estar trabalhando com singularidades e sim, com um conjunto de elementos que emergiram da análise do *corpus* produzido, possibilitando a compreensão dos processos de formação.

Na sequência, realizou-se a codificação dos textos unitarizados, e a leitura das unidades e dos respectivos comentários. Posteriormente, dando continuidade ao processo de Análise Textual Discursiva, atribui-se um título para cada unidade, ou seja, construímos as unidades de significado. O título emergiu da unidade e é o primeiro exercício de abstração dessa metodologia de análise.

O segundo componente da Análise Textual Discursiva consiste na categorização. Moraes e Galiazzi (2007), ao explicar o processo de categorização, pontuam que essa constitui um processo de classificação em que elementos de base – as unidades de significados – são organizados e ordenados em conjuntos lógicos abstratos, possibilitando o início de um processo de teorização em relação aos fenômenos investigados.

A categorização é um processo longo, que requer, conforme Moraes e Galiazzi (2007), uma impregnação aprofundada nas informações, propiciando a emergência auto-organizada de novas compreensões em relação aos fenômenos investigados. As categorias analíticas e interpretativas, assumidas pelo pesquisador durante o desenvolvimento da pesquisa, interferem no processo de categorização.

O terceiro componente da Análise Textual Discursiva refere-se à construção dos metatextos, o qual visa articular teoricamente as categorias emergentes num movimento recursivo que amplia a compreensão do objeto de pesquisa. Os metatextos são produzidos a partir da combinação dos dois componentes anteriores e representam, segundo Moraes e Galiazzi (2007), um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos processos anteriores. Este contém os elementos aglutinadores que constituem cada argumento. A sua estrutura precisa contemplar a descrição articulada com a interpretação do fenômeno pesquisado. É um exercício de escrita, que mostra a compreensão construída sobre o fenômeno estudado.

A análise dos dados produzidos permitiram a emergência de 3 categorias que foram problematizadas da seguinte forma: a primeira, intitulada “Pertencimento ao lugar”, articula e discute as compreensões de pertencimento ao lugar emergentes no curso, através de uma narrativa ficcional, intitulada “Cordão litorâneo sul-riograndense: uma narrativa coletiva”, onde foi possível entrelaçar as vozes dos 49 aprendentes, contando lendas e causos que estavam presentes na narrativa “O município que temos e o município que queremos” e também nos TCC e que caracterizam os municípios-sede dos polos universitários; a segunda, intitulada “Discursos da Educação Ambiental”, que deu origem a escrita de uma narrativa ficcional<sup>1</sup> intitulada “Tempos de areia e de livros” que entrelaça vozes de 04 aprendentes e revela o sentimento de pertencimento ao campo da Educação Ambiental, dando ênfase nos discursos que constituem os sujeitos desta pesquisa. A problematização desta categoria foi construída a partir dos memoriais descritivos, da narrativa intitulada “Eu e a Educação Ambiental”, dos TCC e dos *blogs*. Por fim, a terceira categoria emergente que denominamos de “Formação de Educadores Ambientais”. Esta categoria articulou a contribuição da Educação a Distância, destacando suas possibilidades e limites para a formação de educadores ambientais residentes em áreas desprovidas de centros universitários, o que viabilizou a formação continuada dos educadores e a partir disso, discutiu os processos de formação dos educadores ambientais. A problematização desta categoria ocorreu sobre a forma de uma narrativa ficcional que entrelaçou a voz da pesquisadora, que se compreende como uma aprendente em diálogo com 08 aprendentes que participaram do curso, a partir da escrita dos TCC e dos registros nos *blogs*.

### **3.3 A produção do conjunto de dados**

O conjunto de documentos que compuseram o *corpus* da pesquisa foi composto por cinco fontes de dados: o memorial descritivo; a narrativa intitulada “Eu e a Educação Ambiental” e a narrativa “O município que temos e o município que queremos”; o *blog*; e os Trabalhos de Conclusão de Curso<sup>2</sup>.

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

## **4. Pertencimento ao lugar e a formação de educadores ambientais**

A categoria pertencimento ao lugar emergiu do exercício de Análise Textual Discursiva realizado com o conjunto de dados. Entretanto, considero importante destacar que a problematização desta categoria, no curso, começou no Módulo I, quando foi proposto um conjunto de atividades com o objetivo de refletir sobre o conhecimento construído pelos aprendentes sobre o município ao qual pertenciam. Já na narrativa intitulada “Eu e a Educação Ambiental”, alguns cursistas articularam esta narrativa com os principais problemas ambientais presentes nos municípios. Porém, foi

---

<sup>1</sup> Para Cupelli (2008, p. 92), as narrativas ficcionais são bricolagens constitutivas porque expressam significados dos sentidos que emergiram ao longo de processos de formação.

<sup>2</sup> Os TCC foram escritos tendo como base os Projetos de Ação Ambiental desenvolvidos pelos aprendentes.

somente no Módulo II que realizaram leituras de autores como Brandão (2005), Sá (2005) e Sato (2005), para intensificar a discussão e compreensão sobre esta temática.

Discutir sobre o significado do lugar para o processo de formação de educadores ambientais e a importância de despertar o sentimento de pertencimento neste momento histórico pode parecer, para muitos, uma temática de importância secundária em função do modelo de vida vinculado à sociedade capitalista globalizada. Castells (1999) em seu livro intitulado “O Poder da Identidade” salienta que a sociedade contemporânea está vivendo um momento em que o espaço dos fluxos se contrapõe ao espaço dos lugares. Porém, contraponho-me a essa concepção por concordar que o modelo de sociedade hegemônico acentuou as desigualdades sociais, as relações de poder, os conflitos étnico-culturais e os problemas ambientais em nível global, entretanto, em contrapartida, também fez emergir o senso de justiça e a necessidade de acreditar e apostar na possibilidade da construção de um novo modelo de sociedade. Por isso, aposto enquanto educadora ambiental em ações com o objetivo de possibilitar a compreensão do lugar, a partir das demandas existentes no contexto local e que sejam capazes de despertar o sentimento de pertencimento. E para isso, busco argumentos em Moreira (2006) que, ao problematizar as formas de compreensão do lugar, considera que a globalização não extingue, antes impõe que se refaça o sentido do pertencimento face à nova forma que cria de espaço vivido.

Ao teorizar sobre a importância dos lugares para a Educação Ambiental, Grün (2002) salienta que talvez a herança mais importante do cartesianismo, para nós, que trabalhamos com questões ambientais, é o fato de que perdemos a noção de lugar. Defende o argumento que para termos práticas mais ecologicamente orientadas precisaríamos nos “sentir em algum lugar”. “Estar em um lugar”, ter “a noção de lugar” é um modo de pertença ao mundo e é importante para nossa percepção primária e interconexões com o mundo não-humano. (GRÜN, 2008) É nesse movimento, e em diálogo com esse autor, que apostamos na potência do lugar para incentivar o planejamento de ações que permitam a sustentabilidade.

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

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

[...] o lugar que a rede organiza em sua ação arrumadora do território é um agregado de segmentos ao mesmo tempo internos e externos de atividades. A contiguidade é o interno que integra os segmentos numa única unidade regional de espaço. É a horizontalidade. Por sua vez, a nodosidade é o externo que integra numa coalescência os segmentos contíguos ao fluxo do mundo verticalmente. É a verticalidade. Cada ponto local da superfície terrestre globalizado em rede vai ser o resultado desse encontro entrecruzado de horizontalidade e de verticalidade. E é isso o lugar. (MOREIRA, 2006)

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

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

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

O lugar como relação de pertencimento é problematizado por Tuan (1980), que trabalha com o conceito de Topofilia<sup>3</sup>, compreendido por ele como “o elo afetivo que une o indivíduo ao lugar ou ambiente físico. Difuso como conceito, vivido e concreto como experiência pessoal”. Esse autor compreende o lugar como um conjunto complexo, enraizado no passado e incrementando-se com o passar do tempo, com o acúmulo de experiências e sentimentos. Para Tuan (1983) [...] o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor. Ou seja, o lugar é carregado de experiências e desejos pessoais, é uma realidade que deve ser compreendida da perspectiva dos que lhe dão significado. Logo, podemos considerar o lugar um conjunto de significados que foram construídos pela experiência. Ele é mais do que uma simples localização. Está carregado de signos e símbolos que resultam de um conjunto de sensações que foram moldadas pelas circunstâncias históricas, econômicas, políticas, sociais e culturais que os indivíduos experienciam e que apresenta um potencial de afetividade.

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

Lugar como relação nodal e lugar como relação de pertencimento podem ser vistos como dois ângulos de olhares distintos sobre o mesmo espaço do homem advindo do mundo globalizado. Tanto o

---

<sup>3</sup> O conceito Topofilia que significa amor humano ao lugar foi cunhado por Gaston Bachelard, em sua obra intitulada **A Poética do Espaço**.

sentido nodal quanto o sentido da vivência estão aí presentes, mas distintos justamente pela diferença do sentido. Sentido de ver que, seja como for, o lugar é hoje uma realidade determinada em sua forma e conteúdo pela rede global da nodosidade e ao mesmo tempo, pela necessidade do homem de (re)fazer o sentido do espaço, ressignificando-o como relação de ambiência e de pertencimento. Dito de outro modo é o lugar que dá o tom da diferenciação do espaço do homem – não do capital – em nosso tempo. (MOREIRA, 2006)

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

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

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

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

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

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

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

Para essa autora, o princípio do pertencimento parece traduzir-se como uma dialógica entre semelhança e estranhamento. Traz em seu bojo a questão da subjetividade como uma dimensão intrínseca do conhecimento vivo e humano, e que integrá-la é condição de acesso à objetividade, isto é, à possibilidade de um conhecimento que se sabe pertencente e se quer compatível com a complexidade do vivido. O pertencimento pode ser compreendido como uma crença ou ideia que une as pessoas, e é expresso por símbolos e valores sociais, morais, estéticos, políticos, culturais, religiosos e ambientais dentre outros de um lugar.

É importante pontuar que, para compreender a dinâmica do lugar a qual pertence, o sujeito precisa conhecer a sua história, que é marcada por elementos antagônicos e conflitantes, e conseguir entender a complexidade das coisas que ali acontecem. Nenhum lugar é neutro. Pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas num tempo e num espaço, o que pode ser o recorte de um espaço maior, mas por hipótese alguma é isolado, independente. Para Santos (1996), cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente.

Considerando a perspectiva biorregional, ao mesmo tempo em que cada lugar é virtualmente mundial devido à informação, a comunicação, a globalização e a nodosidade, ele é, também, único por ter na sua natureza um conjunto de elementos singulares que caracterizam o cotidiano de uma biorregião, tais como: os registros históricos, políticos, econômicos, culturais e ambientais, que ao se manifestarem estão exercendo os pressupostos e os fundamentos do biorregionalismo, que busca corroborar para o entendimento sobre as dinâmicas dos lugares ao qual pertencemos.

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

Em síntese, considero que a compreensão do lugar é fundamental para a construção do sentimento de pertencimento, porque significa entender para além das suas condições naturais ou humanas o que acontece no espaço onde se vive. Muitas vezes, as explicações podem estar fora, sendo necessário buscar motivos, tanto internos quanto externos, para compreender o que acontece em cada lugar, que fez com que

perdesse sua autenticidade. Aqui, pensando o lugar na perspectiva defendida por Milton Santos, ou seja, como relação nodal, que sofre influência da horizontalidade e da verticalidade, entrelaçado com o lugar na perspectiva de Tuan, como relação de pertencimento.

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

Considerarei importante discutir os referenciais que fundamentam a categoria pertencimento ao lugar porque, conforme já citei anteriormente, os Projetos de Ação Ambiental desenvolvidos pelos aprendentes no Módulo II do curso, que foram posteriormente executados no módulo seguinte, apresentaram várias temáticas ambientais advindas do lugar. As discussões sobre o pertencimento ao lugar estavam presentes em sua maioria. Alguns Projetos de Ação Ambiental problematizaram a discussão do pertencimento ao lugar compreendendo este como um ponto nodal, que sofre influência de elementos internos (horizontalidade) e externos (verticalidade), ou seja, que tem a sua configuração espacial a partir das relações que estes elementos estabelecem entre si. Outros apresentaram a compreensão do lugar destacando este como uma identidade biográfica do homem com os elementos do seu espaço vivido, conforme a concepção tecida na perspectiva humanista.

Assim, considero basilar que processos de formação em Educação Ambiental precisam problematizar a compreensão do lugar onde atua o aprendente, ou seja, o planejamento e desenvolvimento de projetos de Educação Ambiental que favoreçam o despertar do sentimento de pertencimento.

## **5. Para finalizar...**

Quando comecei a navegar pelo cordão litorâneo sul-riograndense com a Comunidade Aprendente do curso de Pós-graduação em Educação Ambiental *Lato Sensu* a distância, buscava compreender que processos formativos poderiam intensificar o sentimento de pertencimento em formação continuada em Educação Ambiental. E também, compreender os processos formativos em Educação a Distância.

Para compreender estes processos formativos, foi necessário construir outras sub-questões, que foram: 1 - Quais discursos de Educação Ambiental emergiram nos Projetos de Ação Ambiental, a partir do seu planejamento, execução e avaliação?; 2 - Como os Projetos de Ação Ambiental contribuíram para o processo de formação dos educadores ambientais?; 3 - Qual a contribuição da Educação a Distância para a ambientalização de sujeitos em situações de difícil acesso ao ensino presencial?

Esta pesquisa permitiu-me construir argumentos para discutir a formação de educadores ambientais através da modalidade de Educação a Distância e defender que os processos de formação em Educação Ambiental precisam ter no currículo o pertencimento, o planejamento e o desenvolvimento de ações em Educação Ambiental, bem como a escrita em forma de narrativa. A Educação a Distância é um aliado neste sentido, porque permite formar-se no lugar onde o educador ambiental atua, ou seja, o sentimento de pertencimento se intensifica em processos de formação continuada em Educação Ambiental à medida que possibilita navegar, agir e narrar no lugar em que vivem.

Neste momento, onde procurarei fazer da interrupção um novo caminho, elencarei alguns aspectos considerados por mim importantes para repensar o estar a bordo e propor processos formativos. São eles:

- ✓ Como espaço de formação a modalidade de Educação a Distância apresenta muitos desafios/riscos e exige que os professores sejam pesquisadores de suas práticas e tenham habilidade para trabalhar em empreendimentos conjuntos.
- ✓ A formação para os professores desta modalidade de educação não pode se restringir à racionalidade técnica e sim contemplar bases teórico-metodológicas que venham qualificar a ação docente. Deve ser um espaço de diálogo entre formadores experientes e iniciantes na busca da construção de saberes que contribuam para a melhoria das práticas educativas planejadas para esta modalidade de educação.
- ✓ A Educação a Distância pode tornar-se um importante instrumento de democratização do saber, um vir-a-ser para a formação de educadores ambientais porque rompe com a hegemonia da sede e possibilita o acesso em áreas geograficamente distantes.
- ✓ Fazer formação de educadores ambientais a distância exige uma prática diferenciada, ou melhor, uma *práxis*, conforme destacam Loureiro (2004) e Guimarães (2004) ao teorizar sobre a Educação Ambiental, que conduza os aprendentes a articular os saberes teóricos com a realidade do lugar onde vivem e significá-la para o seu processo de formação. O desenvolvimento de Projetos de Ação Ambiental e a escritura dos TCC possibilitaram a *práxis* nesse processo formativo e se constituíram em uma importante metodologia de ensino e formação. É basilar que os currículos de cursos de formação continuada de educadores ambientais contemplem a discussão do pertencimento para compreender a importância do lugar para a formação da identidade do educador ambiental e fomentar o planejamento de ações ambientais no lugar as quais pertencem.
- ✓ Os Projetos de Ação Ambiental são importantes metodologias para a formação de educadores ambientais, especialmente porque potencializa nos aprendentes o processo de compreender-se em formação e com isso, a possibilidade de ressignificar sua atuação profissional. O desenvolvimento destes precisa estar articulado com o contexto local.
- ✓ Os cursos de formação continuada em Educação Ambiental devem trazer para a guisa da reflexão a discussão dos aspectos históricos, políticos, econômicos, culturais, sociais e ambientais locais para potencializar a compreensão do lugar a qual pertencem. Além disso, promover uma discussão profícua das Políticas Públicas de Educação Ambiental em nível local, regional, nacional e internacional. Precisa também debater os fundamentos da Educação Ambiental e destacar o caráter político desta, para romper com o desenvolvimento de ações educativas numa perspectiva conservacionista/preservacionista, que se tornam ativismos e que muitas vezes, não produzem uma reflexão crítica sobre o problema e o contexto a qual pertencem, em prol da construção de ações ambientais que tenham engajamento político e que almejam uma mudança de postura perante o atual modelo de sociedade dominante.
- ✓ Capacitar e instrumentalizar os aprendentes para analisar o lugar onde vivem e compreender que as questões ambientais estão para além da natureza. Ou seja, que a segregação espacial, a fome, a miséria, a falta de moradia, o desemprego, a

má distribuição de renda, a exploração do trabalho infantil, a pobreza, o crescimento desordenado do espaço urbano, as relações de trabalho no campo, a estrutura fundiária, o êxodo rural, a pesca predatória, o desmatamento, o uso de agrotóxicos nos latifúndios, o desmantelamento da agricultura familiar, a poluição sonora, a poluição visual, a exclusão social, o preconceito também são problemas ambientais e que demandam de atenção.

- ✓ Problematizar a compreensão do lugar como um ponto nodal que sofre influência de aspectos advindos do processo de globalização da economia, que Moreira (2006) chama de verticalidade e que modifica o lugar e também pela própria horizontalidade, que imprime ao lugar novas características. Ou seja, a necessidade de desenvolver ações ambientais que problematizam as transformações ocorridas no espaço e que sinalizam para a importância de construir o sentimento de pertencimento e constitui-se ator social politicamente engajado, para atuar neste movimento dialético.
- ✓ Os cursos de formação continuada de educadores ambientais precisam apostar na escrita como ferramenta formativa. Ou seja, potencializar aos aprendentes o desenvolvimento do exercício de escrita via narrativas para subsidiar a reflexão sobre as ações desenvolvidas, sua avaliação e possível ressignificação, a partir das aprendizagens tecidas. Isto é, significar a importância do exercício de escrita para a formação de educadores ambientais em diferentes instâncias ao qual está inserido como ferramenta que possibilita realizar um movimento recursivo e com isso, constituir-se educador ambiental.

Depois de elucidar estes aspectos, finalizo a escrita deste trabalho pontuando que a formação de educadores ambientais a distância, mesmo com seus limites e fragilidades, foi importante porque possibilitou que os aprendentes, sujeitos da pesquisa, neste movimento, em interação com o lugar a qual pertencem, com o espaço de atuação profissional, com o ambiente virtual e em diálogo com o campo da Educação Ambiental se constituíssem educadores ambientais.

## Referências

- BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico: a poética do espaço*. São Paulo: Nova Cultura, 1988.
- BELLONI, Maria Luiza. *Educação a distância*. São Paulo: Autores Associados, 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Comunidades Aprendentes. In: FERRARO Jr., L. A. *Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005, p. 85-92.
- CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- CLANDININ, J. D.; CONNELLY, M. *Narrative Inquiry*. São Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.
- CUPELLI, Rodrigo Launikas. *Inventar é re(existir): a produção de sentidos na constituição de professores educadores ambientais*. Rio Grande: FURG, 2008. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental.
- DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

- GALIAZZI, Maria do Carmo. MELLO, Dilma. A paisagem da pesquisa narrativa. In: *Seminário de Pesquisa Qualitativa IV*, 2005. Rio Grande. Oficina. Rio Grande: FURG, 2005, p. 01 – 22.
- GALVÃO, Cecília. Narrativas em Educação. In: *Revista Ciência e Educação*. Bauru: Faculdade de Ciências, UNESP, 2005, v. 11, n.2; p. 327 – 343.
- GAMBOA, Silvio Sánchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2007.
- GRÜN, Mauro. Hermenêutica, biorregionalismo e educação ambiental. In: SAUVÉ, Lucie; ORELLANA, Isabel; SATO, Michèle (Dir.) *Sujets choisis em éducation relative à l'environnement – D'une Amérique à l'autre*. Montreal: ERE – uqam, 2002.
- \_\_\_\_\_. A importância dos lugares na Educação Ambiental. In: *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, volume especial, dez. 2008.
- GUIMARÃES, Mauro. *A formação de educadores ambientais*. Campinas: Papirus, 2004.
- LESTINGUE, Sandra Regina. *Olhares de educadores ambientais para o estudo do meio e pertencimento*. São Paulo: Escola Superior de Agricultura Luiz Queiroz, 2004. Tese de doutorado.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2007.
- MOREIRA, Ruy. *Para onde vai o pensamento geográfico?: por uma epistemologia crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico*. São Paulo: Contexto, 2007.
- \_\_\_\_\_. *O pensamento geográfico brasileiro: as matrizes da renovação*. São Paulo: Contexto, 2009.
- SÁ, Laís Mourão. Pertencimento. In: FERRARO, Luiz Antônio (org). *Encontros e Caminhos: formação de educadores (as) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo-razão e emoção*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- SATO, Michele. Biorregionalismo. In: FERRARO, Luiz Antônio (org). *Encontros e Caminhos: formação de educadores (as) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.
- SATO, Michèle; PASSOS, Luis Augusto. Biorregionalismo: Identidade Histórica e Caminhos para a cidadania. In: SATO, M. (coord.) *Sentidos pantaneiros: movimentos do projeto Mimoso*. Cuiabá, KCM, 2002, p. 10 – 33.

SUAREZ, Daniel. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-ação-formação de docentes. In: PASSEGGI, Maria da Conceição, BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (org). *Narrativas de formação e saberes biográficos*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 103 – 121.

SOUZA, Eliseu Clementino. Pesquisa narrativa e escrita (auto)biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Eliseu Clementino; BARRETO, Maria Helena Mena (org). *Tempos, narrativas e ficção: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006, p. 135 – 147.

TUAN, Yi-Fu. *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. São Paulo: Difel, 1980.

\_\_\_\_\_. *Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Difel, 1983.

WARSCHAUER, Cecília. *Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WENGER, E; *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. 2 re-impressão. New York: Cambridge University, 2001.