

Ecoformação nos espaços de convivência: caminhos fenomenológicos para uma educação ambiental coletiva, aprendente e transformadora

Maria Aparecida Vianna Lodi¹

Resumo

Esse relato tem como objetivo apresentar parte de uma pesquisa de mestrado em educação realizada na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em 2013, que problematiza a ecoformação de professoras e alunos de uma escola municipal em espaços de convivência, potencializados com as experiências da IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil de Meio Ambiente (IV CNIJMA), com aulas de campo, saídas e visitas monitoradas. Pelo viés do paradigma da complexidade e do princípio da incerteza, redes de saberes e fazeres foram tecidas a partir de uma ética do cuidado de si capturadas pelos movimentos culturais cotidianos dessa escola. Com inspiração fenomenológica, além da observação participante, das conversações e da pesquisa narrativa, encontramos práticas e experiências interdisciplinares e transdisciplinares que envolveram professoras e alunos em seus contextos formativos. Mesmo assim, muitas dessas práticas educativas realizadas nesses espaços escolares ainda são baseadas no paradigma mecanicista e antropocêntrico, provocando a fragmentação de saberes e fazeres. Por outro lado, denominei espaços de convivência as práticas que vão além dos muros da escola e que possibilitam uma intensa transformação cognitiva e cultural. Os caminhos fenomenológicos que adotei com professoras e alunos expressam e compartilham (com) vivências nesses espaços, revelam o cuidado de si, a produção de novos saberes e fazeres que potencializam uma educação ambiental aprendente, coletiva e transformadora.

Palavras-chave

Educação Ambiental. Ecoformação. Fenomenologia. Cultura. Narrativas.

1. Mestre em Educação (Educação Ambiental) pela Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil. E-mail: mviannalodi@gmail.com.

Ecoformation in the coexistence spaces: phenomenological ways for a collective, learning and transforming environmental education

Maria Aparecida Vianna Lodi*

Abstract

This experience report aims to present part of a research for a Master Degree in Education held at the Federal University of Espírito Santo (UFES), in 2013, which discusses the eco-formation of teachers and students of a municipal school in co-living spaces, fueled by the experiences of IV National Children and Youth Conference on the Environment (CNIJMA IV), with field classes, outings and visits. By the paradigm of complexity and uncertainty principle bias, networks of knowledge and practices were woven from an ethic of self-care captured by everyday cultural movements from that school. With phenomenological inspiration as well as participant observation, conversations and narrative research, we found interdisciplinary and transdisciplinary practices and experiences involving teachers and students in their educational contexts. Even so, many of these educational practices performed in these school spaces are still based on mechanistic and anthropocentric paradigm, causing fragmentation of knowledge and practices. On the other hand, we call living spaces practices that go beyond the school walls which enable an intense cognitive and cultural transformation. Phenomenological paths we adopt, teachers and students express and share experiences in these spaces, reveal how they take care of themselves, the production of new knowledge and practices that enhance a learning, collective and transformative Environmental Education.

Keywords

Environmental Education. Eco-formation. Phenomenology. Culture. Narratives.

* Master in Education (Environmental Education), Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil. E-mail: mviannalodi@gmail.com

Introdução

Este relato de experiência problematiza a ecoformação de professoras e alunos em espaços de convivência de uma escola municipal² de Vila Velha/ES, potencializados com as experiências da IV Conferência Nacional Infanto-Juvenil de Meio Ambiente³, com aulas de campo, saídas e visitas monitoradas, compartilhadas e vivenciadas nessas redes cotidianas. Nessa perspectiva, a Educação Ambiental (EA) emerge como “uma prática transformadora, comprometida com a formação de cidadãos críticos e corresponsáveis por um desenvolvimento que respeite as mais diferentes formas de vida” (TRISTÃO, 2002, p. 169).

A ecoformação⁴ é compreendida como uma corrente da EA que não coloca ênfase na resolução de problemas ambientais⁵, mas que 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, pelo viés da rede de saberes e fazeres proposta por Tristão (2008) é que apresentamos uma tessitura epistemológica capaz de conectar os diversos movimentos culturais vividos e vivenciados no cotidiano da escola em referência e que potencializam a relação homem-natureza-cultura.

Os espaços de convivência apresentados por Maturana (1998) fazem-nos entender

que somos sistemas determinados por nossa estrutura organizacional e que estamos em constante mudança devido à nossa interação com o meio ambiente. E, assim, ao viver um processo histórico e evolutivo, estamos a cada instante em processo de transformação. Portanto, consideramos espaços de convivência as práticas que vão além dos muros da escola e que possibilitam uma intensa transformação cognitiva e cultural.

As contribuições epistemológicas que fundamentam este estudo estão alicerçadas nos diálogos com pesquisadores, pensadores e autores que apresentam retóricas distintas, mas que, de certa forma, potencializam saberes tecidos nos círculos da vida. Corroboramos com Brandão (2003, p. 80), quando se questiona: “Por que não aceitar que podemos praticar a descoberta da realidade através de sistemas de ideias que partem de supostos diferentes, que buscam respostas desigualmente semelhantes, e que afinal traduzem isto com palavras, com imagens ou com gestos que, de um modo ou de outro, são leituras da vida e da sociedade?”

Neste relato, procuro destacar a contribuição epistemológica de Edgar Morin (2010) que, pelo viés do Paradigma da Complexidade, nos apresenta a potencialidade de se “trabalhar com a incerteza”. O autor suscita outras racionalidades que são importantes para uma tomada de consciência que cuide da vida em sua plenitude. Em seguida, encontramos em Paulo Freire uma educação problematizadora

2. UMEF Reverendo Antônio da Silva Cosmo – Escola Parque.

3. As Conferências Nacionais de Meio Ambiente são políticas estruturantes de educação ambiental, que surgem em 2003 e apresentam como objetivo o fortalecimento da cidadania ambiental em um movimento que envolve a comunidade e a escola, tendo como base uma educação crítica, participativa, democrática e transformadora. Fonte: <www.conferenciainfante.mec.gov.br>.

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

5. De acordo com Tristão (2009) a Conferência Internacional de Tbilisi, realizada na Geórgia, na Rússia, em 1977, apresenta uma nova concepção referente às metodologias da educação ambiental. A partir de agora, faz-se necessário contextualizar todos os saberes que envolvem a temática ambiental, diante da realidade em que vivemos. Sendo assim, esse processo educativo volta-se para a solução de problemas da realidade local, buscando uma tessitura entre o global, o natural e o local.

capaz de (re)pensar a educação nos diversos espaços de convivência (MATURANA, 1998), em nosso caso, espaços nos quais estão presentes professoras e alunos, que se apresentam, conforme Larrosa (2004), como sujeitos da experiência, abertos e receptivos a essa imensa diversidade de saberes e fazeres presentes nessas relações complexas tecidas nas redes cotidianas, que envolvem escola/comunidade/escola.

Partindo dessas inquietudes, ao dialogar com Spink e Medrado (2000), entendemos que o sentido é uma construção social, um empreendimento coletivo por meio do qual as pessoas se relacionam socialmente, historicamente e culturalmente, potencializando nossas redes cotidianas. Por isso, destacamos que:

a produção de sentidos é tomada, portanto, como um fenômeno sociolinguístico – uma vez que o uso da linguagem sustenta as práticas sociais geradoras de sentido – e busca entender tanto as práticas discursivas que atravessam o cotidiano (narrativas, argumentações e conversas, por exemplo), como os repertórios utilizados nessas produções discursivas. (SPINK; MEDRADO, 2000, p. 42).

Diante do que nos passa, nos acontece e nos toca, na escola pesquisada encontramos a expressividade do coletivo envolvido que, na sua disponibilidade e receptividade, se encontra aberto ao Paradigma da Complexidade proposto por Morin (2011), enfrentando as incertezas e as transformações decorrentes dos espaços de convivência, potencializando, assim, as práticas de EA nas redes cotidianas desse lugar.

Revisão de literatura

Trajber (2009) ressalta que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) busca priorizar o trabalho de EA nas escolas, baseando-se em quatro eixos estruturantes: 1) a educação difusa, que se fundamenta na realização das edições da Conferência Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente, proporcionando uma mobilização intensa para a preparação das Conferências de Meio Ambiente nas escolas, com o apoio das Secretarias de Educação; 2) o meio ambiente nas escolas, com o apoio da formação continuada de professores e gestores; 3) uso de novas tecnologias no espaço escolar que potencializa o processo de inclusão digital; 4) o fortalecimento dos movimentos de juventude, com a criação dos coletivos Jovens pelo Meio Ambiente, pelo encorajamento da COM-Vida (Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida) nas escolas.

Além da Conferência de Meio Ambiente, como política estruturante que potencializa os movimentos oficiais da EA, apontamos como referência o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global⁶, que destaca que “a educação é um direito de todos” e que “somos todos aprendizes e educadores” (FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONG, 1992). O Tratado evidencia que a EA se fundamenta em uma dimensão dinâmica, permanente, por apresentar valores baseados na transformação social, abrangendo, portanto, tanto uma dimensão coletiva quanto individual. Evidencia principalmente sua forte relação entre as políticas públicas de EA e a sustentabilidade que consolidam princípios e um plano de ação para educadores ambientais. Portanto, podemos entender que todo processo educativo é direito do cidadão e que a educação se consolida na

6. Trata-se de um evento não governamental importante no Brasil, que retrata o avanço na trajetória histórica da Educação Ambiental, foi o Fórum Global, que ocorreu paralelamente à Conferência da ONU sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, no Rio de Janeiro, em 1992. Esse movimento foi articulado por representantes das ONG e dos movimentos sociais de todo o mundo.

transformação, nas relações humanas, “no conviver com outros e com o mundo, nos ensinando e aprendendo” (BRANDÃO, 2005, p. 86).

Diante desse contexto, a EA vem para despertar o pensamento crítico e inovador, promovendo uma consciência planetária, respeitando a diversidade cultural, os direitos humanos, além de estimular a solidariedade e a igualdade, diante da outridade, “é uma relação ética, de responsabilidade e de deferência” (LEFF, 2012, p. 117). E que se completa com a reflexão: “o que diferencia a educação ambiental é seu enfoque político, que sempre foi essencial à formulação de estratégias pedagógicas em função de uma intervenção para responder à problemática ambiental” (TRISTÃO, 2009, p. 76).

Tristão (2008) indica que a partir de 1990, os movimentos sociais que lutaram pela escola pública e a educação de jovens e adultos apresentam “uma forte influência nas práticas de educação ambiental, ou seja, imprimem a esta os ideais democráticos e emancipatórios do pensamento crítico aplicado à educação”. É justamente nessa atmosfera epistemológica que surge a pedagogia de Paulo Freire, engajada em um processo educativo capaz de formar cidadãos críticos de sua própria realidade. Tristão (2009) destaca, ainda, que a concepção de EA apresentada por Paulo Freire rompe com a concepção fragmentária, tecnicista e transmissora de conhecimentos que ele chama de “educação bancária”. A nova abordagem passa a se problematizar e religar os saberes que tornam os sujeitos capazes de intervir em sua realidade socioambiental.

Nessa atmosfera, logo após a realização do Mutirão da Sustentabilidade⁷, uma professora participante explicitou em sua narrativa:

é a formação da cidadania para os alunos [...] acho que com essa leitura de mundo ampliaram-se horizontes, o conhecimento. Os meninos começaram a perceber a exclusão social mais claramente, a responsabilidade que eles devem ter com o Planeta, a questão da reciclagem, essas contribuições que eles podem dar enquanto cidadãos (ÁGUA⁸, 2013).

Todo esse envolvimento com a Conferência de Meio Ambiente e demais leituras nas redes cotidianas da escola, envolvendo professoras e alunos, potencializou a ecoformação desses sujeitos, incitando outros saberes e fazeres. Além disso, foi evidente a participação do alunado, destacando um movimento cultural e cognitivo que pudesse expressar e compartilhar (com) vivências e a ética do cuidado de si proposta por Foucault (apud EIZIRICK, 2005).

Metodologia – Inspiração Fenomenológica

A IV Conferência Infante-Juvenil de Meio Ambiente (IV CNIJMA), realizada em 2013, na UMEF Reverendo Antônio da Silva Cosmo – Escola Parque, envolvendo seis professoras e dois alunos do ensino fundamental, apresentou como temática mediadora “Vamos Cuidar do Brasil com Escolas Sustentáveis”, com o objetivo de fortalecer a EA nos sistemas de ensino, de forma a propiciar atitude responsável e comprometida da comunidade escolar com

7. Refere-se a um movimento de ações ecopedagógicas elaboradas pelas professoras e os alunos do ensino fundamental, envolvidos com a Conferência de Meio Ambiente, aula de campo, visitas monitoradas e saídas, que resultaram no projeto “Nas Trilhas da Cultura da Sustentabilidade”. Esses movimentos envolveram coleta seletiva de garrafas PET para a UNICEF (União de Cegos D. Pedro II), cuidados com a horta escolar, doação de mudas de plantas da Mata Atlântica para a comunidade do entorno, além da coleta seletiva de óleo para fazer sabão caseiro.

8. Para manter sigilo da identidade de cada professora participante, lhes foram atribuídos os pseudônimos Terra, Água, Ar e Fogo, conforme a metodologia da Conferência de Meio Ambiente.

as questões socioambientais locais e globais. Para potencializar redes de saberes, a Política Estruturante da Educação Ambiental junto com a COM-Vida⁹ fortalecem práticas educativas existentes em um movimento ambiental e cultural dentro-fora da escola que atravessa seus muros.

Para auxiliar nessa pesquisa, utilizamos como metodologia a observação participante proposta por Brandão (2003), que destaca que o observador torna-se parte da pesquisa, interagindo intensamente com os sujeitos dela. E, ainda, a pesquisa narrativa em EA (TRISTÃO, 2013) que tem o poder de revelar histórias da vida social e transformá-las junto com os praticantes do processo, coautores de suas invenções cotidianas.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os alunos (delegado e suplente) e as professoras envolvidas na COM-Vida e na Conferência de Meio Ambiente na escola, com o tempo de 35 minutos. Consideramos também importante os registros fotográficos como uma rica fonte de linguagem, por expressar uma variedade de saberes e de narrativa, além dos textos, desenhos e xilogravuras elaborados pelos alunos, após a realização das aulas de campo, saídas e visitas monitoradas.

E no delineamento desta trajetória, apresentamos a fenomenologia como método de pesquisa e o existencialismo inspirado em Martin Heidegger, Michéle Sato e Paulo Freire como referenciais teóricos. Encontramos em Moreira (2002) o significado de fenomenologia, que é o estudo ou a ciência do fenômeno. Por fenômeno, em seu sentido mais genérico, entende-se tudo o que aparece e como que se manifesta ou se revela por si mesmo. Devo destacar que “existem certos fenômenos que não ocorrem dentro do corpo, e sim nas relações

com os outros” (MATURANA, 1998, p. 27).

São essas “inspirações fenomenológicas”, que provocam, evocam, “piram por dentro”, que “colocam entre parênteses” as subjetividades e intersubjetividades imbricadas nas experiências que envolvem docentes, discentes e pesquisadores no movimento que abrange a ecoformação desse coletivo. Portanto, a fenomenologia-existencialista auxilia, ao longo da pesquisa, a descrever os fenômenos particulares e que estão relacionados à “aparência das coisas”, como as experiências vividas-vivenciadas-compartilhadas com o coletivo. E assim, destaco 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; PASSOS, 2005, p. 222).

Essa mediação entre o mundo-eu-o-outro, em que permeia a imaginação, os sonhos possíveis, a utopia, o bem-querer, a articulação, os desejos e a criação de possibilidades ao longo da caminhada fizeram-nos 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 como todo processo educativo encontra-se inconcluso, incompleto, posto ser “na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente” (FREIRE, 1996, p. 58). E, assim, a coreografia apresentada pela fenomenologia-existencialista

9. É uma nova forma de ação na escola e uma das ações estruturantes do Programa Vamos Cuidar do Brasil (2007). A proposta é consolidar, na comunidade escolar, um espaço permanente para realizar ações voltadas à melhoria do meio ambiente e da qualidade de vida. Formando Com-Vida – Construindo Agenda 21 na Escola, que acompanha o conjunto de materiais voltados a subsidiar a Conferência Infância-Juvenil.

se confirma durante a pesquisa, quando apresenta “um discurso aberto que melhor condiz com a natureza do ser: uma práxis, um projeto de ação-reflexão processual, sempre in-concluso” (SATO; PASSOS, 2005, p. 223).

Nesse momento, destacamos 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; PASSOS, 2005, p. 223).

Encontramos em Foucault (apud EIZIRIK, 2005), 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. Este 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, e que esta relação cuidadosa-cuidadora, que se torna potencializadora de vida.

Resultados e Discussão

A Ecoformação se expressa de forma silenciosa, discreta e esquecida (PINEAU, 2003) nos espaços de convivência da escola pesquisada. No entanto, pelo viés do paradigma da complexidade e da incerteza, das redes de saberes e fazeres tecidas a partir de uma ética do cuidado de si, a Ecoformação potencializa-se pelos movimentos culturais nas redes cotidianas de uma EA aprendente, coletiva e transformadora.

Nessa atmosfera, entendemos que a fenomenologia “não é o estudo dos fenômenos compreendidos, como fatos aparentes distintos

da realidade em si, mas é a própria realidade presente ao pensamento como é, manifestando-se como fenômeno à consciência na sua essência genuína” (CARVALHO, 2009, p. 20).

Evidenciamos, nas redes cotidianas da escola pesquisada, o entrelaçar entre razão e emoção, que nos remeteu a uma educação ambiental voltada para a complexidade – palavra que se origina de *complexus*, que significa o que é tecido junto, como nos lembra Morin (2011) – envolvendo professoras e alunos, pois “o ser sujeito ocupa 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, assim, entendemos que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (FREIRE, 2011, p. 51).

Ressaltamos também o enraizamento de algumas práticas educativas que ainda se nutrem do paradigma mecanicista e antropocêntrico, possibilitando uma disjunção do saber, tornando fragmentário, excludente e reduzido tantos saberes e fazeres, diante de uma imensa rede de relações complexas presentes em nosso cotidiano.

A cultura da sustentabilidade apresenta-se ainda direcionada para o desenvolvimento sustentável, ou seja, expressando uma racionalidade de mercado comprometido com o meio ambiente, mas excludente e devastador. Ao contrário de uma concepção da sustentabilidade que evidencia a ética ambiental, a compreensão humana entende a diversidade biológica e cultural e, principalmente, a que cultiva a paz.

Após a realização da Conferência na Escola, a possibilidade de diálogos, saberes e fazeres se expressa na narrativa de outra professora:

eu acho que a Conferência é um momento ideal dentro da escola, para que esses alunos que estão envolvidos mais diretamente com o projeto possam multiplicar essas experiências, que eles tiveram mais diretamente com os colegas. É um momento de troca de

experiência, troca de saber. Então, acho importantíssimo esse momento, porque é um momento de debate e da multiplicação das ideias e dos saberes (AR, 2013).

A reforma de pensamento, proposta por Morin (2003) nos convida à contextualização do saber, tanto global quanto local, respeitando tanto o conhecimento popular, quanto o científico, buscando sempre tecer a complexidade do saber em todos os espaços de convivência. O princípio da incerteza é o que nos move para a ação em busca de uma esperança utópica e transformadora de tantos saberes e fazeres, conforme a narrativa da professora – elemento Fogo:

A Conferência de Meio Ambiente contribui, pois vem alertar sobre as posturas adequadas em relação às práticas devidas e possíveis para o ambiente escolar e para além dos muros da escola. Possibilitou uma retomada de consciência e aprofundou os saberes por meio de novos conhecimentos, novas pesquisas, novas leituras que irão interferir a curto, médio e longo prazo no cotidiano, e nos fazeres da minha ação como mediadora desses saberes. A prática pedagógica não pode se desvincular da teoria. Os novos saberes conduzem a verdadeira ação que transforma o indivíduo (professor), o outro (aluno) que sofre a interferência e a sociedade (toda a comunidade escolar). (FOGO, 2013).

A Ecoformação nos faz refletir sobre os processos de cuidado de si, do outro e do mundo, pois, presentes no mundo, estamos existencialmente interligados, e cada um de nós carrega em sua matriz ética a receptividade e a abertura à diversidade, que se expressa no respeito, na outridade e na congruência, posto que 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.

E assim, a sustentabilidade não é só uma questão ambiental, mas social, como descreve a professora – elemento Fogo em sua narrativa, referindo-se às atividades desenvolvidas pelos alunos e professoras da COM-Vida:

A escola, a partir do projeto da COM-Vida, pôde rever todo o seu espaço físico e como transformar o entorno da escola em um projeto educacional, levando os alunos a repensar as coisas que eles produzem, as coisas que eles fazem em relação aos colegas e à sociedade lá fora e aqui dentro da própria escola. Nós agora temos uma horta, os meninos repensaram alguns objetos dentro da escola, como trocar as lâmpadas, ou porque trocar as lâmpadas agora, eles estão mais alertas em relação à sustentabilidade, como eles podem fazer isso, como tratar o outro, como tratar o professor e os próprios colegas. Acho que isso foi uma grande contribuição. (FOGO, 2013).

Durante o envolvimento da coletividade, representada por professoras e alunos, na Conferência de Meio Ambiente realizada na escola pesquisada, esse pensamento sobre EA se expressa muito bem no relato, obtido por meio de entrevista, da professora – elemento Água:

Para mim foi ótimo, porque eu gostei muito do trabalho, eu achei que o trabalho interdisciplinar foi maravilhoso e o tema foi uma questão muito atual. E para os alunos serviu para o conhecimento em todas as áreas, um conhecimento científico, conhecimento na área de humanas, social, político. (ÁGUA, 2013).

Apresentamos, portanto, a proposta¹⁰ de uma EA com proximidades na tendência crítica, que possibilita uma educação problematizadora, emancipatória e transformadora, envolvida em diversos movimentos dentro-fora da escola, porém sem esquecer da dimensão pós-crítica da EA que se envolve com a diferença, a

10. Uma proposta destacando as vivências cotidianas de professoras e alunos envolvidos com as práticas da Educação Ambiental, na UMEF Reverendo Antônio da Silva Cosmo – Escola Parque.

diversidade, a outridade.

Portanto, precisamos de mentes abertas ao novo paradigma que chega, 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 nesse processo educativo. E assim encontro uma trama autopoética que fortalece a potencialidade cognitiva da coletividade.

Considerações finais

A Conferência de Meio Ambiente ou IV Conferência Infante-Juvenil de Meio Ambiente (IV CNIJMA) nos convida à diversidade de práticas educativas ambientais em diversos espaços de convivência, em que a Ecoformação e as trilhas fenomenológicas expressam a cultura da sustentabilidade potencializada pelo Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global.

A prática da sustentabilidade nesses espaços de aprendizagem ressoa, por muitas vezes, a expressividade de uma cultura ainda comprometida com o paradigma mecanicista e antropocêntrico, que fragmenta saberes e fazeres. Mas pelos fios que tecem o “Paradigma da Complexidade”, a “Ética do cuidado de si” e o “Princípio da incerteza”, é possível entrelaçar um movimento cultural entre escola-comunidade-escola potencializador de uma educação ambiental aprendente, coletiva e transformadora. Essa Política Estruturante da Educação Ambiental junto com a COM-Vida (Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida), fortalece práticas educativas existentes

em um movimento ambiental e cultural dentro-fora da escola, que atravessa seus muros.

Não se pensa em concluir, mas trilhar novos caminhos em busca de saberes e fazeres fenomenológicos que potencializem a prática da EA pelos espaços de convivência, uma prática capaz de envolver escola-comunidade-escola. E que o entrelaçar entre o linguajar, emocionar e raciocinar seja mediador do novo paradigma que se abre, e que as incertezas interlocutoras da afetividade, criatividade e amorosidade tecam a sinergia de nossa existência.

Mas, para isso, é preciso enfrentar a cegueira epistemológica imersa ainda em paradigma antropocêntrico, mecanicista, fragmentário, racional e excludente, buscando novos saberes e fazeres diante do que nos passa, nos toca e nos acontece. E assim, como seres aprendentes em um processo dialógico e recursivo, teceremos uma rede de relações pelo viés da amizade, do cuidado e da outridade, envolvendo eu-outro-mundo.

Ensinar a importância de uma identidade terrena, ancorada na esperança, no reencantamento de práticas pedagógicas interdisciplinares e transdisciplinares, que possam nutrir uma EA transformadora, coletiva e aprendente, mesmo diante de tantos desafios do cotidiano que nos deixam à deriva.

Trilhar os caminhos da fenomenologia-existencial nos faz pensar-sentir-compartilhar a ética capaz de ressignificar o cuidado de si, do outro e do mundo, pois, enquanto ser-no-mundo, precisamos expressar gana, fé e amor sempre. E, nessa travessia, que a ecoformação possibilite abertura, disponibilidade e receptividade para mediar movimentos culturais que atravessem os muros da escola.

Referências

- BRANDÃO, C. R. **A pergunta a várias mãos**: a experiência da partilha através da pesquisa na educação. São Paulo: Cortez, 2003. 320 p.
- _____. C. R. Comunidades aprendentes. In: FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e caminhos**: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. v. 1. Brasília: MMA: Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 85-91.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Vamos cuidar do Brasil**: conceitos e práticas em educação ambiental na escola. Brasília: MMA/ Departamento de Educação Ambiental: UNESCO, 2007.
- CARVALHO, J. M. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Petrópolis, RJ: DP et alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.
- EIZIRIK, M. F. **Michel Foucault**: um pensador do presente. 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2005. 160 p.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 55. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144 p.
- _____. **Educação como prática da liberdade**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. 157 p.
- FÓRUM INTERNACIONAL DAS ONG'S. **Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global**. Rio de Janeiro: 1992.
- LARROSA, J. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 360 p.
- LEFF, H. **Aventuras da epistemologia ambiental**: da articulação das ciências ao diálogo de saberes. São Paulo: Cortez, 2012. 132 p.
- MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. 98 p.
- MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002. 152 p.
- MORIN, E. **Cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128 p.
- _____. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010. 268 p.
- _____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011. 120 p.
- PINEAU, G. **Temporalidades na formação**: rumo a novos sincronizadores. São Paulo: TRIOM, 2003. 234 p.
- SATO, M.; PASSOS, L. A. De asas de jacaré e rabos de borboletas à construção fenomenológica de uma canoa. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. C. (Org.). **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 213-232.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 156 p.

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. p. 41-61.

TRAJBER, R. et al. Políticas estruturantes. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Processo Formador em Educação Ambiental a Distância**: Módulos 1 e 2 – Educação a Distância/Educação Ambiental. Brasília: MEC/SECAD, 2009. 140 p.

TRISTÃO, M. F. As dimensões e os desafios da educação ambiental na sociedade do conhecimento. In: RUSCHEINSKY, A. (Org.). **Educação ambiental**: abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 233-249.

_____. **A educação ambiental na formação de professores**: redes de saberes. 2. ed. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2008. 236 p.

_____. Um olhar sobre a educação ambiental no Brasil. **Processo Formador em Educação Ambiental a Distância**: Módulos 1 e 2 – Educação a Distância/Educação Ambiental. Brasília: MEC/SECAD, 2009. p. 65-116.

_____. Uma abordagem filosófica da pesquisa em educação ambiental. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, out.-dec. 2013. doi: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000400003>>.

Submetido em 5 de janeiro de 2018.

Aprovado em 5 de abril de 2018.