

UNIVERSIDADE DA REGIÃO DE JOINVILLE – UNIVILLE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PRPPG
MESTRADO EM PATRIMÔNIO CULTURAL E SOCIEDADE – MPCS

**“*TRILHA DA VIDA*” – LABIRINTOS QUE SE ENTRETECEM NOS CAMPOS DA
EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PATRIMONIAL.**

JOSÉ MATAREZI

JOINVILLE-SC

2017

JOSÉ MATAREZI

**“TRILHA DA VIDA” – LABIRINTOS QUE SE ENTRETECEM NOS CAMPOS
DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PATRIMONIAL.**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Patrimônio Cultural e Sociedade na Universidade da Região de Joinville (Univille) sob orientação do Dr. Paulo Ivo Koehntopp e co-orientação da Dra. Nadja de Carvalho Lamas.

JOINVILLE-SC

2017

Catálogo na publicação pela Biblioteca Universitária da Univille

M425t Matarezi, José
"Trilha da vida": labirintos que se entrecem nos campos da educação ambiental e patrimonial / José Matarezi ; orientador Dr. Paulo Ivo Koehntopp ; coorientadora Dra. Nadja de Carvalho Lamas. – Joinville: UNIVILLE, 2017.

4 v. : il. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade – Universidade da Região de Joinville)

1. Educação ambiental. 2. Patrimônio cultural. 3. Meio ambiente. 4. Percepção. I. Koehntopp, Paulo Ivo (orient.). II. Lamas, Nadja de Carvalho (coorient.). III. Título.

CDD 363.70071

Elaborada por Ana Paula Blaskovski Kuchnir – CRB-14/1401

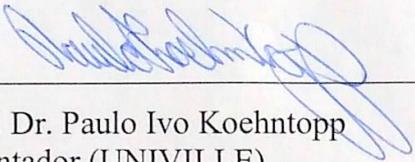
Termo de Aprovação

“Trilha da Vida” – Labirintos que se Entretecem nos Campos da Educação Ambiental e Patrimonial”

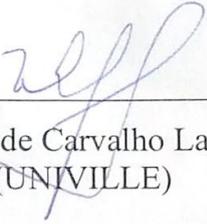
por

José Matarezi

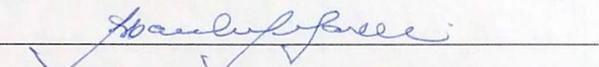
Dissertação julgada para a obtenção do título de Mestre em Patrimônio Cultural e Sociedade, área de concentração Patrimônio Cultural, Identidade e Cidadania e aprovado em sua forma final pelo Programa de Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade.



Prof. Dr. Paulo Ivo Koehntopp
Orientador (UNIVILLE)

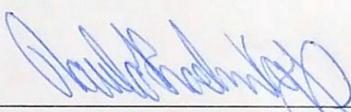


Profa. Dra. Nadja de Carvalho Lamas
Coorientadora (UNIVILLE)

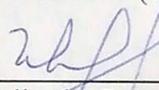


Profa. Dra. Mariluci Neis Carelli
Coordenadora do Programa de Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade

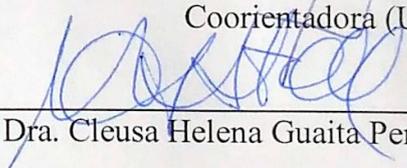
Banca Examinadora:



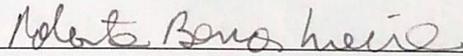
Prof. Dr. Paulo Ivo Koehntopp
Orientador (UNIVILLE)



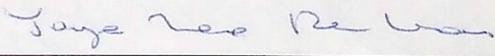
Profa. Dra. Nadja de Carvalho Lamas
Coorientadora (UNIVILLE)



Profa. Dra. Cleusa Helena Guaita Peralta Castell
(UFRGS)



Profa. Dra. Roberta Barros Meira
(UNIVILLE)



Profa. Taiza Mara Rauen Moraes
(UNIVILLE)

Joinville, 24 de fevereiro de 2017.

Aos meus amados pais Marylene Wieck e Mario Matarezi (Gato), às minhas Irmãs Alba, Jovita, Cláudia e Ruth, as sobrinhas Yasmim, Wieck, Maria Fernanda, Livia, ao sobrinho Lorenzo e ao colega Leocádio Neves e Silva (*in memoriam*) que sugeriu o nome *Trilha da Vida*.

AGRADECIMENTOS

Aos meus orientadores Paulo Ivo Koehntopp e Nadja de Carvalho Lamas pela preciosa orientação, confiança, tolerância, incentivo e acolhimento, minha profunda gratidão.

À banca de qualificação, professoras Dra. Cleusa Helena G. Peralta-Castell, Dra. Roberta Barros Meira e Dra. Taiza Mara Rauen Moraes, pelas críticas construtivas e valiosas sugestões ao longo da pesquisa.

À Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE) pelo seu Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade (MPCS). Aos professores do MPCS que contribuíram com saberes, sensibilidades, emoções, alegrias, conhecimento científico humanizado e harmonizado, atitudes éticas e interdisciplinares a cada nova disciplina. Um abraço coletivo a tod@s professor@s pelo entusiasmo contagiante, pelas memórias construídas a cada aula e por terem-me re-encantado pela educação, arte e ciência.

Uma menção especial merece ser feita às professoras Ilanil Coelho e Raquel Alvarenga Sena Venera por terem promovido a primeira saída de campo do PMPCS para a *Trilha da Vida* já no início do curso, em 2015. Essa ocasião foi um importante gesto de reconhecimento acadêmico e respeito por tudo que a *Trilha da Vida* representa nos campos da Educação Ambiental e Educação Patrimonial.

A tod@s amig@s da Turma 8 - infinitamente especial. Não poderia ter tido sorte maior em tê-l@s como parceiros de jornada, irmãos de caminhada e sonhos compartilhados. O convívio com vocês fizeram-me um pouco melhor a cada encontro. Que tenhamos bons e felizes encontros sempre.

À Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Reitoria, Vices-Reitorias, Coordenadoria de Extensão e Cultura, ao Prof. João Luiz de Carvalho (diretor do CTTMar) e aos Coordenadores de Curso Kátia Naomi Kuroshima (Oceanografia), Janete Feijó (Engenharia Ambiental e Sanitária), Ana Angélica Steil (Ciências Biológicas) e Rudimar Luis Scaranto Dazzi (Engenharia Mecânica), pelo apoio e incentivo, em especial nesse período de realização do mestrado em paralelo com as minhas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Na UNIVALI construí meu projeto de vida profissional e é nela que tenho me dedicado diariamente ao Laboratório de

Educação Ambiental (LEA/CTTMar/UNIVALI) em suas linhas de pesquisa-ensino-extensão desde 1997, portanto, há 20 anos. O LEA, enquanto “Espaço e Estrutura Educadora”, é um refugio e abrigo para os bons e felizes encontros de pessoas que buscam exercer eticamente o “pensarsentiragir” biodiverso, complexo, crítico, criativo e transformador de vidas. Esse espaço, no qual “Sonhar Pode!”, é carinhosamente chamado por tod@s de “Utopia LEA!”.

A toda equipe da “Utopia LEA” do Laboratório de Educação Ambiental (LEA/CTTMar/UNIVALI), desde os primeiros estagiários até a equipe atual, vocês são uma segunda família de coração e a “âniima” de meu projeto de vida profissional. Para representar todos que passaram pelo LEA na função de estagiário, bolsista, voluntário, colaborador, técnico de projeto, monitor, ..., faço menção aos dois primeiros estagiários Fernando Niemeyer Fiedler e Leocádio Neves e Silva, pois certamente faltaria com a precisão da memória afetiva diante de uma lista enorme de nomes. Espero que sintam-se incluídos e representados simbolicamente pelo Fernando e Leocádio, pois a potência de ação da “Utopia LEA” foi, e ainda é, feita pela dedicação de jovens acadêmicos universitários em permanente colaboração.

Aos amigos Marlova Chaves Intini, Luiz Eduardo Carvalho Bonilha e Gabriel (Baiei), pela irmandade e parceria pelas *Trilhas da Vida*, em especial na estruturação da “Utopia LEA” e formação do Núcleo Biomas Nordestinos – Caatinga e Litoral Nordeste da Rede *Trilha da Vida*.

Aos guardiões da *Trilha da Vida*, Renata Innui Zimmermann, Tânia e André Luiz Parise (Ribeirão da Ilha/Florianópolis, SC), Tereza Gilda Gervásio Bauer e Valdir Bauer (Camboriú, SC), Cleusa Peralta-Castell e Tomas Castell (Três Coroas, RS), gratidão pelas orientações e sabedorias compartilhadas e por iluminarem os caminhos trilhados com a sabedoria própria dos mestres.

Profunda gratidão e respeito à Renata Inui que cuidou para que a *Trilha da Vida*, no Ribeiro da Ilha (Florianópolis, SC), se mantivesse ativa por mais de uma década, bem como participou ativamente em quase todas as montagens móveis ocorridas no país nesse período, além de ter criado a instalação “Caminhos de Encontros e Descobertas”.

A dupla infalível e sempre presente em toda essa trajetória da *Trilha da Vida*, Angela Ferreira Schmidt e Catia Rosana Hansel. Os nossos caminhos, pela

oceanografia e pela arte, se encontraram na *Trilha da Via* e seguem juntos numa caminhada cheia de desafios e superações. Vocês me inspiram e me animam para continuar a caminhar!

Aos “Meridianos” Emerson Fritzen da Silva, Leticia Zorzi Rama, André Luiz Bembem, Lara Mares Machado, Allan Hoffmann, Catharina Costa, Eli Bernard, Rafael Langella, Diulie Tavares, Andréia Brizolla, Vitor Almeida, estejam onde for, estaremos em sintonia.

Aos amigos e irmãos de caminhadas Daniele Thiele, Fabrícia Teodoro, Nara Marone, Bruno e Lara, Guilher Bottan e Stefani, Ricardo Rocha Passos e Lia Raquel, Ciro Duarte, Marcel Ferrari, Fabio Vaccaro, Felipe Musa, Jonathan e Ronizze, Pedro Henrique, Eduardo Fronza, James e Damares, Camila Burigo Marins, Maria Amélia, Renata Acauan, Tatiane Mentges, Maira Borgonha e Atila Bertocin, e todos que já integraram e ainda fazem parte da equipe *Tilha da Vida*.

Ao pesquisador Wilhelm Walgenbach (Alemanha) por propiciar o contato com rupturas paradigmáticas do fazer ciência e construir conhecimento a partir de suas teorias e sistematizações. As vivências nos laboratórios integrados em Arte&Ciência e o seu reconhecimento do potencial da abordagem metodológica *Trilha da Vida*, como um experimento educacional transdisciplinar na categoria de “labirinto”. foi fundamental para a minha práxis de artista educador ambiental. Contigo aprendi que “nada mais prático que uma boa teoria” e que nossas escolhas teóricas tem consequências.

Ao pesquisador John Gordon Frazier – o querido Jack Frazier, minha grande admiração e profundo respeito pelo exemplo de cientista e de pessoa que é. Sou grato pela sua consideração, orientação e incentivo para continuar a fazer ciência com sensibilidade, consciência, ética e paixão. Saiba que o Partido Popular Pulgueiro é pequeno, mas incomoda e transforma!

Aos amigos Simone Portugal e Marcos Sorrentino por sempre terem apoiado e acreditado no potencial da *Trilha da Vida* e toda equipe do Laboratório de Política e Educação Ambiental – OCA/ESALQ/USP. Foi pela montagem da *Trilha da Vida*, em Alcobaça e Caravelas na Bahia, que pude conviver com Marcos Sorrentino de forma intensa e radical pela primeira vez. Momento que resultou em rupturas e transformações pessoais e profissionais necessárias a mínima coerência entre o que

se diz e o que se faz, ou se deixa de fazer! Os encontros formadores com Marcos Sorrentino me transformaram e qualificaram meu modo de ser, sentir e fazer Educação Ambiental.

A Michele Sato, mulher de referencia na Educação Ambiental que pude encontrar pelo caminho das Artes e da Vida, gratidão pelas suas orientações, “sentirpenses” e conversas de amiga.

A Maria Candida Moraes pela orientação à primeira dissertação sobre a *Trilha da Vida* em 2003 pelo Mestrado em Educação da PUC/SP.

À Isabel Carvalho pela convergência de caminhos epistemológicos e por ser um exemplo de pessoa, pesquisadora e educadora que sempre me inspirou.

Aos colegas da Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis (RUPEA) e do Fundo Brasileiro de Educação Ambiental (FunBEA), em especial a Semiramis Biasoli e Maria Henriqueta Andrade Raymundo. Os encontros da RUPEA foram inspiradores e me alimentaram com potência de ação transformadora ao longo desses anos de lutas socioambientais.

À Raquel Trajber e Jose Vicente Freitas pelo reconhecimento e estímulo para que a *Trilha da Vida* pudesse participar da I, III e IV Conferências Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente (CNIJMA).

À Tita Vieira pelo incentivo e esforço para que a *Trilha da Vida* pudesse contribuir com o V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental (FBEA).

A Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná (FACINOR) pela parceria no desenvolvimento da abordagem metodológica *Trilha da Vida*, na implementação do Núcleo Disseminador da *Trilha da Vida* no estado do Paraná e pelo apoio na realização do V Encontro Paranaense de Educação Ambiental (V EPEA).

A ONG Voluntários Pela Verdade Ambiental (V-Ambiental) pelo protagonismo de Fernanda de Salles Cavedon, Maiti Matoso Fontana, Fabricio Menezes Ramos, Hugo Diogo Lamas, Silvio Souza e Caio Floriano.

Ao Coletivo Memórias do Mar, Tarrafa Eletrica e Casa de Orates, que me presentearam com a musica “Mata Verde Mata” e que retribuo assumindo esse como nome de artista de agora em diante.

Aos colegas do NEMA, á equipe de educação ambiental e do “Mentalidade Marítima”, Carla Crivelaro, Rita Patta Racha, Alice Monteiro por re-existirem enquanto utopia concreta de Educação Ambiental Marinha e Costeira.

Aos amigos da Cia Andante, Jô Fornari e Laércio Amaral, e da Cia Experimentus de Teatro, Sandra Edith Knoll, Daniel Oliveto, Marcelo F. Souza, Natália Pereira e Andréa Rosa, gratidão pela parceria, aprendizado de vida e utopias concretizáveis.

Ao Julio Cesar de Sá e Eliane Bohr, exemplos de amizade sincera, solidária de plena sensibilidade e amorosidade para comigo, até o último momento. Nossos laços de amizade e admiração são fortes e transcendem ao tempo.

Á Jacqueline Hoofendy, fógrafa, dançarina, artista, poeta da luz e amiga, cujo apoio foi essencial nesse ciclo de vida. Fortalecemos-nos em nossa arte de viver e subverter a vida pelos caminhos da arte, da fotografia e das utopias!

Aos meus pais e familiares que sempre me apioaram incondicionalmente acolhendo as minhas ausências durante a realização do mestrado.

Por fim, aos mais de 40 mil participantes da *Trilha da Vida* ao longo destes 20 anos.

Redescobrir (Gonzaguinha)

Como se fora brincadeira de roda, **memória**
Jogo do trabalho na dança das mãos **macias**
O suor dos corpos na canção da vida, **história**
O suor da vida no calor de irmãos, **magia**

Como um animal que sabe da floresta, **memória**
Redescobrir o sal que está na própria pele **macia**
Redescobrir o doce no lamber das línguas, **macias**
Redescobrir o gosto e o sabor da festa, **magia**

Vai o bicho homem fruto da semente, **memória**
Renascer da própria força, própria luz e fé, **memória**
Entender que tudo é nosso, sempre estive em nós, **história**
Somos a semente, ato, mente e voz, **magia**

Não tenha medo, meu menino povo, **memória**
Tudo principia na própria pessoa, **beleza**
Vai como a criança que não teme o tempo, **mistério**
Amor se fazer é tão prazer que é como se fosse dor, **magia**

Como se fora brincadeira de roda, **memória**
Jogo do trabalho na dança das mãos **macias**
O suor dos corpos na canção da vida, **história**
O suor da vida no calor de irmãos, **magia**

RESUMO

A modernidade, centrada na “razão pura”, resultou num conjunto de crises nos campos das ciências, do ambiente e do conhecimento humano, gerando insustentabilidade em diversos níveis e na necessidade de um despertar das sensibilidades para um novo *ethos* civilizatório. Neste cenário, a Educação Ambiental (EA), a Educação Estética (EA) e a Educação Patrimonial (EP) assumem, como uma de suas missões, lidar com os dilemas e paradoxos do paradigma dominante buscando integrar subjetividade e objetividade, ou seja, produção de intersubjetividade na construção de conhecimento sensível e inteligível. Para tanto, é fundamental que ocorram pesquisas e abordagens metodológicas capazes de superar a fragmentação do conhecimento e das relações humanas com a vida. É neste contexto que se situa esta pesquisa sobre a abordagem metodológica “*Trilha da Vida: (Re)Descobrimdo a Natureza com os Sentidos*”, enquanto instalação heurística de Arte&Ciência capaz de problematizar e metaforizar a nossa relação ambiente-cultura em contexto performático, sensível e inteligível, com o objetivo de evidenciar as contribuições da *Trilha da Vida* para os campos da EA e EP. A metodologia envolveu história de vida, narrativa autobiográfica, narrativa visual e bricolagem entretecidas pelos referenciais teóricos e por fragmentos da sistematização produzida por grupos e coletivos que, na condição de *participadores*, vivenciaram a *Trilha da Vida* no período de 1998 a 2016. Pela abordagem biográfica, associada ao método de bricolagem, se analisa os principais momentos formativos do pesquisador associados à criação e desenvolvimento da *Trilha da Vida*. Foi possível fundamentar e descrever a operacionalidade da *Trilha da Vida*, bem como destacar o construto “Arte-Educação-Ambiental” (AEA) como pertinente ao contexto da *Trilha da Vida* e na formação do pesquisador.

Palavras-chave: Abordagem metodológica *Trilha da Vida*, Educação Ambiental, Educação Estética, Educação Patrimonial, Conhecimento Sensível e Inteligível.

ABSTRACT

The modernity, centered in the "pure reason", has come into a complex of science fields crisis, of the environment and human knowledge, turning into unsustainability in several levels and into the necessity for an awakening of sensitivities for a new ethos with the purpose to civilize. In this scenario, the Environmental Education (EE), the Aesthetic Education (AE) and the Patrimonial Education (PE) assume, as one of their missions, to deal with the dilemmas and paradoxes of the commanding paradigm searching to integrate subjectivity and objectivity, it means, the production on intersubjectivity in the construction of sensible and intelligible knowledge. For that, it's fundamental that occur methodological researches and approaches suitable to overcome the fragmentation of knowledge and the human relations with life. It's on the context that lies this research on the methodological approach "*Trail of Life: re(discovering) the nature with senses*", while heuristic installation of Art&Science capable to trouble and metaphorize our environment-culture relation in a performatic context, sensible and intelligible, with the objective of showing up the contributions of the *Trail of Life* for the EE and PE fields. The methodology involved life history, autobiographical narrative, visual narrative and bricolage by the theoretical references and the systematization fragments produced by groups and complexes that, in the condition of participants, had lived the *Trail of Life* in the period from 1998 to 2016. By the biographic approach, associated to the bricolage method, it's analysed the main formative moments of the researcher associated to the creation and development of the *Trail of Life*. It was possible to ground and describe the operability of the *Trail of Life*, as to show up the construct of Art-Education-Environment (AEE) as pertinent to the *Trail of Life* context and the researcher formation.

Keywords: *Trail of Life* Methodological Approach, Environmental Education, Aesthetic Education, Patrimonial Education, Sensible Knowledge and Intelligible.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Desenhos representando a metáfora do tempo (Kronos e Kairós) predominante na visão de participantes da Trilha da Vida.

Figura 2 – Espirais, círculos e mandalas representadas em mapas mentais e mapas simbólicos produzidos na Trilha da Vida.

Figura 3 – Desenhos representando a metáfora do caminho e da escolha de caminhos (bifurcação), sua integração com a árvore, os olhos e as mãos, bem como a ponte de ligação entre mente (pensamentos/razão) e coração (emoções/imaginação).

Figura 4 – Desenhos tendo a árvore como metáfora representativa dos sentidos e significados pertinentes à Trilha da Vida como um caminho de autoconhecimento

Figura 5 – Conjunto de desenhos representando elementos simbólicos de integração entre o ser humano, a árvore, o planeta Terra (mundo), a mandala, o tempo, o coração, a mente, a gestação, o DNA, a paz, a história, os sentidos e as nossas raízes.

Figura 6 – Conjunto de desenhos tendo o livro como metáfora central, a partir do qual se desdobram outros símbolos representativos da vivência *na Trilha da Vida* como as raízes/rizomas, lâmpada como iluminação e *insight* de ideias, as mãos humanas e o círculo de cultura humana que se associa ao mundo das ideias, da linguagem, da comunicação e do diálogo de saberes.

Figura 7 – Desenhos evidenciando o quebra-cabeça como metáfora associada a tensão entre razão (mente) e imaginação (coração) sendo alimentada por fontes de energias na forma de raízes. Ser Humano – Mundo como um grande quebra-cabeça e as nossas dúvidas e certezas provisórias ativadas pelas vivências na *Trilha da Vida*.

Figura 8 – Três desenhos que simbolizam dimensões-chaves do campo da Educação Ambiental e Educação Patrimonial nas vivências da *Trilha da Vida*: a dimensão do tempo associada ao processo evolutivo do ser humano e da vida, bem como nossas memórias e histórias de vida familiar, como no momento em que o filho segue seu caminho, e o ancião relembra sua trajetória de vida a partir dos objetos de memória e identidade.

Figura 9 – Mapas Mentais destacando a metáfora do labirinto produzido por participantes da *Trilha da Vida* e foto do início da caminhada de um dos participantes

Figura 10 – Sequência de imagens simbólicas sobre o ser humano diante do desconhecido, tendo como metáfora o mundo como um labirinto, ou mesmo o novo a ser desvendado e descoberto. Analogia pertinente ao desafio desse relato autobiográfico, em que se busca compreender a complexidade do mundo em que se está imerso e quais os caminhos a percorrer, desvendar e desvelar. Desafio válido em sua essência, tanto para os mitos e heróis como para nós como pessoas comuns.

Figura 11 – Mapa mental produzido por um dos participantes da vivência ocorrida em 16 de setembro do ano 2000 com um grupo de acadêmicos do curso de Turismo, e o segundo mapa mental foi produzido por um participante da vivência ocorrida no dia 30 de março do ano 2012, destacando as palavras: desconhecido – medo – insegurança, a vida por outro ângulo, estabilidade, tato – audição – olfato – pés e finalizando com ‘se conhecer’.

Figura 12 – Áreas e campos de saberes articulados pela pesquisa.

Figura 13 – Reprodução da pintura “Vista de uma Mata virgem que está se reduzindo a carvão” (1830) de Félix-Émile Taunay e detalhe ampliado da obra evidenciando o corte da madeira prestes a ser queimada.

Figura 14 - Reprodução da pintura “Vista da Mãe D’ Água” (1850) de Félix-Émile Taunay.

Figura 15 – Reproduções dos quadros do pintor Antônio Diogo da Silva Parreiras, Niterói, RJ Pintando do Natural (1937), óleo sobre tela - 77,5 x 96 cm (esquerda) e Escola ao Ar Livre (1892) óleo sobre tela - 100 x 148.5 cm (direita), acervo do Museu Antonio Parreiras, Niteroi, RJ.

Figura 16 – Vista geral externa do engenho de farinha de dois andares do Parque Natural das Pedras Vivas localizado no Ribeirão da Ilha (Florianópolis, SC)(esquerda) e imagem da Dona Carmelina, moradora e referencia na comunidade, com seus utensílios de uso doméstico na cozinha (direita).

Figura 17 – Vista geral externa da casa secular em madeira construída sobre alicerces de pedras irregulares (esquerda) e vista interna no momento da apresentação, aos participantes da *Trilha da Vida*, dos objetos ‘reliquias’ da comunidade Santa Clara/Limeira (Camboriú, SC) guardados pela Família Gervásio & Bauer (direita).

Figura 18 – Imagem do local explorado pelos caminhantes da atividade “Carta à Terra”.

Figura 19 – Detalhes da Caminhada e posterior Roda de Diálogo.

Figura 20 – Mapa Mental desenhado por um dos participantes da atividade “Carta à Terra”.

Figura 21 – Fotos das miniaturas sugeridas e definidas com equipe do Laboratório de Política e Educação Ambiental – OCA-ESALQ/USP na preparação do experimento “Caminhos de Encontros e Descobertas” realizado num pequeno jardim ao lado da sede da OCA.

Figura 22 – Mosaico de imagens da Oficina Trilha da Vida ocorrida na UESB em 03/09/2014. Ao centro a sandália de couro localizada no ambiente entre as raízes do lugar.

Figura 23 – Imagem da Carta de Benjamim Mattiazzi (esquerda) relatando sua experiência com as miniaturas da *Trilha da Vida* e sua transcrição (direita).

Figura 24 – Ilustração dos Fluxos da abordagem metodológica *Trilha da Vida*.

Figura 25 – Movimentos que integram os Fluxos da abordagem metodológica *Trilha da Vida*.

Figura 26 – Imagens da paisagem vista do ônibus que fez o traslado até o local da *Trilha da Vida*.

Figura 27 – Mosaico de Imagens da Recepção e Acolhida aos grupos no Espaço Rural Clarear e contato com o Patrimônio Cultural e as Memórias do lugar.

Figura 28 – Mosaico de imagens registrando o café da manhã e o almoço.

Figura 29 – Atividades de integração, centramento, sintonia, por o corpo em movimento e em equilíbrio, preparar para a ação de caminhar às cegas na trilha.

Figura 30 – Mosaico de fotos da caminhada intencional de auto percepção momentos antes de adentrar a trilha.

Figura 31 – Colocação das vendas e caminhada na *Trilha da Vida* utilizando os sentidos.

Figura 32 – Caminho percorrido após a saída da Trilha, já sem as vendas (caminhada reflexiva).

Figura 33 – Vivenciando o Tempo Livre.

Figura 34 – Aproveitando o tempo livre no espaço disponível.

Figura 35 – Vivenciando o Tempo Livre de forma compartilhada.

Figura 36 – Momento da descoberta do outro/outra na *Trilha da Vida*. Vivência ocorrida na I CNIJMA em Brasília (DF) no campus da Universidade de Brasília – UNB.

Figura 37 – Detalhe da miniatura “espelho” na instalação realizada na Ilha dos Marinheiros na cidade do Rio Grande (RS).

Figura 38 – Mapa mental com desenho representando o momento da escolha de caminhos na Trilha da Vida, em vivência ocorrida na I Conferência Nacional Infante Juvenil pelo Meio Ambiente.

Figura 39 – Mosaico de imagens do momento de abraçar quem chega da caminhada na *Trilha da Vida*.

Figura 40 – Imagem do Mapa Mental desenhado por uma participante da *Trilha da Vida*, no dia 26 de abril de 2014 e respectiva descrição.

Figura 41 – Mapas Mentais produzidos nas vivências da *Trilha da Vida* no V FBEA.

Figuras 42 a 48 – Mapas Mentais produzidos nas vivências da *Trilha da Vida* no VII FBEA.

Figura 49 – Roda de diálogo do experimento Caminhos de Encontros e Descobertas e Mapa Simbólico de uma participante da *Trilha da Vida*.

Figura 50 – Mosaico de imagens da vivencia e rodas de diálogos na *Trilha da Vida* no Espaço Rural Clarear.

Figura 51 – Conjunto de imagens (geral e detalhe) da construção de uma rede semântica na *Trilha da Vida* ocorrida em 2016 em sala de aula na UNIVALI. Itajaí, SC.

Figura 52 – Mapa Simbólico da Rede Semântica construída por um grupo de alunos do curso de oceanografia da UNIVALI no primeiro semestre de 2014.

Figura 53 – Mapa simbólico individual do aluno GF do Curso de Ciências Biológicas da UNIVALI.

Figura 54 – Momento da apresentação do Mapa Simbólico construído por um grupo de professores da rede municipal de ensino de Rio Grande (RS), participantes do Curso de Formação em Educação Ambiental a partir da abordagem metodológica *Trilha da Vida*.

Figura 55 – Detalhes da construção coletiva do Mapa Simbólico por professores da rede municipal de ensino de Rio Grande (RS), participantes do Curso de Formação em Educação Ambiental a partir da abordagem metodológica *Trilha da Vida*.

Figura 56 – Detalhes da impressão digital de cada participante do coletivo, valorizando a individualidade no grupo. Curso de Formação em Educação Ambiental a partir da abordagem metodológica *Trilha da Vida* para professores da rede municipal de ensino de Rio Grande (RS).

Figura 57 – Detalhe da representação simbólica da solução encontrada pelo grupo para resolver o dilema da inclusão, permanência e exclusão de integrantes de um coletivo. Curso de Formação em Educação Ambiental a partir da abordagem metodológica *Trilha da Vida* para professores da rede municipal de ensino de Rio Grande (RS).

Figura 58 – Imagem do Mapa Simbólico final construído por um grupo de professores da rede municipal de ensino de Rio Grande (RS), participantes do Curso

de Formação em Educação Ambiental a partir da abordagem metodológica *Trilha da Vida*.

Figura 59 – Percurso Metodológico das Oficinas Vida Secreta dos Objetos (ViSO) e Caminhos de Encontros e Descobertas (CED).

Figura 60 – Entrada do Parque Natural das Pedras Vivas – Ribeirão da Ilha – Florianópolis (SC).

Figura 61 – Vista parcial do Espaço Rural Clarear, bairro da Limeira em Camboriú (SC).

Figura 62 – Montagens da *Trilha da Vida* em a) área externa, b) área coberta e c) sob tendas.

Figura 63 – Detalhe da Montagem da *Trilha da Vida* no Centro de Convenções de Salvador (BA).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias sínteses das narrativas (oral e escrita) deflagradas pela vivência na *Trilha da Vida* de acadêmicos de Ciências Biológicas e Oceanografia da UNIVALI no segundo semestre de 2016.

Quadro 2 – Categorias sínteses das narrativas (oral e escrita) deflagradas pela vivência na *Trilha da Vida* de acadêmicos de Engenharia Ambiental e Sanitária da UNIVALI no segundo semestre de 2016.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEA – Arte-Educação-Ambiental
CED – Caminhos de Encontros e Descobertas
CNIJMA – Conferencia Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiente
COM-VIDAS – Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas
CTTMar – Centro de Ciências Tecnológicas da Terra e do Mar
DLA – Departamento de Letras e Artes
EA – Educação Ambiental
EaD – Educação à Distância
EE – Educação Estética
EMBRAPA – Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária
EP – Educação Patrimonial
EPEA – Encontro Paranaense de Educação Ambiental
ESALQ – Escola Superior de Agricultura Luiz de Quieróz
FACINOR – Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná
FBEA – Fórum Brasileiro de Educação Ambiental.
FURG – Fundação Universidade do Rio Grande
GEEA – Grupo de Estudos de Educação Ambiental
HO – Hélio Oiticica
IBAMA/SUPES/RN – Superintendência Estadual do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis do Rio Grande do Norte
ICOM – Conselho Internacional de Museus
IDA – Instituto de Desenvolvimento Ambiental
IESAMBI – Instituto de Educação Socioambiental
INPE – Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais
IPEC – Instituto de Permacultura e Ecovilas do Cerrado
IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
IPN – Instituto de Pedagogia das Ciências da Universidade de Kiel-Alemanha
MAM – Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro
MEC – Ministério da Educação
MINOM – Movimento Internacional para uma Nova Museologia
MMA – Ministério do Meio Ambiente
MPCS – Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade

NEMA – Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental
OCA – Laboratório de Política e Educação Ambiental
OG – Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental
ONG – Organização Não-Governamental
PA – Plano de Ação
PNEA – Política Nacional de Educação Ambiental
POETA – *Point Of Entry Text* / Ponto de Entrada de Texto
PPP- Projeto Político Pedagógico
ProNEA – Programa Nacional de Educação Ambiental
RBMA – Reserva Biológica Marinha do Arvoredo (RBMA) pela
REABRI – Rede de Educação Ambiental da Bacia do Rio Itajaí
REA-PR – Rede de Educação Ambiental do Paraná
REJUMA – Rede da Juventude pelo Meio Ambiente
RUPEA – Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para
Sociedades Sustentáveis
SMMA – Secretaria de Meio Ambiente de Curitiba
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNILIVRE – Universidade Livre do Meio Ambiente
UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí
UNIVILLE – Universidade Regional de Joinville
USP – Universidade de São Paulo
ViSO – Vida Secreta dos Objetos

GLOSSÁRIO – O “Fio de Ariadne” para o Leitor

A abordagem metodológica *Trilha da Vida* se assenta em diferentes bases teóricas e metodológicas incorporando uma diversidade de conceitos, definições, termos e expressões, criando um universo semântico próprio. Compreendê-lo minimamente ajudará o leitor a se situar nos labirintos (capítulos) da dissertação.

Metaforicamente, espera-se que este glossário cumpra a função análoga ao “Fio de Lã de Ouro”, da lenda de Ariadne, fornecido ao seu grande amor, Teseu, para que ele pudesse entrar e percorrer o labirinto sem se perder. O conjunto de conceitos e definições é composto, em parte, por reproduções de autores de referência nos campos da Educação Ambiental, Educação Patrimonial e Educação Estética, bem como por textos resultantes da sistematização de pesquisas realizadas sobre a *Trilha da Vida*.

Círculo de Cultura – “No círculo de cultura não pode existir o professor tradicional (“bancário”) que tudo sabe, nem o aluno que nada sabe. Tampouco podem existir as lições tradicionais que só vão exercitar a memória do estudante. O círculo de cultura é um lugar, junto a uma árvore, na sala de uma casa, numa fábrica, mas também na escola, onde um grupo de pessoas se reúne para discutir sobre sua prática, seu trabalho, a realidade local e nacional, sua vida familiar etc. No círculo de cultura os grupos que se reúnem aprendem a ler e escrever, ao mesmo tempo em que aprendem a “ler” (analisar e atuar) sua prática e decidir juntos sobre os assuntos que desejam tratar. O círculo de cultura pode ser tanto uma unidade de ensino numa escola, quanto um método de ensino ou um método de pesquisa” (GADOTTI, 2007).

Comunidades Aprendentes – “São todos os momentos em que há relações entre pessoas e o que enriquece o ensinar-aprender é a diversidade dentro desses grupos. Sobretudo em trabalhos de educação ambiental considerar a dimensão da comunidade aprendente é essencial. Isso poderia ser um novo estilo do viver ‘partilhar experiências, saberes e sensibilidades em situações e contextos regidos cada vez mais pela partilha, pela cooperação, pela solidariedade, pela gratuidade’ (BRANDÃO, 2005a, p. 91), são modos de estar no mundo que podem ser

vivenciados dentro de um espaço que se propõe a seguir essa linha de compreensão da educação” (OLIVEIRA & TONSO, 2012, p. 5).

Conhecimento Inteligível – “É o conhecimento obtido através do intelecto (pensamento, intuição intelectual). Uma pessoa leiga (não cientista) sabe da existência das células-tronco através de uma reportagem científica mostrada numa revista ou pela TV, onde a comunidade científica descreve as propriedades das células e os efeitos que elas causam em um organismo. Mesmo sem ter visto uma célula-tronco e nem o modo como ela funciona, damos crédito ao conhecimento a nós passado pela comunidade científica. Este tipo de conhecimento é objetivo (não subjetivo), ele é comum a qualquer pessoa. Os filósofos gregos o denominaram de episteme (opinião verdadeira)”. Fonte: Disponível em <http://www.philosophy.pro.br/conhecimento.htm>, acesso em 11 dez 16.

Conhecimento Sensível – “É o conhecimento obtido através dos sentidos da visão, audição, olfato, tato e paladar. Este conhecimento pode ocorrer numa experiência (empíria = experiência) particular de um indivíduo com um objeto, por exemplo, ao comer uma maçã um indivíduo conhece a maçã. Através de seus sentidos ele pode dizer: ‘Esta maçã é doce.’, ‘Esta maçã é macia.’, etc”. Fonte: Disponível em <http://www.philosophy.pro.br/conhecimento.htm>, acesso em 11 dez 16.

Consciência Crítica – “Segundo Paulo Freire, a consciência crítica é o conhecimento ou a percepção que consegue desocultar certas razões que explicam a maneira como os homens e as mulheres estão no mundo. Ela desvela a realidade, conduz os seres humanos à sua “vocação ontológica” e histórica de humanizar-se. Ela se fundamenta na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos seres humanos sobre a realidade, promovendo a sua transformação criadora (ver consciência ingênua)” (GADOTTI, 2007).

Consciência Ingênua – “É a consciência humana no grau mais elementar de seu desenvolvimento quando está ainda imersa na natureza e percebe os fenômenos, mas não sabe colocar-se à distância deles para julgá-los. É a consciência no estado

natural, ainda mágico. É uma consciência natural na medida em que a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica se dá por um processo de humanização (ver consciência crítica)” (GADOTTI, 2007).

Diálogo – “É a essência da educação para Paulo Freire, um “encontro dos homens mediatizados pelo mundo para dar um nome ao mundo” (Pedagogia do oprimido, p.107). Os homens e as mulheres, ao refletir sobre sua prática e ao atuar sobre ela, para transformá-la, necessitam comunicar-se, pôr-se de acordo entre si, estar dispostos a escutar outras opiniões, a constatar se o que se está fazendo é realmente positivo. É atuar e pensar como sujeitos e permitir que as outras pessoas que os rodeiam também sejam sujeitos críticos” (GADOTTI, 2007).

Educação Ambiental Conservadora – “Educação Ambiental Conservadora tende, refletindo os paradigmas da sociedade moderna, a privilegiar ou promover: o aspecto cognitivo do processo pedagógico, acreditando que transmitindo o conhecimento correto fará com que o indivíduo compreenda a problemática ambiental e que isso vá transformar seu comportamento e a sociedade; o racionalismo sobre a emoção; sobrepor a teoria à prática; o conhecimento desvinculado da realidade; a disciplinaridade frente à transversalidade; o individualismo diante da coletividade; o local descontextualizado do global; a dimensão tecnicista frente à política; entre outros” (GUIMARÃES, 2004, p. 27).

Educação Ambiental Convencional – Segundo Loureiro (2004, p. 80), “está centrada no indivíduo, no alcançar a condição de ser humano integral e harmônico, pressupondo a existência de finalidades previamente estabelecidas na natureza e de relações ideais que fundamentam a pedagogia do consenso. Focaliza o ato educativo enquanto mudança de comportamentos compatíveis a um determinado padrão idealizado de relações corretas com a natureza, reproduzindo o dualismo natureza-cultura, com uma tendência a aceitar a ordem social estabelecida como condição dada, sem crítica às suas origens históricas”.

Educação Ambiental Crítica – Para Carvalho (2004, p. 19), “numa educação ambiental crítica, a prática educativa é a formação do sujeito humano enquanto ser individual e social, historicamente situado. Segundo esta orientação, a educação não se reduz a uma intervenção centrada exclusivamente no indivíduo, tomado como unidade atomizada, nem tampouco se dirige apenas a coletivos abstratos. A formação incide sobre as relações indivíduo-sociedade e, neste sentido, indivíduo e coletividade só fazem sentido se pensados em relação. As pessoas se constituem em relação com o mundo em que vivem com os outros e pelo qual são responsáveis juntamente com os outros. Na educação ambiental crítica esta tomada de posição de responsabilidade pelo mundo supõe a responsabilidade consigo próprio, com os outros e com o ambiente, sem dicotomizar e/ou hierarquizar estas dimensões da ação humana”. Para Guimarães (2004, p. 28 e 32), “um dos pilares básicos que referencia essa educação ambiental encontra-se na Teoria Crítica. A Educação Ambiental Crítica se propõe a desvelar a realidade, para, inserindo o processo educativo nela, contribuir na transformação da sociedade atual, assumindo de forma inalienável a sua dimensão política. Portanto, na educação formal, certamente esse processo educativo não se basta dentro dos muros de uma escola, o que explicita a interface entre esta Educação Ambiental e a Educação Popular. A proposta da ação pedagógica da Educação Ambiental Crítica vir a ser desenvolvida através de projetos que se voltem para além das salas de aula pode ser metodologicamente viável, desde que os educadores que a realizam, conquistem em seu cotidiano a práxis de um ambiente educativo de caráter crítico”.

Educação Ambiental Emancipatória – Segundo Lima (2004, p. 93), a Educação Ambiental Emancipatória “acompanha o movimento de complexificação e politização da educação ambiental ao introduzir no debate ingredientes e análises sociológicas, políticas e extrações de uma sociologia da educação de teor crítico e integrador, reunindo e pondo em diálogo uma diversidade de contribuições provenientes da teoria crítica, do pensamento ecopolítico, da teoria da complexidade, do neomarxismo, da teoria do conflito, da sociologia ambiental, da teoria da sociedade de risco, da educação popular, do socialismo utópico, da versão contemporânea da teoria da sociedade civil e dos movimentos sociais, do pós-

estruturalismo e pósmodernismo, do ecodesenvolvimento e de uma educação ambiental crítica, entre outros”.

Educação Ambiental Transformadora – Segundo Loureiro (2004, p. 67) “o que vem sendo denominado por vertente transformadora da educação ambiental, no Brasil, começou a se configurar nos anos de 1980, pela maior aproximação de educadores, principalmente os envolvidos com educação popular e instituições públicas de educação, junto aos militantes de movimentos sociais e ambientalistas com foco na transformação societária e no questionamento radical aos padrões industriais e de consumo consolidados no capitalismo. Tal fenômeno, articulado ao avanço do conhecimento e aos instrumentos legais disponíveis no país, propiciou condições objetivas para a consolidação de novas práticas e teorias inseridas no escopo da educação ambiental”. Esta EA transformadora, segundo Loureiro (op.cit, p. 81), “ênfatiza a educação enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual agimos e refletimos, transformando a realidade de vida. Está focada nas pedagogias problematizadoras do concreto vivido, no reconhecimento das diferentes necessidades, interesses e modos de relações na natureza que definem os grupos sociais e o “lugar” ocupado por estes em sociedade, como meio para se buscar novas sínteses que indiquem caminhos democráticos, sustentáveis e justos para todos. Baseia-se no princípio de que as certezas são relativas; na crítica e autocrítica constante e na ação política como forma de se estabelecer movimentos emancipatórios e de transformação social que possibilitem o estabelecimento de novos patamares de relações na natureza”.

Educação Bancária – É a educação que deposita noções na mente do educando da mesma forma como se fazem depósitos no banco. É todo tipo de educação em que o professor é quem diz a última palavra e os alunos só podem receber e aceitar passivamente o que o professor disse. Desta forma, o único que pensa é o professor, e os alunos só podem pensar de acordo com o que o professor diz e pensa. Os estudantes têm a única missão de receber os depósitos que o professor faz das informações que ele possui. A educação bancária é domesticadora na medida em que busca controlar a vida e a ação dos estudantes para que aceitem o

mundo tal como ele é, proibindo-os, desta forma, de exercer seu poder criativo e transformador sobre o mundo (GADOTTI, 2007).

Educação Estética – Na fala de Duarte Jr (2012, p. 363): “Quando defendo uma educação que seja estética em sua essência, em seus fundamentos, penso num auxílio às novas gerações para que não apenas percebam esse jogo primordial corpo-mundo no qual estamos metidos, mas também as ajude a jogá-lo de maneira mais acurada e consciente. Educação estética talvez tenha a ver com um antigo mote da fenomenologia: voltar às coisas mesmas. Isto é: temos que partir do irreduzível fato de sermos um corpo que procura sobreviver – com prazer e alegria – em meio aos perigos do mundo, e quando temos consciência de que somos capazes de enfrentar e até de tirar proveito dessas ameaças, um sentimento de espanto, de maravilhamento (vale dizer, de beleza) nos sobrevém. A partir de tal maravilhar-se, de tal espantar-se com as coisas e nossas relações primordiais com elas é que se podem então erigir todos os saberes. Todo conhecimento principia no espanto. O corpo na água da piscina, por exemplo, constitui um momento de prazer (mas também de medo), e aprender a dominar o elemento, desenvolvendo as técnicas da natação, do mergulho e do boiar consiste numa educação estética e estética, a partir da qual se pode também aprender, digamos, física: mecânica dos fluidos, empuxo, essas coisas todas que desde a eureka do Arquimedes se veio desenvolvendo. Para se pensar sobre a vida e o mundo é fundamental que se os sinta e que nos maravilhemos com eles. Num tempo em que o corpo queda passivo frente a telas em que mais do que se apresenta, se recria o mundo, parece, pois, premente à educação recolocar esse corpo em contato com os assombros da realidade concreta, não virtual” (Entrevista de João Francisco Duarte Jr à Revista Contrapontos , 2012, v.12, n. 3).

Educação Patrimonial – Na definição apresentada pelo IPHAN, a “Educação Patrimonial constitui-se de todos os processos educativos formais e não formais que têm como foco o patrimônio cultural, apropriado socialmente como recurso para a compreensão sócio-histórica das referências culturais em todas as suas manifestações, a fim de colaborar para seu reconhecimento, sua valorização e

preservação. Considera-se, ainda, que os processos educativos devem primar pela construção coletiva e democrática do conhecimento, por meio da participação efetiva das comunidades detentoras e produtoras das referências culturais, onde convivem diversas noções de patrimônio cultural”. Fonte: Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/343/>, acesso em 21 dez 16.

Educação Problematicadora – “Concepção da educação oposta à concepção bancária. Nesta concepção, o educador propõe (não impõe) ao educando o conteúdo do estudo a ser feito, a partir das próprias palavras geradoras do educando, para que ele próprio possa sugerir (junto com o educador) a primeira visão do conteúdo, passando de uma visão mágica para uma visão científica, de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. A educação problematicadora funda-se na criatividade e estimula a ação e a reflexão autênticas sobre a realidade para transformá-la” (GADOTTI, 2007).

Epistemologias Ecológicas – O termo Epistemologias Ecológicas, proposto por Carvalho (2014, p. 164), “delimita uma região do debate teórico-filosófico contemporâneo que compreende autores de diversas origens disciplinares e diferentes opções teóricas, cujo ponto em comum é o esforço para a superação de dualidades modernas, tais como natureza e cultura, sujeito e sociedade, corpo e mente, artifício e natureza, sujeito e objeto. Nesse esforço para desconstruir as dualidades, estes autores propõem pistas conceituais que nos permitem enfatizar as simetrias nas relações entre humanos e não humanos no ambiente. Desta forma, o conceito epistemologias ecológicas é necessariamente plural, na medida em que não pretende designar uma unidade teórica, mas uma área de convergência de novos horizontes de compreensão, diferentes daqueles que sustentam as dualidades mencionadas e a externalidade de um sujeito cognoscente humano fora do mundo, da natureza e independente de seus objetos de conhecimento”.

Espaço e Estrutura Educadora – O termo “Espaço e/ou Estrutura Educadora” é considerado como uma “idéia-força” e um conceito em construção no campo da Educação Ambiental Crítica, Transformadora, Popular e Emancipatória, a partir de

um conjunto de políticas públicas estruturadas nos últimos 15 anos. Surge associado ao Programa Nacional de “Formação de Educadoras(es) Ambientais – ProFEA” (BRASIL, 2006), e ao Programa “Municípios Educadores Sustentáveis” (BRANDÃO, 2005), no qual os “espaços educadores são aqueles capazes de demonstrar alternativas viáveis para a sustentabilidade, estimulando as pessoas a desejarem realizar ações conjuntas em prol da coletividade e reconhecerem a necessidade de se educarem, nesse sentido”. O ProFEA ressalta que “a principal estrutura educadora construída na nossa sociedade e que é resultado de amplas lutas sociais pela democratização do acesso à educação é, sem dúvida, a Escola. Entretanto, na perspectiva desta proposta a educação faz parte da vida e como tal deve estar planejada para diferentes espaços e estruturas. É, ou pode ser, educadora não só a sala de aula mas também um viveiro, uma trilha interpretativa ecológica rural ou urbana, uma mostra fotográfica, uma faixa de pedestres, as Salas Verdes, um Centro de Educação Ambiental, ciclovias, sistemas de informação (SINIMA, SIBEA, banco de dados MES), instalações do sistema de abastecimento de água, as estações de tratamento de água e de esgoto, o sistema de gerenciamento de resíduos. Além de exemplares as estruturas devem induzir ações e reflexões em prol da qualidade ambiental e de vida comuns. Deve ficar muito claro que a educação não se dá sem intencionalidade educacional e estes espaços e estruturas devem ser planejados com a explicitação desta intencionalidade” (BRASIL, 2006). Ainda que pesem possíveis críticas a essa concepção, fica evidente que os esforços para inserção da EA, em todos os níveis e esferas da sociedade, devem ocorrer também na perspectiva de que os *espaços e/ou estruturas*, com as quais convivemos e interagimos cotidianamente, sejam dotados de características educadoras e emancipatórias. Ou seja, que estes “espaços e/ou estruturas” contenham em si o potencial de provocar descobertas e reflexões, individuais e coletivas simultaneamente, a exemplo do poder provocador e até transformador de uma *obra de arte*, como são caracterizadas as instalações de arte&ciência da *Trilha da Vida*.

Espaços Educadores Sustentáveis – Borges (2011) define que “um espaço pode ser educador sem ser sustentável e ser sustentável sem, necessariamente, ser educador. Compreender essas dimensões e distinções é fundamental para que a

escola possa se transformar em um espaço efetivamente sustentável, tanto pela coerência de suas práticas e posturas, como por sua intencionalidade deliberada em educar para a sustentabilidade”. Trajber & Sato (2010, p.71), consideram que “Espaços educadores sustentáveis são aqueles que têm a intencionalidade pedagógica de se constituir em referências concretas de sustentabilidade socioambiental. Isto é, são espaços que contribuem para repensarmos a relação entre os indivíduos e destes com o ambiente. Compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, permitindo assim, mais qualidade de vida para as gerações presentes e futuras”.

Fenômeno Ur – Segundo Marone (2000, C391/392), “o ponto de partida para o processo ensino-aprendizagem é o meio elementar obtido pela determinação de um Ur-fenômeno (miniatura de um sistema complexo) que corresponda a certas Ur-imagens ou Ur-idéias. Estas miniaturas, ao serem oferecidas ao discente, permitem a iniciação da autoatividade, ao mesmo tempo em que fundamentam e desenvolvem o novo (WALGENBACH, 1995). Ao invés de uma transmissão unilateral de informações, a boa miniatura considera os sistemas científicos/complexos de forma que o processo e os elementos constituintes da ciência entram no campo de visão do discente não como uma imposição vinda de fora para dentro, mas como atividade que, partindo do sujeito ativo (autoatividade), desenvolve-se em direção a uma complexidade real”. Nesta sistematização apresentada por Walgenbach (1995), a *Trilha da Vida* é considerada como uma “grande miniatura” na forma de labirinto composto por várias outras “miniaturas”, cada qual com seu “fenômeno Ur”.

Hélio Oiticica (HO) – “Hélio Oiticica foi um revolucionário artístico, buscou inspiração nos mais diferentes cenários históricos e cenas sociais. Os trabalhos de Hélio Oiticica mantêm um caráter plural, desde elaborações teórica-artísticas até experimentos que requerem a participação ativa do público. Oiticica superou a noção comum de se fazer arte e do tradicional conceito do que era arte, propriamente dita. Além de redefinir os conceitos artísticos de sua época, ele buscou dialogar com o público de uma maneira, até então, inovadora na cena artística brasileira. Ele buscou a participação do público em seus trabalhos, sendo assim, ele

fez do observador parte integrante de sua obra, a qual adquiria uma nova dimensão com a interação ativa e direta do público. Sendo assim, Hélio Oiticica não somente redefiniu o conceito das artes plásticas da época, mas também redefiniu o próprio observador que era, para Oiticica, uma extensão da obra artística. Nesse sentido, a arte passa do estado de contemplação para o afetar os comportamentos, tendo uma dimensão ética, social e política”. Fonte: Rejane Borges ©obvious: http://obviousmag.org/pintores-brasileiros/helio_oiticica/as-principais-obras-de-helio-oiticica.html#ixzz4X5a8251O, acesso em 21 dez 16; disponível ainda em <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>, acesso em 21 dez 16 e no site http://www.revistaicarahy.uff.br/revista/html/numeros/4/dlingua/Roberta_Santos.pdf , acesso em 21 dez 16.

Labirinto – O Labirinto é uma das metáforas utilizadas na fundamentação da *Trilha da Vida*. As “imagens de labirintos” sugerem arquétipos da humanidade que simbolizam uma caminhada a ser feita intencionalmente num espaço delimitado por um conjunto de caminhos que se entrecruzam com passagens, na maioria para becos sem saídas, com a intenção de confundir e desorientar a quem o percorre, condicionando um frequente retorno para experimentar novos caminhos e passagens até que se chegue a saída ou ao seu centro. É também a denominação dada por Oiticica, segundo Jacques (2001), aos “primeiros Penetráveis (a partir de 1960), prolongamentos lógicos dos Núcleos, também labirínticos: tábuas de madeira pintadas, suspensas por fios de náilon, que descem e, ao tocar o solo, formam paredes – os Penetráveis. Unindo diversos Penetráveis-Labirintos, Oiticica cria os Projetos: corredores, claros ou sombrios, iluminações em cores diversas, portas, paredes de separações transparentes ou opacas (em tecido, em madeira, em plástico, em voal ou em grades metálicas), diversos tipos de passagens internas e externas do labirinto ou entre um compartimento e outro”. Fonte: JACQUES, Paola Berenstein. *Estética da ginga: a arquitetura das favelas através da obra de Hélio Oiticica*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2001.

Linguagem Metafórica – A partir do estudo de Lakoff e Johnson (1980), a metáfora deixa de ser uma simples figura de linguagem para se tornar uma figura do

pensamento. Eles demonstraram que não se trata de uma linguagem literária ou especial, mas sim uma linguagem cotidiana que permeia todo tipo de interação, utilizada não por indivíduos dotados de especial talento intelectual, mas sim por todos nós. Para esses autores, a metáfora nos ajuda a entender conceitos abstratos, os quais são, muitas vezes, difíceis de serem entendidos literalmente, mas fundamentais para o funcionamento da mente humana.

Mapa Mental - Os mapas mentais revelam como o lugar é compreendido e vivido. Segundo o geógrafo Yves André e Antoine Bailly, os mapas mentais são representações do real e são elaborados por um processo que relaciona percepções próprias visuais, audiovisuais, olfativas, lembranças, coisas conscientes ou inconscientes. Fonte: Disponível em <http://www.uel.br/revistas/geografia/v13n1eletronica/7.pdf>, acesso em 21 dez 16.

Mapa Simbólico – Mapa Simbólico é a denominação dada na *Trilha da Vida* para uma forma de Representação Gráfica, Simbólica e/ou Metafórica da Rede Semântica por meio de imagens, ícones, charges, figuras, metáforas, analogias que deem conta e sejam coerentes com os conceitos e relações conceituais da Rede Semântica construída pelos grupos que vivenciaram a *Trilha da Vida*. Segundo Orrico e Oliveira (2015): “A compreensão sobre o universo semântico-cultural dos grupos que entram em contato comunicativo contribui para melhorar a precisão das trocas informacionais, tendo em vista que permite o compartilhamento do repositório de conhecimentos de tais grupos. Estudos relacionados à representação metafórica (ORRICO, 2001) objetivam aprofundar o conhecimento sobre o universo conceitual de determinado grupo social e a forma como tal grupo transmite e recupera informação”. Os Mapas Simbólicos resultam em desenhos elaborados individual e/ou coletivamente com forte carga simbólica e metafórica na tentativa de representar sínteses visuais do universo conceitual e semântico dos participantes da *Trilha da Vida*.

Meios Heurísticos – “São meios que provocam descobertas (do grego *heureka* – encontrei). O conceito de “miniaturas” como “meios heurísticos” era trabalhado nas vivências do Projeto Utopias Concretizáveis e conceituado por Walgenbach como

um objeto ou um conjunto de elementos que, juntos, formam uma ideia-chave a ser vivenciada, simulada ou desenvolvida pelo grupo. Uma miniatura pode ser um ambiente, um cenário ou um caminho a ser trilhado. Assim, um caminho em forma de labirinto constitui-se em uma miniatura, em uma ideia chave que contém uma metáfora, uma provocação” (PERALTA, 2002, pág. 122).

Metáfora - “A metáfora é uma figura de linguagem que transfere um termo para uma esfera de significação que não é a sua, com a finalidade de estabelecer representação do mundo por meio de analogias” (Orrico e Oliveira, 2015). “Metáforas são em geral elementos constitutivos para a nossa concepção de realidade. Nós estruturamos os diferentes campos (áreas) de nossas experiências de maneira sistemática por meio da metáfora. Nelas construímos imaginações como “quadros” que criam relações entre campos, fenômenos e processos bem diferentes e contrários e formam um sistema coerente” (FICHTNER, 2009 p.37).

Metáfora Interior – É a expressão usada por Ivani Fazenda (2008, p. 144-145) para designar o mergulho para o interior de si que o pesquisador faz na tentativa de desvendar o seu modo de ser e estar no mundo. Seu uso está associado às pesquisas interdisciplinares e costuma se revelar no decorrer do processo, mas, uma vez encontrada, ganha força e potência ao longo da pesquisa continuando a agir no pesquisador em suas pesquisas subsequentes.

Miniaturas - Do latim a palavra *miniatus*, “avermelhado”, passou ao italiano como *miniatura*, significando inicialmente “iluminura”, “pequena obra de arte”, e evoluindo com o tempo para o significado atual: “qualquer coisa representada em ponto pequeno” (SALLES, 2002. Pág. 151). Conceito também sistematizado por Wilhelm Walgenbach (1996, p.115) a partir dos aportes de Friedrich Fröebel e Wolfgang Klafki (1996, p. 75-92). “Wilhelm Walgenbach conceitua *miniatura* como um objeto ou um conjunto de elementos que, juntos, formam uma ideia-chave a ser vivenciada, simulada ou desenvolvida pelo grupo. Assim uma miniatura pode ser um ambiente, um cenário, ou um caminho a ser trilhado, que contém uma ideia-chave, que contém uma metáfora, uma provocação capaz de gerar descobertas (*eureka*)” (PERALTA, 2002, pág. 122).

Patrimônio Cultural – De acordo com a Constituição Federal de 1988, Artigo 216, “constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; e os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico”. Segundo o IPHAN: “A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 216, ampliou o conceito de patrimônio estabelecido pelo Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, substituindo a denominação Patrimônio Histórico e Artístico, por Patrimônio Cultural Brasileiro. Essa alteração incorporou o conceito de referência cultural e a definição dos bens passíveis de reconhecimento, sobretudo os de caráter imaterial. A Constituição estabelece ainda a parceria entre o poder público e as comunidades para a promoção e proteção do Patrimônio Cultural Brasileiro, no entanto mantém a gestão do patrimônio e da documentação relativa aos bens sob responsabilidade da administração pública”. Fonte: Disponível em <http://portal.iphan.gov.br/>, acesso em 21 dez 16.

Performance – significado: Em seu significado mais elementar pode significar iniciar, fazer, executar ou desenvolver uma determinada ação ou atividade. No contexto das artes, o termo “performance” designa as apresentações de dança, canto, teatro, mágica, mímica, malabarismo, referindo-se ao seu executante como “performer”. Na segunda metade do século XX, surge um gênero artístico nos Estados Unidos com características específicas denominado “performance art”. No contexto da *Trilha da Vida*, se refere a vivência realizada pelo participante que põe em evidência o corpo, em detrimento da primazia do intelecto, em determinados momentos da metodologia. Ervin Goffman define performance como “toda e qualquer atividade de um determinado participante em uma certa ocasião, e que serve para influenciar de qualquer maneira qualquer dos participantes. Tomando um participante em especial e sua atuação como ponto básico de referência, podemos

nos referir a aqueles que contribuem para as outras performances como o público, os observadores, os outros participantes” (GOFFMAN, Ervin. *The presentation of self in everyday life*, 1959, 15-16).

Performance – origem e referências históricas: “A noção de performance foi introduzida por Ervin Goffman em 1959 em seu livro *The Presentation of Self in Everyday Life* (A Representação do Eu na Vida Cotidiana), sendo a noção de *performance art* introduzida por Allan Kaprow em 1957, em seu livro *Essays on the Blurring of Art and Life* (Ensaio nas Sombras entre Arte e Vida, 1993), desde sua primeira performance, *18 Happenings in 6 Parts*, realizada em 1959 (KIRBY, 1965). Tais noções vão abrir um novo campo de estudos e uma variedade de disciplinas, incluindo o teatro e diversas formas de espetáculos. Hoje nos encontramos curiosamente frente a uma Torre de Babel onde tudo é ‘performance’, a tal ponto que as noções originais de Goffman e Kaprow perderam todo seu valor epistemológico e heurístico, tornando a noção bastante problemática” (TORO, 2010).

Rede Semântica - A rede semântica é uma forma de representação gráfica do conhecimento através da conexão entre arcos e nós (Sowa, 2000 apud Antunes, 2003). Os nós são os conceitos ou categorias relativos a um determinado conhecimento e os arcos explicitam as relações entre os nós. Ou seja, por meio de uma rede semântica o grupo pode estabelecer de forma clara e objetiva as relações conceituais existentes dentro do grupo definindo “um conceito/uma teoria” comum de integração.

Roda de Diálogo – A ‘roda de diálogo’ pode acolher olhares, diversas leituras críticas e fortalecer o protagonismo dos participantes, permitindo-os integrar suas impressões e argumentações. Como roda, apesar de não precisar ser necessariamente neste formato físico, o momento atende a Pedagogia Freireana e as idéias de Martin Buber sobre “roda”, “partilha”, “compartilhar solidário”, como elementos sustentadores da sobrevivência em comunidade e do diálogo como fator

determinante para a união e pertencimento em conjunto (ver círculos de cultura) (GADOTTI, 2007).

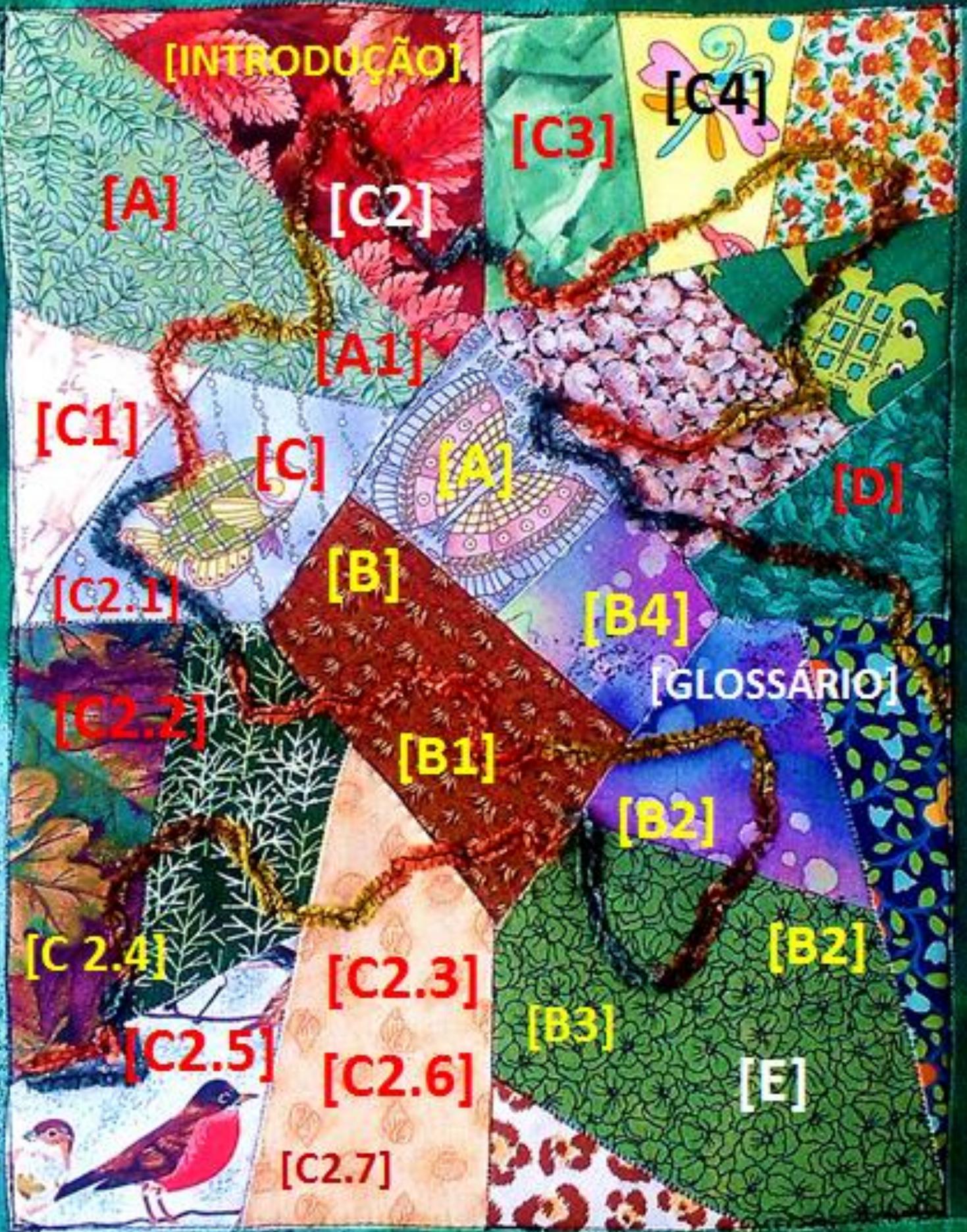
Saber Sensível e Conhecimento Inteligível – No dizer de Duarte Jr (2012, p. 362), “todos os animais têm um conhecimento de seu meio ambiente, que lhes possibilita a sobrevivência, porém o nosso é radicalmente distinto, já que é abstraído e armazenado por meio dos signos. O mundo é significado, quer dizer, transformado em signos, pelos quais então conhecemos tudo e a nós mesmos num trabalho reflexivo. Nesse processo humano o nosso lastro animal, corporal, vale dizer, sensível, também é tornado signo, ganha significação, e esse processo constitui uma via de mão dupla, pois as significações, de volta, nos ajudam a entender, elaborar e desenvolver a nossa sensibilidade corporal. Portanto são essas as duas instâncias entre as quais nos movemos na construção do sentido da vida, do conhecimento do mundo: a sensível, dada pelo corpo, e a inteligível, representada pelos signos em nossa mente. Ambas se interinfluenciam e podem ser educadas, pense por exemplo, na sensibilidade desenvolvida pelo *sommelier* ou pelo provador de cafés, bem como a complexidade de pensamento requerida pelos abstratos cálculos matemáticos da mecânica quântica. Prefiro então chamar o produto de nossa inteligência simbólica de conhecimento inteligível, e a nossa capacidade de sentir, de perceber e nos movermos fisicamente, de saber sensível, na medida em que o verbo saber tem a ver etimologicamente com saborear – por meio dos sentidos o mundo é saboreado, seus sons, cores, odores, texturas e sabores”.
Fonte: entrevista de João Francisco Duarte Jr à Revista Contrapontos v.12, n. 3.

Sociotransmissores – O Professor Jöel Candau, ao ser entrevistado por Bezerra & Serres (2016), deu a seguinte resposta sobre o seu conceito de sociotrasmissores: “Vivemos em sociedades com uma multitude de objetos. Basta olhar aqui ao nosso redor para observar que existem muitos objetos em nossa vida, mas durante uma vida sempre fazemos uma seleção de certos objetos com a função de lembrar as pessoas com quem nos relacionamos, as profissões que desempenhamos, por acontecimentos diversos etc. E o resultado é que há objetos que são mais investidos que outros com nossos afetos. Esses objetos que são mais investidos que outros

com nossos afetos nos são muito úteis quando tratamos de dar uma coerência a nossa vida, pois é uma maneira de operar. Dessa maneira vamos decidir o que colocar sobre a mesa em nossa casa, um objeto particular, ou colocar sob os móveis, outros objetos etc. Sobre os sociotransmissores, todas as coisas do mundo favorecem a comunicação entre os indivíduos. Todas as coisas do mundo. Por exemplo, falar é um sociotransmissor, mas a ideia de sociotransmissores, se preferirem, corresponde aos neurotransmissores no cérebro. No cérebro os neurotransmissores permitem as conexões entre os neurônios e os sociotransmissores permitem as conexões entre os indivíduos. Então há muitas coisas que agem como sociotransmissores, mas os objetos materiais, e certos objetos, são melhores sociotransmissores que outros. A primeira explicação é porque um objeto se vê muito bem, tem uma forma, tem uma cor, tem uma história e, além disso, o fato que ocorra um investimento afetivo dentro do objeto faz com que ele seja mais eficaz, por exemplo, quando se trata de estabelecer uma relação com o outro. Por exemplo, dentro da família, a fotografia de um avô, um livro que pertenceu à família desde muitas gerações; esse objeto vai ter um conteúdo afetivo muito grande e isso favorece a união da família ao redor da memória afetiva da família”. (BEZERRA e SERRES, 2016, p. 15).

Subjetividade criadora – “Ver e reconhecer a si mesmo e aos outros como sujeitos com capacidade de criar, resignificar, construir sentidos, dar formas ao mundo e fazer tudo isto, a partir de sua própria autonomia como indivíduos capazes de construir cultura. [...] É um processo que tende a proporcionar experiências de arte e criação a partir de si, facilitando a reconstrução de uma subjetividade criadora, e estimulando também a incorporação da arte e da criação poética no próprio espaço cotidiano, considerando-o como espaço de produção de cultura. É, definitivamente, um processo que visa colocar as artes e a criatividade do sujeito no seu espaço diário, ao invés de remover e reduzir a arte e a criação apenas a eventos reconhecidos e sancionados de forma pré- estabelecida por uma ordem externa e distante” (RODRIGUEZ, 2012).

Suprassensorial – “Conceito desenvolvido por Hélio Oiticica em 1967, propõe experiências com a percepção do **participador**, investigando possibilidades de dilatamento de suas capacidades sensoriais, uma "suprassensação", semelhante àquela causada pelo efeito de drogas alucinógenas ou pelo êxtase do samba. Segundo Oiticica, o suprassensorial levaria o indivíduo "à descoberta do seu centro criativo interior, da sua espontaneidade expressiva adormecida, condicionada ao cotidiano". Sua proposta é uma arte que busca uma abertura ao participador e do participador, através de experiências que promovam uma volta do sujeito a si mesmo, redescobrimo e libertando-se de seus condicionamentos éticos e estéticos, impelindo-o a um estado criativo em uma vivência suprassensível”. Fonte: Rejane Borges © obvious: http://obviousmag.org/pintores-brasileiros/helio_oiticica/as-principais-obras-de-helio-oiticica.html#ixzz4X5YpW18y, acesso em 16 dez 16.



Obra: **Trilha da Vida** - Trabalho em tecido (algodão) com técnica de *papier piecing*

Autora: **Vera Astbury** – Out.2003 – Interpretação sobre a experiência na Trilha da Vida

Sumário

Agradecimentos	06
Resumo	11
Abstract	12
Lista de Figuras	13
Lista de Quadros	18
Lista de Abreviaturas e Siglas	19
Glossário – O “Fio de Ariadne” para o Leitor	21
INTRODUÇÃO	41
1. LABIRINTO AUTOBIOGRÁFICO – Gênese da Trilha da Vida e do Artista Educador Ambiental. [A]	60
1.1. Caminhos percorridos e labirintos construídos. [A1]	81
2. LABIRINTOS TEÓRICOS E PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA. [B]	143
2.1. Labirinto do Sensível – Educação Estética (EE). [B1]	146
2.2 Labirinto de Memórias, Museus e Vida – Educação Patrimonial (EP). [B2]	162
2.3 Labirinto de Possibilidades – Educação Ambiental (EA). [B3]	176
2.4 “O Fio de Ariadne” da Pesquisa – Questões Metodológicas. [B4]	188
3. LABIRINTOS SUBTERRÂNEOS E RIZOMÁTICOS – Os Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Trilha da Vida – processo de subjetivação. [C]	198
3.1. O Labirinto como Metáfora na <i>Trilha da Vida</i>. [C1]	199
3.2. <i>Trilha da Vida: (Re)Descobrimo a Natureza com os Sentidos</i> – Labirintos Conceituais e Operacionais. [C2]	214
3.2.1. O surgimento da “Linha do Tempo” e as “miniaturas” como marcas identitárias da <i>Trilha da Vida</i> - Primeira Marca. [C2.1]	216
3.2.2. Fluxos e Movimentos da Abordagem Metodológica <i>Trilha da Vida</i>. [C2.2]	231

3.2.3. Movimentos de Preparação para a Vivência/Experiência. [C2.3]	235
3.2.4. Movimentos da Vivência/Experiência. [C2.4]	238
3.2.5. Movimento seguinte a Vivência/Experiência – desdobramentos do que foi deflagrado na vivência. [C2.5]	290
3.2.6. Caminhos de Encontros e Descobertas (CED) e Vida Secreta dos Objetos (ViSO). [C2.6]	312
3.2.7. Tipos de Instalações da <i>Trilha da Vida</i> . [C2.7]	319
3.3. As Performances, o Suprasensorial e as Experiências na Trilha da Vida. [C3]	322
3.4. A proposta da Rede <i>Trilha da Vida</i> de Formação em Educação Ambiental. [C4]	333
CONSIDERAÇÕES E (Ex)POSIÇÕES. [D]	343
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS [E]	352
ANEXO	382

INTRODUÇÃO

Sigo percorrendo a Trilha da Vida
Sei que o caminho só se faz ao caminhar
Entre um universo que se compartilha
Sei que a minha trilha só eu posso completar
Passagens tão certas
Descobertas entre nós
Certezas são passageiras
Descobertas entre nós
Agora percebo
Tudo faz sentido
Sei que meus sentidos também podem se enganar
Às vezes parece que estou sozinho
Sei que é possível se perder e se encontrar
Passagens são certas
Descobertas entre nós
Certezas são passageiras
Descobertas entre nós

Letra e Música composta por
Pedro Henrique da Silveira Rocha
a partir de suas vivências na *Trilha da Vida* em 2015.

Como Artista, Educador Ambiental e Oceanógrafo, atuando há mais 30 anos com os movimentos socioambientais e comunitários, e há 18 anos como professor-pesquisador-extensionista em Instituições de Ensino Superior¹, percebi e compreendi desde o início a importância de criar os *espaços* e os *tempos* necessários à sistematização das vivências e experiências ocorridas ao longo dos percursos da vida pessoal e profissional.

Embora essa sistematização ocorra de forma contínua, existem momentos de maior imersão nas práticas sociais e políticas (saber-fazer e agir-consciente) seguidos de *paradas* para reflexões (autoconhecimento – sistematizações e pesquisas) e novos direcionamentos (projetos e utopias concretizáveis), tanto nos movimentos socioambientais como no ambiente acadêmico com os quais atuo. Este é mais um desses momentos de *parada para reabastecimento e reposicionamento*,

¹ As IES em questão se referem à Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), onde atuo formalmente desde 1996 pelo Laboratório de Educação Ambiental (LEA) vinculado ao Centro de Ciências Tecnológicas da Terra e do Mar (CTTMar), com pesquisa e extensão no campo da educação ambiental, e como professor desde 1998; e à Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná (FACINOR), onde atuo como colaborador externo desde o início de suas atividades no ano de 2000.

em especial para sistematizar academicamente parte da produção dos últimos anos referente à *abordagem metodológica Trilha da Vida: (Re)Descobrimos a Natureza com os Sentidos*”, comumente referenciada como *Trilha da Vida* – objeto de estudo da pesquisa.

São vários os fatores que a determinam, em especial os de convergência epistemológica com algumas inquietações teóricas e metodológicas nos campos² da Educação Ambiental e Patrimonial bem como pela busca por *reencantar-se*³ com o meu pensar, sentir e fazer ou o meu *sentirpensaragir*⁴ Educação Ambiental (EA).

Um propósito que só se torna viável e coerente a partir de uma pesquisa interdisciplinar que, segundo Fazenda (2008, p. 144-145), não nasce de forma espontânea e voluntária, pelo contrário, ela é fruto de uma vontade construída, intencionada, gestada por um longo tempo “em que o pesquisador se aninha no útero de uma nova forma de conhecimento, a do conhecimento vivenciado e não apenas refletido, a de um conhecimento percebido, sentido e não apenas pensado”. Essa intencionalidade e esse conhecimento vivido e biodiverso se revestem de compromisso de peso no campo da EA conforme destaca Brandão (2014):

Partimos do suposto de que trabalhar na esfera da *educação ambiental* implica o desafio de tornar *biodiversa* a nossa própria proposta de estudos, de pesquisas, de formação de pessoal e, enfim, de ação educativa direta. Devemos estar atentos a que o aprofundamento contínuo, a busca de interações crescentes entre ciências e as integrações entre elas e outros campos do saber-agir,

² Referente ao conceito de campo proposto Pierre Bourdieu (2005) indicando a natureza relacional tanto da Educação Ambiental como Patrimonial as quais estão em constante relação e movimento dentro de um jogo de agentes, sejam indivíduos ou instituições, os quais criam os espaços e os fazem existir pelas relações que se estabelecem. Esse jogo de forças (ou capitais) demarca um campo de lutas, confrontos, tensões, poder e tomada de posição para se conservar ou transformar o próprio campo em que se inserem seus agentes. Um dos princípios dos campos, à medida que determina o que os agentes podem ou não fazer, é a “estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes” (BOURDIEU, 2004, p. 23 in PEREIRA, 2015, p. 341).

³ Nos sentidos e conceitos abordados por Hugo Assmann (2003) e por Maria Candida Moraes (2004).

⁴ Maria Cândida Moraes pelo Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade (2003) e Saturnino De La Torre (2008). Termo aplicado ao campo da Educação Ambiental por Michele Sato, que originalmente é “sentipensar” e que aqui acrescento o “fazer” ao termo. Sentipensar é um termo criado pelo prof. S. de la Torre (1997), em suas aulas de criatividade na Universidade de Barcelona (Torre, 2001), e indica “o processo mediante o qual colocamos para trabalhar conjuntamente o pensamento e o sentimento [...], é a fusão de duas formas de interpretar a realidade, a partir da reflexão e do impacto emocional, até convergir num mesmo ato de conhecimento a ação de sentir e pensar” (Torre, 2001. p. 01).

constituem compromissos de peso no correr do próprio processo de trabalho do educador ambiental (BRANDÃO, 2014).

Ao definir um objeto de estudo associado diretamente a trajetória de vida profissional do pesquisador, se tornou inevitável sistematizar ambas as trajetórias: da abordagem metodológica *Trilha da Vida* (objeto de pesquisa), e do pesquisador a partir de um imbricamento de narrativas. Assim, a *história de vida e relato autobiográfico* da trajetória profissional do pesquisador e artista-educador-ambiental é articulada e entretecida com a sistematização e relatos sobre o percurso da *Trilha da Vida* desde sua ideia seminal até sua consolidação e disseminação no campo da Educação Ambiental e Patrimonial por meio de uma *bricolagem*.

A abordagem de duas trajetórias, que se entretecem, exigiu uma demarcação de fronteiras teóricas e metodológicas de dois territórios. Um território referente à pesquisa pretendida que exige uma abordagem metodológica coerente com seus objetivos, hipótese e questões de pesquisa. E outro território pertencente ao objeto da pesquisa em si que, por ser uma abordagem metodológica no campo da Educação Ambiental e Patrimonial, possui também seus fundamentos teóricos e epistemológicos. Assume-se, nesse contexto, a concepção de Educação Ambiental numa perspectiva crítica, emancipatória e transformadora; e de Educação Patrimonial em sua concepção político-pedagógica crítica e emancipatória.

O percurso da *Trilha da Vida*, desde a ideia seminal (1996) até sua criação (1998) e disseminação (2000 - atual), contou com mais de uma centena de pesquisadores/colaboradores de várias regiões do país e do exterior em diferentes níveis, fases e graus de envolvimento.

Resumidamente a *Trilha da Vida* é uma abordagem Metodológica de Formação em Educação Ambiental que se inicia com uma “performance” dos participantes numa caminhada intencional, de olhos vendados e descalços, numa trilha ou num “espaço educador”, cuidadosamente elaborada e montada enquanto ambiente de aprendizagem capaz de provocar eventos de descobertas (Heurística⁵) com os sentidos. Esse conjunto caracteriza-se como “instalações de Arte&Ciência” que permitem aos participantes protagonizarem diferentes situações e vivências de

⁵ A etimologia da palavra heurística é a mesma que a da palavra eureka, cuja exclamação se atribui a Arquimedes. Pode ser considerada como a arte e a ciência da descoberta e da invenção.

(re)descoberta do sujeito e das relações que ele estabelece consigo, com os outros e com o lugar onde vive.

As instalações em trilhas podem ser fixas (permanentes) ou móveis (temporárias). A *Trilha da Vida* fixa está atualmente instalada numa área de Mata Atlântica e de nascentes do Espaço Rural Clarear localizado no município de Camboriú (SC) e recebe grupos de até 30 pessoas para experienciarem uma sequência de atividades que ocorrem ao longo do dia, com duração média de 8 horas. As instalações da *Trilha da Vida* móveis ocorrem em ambientes fechados (salas de aula, tendas, centros de convenções, p.ex.) onde se monta uma simulação de ambientes naturais representativos dos biomas brasileiros. Aqui se inverte a condição inicial das pessoas se deslocarem ao encontro da Floresta na *Trilha* fixa, sendo que, agora é a Floresta que se desloca até o encontro das pessoas, ao ambientar a sala de aula com uma instalação que simule a complexidade e diversidade cultural e biológica peculiar da Floresta Atlântica, ou do bioma da região.

Existem outros dois tipos de instalações dentro metodologia *Trilha da Vida* que cumprem a função de inicializadores da formação. Um é o *Caminhos de Encontros e Descobertas* (CED) que pode ser instalado e ambientado em áreas verdes urbanas, parques, praças, jardins e pequenas áreas verdes abertas. Outro é a *Vida Secreta dos Objetos* (ViSO) que é instalada em salas de aula ou auditórios.

As *performances* que ocorrem no Espaço Rural Clarear se iniciam com uma recepção do grupo numa antiga casa de madeira conservada e representativa da história da comunidade local, seguida por: café da manhã coletivo, práticas corporais ao ar livre, caminhada de olhos vendados e descalços na mata, realização de desenhos (mapas mentais) sobre os significados da experiência de caminhar às cegas, almoço, finalizando com uma Roda de Diálogo onde todos podem compartilhar suas experiências.

Para que a caminhada, de olhos vendados e descalços, pela trilha na mata ocorra com segurança e de forma autônoma pelo participante, existem cordas que servem de guia e orientação do caminho a ser percorrido. Essa corda passa por diferentes tipos de vegetação, havendo em determinados pontos objetos dispostos intencionalmente para facilitar o contato das pessoas. Esses objetos, feitos pela mão humana (manufaturados), são associados a diferentes culturas e épocas como, por

exemplo, artesanatos indígenas, cestarias de palha, cerâmicas, instrumentos musicais de madeira, pilão, seguidos de outros típicos da época colonial, como panelas de ferro, lamparinas, ferramentas agrícolas, passando pela modernidade simbolizada pelas engrenagens de ferro e máquinas manuais, para finalmente chegar à atualidade com objetos que representam a tecnologia mais atual como computador, telefone. Algo inusitado para os participantes, pois não se espera encontrar esse tipo de material no meio da mata atlântica. Para facilitar o contato com esses elementos, existem sinalizadores (uma pequena argola) fixados na corda nos locais onde estão dispostos os objetos. Assim aumenta a possibilidade de se perceber e explorar com os sentidos tais elementos culturais misturados à biodiversidade da trilha. Eventualmente se utilizam plantas aromáticas e medicinais, estimulando o olfato. No chão o contato dos pés descalços se dá sobre diferentes solos e texturas, às vezes mais seco, mais úmido, e até mesmo pelo contato direto com a água corrente. A caminhada é individual e cada um faz no tempo que achar ideal. Por estarem de olhos vendados, naturalmente os demais sentidos se afloram e aguçam a percepção auditiva, olfativa, gustativa e tátil provocando uma autodescoberta destes por quem caminha na trilha. A imaginação é ativada a todo o momento quando se explora o local com os sentidos, buscando algum significado, ora mais emocional, sentimentos, ora mais racional, de identificação ou descrição. Seja como for, há uma forte carga de emoção e imaginação que o participante irá racionalizar e compartilhar, em rodas de diálogos, após a caminhada.

No *Caminhos de Encontros e Descobertas* as performances envolvem dinâmicas de grupo e práticas corporais em espaço aberto, seguido por uma caminhada de olhar e escuta sensível num jardim devidamente ambientado, onde há a possibilidade de se estabelecerem trocas simbólicas com os elementos que estão nesse espaço, finalizando com o compartilhar das descobertas numa Roda de Diálogo.

Na *Vida Secreta dos Objetos*, a “performance” se inicia com a exibição de um vídeo (curta-metragem), seguida do desvelar e exploração estética de uma diversidade de objetos dispostos sobre uma grande mesa, na forma de instalação, onde há a escolha de um objeto significativo para o participante, conseqüente

produção de narrativas individuais sobre a história de vida do objeto escolhido, finalizando com a leitura das histórias criadas numa Roda de Diálogo.

A formação em Educação Ambiental é iniciada pelas *performances* numa destas instalações, Trilha na mata com os sentidos, Caminhos de Encontros e Descobertas em jardins e/ou Vida Secreta dos Objetos em salas de aula; que de forma geral contemplam vivências sensíveis de contato com a diversidade natural e cultural, pela presença de objetos, a produção de narrativas (desenhos, falas e texto escrito), e o compartilhar em rodas de diálogo nas quais um aprende com a experiência do outro. Essas vivências são inicializadoras e se desdobram em encontros formativos posteriores, até que se complete o ciclo de formação da metodologia (em média de 30 horas). Nestes encontros formativos ocorre a produção de novas narrativas escritas, rodas de diálogo, construção de redes semânticas, mapas simbólicos, produção de textos coletivos até a elaboração de planos de ação e/ou projetos pedagógicos.

Ao longo do seu desenvolvimento a *Trilha da Vida* pode ser caracterizada e fundamentada de várias formas dependendo do referencial teórico em que ela é analisada ou pesquisada. Desde sua origem procurou-se evitar a sua simples associação como “atividade de sensibilização”, termo comumente relacionado ao “contato com a natureza”; embora ela se fundamente, em parte, nos princípios da percepção ambiental, da educação estética e no contato direto com os elementos “terra”, “ar”, “água”, “fogo” e das diversidades biológica e cultural. Ou seja, tem como premissa uma vivência por imersão *no* e *pelo* sensível (DUARTE-JR, 2001), mas que sempre objetivou ir mais longe enquanto Educação Ambiental numa perspectiva crítica, emancipatória e transformadora. Nesse sentido, a *Trilha da Vida* busca provocar descobertas (Heurística) que levem a problematização e a leitura crítica, criativa e sensível de nossas relações com o mundo natural-cultural ou, melhor dizendo, de acordo com Ingold (2012, p. 27), com um “emaranhado de ‘coisas’ que fluem de forma entrelaçada de crescimento e movimento” ativando a capacidade criativa, enriquecendo a matriz do imaginário humano, potencializando projetos e ações efetivas tanto individuais quanto coletivas.

Uma grande preocupação e esforço foi superar esta clássica separação entre “ser humano” (cultural) e “natureza” (natural), entre “sujeito” e “objeto”, “corpo” e

“mente”, “racionalidade” e “imaginação” eliminando tais dissociações como princípio para se pensar, imaginar e criar a proposta da *Trilha da Vida*. Mesmo cientes de que a “condição de abertura e indeterminação do horizonte imaginativo e criativo dos sujeitos que habitam o mundo ultrapassa os modelos epistemológicos, pedagógicos e religiosos que os põem em prática” (CARVALHO & STEIL, 2013, p. 115), sempre se buscou criar pelo caminho da arte e do sensível, situações, atividades, vivências, performances, experiências e oportunidades pedagógicas de aprendizagem que contemplassem a complexidade, os níveis de realidade, a interdisciplinaridade e a unidade dialética entre natureza e sociedade em contextos históricos. Estas características e princípios foram os pontos de partida para que os grupos/coletivos “participadores”⁶ (OITICICA, 1965), e *performers* construíssem seus marcos teóricos (teoria comum do grupo, teoria de integração) que são essenciais a uma atitude interdisciplinar e a todo projeto ou plano de ação transformadora de realidades.

As pesquisas realizadas em percepção ambiental e na abordagem da *Trilha da Vida* destacam-se, em ordem cronológica, as de Fabricio Menezes Ramos (2001), que em sua pesquisa de conclusão do curso de oceanografia avaliou o uso de “Tanques de Contato” voltados para Educação Ambiental em Áreas Costeiras e Unidades de Conservação, problematizando aspectos legais, éticos, educativos e conservacionistas relativos ao uso de animais marinhos vivos para o contato humano em atividades turísticas e educativas. Os primeiros estudos sobre a percepção dos usuários da Praia Brava no município de Itajaí (SC) se iniciaram com a orientação ao Fabricio, no período de 1998 à 2001, e se desdobraram, para outras duas pesquisas, mediante intercâmbio entre a Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e a Universidade dos Açores (UAç).

A primeira, em 2003, foi realizada por Orlando Manuel Labrusco Félix Guerreiro num estudo de caso baseado na percepção e comportamento de usuários

⁶ Em Anotações sobre Parangolés, Hélio Oiticica incorpora a sua obra um ciclo de participação problematizando a obra no espaço e no tempo propondo uma vivência mágica na qual haveria a participação plena do espectador que ele passa a chamar de participador. Pela incorporação do corpo na obra e da obra no corpo com o objetivo é dar ao público a chance de deixar de ser público espectador, de fora, para participante na atividade criadora. Ressaltando que o objetivo da participação é dar ao homem, ao indivíduo de hoje, a possibilidade de 'experimentar a criação', de descobrir pela participação, esta de diversas ordens, algo que para ele possua significado. (Aspiro ao Grande Labirinto (HÉLIO OITICICA, 1986). Ou Hélio Oiticica. Catalogue Raisonné. Projeto Hélio Oiticica. Rio de Janeiro, 2007. Doc. nº: 0070.64-p2.

da praia Brava, SC – Brasil, permitindo a definição de uma metodologia para modelagem de agentes inteligentes difusos a partir da técnica de mapas mentais.

A segunda foi, em 2004, conduzida por João Paulo Resendes Fernandes Bettencourt da Silva no estudo da percepção dos utilizadores da Praia Brava, perante as propostas de desenvolvimento, através da “Técnica de Visualização”.

Estes estudos de percepção ambiental se consolidavam dentro das linhas de pesquisa do Laboratório de Educação Ambiental (LEA/CTTMar/UNIVALI), influenciando no desenvolvimento da abordagem metodológica *Trilha da Vida*, com a pesquisa de Angela Ferreira Schimdt (2003), que se propôs a buscar indícios que permitam identificar a *Trilha da Vida* como um “Ambiente de Aprendizagem” destacando em suas conclusões que:

Tanto os ambientes de aprendizagem como a Trilha (*Trilha da Vida*), propõe a estruturação de circunstância que permitam o surgimento e o desenvolvimento de um processo de aprendizagem em que o aprendiz seja o principal agente de sua aprendizagem, e que esta se torne contextualizada, significativa e realmente traga o germe da transformação e da transcendência contínua do ser humano no desenvolvimento de todo seu potencial físico, emocional e espiritual. (SCHMIDT, 2003, p. 128).

Já o trabalho de conclusão de curso da oceanógrafa Renata Costella Acauan (2003) realizou Diagnósticos Rápido Participativos (DRP's) associados a vivências na *Trilha da Vida* com a comunidade do Ribeirão da Ilha em Florianópolis (SC), ampliando o alcance e a possibilidade de aplicação da abordagem metodológica *Trilha da Vida* em processos de gestão coletiva e participativa, como DRP's e Agendas 21 local.

Tania Pereira Santana (2004) aplicou a metodologia da *Trilha da Vida* em pesquisa sobre a percepção ambiental de alunos da escola de ensino fundamental Governador Virgílio Távora na cidade de Crato (CE) confirmando o potencial da *Trilha da Vida* na mediação das interações “Eu-Ambiente”, “Eu-Outro” e “Eu- Eu mesmo” (SANTANA, 2004, p. 44).

Fabrcia Teodoro (2007 e 2011) problematiza, em sua especialização, a construção da cidadania ambiental com a abordagem da *Trilha da Vida* junto ao Grupo Escoteiro Imaruí na cidade de Itajaí (SC) (TEODORO, 2007), e desenvolve,

em seu mestrado, a proposta de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para a formação à distância em Educação Ambiental junto a um coletivo educador em Natal (RN) (TEODORO, 2011).

Cátia Hansel (2011) analisa as correlações existentes entre a Arteterapia e a Educação Ambiental a partir das suas experiências práticas como arte-educadora ambiental com a *Trilha da Vida* evidenciando o potencial dessa abordagem metodológica também para a arte-terapia.

A Arteterapia e a Educação Ambiental, ambas acreditam na arte como um processo de trabalhar o imaginário e o simbólico, uma forma de expressão da realidade, que de certa forma esta livre de conceitos rígidos e fechados. Promove a expressão da subjetividade, a formação de metáforas e criação de novos mundos e possibilidades (HANSEL, 2011, p. 9).

A pesquisa mais recente foi o diagnóstico da percepção ambiental sobre a bacia hidrográfica do Rio Perequê: subsídios para Educação Ambiental e Gestão Participativa, realizado por Emerson Fritzen da Silva em 2015.

Enquanto, “Atividade de Educação Ambiental em nível Inter e Transdisciplinar”, a *Trilha da Vida* inicialmente fundamentou-se nos chamados “Experimentos⁷ Educacionais” (WALGENBACH, 1996 e 2000; KLAFKI, 1996; MARONE, 2000; PERALTA, 1997, 2002 e 2007; e MATAREZI, 2000/2001 e 2005 e MATAREZI, *et al.* 2003), potencializadores do pensamento interdisciplinar desencadeador de descobertas e atitudes transformadoras.

A partir desse percurso teórico e conceitual associado à *Trilha da Vida*, foi possível reconhecer o seu potencial também como um “Espaço e Estrutura Educadora” (MATAREZI, 2005, 2006; FRITZEN-SILVA & MATAREZI 2014). Esse recente conceito, em construção no campo da Educação Ambiental, provoca um

⁷ Para evitar a confusão de experiência com experimento. O termo “experimentos educacionais”, indicado pelos autores é entendido e aplicado à metodologia Trilha da Vida mais no sentido de “experiência” dado por Bondía (2002). É importante esclarecer que ambos os termos assumem sentido similar embora haja distinção e confusões aos seus significados e usos. Isto porque segundo Bondía: a ciência moderna, a que se inicia em Bacon e alcança sua formulação mais elaborada em Descartes, desconfia da experiência. E trata de convertê-la em um elemento do método, isto é, do caminho seguro da ciência. A experiência já não é o meio desse saber que forma e transforma a vida dos homens em sua singularidade, mas o método da ciência objetiva, da ciência que se dá como tarefa a apropriação e o domínio do mundo. Aparece assim a idéia de uma ciência experimental. Mas aí a experiência converteu-se em experimento, isto é, em uma etapa no caminho seguro e previsível da ciência (BONDÍA, 2002, p. 28). É o que se pretende com a Trilha da Vida não é esse tipo de experimento científico, mas sim experiências inter e transdisciplinares singulares, únicas, impossíveis de seres replicadas embora possam ser compartilhadas.

olhar sobre a *Trilha da Vida* como uma “grande instalação de Arte&Ciência” na qual as pessoas podem vivenciar e experienciar uma diversidade de “miniaturas provocadoras de eventos heurísticos” constituindo-se numa *performance* ou ainda como uma “proposição de experimentalidade livre” como concebido por Hélio Oiticica (2013, p. 37) em sua obra Mundo-Abrigo.

É nesse contexto que se levanta a hipótese da *Trilha da Vida* ser uma “abordagem metodológica” desencadeadora de descobertas em Educação Ambiental e Educação Patrimonial propiciando um conhecimento pertinente, pleno de sentidos, inteligível e eferente, que conduz de “dentro” para “fora”. Ou seja, provocadora de subjetividade criadora em Educação Ambiental e Educação Patrimonial e de “intersubjetividade e ações emancipatórias e transformadoras”.

A definição dessa hipótese foi consequência da revisão bibliográfica e sistematização preliminar de dados e informações sobre a *Trilha da Vida*, motivadas pela necessidade e desejo em torná-la objeto de pesquisa. Para explicitar as características desse objeto foi preciso uma constante reflexão e questionamento a partir de referenciais de outras áreas além da Educação Ambiental, em especial do Patrimônio Cultural, Memória e Identidade, Estética, Arte e Pensamento Contemporâneo. O aporte teórico, filosófico e metodológico dessas áreas potencializaram os diálogos acadêmicos suscitados sobre e a partir da *Trilha da Vida*.

As convergências foram maiores que as divergências que inicialmente se julgava. A cada nova leitura proposta seguiram-se diálogos instigantes e enriquecedores na perspectiva de uma dialética e uma dialógica capaz de elucidar algumas dúvidas e instaurar outras tantas perguntas.

À medida que se avançava pela revisão teórica e tendo a hipótese inicial, se aprofundava na delimitação do objeto de pesquisa objetivando as suas perguntas e questões estruturantes.

Uma primeira questão de pesquisa que se coloca é se a *Trilha da Vida* pode ser considerada uma “abordagem metodológica” em Educação Ambiental e Educação Patrimonial capaz de problematizar e metaforizar a nossa relação ambiente-cultura em contexto performático, sensível e inteligível?

Este questionamento se desdobrou em outras quatro questões chaves capazes de sintetizar os questionamentos de até então:

- Que meios heurísticos são necessários para isso? Quais os atributos, propriedades e qualidades devem possuir tais meios heurísticos?
- Como se articulam o sensível e o inteligível neste contexto performático?
- Que “imagens-símbolos-metáforas” estão presentes e/ou resultam dessas performances? Que funções desempenham na construção de conhecimento sensível e inteligível?
- Quais contribuições a *Trilha da Vida* oferece aos campos da Educação Ambiental (EA) e da Educação Patrimonial (EP)?

Estas perguntas ajudaram a delimitar o objeto de pesquisa bem como seus objetivos (geral e específicos).

Dessa forma, este estudo tem como objetivo geral evidenciar as contribuições da *Trilha da Vida* como instalação heurística e abordagem metodológica para os campos da Educação Ambiental e Educação Patrimonial.

Contempla os seguintes objetivos específicos:

- 1) Revisitar e Analisar os principais momentos formativos associados a criação e desenvolvimento da *Trilha da Vida*.
- 2) Interpretar a “metáfora interior” presente na gênese da *Trilha da Vida* e no percurso de formação do educador ambiental/pesquisador/artista.
- 3) Definir quais são os “meios heurísticos” e categorias da *Trilha da Vida* que permitem problematizar e metaforizar a nossa relação ambiente-cultura em contexto performático, sensível e inteligível.
- 4) Identificar os processos de metacognição nas “performances” da *Trilha da Vida* para os campos da Educação Ambiental e Educação Patrimonial.

A definição destes objetivos influenciou na escolha da metodologia de pesquisa que passa pelo campo dos Estudos Culturais embora não se restrinja a ele, transitando pelos campos da Educação, da Arte e do Ambiente. Uma múltipla fronteira pela qual os fatos e realidades não estão dados *a priori*, mas sim são

resultados de construções culturais e, portanto, mutáveis e dinâmicos condicionados pelos contextos históricos.

A pesquisa se fundamenta nos pressupostos teórico-metodológicos da *bricolagem* na investigação qualitativa a partir dos autores Denzin e Lincoln (2006) e Joe Kincheloe & Kathleen Berry (2007), os quais a conceituam e introduzem-na como abordagem metodológica de pesquisa no campo da educação.

Já os métodos biográficos, com destaque para a História de Vida e a Narrativa Autobiográfica, se fizeram presentes de forma estrutural na arquitetura da pesquisa visto o envolvimento direto do pesquisador com o objeto da pesquisa numa escala de tempo de quase 20 anos.

O percurso da pesquisa transitou entre o *bricoleur* narrativo e o interpretativo, na montagem de “labirintos” composto por câmaras, passagens, níveis, algumas *portas de entrada (Point Of Entry Text - POETA)* e caminhos trilhados pelos sujeitos da pesquisa ricos em metáforas e imagens.

A começar pela “metáfora interior” da pesquisa e da própria *Trilha da Vida* como uma marca singular e identitária que orientou os modos de ser e estar do pesquisador numa busca de sentidos para o seu próprio pesquisar que, segundo Fazenda (2008, p. 144-145), é essencial numa pesquisa interdisciplinar. Tal metáfora normalmente não se encontra a priori, mas sim, no decorrer da pesquisa elucidando dilemas e desafios teóricos e metodológicos inicialmente de difícil solução. Mas, uma vez revelada, esta “metáfora interior” torna os caminhos da pesquisa mais claros e objetivos sem perder a potência estética deste caminhar. Foi exatamente o que aconteceu quando a metáfora do “labirinto” se mostrou viva⁸ e problematizadora assumindo uma função estruturante não apenas para a pesquisa, mas também para a própria *Trilha da Vida*.

A *Trilha da Vida* como uma abordagem metodológica é fortemente indutora de metáforas e imagens simbólicas que facilitam a mediação e o acesso ao conhecimento metafórico. O princípio metafórico é considerado por Fichtner (2010, p. 37) como a “capacidade de ver alguma coisa como alguma outra coisa; o

⁸ Metáfora Viva é o título de um extenso estudo de Paul Ricoeur, tornado livro em 1975, no qual ele elabora uma teoria filosófica da metáfora. Para o filósofo, a metáfora possuía como principal papel renovar figuras e acepções lingüísticas, isto é, tornar-se viva. Se mostrar vivo é uma referencia intencional também ao livro *Estar Vivo – Ensaio sobre Movimento, Conhecimento e Descrição* de Tim Ingold (2015).

processo metafórico é o processo de dizer, entender e produzir metáforas”. Para o autor as metáforas tematizam de forma específica conteúdos prioritários colocando, de forma radical, o sujeito como centro da atividade e gerando proposições por meio do discurso que apresentam a verdade de forma espontaneamente aceitável e intuitivamente esclarecedora.

No processo de produção e compreensão de uma metáfora nós estamos ocupados ativamente na construção de novas dimensões do sentido, que são decorrentes da interação dos elementos heterogêneos e opostos. Aqui a imagem, o visual, a contemplação - chamados de momento icônico - têm um papel decisivo. O momento icônico nos possibilita a, não somente manter a contradição dos lados heterogêneos, mas também a fazê-lo de modo produtivo (FICHTNER, 2010, p. 39).

O “labirinto” como “metáfora interior” no contexto da pesquisa e da *Trilha da Vida*, não se limita a um conjunto de caminhos pré-estabelecidos a serem percorridos e descobertos, mas significa um processo a ser vivenciado e experienciado livremente, portanto, dinâmico e vivo. Este tipo de labirinto é definido, de acordo com os filósofos Paolo Santarcangeli (1967) e Mário Perniola (1968), como um “labirinto unitário”, pois o “labirinto unitário não se percorre, vive-se o labirinto”. Viver o labirinto é ter liberdade para trilhá-lo exercendo suas próprias escolhas fora de uma ordem pré-estabelecida e que pode ser experimentado até mesmo para a leitura dessa dissertação.

Assim a dissertação está estruturada em introdução seguida por três capítulos, leiam-se “labirintos”, finalizando com as considerações e (ex)posições, apresentados metaforicamente como se fossem “labirintos” interconectados de forma “rizomática”, pois cada um deles, por si só, já contempla a complexidade e diversidade das áreas de conhecimento e campos de saber abordados. O que possibilitou romper com a sua clássica ordem e sequência linear, embora ela também exista por razões formais acadêmicas, mas não se restringe a ela, permitindo diferentes “portas de entradas e saídas” a serem escolhidas pelo leitor. Aqui forma e conteúdo se articulam numa unidade dialética intencional e provocativa na busca de uma coerência mínima enquanto pesquisa interdisciplinar. Por isso ousa-se incluir um segundo tipo de sumário na forma de “mapa conceitual”,

simbólico a partir de imagens e códigos de identificação correspondentes ao sumário tradicional. Os dois sumários coexistem e se complementam de forma produtiva e criativa. Desta forma, a organização e a sequência da leitura podem ser alteradas pelo leitor permitindo-lhe vivenciar pequenas escolhas tomadas a partir de critérios objetivos e subjetivos, racionais e/ou intuitivos. Certamente um estranhamento inicial que pode provocar um despertar de sentidos e ser um convite ao exercício do pensamento complexo e de lógicas não lineares, sujeitas ao imponderável e incerto e, com sorte, o leitor poderá até mesmo experienciar alguma fruição estética nessa leitura, vivenciando um “estado labiríntico” – sentir-se perdido em cada um dos labirinto/capítulos na procura pelo melhor caminho até a saída.

O LABIRINTO AUTOBIOGRÁFICO – Gênese da Trilha da Vida e do Artista Educador Ambiental, em primeira pessoa, apresenta o objeto da pesquisa a partir de uma “arqueologia virtual” da formação e do percurso do pesquisador enquanto educador ambiental utilizando-se de narrativa autobiográfica, situando nela a gênese e a genealogia da *Trilha da Vida*. O recorte se dá sobre os eventos marcantes que diretamente agenciaram a “minha formação profissional de oceanógrafo” e como se constituiu “minha identidade de artista e educador ambiental”, pois, segundo Carvalho (2003, p. 296) “a biografia, ao tornar-se discurso narrado pelo sujeito autor e protagonista, instaura sempre um campo de renegociação e reinvenção identitária”.

Nos **LABIRINTOS TEÓRICOS E PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA** encontram-se os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a pesquisa articulados com outros três labirintos: do “Sensível”, das “Memórias, Museus e Vida” e o das “Possibilidades”; cada qual abrigando respectivamente dimensões epistemológicas dos campos da Educação Estética, Educação Patrimonial e Educação Ambiental, respectivamente.

O **Labirinto do Sensível** referente ao campo da **Educação Estética (EE)** problematiza as relações éticas e estéticas por meio da educação do sensível e pelo caminho da arte como formas de superar a “anestesia geral” produzida como consequência da modernidade. A busca pelo conhecimento sensível e inteligível, defendida por Duarte Jr (2001), Maffesoli (1998) e Le Breton (2016), evidencia a urgência em se dar a devida atenção a uma “educação do sensível, a uma educação

do sentimento e dos sentidos como próprios da educação estética”. A Educação Estética e o movimento da Arte-Educação ganham contornos objetivos tendo como referências os trabalhos de Ana Mae Barbosa (1997), Duarte-Jr (1988, 2001), Peralta-Castell (2002, 2007) defendendo uma estética do cotidiano com influências de Paulo Freire. Esta estética como política do cotidiano encontra ressonância também nos artistas Joseph Beyus, Hélio Oiticica e Friedensreich Hundertwasser. Beyus com o seu conceito radical de “arte ampliada” para ultrapassar as barreiras da arte e adentrar a economia e a política. Oiticica, como referência brasileira, com o conceito de “suprasensorial” como uma descoberta do corpo e uma forma de expandir e experimentar a individualidade na busca pela liberdade como um “projeto para a vida”. Hundertwasser com o conceito das “cinco peles” numa forma consistente de compreender a unidade dialética entre “natural” e o “cultural”. Ao fim, aponta como caminho possível e desejável o conceito de “epistemologias ecológicas” proposto por Isabel C. M. Carvalho e Carlos Alberto Steil (2007, 2009, 2013, 2014) e inspirado em grande parte pelas ideias e concepções do antropólogo Tim Ingold (2000, 2008, 2010, 2011, 2012).

Já no **Labirinto de Memórias, Museus e Vida**, se buscam elucidar alguns dos referências teóricos, origens e princípios norteadores do campo da **Educação Patrimonial**, incluindo breve análise de sua práxis. Estabelece um paralelo com os campos da Educação Ambiental e Educação Estética destacando similaridades e diferenças em termos históricos e epistemológicos. Contextualiza algumas das limitações e potencialidades do embricamento destes com os campos do Patrimônio Cultural a partir do Movimento Internacional para uma Nova Museologia – MINOM, destacando a concepção de Museu Integral e Ecomuseu. Por fim, reafirma a necessidade de posicionamento tanto da Educação Patrimonial como da Educação Ambiental numa mesma perspectiva crítica, emancipatória, libertária e transformadora.

A **Educação Ambiental** é contemplada como um **Labirinto de Possibilidades** libertárias, críticas, criadoras, emancipatórias e transformadoras pertinentes à Educação Problematizadora de Paulo Freire e da Educação (do) Sensível de João-Francisco Duarte Junior. Ao percorrer esse labirinto corre-se o risco de sofrer com o processo de entorpecimento dos sentidos e perda de

sensibilidade generalizada caracterizando as “crises de sentido, de consciência e de percepção” também denominada de “crise socioecológica global” como sendo, em profundidade, uma “crise de imaginação”. Segundo Michel Maffesoli (1998) este conjunto de crises é um grave erro epistemológico só aceitável no período da modernidade em que se tratava de dominar a natureza que já não se justifica nem se sustenta. Para manter-se lúcido, Michel Maffesoli e Pierre Dansereau, nos indicam caminhos possíveis de superação dessas crises por meio de uma “ecologização do mundo”, a qual deve corresponder uma “ecologia do espírito”. Processo intuído também por Joseph Beuys ao integrar a vida cotidiana com a arte e a educação. Registra-se uma miríade de autores que se situam no campo da Educação Ambiental, em especial no Brasil, configurando uma expressiva e progressiva produção acadêmica e seu conseqüente fortalecimento epistemológico ao longo dos últimos 30 anos. Um alerta é feito para possíveis visões e posturas reducionistas quanto à chamada “sensibilização” neste campo e os riscos de se perder no caminho rumo à educação do sensível e à perspectiva crítica, emancipatória e transformadora da Educação Ambiental. Um caminho perigoso é o de se banalizar as práticas de educação ambiental por fragilidades teóricas e metodológicas, o que está diretamente associado aos processos de formação profissional deste campo. Algumas pesquisas e publicações específicas sobre as relações entre “sensibilização” e “educação ambiental” começam a aparecer nesse labirinto sinalizando caminhos de convergência e parcerias desejáveis. Descobre-se, ao percorrer esse labirinto, que existe uma polifonia e uma polissemia própria do campo da Educação Ambiental, a qual exige posicionamento por parte dos Educadores Ambientais.

Como outra metáfora associada ao labirinto pode-se considerar as **Questões Metodológicas** como se fossem **O “Fio de Ariadne”⁹ da Pesquisa**. Este “fio de ouro” nos dá certa segurança quanto ao percurso a ser empreendido e nos possibilita retornar ao ponto de origem “vivos”. Descreve-se como a pesquisa possui uma dinâmica própria sendo que alguns procedimentos metodológicos só são

⁹ Alusão aos Mitos Gregos do Labirinto de Creta, de Ariadne e de Teseu, o qual utilizou o novelo de fio de ouro ofertado por Ariadne em sua jornada pelo Labirinto onde vivia o Minotauro, para que não se perdesse em seu retorno. Em analogia ao “Fio de Ariadne” são as questões metodológicas da pesquisa nos orientam nessa bricolagem.

possíveis de serem objetivados ao longo do caminhar, no decorrer da própria pesquisa. Apresenta os problemas de ordem metodológica bem como as soluções encontradas contextualizando e fundamentando os métodos adotados. A abordagem metodológica contempla uma “bricolagem” entretecida por relatos autobiográficos e análises de recortes aleatórios de experimentos da *Trilha da Vida* compostos por diferentes narrativas (oral, escrita, visual), redes semânticas, mapas mentais e mapas simbólicos.

No conjunto de **LABIRINTOS SUBTERRÂNEOS E RIZOMÁTICOS** se encontram alguns dos resultados da pesquisa, a começar pelos **Fundamentos Teóricos da *Trilha da Vida***. Este conjunto é composto por uma sucessão de labirintos cada qual detentor de dimensões epistemológicas e ontológicas que caracterizam a abordagem metodológica da *Trilha da Vida*. **O Labirinto como Metáfora na *Trilha da Vida*** nos revela o poder das metáforas e a importância de se metaforizar a vida e a problemática socioambiental. Destaca a metáfora como elo de ligação entre Arte, Ciência, Educação e Vida. Faz uma distinção das diferentes tipologias de labirintos existentes e posiciona a *Trilha da Vida* como um labirinto unitário e múltiplo, ou mesmo como labirinto vivo. Analisa a constante presença da figura do labirinto na obra de Hélio Oiticica como forma de descondicionar corpos e mentes de maneira sensorial para uma nova realidade. Busca inspiração em Deleuze e Guattari caracterizando-o como labirintos múltiplos, rizomáticos e subterrâneos. Seguem-se os **Labirintos em processos de subjetivação** nos quais revelam diferentes concepções para *Trilha da Vida* seja como “Ambiente de Aprendizagem”, “Espaço e Estrutura Educadora” ou “Instalação Heurística de Arte&Ciência”. Fundamenta as performances e as experiências suprasensoriais proporcionadas pela *Trilha da Vida* e destaca as dimensões da Memória e Identidade ativadas por ela a partir dos objetos como sociotransmissores. Apresenta os fundamentos do diálogo defendido e praticado pela *Trilha da Vida*. Descreve-se a operacionalidade da *Trilha da Vida* a partir do conceito de Fluxos e Movimentos, e a hipótese da pesquisa e suas perguntas passam a ser defendidas pelas vozes polifônicas que se encontram nos diálogos provocados e mediados pela *Trilha da Vida*. Compõe-se uma “bricolagem” com peças de um quebra-cabeça, entretecidas com peças de um jogo de memória, capaz de explicitar suas principais categorias,

conceitos-chaves e conceitos complementares, acionados pelos sujeitos da pesquisa a partir de suas vivências na *Trilha da Vida*. Sua estrutura se dá nos **mapas mentais**, nos **diálogos transcritos** selecionados e consequentes **categorizações**, **redes semânticas** e **mapas simbólicos** cujos fragmentos são entretecidos pelos aportes teóricos que agenciam a abordagem metodológica *Trilha da Vida*.

Um último labirinto a ser percorrido se refere às **CONSIDERAÇÕES E (EX)POSIÇÕES** nas quais são apresentadas as possíveis contribuições da abordagem metodológica *Trilha da Vida* aos campos da Educação Ambiental e Educação Patrimonial e indicada demandas de possíveis pesquisas sobre e a partir da *Trilha da Vida*.



[A]

1. LABIRINTO AUTOBIOGRAFICO –
Gênese da Trilha da Vida e do Artista
Educador Ambiental

1. LABIRINTO AUTOBIOGRÁFICO – Gênese da Trilha da Vida e do Artista Educador Ambiental. [A]

Aspiro ao Grande Labirinto

Hélio Oiticica

Este relato autobiográfico é uma busca pela compreensão de como se deu a gênese da *Trilha da Vida* e ocorre pela bricolagem de recortes sobre os eventos marcantes que diretamente agenciaram a minha formação profissional de *oceanógrafo* e sobre como se constituiu minha identidade de artista e educador ambiental.

Porém, antes de adentrar nesse labirinto, gostaria de compartilhar apenas um dos milhares de relatos das pessoas que já experienciaram a *Trilha da Vida: (Re)Descobrimo a Natureza com os Sentidos*. Espero que, ao compartilhar essa narrativa, escrita na forma de carta¹⁰ (Anexo 1), após a vivência ocorrida no dia 4 de outubro de 2014, possa propiciar um exercício de alteridade ao leitor e dar uma ideia de como é experienciar a *Trilha da Vida* pelo dizer do outro.

Estima-se que mais de 40 mil pessoas já experienciaram a *Trilha da Vida*, sendo que cada vivência é única e singular, resultando em milhares de preciosos relatos similares ao do anexo 01. Mas como se deu a criação e o desenvolvimento dessa *abordagem metodológica* em Educação Ambiental e Patrimonial? Em busca desta resposta é que me coloco no desafio desse relato autobiográfico.

Esse processo o *desvelar*¹¹ e o *desvendar*² do que foi, ou do que ainda é, marcante nessa trajetória de vida, daquilo que marca e pode simbolizar a prática vivida pelo pesquisador/educador/artista. *Desvendar* e *desvelar* se diferenciam e se complementam, de acordo com Tassara & Ardans (2005 e 2007), sendo dois movimentos essenciais na constituição de sujeitos e na busca de conhecimento historicizados. Ao distinguirem-se os “véus do objeto (mundo) das vendas do sujeito

¹⁰ Esse relato é referente à vivência ocorrida no dia 04 de outubro de 2014, por acadêmicos da disciplina de Ética e Educação Ambiental do curso de Engenharia Ambiental e Sanitária da UNIVALI.

¹¹ Os termos *desvelar* e *desvendar* são pertinentes à análise de Tassara (2005) e Tassara & Ardans (2008) e se mostraram apropriados como mediadores dessa narrativa autobiográfica.

(olhar), propicia-se uma interação dialética entre o sujeito e o objeto do conhecimento (ADORNO, 1996) que, em reciprocidade, se constroem”. Para Tassara & Ardans (2005):

Desvelar significa retirar o véu, aquilo que oculta fatos, objetos e ações expressos em palavras, imagens, sentidos e interpretações que os comunicam. [...] Objetos “velados” são obstáculos à constituição do conhecimento. Isso significa que reduzir o caráter onírico e fugidio com que o objeto velado se apresenta ao sujeito do conhecimento é condição necessária, embora não suficiente, para o conhecimento. [...] Se desvelar, como já foi dito, significa retirar o mistério do objeto, desvendar significa, em contraposição, tirar a venda dos olhos do sujeito que observa (TASSARA E ARDANS, 2005, p. 204).

Os autores (op. cit.) destacam que os problemas a serem enfrentados são, ao mesmo tempo, os dos véus (do objeto) e os das vendas (do sujeito), sendo que:

É a partir desta consideração que a relação de conhecimento torna-se verdadeiramente dialética, pois, junto ao desvelar, o desvendar do sujeito significa o conhecimento das condições políticas da formação do próprio sujeito, sua socialização. Em outras palavras, permite a emergência da consciência do sujeito enquanto sujeito histórico que, ao desvelar ao sujeito a história social, desvenda a ele sua própria história, em um movimento que desfaz, concomitantemente, a falsa consciência e a ilusão (TASSARA e ARDANS, 2007).

No dizer de Fazenda (2008, p. 144-145), a pesquisa interdisciplinar busca da marca pessoal de cada pesquisador. Considera-se que essa marca registrada e identitária possa ser encontrada a partir de dois mergulhos: um mergulho no tempo e nos espaços que tenta *desvelar*, descrever ou narrar e interpretar as ações vivenciadas; e outro mergulho que é para o interior de si mesmo, na tentativa de *desvendar* o seu modo de ser e estar no mundo como uma “metáfora interior”.

Ao revisitar e analisar os principais momentos formativos associados à criação e desenvolvimento da *Trilha da Vida*, nesse *labirinto autobiográfico*, objetiva-se também interpretar a metáfora *interior* presente na gênese da *Trilha da Vida* e no percurso de minha formação de educador ambiental, pesquisador e artista.

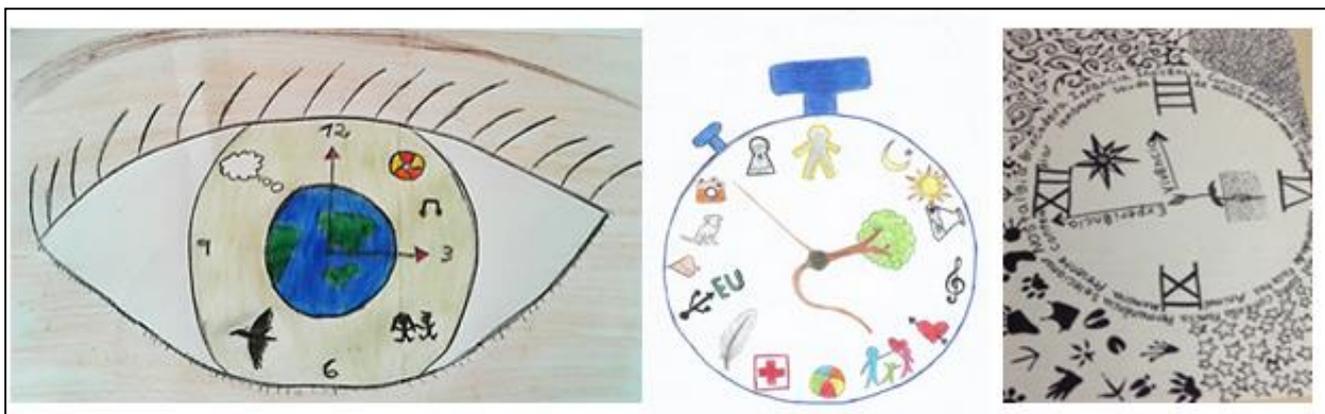
Para Fazenda (ibid), o encontro dessa “metáfora interior”, fundamental nessa forma de investigação, dificilmente ocorre no início do processo, sendo mais plausível que ocorra após várias narrações, descrições e análises preliminares. Essa “metáfora interior”, uma vez descoberta, ganha força e potência ao longo da pesquisa, continuando a agir no pesquisador em suas pesquisas subsequentes.

Uma imagem-símbolo-metáfora capaz de sintetizar e acionar todo um campo de saberes, sentimentos, intuições e fazeres da pesquisa de forma integrada e sistêmica. Nesse contexto, ela facilita a sistematização e comunicação de processos complexos envolvidos em minha formação pessoal e profissional.

Reforçando essa assertiva, a busca por essa “metáfora interior” foi longa e concorreu com outras metáforas, não menos importantes, que se revelaram nessa jornada: a mandala, o espelho, a bifurcação, o caminho, a caminhada, a ponte, o filtro, a árvore, as raízes, o rizoma, a rede, a teia, o útero, o nascimento, o portal, o tempo, o espaço, a origem, a evolução, a infância, a ancestralidade familiar, o ciclo, o círculo, a espiral, a conexão, a escada, a janela, a mente (razão/pensar), o coração (emoção/sentir), a lupa, a mão humana e o ver/olhar.

Essas metáforas raramente se manifestaram isoladamente e, via de regra, surgiram misturadas ou hibridizadas nas representações simbólicas e esteticamente elaboradas pelos participantes da *Trilha da Vida*. Constituíram-se num conjunto de *metáforas-imagens*, visando contemplar a complexidade e diversidade conceitual envolvidas nas vivências e experiências proporcionadas pela abordagem metodológica *Trilha da Vida* ao longo de quase 20 anos, conforme evidenciado pelo mosaico de imagens apresentadas nas figuras 1 a 8.

Figura 1 – Desenhos representando a metáfora do tempo (Kronos e Kairós) predominante na visão de participantes da *Trilha da Vida*.



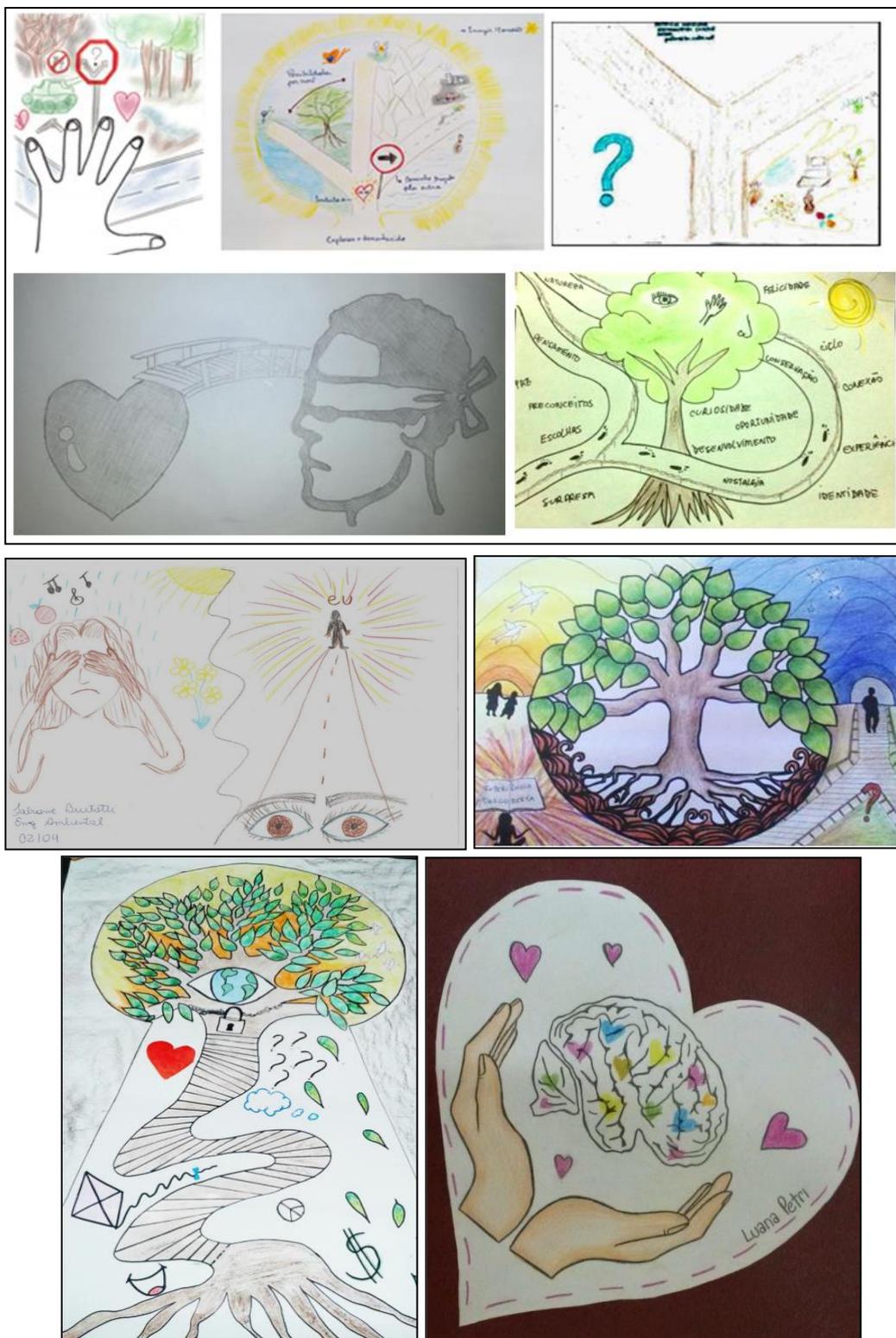
Fonte: Mapas simbólicos do acervo *Trilha da Vida*.

Figura 2 – Espirais, círculos e mandalas representadas em mapas mentais e mapas simbólicos produzidos na *Trilha da Vida*.



Fonte: As três primeiras imagens são mapas mentais, e os a demais são mapas simbólicos do acervo *Trilha da Vida*.

Figura 3 – Desenhos representando a metáfora do caminho e da escolha de caminhos (bifurcação), sua integração com a árvore, os olhos e as mãos, bem como a ponte de ligação entre mente (pensamentos/razão) e coração (emoções/imaginação).



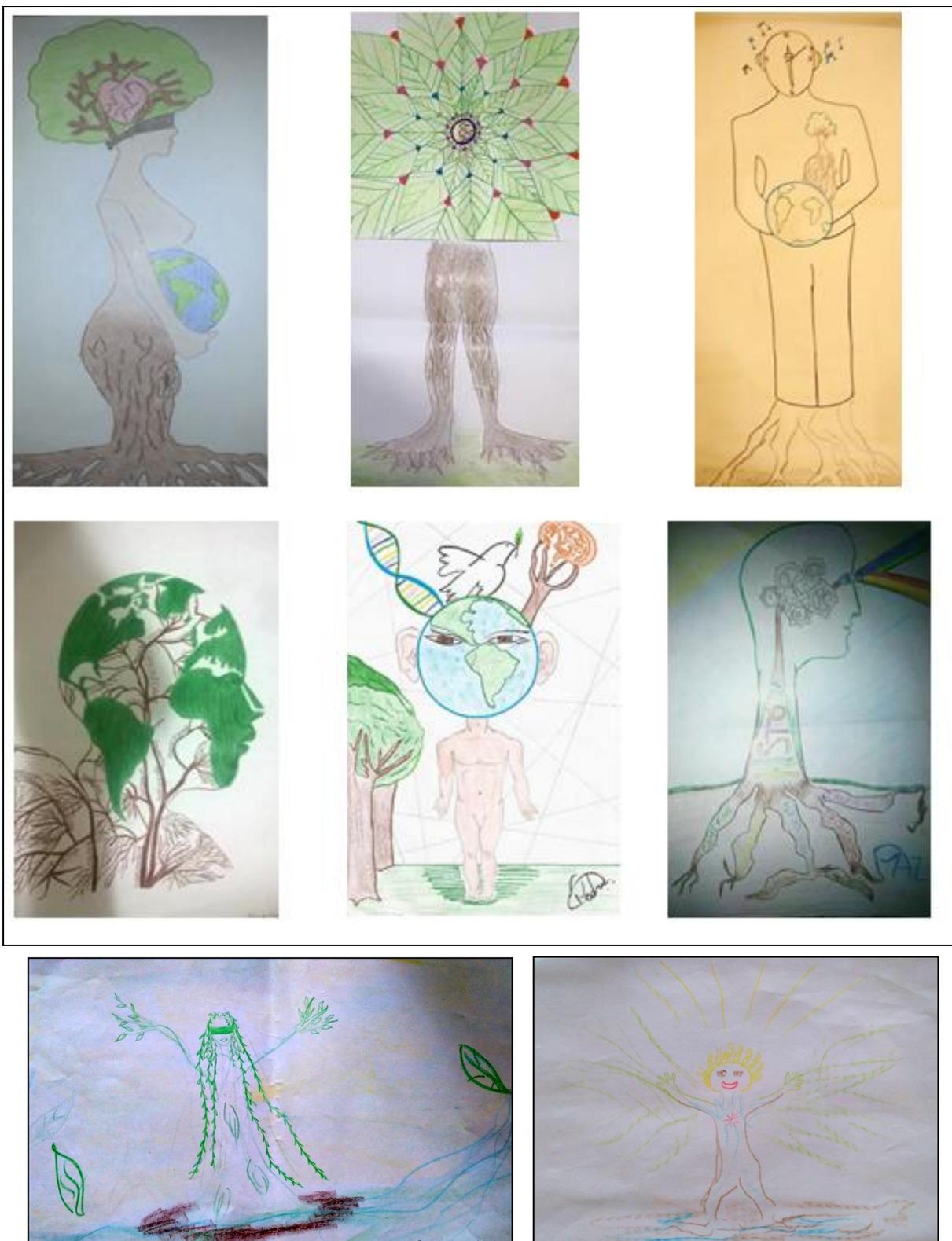
Fonte: Acervo Trilha da Vida.

Figura 4 – Desenhos tendo a árvore como metáfora representativa dos sentidos e significados pertinentes à Trilha da Vida como um caminho de autoconhecimento.



Fonte: Acervo Trilha da Vida.

Figura 5 – Conjunto de desenhos representando elementos simbólicos de integração entre o ser humano, a árvore, o planeta Terra (mundo), a mandala, o tempo, o coração, a mente, a gestação, o DNA, a paz, a história, os sentidos e as nossas raízes.

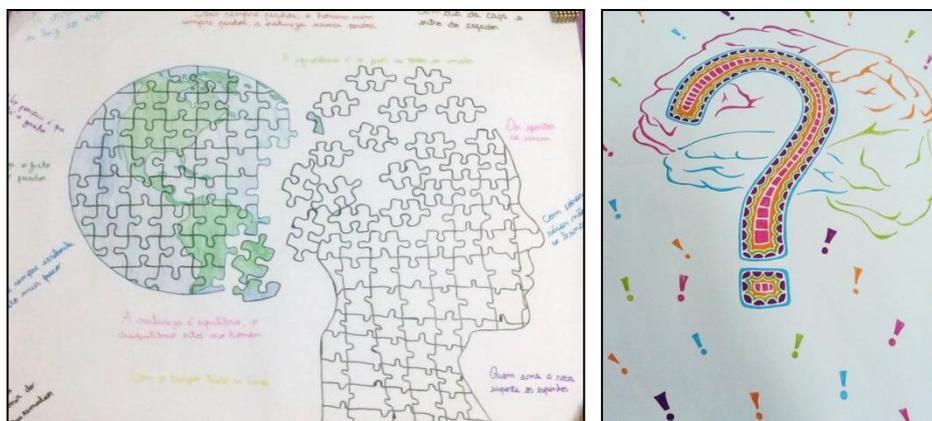
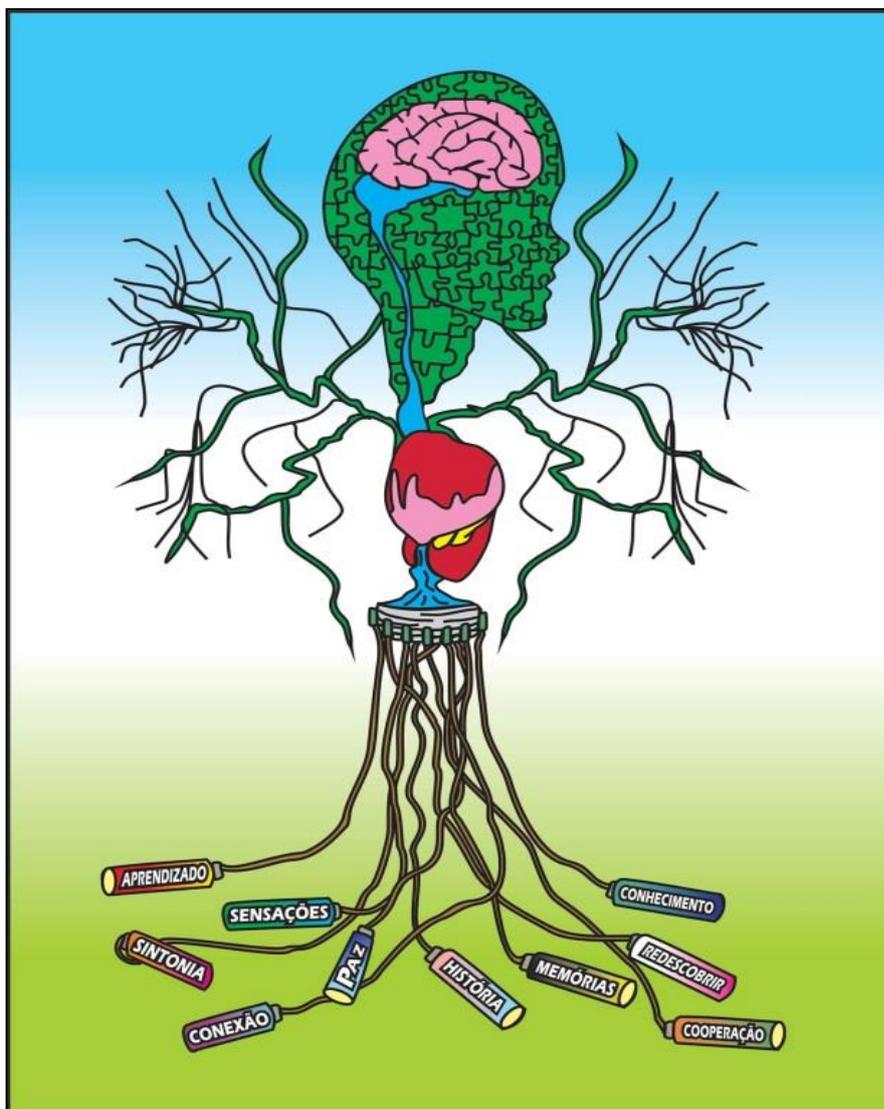


Fonte: Acervo *Trilha da Vida*.

Figura 6 – Conjunto de desenhos tendo o livro como metáfora central, a partir do qual se desdobram outros símbolos representativos da vivência na *Trilha da Vida* como as raízes/rizomas, lâmpada como iluminação e *insight* de ideias, as mãos humanas e o círculo de cultura humana que se associa ao mundo das ideias, da linguagem, da comunicação e do diálogo de saberes.



Figura 7 – Desenhos evidenciando o quebra-cabeça como metáfora associada a tensão entre razão (mente) e imaginação (coração) sendo alimentada por fontes de energias na forma de raízes. Ser Humano – Mundo como um grande quebra-cabeça e as nossas duvidas e certezas provisórias ativadas pelas vivencias na *Trilha da Vida*.



Fonte: Acervo *Trilha da Vida*.

Figura 8 – Três desenhos que simbolizam dimensões-chaves do campo da Educação Ambiental e Educação Patrimonial nas vivências da *Trilha da Vida*: a dimensão do tempo associada ao processo evolutivo do ser humano e da vida, bem como nossas memórias e histórias de vida familiar, como no momento em que o filho segue seu caminho, e o ancião relembra sua trajetória de vida a partir dos objetos de memória e identidade.



Fonte: Acervo *Trilha da Vida*.

Mas, por várias razões, sentimentos e intuições, a imagem do *labirinto* sempre marcou presença na *Trilha da Vida* e no seu processo de criação. Um labirinto de caminhos a serem percorridos de forma intencional num caminhar pleno de sentidos.

Difícil precisar o exato momento em que o labirinto – como metáfora interior, revelou-se objetivamente, mas é possível visualizá-lo como uma constante presença em todas as etapas de criação e desenvolvimento da *Trilha da Vida* (Figura 9). Ele se manifestou nas rodas de diálogo, mapas mentais e mapas simbólicos da maioria das vivências já realizadas até hoje, tornando-se comum essa analogia da *Trilha da Vida* ou do contexto da vivência como um labirinto – cujos mistérios e segredos se descobrem ao caminhar; ocorrendo até mesmo a construção de alegorias, a partir dessa associação, que se mostram apropriadas ao desafio deste relato autobiográfico.

Figura 9 – Mapas Mentais destacando a metáfora do labirinto produzido por participantes da *Trilha da Vida* e foto do início da caminhada de um dos participantes.



A metáfora do Educador Ambiental que se encontra diante de um *labirinto* (Figura 10), a ser “desvendado” (desvendar o sujeito), “desvelado” (desvelar as realidades) e descoberto – se descobrir e descobrir-se, no sentido de se encontrar que envolve desnudar-se, expor-se; bem como no sentido de encontrar os caminhos e fazer descobertas diante do ‘novo’; é uma imagem apropriada para dar real dimensão de minha jornada, pessoal e profissional no campo da EA. Assim, coloque-me no desafio de tentar encontrar o começo dessa jornada, de ‘mexer’ com a memória e de acionar sentimentos por meio de uma narrativa sobre as experiências vividas que me fizeram educador ambiental. E nelas, como, quando e onde a *Trilha da Vida* se manifesta enquanto processo criativo e heurístico em Arte-Educação-Ambiental.

Figura 10 – Sequência de imagens simbólicas sobre o ser humano diante do desconhecido, tendo como metáfora o mundo como um labirinto, ou mesmo o novo a ser desvendado e descoberto. Analogia pertinente ao desafio desse relato autobiográfico, em que se busca compreender a complexidade do mundo em que se está imerso e quais os caminhos a percorrer, desvendar e desvelar. Desafio válido em sua essência, tanto para os mitos e heróis como para nós como pessoas comuns.



Fonte: Ilustração alusiva ao mito de Teseu¹², seguida de imagem de alunos universitários no Morro da Cruz, observando a cidade de Itajaí¹³, reprodução do quadro “Caminhante observa um Mar de Névoa”¹⁴, de Caspar David Friedrich, 1818; e jovem observando o “planeta Terra” no espaço rural, Clarear em Camboriú, SC¹⁵.

Quais os rumos e caminhos escolhidos e por quê? E o quanto ainda falta percorrer e descobrir? O que fazer diante das encruzilhadas, das bifurcações, dos becos sem saída? Como se trilhou os caminhos percorridos, os retornos, as

¹² Imagem disponível em: <http://www.labirintodamente.com.br/blog/2010/05/23/o-labirinto-e-o-minotauro/>

¹³ Acervo Trilha da Vida.

¹⁴ Imagem disponível em: <http://estoriadahistoria12.blogspot.com.br/2013/08/analise-da-obra-viajante-sobre-o-mar-de.html>

¹⁵ Acervo Trilha da Vida.

passagens, os atalhos, as pontes e travessias, os caminhos inexistentes e imaginados que levam aos diferentes níveis de realidades?

Qual/quais a(s) entrada(s) e a(s) saída(s) deste “labirinto”? Quais seus mistérios, perigos, saberes e desafios? Há um “fio de Ariadne”¹⁶, ou existiram vários deles? O que se aprendeu com os caminhos sem saída que nos obrigam a retornar e recomeçar a jornada? Que experiências e saberes merecem e precisam ser sistematizadas e compartilhadas? Que objetos encontramos e que descobertas fizemos a partir deles? Quem foram as companheiras e os companheiros de caminhada? Quais os que permanecem até hoje e quais tiveram passagens, ainda que breves, mas não menos importantes? Quem são esses amigos e mestres que me ajudaram, aconselharam e orientaram? Por que motivos nossos caminhos se encontraram nessa breve jornada? Que missão e causas abraçamos de *corpo e alma*? São muitas as perguntas que evidenciam certa ansiedade, medo e insegurança, próprios daqueles momentos que antecedem o iniciar de algo importante, significativo, valoroso e a ser reconhecido, mas que, ao longo da pesquisa, foram sendo respondidas ou gerando novos questionamentos e tomada de decisões.

Revisitar o passado foi um exercício de memória que ensejou o eterno receio e sensação de ter-se esquecido de algo ou alguém – uma incompletude que precisou ser acolhida generosamente. Certamente essa história pessoal e profissional é inacabada, incompleta e instaura a sensação de “permanente estado de devir”. Revivê-la e narrá-la, a partir de fragmentos que foram sendo encontrados e guardados para comporem a bricolagem pretendida, foi um processo recursivo, não linear e híbrido de racionalidades e sentimentos que muitas vezes se tornaram terapêuticos. Alguns eventos foram descartados, ou mesmo mantidos nas memórias de esquecimento – “eclusas da memória” (Koselleck, 2006).

¹⁶ Alusão aos Mitos Gregos do Labirinto de Creta, de Ariadne e de Teseu. Teseu utilizou o novelo de fio de ouro ofertado por Ariadne em sua jornada pelo Labirinto onde vivia o Minotauro, para que não se perdesse em seu retorno. Essa mesma nota de rodapé aparece no capítulo 2, referente aos Labirintos Teóricos e Percursos Metodológicos da Pesquisa. Refere-se, nesse momento, aos próprios fundamentos teóricos e metodológicos da *Trilha da Vida*. Os chamados “fios de Ariadne” que facilitaram e deram subsídios para que a proposta tivesse a potência de ação que a mantém em atividade até hoje. Certamente não foi um único fio, mas vários que se mesclaram, dando mais resistência, cor e beleza à *Trilha da Vida*.

No momento de partir, de iniciar a jornada pelo labirinto de minha própria história de vida, tive de lidar com sentimentos muito comuns para a maioria das pessoas que já experienciaram a *Trilha da Vida*: o medo e a insegurança. A interpretação e representação feitas por um jovem de Novo Hamburgo (RS) de sua experiência na *Trilha da Vida*, em 16 de setembro do ano 2000 (Figura 11), pode muito bem simbolizar esse momento inicial, pois senti-me como um ‘ponto de interrogação’ vendado e com muitas exclamações em mente diante de um caminho a percorrer em busca de respostas. Uma forma de se ver a vida por outros ângulos, o que pode gerar medo e insegurança diante do desconhecido, mas que acaba sendo uma forma de se conhecer e reconhecer.

Figura 11 – Mapa mental produzido por um dos participantes da vivência ocorrida em 16 de setembro do ano 2000 com um grupo de acadêmicos do curso de Turismo, e o segundo mapa mental foi produzido por um participante da vivência ocorrida no dia 30 de março do ano 2012, destacando as palavras: desconhecido – medo – insegurança, a vida por outro ângulo, estabilidade, tato – audição – olfato – pés e finalizando com ‘se conhecer’.



Fonte: Acervo *Trilha da Vida*.

A frase “Vem comigo que, no caminho, eu te explico... Ou a gente descobre juntos!” passou a servir de referência pessoal para o enfrentamento dos desafios do cotidiano e da vida acadêmica, uma vez que é um convite a uma caminhada em coletivo, assumindo que o caminho se faz ao caminhar e que a busca é pelo “novo”, pelo “desconhecido”.

Esses medo e insegurança associam-se a uma certa apreensão, misturada com curiosidade, alegria, disposição, tensão, atenção, dúvida, coragem e disposição que tomam conta e dominam o “ser” e o “estar” nessa condição, por escolha lúcida de que é preciso “se perder para poder se encontrar”.

A complexidade do labirinto é atemporal; quem se perde é aquele que acaba de surgir, que desaparece tão depressa quanto surgiu. É o aspecto desconhecido do porvir que cria a estranheza; o estranho é também o estrangeiro. O que nos é estranho, o que não dominamos, porque desconhecemos. Conhecer um labirinto exige nele penetrar, nele se perder, para descobrir as armadilhas do caminho. Em cada escolha. A dúvida: “Pode ser que sim, pode ser que não”. Jamais sabemos se estamos no bom caminho; na realidade, não há bom caminho. A incerteza do caminho é intrínseca ao labirinto. O percurso é o próprio labirinto. Para desatar a complexidade do percurso, é necessário uma ausência de objetivo. É a vontade de sair do labirinto que faz a pessoa se perder. O estado labiríntico é o estado de quem vaga, um estado errático. O percurso – ao contrário do que ocorre em itinerário já planejado – impõe a disponibilidade para vagar. Vagando ao acaso, a dúvida desaparece. São os que duvidam os que se perdem (JACQUES, 2001, p. 86).

É esse “estado labiríntico” que se deseja numa situação de reflexão existencial, pois, para responder a essas questões, necessário se faz *vagar ao acaso* pelas memórias de vida, memórias afetivas, memórias sensoriais, metáforas que estão na base do conhecimento e saberes apreendidos e construídos nas relações de alteridade, pertencimento e identidade que estabeleço “comigo”, com “o outro” e com “o lugar” onde vivo em seus diversos tempos. Em especial, aquelas determinantes para minha formação no campo da Educação Ambiental. Relações de trabalho de *confetos*¹⁷ e de um *sentipensar*¹⁸ contínuo sobre a minha própria *práxis* de Educador Ambiental.

Esse é um processo de subjetivação, no qual a Identidade é um desses conceitos que operam sob “Rasura”, ou seja, no intervalo entre a Inversão e a Emergência: uma ideia que não pode ser pensada da forma antiga, mas sem a qual certas questões-chave não podem ser sequer pensadas (HALL, 2000, p. 104). Como todas as práticas de significação, ela está sujeita ao “jogo” da *différance* como conceituado por Hall (ibid). E isso envolve um trabalho discursivo, o fechamento e a marcação de “fronteiras simbólicas”, a produção de “efeitos de fronteiras” visíveis e necessários quando se pretende construir uma bricolagem.

¹⁷ Termo criado no campo da Sociopoética para designar a unidade entre conceitos e afetos – confetos.

¹⁸ Moraes, Maria Cândida & Torre, Saturnino de la. Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

Um mergulho existencial que provoca uma “ressurgência”¹⁹ que oxigena, enriquece e alimenta as lembranças e memórias dos processos que foram e são realmente importantes e significativos nessa jornada.

Embora seja difícil, tentarei, neste momento, como exercício de sistematização e processo de pesquisa, separar os caminhos pessoais dos da trajetória profissional, dando maior ênfase a esta do que àqueles, ainda que haja uma unidade dialética e dialógica entre eles, estabelecendo suas fronteiras simbólicas.

A construção dessa narrativa escrita foi se compondo muito mais por uma “conversa dialógica” do que por uma “argumentação dialética combativa”, como utilizado por Richard Sennet (2012), que contextualiza uma série de estudos de casos concretos a partir de uma “[...] discussão dialógica e não em argumentação dialética combativa; procuro antes mobilizar o seu engajamento crítico do que convencê-lo de determinada posição” (SENNETT, 2012, p. 44). Quero aqui também praticar a “cooperação”. Ponho-me a caminhar então na busca desse diálogo interior e cooperativo.

“Você acredita que é, não sabe se é, mas acredita” e é acreditando, mesmo sem saber e sem ter a certeza, que me coloco a caminhar. “Eu me perdi. Eu transcendí... e agora aonde eu vou”?²⁰

Antes, porém, por que eu vou? Qual ou quais o(s) sentido(s) dessa caminhada enquanto pesquisa e formação? Parafraseando David Henri Thoreau (2012, p. 62), “o que torna tão difícil decidir para onde caminhar? Acredito que existe um magnetismo sutil na natureza que, se cedermos inconscientemente, nos dará a direção certa”.

Ivani Fazenda, ao refletir sobre sua trajetória no campo da pesquisa e formação em educação a partir de diálogos com Gerard Fourez (2001) e Gaston Pineau (2002, 2003, 2006) e de correspondências pessoais com Gusdorf ao longo de 30 anos, reafirma a “necessidade de buscar o sentido da pesquisa na vida do pesquisador” (FAZENDA, 2008, p. 157).

¹⁹ No sentido análogo ao fenômeno oceanográfico de ressurgência.

²⁰ Frases ditas em uma das rodas de diálogo da *Trilha da Vida*.

Reconhece e defende a importância dessa busca, desse encontro do sentido da pesquisa e nele fazer-se representar. Esse encontro, chamado de “ilha de racionalidade” por Fouerz (2002, in Fazenda, 2008, p. 157), é atualizado e ampliado considerando também a tranquilidade e a paz – as “ilhas de paz”, sem as quais se pode dizer que esse lugar se torna inabitável ou, no mínimo, inóspito. Ao ampliar esse conceito, tal “ilha” se torna habitável, acolhedora e desafiadora, permitindo um caminhar confiante e seguro, um olhar e uma escuta sensíveis que são essenciais para as descobertas e revelações do fazer pesquisa.

Essa “ilha de racionalidade, paz e tranquilidade” é uma forte e bela metáfora que me faz pensar sobre o lugar de, para e por onde se caminhar enquanto pesquisador. Mas, para chegar-se a ela, é preciso navegar pelos oceanos e mares *das incertezas* da Educação Ambiental e do fazer Ciência. Uma travessia que exige um bom planejamento, provisões e a embarcação adequada (metodologia da pesquisa) para tal empreitada. Mesmo assim, está-se sujeito a correntes, ventos, ondas e tempestades que podem nos desviar de nosso curso tão bem idealizado e planejado ou, pior ainda, *recifes* que provoquem um naufrágio.

Diante dos imprevistos a que está sujeita toda pesquisa e das crises epistemológicas provocadas por ela, surge o momento em que se tem obrigatoriamente que fazer correções de rumo, de orientação metodológica e reposicionamentos filosóficos e teóricos, para que haja navegabilidade e se possa chegar a *portos seguros*. E quem sabe chegar à desejada “Ilha de paz e tranquilidade” na qual se situa o “porto da racionalidade ambiental” (LEEF, 2000 e FERRARO, 2006) e continuar a caminhada pela *Trilha da Vida*.

Uma vez chegado a esse “porto” e nessa “ilha”, provavelmente se terá uma percepção ampliada e consciente sobre o lugar de onde partimos, a travessia realizada, os tempos necessários e o lugar onde estamos – provavelmente o arquipélago comunidade interpretativa. Arquipélago precisamente descrito por Luiz Antonio Ferraro Junior (2006, pp. 162-186) que caracteriza metaforicamente esse complexo movimento de fazer Educação Ambiental e de formar-se educador ambiental no texto “Recifes, arquipélagos, faróis e portos: navegando no oceano de incertezas da educação ambiental”.

Para o autor, os “Recifes” são considerados fenômenos que comprometem a educação ambiental crítica e emancipatória: recife 1 – Psicologização, recife 2 – Prescrição, recife 3 – Preconceito, recife 4 – Redução, recife 5 – Ausência de interpretação e recife 6 - Convalidação. O “Arquipélago comunidade interpretativa” é considerado como “ponto nevrálgico de orientação para a navegação e caminhada crítica e emancipatória da educação ambiental”, sendo composto pelas seguintes ilhas: Ilha 1 – Dialética, ilha 2 – Hermenêutica, e ilha 3 – Complexidade. Já os “Portos” são considerados pelo autor como locais de apoio à navegação crítica e emancipatória: porto 1 – Alteridade e Solidariedade, porto 2 – Emancipação, porto 3 – Autogestão, porto 4 – Diversidade e Transcendência, e porto 5 – Racionalidade Ambiental.

É na forma de relato autobiográfico, orientado pela trajetória profissional, que me proponho não apenas a caminhar, mas também a navegar nesse *mar de incertezas* e mergulhar na história de vida em busca de sentidos para o ser e o fazer Educação Ambiental.

As minhas inquietações epistemológicas no campo da EA se aplicam também aos campos da Educação Patrimonial e Estética e envolvem um conjunto de “conceitos-pares”²¹ recorrentes em minha práxis de artista educador ambiental. A percepção inicial de tais conceitos, que se operam em complementariedade entre si, surgiu nos primeiros trabalhos de Educação Ambiental que desenvolvi na época de estudante universitário, mas a compreensão sobre a complexidade e pertinência de tais conceitos para a construção de conhecimento e tomada de consciência no campo da Arte-Educação-Ambiental (RACHE, 2015 e 2016) só se revelou em profundidade nos primeiros anos de formado, por influência da equipe de pesquisadores associados ao “Projeto Utopias Concretizáveis Interculturais”²² no início dos anos de 1990.

²¹ A partir da sistematização de Wilhelm Walgenbach, pedagogo e pesquisador do Instituto de Pedagogia das Ciências Naturais – IPN (Universidade de Kiel, Alemanha). Atualmente articulador da Rede INSYDE de pesquisa, envolvendo vários pesquisadores.

²² Desenvolvido pela Profa Dra Cleusa Peralta-Castell e colaboradores de 1987 a 2002, como fruto de uma cooperação internacional entre a Universidade Federal do Rio Grande – DLA/FURG, Brasil e o Instituto de Pedagogia das Ciências Naturais – IPN, Universidade de Kiel, Alemanha, representada pelo Prof. Dr. Wilhelm Walgenbach.

Um conceito estruturante e que revolucionou meu *sentipensar* à época foi também o conceito de “paradoxo”. Este, somado aos “conceitos-pares”, me possibilitou leituras e análises, ainda que empíricas, de pontos de vista inusitados para mim até então. Perceber e compreender uma nova semântica de termos, palavras e conceitos que, até então, eram isolados e separados, foi marcante, ampliando meu olhar tanto para “fora” como para “dentro” de mim. Aliás, “dentro-fora” foi o primeiro conceito-par a se desvelar e ser desvendado por mim. Só faz sentido a palavra “dentro” se houver uma compreensão da palavra “fora” como correspondente. Uma palavra dá sentido à outra e vice-versa, sendo ambas diferentes (opostas) e complementares. O surgimento desses dois conceitos “dentro” e “fora” está na base de um constructo histórico e cultural que estabelece uma divisão, uma separação entre as coisas. Com o “dentro” e o “fora”, criam-se limites, divisões, separações e distinções. Conceito que existe em culturas e línguas que assim concebem as realidades. Fica a questão: como superar essa realidade, não apenas linguística, mas profundamente epistemológica de nossas formas de pensar, sentir, perceber, interpretar e representar o mundo e a nós mesmos? Qual o papel da Educação Ambiental, da Arte e do Patrimônio nesse desafio?

Como consequência, desdobra-se um conjunto de outros conceitos-pares associados a determinadas estruturas do pensamento humano, a exemplo dos fundamentos do pensamento filosófico moderno, com destaque para René Descartes (1596–1650), com sua primazia da razão e da objetividade instaurando a distinção entre “parte” e “todo”, “objeto” e “sujeito”, “corpo” e “alma”, “razão” e “imaginação”, “natureza” e “cultura” que, de acordo com Grün (1996, 2007), têm dominado os debates na Filosofia Ambiental contemporânea, na Ética Ambiental e na Educação Ambiental.

O estabelecimento dessa divisão e demarcação de dois espaços: o “dentro” e o “fora” origina outros conceitos-pares estruturantes da crise socioambiental, ética e estética associada ao pensamento moderno. “Inclusão” pode estar associada ao estar dentro e “exclusão”, ao estar fora ou ser colocado de fora. Quem está dentro e quem está fora? Criam-se classes distintas, seja na sociedade, seja na natureza, as quais se atribuem legitimidades a partir de processos de “dominação, controle e opressão” que se contrapõem aos de “autonomia, liberdade e emancipação”

(FREIRE, 1992, 2000; BRANDÃO, 1981, 1982, 2002; GADOTTI, 2007; LOUREIRO, 2007, 2012) como fundamentos a diferentes concepções de educação, por exemplo. Instauram-se processos de diferenciação (diversidade) e identificação (identidade) que se desenvolvem noutros conceitos-pares centrais para o campo da Educação Ambiental como “unidade-diversidade” (MORIN, 2000), “diferença-participação”, “pertencimento-despertencimento” (MORIN, 2005; SILVA, 2000), “homogêneo-heterogêneo”, “monocultura-multicultura”, “hegemônico-contra-hegemônico” (GRAMSCI, 1977; SANTOS, 2002; TONSO, 2013), entre outros. Cabe destacar a tensão criada entre “racionalidade” e “imaginação” pela dicotomia entre a “subjetividade-objetividade” e do “sensível-racional” (MAFFESOLI, 1998, DUARTE JR., 2001) a partir do pensamento moderno problematizado pelo “ter-ser”²³ de Erich From (1980), ao qual atualmente se pode incluir o “parecer” de acordo com Bauman (2008, 2014). Esta inquietação de ordem linguística e epistemológica tem implicações radicais para as abordagens metodológicas que me dispus criar no campo da Educação Ambiental e que podem ser simbolizadas nos conceitos de “natural” e “cultural” (EAGLETON, 2011; CARVALHO & STELL, 2008, 2009, 2013; INGOLD, 2012, 2014) que explicitam diferentes práxis educativas com resultados, via de regra, contrários ao desejado, sonhado e idealizado na construção de “sociedades sustentáveis” e enquanto utopia concretizável (sonho diurno)²⁴ de “um outro mundo possível”!

O conceito par “Natural-Cultural” acaba por se constituir num constructo interdisciplinar comum tanto na Arte-Educação-Ambiental como na Educação Patrimonial, pois o patrimônio cultural é algo construído, assim como o ambiente que também é patrimônio.

O desvelar e desvendar dessas dimensões epistemológicas e metodológicas foi gradual ao longo de minha trajetória como oceanógrafo e educador ambiental e

²³ Na perspectiva abordada por Erich From em seu livro “Ter ou Ser?” (1980). Atualizando-o a partir da espetacularização da vida, poder-se-ia acrescentar mais uma dimensão a esse binômio: o “Parecer” denunciado por Bauman (2008, 2014).

²⁴ No conceito de utopia de Bloch, *os sonhos acordados, diurnos, não se identificam ao impossível; os sonhos diurnos, coletivos, das assim chamadas utopias, em vez do impossível, como o conceito vulgar quereria afirmar, indicam o possível embutido no real, sendo que cada tempo possui a sua utopia concreta, que está por ser realizada, à beira de tornar-se realidade.* ALBORNOZ, Susana Guerra. Ernst Bloch e a felicidade prometida. Disponível em: <http://www.celpcyro.org.br>. Acesso em: 15 maio 2016. Grifos nossos.

trouxe alguns ensinamentos para a vida. Mais do que ter definido o destino e para onde se quer ir-chegar, é preciso cuidar com a forma de como se fará esse percurso. Os fins não podem jamais justificar os meios. Melhor não atingir o destino e fazer uma boa caminhada do que chegar a ele sem medir as consequências de um caminhar descuidado e violento consigo, com o outro e com o lugar. Isso pode levar um tempo maior do que se imagina, mas também pode fazer toda a diferença de como se chegar, de acordo com Maffesoli (2006, p. 282), às suas “comunidades de destino”.

Mais uma vez lembrando Ivani Fazenda (1991), há necessidade num projeto de se compreender e respeitar o modo de ser peculiar de cada um, bem como respeitar o caminho que cada indivíduo empreendeu na busca de sua autonomia, pois “é no ponto de confluência dos conhecimentos que será desenvolvido o trabalho interdisciplinar”. Assim, nas relações profissionais, acadêmicas e de pesquisa, as pessoas devem entender-se e perceber-se interdisciplinarmente. É importante dar uma parada, a fim de observar os aspectos em que cada um caminhou (FAZENDA In MALHEIROS e PHILIPPI JR., 2000, p. 153).

Essa pesquisa de sistematização e análise da *Trilha da Vida* provoca uma reflexão sobre os “tempos” próprios e apropriados por mim e colegas de minhas comunidades de destino. Muito tempo? Pouco tempo? Qual o tempo ideal para se fazer as coisas? Tudo tem seu tempo. Todos temos nossos tempos. Se se precipitar, pode não se dar o devido tempo. Se se demorar, pode-se perder o “timing”²⁵ certo das coisas. Acaba-se por ficar sempre refém do tempo como uma eterna disputa entre *Kronos* e *Kairós*. Tempo é vida que deve ser vivida e experienciada com todos os sentidos. Reconheci e aprendi, com as palavras do artista e poeta de Itajaí (SC), Mauro Caelum, que “meu caminhar é no ritmo das bicicletas! Porque viver por viver é oco... é pouco!” (Mauro Caelum). Duas citações afetivas e utopicamente radicais que evidenciam outros ritmos possíveis e desejados para a minha vida e para o meu fazer Ciência&Arte. Porque viver por viver, assim como fazer ciência por ciência é

²⁵ Um dos significados desse termo em inglês pode ser a *habilidade para ou sorte em fazer certas coisas, em tomar certas medidas, no momento mais adequado ou oportuno.*

pouco, é oco. Tanto na Vida como na Ciência e na Arte, há que se preenchê-las de emoções²⁶, sensibilidades e gentilezas que lhes dão mais sentido.

Seja como for, uma confluência de fatores me levou a fazer essa “parada no tempo” para sistematizar todo um sistema de saberes (conhecimentos, valores e atitudes) acumulado em décadas sobre uma práxis educativa e criadora em que acredito e que me anima enquanto Artista-Educador-Ambiental.

1.1. Caminhos percorridos e labirintos construídos. [A1]

Daquilo que eu sei
Nem tudo me deu clareza
Nem tudo foi permitido
Nem tudo me deu certeza...

Daquilo que eu sei
Nem tudo foi proibido
Nem tudo me foi possível
Nem tudo foi concebido...

Não fechei os olhos
Não tapei os ouvidos
Cheirei, toquei, provei
Ah Eu!
Usei todos os sentidos
Só não lavei as mãos
E é por isso que eu me sinto
Cada vez mais limpo!
Cada vez mais limpo!
Cada vez mais limpo!

Ivan Lins

Nessa trajetória de formação profissional, em 1985, deparo-me e ingresso num primeiro grande labirinto que foi o curso de oceanologia da Fundação Universidade do Rio Grande (FURG), localizada na cidade de Rio Grande (RS), no qual descubro um campo de saber tipicamente interdisciplinar, mas ainda fortemente voltado à formação de cientistas dentro de um paradigma cartesiano, disciplinar e hiperespecialista.

²⁶ O filósofo e historiador da arte Georges Didi-Huberman faz uma análise sobre o que são as emoções e como elas nos movem e como podem ser uma forma de comunicação em seu livro “Que emoção! Que emoção?”, editado no Brasil em 2016 pela editora 34.

A escolha por cursar oceanografia já evidenciava uma busca pelo diferente e inusitado, pelo raro já que só existiam dois cursos de graduação no Brasil na época. Um em Rio Grande (RS), na FURG, e outro no Rio de Janeiro (RJ), na UERJ. A opção foi para a FURG, permanecendo na região sul, pois, sendo natural de uma pequena cidade do interior do extremo noroeste do Paraná - a cidade de Loanda, fazia parte das gerações de jovens que tiveram que deixar suas famílias e cidades de origem para terem acesso ao ensino superior, privilégio apenas das grandes cidades e cidades historicamente universitárias.

Conjuntura histórica que leva a uma ruptura do convívio familiar sem retorno, como vim a constatar duramente ao longo dos anos que se passaram, colocando-me na condição de visitante de minha própria casa e família uma ou duas vezes ao ano, nos períodos de férias e, eventualmente, em visitas rápidas quando em feriados prolongados. Tive que me “virar” sozinho para as coisas do dia-a-dia. Era comum me pegar pensando sobre como seria estudar numa universidade e até mesmo trabalhar na mesma cidade em que morasse minha família. Ou, visto por outro ângulo, como seria haver uma faculdade na minha cidade-natal? Que impacto isso ocasionaria às gerações de jovens e aos seus vínculos familiares? Não tive essa condição. Por outro lado, o fato de ter que sair de casa para garantir acesso ao ensino superior trouxe vantagens e ganhos, sem dúvida. Muitos colegas de infância e adolescência não tiveram essa condição familiar e, assim, não puderam exercer o direito ao ensino superior. Há nisso um aprendizado muito prático de ganhos e perdas cotidianas e uma oportunidade de experiências de vida que precipitaram autonomias e responsabilidades.

A tomada de consciência social e política sobre essas diferentes oportunidades em que a vida nos liberta ou condena-nos a determinados destinos mostra o quanto o discurso da meritocracia é perverso e serve para manutenção de lógicas excludentes e injustas, na maioria das vezes. As oportunidades são desiguais, e tem mais chances quem tem mais condições econômicas, sem dúvida alguma. Tive a sorte de não precisar trabalhar para me sustentar nesse sonho que é ter um curso superior e uma profissão, sendo mantido financeiramente por meus pais, cujo sonho sempre foi propiciar as condições objetivas e subjetivas para que eu e minhas irmãs pudssemos ter formação universitária e, assim, uma sólida formação profissional.

Claro que estudar em universidade pública e de qualidade foi um facilitador e um privilégio único, provocando o compromisso de dar algum retorno à sociedade por essa possibilidade. Vem daí minha defesa em prol do ensino público e gratuito, bem como das políticas socioafirmativas. Creio que isso tenha influenciado sobremaneira minha visão de mundo e os meus modos de ser e estar ainda hoje na vida pessoal e profissional.

No âmbito universitário, minhas atividades se sustentam até hoje muito mais pelo ensino e extensão que pela pesquisa, embora essa divisão não faça muito sentido para a forma como concebo esse tripé que caracteriza uma Instituição de Ensino Superior (IES), tendo atualmente a dimensão da gestão acrescida a esse tripé e que tem balizado o desenvolvimento das linhas de pesquisa e ação com que sempre estive envolvido. Não apenas simbólica, mas pragmaticamente, a extensão tem diferentes pesos e medidas no ambiente acadêmico, com a balança pendendo (pesando) muito mais para a pesquisa do que para as demais áreas. Essa assimetria tem suas lógicas de exclusão, hierarquia e disciplinaridades que estão há muito em crise e precisam ser revaloradas. Vive-se cotidianamente o estigma da extensão universitária como algo de menor importância e menos valor quando relacionada em especial à pesquisa científica e à formação acadêmica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Novamente deve-se destacar a importância das políticas indutoras com diretrizes que provocam as IES a se reinventarem nesses pressupostos. Tais políticas jogam a favor de uma perspectiva menos hierárquica de saberes e mais solidária de diálogo entre as áreas e campos de conhecimento de forma inter e transdisciplinar, sistêmica e complexa. Esse é o caminho da tão sonhada interdisciplinaridade de fato e de vez, coisa ainda rara de se ver e vivenciar nas pesquisas e processos formativos ainda hoje. Na prática, hoje compreendo que a forma como faço pesquisa integrada com ensino e extensão, de maneira interdisciplinar e humanizada, como algo naturalmente óbvio e necessário, deve-se, em grande parte, à postura dialógica e à atitude interdisciplinar incorporada já no convívio universitário ocorrido na FURG, não apenas pelo curso de Oceanologia, mas também pela interação com as artes e a área das humanas, em contextos comunitários e do movimento socioambiental local.

Foi em 1988 que, ainda como acadêmico do curso de Oceanologia da FURG, tive a oportunidade de colaborar com algumas iniciativas do Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental (NEMA²⁷ - Cassino, RS) conhecendo e vivenciando o que é trabalhar numa Organização Não-Governamental (ONG) e com os movimentos socioambientais. O trabalho era produzir uma série de textos ilustrados com cartuns e desenhos sobre a questão ambiental, que foram publicados todos os dias em primeira (capa) e última (contracapa) páginas do **Jornal Agora**, da cidade de Rio Grande (RS). Coincidentemente, texto e imagem são um dos meus primeiros trabalhos em Educação Ambiental, realizado justamente em uma ONG ambientalista e pioneira da educação ambiental em áreas costeiras e marinhas do país. O NEMA foi criado em 1985 (ano em que ingressei na universidade), permanecendo em atividade até hoje, ou seja, uma história de contribuições ao campo da oceanografia, da mentalidade marítima e da arte-educação-ambiental de 31 anos que merece ser reconhecida e valorizada como espaço qualificado e diferenciado de formação de educadores ambientais. Chama a atenção o espaço de mídia valorizado que era destinado a essas temáticas na época. Atualmente tais temas sumiram das manchetes e ganham espaços cada vez menos valorizados nas mídias em geral. Registra-se, até mesmo, a extinção recente de editorias ambientais dos grandes veículos de comunicação regionais do país, a exemplo do que ocorreu nos estados do sul, nos últimos 10 anos: de editorias específicas a cadernos educativos como encartes comuns pós Rio'92, até final dos anos 2000, impulsionados pelo discurso da sustentabilidade tendo como lema o "Desenvolvimento Sustentável". Esse material já era duramente questionado e contestado a partir do conceito contra-hegemônico de "Sociedades Sustentáveis", como contribuição do campo socioambiental, por ocasião do Fórum Global, paralelo à Rio'92.

O ambiente universitário, em específico o do curso de oceanologia, era caracterizado por uma diversidade de pessoas oriundas de várias regiões do país,

²⁷ O NEMA surgiu em 1985, quando um grupo de estudantes do curso de Oceanologia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, preocupados com a situação ambiental do município do Rio Grande, RS, mobilizou-se em torno dos objetivos de: promover a educação, a conservação do meio ambiente, a cultura e a defesa do patrimônio histórico; desenvolver uma consciência conservacionista nas comunidades das zonas costeiras, através de programas de educação ambiental; planejar e executar trabalhos que visem ao conhecimento e ao uso sustentável dos ambientes costeiros e marinhos com a sua vocação. Fonte: site da instituição - <http://www.nema-rs.org.br/sobre>

visto que existiam apenas dois cursos de graduação à época. Soma-se a essa peculiaridade o fato de as artes, como a música e a fotografia, sempre estarem presentes no cotidiano acadêmico. A proximidade e o contato com professores e alunos do curso de Artes Visuais, creio, também influenciaram esse contexto. Tanto que pude participar de diálogos e processos formativos na prática, ao ter acesso ao laboratório de revelação de fotografia em preto e branco do curso de Artes Visuais da FURG, podendo trabalhar aos sábados e domingos nesse ambiente de aprendizagem muito especial e mágico que materializa imagens. A fotografia passou a incorporar-se nos modos de se ver e olhar o mundo e a si mesmo. Isso foi algo que impactou minha identidade, trazendo a sensibilidade do “olhar” e do “ver”, desdobrando-se até mesmo pela preferência em trilhar o campo da percepção ambiental nas futuras pesquisas e atividades de Educação Ambiental. Meu primeiro resumo científico publicado, por exemplo, foi justamente sobre a percepção ambiental e a paisagem em áreas costeiras. Minha primeira exposição de fotografia foi numa coletiva, na galeria da Casa da Cultura de Rio Grande, envolvendo três outros colegas²⁸ de curso. Dessa exposição, surgiu um movimento agregando novos colegas calouros que apreciavam fotografia, sendo que alguns deles optaram por se tornar, além de oceanógrafos, fotógrafos profissionais que possuem projeção nacional e internacional, a exemplo de Enrico Marone²⁹ e de Daniela Tommasi³⁰, bem como dos que trabalharam na área de produção audiovisual e difusão científica, como Hugo Zecchin de Souza, e de educomunicação, como Marcelo Lourenço. Delimitei apenas as referências de memória associadas à questão das artes visuais, deixando em segundo plano a da música, que sempre esteve presente no ambiente oceanográfico, mas com a qual nunca tive afinidade ou habilidade mínima para tal, a não ser como apreciador.

O envolvimento com a militância estudantil ocorre no Centro Acadêmico Livre de Oceanologia – C.A.L.O., por meio do qual pude participar da organização de eventos culturais e científicos como as Semanas Universitárias de Oceanografia – SUOCEAN, que, mais tarde, vieram a torna-se a referência em eventos acadêmicos

²⁸ Os colegas e fotógrafos são Hugo Zecchin de Souza, Washington Luiz dos Santos Ferreira (atualmente Wa Ching) e Rafael Medeiros Sperb.

²⁹ <http://www.enricomarone.com/>

³⁰ <http://www.dtart.com.au/>

de oceanografia nacionais, integrando as comunidades acadêmicas dos cursos da FURG e da UERJ prioritariamente. Essa experiência exitosa constituiu-se a base para os atuais Congressos Brasileiros de Oceanografia (CBO's), mas já não havendo envolvimento significativo dos centros acadêmicos que lhes deram origem.

Pelo C.A.L.O., assumimos, como coletivo de fotógrafos e alunos do curso, a criação e organização de um concurso nacional de fotografia na área da oceanografia e suas interfaces - a OCEANOFOTOGRAFIA³¹, que teve duas edições. A primeira edição ocorreu simultaneamente à II Semana Nacional de Oceanografia e III SUOCEAN, que se realizaram na FURG no período de 9 a 15 de outubro de 1988. Em sua segunda edição (1990), teve o tema “O Litoral Brasileiro”, visando *iluminar as múltiplas potencialidades da oceanografia frente à enorme variedade de atividades do nosso litoral, ressaltando a importância do seu patrimônio cultural e da sua singular beleza natural*. Destaco ainda outro trecho do texto de apresentação e que me orienta nessa arqueologia virtual: *Fotografar é tanto testemunhar a história quanto relatar fenômenos científicos e culturais, é questionar à sociedade e se expressar como arte. Fotografia, reação política, cultural e ecológica*. Ao revistar esses materiais e reler esses textos, algumas essências que me são caras se mostraram de forma transparente e evidenciam que permaneceram intactas, apesar do tempo já transcorrido até hoje. Essa segunda edição do concurso teve um alto impacto, repercutindo nacionalmente com inscrições de fotógrafos inclusive de renome hoje, no Brasil e no exterior. Como a segunda edição do concurso ocorreu na transição de 1990 para 1991, coincidiu com a formatura do curso, para a qual assumi, juntamente à colega Maristela Sanches Rodrigues, a produção de uma narrativa visual sobre nossa trajetória enquanto acadêmicos a ser apresentada na cerimônia de formatura de nossa turma. Essa produção audiovisual envolveu a seleção de fotos (diapositivos) que narrassem nossa trajetória acadêmica na Universidade, bem como com as imagens selecionadas para a exposição da II OCEANOFOTOGRAFICA. Essa exibição foi presenciada por familiares, amigos, professores, gestores e representantes de instituições públicas, que ficaram impactados positivamente com a qualidade das fotos selecionadas para a

³¹ A OCEANOFOTOGRAFICA teve apoio em sua realização da Fundação Universidade do Rio Grande (FURG), do Museu Oceanográfico Prof. Eliézer de Carvalho Rios e da Associação Brasileira de Oceanografia (AOCEANO).

exposição. Tanto que recebeu o convite, à época, para ser exposta no Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB) do Rio de Janeiro, dentro de uma programação temática sobre o “Mar”, envolvendo todas as expressões, incluindo cinema, pintura, fotografia, música e teatro, e foi realizada no primeiro semestre de 1991. O desafio, estando recém-formado em 1990/1991, foi assumir a organização e montagem, coletivamente, de uma grande exposição num dos espaços exibidores próprios para fotografia, num centro de referência cultural importante como é o CCBB, no Rio de Janeiro, momento especial e único nesse percurso, ocorrido de forma espontânea, que contou com o apoio decisivo dos colegas do centro acadêmico do curso de Oceanografia, da UERJ.

Ao longo do curso de graduação, os estágios acadêmicos e o vivenciar os rituais dos laboratórios de pesquisa são um diferencial na formação humana e profissional, sem dúvida alguma. São ambientes singulares que permitem aprendizagens não acessíveis apenas na rotina da sala de aula. Nos laboratórios de pesquisa, é possível ter contato com uma dinâmica diferente, pautada por projetos de pesquisa envolvendo o diálogo entre profissionais e colegas da área em comum e de outras tantas que forem necessárias ao estudo em questão. A forma com que fui chamado para trabalhar num desses laboratórios pode elucidar algumas características minhas, em especial, aquelas associadas à criatividade, embora não tivesse clara noção disso ainda. Recebi um recado de alguns colegas de que o professor Haroldo Erwin Asmus, da área da geologia e coordenador de um projeto integrado denominado de projeto “Lagoa dos Patos”³², queria falar comigo sobre a possibilidade de um estágio. Estranhei muito, porque não havia tido aulas com ele e nem mesmo o conhecia ainda dentro da universidade. Mas, ao me apresentar a ele na ala de Laboratórios destinados às pesquisas em Oceanografia Geológica da Base Oceanográfica da FURG, pude entender o motivo. Ele tinha em mãos um trabalho feito por mim na disciplina de Geologia I, com o Professor Paulo Baisch, que foi todo escrito à mão e montado com técnicas diferentes aprendidas quando eu observava minha irmã e colegas de universidade em seus trabalhos de arquitetura, período em que morei em Curitiba (PR), onde cursei o Segundo Grau, atualmente

³² O projeto Lagoa dos Patos foi um dos pioneiros em termos de gerenciamento costeiro no país, ocorrido em meados dos anos 80 até início dos 90.

chamado Ensino Médio. Percebi, então, que há toda uma rede de relações e comunicações que ocorrem entre professores e pesquisadores sobre nós, alunos. Compreendi que as linguagens e estéticas comuns e aceitáveis na área da arquitetura, e que ousei utilizar num simples trabalho de uma disciplina do início do curso, despertaram interesse de pesquisadores e professores que tinham uma visão interdisciplinar e que buscavam uma maior criatividade nos desafios enfrentados em projetos interdisciplinares. Novos suportes para se comunicar, estética e criatividade eram e são até hoje uma fonte essencial para se ter uma “atitude interdisciplinar”. O desafio apresentado a mim foi o de ajudar a pensar, criar e realizar novas formas de se apresentarem os chamados “mapas temáticos” que estavam sendo elaborados por uma grande equipe de profissionais e pesquisadores de diversas áreas, integrando tanto as ciências naturais como as sociais e humanas. Passei a trabalhar diretamente sob a orientação dos oceanógrafos Paulo Fernando Garreta-Harkot e Paulo Roberto Tagliani e em permanente diálogo com as arquitetas Marta S.P. Madureira e Lydia Angélica Habiaga, com as quais pude colaborar em alguns trabalhos, sendo um deles sobre a “Organização do Hábitat dos Pescadores”, que recebeu menção honrosa na 1ª Bienal de Arquitetura do Rio Grande do Sul em Porto Alegre (RS), em 1991.

Todas as equipes dos subprojetos integrados ao projeto “Lagoa dos Patos” tinham que representar em mapas os resultados de suas pesquisas, e esses mapas deveriam ter uma comunicação visual que funcionasse com o público, sem perder o rigor científico. Novamente a liberdade de pensar fora das lógicas tradicionais, ousar trilhar caminhos desconhecidos e fazer combinações incomuns foram um grande aprendizado e uma enorme alegria coletiva compartilhada, pois resultaram soluções que geraram enorme estranhamento e resistências iniciais, mas, à medida que foram postos em ação e o resultado estético apareceu emanando beleza e força no que se produziu, obtiveram a aceitação e legitimação de um conjunto de ideias e ações inicialmente negadas e negligenciadas. A solução, no caso, foi utilizarmos tinta a óleo, dessas comuns de pintar casa e móveis adquiridas em lojas de materiais de construção, para pintar mapas temáticos impressos por técnica heliográfica, fazendo o acabamento com caneta nanquim sobre a pintura a óleo, que, ao secar, cria uma película à qual o nanquim adere muito bem. O resultado

surpreendeu a todos pelo colorido, correspondendo às informações técnico-científicas, com efeitos de beleza. Esse relato ilustra o quanto a interdisciplinaridade, que envolveu estética e soluções técnicas, criatividade e ousadia, foi e continua a ser fundamental no meu modo de fazer ciência e Educação Ambiental.

Estagiar num dos subprojetos que integravam o megaprojeto “Lagoa dos Patos” trouxe experiências difíceis e dilemas éticos, além dos desafios estéticos. O jogo de poder e competição entre grupos, gestores e pesquisadores mostrou, de maneira dura, a necessidade de tomar decisões difíceis para um jovem que contava de 19 para 20 anos de idade. Pela primeira vez, tive que enfrentar esse jogo sem querer jogá-lo. Aliás, não quero jogá-lo até hoje. Sempre que possível, prefiro trilhar outro caminho, o da cooperação e colaboração. Não cabe entrar em detalhes, mas sim na síntese do aprendizado: 1 – as pessoas e seus valores se revelam por inteiro em suas atitudes, muito mais que em seus discursos; 2 – as pessoas se encorajam quando não estão na presença de seus supostos opositores; e 3 – você precisa se posicionar e agir de acordo com essa tomada de posição, mesmo que ela signifique sua saída do processo ou possíveis prejuízos de ordem material, pois permanecer é se tornar conivente e com prejuízos morais e éticos imperdoáveis. Cabe esclarecer que foi pela orientação segura e sábia do Prof. Asmus que pude, enfim, posicionar-me quanto ao que deveria fazer. Suas palavras foram no sentido de que a melhor atitude a ser feita é responder com um trabalho sério, qualificado e digno, seja qual for a situação. Responder com profissionalismo e com a generosidade humana do perdão foi um bom caminho a seguir diante de algumas violências verbais e quase físicas por que estivemos expostos no ambiente de trabalho. Esse fato foi superado rapidamente, pois mantive-me no estágio até quase o final do curso. Dimensões éticas e estéticas foram vivenciadas em profundidade, sem que me desse conta da sua real proporção, contribuindo para o meu amadurecimento emocional e pessoal.

Uma passagem leve e até bem-humorada, mas não menos séria sobre o “fazer ciência” e “ser um cientista”, vem-me à memória quebrando com o clássico estereótipo associado ao “pesquisador”. O aprendizado ocorreu num trabalho de campo de dias seguidos para coleta de amostras geológicas na área costeira da Lagoa Mangueira e entorno da Reserva Ecológica do Taim (RS), o que, em si, já

exigia um esforço físico grande e emocional também, pois as condições de trabalho em campo são áridas. Portanto, sempre que possível, procurávamos um bom hotel e um bom lugar para nos alimentarmos nas cidades por onde passávamos a noite. Esse detalhe foi assunto num dos jantares – momento em que analisávamos as representações sociais sobre o que é ser um cientista e sobre o que é a própria ciência. Foi senso comum reconhecer que a figura do cientista, via de regra, está associada a uma vida austera, árdua, difícil, que exige um trabalho diuturno, sem folgas, e com grande dose de sofrimento para, enfim, obter-se algum reconhecimento. Esse diálogo me chamou a atenção para aspectos como o das representações sociais (nome que desconhecia na época), mas que compreendi a partir da conduta das pessoas e em suas formas de ler e interpretar as coisas. Na ciência, assim como na vida, não se deve apenas sofrer, mas sim ter alegria e, sempre que possível, primar pelas boas condições de trabalho para si e para com o outro. Nesse jantar, ocorreram diálogos inteligentes e criativos, propiciando um momento único de aprendizagem significativa que rompe com a ideia cristalizada e idealizada do que deve ser um “pesquisador”.

No fim do estágio no projeto “Lagoa dos Patos”, e por estar me formando em 1990, passei a estagiar no Museu Oceanográfico Prof. Eliézer de Carvalho Rios, mantido pela FURG, sob direção do Prof. Lauro Barcellos. Nessa época, a Profa. Dra. Judith Cortesão estava desenvolvendo projetos em parceria com o Museu. O contato com Judith, com o ambiente do Museu e com toda a proposta pedagógica ampliou meu olhar e percepção sobre os espaços e tempos de aprendizagens possíveis. Estava imerso num espaço dedicado ao Patrimônio Científico-Cultural e de Educação Patrimonial, embora nunca tivesse ouvido esse termo, pois o que se fazia em termos educativos sempre foi designado de Educação Ambiental. Nesse período, merecem destaque dois momentos que considero especiais para compreender processos de gestão e educação, a partir das políticas públicas com as quais tenho lidado cotidianamente.

O primeiro deles foi a inusitada operação (assim mesmo denominada) de resgate da ossada de uma Baleia Azul (*Balaenoptera musculus*), recém-encalhada na praia próxima à Barra do Chuí, na divisa do Brasil com o Uruguai. O registro de um encalhe raro para a costa brasileira com alguns detalhes curiosos e que

poderiam servir de metáfora sobre a questão de patrimonialização. Caso a Baleia tivesse encajado algumas centenas de metros mais ao sul, seria propriedade do Uruguai, e não do Brasil. Novamente as fronteiras delimitando o dentro e o fora, e impactando a questão patrimonial. Outro aspecto a ser refletido é sobre o conceito de propriedade, no caso, sobre a natureza. Afinal, a quem pertence a Baleia ou sua ossada? No caso em questão, certamente ao Museu Oceanográfico que assumiu a responsabilidade em fazer o resgate e a guarda desse *patrimônio*.

Esse caso, por tratar-se de um encalhe raro com o maior mamífero vivente na biosfera, suscitou um conjunto de ações que foram novas e até surpreendentes, a começar pela escala da operação. Uma parceria foi feita entre o Museu, o Exército Brasileiro que tem base em Rio Grande e o setor portuário e empresarial, assim como com as Prefeituras de Rio Grande e do Chuí, para que viabilizassem a logística necessária a uma operação de dias de trabalho para uma equipe de mais de 40 pessoas. Um batalhão de pessoas que precisaria funcionar operando maquinário pesado, complementado com um trabalho manual de descarte de um animal “gigante”. Colocar essa equipe para funcionar de forma colaborativa, solidária e eficaz foi um desafio realizado com competência pelo Prof. Lauro Barcellos. Muitas funções acabaram surgindo no próprio trabalho coletivo, e foi mágico perceber naturalmente o quanto todos estavam imbuídos de um bom propósito comum. Revezava-me entre a função de documentar fotograficamente esse trabalho com momentos de pegar na faca e atacar a Baleia para retirar nacos de carne e gordura. Misturávamo-nos a esse ser morto que ainda sangrava e exalava um cheiro forte de carne e gordura característico e único. Um trabalho extenuante, forte, sensorial, que despertava sentipensares híbridos, oscilando entre o maravilhamento, o encantamento por imaginar como foi a vida no mar desse magnífico ser e o pesar, a tristeza e a dor pela vida que se foi e agora se encontra aqui para ser descarnada por um batalhão de pessoas e, assim, fornecer seus ossos para serem expostos à visitação, num museu. Não se pode negar que esse trabalho coletivo tinha sua potência de ação e magia também à medida que tínhamos uma certeza provisória de que a ação era mais que necessária e justificava-se em muitas dimensões, seja pela necessidade de cuidado sanitário numa praia turística, seja pela potencial contribuição que uma ossada inteira de uma Baleia Azul tem para o campo científico

e educacional, dentro de um Museu Oceanográfico. Vivenciar relações de alteridade com uma Baleia Azul e com um batalhão de pessoas, à beira-mar, durante dias, num movimento de desconstrução desse organismo gigante, certamente me marcou profundamente. Quem é quem nesse emaranhado de coisas fluindo num mesmo movimento? Por que motivos encontrávamo-nos naquela situação quase surreal? Em nome da ciência? Havia algum propósito naquilo? Foi uma experiência vivencial ética e estética rara, e pude ressignificá-la, quando, recentemente, retornei a Rio Grande, em visita ao Museu Oceanográfico, e presenciei parte da ossada exposta em área externa do Museu. Foi como se a grandeza daquele ser e daquele momento tivesse se preservado apenas nas minhas memórias afetivas. O que se vê exposto nem de perto transmite a grandeza e emoção presentes no contexto vivenciado. Mais uma vez me questioneei sobre qual o papel das exposições e sobre como torná-las “vivas” (vivenciais) para um público diversificado. O que de imaterialidade os objetos guardam e transmitem ao longo do tempo e dos lugares em que estão?

O segundo momento transformador, envolvendo trabalho profissional com projetos, foi logo que me formei, entre 1991 e 1992, quando pude atuar como educador ambiental no projeto “Homem-Estuário-Oceano”³³, proposto pela Dra. Judith Cortesão ao Museu Oceanográfico Professor Eliézer de Carvalho Rios. Esse projeto estava integrado ao programa “Asas Polares”, idealizado e conduzido pela Dra. Judith Cortesão por muitos anos. Em específico, o projeto “Homem-Estuário-Oceano” foi financiado pelo Fundo Andorinha Púrpura do Governo Canadense, como fomento a projetos e ações preparatórias para a Rio’92. A sua implementação

³³ Projeto proposto pelo Museu Oceanográfico da FURG e financiado pelo fundo Andorinha Púrpura do Canadá, por ocasião dos preparativos para a Rio’92.

envolveu a parceria com artistas, cientistas e arte-educadores que conceberam o “Projeto Utopias Concretizáveis Interculturais”³⁴ (DLA/FURG) e que nele atuavam.

Esse momento me propiciou aprendizados de algumas práticas e aportes teóricos, oriundos tanto da equipe do “Projeto Utopias Concretizáveis Interculturais” como do Programa “Asas Polares” e do Projeto de Educação Ambiental “Homem-Estuário-Oceano”. Um modelo conceitual que serviu de referência por anos em minha práxis de educador ambiental foi um quadro criado pela Profa. Judith, que sistematizava as etapas de uma sequência de atividades, temas geradores em Educação Ambiental para a primeira infância, a partir de padrões da natureza relacionados com as estações do ano, correspondendo cada uma a um dos elementos constituintes da biosfera: Terra, Fogo, Ar e Água. O mais inusitado é que havia dois elementos que estavam associados de forma diferenciada às estações, fugindo ao senso comum, inclusive ao meu. O Elemento Ar correspondia à Primavera. O elemento Água, ao Inverno. Mas os elementos Terra e Fogo estavam invertidos no que eu imaginava ingenuamente. Na concepção da Profa. Judith, o elemento Terra está associado ao Verão, pois é a estação da festa e da celebração pela colheita que a estação e a terra oferecem (os frutos da terra). É no verão que se colhem os frutos. Já o elemento Fogo está associado ao Outono, pois é a estação solar e produtora de sementes por excelência. Numa interpretação coerente e poética, fazia-se então a definição de “Semente” mais linda e poderosa que já ouvi até hoje. A “Semente” é uma minúscula unidade que contém em si uma infinita quantidade condensada e aprisionada de energia solar, clamando para ser liberada para poder-se desabrochar. As estações do ano, em especial os outonos e verões, passaram a ter outro significado para mim, desde então. A vida flui a partir desses movimentos e fluxos de energia solar!

³⁴ O projeto “Utopias Concretizáveis Interculturais: aportes interdisciplinares em Arte, Ciência e Tecnologia para Educação Ambiental” configura-se como importante referência teórica de interdisciplinaridade para a Educação Ambiental, envolvendo aportes de várias áreas do conhecimento e de inúmeras instituições. Esse projeto, desenvolvido de forma integrada entre instituições do Brasil e da Alemanha, utiliza a metodologia proposta pelo professor Wilhelm Walgenbach (IPN - Kiel, Alemanha, Walgenbach 1996a, 1996b), visando a um intercâmbio de conhecimentos e ideias com um enfoque holístico e interdisciplinar. O método adotado tem como núcleo centralizador uma Exposição - Laboratório de Integração Arte-Ciência-Tecnologia, que congrega pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, em torno de um tema comum: O Fenômeno Água.

A oportunidade de trabalhar em Projeto vinculado ao Museu Oceanográfico, aliado à organização da Exposição de Fotografia com as fotos vencedoras e selecionadas do concurso OCEANOFOTOGRAFICA, possibilitou-me retornar ao Rio de Janeiro com a missão de montar duas exposições simultaneamente, durante a realização da *Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento*, evento mundial, mais conhecido como Rio-92. O local era o CAIC Rio das Pedras, em Jacarepaguá, estruturado para apresentar às delegações estrangeiras quais eram as propostas de Educação Ambiental do governo brasileiro. Na programação, estava a realização do *Workshop sobre Educação Ambiental*, de 1 a 12 de junho de 1992, que, segundo Czapski (1998, p. 54), permitiu a centenas de pessoas, durante onze dias, trocarem informações, buscarem a cooperação entre o Brasil e outros países e debaterem questões metodológicas e curriculares no campo da Educação Ambiental. Como documento resultante desse evento, está a *Carta Brasileira de Educação Ambiental*, sendo proposta também a criação de uma coordenação específica de educação ambiental diretamente ligada ao gabinete do Ministro da Educação (MEC).

Sem me dar conta da importância histórica daquele espaço, de convergências e proposições, acabei sendo um mero observador, sem muitas referências tanto de quem eram como do que faziam tais pessoas. Muito menos tinha noção do campo da Educação Ambiental em formação, com seus jogos de força política e acadêmica em ação.

Para mim, jovem recém-formado e movido pelos ventos das mudanças, era tudo muito simples e poderoso, pois estávamos em plena Rio'92, e os espaços que mais me seduziam não era o do CAIC Rio das Pedras – cenário de apresentação das políticas públicas de Educação Ambiental, e sim os do Aterro do Flamengo, no Fórum Global, para onde me dirigia todos os dias ao final da tarde e início da noite, após o expediente de monitoria das exposições no CAIC e, quando possível, das audiências no Workshop. No Fórum Global, havia uma magia inexplicável que permanece como memória viva associada à Educação Ambiental até hoje. Era como um fluir de esperanças e utopias possíveis e autogestionadas, mas que ainda assim ficavam soltas devido a minha falta de referências, novamente, de quem eram e do que faziam tais pessoas que protagonizavam as narrativas nas mais diversas

tendas. Uma jornada exaustiva de atividades diárias, pois não abria mão de passar pelo Fórum Global nos horários compatíveis e alternativos aos assumidos nas atividades representando o Museu no CAIC.

A instalação “Árvore da Vida” (símbolo do Fórum Global) e os artistas nacionais e internacionais tão próximos e acessíveis ao diálogo ainda me servem de inspiração e crença de que é possível acreditar num outro mundo possível. Foi no Fórum Global que ocorreu a 1ª. Jornada Internacional de Educação Ambiental, envolvendo cerca de 600 educadores e educadoras do mundo todo, que debateram uma agenda comum de ação.

Desses três eventos, Rio’92, Workshop sobre Educação Ambiental e Fórum Global, resultaram três históricos documentos e um movimento que passaram a balizar a condução da Educação Ambiental e fomentar a estruturação de políticas públicas específicas. A Agenda 21 da Conferência Rio’92 e seu desdobramento no Movimento pela Carta da Terra. A Carta Brasileira para a Educação Ambiental, produzida no Workshop coordenado pelo MEC, destacou, segundo Czapski (1998, p. 54) que:

[...] deve haver um compromisso real do poder público federal, estadual e municipal, para se cumprir a legislação brasileira visando à introdução da EA em todos os níveis de ensino. Também propôs o estímulo à participação da(s) comunidade(s) direta ou indiretamente envolvida(s) e das instituições de ensino superior (CZAPSKI, 1998, p. 54).

O “Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global”, resultante da Jornada Internacional de Educação Ambiental, de acordo com Czapski (op. cit.):

[...] colocou princípios e um plano de ação para educadores ambientais, bem como uma lista de públicos a serem envolvidos (desde organizações não governamentais, comunicadores e cientistas, até Governo e empresas) e ideias para captar recursos para viabilizar a prática da EA. Além disso, contém proposta para fortalecer uma Rede de Educação Ambiental (CZAPSKI, 1998, p. 54).

Esse período pode ser considerado como uma autoformação por imersão da qual saí transformado. Após quase um mês fora, em intensa atividade, ao retornar a Rio Grande para a rotina do Projeto, encontro um contexto de crise epistemológica na equipe envolvida com o projeto “Homem-Estuário-Oceano”, evidenciando que,

apesar da força e beleza da vida fluir pela energia solar, *nem tudo são flores*, e conflitos existem e são fundamentais para que se possa evoluir pessoal e profissionalmente. Tive uma compreensão lúcida ao sentir alguns “estranhamentos”. Algo estava diferente e estranho, ou seria eu que estava estranho e mudado? Em curto espaço de tempo, muita coisa pode mudar interna e externamente em nossa condição de ser e estar no mundo.

Encontrava-me, pela segunda vez, em uma situação de conflito e crise que exigia um posicionamento diante de dilemas e tomadas de decisão sobre rumos a serem definidos, tanto dentro do projeto como sendo membro de uma equipe de trabalho. Estava nos limites que estabelecem novamente o “dentro” e o “fora”, nesse caso, do projeto, ou o que é legitimado ou não e quem são os parceiros que te acompanham ou serão acompanhados por você nesses novos rumos da caminhada. São bifurcações existentes em todo e qualquer caminho. A questão é saber qual rumo seguir e se o grupo permanece unido nessa decisão. Se houver unidade na diversidade, o rumo a ser escolhido será coletivo; caso contrário, haverá rupturas dividindo a equipe ou, até mesmo, interrompendo a caminhada. Optei, de forma consciente e solidária, por sair da relação de trabalho com o Projeto “Homem-Estuário-Oceano” e continuar a caminhada de forma voluntária com os companheiros do “Projeto Utopias Concretizáveis Interculturais”. Essa situação concreta, só possível na vivência do cotidiano, foi fundamental para que tais aprendizados ocorressem logo no início de minha trajetória profissional, servindo como referência atitudinal perante dilemas e conflitos de ordem profissional.

A questão que se colocou foi estritamente metodológica e epistemológica, ensinando-me a difícil arte de convívio harmonioso e sinérgico quando se tem atravessamentos teóricos e filosóficos de toda ordem e a impossibilidade desse convívio em modelos de gestão e tomada de decisão verticais (top down). É preciso consolidar as bases epistemológicas comuns dentro de uma teoria comum de integração do próprio grupo, e o amálgama dessa unidade é composto por *emoção*

e *regra*³⁵. Sem “Liberdade” e “Rigor” harmonizados, um trabalho verdadeiramente interdisciplinar se torna inviável, para não dizer impossível.

Foi um presente e um grande privilégio ter convivido com essa diversidade de profissionais, teorias e metodologias que transitavam o campo das ciências ambientais e oceanográficas, das ciências humanas e das artes. O período de permanência no Museu Oceanográfico e os aprendizados resultantes evidenciam a influência do Patrimônio e a interface entre natureza, cultura, história e educação na minha formação.

Cabe registrar que o meu envolvimento com a equipe de pesquisadores e arte-educadores do “Projeto Utopias Concretizáveis Interculturais” foi anterior e ocorreu ao longo do curso de oceanologia da FURG, em ações assistemáticas pelo NEMA e projeto *Lagoa dos Patos*, quando tive contato com as chamadas saídas de campo integradas Arte&Ciência, bem como com os laboratórios em processo e experimentos educacionais transdisciplinares, podendo me aprofundar na práxis dessas metodologias propostas pela equipe do “Projeto Utopias Concretizáveis Interculturais”.

Entre tantas outras descobertas, algumas iniciativas pioneiras e ousadas de integração e diálogo de saberes ocorriam nas fronteiras da academia com a sociedade e com os movimentos socioambientais. Movimentos periféricos, de transição, mais permeáveis. Uma dessas iniciativas rupturantes foi o “Projeto Utopias Concretizáveis Interculturais”, que estimulava a integração entre cientistas e artistas na construção de conhecimento e na formação interdisciplinar de educadores ambientais e arte-educadores. Trabalhar com artistas, cientistas e arte-educadores como Cleusa Helena Guaita Peralta-Castell, Nara Regina Crizel Marone, José Antonio Vieira Flores, Rita Patta Rache, Ramiro Martinez Neto, Monica Brik Peres, Eduardo Secchi, Daniela Paludo, Carla Valéria Leoni Crivelaro, Washington Luiz dos Santos Ferreira, Pieter do Amaral, Hugo Zecchin de Souza, entre tantos outros, propiciou-me a formação de uma atitude interdisciplinar rara que dificilmente teria pelo currículo de graduação.

³⁵ A Emoção e a Regra é o título de um livro resultante do esforço de um grande número de pesquisadores que atuaram em colaboração com Domenico De Masi, investigando as características de grupos criativos na Europa de 1850 a 1950. (DE MASI, 1999).

Em comparação ao “Fio de Ariadne”, a ideia-força do “Projeto Utopias Concretizáveis Interculturais” forneceu muitos dos fios necessários para que eu pudesse trilhar os caminhos da Educação Ambiental de forma autônoma e tecer algumas das bases teóricas e metodológicas para a criação da *Trilha da Vida: (Re)Descobrimdo a Natureza com os Sentidos*. Ao integrar Arte & Ciência, gerou-se um diálogo qualificado e produtivo entre Educação Estética e Educação Ambiental numa perspectiva crítica e emancipatória.

Assim, Arte&Ciência sempre estiveram muito próximas para mim, desde essa época, mas o contorno da real compreensão do quanto isso fez a diferença na minha formação e atuação no mundo só se torna mais nítido agora, momento em que me ponho a sistematizar esse percurso.

Um ano depois de formado, tive realmente condição de compreender o que vem a ser um trabalho integrado e interdisciplinar e o que representa ter atitude transdisciplinar no fazer Educação Ambiental em equipe. Como trabalhar numa mesma oficina as dimensões das ciências (cientistas) e das artes (artistas) de forma colaborativa e como perceber as fronteiras sutis entre esses diferentes saberes e fazeres educativos fundamentados na teoria da atividade (VYGOTSKY, 1987 e LURIA, 1987). Aprendemos, na práxis, os códigos de linguagem mínimos necessários a um trabalho dessa natureza e complexidade. Um trabalho colaborativo que exige saber como passar de uma a outra área de forma sutil, sinérgica e produtiva, respeitando a ética e a estética própria de cada uma delas num único “sentipensar-fazer” Educação Ambiental.

Um dos procedimentos metodológicos adotados pela equipe era o constante planejamento, seguido de avaliação após cada atividade realizada. Assim, o grupo ia saneando passo a passo os erros, explicitando os conflitos de forma amorosa e profissional e ampliando os acertos dentro do que se pretendia atingir com cada saída de campo, seguida de oficinas e laboratórios realizados. Esses diálogos frequentes, muitas vezes em ambientes mais informais, como num lugar para lanches ou até mesmo permeando um almoço, ou ainda nos bancos de uma praça, foram momentos formativos que procuro manter até hoje e que podem ser considerados uma legítima atitude e postura dialógica.

Uma grande lição, apreendida à época, que se incorporou como um dos fundamentos de minha base teórica e conseqüente desdobramento metodológico, foi quando aprendi que o ponto de partida mais apropriado para qualquer processo educativo deveria ser o sujeito (educando), e só depois o que o envolve.

Até então, era comum, na visão dos cientistas naturais, as atividades que tentavam situar as pessoas numa visão integrada de meio ambiente, que tinha como primeira referência o cosmos, seguido do sistema solar com destaque para o planeta Terra (*'nossa casa'* – Biosfera) e, como num zoom cósmico, chegava-se até o local onde se vive, para, aí sim, surgirem as pessoas.

Foi por influência das reflexões no “Projeto Utopias Concretizáveis Interculturais” e na Arte-Educação, que aprendi, logo no início de meu envolvimento com a Educação Ambiental, a inverter essa seqüência, partindo das pessoas, com suas “subjetividades” e “intersubjetividades” determinantes, para a forma como interpretamos e representamos o mundo, bem como o vemos e agimos sobre ele. Um caminho do “eu” para o “meu universo familiar”, passando pelo “lugar onde vivo” (minha cultura e matriz de valores coletivos), com suas diversidades biológica e cultural em diferentes escalas de espaço-tempo, até se chegar à biosfera (visão e consciência biosférica) e ao sistema solar/universo. Essa inversão revolucionou as estruturas dos programas e projetos de Educação Ambiental, a exemplo de toda proposta pedagógica do NEMA sistematizada no livro “Ondas que te quero mar: educação ambiental para comunidades costeiras” (CRIVELARO, NETO e RACHE, 2001). Noções essas que, com o distanciamento necessário de tempo-espaço, só se fortaleceram e mantiveram-se cada vez mais válidas e eficazes.

Já estavam ali as noções de *'corpomundo'* (MELO, et. al., 2007), que atualmente incorporamos nas linhas de pesquisa do Laboratório de Educação Ambiental (LEA/CTTMar/UNIVALI), onde passei a atuar profissionalmente, a partir de 1996. Postura fundamentada também em pressupostos de Hundertwasser, na sua concepção de “cinco peles”. Ou ainda, mais recentemente validadas, por Tim Ingold, com o conceito “Think” (2012, p. 27) e Carvalho & Steil (2013, p. 59-79 e 2014, p. 163-183) e Carvalho (2008, 2014), com a proposta das “epistemologias ecológicas”.

Essas experiências serviram de base sólida para conceber uma Educação Ambiental sempre de forma vivencial, crítica e historicamente comprometida com as possibilidades de se construir utopias possíveis e imaginadas nos sonhos coletivos diurnos, na perspectiva de Ernest Bloch, em seu "Princípio Esperança". (BLOCH, 2005).

Segundo Peralta-Castell (2007), a utopia concreta é uma das categorias centrais da obra de Ernest Bloch (1959):

[...] que reflete sobre o sonho diurno em oposição ao sonho noturno de Freud, como possibilidade de transformação da realidade. Essa reflexão, de acordo com o autor, traz à tona o devir como princípio esperança, uma visão que aponta para o futuro, o sonhar acordado, construindo um espaço para a utopia concreta: a transformação da sociedade (PERALTA-CASTELL, 2007, p. 22-23).

Paulo Freire (1982, p. 100) dedica-se a diferenciar os tipos de sonhos, destacando a Educação como sonho possível e desejável:

O sonho viável exige de mim pensar diariamente a minha prática; exige de mim a descoberta, a descoberta constante dos limites da minha própria prática, que significa perceber e demarcar a existência do que eu chamo espaços livres a serem preenchidos. O sonho possível tem a ver com os limites destes espaços e esses limites são históricos. (...) A questão do sonho possível tem a ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora. A questão dos sonhos possíveis, repito, tem a ver com a educação libertadora enquanto prática utópica. Mas não utópica no sentido do irrealizável; não utópica no sentido de quem discursa sobre o impossível, sobre os sonhos impossíveis. Utópico no sentido de que é esta uma prática que vive a unidade dialética, dinâmica, entre a denúncia e o anúncio, entre a denúncia de uma sociedade injusta e exploradora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos exploradora, do ponto de vista das grandes massas populares que estão constituindo as classes sociais dominadas (Freire, 1982, p. 100).

Uma vez formado (1991/1992), novamente me vi perdido no labirinto. E agora aonde eu vou? A breve, mas intensa práxis de quase um ano com Projetos em Rio Grande contribuiu com uma experiência mínima, mas não suficiente para enfrentar o mundo do trabalho profissional como oceanógrafo e educador ambiental. Aliás, só havia uma possibilidade que era extremamente disputada por todos: fazer carreira acadêmica por meio da pós-graduação, no caso o mestrado em oceanografia, na FURG ou no Rio de Janeiro e em São Paulo incluindo aí a USP e o INPE. Outras opções eram inexistentes, e mercado de trabalho, algo raro, a não ser para quem se

aventurasse a empreender, na aquicultura. Concursos públicos também não contemplavam a profissão, que veio a ser devidamente reconhecida somente décadas mais tarde. Como recém-formado, tudo condiciona para um único labirinto chamado pós-graduação, como se a única identidade possível para ser oceanógrafo fosse a pesquisa.

Os colegas que eventualmente não se identificavam com essa única forma de exercer a profissão acabaram mudando de área ou, até mesmo, desistindo de trabalhar como oceanógrafos. A perspectiva meramente acadêmica não me seduzia o suficiente para que eu me contentasse com essa única sentença. Haveria de se ter ou de se criar alternativas, opções possíveis e viáveis dentro do que buscava como profissão e projeto de vida pessoal. Instaura-se naturalmente uma crise identitária, na qual me questioneei severamente sobre o que é ser um “oceanógrafo” e qual o meu papel na sociedade. Ainda que pese a pressão familiar para uma rápida inserção no mundo do trabalho, essa fase de recém-formado é muito crítica e delicada, e o suporte familiar é fundamental. Tive a sorte de contar com esse apoio e, assim, persistir por alguns anos até ter uma estabilidade mínima profissional. Vale lembrar que muitos colegas conseguiram trabalhar no NEMA, bem como em Unidades de Conservação e Projetos Conservacionistas, a exemplo dos Projetos TAMAR, Peixe-Boi e Baleia Jubarte.

Uma opção seria voltar para Curitiba (PR), onde havia feito o segundo grau e onde ficaria mais perto da família. Nesse retorno, busquei opções as mais variadas, inclusive de pós-graduação em outras áreas, ingressando no Curso de Especialização em Análise e Educação Ambiental, realizado entre 1993 e 1994, pelo Departamento de Geografia da Universidade Federal do Paraná, cujas aulas eram noturnas, gratuitas, e pude ter apoio de meia bolsa de estudo, a qual dividia com outra colega de curso.

O contato com professores e pesquisadores em percepção ambiental e estudo de paisagens foi muito significativo e contribuiu para uma melhor definição de minha trajetória, tanto dentro da Educação Ambiental como na própria pesquisa em oceanografia. Professores como Lineu Bley, Maria do Rosário Knechtel e Jayme Antonio Cardoso, introduziram-me nos labirintos da percepção ambiental e da

neográfica de Jacques Bertin. Meu trabalho de pesquisa foi sobre Educação Ambiental voltada à conservação das ilhas costeiras do litoral do Paraná, tendo como orientador o Prof. Naldy Emerson Canali e coorientador o Prof. Carlos Alberto Borzone, pelo Centro de Estudos do Mar (CEM) de Pontal do Paraná (PR).

Pelo fato de a pesquisa ter sido acolhida pelo CEM, pude manter um vínculo com o ambiente marinho e com colegas de faculdade que estavam trabalhando e pesquisando pelo CEM, em especial o colega Antonio Ostrensky Neto, um dos responsáveis por me colocar em contato com os projetos em andamento pelo CEM e articular, junto ao Prof. Borzone, a inserção de minha pesquisa junto às ações de Educação Ambiental e conservação das ilhas Currais, Itacolomis e Figueira, que estavam sendo realizadas com apoio da Fundação O Boticário de Proteção à Natureza. Ter mantido uma relação com o contexto oceanográfico nessa especialização mostrou-se muito estratégico para que meu vínculo ao campo da oceanografia se mantivesse.

Foi pelo convívio com colegas do curso de especialização que conheci o Programa de Integração à Infância – PIÁ AMBIENTAL, criado e implementado pela Secretaria de Meio Ambiente de Curitiba (SMMA/PR). Soube pelos colegas que havia a possibilidade de se trabalhar como educador ambiental popular nesse projeto, numa relação de trabalho que se estabelecia com uma ajuda de custo de um salário mínimo, recebido mensalmente, de uma fundação. Ao todo, eram 34 unidades em funcionamento e oferecendo a aprendizagem de um ofício específico.

Cada unidade contemplava, no mínimo, um diretor, duas auxiliares de cozinha e dois educadores ambientais populares, denominados de monitores. Todas as unidades tinham apoio pedagógico de uma equipe técnica composta por biólogos, pedagogos, designer, professor de educação física e técnico agrícola. Ou seja, havia, em pleno funcionamento, um amplo programa de Educação Ambiental Popular, nas comunidades periféricas e áreas de invasão, com a missão de suprir o período do contraturno das escolas naquelas áreas, evitando que as crianças ficassem sozinhas e sem atividade orientada, enquanto seus pais trabalhavam. Isso quando tinham pais presentes, já que a maioria era de famílias desestruturadas e vivia em condições sub-humanas. Conhecer e “morder” essa realidade constituiu um

divisor de águas em minhas perspectivas sobre trabalhar em oceanografia e como oceanógrafo, revelando mais um labirinto a ser enfrentado.

Como tinha os períodos da manhã e da tarde livres e precisava me manter, acabei me inserindo nesse projeto, assumindo como diretor da Unidade do Piá Ambiental da Vila Leão, em substituição à bióloga Claudia Regina Boscardin. Essa unidade do Piá-Ambiental tinha como ofício a confecção de edredons feitos com lã tosquiada dos carneiros dos parques da cidade. Um local e ambiente inusitados, a princípio, para um oceanógrafo, mas com que me identifiquei profundamente e sobre o qual posso afirmar: foi onde tive que aprender a função de coordenar e gerenciar uma equipe de trabalho que estava sob minha responsabilidade institucional, ao mesmo tempo em que aprendia a lidar com conflitos diários e a mediar o diálogo, reivindicações comunitárias e dos colegas diretores das demais unidades junto à equipe pedagógica e de gerência do Projeto da SMMA-Curitiba/PR. Esse movimento, que integrava “tudo-ao-mesmo-tempo-aqui-e-agora”, possibilitou-me aprendizados e experiências de como resolver problemas com criatividade, utilizando o que se tem em mãos, bem ao estilo “faça você mesmo” (em inglês, “do it yourself”, sigla DIY) e não espere soluções de fora. A solução está dentro do próprio grupo, da própria unidade, do próprio “pedaço” ou território em que você se encontra, seja ele territorial, físico, temático ou simbólico. Um detalhe que fez a diferença e que pude perceber rapidamente foi o fato de ter tido uma sólida formação acadêmica direcionada para a pesquisa. Isso já fazia parte de meu modo de ver e interpretar o mundo a minha volta.

Esse olhar e atitude pesquisadora acabaram se mostrando muito úteis e importantes para as adversidades naturais daquele contexto, ainda mais quando aliados à criatividade. Esse conjunto de dimensões do saber-fazer apreendidos pôde ser identificado e referenciado mais tarde como uma “hermenêutica em educação ambiental” (CARVALHO & GRÜN, 2005, pp. 175-188) envolvendo as concepções de “comunidades aprendentes” (BRANDÃO, 2005, pp.83-92), “pessoas que aprendem participando” ou “pesquisa-ação-participante” (VIEZZER, 2005, pp. 277-294), “pedagogia da práxis” (GADOTTI, 2005, pp. 237-244), “potência de ação” (SANTOS & COSTA-PINTO, 2005, pp. 295-302), “biorregionalismo” (SATO, 2005, pp. 37-46) e “coletivos educadores” (FERRARO-JR & SORRENTINO, 2005, pp. 57-70).

Meu engajamento pelas causas socioambientais nutria-se de um cotidiano imerso em histórias de vidas de crianças e jovens pautadas pelas tragédias, sofrimentos, violências e barbárie humanas de toda sorte que me reafirmavam a urgência de se ter consciência política e social coerente com as realidades vividas e transgredidas a cada novo problema e drama, envolvendo aquelas crianças e suas mínimas referências familiares. Ao mesmo tempo, via-me no centro de uma política do cotidiano em ação potencializada por um conjunto de pessoas comprometidas com tais desafios e utopias: as equipes de educadores ambientais populares, das 34 unidades do Piá Ambiental, a equipe pedagógica e de coordenação do projeto, a equipe da Gerência de Educação Ambiental, e, muito especialmente, a minha equipe de trabalho, na Unidade do Piá Ambiental da Vila Leão. Enfim, esse labirinto mostrou-se muito maior do que poderia imaginar, sendo nele que me vi de forma autônoma e libertária, delineando um perfil identitário que não negava o “ser oceanógrafo”, mas que dava cada vez mais amplitude ao “ser educador ambiental popular”. Vi-me e fiz-me feliz ao percorrer os meandros desse labirinto. Guardo memórias que dão sentido e resgatam ainda hoje o desafio de que um outro mundo só será possível quando sairmos da barbárie e retomarmos as utopias concretizáveis humanistas. Compreendi melhor esses momentos e os desafios históricos que se apresentam, ao assistir, recentemente, aos documentários: “Utopia e Barbárie”, de Silvio Tendler (2005) e “Nós que aqui estamos por vós esperamos”, de Marcelo Masagão (1998), e ver o rápido movimento pendular da história em direções contrárias aos ideais humanistas, emancipatórios e libertários.

Tomado por um contexto bem diferente do que havia tido no período universitário, convivendo com pessoas de outras áreas e atuando em realidades que pedem soluções imediatas, como a fome de 140 crianças, diariamente, para citar apenas um exemplo pragmático, expandiu-se o conceito de emergência, o qual expõe, no mínimo, duas dimensões: uma de *urgência* e outra de *emergente* (que se evidencia, se mostra, se apresenta, se impõe), ambas exigindo respostas imediatas. Os tempos das necessidades sociais e humanas e da vida nem sempre são correspondidos pelos tempos das políticas públicas, planos, programas e projetos, inclusive da ciência. As prioridades dependem de quem toma as decisões, e quem as toma nem sempre são as pessoas que sofrerão as consequências, em primeira

instância, dessas decisões. A maioria delas acaba pautada pelas ideologias dominantes regidas pelas lógicas de mercado que transformam tudo em mercadoria (BAUMAN, 2008). Ou seja, o conceito do que é justo em termos socioambientais estava em “xeque-mate”. Consegui enxergar tais violências e processos de mercantilização da vida de forma vivencial e prática. Hoje posso claramente situá-las como mecanismos associados ao que se denominou, a partir dos anos 80, de Racismo Ambiental e Justiça Ambiental (ASCELRED, HERCULANO e PÁDUA, 2004).

Por Justiça Ambiental, entenda-se o conjunto de princípios que asseguram que nenhum grupo de pessoas, sejam grupos étnicos, raciais ou de classe, suporte uma parcela desproporcional das consequências ambientais negativas de operações econômicas, de políticas e programas federais, estaduais e locais, bem como resultantes da ausência ou omissão de tais políticas. Complementarmente, entende-se por Injustiça Ambiental o mecanismo pelo qual sociedades desiguais destinam a maior carga dos danos ambientais do desenvolvimento a grupos sociais de trabalhadores, populações de baixa renda, grupos raciais discriminados, populações marginalizadas e mais vulneráveis (HERCULANO, 2002).

Ao adentrar mais e mais nesse labirinto, o ar e a paisagem marinha e litorânea iam ficando distantes, e o sentir-se oceanógrafo ia se diluindo, gerando uma estranha felicidade por se perder dessa marca identitária nesse labirinto de novas possibilidades. Perder-se para poder-se reencontrar foi animador, fortalecendo-me enquanto indivíduo e trabalhador. Um trabalho, cuja baixa remuneração se anunciava como transitório, de acordo com os tempos da especialização. Os labirintos nunca se revelam por completo, pois seus caminhos, sendo desconhecidos, sempre surpreendem. Fui surpreendido por um encontro inusitado em uma das raras saídas com os alunos do Piá Ambiental Vila Leão proporcionado pela SMMA, dentro das atividades de Visita aos Parques da Cidade. Éramos sorteados com atividades diferenciadas como essas citadas. E nessa, em especial, algo mágico e cheio de emoções aconteceu, pelo menos para mim. Em visita com as crianças ao Bosque Reinhardt Maak, todo criado em Curitiba (PR), para homenagear Chico Mendes e a Amazônia, encontramos lá um fotógrafo que estava fazendo uma série de fotos sobre o lugar e seus personagens, entre eles um seringueiro que cumpria com a função de monitor e educador ambiental do Parque. Como ele havia trabalhado com Chico Mendes, acabava personificando um

patrimônio imaterial único com suas histórias que ganhavam vida e despertavam nosso imaginário sobre um mundo tão brasileiro e tão distante da grande maioria dos próprios brasileiros. Mais um desvelar e o revelar de dimensões estruturais em minhas reflexões sobre Educação Ambiental. Havia a reprodução de uma escola típica da Amazônia, onde se recebiam as crianças e onde ocorria um diálogo interativo e rico de aprendizagens compartilhadas.

Atento e observando a distância, estava o fotógrafo Zig Koch ³⁶, que me solicitou autorização para que as crianças pudessem participar de algumas fotos naquele contexto. Respondi que essa decisão dependeria das próprias crianças que, ao serem consultadas, aceitaram alegremente, sentindo-se muito valorizadas pela oportunidade de protagonizarem uma sequência de fotos profissionais sobre o Bosque e sua homenagem a Chico Mendes. Dois mundos (Amazônia e Floresta Atlântica) tão distantes e tão próximos em comunicação, mediada pela Educação Ambiental e pela Fotografia.

Trabalhar temáticas diversas se impunha como necessário, sem correr o risco de anular as problemáticas socioambientais do lugar. Um risco eliminado radicalmente pela proposição metodológica aprendida com o Projeto *Utopias Concretizáveis Interculturais*, cujo ponto de partida é sujeito da aprendizagem, mas não se limita a ele, incorporando temáticas locais, regionais, nacionais, internacionais e globais.

Um segundo bom e feliz encontro, dentro desse labirinto, foi com a colega Daniele Palludo, com quem havia feito meu primeiro trabalho de educomunicação ambiental, em Rio Grande, e que agora estava à frente do projeto *Peixe-Boi*, no litoral nordeste do Brasil, e com sua irmã Marlova Palludo, que morava e trabalhava em Curitiba (PR) e que foi a designer que criou, primeiramente para o projeto *Peixe-Boi* e depois para o projeto *Tartarugas Marinhas* (TAMAR), uma série de bonecos de pano representando esses animais. Grande parte da produção era realizada em Curitiba, sob a supervisão da Marlova, e despachada para ser comercializada nas unidades desses projetos. Em visita à unidade do Piá Vila Leão, surgiu a proposta

³⁶ Maiores referências sobre o trabalho do Fotógrafo Zig Koch podem ser acessadas em sua página virtual <http://www.zigkoch.com/>

de envolver as crianças e monitores em etapas dessa confecção, uma vez que já trabalhávamos carneando lã de carneiro e confeccionando edredons. Um enorme potencial e desafio se apresentavam para mim e para as instituições envolvidas. Temáticas novas surgiam de forma inusitada e inesperada, causando estranhamentos de toda ordem e exigindo muitas reflexões imediatas diante dos questionamentos naturais numa iniciativa como essa de estabelecer uma parceria com projetos renomados de conservação marinha no país.

Foi uma experiência-piloto exitosa enquanto durou, mas que não teve continuidade, devido a entraves políticos da própria SMMA, de Curitiba (PR). Em todo caso, pela parceria com as pessoas, pude manter um trabalho educativo que introduziu temáticas que me aproximavam de maneira inexplicável ao universo da conservação marinha pela Educação Ambiental (MATAREZI, PALLUDO & PALLUDO, 1996).

Conciliar o extenso trabalho e dedicação exigidos pelas funções de diretor do *Piá Ambiental* com a elaboração do Trabalho de Conclusão da Especialização (TCE) me colocou numa escolha de caminho nesse labirinto. Optei por solicitar o meu desligamento da direção e, portanto, do *Piá Ambiental*, pois precisava de um tempo mínimo para me dedicar à pesquisa envolvendo as propostas de educação ambiental, para as Ilhas costeiras do litoral paranaense. Para minha surpresa, ao solicitar o desligamento, recebi o convite para permanecer no Projeto, mudando de função e passando a atuar junto à equipe pedagógica que trabalhava na sede da SMMA, de Curitiba. Essa situação inusitada suscitou sentimentos variados e alguns dilemas. Um desses dilemas refere-se a estar agora do outro lado do rio. Ou seja, agora passaria a integrar a equipe de profissionais que eram associados como legítimos representantes da SMMA, em contraposição aos diretores e equipe de educadores ambientais populares que atuavam praticamente como voluntários. São funções diversas que trazem em si o ônus e o bônus de estar numa ou noutra posição. De “atirador de pedras”, passa-se a ser “vidraça”, resultando num enorme aprendizado para mim. Pude experienciar ambas as margens do mesmo rio e

superar essa visão dicotomizada e antagônica entre elas, criando uma *terceira margem*³⁷ possível de se vivenciar.

Nesse contexto de trabalho colaborativo, era frequente o diálogo sobre as ações realizadas de forma avaliativa e crítica. Um grupo que não se limitava a executar ações pré-estabelecidas e procurava qualificá-las pela crítica e autocrítica. O relato que passo a fazer pode não ser preciso em detalhes, mas acredito ser importante sua socialização, pelas questões essenciais que problematizam e afetam a Educação Ambiental e Patrimonial até hoje.

Alguns colegas empreenderam uma atividade educativa sobre o “lixo”³⁸ em comunidades que ocupavam as margens do Rio Iguaçu, em bairros afastados do centro da cidade. O contexto envolve a dificuldade de acesso do sistema de coleta de resíduos urbanos em áreas de invasão, notadamente nos fundos de vales e às margens dos rios, havendo a necessidade de intervenções para buscar solucionar, ou mesmo amenizar, esses problemas comuns e que ainda permanecem fortemente associados à ideia de Educação Ambiental. Durante as visitas e abordagens aos moradores dos barracos e palafitas, o caso de uma moradora se mostrou emblemático e abalou nossas bases epistemológicas sobre Educação Ambiental. