

Educação ambiental em áreas verdes urbanas: uma reflexão sobre a formação de valores a partir de um processo educativo

Environmental education in urban green areas: a reflection on the formation of values from an educational process

Educación ambiental en áreas verdes urbanas: una reflexión sobre la formación de valores desde un proceso educativo

Andréia Nasser Figueiredo¹
Haydée Torres de Oliveira²

Resumo

O presente artigo é uma reflexão sobre como a prática da educação ambiental que valoriza a experiência estética contribui para a coexistência de seres, humanos e não humanos, em contextos urbanos. Nosso objetivo foi identificar, por meio dos materiais produzidos durante cinco atividades realizadas no decorrer de um processo formativo de oito meses, quais sentimentos e emoções, relacionados a áreas verdes, emergiram nas e com as pessoas participantes. Baseadas no paradigma da fenomenologia, pontuamos seis aspectos que consideramos relevantes para as práticas educativas no contexto em questão: trabalhar as relações seres humanos-áreas verdes urbanas; incentivar a criatividade; estabelecer espaços de diálogo e acolhimento; trabalhar o pensar individual e trazê-lo para o coletivo; propiciar vivências e, por último, avaliar a prática educativa de forma reflexiva. Para nós, ao trabalharmos esses aspectos dentro da proposta da educação ambiental crítica, dialógica e da atenção, conseguimos identificar a formação de valores, a percepção do outro no espaço urbano e o engajamento e pertencimento do coletivo no processo.

Palavras-chave: Formação de valores. Educação ambiental em áreas urbanas. Espaços verdes urbanos.

Abstract

The present article is a reflection on how the practice of environmental education that values aesthetic experience contributes to the coexistence of beings, human and nonhuman, in urban contexts. Our aim was to identify, through the materials produced during five activities carried out during an eight-month training process, which feelings and emotions related to green areas that emerged in and with the participants. Based on the paradigm of phenomenology, we highlight six aspects that we consider relevant for educational practices in the context in question: to work the human beings-urban green areas relationships; encourage creativity; establish spaces for dialogue and reception; to work individual thinking and bring it to the collective; propitiate experiences and finally evaluate educational practice in a reflexive way. In our view, as we work these aspects within the proposal of critical environmental education, dialogic and attention, we can identify the formation of values, the perception of others in urban space and the engagement and belonging of the collective in the process.

Keywords: Formation of values. Environmental education in urban areas. Urban green spaces.

Resumen

Este artículo es una reflexión sobre como la práctica de la educación ambiental que valora la experiencia estética contribuye a la convivencia de los seres, humanos y no humanos, en el contexto urbano. Nuestro objetivo fue identificar, a través de los materiales producidos durante cinco actividades realizadas en un proceso de formación de ocho meses, qué sentimientos y emociones, relacionados con las áreas verdes, emergen en y con

¹ Doutora em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Ecologia e Recursos Naturais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP

² Doutora em Ciências da Engenharia Ambiental, professora sênior do Departamento de Ciências Ambientais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP

las personas participantes. Partiendo del paradigma de la fenomenología, señalamos seis aspectos que consideramos relevantes para las prácticas educativas en cuestión: trabajar las relaciones del ser humano con las áreas verdes urbanas; fomentar la creatividad; establecer espacios de diálogo y recepción; trabajar el pensamiento individual hasta llevarlo al colectivo; aportar experiencias y, finalmente, evaluar la práctica educativa de forma reflexiva. Para nosotros, al trabajarlos, a estos aspectos, dentro de la propuesta de la educación ambiental crítica, dialógica y de la atención, logramos identificar la formación de valores, la percepción del otro en el espacio urbano y el involucramiento y pertenencia del colectivo en el proceso.

Palabras clave: Formación de valores. Educación ambiental en áreas urbanas. Espacios verdes urbanos.

1 Contextualização

O contexto de onde emergiram os dados trabalhados no decorrer deste texto foi um projeto de extensão universitária denominado *Educação ambiental na microbacia do Córrego Santa Maria do Leme e entorno: trilhas interpretativas e conservação da biodiversidade*. Aconteceu durante oito meses, do ano de 2016, em encontros quinzenais, e culminou na organização e realização de um evento de nove horas de programações educativas com a temática ambiental, em dois bosques urbanos. Partindo dessa realidade, nosso objetivo foi identificar, dentro da prática educativa, quais sentimentos e emoções, relacionados a áreas verdes e sua biodiversidade, emergiram nas e com as pessoas participantes do projeto.

A reflexão sobre como o trabalho educativo que valoriza a experiência estética contribui para a coexistência de seres humanos e não humanos, no contexto urbano brasileiro, foi o ponto de partida para o presente artigo. Sabemos que a perspectiva de trabalhar a formação de valores no campo da educação ambiental brasileira tem crescido (GRÜN, 1996; BONOTTO, 2003; MARIN, 2007; IARED, 2015), embora ainda seja desafiadora para a prática. Baseadas em uma vertente da educação ambiental crítica (CARVALHO, 2005; GUIMARÃES, 2005), buscamos um olhar mais minucioso sobre o processo educativo, estabelecendo as ações e propostas que favoreceram trabalhar a dimensão estética no grupo de participantes do projeto.

Partimos da premissa de que nós, seres humanos, somos seres aprendentes e em construção durante o caminhar da vida, e nos fazemos em nossas relações com os outros seres, humanos ou não, no caminhar do fluxo e na malha da vida. Por isso, resolvemos investigar a prática educativa conectada ao contexto urbano, já que esse é um ambiente comum à metade da população humana atual (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2012) e, segundo dados do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2010, mais de 80% da população brasileira está em áreas urbanas. Compreendemos que o contexto urbano não é uma tela onde ocorrem as relações, mas é a paisagem que é tecida nos fluxos das vidas e vice e versa (STEIL; CARVALHO, 2012). Para isso, nos propusemos desvelar as relações estabelecidas pelos seres humanos com as áreas verdes urbanas, tomando-as como espaços educadores (MATAREZI, 2005) para a prática da educação da atenção na perspectiva da educação ambiental que acreditamos e buscamos praticar.

2 Conceitualização

Olhando para a etimologia da palavra estética nos deparamos com a palavra sentir. Derivada da palavra grega *aisthesis*, o estudo da estética percorreu alguns caminhos dentro do campo da filosofia. Segundo Marin (2006, p. 279), “o conceito de estética passou a ganhar solidez a partir das perspectivas existencialista e fenomenológica”. Em um recente ensaio crítico, Iared, Oliveira e Payne (2016) examinam alguns conceitos-chave sobre hermenêutica e fenomenologia introduzidos por alguns filósofos. Segundo as autoras e o autor, Dufrenne, Bachelard, Merleau-Ponty, Gadamer e Quintás convergem na abordagem ontológica da

estética: “todos acreditam que não há dicotomia entre sujeito e objeto e que existe uma consciência reflexiva na experiência estética. Essa visão ontológica da natureza da realidade da experiência estética está na perspectiva fenomenológica hermenêutica” (IARED; OLIVEIRA; PAYNE, 2016, p. 5, nossa tradução).

A perspectiva teórico-metodológica do presente trabalho tem sua base na fenomenologia. Partimos de Merleau-Ponty e avançamos para o campo teórico mais contemporâneo, estabelecido por Tim Ingold e Nigel Thrift. O primeiro delimita questões importantes sobre a percepção, o ser e habitar o mundo (MERLEAU-PONTY, 1971), enquanto o segundo transcende algumas questões do ponto de vista corporal, trabalhando conceitos como a *meshwork* (INGOLD, 2011,) e mais especificamente no campo da educação, baseado no conceito de Gibson (1979)³, a educação da atenção (INGOLD, 2000 p. 167). O terceiro, nos remete a reflexões sobre a limitação de acessar e representar o mundo por meio de metodologias, uso de números e/ou palavras, o que ele chama de teoria não representacional (THRIFT, 2008)

Carvalho e Steil (2009) estabeleceram a contribuição que os dois primeiros autores trazem para a prática educativa, na formação do que eles denominaram de epistemologias ecológicas. Segundo a autora e o autor, em um artigo mais recente (STEIL; CARVALHO, 2012, p. 39) os conceitos de Merleau-Ponty para Ingold remetem “a um invólucro que contém em si a matéria”, aprisionando, assim, o que Ingold denomina de fluxo da vida. É nesse sentido que Ingold trabalha com o conceito da *meshwork*, que nos remete a um re-olhar das relações, as quais deixariam de ser elos estabelecidos para se tornarem partes do ser fundante no fluxo da vida.

3 Valores estéticos na Educação ambiental, a Educação da atenção e os espaços educadores urbanos

A dimensão dos valores, éticos e estéticos, trazida por Carvalho (2006) nos remete diretamente ao (re)pensar das relações estabelecidas com o outro (seja humano ou não). Dentro da proposta do autor, temos na prática educativa a possibilidade de trabalhar a construção dos valores através das sensações e vivências e, a partir dessas, a reflexão sobre as escolhas que ao longo da vida nos fazem ser seres em constante mudança.

Bonotto (2008), por sua vez, apresenta uma proposta de trabalho com a educação em valores. A autora pontua que trabalhar a cognição-afetividade-ação, de forma integrada, possibilita a incorporação do trabalho com valores e o enfoque na apreciação estética. Segundo ela, a cognição permite a reflexão sobre as ações e sentimentos envolvidos na construção de valores para sua melhor compreensão e apropriação; a afetividade, incorpora a sensibilização, percepção e expressão dos sentimentos com relação ao valor construído (temporalmente e espacialmente), e, por último, a ação, proporciona a vivência para a construção do valor.

Seniciato e Cavassan (2009) pontuam que a experiência estética tem o potencial reflexivo como fundamental e de extrema importância nos processos educativos. E acrescentam que a experiência estética na natureza pode revelar a plenitude do ser. Iared (2015) reforça a necessidade de pensar atividades de educação ambiental que permitam vivências não estruturadas em espaços e momentos informais que possibilitem a convivência com o *outro* e o diálogo com as mais diversas pessoas.

Nesse sentido, Carvalho e Steil (2013) ressaltam que, para Ingold, a produção e a troca de conhecimento são indissociáveis do engajamento dos sujeitos no mundo e sua ação no presente. Segundo a autora e o autor:

³ Gibson, J. J. *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin, 1979.

O foco no presente e na atividade confere centralidade aos processos perceptivos como guias fundamentais da comunicação e da aprendizagem como qualidades comuns a todos os seres que habitam o mundo. Estes processos são comuns à experiência de todos os seres humanos e não humanos que, atravessados pelas forças ativas no ambiente, criam suas formas de vida. Neste contexto, a educação da atenção torna-se fundamental para a identificação dos rastros, traços e linhas que estas formas de vida deixam no ambiente (CARVALHO; STEIL, 2013, p. 65).

Nossa aproximação com o conceito da educação da atenção veio através da leitura e entendimento de Ingold. Em seu livro *The perception of the environment*, o autor afirma que aprender não é uma transmissão de informação, mas uma educação da atenção (2000, p. 167). Para ele, durante toda vida pode-se continuar a ver coisas novas no mundo, de outra forma permanente, não construindo os mesmos dados sensoriais de acordo com novos esquemas conceituais, mas por uma sensibilização ou *afinação* do sistema perceptivo a novos tipos de informação. Sendo assim, a informação existente no mundo é inesgotável e, portanto, não há limites para o que pode ser percebido. Carvalho e Steil (2009) pontuam que:

A aprendizagem para Ingold, portanto, está relacionada com a incorporação de uma certa capacidade da atenção de captar os sinais pelos quais humanos e não humanos se revelam uns aos outros ao habitarem e se movimentarem dentro de uma determinada paisagem (CARVALHO; STEIL, 2009, p. 90).

Quando olhamos o conceito de aprendizagem, especificamente no múltiplo e amplo campo da educação, encontramos alguns teóricos com conceitos similares ao trazido por Ingold, mas a partir de uma visão antropocêntrica. Brandão (2002, p. 293-294) destaca que “a educação é por toda a vida”, e complementa, ao citar que ela deve “acompanhar, ao longo da vida, pessoas que se recriam ao reaprenderem sempre, e que devem estar inseridas em comunidades de saber”. Já Freire (1987) coloca que somos seres inacabados, logo, somos seres aprendentes por toda nossa vida. E, ao discorrer sobre a importância de reconhecer o inacabamento para poder ensinar, no livro *Pedagogia da Autonomia* (2002), o autor cita que:

[...] Gosto [...] de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo (FREIRE, 2002, p. 22)

Buscando uma aproximação do referencial teórico-metodológico da pesquisa com o referencial teórico-prático utilizado no processo de ensino e aprendizagem durante o projeto de extensão, nos apoiamos na sensibilidade de entender o *outro* e no diálogo, como ferramentas importantes ao exercício da reflexão. Reafirmamos que somos cientes que o referencial usado na prática vem de uma proposta antropocêntrica e, por isso, tivemos o cuidado de olhar para os conceitos de diálogo e aprendizagem com os *outros*, desenvolvidos especificamente por Freire, de uma forma mais ampla que incluísse os seres não humanos.

4 Caminhos metodológicos

Os dados trabalhados neste artigo resultam do processo educativo estabelecido no projeto de extensão intitulado *Educação ambiental na microbacia do Córrego Santa Maria do Leme e entorno: trilhas interpretativas e conservação da biodiversidade*, já anteriormente citado. Com o objetivo de desenvolver ações educativas nas áreas verdes urbanas da microbacia em questão, além de fortalecer o grupo de educadoras e educadores, e promover um diagnóstico de áreas verdes da bacia como potenciais espaços educadores, realizamos catorze encontros de quatro horas cada, durante os meses de maio a dezembro de 2016. Esse

grupo também esteve envolvido na organização e realização de um evento educativo, com nove horas de programação, no dia 03 de dezembro de 2016.

