

Trilhas fenomenológicas no Instituto Terra, Aimorés-MG: tecendo educação ambiental e educação popular pelo viés da transdisciplinaridade

Maria Aparecida Vianna Lodi¹

Resumo

A prática da educação ambiental é potencializadora de saberes e fazeres em diversos espaços de convivência. O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global tem como um dos princípios o pensamento crítico e inovador em qualquer tempo e lugar. Este texto tem como objetivo apresentar experiências de educação ambiental e educação popular vivenciada no Instituto Terra, localizado em Aimorés (MG), envolvendo a comunidade local da área visitada e integrantes da Roda Biocêntrica – Prainha – Vila Velha/ES. Pelo viés da transdisciplinaridade, destaca-se a importância da realização das trilhas fenomenológicas nessa Unidade de Conservação (UC), expressando uma educação ambiental aprendente, coletiva e transformadora, que envolve o cuidado consigo, com o outro e com o mundo.

Palavras-chave

Educação Ambiental. Educação Popular. Trilhas Fenomenológicas. Transdisciplinaridade.

1. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, professora da rede municipal de ensino de Vila Velha-ES e pesquisadora do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental (NIPEEA), coordenado pela Prof^a Dr^a Martha Tristão. E-mail: mviannalodi@gmail.com.

Phenomenological paths in Instituto Terra, Aimorés, Brazil: thinking environmental education and popular education by means of transdisciplinarity

Maria Aparecida Vianna Lodi*

Abstract

The practice of the environmental education empowers knowledge and techniques in various integration places. The Treaty on Environmental Education for Sustainable Societies and Global Responsibility has as principal the critical and innovative thought at any place and time. This article aims to present environmental education and popular education experiences lived in the Instituto Terra at Aimorés, Minas Gerais state, Brazil. This experience involved the local community and members of the Roda Biocêntrica, Vila Velha, Espírito Santo State, Brazil. Using transdisciplinary approach, it is highlighted in the text the importance of tracing phenomenological paths at this Conservation Unit, expressing a learner, collective and transformative environmental education, which involves self-care and taking care of others and of the world.

Keywords

Environmental Education. Popular Education.
Phenomenological Paths. Transdisciplinarity.

* Specialist in Family Health, Federal University of Pernambuco, State of Pernambuco, Brazil; occupational thMSc in Education, Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil; teacher, municipal education system, Vila Velha, State of Espírito Santo, Brazil; researcher at the Environment Education and Research Interdisciplinary Center (NIPEEA), coordinated by teacher Martha Tristão. E-mail: mviannalodi@gmail.com.

Introdução

Ao realizar inúmeras atividades pedagógicas nas diversas escolas públicas e particulares, lecionando Ciências e/ou Biologia, fui envolvida por múltiplas experiências que me conduziram a diversos repertórios interpretativos², potencializadores de saberes culturais, sociais e ambientais, tecidos nas redes complexas cotidianas, tanto no espaço escolar quanto no não escolar.

Venho ressaltar que, lecionando tais matérias, tive a oportunidade de compartilhar com meus/minhas estudantes e divers@s colegas de profissão (gestor@s, pedagog@s, professor@s, pais e mães e comunidade em geral) numerosas experiências socioambientais em museus, parques municipais, manguezais, Unidades de Conservação (UC's), que fomentaram a realização de inúmeros projetos ambientais e estimularam a minha inquietude epistemológica, ou seja, a que evoca a busca pelo conhecimento, respeitando sempre a incompletude. Assim, acredito que nossa matriz utópica deve ser

diretamente vinculada à participação, à pesquisa científica, ao senso comum, ou seja, aos saberes acumulados, às sabedorias de vida e aos valores éticos, como estratégias fundamentais para promover a sustentabilidade das sociedades. (TRISTÃO, 2008, p. 54).

Em 2006, quando lecionava Ciências para os sétimos anos do ensino fundamental, em uma escola particular em Vila Velha-ES, tive a oportunidade de acompanhar meus/minhas estudantes³ em uma expedição científica, como se designava na época, ao Instituto Terra⁴, cuja área localiza-se na Fazenda Bulcão, em Aimorés-MG.

O motivo que nos levava até essa UC era o fato da escola estar envolvida com o Projeto Educacional Genesis, apresentado pelo fotógrafo Sebastião Salgado e sua esposa Lélia Wanick Salgado.

O Projeto Educacional Gênesis⁵ proporcionou-me experiências em contextos de aprendizagem, contextos de aprendizagem, que envolvem

desde a sala de aula a outros múltiplos espaços/tempos de nossas vidas articulados com a produção de conhecimento para a formação de diferentes sujeitos, ativos na educação ambiental: alunos/as, professores/as, educadores/as e gestores/as ambientais. (TRISTÃO; FASSARELLA, 2004, p. 87).

Nesse ambiente, foi possível potencializar a temática da educação ambiental, destacando-se as atividades transdisciplinares desenvolvidas nos diversos espaços de convivência da escola, envolvendo, assim, alun@ e professor@. Esse foi um importante projeto, capaz de evidenciar

2. De acordo com Spink e Medrado (2000, p. 47), repertórios interpretativos são as unidades de construção das práticas discursivas – o conjunto de termos, descrições, lugares-comuns e figuras de linguagem – que demarcam o rol de possibilidades de construções discursivas, tendo por parâmetros o contexto em que essas práticas são produzidas e os estilos gramaticais específicos.

3. Faz-se a escolha pela terminologia “estudante” como resgate e, bem como pelo entendimento, melhor expressar as reflexões da psicopedagoga Argentina Fernández (2001a, 2001b), que prefere o uso do termo estudante (ou aprendente/ensinante) como uma modalidade (diferente) de ensino-aprendizagem, que não seja equivalente a aluno, mas sim a um sujeito desejante que revisita a sua aprendizagem, que se posiciona em aprender a ensinar, em apreender, imprescindível no reconhecimento da autoria do seu pensamento. Para ela, a etimologia da palavra aluno apresenta um significado importante (a: negação, sem, não, ausência; luno: vem do grego: luz, brilho).

4. Trata-se de uma Reserva Particular de Patrimônio Natural (RPPN) com 711,83 hectares, apresentando as seguintes coordenadas geográficas: LATITUDE 19°30'17" e LONGITUDE 41°04'22" (SNUC, 2000).

5. O Projeto Educacional Genesis foi iniciado em 2005 e baseia-se em fotografias produzidas por Sebastião Salgado com a finalidade de sensibilizar as pessoas e levá-las à reflexão sobre a relação homem-natureza.

o cuidado de si (EIZIRIK, 2005), proposto por Foucault, que destaca o paradigma do cuidado, despertando, além do cuidado de si, o cuidado com a outriedade. E, assim, SALGADO (2014, p. 12) ressalta que “cada espécie tem sua própria racionalidade. O importante é dedicar tempo suficiente para compreendê-la”.

Esse contexto do cuidado confirma-se pelo viés de nossa história evolutiva, que apresenta indícios de uma série de relações voltadas para a conservação da vida, e que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 2011a, p. 51). Portanto, as relações de cuidado e amorosidade potencializam o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social e espiritual do indivíduo, e esses aprendizados configuram-se no educar, que evidencia a harmonia, o respeito e o bem-estar humano em congruência com a natureza. Assim, o desejo é por um mundo em que

respeitamos o mundo natural que nos sustenta, um mundo no qual se devolva o que se toma emprestado da natureza, para viver. (MATURANA, 1998, p. 34).

Ao voltar ao Instituto Terra, encontro a poética de Caetano Veloso (1998), com a música “Terra”, que evoca “terra para os pés firmeza, terra para as mãos carícia”, pois, nesse espaço de convivência, encontro a

problematização deste texto que envolve a ecoformação, abrangendo tanto a comunidade biocêntrica⁶ quanto a comunidade local⁷. Para tecer esse ecotexto, apresento a inspiração fenomenológica de Martin Heidegger, Paulo Freire e Michèle Sato, que potencializam a epistemologia deste artigo e, assim, destaco os principais objetivos, que envolveram as comunidades: socializar a proposta de educação socioambiental desenvolvida pelo Instituto Terra; ampliar as possibilidades de convivência com a diversidade humana, social e ambiental; e entender a importância da ética do cuidado de si nas relações de convivência.

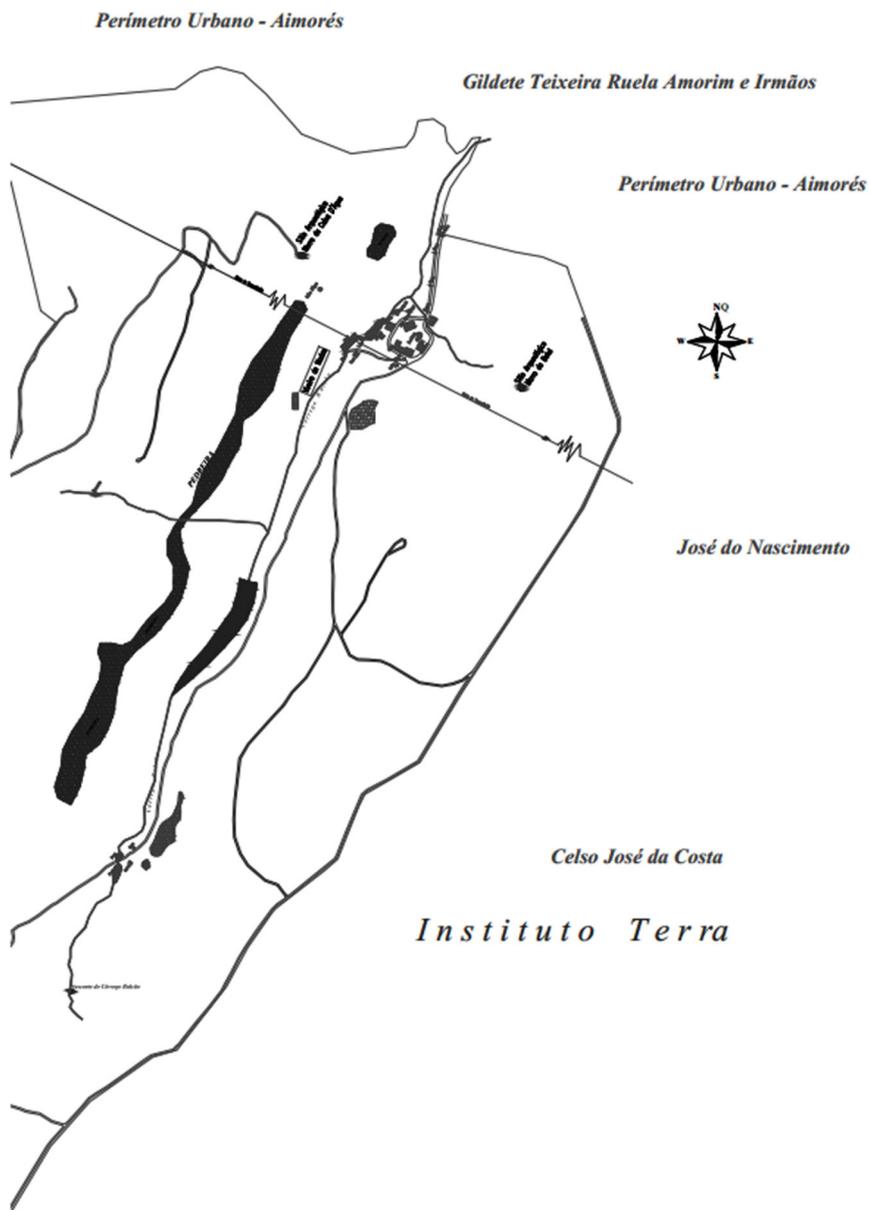
Revisão de literatura

O Instituto Terra, localizado na Fazenda Bulcão, Aimorés-MG (MAPA 1), trata-se de uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1998 por Lélia Deluiz Wanik Salgado e Sebastião Salgado. De acordo com o Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC) (2000), configura-se como uma Reserva Particular de Patrimônio Natural (RPPN), criada em área degradada da Mata Atlântica, com 709,84 hectares, dos quais 608,69 têm como objetivo conservar a diversidade biológica, além de permitir a pesquisa científica e a visitação com objetivos turísticos, recreativos e educacionais.

6. A Comunidade Biocêntrica fundamenta-se no Princípio Biocêntrico, que, de acordo com Toro (2005), estabelece um modo de sentir e de pensar que toma como referência existencial a vivência. Os participantes dessa comunidade são alun@s da Roda de Biodanza- Prainha- Vila Velha/ES, coordenado pela facilitadora Teresinha Mansur.

7. Refere-se aos alun@s do Núcleo de Estudos em Recuperação Ecológica e funcionários administrativos do Instituto Terra. O Núcleo de Estudos em Restauração Ecológica surgiu para proporcionar a formação pós-técnica, teórica e prática, de técnicos agrícolas, ambientais e florestais. O objetivo desse núcleo é tornar-se referência na capacitação de profissionais que possam atuar na recuperação de áreas degradadas, na restauração e valorização ambiental, além de fazer uso sustentável dos recursos naturais e de técnicas alternativas à produção, administração e manejo de propriedades rurais. Fonte: <www.institutoterra.org>.

Mapa 1 – Área do Instituto Terra, localizado na Fazenda Bulcão, em Aimorés (MG). Trata-se de uma RPPN com 711,83 hectares, apresentando as coordenadas geográficas: LATITUDE 19°30'17" LONGITUDE 41°04'22".



Fonte: www.institutoterra.org

Durante a realização da viagem ao Instituto Terra, encontrei um coletivo envolvido com suas experiências vividas-vivenciadas-compartilhadas em tantos outros espaços de convivência, como também na vivência local. Todos esses movimentos de sentir/compartilhar apresentaram uma expressividade que destaca que

a experiência é aquilo que nos passa, ou nos toca, ou nos acontece e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação. (LARROSA, 2004, p. 163).

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global (FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONG, 1992), elaborado pela sociedade civil planetária, durante a Rio 92, apresenta um movimento/envolvimento voltado para uma educação ambiental fundamentada em uma dimensão dinâmica, permanente, apresentando valores baseados na transformação social e abrangendo uma dimensão tanto coletiva quanto individual. O tratado destaca, ainda, que: “a educação é um direito de todos, somos todos aprendizes e educadores”. Assim, podemos entender que todo processo educativo é direito do cidadão e que a educação consolida-se na transformação, nas relações humanas, “no conviver com outros e com o mundo, nos ensinando e aprendendo” (BRANDÃO, 2005, p. 86). Criando um campo de possibilidades que fomentará a minha investigação sobre a ecoformação, completo com o sentido de que “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2011b, p. 52). Pineau⁸ (2003) ressalta que a ecoformação busca evidenciar uma aprendizagem significativa, o que cada indivíduo recebe a partir de sua relação direta e indireta com a natureza. A busca é por trilhar os passos de uma epistemologia

que se (re)configura, e essa epistemologia refere-se a uma corrente da educação ambiental que não apresenta como propósito a resolução de problemas ambientais, mas busca evidenciar uma aprendizagem transformadora, que cada indivíduo recebe a partir de sua relação direta e indireta com a natureza.

É importante destacar que

só sabendo como o meio ambiente nos forma, nos põe em forma, que saberemos como formar um meio ambiente viável, suportável e vital. (PINEAU, 2003, p. 158).

E, assim, percebo nas diversas redes cotidianas a relação de ser e estar no mundo com seus saberes ambientais locais, culturais e históricos. Desse modo, os olhares fenomenológicos do fotógrafo completam:

Tocando aquela terra, pensei: ela também está em mim. Nós dois somos parte do mesmo planeta. Vivemos a mesma história. (SALGADO, 2014, p. 124).

Os espaços de convivência propostos por Maturana (1997; 1998) me faz entender que esses espaços se apresentam em uma dinâmica no fluir das coordenações consensuais de ação, que se expressam no espaço das relações em que se dá a convivência. Ou seja, como somos sistemas determinados em nossa estrutura, estamos em constante mudança devido à nossa interação com o meio ambiente. E, dessa forma, enquanto processo histórico e evolutivo, estamos a cada instante em transformação.

Ao dialogar com Moreira (2002), ele me descreve que o termo fenomenologia deriva-se de duas outras palavras de raiz grega: *phainomenon* (aquilo que se mostra a partir de si mesmo) e *logos* (ciência do estudo). Entendo que, etimologicamente, fenomenologia é o estudo ou a ciência do fenômeno, sendo que, por fenômeno, em seu sentido mais genérico, entende-se tudo o que se manifesta ou se revela

8. De acordo com Pineau (2003), a ecoformação se expressa de forma silenciosa, discreta e esquecida.

por si mesmo e que se expressa na tessitura do fotógrafo:

os fotógrafos são caçadores de imagens. É verdade, somos como os caçadores que passam muito tempo à espreita da caça, esperando que ela decida sair de seu esconderijo. (SALGADO, 2014, p. 10).

Nessa perspectiva, apresento a “inspiração fenomenológica”, que provoca, evoca, “pira por dentro”, que “coloca entre parênteses” as subjetividades e intersubjetividades imbricadas nas experiências que expressam a ecoformação do coletivo. Todo esse movimento de pensar/sentir também me proporcionou entender que:

A fenomenologia entende que entre o ambiente e o sujeito há um lugar de encontro e compartilhamento (um habitat), isto é, um habitat onde o mundo encontra um homem e a mulher (os habitantes), onde a mulher e o homem encontram o mundo: este lócus é o lugar da manifestação, o lugar do “fenômeno”: o aparecimento do ser (o hábito). Em outras palavras, parece que o fenômeno é o que nos mediatiza para o mundo e que mediatiza o mundo para nós. (SATO, 2005, p. 222).

Nessa mediação entre o mundo-eu-o-outro, no qual permeia a imaginação, os sonhos possíveis, a utopia, o bem-querer, a articulação, os desejos e a criação de possibilidades, que ao longo da caminhada me fizeram entender que “a presença da dialógica da ordem e da desordem mostra que o conhecimento deve tentar negociar com a incerteza” (MORIN, 2010, p. 205).

E, assim, a socialização da EA [Educação Ambiental] é imprescindível para que se acrescentem inúmeros sentidos possíveis, que uma só pessoa não alcança jamais. (SATO, 2005, p. 218-219).

É nesse momento que ressalto a importância

da circularidade de saberes e fazeres pelo viés da palavra, pois, como diz Larrosa (2004, p. 152),

creio no poder das palavras, na força das palavras, em que fazemos coisas com as palavras e também que as palavras fazem coisas conosco.

E como “instituinte das relações das consciências em mundo”, a palavra “é onde os sentidos circulam e habitam” (SATO, 2005, p. 223).

Baseando-me nesse contexto, recordo a importância epistemológica dos Círculos de Cultura⁹ propostos por Paulo Freire. Segundo Streck et al. (2008), essa metodologia potencializa os trabalhos em grupo que se baseiam na participação consciente e corresponsável e, assim, fez-se presente na visita ao Instituto Terra, onde foi possível entender que só uma “vivência cotidiana, extensa e intensa, permite uma significatividade do que possa vir a ser dito” (SATO, 2005, p. 224-225). E, assim, uma noite no Instituto Terra, ao som de poesias, de músicas e de um violão, foi possível compartilhar diversos saberes e fazeres das redes cotidianas.

Nessa dinâmica de dialogar-sentir-compartilhar, a circularidade dos saberes e fazeres é capaz de expressar uma educação problematizadora, comprometida com a contextualização do saber, e potencializadora do processo dialógico, que se faz e perfaz centrada na “vivência da aprendizagem como um processo ativo e partilhado de construção do saber” (STRECK et al., 2008, p. 77). Desse modo, entendo que

Cada grupo ou pessoa é em grande parte aquilo que se propõe a ser, e em grande parte também aquilo que ainda não é, mas que deseja ser. O caminho para frente não é uma continuidade do que já se fez antes. Olhando para trás, pessoa alguma pode prospectar para onde está indo no futuro. É o desafio do

9. Conceito desenvolvido pelo educador Paulo Freire, definido como um lugar onde todos têm a palavra, onde todos leem e escrevem o mundo. É um espaço de trabalho, pesquisa, exposição de práticas, dinâmicas, vivências que possibilitam a construção coletiva do conhecimento (MEC/SECADI, 2012).

que ainda não veio, do não constituído, da tensão que constitui possibilidades abertas às rupturas sempre retomadas e postas e dispostas nos projetos pessoais e coletivos. Atender à compreensão de uma totalidade é considerar processo e projeto como polos desafiadores que implicam continuidades e descontinuidades, donde a emergência do novo. (SATO, 2005, p. 227).

O novo, o inesperado é sempre o incerto. E como aprender a lidar com a incerteza? Ou melhor, como propor uma aprendizagem significativa e transformadora capaz de enfrentar a incerteza que a cotidianidade nos apresenta? Para isso, é necessária uma reforma de pensamento, um novo “modo de pensar, capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados” e “uma ética da união e da solidariedade entre humanos” (MORIN, 2003, p. 97). Destarte, destaco que todo esse movimento/envolvimento fenomenológico/existencial se expressa numa linguagem que

pode levar a um caminho com poucas certezas e a um caminho dialógico, mas não como justificativa instrumental de erosão dos contrários. (SATO, 2005, p. 224).

Dialogando com Heidegger (apud MARTINS; BICUDO, 2006), ele me revela que a fenomenologia existencial do existir-á se resulta na abertura para a vivência e que esta se manifesta na afetividade, na compreensão e na expressão. Não havendo hierarquia de valores nem temporalidade e que essas se manifestam na relação eu-outro-mundo que se situa

no desenvolvimento da humanidade, que, antes de ser adjetivada de ‘sustentável’, deve responder ao desejo de uma sociedade global com menos disparidades sociais e com mais cuidados ecológicos. (SATO, 2002, p. 12).

E, por falar em cuidados, vou ao encontro de Foucault (apud EIZIRIK, 2005), que me apresenta o princípio do cuidado

de si como forma de expressar a estética da existência, que se constituiu durante a antiguidade greco-romana, permeando o campo da moral e da ética. Esse movimento se revela através do cuidado de si, não como uma atitude egoísta e solitária, mas uma prática social direcionada à consciência, quando se expressa em diversas ocupações de bem-estar com o corpo e com a mente e, até mesmo, a atenção cuidadosa a um parente ou amigo. Essa relação cuidadosa torna-se potencializadora de vida. Salgado (2014, p. 133) nos relata que

não devemos perder nossas referências, nosso instinto, nossa espiritualidade. Foi nosso senso de comunidade e nossa espiritualidade que nos fizeram sobreviver até agora. E foi isso que tentei colocar em minhas fotos. Nunca trabalhei de forma individualista, arrancando imagens.

Com esse olhar fenomenológico-existencial, acredito em uma educação ambiental delineada por um movimento/envolvimento em qualquer espaço de convivência que seja possível a rede de saberes e fazeres (TRISTÃO, 2008) que expressam seu linguajar e seu emocionar (MATURANA, 1998), pois é o “entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano” (MATURANA, 1998, p. 15).

Esse entrelaçamento entre razão e emoção me faz pensar em uma educação ambiental voltada para a complexidade, que se origina da palavra *complexus*, que significa “o que é tecido junto”, como nos lembra Morin (2011), envolvendo a comunidade biocêntrica e a comunidade local. Isso significa que cada um de nós tem “um lugar, uma posição onde a gente se põe no centro de seu mundo para poder lidar com ele e consigo mesmo” (MORIN, 2011, p. 66). E, para isso, é importante uma postura reflexiva diante do mundo com respeito, cuidado e esperança.

Diante da fragmentação homem,

sociedade e natureza, a concepção ética abandonou a noção de um universo orgânico, vivo e espiritual, na qual não se consideravam os movimentos da natureza, que envolviam tamanhos, cheiros, sons, cores e até mesmo o toque, vinculados aos elementos terra, água, ar e fogo, tão presentes em nossa cotidianidade. Portanto, esse movimento/envolvimento entre homem e natureza desencadeia uma sensibilidade humana, fazendo-nos refletir que

a ideia aristotélica de natureza como algo animado e vivo, na qual as espécies procuram realizar seus fins naturais, é substituída pela ideia de uma natureza sem vida e mecânica. (GRÜN, 2011, p. 28).

Precisamos dar espaço a uma retórica que se preocupe tanto com a conservação da natureza quanto com as relações entre homem/natureza, uma retórica que se baseie em um pensamento biocêntrico proposto por Rolando Toro, antropólogo chileno, psicólogo e criador do Sistema de Biodanza¹⁰. O pensamento biocêntrico apresenta uma metodologia centrada na vivência, que se expressa em contato consigo, com o outro e com o mundo e que busca potencializar o respeito, a qualidade de vida, a integração com a natureza e, principalmente, um movimento de transformação, reconexão e reaprendizagem entre homem, natureza e cultura e, sobretudo, na relação eu-o-outro-mundo.

Para tecer a educação ambiental e a educação popular, encontro o viés da transdisciplinaridade apresentada por Morin (1994), que dialoga com todos os campos do conhecimento, tanto as ciências exatas quanto as humanas, que se expressa pela arte, a literatura, a poesia e a experiência interior, enfatizando, portanto, um movimento relacional. A educação popular proposta por Brandão

(2012, p. 31) destaca o saber da comunidade, longe de um “saber erudito, dominante, oficial” e que se expressa em diversos espaços de convivência (MATURANA, 1997; 1998), como a escola, a Unidade de Conservação (UC), a praça, as rodas de música, a poesia, a literatura, espaços que possibilitam novos saberes e fazeres em prol da (trans)formação.

Desse modo, as visitas monitoradas, as saídas e as aulas de campo são atividades que estão entrelaçadas, proporcionando uma trama existencial capaz de expressar convivência e transformação de saberes e fazeres potencializadores da educação ambiental, que atravessa os muros de uma educação formal; por isso, denomino essas atividades de trilhas fenomenológicas. Essa atividade apresenta-se como alternativa para dinamizar as práticas educativas de educação ambiental, que podem ser tecidas com base no aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver, pois essa tessitura se interliga nas relações em que a interatividade, o diálogo, a coparticipação nos proporcionam outros processos cognitivos potencializadores de vida.

Metodologia

As trilhas fenomenológicas realizadas no Instituto Terra foram realizadas nos dias 31 de maio e 1º de junho de 2014, envolvendo a comunidade biocêntrica da Prainha de Vila Velha-ES e a comunidade local – funcionários do Instituto Terra e estudantes do Núcleo de Estudos em Recuperação Ecológica que estudam na Unidade de Conservação.

Durante a programação, foi feita uma trilha institucional, orientada por monitores técnicos do Instituto Terra, denominada Trilha dos Quatis, realizada em um fragmento de Mata

10. De acordo com Gonzalez (2006, p. 97-98), a Biodanza é um sistema criado nos anos 1960, no Chile, pelo antropólogo e sociólogo Rolando Toro Araneda. Considerando a dança como movimento carregado de emoção, Rolando percebe sua capacidade de produzir alterações fisiológicas que deflagram potenciais adormecidos. Encontro-me, atualmente, nesse movimento envolvida com as aulas de Biodanza.

Atlântica no interior da Unidade de Conservação (UC), que muito contribuiu com a diversidade de saberes dos participantes. Logo em seguida, a comunidade envolvida teve a oportunidade de conhecer o Núcleo Museológico de Arqueologia, também localizado no interior do Instituto Terra.

Para desenvolver a tessitura deste texto, utilizei como metodologia a “observação participante” proposta por Brandão (2003) ao destacar que o observador torna-se parte da pesquisa, interagindo intensamente com os sujeitos da pesquisa. Isso ocorreu em todos os movimentos-envolvimentos compartilhados com a comunidade envolvida nas atividades propostas. O autor alerta também que a pesquisa não se refere ao indivíduo, mas ao coletivo do qual ele faz parte, seja de forma direta ou indireta, o que dá sentido à própria prática como pessoa e como educador (BRANDÃO, 2003). Além disso, enfatiza a outridade, ou seja, o “outro” que se encontra “do outro lado” de meu lugar cultural, com o qual compartilho diálogos, saberes e fazeres.

Neste espaço, apresento os procedimentos que adotei para chegar até o coletivo envolvido e assim destacar a produção de dados para a composição deste ecotexto, que se completa com os registros fotográficos, conversações (MATURANA, 1998), que considera a fluidez no conversar em uma rede particular de linguajar e emocionar. A pesquisa narrativa proposta por Tristão (2013) tem o poder de revelar histórias da vida social e transformá-las junto com os praticantes do processo ao se verem coautores de suas invenções cotidianas. As narrativas foram extraídas de relatos escritos pelo viés de cartas entregues à pesquisadora de forma livre e espontânea, garantido o anonimato dos participantes das atividades propostas.

Resultados e Discussão

Pelo viés da transdisciplinaridade (MORIN, 1994), venho propor uma dinâmica

ecoeducativa que envolve a educação ambiental, que reflete no compasso dessa dança fenomenológica-existencial, pois “somos seres totalmente dependentes do que aprendemos” (BRANDÃO, 2005, p. 86) e, assim, constituímos-nos humanos, e a nossa racionalidade está vinculada a isso. Portanto, acredito que aprendemos através da complexa teia de relações que temos com a natureza, com outras pessoas, pelas palavras e gestos e, principalmente, acredito na recursividade do saber, pois “quem ensina, aprende ao ensinar e, quem aprende, ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 23). Dessa forma, encontro na narrativa d@ visitante do Instituto Terra, após as trilhas fenomenológicas, a confirmação de que a teoria “precisa ser acompanhada de ações práticas. Ação gerando reação. A vivência oportunizando transformação”.

A educação é um instrumento de transformação e, como um processo permanente e contínuo, precisa ser vivido-vivenciado-compartilhado na escola, na comunidade, no bairro, na sala de aula, na aula de campo, nas saídas, nas visitas monitoradas, pois todos esses movimentos de sentir-vivenciar que expressam a convivência e a transformação de novos saberes e fazeres contextualizados em diversas dimensões, “tendo como ponto de partida e de chegada o cotidiano vivido, por esses sujeitos encarnados e complexos” (FERRAÇO, 2005, p. 21).

A ecoformação nos faz refletir sobre os processos de cuidado de si, do outro e do mundo, pois estamos existencialmente interligados e cada um de nós carrega em nossa matriz ética a receptividade e a abertura à diversidade, que se expressam no respeito, na outridade e na congruência. Pois o outro é alguém diferente que se constitui em uma tessitura cultural diferente, mas passível de um encontro harmonioso, em um processo dialético capaz de conviver harmoniosamente.

Portanto, os espaços de convivência

(MATURANA, 1997; 1998) são potencializadores de práticas da educação ambiental e são permeados pela ética ambiental, pela transdisciplinaridade, pela amizade, pelo cuidado de si e pela compreensão humana. Assim, poderemos receber o novo, enfrentar as incertezas e partir rumo a novos saberes e fazeres, pois o mais importante é transcender valores em nossas redes de relações.

Em qualquer lugar e tempo, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global vem potencializar tanto a recursividade quanto a circularidade de saberes e fazeres em prol de um pensamento inovador e crítico. E ele foi assim realizado e compartilhado no Instituto Terra com os diversos movimentos culturais que envolveram tanto a comunidade biocêntrica quanto a comunidade local, expressos tanto pelas trilhas fenomenológicas quanto pela literatura, poesia, música e dança biocêntrica.

Movimentos-envolvimentos cheios de organicidade, que nos aproximaram dos quatro elementos – terra, água, ar e fogo – e completaram a sinergia de uma educação ambiental aprendente, coletiva e transformadora e que se expressam na narrativa d@ alun@ do Núcleo de Estudos em Recuperação Ecológica¹¹:

Me sinto tão bem, tão feliz por ver pessoas que lutam por um mundo que seja bom para todos. Que acreditam na juventude como força de transformadora, não acreditando em sistemas que dividem ou exploram a natureza e o ser humano. Que fazem outros movimentos contra as injustiças e os preconceitos. (Depoente A).

É necessário e urgente compartilhar, em diversos espaços de convivência, um pensamento complexo, ecologizante, capaz

de contextualizar saberes e fazeres locais e planetários tecendo todas as redes complexas que tecem a vida. Portanto, precisamos de mentes abertas ao novo paradigma que se aproxima, pois a abertura, a disponibilidade, a sensibilidade, o cuidado de si e a amorosidade são mediadoras de práticas educativas ambientais, que expressam a responsabilidade, o comprometimento e a transformação do coletivo envolvido em todo processo educativo e que a educadora biocêntrica também apresenta em sua narrativa: “O sentimento que me invade apresenta tantas possibilidades que há nas formas de educar com olhares mais respeitosos, com o ser humano e com a natureza” (Depoente B).

Considerações finais

A realização das trilhas fenomenológicas expressa uma educação ambiental transformadora, aprendente, capaz de potencializar a educação popular pelo viés da transdisciplinaridade nesse espaço de convivência, potencializando saberes e fazeres complexos e contextualizados, longe de um pensamento mecanicista, mas mediadores de uma nova ética e estética que potencializa a amorosidade e a vida, que envolve a outriedade.

O olhar fenomenológico e atento da professora-cidadã-mulher apresenta novos passos que envolvem a tessitura de saberes e fazeres de uma educação ambiental que visa, principalmente, ao cuidado de si proposto por Foucault (EIZIRIK, 2005), a potencialidade de uma inspiração fenomenológica proposta por Martin Heidegger, Michèle Sato e Paulo Freire, que expressa tudo o que se manifesta na vivência pelo viés da arte, da poesia, da literatura.

O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis para Responsabilidade Global apresenta como princípios um

11. O Núcleo de Estudos em Restauração Ecológica para proporcionar a formação pós-técnica, teórica e prática, de técnicos agrícolas, ambientais e florestais. O objetivo desse núcleo é tornar-se referência na capacitação de profissionais que possam atuar na recuperação de áreas degradadas, na restauração e valorização ambiental, além de fazer uso sustentável dos recursos naturais e de técnicas alternativas à produção, administração e manejo de propriedades rurais. Fonte: <www.institutoterra.org>.

movimento-envolvimento cultural, que evoca saberes populares, que possibilita a transformação tanto individual quanto coletiva, em diversos espaços de convivência, potencializando a integração de conhecimentos, valores e atitudes que envolvem educação e cultura nos espaços educadores sustentáveis.

As trilhas fenomenológicas realizadas

no Instituto Terra, integrando comunidade biocêntrica e comunidade local, apresentaram diversos movimentos culturais, capazes de despertar a formação de cidadãos comprometidos tanto com o conhecimento científico quanto com o popular, evidenciando uma forte relação cultural homem-natureza, em qualquer tempo e lugar onde se nutre a convivência.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Formando com-vida, comissão de meio ambiente e qualidade de vida na escola:** construindo Agenda 21 na escola. Brasília, DF: MEC, Coordenação Geral de Educação Ambiental, 2012.

BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos:** a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Comunidades aprendentes. In: JUNIOR, L. A. F. (Org.). **Encontros e caminhos:** formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

_____. **O que é educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

EIZIRIK, M. F. **Michel Foucault:** um pensador do presente. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo:** a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Tradução de Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2001a.

_____. **Os idiomas do aprendente:** análise das modalidades ensinantes com família, escolas e meios de comunicação. Tradução de Neusa Kern Hickel. Porto Alegre: Artmed, 2001b.

FERRAÇO, C. E. (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo.** São Paulo: Cortez, 2005.

FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONG. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.** 1992. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/tratado.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2014.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011c.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

- FREITAS, L. de; MORIN, E.; BASARAB, N. **Carta da transdisciplinaridade**. 1994. Disponível em: <<http://www.redebrasileiradetransdisciplinaridade.net/mod/resource/view.php?id=21>>. Acesso em: 15 jun. 2014.
- GONZALEZ, M. Os sete poderes da Biodanza. **Pensamento Biocêntrico**, n. 5, jan./jun. 2006, p. 97-98.
- GRÜN, M. **Ética e educação ambiental**: a conexão necessária. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SNUC – Sistema Nacional de Unidades de Conservação. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/areas-protegidas/sistema-nacional-de-ucs-snuc>>. Acesso em: 15 jun. 2014.
- SPINK, M. J.; MEDRADO, B. Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para a análise de práticas discursivas. In: SPINK, M. J. (Org.). **Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano**: aproximações teóricas e metodológicas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARTINS, J.; BICUDO, M. A. V. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação**. São Paulo: Centauro, 2006.
- MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.
- _____. **A ontologia da realidade**. MATURANA, H. et al. (Org.). Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1997.
- MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.
- MORIN, E. **Cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- _____. **Ciência com consciência**. Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- PINEAU, G. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 2003.
- SALGADO, S. **Da minha terra à Terra**. Tradução de Júlia da Rosa Simões. São Paulo: Paralela, 2014.
- SATO, M. **Educação ambiental**. São Carlos: RiMa, 2002.
- SATO, M.; CARVALHO, I. C. M.C. **Educação ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- STRECK, D. R. et al. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

TAJES, M.; ORELLÁN, M. D. Ciência y educación ambiental. In: **Reflexiones sobre educación ambiental II**: artículos publicados em la Carpeta Informativa del CENEAM. Disponível em: <http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/recursos/documentos/reflexiones-educacion-ambiental-carpeta-ceneam_tcm7-13563.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2014.

TORO, R. **Biodanza**. São Paulo: Olavobras, 2005.

TRISTÃO, M.; FASSARELLA, R. C. Contextos de aprendizagem: encontros e eventos. In: JUNIOR, L. A. F. (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2007.

_____. **A educação ambiental na formação de professores**: redes de saberes. 2. ed. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2008.

_____. Uma abordagem filosófica da pesquisa em educação ambiental. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun. 2014.

VELOSO. C. Prenda Minha. In: _____. **Prenda minha**. Rio de Janeiro: Polygram, 1998. 1 disco sonoro. Lado A, faixa 2 (1min40s).

Submetido em 14 de julho de 2014.

Aprovado em 15 de agosto de 2014.