O grupo participante foi formado por catorze pessoas que tinham ligações ou formações na área ambiental. Segundo o questionário de inscrição do projeto de extensão, poucas tinham ou consideravam ter experiência na área educativa, e ressaltaram ter interesse por formação prática na área de educação ambiental. Em destaque, tivemos duas respostas que indicavam o interesse em integrar a equipe do projeto por causa da participação anterior no curso de formação de monitoras e monitores do bosque Santa Marta (também oferecido pelo LEA/DCAm/UFSCar) e uma pessoa que, em sua resposta, ressaltava a afetividade relativa aos bosques da bacia do Santa Maria do Leme, em sua infância.

É importante ressaltar que a escolha de delimitar, dentro do espaço urbano, uma microbacia como recorte territorial, não foi aleatória. O conceito de bacia hidrográfica que trazemos do campo da Ecologia (ODUM, 1971) defende o uso desse recorte de paisagem como uma unidade de gerenciamento justamente por remeter ao conceito holístico das relações. No campo da educação ambiental, o conceito também é utilizado como unidade de trabalho, apesar de sua complexidade, pela mesma justificativa (FIGUEIREDO, 2013; DI TULLIO, 2014). Sendo assim, um ponto inicial para trabalhar os olhares em propostas educativas mais coerentes para as (inter)relações existentes naquele espaço. Ao selecionarmos essa microbacia como espaço da prática educativa, levamos em consideração, também, dentro da vertente crítica da educação ambiental, o momento histórico-político de revisão do Plano Diretor do município (SÃO CARLOS, 2005). A microbacia escolhida, atualmente, é semiurbanizada, com um histórico de mobilização popular em prol da manutenção e recuperação das áreas verdes e dos corpos d'água (MATTIAZZI; FIGUEIREDO; KLEFASZ, 2011), e é uma das áreas destinadas para o crescimento urbano.

Dentro de uma perspectiva qualitativa e interpretativa, baseada nas especulações teóricas da fenomenologia já mencionado anteriormente, foram realizadas atividades educativas que priorizavam a reflexão sobre os sentidos e sentimentos das pessoas participantes. Durante essas atividades, foram produzidos materiais individuais e coletivos, posteriormente utilizados nesta análise. Nosso primeiro objetivo foi olhar, cuidadosamente, para cada etapa do processo educativo, e selecionar os materiais que nos permitissem identificar as expressões, sentimentos e sensações dos indivíduos participantes. Dentre os sete materiais elaborados e os diversos dados gerados no processo educativo, apenas cinco atividades foram escolhidas para esta análise, por as considerarmos importantes na reflexão sobre o trabalho com valores, e que supririam o nosso objetivo proposto neste texto. Vale ressaltar que todas as pessoas participantes estavam cientes da pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido⁴, autorizando a utilização dos materiais produzidos pelo grupo.

5 Uma análise reflexiva dos materiais

Consideramos importante destacar algumas atividades desenvolvidas no processo educativo, para a prática da educação da atenção, valorizando as sensações estabelecidas com os outros seres no contexto urbano. Ao olharmos para as atividades escolhidas por nós, nos colocamos como sujeitos da pesquisa, pois realizamos o processo de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2002). Ingold (2010) reforça o papel fundamental das pessoas responsáveis por mediar a prática educativa e coloca que, primeiramente, não pode haver uma observação sem participação, e, sendo assim, que “praticar a observação participante é também passar por uma

⁴ O presente artigo faz parte de um projeto de pesquisa de doutoramento que foi submetido previamente e aprovado pelo Comitê de Ética obtendo o número CAAE 58415616.7.0000.5504.

educação” (INGOLD, 2014, p. 388). Trazendo para a nossa prática, no projeto de extensão, nós, como educadoras, fomos as responsáveis diretas por criar as situações que ajudaram a desvelar os outros seres (humanos ou não) para as pessoas do grupo. E assim, segundo o autor (2010, p.21), “fazer esta coisa se tornar presente” no mundo das pessoas participantes. Para isso, vamos descrever, de forma cronológica, cinco eventos que, para nós, foram de extrema importância para estabelecer o olhar da atenção em relação à biodiversidade.

A primeira atividade que destacamos aconteceu no segundo encontro do grupo. Por coincidência, a atividade denominada *chuva de ideias* foi realizada em um dia chuvoso. Baseada em uma técnica grupal conhecida como *brainstorming*, a chuva de ideias é uma dinâmica que tem como proposta o desvelamento das vontades do grupo. Foram disponibilizados papéis pardos, canetinhas, lápis de cor, giz de cera e três perguntas para os quatro grupos formados. Após um determinado tempo, os grupos compartilharam os resultados uns com os outros. Foi a primeira atividade reflexiva feita coletivamente e produziu quatro cartazes coloridos. Para o objetivo proposto neste artigo, destacamos uma das três questões: o que faz você frequentar uma área verde urbana? Em todas as respostas a relação corporal aparece como um elemento importante. Entre as atividades citadas estavam o relaxamento, os exercícios físicos, as atividades culturais e/ou sociais. Destacamos as respostas e uma expressão de cada um dos cartazes (Figura 1) confeccionados com a proposta de levantar alguns aspectos que nos chamaram a atenção.

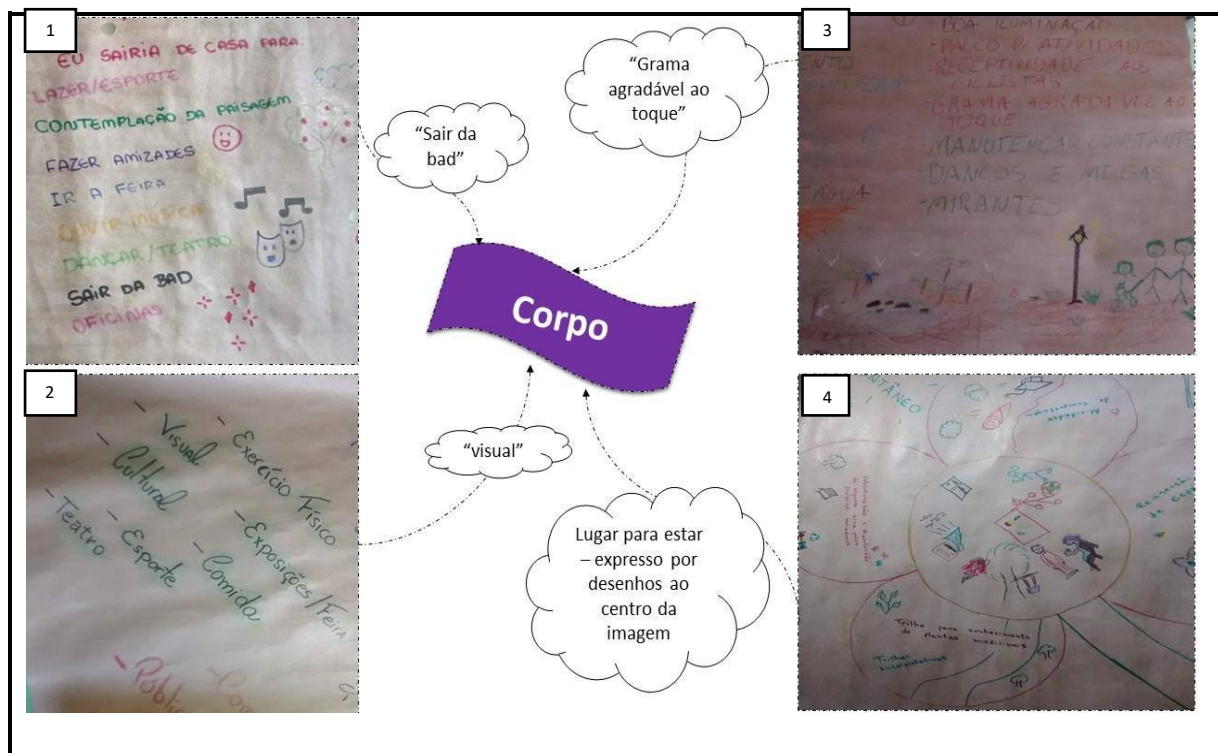


Figura 1 - Materiais elaborados em sala e destaque para os motivos para frequentar uma área verde urbana
Fonte: elaborada pelas autoras

O primeiro aspecto a ser destacado dessa produção coletiva diz respeito às formas encontradas pelos grupos de expressar os motivos a frequentar uma área verde urbana. A dificuldade em expressar (seja em palavras, gestos ou desenhos) os sentimentos é explicada, dentro da perspectiva fenomenológica (MERLEAU-PONTY, 1999), pela complexidade da percepção que cada pessoa/corpo vivencia no contato com o outro. Thrift (2008) pontua em seu livro *Non-Representational Theory: Space | politics | affect* que a experiência é diferente da representação. Temos desenhos (além das palavras) em três dos quatros cartazes, e,

especificamente o quarto cartaz só com desenhos, ao centro da figura. Segundo Marin (2006), o contato com o outro, seja em um ambiente considerado preservado ou em um ambiente modificado e repleto de significados e nostalgias para os seres humanos, nos causa um emaranhado de sensações, sentimentos e significados difíceis de analisar e representar. Por isso, oferecer dentro da prática educativa diferentes possibilidades de expressão dessas sensações e sentimentos torna-se importante para o processo de reflexão sobre as relações estabelecidas com os outros. No nosso caso, percebemos a importância de deixar os grupos se expressarem por meio de outra linguagem que não seja a falada ou a escrita letrada.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foram as expressões destacadas na Figura 1. Na tentativa de simbolizar os porquês de ir, apareceram expressões ligadas ao bem-estar corporal desfrutado no lugar. Para Marin (2007) a crescente deseducação do sensível na nossa sociedade urbana é um dos maiores fatores para o não envolvimento das pessoas com os problemas ambientais locais. Observamos, com as respostas das pessoas participantes, que mesmo em uma sociedade ainda pautada pela educação bancária (FREIRE, 1987) e, muitas vezes pautada também pela falta de uma educação estética (ou do sensível como coloca a autora), a relação das pessoas participantes com os espaços verdes urbanos se dá através da experiência no fluxo da vida. As quatro expressões remetem a relações diretas com o outro e às sensações que emergem dessas relações. Para *sair da bad⁵*, ter um *visual* contemplativo, sentir a *grama agradável ao toque* e ter um *lugar para estar* é necessário trabalhar o sensível e mergulhar nas experiências que o espaço verde urbano possibilita aos seres humanos. Sem dúvida, não podemos negar que para haver essas relações temos que manter os espaços verdes urbanos públicos, acessíveis e com possibilidades de diversos usos (CARRUS et al., 2015).

Segundo Marin (2007, p. 112):

As construções humanas nas grandes cidades privam o ser humano de sua essência, de seu contato com a natureza. A velocidade com que se dá a apropriação do espaço pela especulação imobiliária, e as mudanças de paisagens dela derivadas, quebram os laços de enraizamento ou identidade com o lugar.

A segunda atividade que nos trouxe elementos para trabalhar as relações foi a formação do conceito coletivo de educação ambiental para o grupo, realizada no terceiro encontro. A atividade consistiu em trabalhar o conceito individual e dele partir para a construção coletiva gerando autonomia e fortalecimento do grupo. Antes da realização da atividade em si, foi realizada uma apresentação em *powerpoint* do histórico e vertentes da educação ambiental brasileira e, as pessoas participantes tiveram acesso a um dos documentos-base⁶ da educação ambiental brasileira. Como resultado da atividade, o conceito coletivo elaborado foi: a educação ambiental é um *processo* de *envolvimento* e construção de valores que visa a transformação, a percepção e a sensibilização em relação aos ciclos sustentáveis da vida.

Poderíamos aprofundar nossa reflexão em diversas palavras colocadas no conceito, mas destacamos duas para olhar com mais atenção: *processo* e *envolvimento*. O destaque da palavra processo se dá por nos remeter, justamente, ao movimento do caminhar da vida. O que faz dessa palavra um ponto forte não só na escrita do conceito, mas de significados para nossa reflexão. Para Ingold (2012, p. 38) a vida se faz em movimento, em fluxos sempre crescentes. Para o autor: “A vida está sempre em aberto: seu impulso não é alcançar um fim, mas continuar seguindo em frente. [...] A coisa, todavia, não é só um fio, mas um certo agregar de fios da vida”, que nos remete a segunda palavra destacada por nós.

⁵Expressão popular utilizada que significa melhorar, vencer um estado depressivo.

⁶ RIO DE JANEIRO. Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, de junho de 1992.

Podemos entender a palavra envolvimento a partir de diferentes pontos, mas como sugerida no contexto da frase, e relacionada diretamente com a primeira palavra destacada por nós, vamos olhar para o envolvimento no fluxo, formando os fios que compõem a malha da vida, conforme propõe Ingold (2011). A força dessa palavra está, para nós, diretamente ligada à formação do sentimento coletivo e da prática educativa que almejávamos desenvolver (construindo valores). O conceito de envolvimento está no cerne da reflexão e da atenção, justamente por trazer o movimento do corpo para a proposta educativa. O conceito de educação ambiental do grupo, de forma geral, nos remete à formação da primeira relação identificável das pessoas umas com as outras e com o processo educativo no espaço urbano.

A terceira atividade que trazemos para a reflexão é aquela que buscou incentivar o olhar da atenção sobre os espaços verdes urbanos da microbacia. Fizemos uma saída a campo, num sábado de manhã, e visitamos onze áreas (Figura 2) com o objetivo de conhecê-las e pensar possíveis atividades educativas a serem desenvolvidas ali. Ou seja, pensar aqueles espaços como espaços educadores, com suas potencialidades educativas. Dessa forma, buscamos coerência com a proposta de educação da atenção, entendida por nós, na qual o estar no lugar se faz de extrema importância.

Withrow-Clark, Konrad e Siddall (2015) trabalharam o conceito de *sense of place*. Segundo o autor e as autoras, esse conceito pode ser descrito como a interação entre a conexão que os indivíduos sentem em lugares específicos e os significados ou descrições associados a esses lugares. Em uma proposta semelhante, elaboramos um roteiro com quatro perguntas e os registros foram feitos de forma individual. Dentre as perguntas, destacamos uma: quais são suas sensações em relação ao lugar? E para cada parada, alguns comentários e sensações se repetiam em diferentes pessoas.

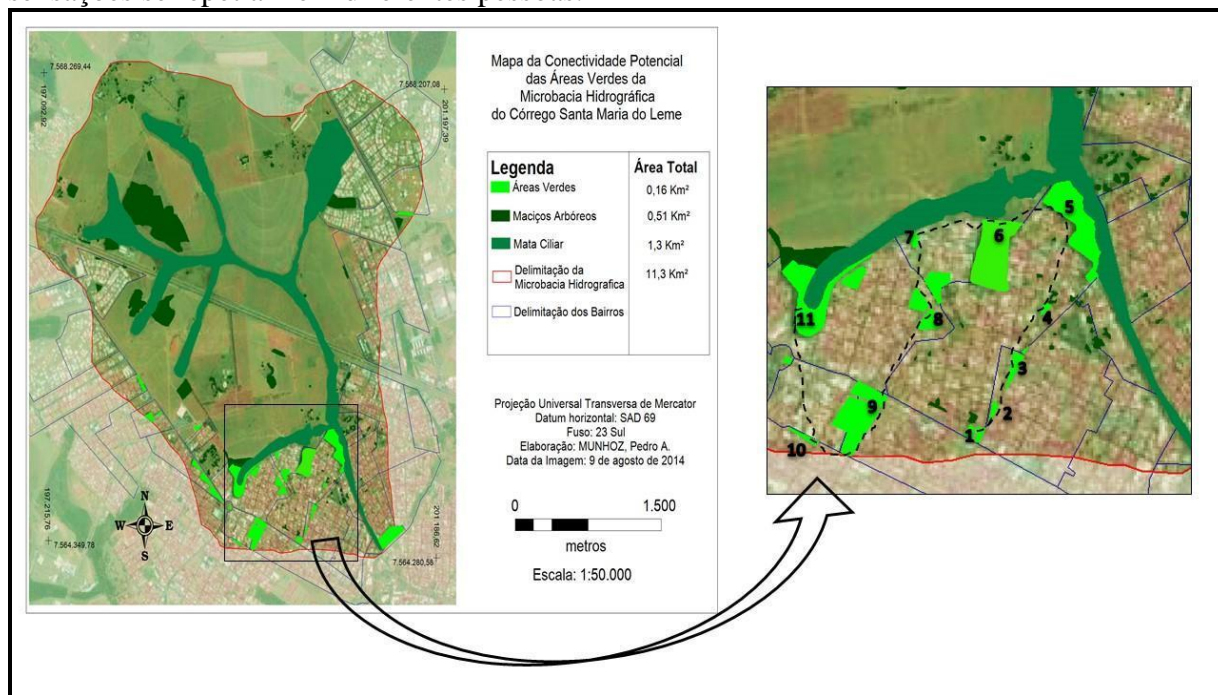


Figura 2 - Mapa da Microbacia do Santa Maria do Leme e as áreas visitadas na saída a campo
Fonte: mapa original elaborado por Munhoz (2014) e modificado pelas autoras

No presente artigo, visando aprofundarmos nossa reflexão, escolhemos três áreas consideradas de destaque no processo educativo. A primeira área é a numerada com o 1 na Figura 2. Foi exatamente onde iniciou-se a visita a campo, e a primeira a ser olhada de forma diferente pelas pessoas do grupo. Essa área margeia uma rua principal da região, é a entrada de um bairro de classe média/média-alta da cidade, e onde fica um posto policial da

associação de moradores do bairro. As palavras mais citadas pelas pessoas do grupo foram: barulhento, decorativo e movimentado. Destacamos, também, outros termos utilizados, como: tédio, segurança, vazio e falta de diversidade.

A segunda área destacada por nós é a área numerada como 4 na Figura 2. Trata-se de uma praça triangular, localizada no meio do bairro, e a escolhemos como destaque porque, a princípio, seria o espaço para desenvolver o evento educativo, mas por questões de logística e tamanho o espaço não foi utilizado. As palavras mais citadas foram: calma e agradável. E entre as palavras que destacamos estão: maior interferência humana, pouquíssima vegetação e parada.

A terceira e última área selecionada por nós é a área numerada como 6 na Figura 2. Trata-se do bosque Santa Marta, um remanescente florestal que foi parcialmente reflorestado por um grupo de moradores do bairro, e foi selecionado como destaque porque foi um dos espaços onde foi desenvolvida a ação educativa proposta pelo grupo no final do projeto de extensão. Para o bosque, as palavras mais citadas foram: tranquilidade, agradável e calma. Assim como fizemos nas outras áreas, destacamos outras palavras que apareceram em relação a essa área, são elas: sensação de possibilidade, várias espécies nativas, frio e felicidade.

Elaboramos, para cada uma das três áreas, uma nuvem de palavras, evidenciando as palavras mais frequentes em tamanhos maiores, e comparamos com uma imagem do lugar visitado (Figura 3) para demonstrar visualmente as palavras produzidas na experiência vivida pelas pessoas.





Figura 3 - Imagens dos espaços visitados e nuvem de palavras produzidas a partir das respostas do grupo em relação às áreas 1,4 e 6 visitadas

Fonte: Imagens das áreas 1 e 4 foram retiradas do Google e a imagem da área 6 foi feita pelas autoras

Em todas as áreas, a sensação principal e em destaque nas nuvens remete, exatamente, à relação corpo-lugar. Seja o incômodo com o barulho dos carros, ou a paz trazida pelos sons mais naturais e, por fim, a tranquilidade de estar em um lugar mais natural. Merleau-Ponty (2004, p. 24) pontua que “nossa relação com as coisas não é uma relação distante, cada uma fala ao nosso corpo e a nossa vida, elas estão revestidas de características humanas (dóceis, doces, hostis, resistentes) e, inversamente, vivem em nós como tantos emblemas das condutas que amamos ou detestamos”. E Ingold (2011) complementa que os lugares não são substratos onde ocorre a vida (ou como colocado por Merleau-Ponty, a relação com as coisas), mas são moldados em um processo de fluxo e contrafluxo da vida.

O último destaque que gostaríamos de fazer a respeito dessa terceira atividade é sobre o perceber a presença do *outro* (INGOLD, 2010) ou, mais especificamente, sobre a biodiversidade desses espaços. Em todas as observações feitas pelas pessoas participantes apareceu algum comentário sobre a diversidade e variedade de seres. Para nós, esse fato é bem significativo e corrobora com a importância trazida por Thiemann (2013) do estar em áreas verdes urbanas para a sensibilização sobre a sua biodiversidade. Na primeira área, o tédio, a falta de diversidade e o aspecto decorativo remeteram diretamente à percepção da biodiversidade do local. Na segunda área, as palavras utilizadas foram: muito concreto, pouquíssima vegetação e maior interferência humana. Todas também se referindo ao aspecto de planejamento do espaço verde urbano menos natural e mais controlável na visão humana. E na terceira área, as expressões em relação à biodiversidade apareceram de forma mais leve e positiva. Área gostosa, várias espécies nativas, foram duas delas que, diretamente, trouxeram esse olhar sobre os outros seres vivos.

A quarta atividade que iremos destacar é a construção coletiva dos objetivos e da justificativa da ação educativa proposta para ser realizada pelo grupo. Consideramos importante colocar que essa atividade ocorreu após um período de recesso da universidade, demonstrando para nós o envolvimento e comprometimento do grupo com o projeto de extensão e com a proposta educativa a ser desenvolvida de forma coletiva. Em um encontro anterior, o grupo havia decidido desenvolver as ações educativas pensadas durante um evento aberto ao público nos bosques Cambuí e Santa Marta (respectivamente as áreas numeradas como 5 e 6 na Figura 2).

A atividade de escrita coletiva de um projeto (no caso, o evento) estava proposta como uma forma de estruturar as ideias e contemplar, da melhor forma, todos os desejos do grupo. Realizamos, então, a dinâmica do Café Compartilha (OCA, 2015), como estratégia para a primeira organização do projeto educativo. Como resultado, tivemos cartazes que continham desde uma estrutura para a introdução com os tópicos-base para o projeto até o primeiro

cronograma do evento. Além disso, foram elaborados durante a dinâmica os objetivos e a justificativa (Figura 4) de realização do evento.

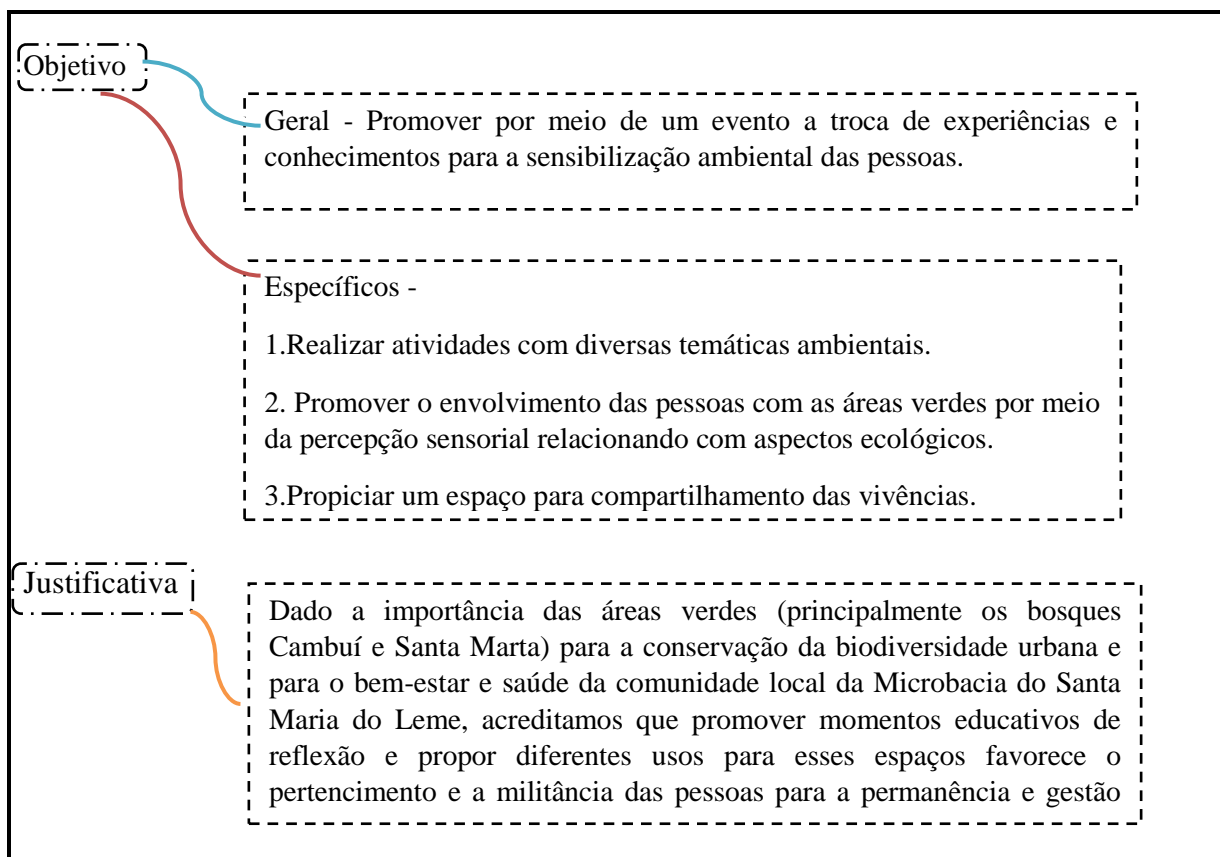


Figura 4 - Objetivos e justificativa do projeto educativo elaborados coletivamente pelo grupo de pessoas participantes do projeto de extensão
Fonte: elaborada pelas autoras

Assim como fizemos com o conceito de educação ambiental, destacamos algumas das palavras utilizadas nos objetivos para mergulhar um pouco mais em nossa reflexão. Do objetivo geral, nosso destaque vai para a palavra troca. Para nós é significativa a presença dessa palavra no objetivo geral do projeto (que culminou no evento) escrito coletivamente pelas pessoas participantes do processo educativo, na medida em que reflete um dos princípios da educação ambiental crítica, dialógica, participativa e reflexiva que almejamos em nossas pesquisas e práticas educativas⁷. É uma palavra que remete à incorporação do aprender pelas relações do fluxo da vida (INGOLD, 2011) e dentro de uma proposta educativa dialógica (FREIRE, 2002). A escrita pode até ser extrapolada para a troca de experiência e de conhecimentos de todos os seres.

Nos objetivos específicos trazemos um destaque geral sobre o aspecto reflexivo e sensorial presente em quase todos os tópicos. Conseguimos compreender a preocupação em envolver as pessoas com as duas áreas verdes urbanas a fim de gerar vivências e reflexões sobre suas relações com aqueles espaços. Acreditamos interessante a força com que aparece a educação estética, que trabalha o viver e o vivenciar as trocas. A proposta de desenvolver

⁷ Como exemplos de pesquisas realizadas pelo nosso grupo vide: DI TULLIO (2014); FIGUEIREDO (2013); HOFSTATTER (2013 INSERIR Ref.); IARED (2015); MARTINS (2015); OLIVEIRA (2015); THIEMANN (2013); VALENTI (2014)

seres durante a avaliação final coletiva.

Fonte: elaborada pelas autoras

Para cada relação solicitada na questão, as pessoas escreveram palavras que demonstravam os sentimentos, motivações e relações que se estabeleceram no processo educativo (Figura 5). A relação descrita com o maior número de palavras (oito) foi a *você com o grupo*. Dentre elas, as palavras *empatia* e *amizade* foram destacadas como responsáveis pelo comprometimento de cada pessoa dentro do projeto de extensão. Gostaríamos de destacar algumas das palavras que apareceram nas outras relações. Na relação *você e as áreas verdes da bacia* apareceu um sentimento descrito como *coisa boa*. E na relação *você e a biodiversidade da bacia* apareceram as palavras *atenção* e *empatia*. Nas duas outras relações aparecem palavras como: pertencimento, cuidado, amor, descoberta, gratidão e união. Palavras que, para o campo da educação ambiental e da própria fenomenologia, não são ingênuas, são reflexos da prática educativa.

Desenhados na parte de fora da estrela, temos: a bacia, o grupo, o sol, elos de uma corrente, uma bandeira, a sede da AMOR, um coração, uma árvore, pássaros e uma borboleta, um balanço e um banco. Todos com simbolismos específicos, explicados cuidadosamente no momento de partilha da dinâmica, mas por hora, escolhemos trazer três deles para nossa reflexão: o sol, a corrente e a bandeira. O primeiro, simbolizando a energia que movimentou o grupo durante todo o processo. O segundo, simbolizando a união não só do grupo em si, mas com os outros componentes do processo (como a bacia, a biodiversidade, a AMOR e as áreas verdes). O terceiro, representando o resultado de todas essas relações e sentimentos descritos que os fizeram ser aquele grupo e, por isso, resumiram com a bandeira escrita *identidade*.

Para nós, todo o trabalho de formação de valores, o cuidado da mediação dialógica e a educação da atenção foram contemplados com essa avaliação. Thomashow e Kessel (2015, p. 26, tradução nossa) pontuam em seu artigo que: “a educação ambiental tem o poder de transformar a forma como as pessoas vivem nas áreas urbanas, revelando as complexidades dos sistemas sociais e ecológicos e usando essa consciência para orientar o engajamento e a ação”.

Além disso, para nós, é no processo educativo que as pessoas se educam e podem assim criar um (re)olhar para as relações estabelecidas historicamente no e com os seres no espaço urbano. Para finalizar, ao refletirmos sobre todo o processo, pontuamos que:

(1) foi importante começar trabalhando o olhar para a relação pessoas-espacos verdes urbanos porque permitiu despertar a atenção sobre os outros seres, humanos ou não, existentes naqueles espaços;

(2) incentivar, desde o início, atividades que estimularam a criatividade e a expressão dos sentimentos, vontades e desejos para trabalhar a educação do sensível;

(3) o estabelecimento de um espaço de diálogo e de acolhimento a cada uma das pessoas participantes durante todo o processo (incluindo, aqui, a importância das paradas para o lanche coletivo e para conversas sobre o cotidiano) foi fundamental para diminuir as inseguranças e reforçar as potencialidades de cada uma das pessoas no processo educativo (principalmente para desenvolver a ação educativa durante o evento);

(4) o trabalho de pensar individualmente e depois extrapolar para o coletivo, formando o fluxo de relações entre o mundo de cada uma das pessoas com o engajamento no coletivo, ajudou a formar a identidade, a coesão e o compromisso daquele grupo;

(5) estar no cotidiano em espaços verdes urbanos, trabalhando o olhar para os outros seres, humanos ou não, tanto nas visitas e/ou ações educativas nas áreas da microbacia, quanto nos encontros quinzenais do grupo realizados na sede da associação de moradores (que fica em um espaço verde) foi importante para propiciar vivências educativas fora do espaço considerado tradicional para isso;

(6) avaliar o processo educativo coletivamente, de forma coerente com a proposta que emergiu do grupo, e no sentido de finalização reflexiva e formativa, conforme nossas premissas educativas, possibilitou fechar o processo educativo com o sentimento de gratidão coletiva e de aprendizagens múltiplas que foram expressas em palavras, gestos e risos.

6 Considerações finais

Nossa proposta foi olhar para a prática, refletir e levantar os pontos relevantes para o que consideramos um processo educativo que priorizou a dimensão dos valores e a educação da atenção. Após a análise dos materiais, produzidos em cinco atividades realizadas ao longo da prática educativa, pontuamos seis elementos fundamentais que, a nosso ver, são satisfatoriamente contribuintes ao caminhar da nossa prática da atenção. Claro que, partimos da premissa de que não há uma receita do fazer educativo, mas há elementos que podem ser intencionalmente conduzidos pelas pessoas mediadoras. Coube a nós, nesse processo, testar dentre as atividades que conhecíamos aquelas que possibilitassem a prática da educação da atenção e, conseqüentemente, o trabalho com valores. Mas, acreditamos que essa escolha e análise com outras atividades existentes deverá ser uma constante. Assim como as relações estabelecidas dentro de uma bacia hidrográfica, o processo educativo analisado fluiu com o movimento cuidadoso do estabelecimento de relações e sentimentos para e com os seres do contexto urbano. Acreditamos que a intencionalidade educativa e o contexto onde foi desenvolvido o projeto nos permitiram avançar nos estudos que envolvem práticas educativas e formação de valores. O objetivo geral proposto no projeto de extensão, de desenvolver ações educativas nas áreas verdes urbanas da Microbacia do córrego Santa Maria do Leme, foi alcançado com a organização e realização do evento. Para além disso, e bem mais relevante sob o aspecto educativo, consideramos que a proposta de formação de valores foi contemplada adequadamente. Os sentimentos expressos, em vários momentos, não só nas palavras e desenhos, mas especificamente ao final, nos remetem às águas dos rios que brotam das relações com os outros seres na e da bacia, nos (re)lembrando da importância de aprender nas e com as relações, dos movimentos contínuos e dos fluxos da vida.

Referências

- BONOTTO, D. M. B. *O trabalho com valores em educação ambiental: investigando uma proposta de formação contínua de professores*. 2003. 231 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
- BONOTTO, D. M. B. Contribuições para o trabalho com valores em educação ambiental. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 14, n. 2, p. 295-306, 2008.
- BRANDÃO, C. R. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CARRUS, G. SCOPELLITI, M. LAFORTEZZA, R. COLANGELO, G. FERRINI, F. SALBITANO, F. AGRIMI, M. PORTOGHESI, L. SEMENZATO, P. SANESI, G. Go greener, feel better? The positive effects of biodiversity on the well-being of individuals visiting urban and peri-urban green areas. *Landscape and Urban Planning*, s/l., v.134, n. 134, p. 221-228, 2015.
- CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: MMA, 2005. p. 13-24.
- CARVALHO, I. C. M.; STEIL, C. A. Percepção e ambiente: aportes para uma epistemologia

ecológica. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, s/l., v. especial, p. 59, p. 59-79, mar. 2013.

CARVALHO, I. C. M.; STEIL, C. A. O habitus ecológico e a educação da percepção: fundamentos antropológicos para a educação ambiental. *Educação & Realidade*, s/l., v. 34, n. 3, p. 81-94, 2009.

CARVALHO, L. M. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. C. S; LOGAREZZI A. (Orgs.) *Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo*. São Carlos: EdUFSCar, 2006, p. 19-41.

DI TULLIO, A. *Contribuições do projeto ProMEA na Rede (São Carlos, SP) à construção de identidade e à formação ambiental continuada de professoras do ensino básico*. 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Ciências). Centro de Ciências Biológicas e Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FIGUEIREDO, A. N. *Análise reflexiva sobre a produção participativa e a dimensão crítica de materiais de educação ambiental no contexto de bacias hidrográficas no estado de São Paulo*. 2013. 118 f. Dissertação (Mestrado em Ecologia e Recursos Naturais) - Centro de Ciências Biológicas e Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GIBSON, J. J. *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin, 1979.

GRÜN, M. *Ética e educação ambiental: uma conexão necessária*. Campinas: Papirus, 1996.

GRÜN, M. A outriedade da natureza na educação ambiental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas: ANPED, 2003. p. 1-14. Texto completo em CD-ROM

GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: MMA, 2005. p. 25-34.

HOFSTATTER, L.J.V. O imagético de uma comunidade caatingueira e os sentidos atribuídos à onça em um processo formativo de educação ambiental crítica. 2013. Dissertação (Mestrado em Ecologia e Recursos Naturais) – Universidade Federal de São Carlos, 2013.

IARED, V. G. *A experiência estética no Cerrado para a formação de valores estéticos e éticos na educação ambiental*. 2015. 177 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

IARED, V. G.; OLIVEIRA, H. T. DE; PAYNE, P. G. The aesthetic experience of nature and hermeneutic phenomenology. *The Journal of Environmental Education*, s/l., v. 47, n. 3, p. 1-11, May. 2016.

INGOLD, T. *The perception of the environment: essays in Livelihood, Dwelling, and Skill*. London: Routledge, 2000. Vol. 43.

INGOLD, T. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.

INGOLD, T. *Being alive: essays on movement, knowledge and description*. New York: Routledge, 2011.

INGOLD, T. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 18, s/v, n. 37, p. 25-44, 2012.

INGOLD, T. That's enough about ethnography. *Hau: Journal of Ethnographic Theory*, s/l., v. 1, n.4, p. 383-395, 2014.

MARIN, A. A. Educação ambiental nos caminhos da sensibilidade estética. *Inter-Ação*, s/l., v. 31, n. 2, p. 277-290, 2006.

MARIN, A. Ética, estética e educação ambiental. *Revista de Educação*, Campinas, v. 22, n. 1, p. 109-118, 2007.

MARTINS, C. Elaboração de um espaço educador na Fundação Parque Zoológico de São Paulo para a conservação do mico-leão-preto (*Leontopithecus chrysopygus*) em uma perspectiva de educação ambiental crítica. 2015. 169 f. Dissertação (Mestrado em Conservação da Fauna), Universidade Federal de São Carlos, 2015.

MATAREZI, J. Despertando os sentidos da educação ambiental. *Educar em Revista*, Curitiba, v.1, n. 27, p. 181-199, 2005.

MATTIAZZI, B; FIGUEIREDO, R.A.; KLEFASZ, A. *Ecologia, educação ambiental e participação comunitária*. São Carlos: RiMa Editora, 2011.

MERLEAU-PONTY, M. *O visível e o invisível*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1971.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MERLEAU-PONTY, M. *Conversas - 1948*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

OCA - LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO E POLÍTICA AMBIENTAL. Café compartilha: desafios e potencialidades instaladas na sociedade para a formulação e execução de políticas públicas de educação. In: RAYMUNDO, M. H. A.; BRIANEZI, T.; SORRENTINO, M. (Orgs.). *Como construir políticas públicas de educação ambiental para sociedades sustentáveis?* São Carlos: Diagrama Editorial, 2015. p. 20-27.

ODUM, E. P; *Fundamentos de ecologia*. São Paulo: Cengage Learning, 1971.

OLIVEIRA, S.M. Educação ambiental em zoológicos: potencialidades e limitações das estruturas educadoras e das atividades educativas para a conservação da biodiversidade. 2015. 337f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal de São Carlos, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. *Relatório sobre a situação da população mundial*, 2012. São Paulo: UNFPA Brasil, 2012. Disponível em: <<http://www.unfpa.org.br/Arquivos/swop2012.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2020.

RIO DE JANEIRO. Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, de junho de 1992.

SÃO CARLOS. Prefeitura Municipal. *Lei no 13.691*, de 25 de novembro de 2005. Estabelece o Plano Diretor do Município de São Carlos. São Carlos, 2005.

SENICIATO, T.; CAVASSAN, O. O ensino de ecologia e a experiência estética no ambiente natural: considerações preliminares. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 15, n. 2, p. 393-412, 2009.

STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. M. Diferentes aportes no âmbito da antropologia fenomenológica: diálogos com Tim Ingold. In: STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. M (Orgs). *Cultura, percepção e ambiente: diálogos com Tim Ingold*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012. p. xx-xx.

THIEMANN, F.T.C.S. *Biodiversidade como tema para a educação ambiental: contextos urbanos, sentidos atribuídos e possibilidades na perspectiva de uma educação ambiental crítica*. 2013. 159 f. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

THOMASHOW, C.; KESSEL, A. Urban complexity and environmental education. In: RUSS A. (Ed.). *Urban environmental education*. NY/Washington: Ithaca, 2015. p. 26-30.

THRIFT, N. *Non-representational theory: space, politics, affect*. New York and London: Routledge, 2008.

VALENTI, M.W. *Educação ambiental dialógico-crítica e a conservação da biodiversidade no entorno de áreas protegidas*. 2014. 147f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal de São Carlos, 2014.

WITHROW-CLARK, R; KONRAD, J.; SIDDALL, K. Sense of place and interpretation. In: RUSS A. (Ed.). *Urban environmental education*. NY/Washington: Ithaca, 2015. p. 51-54.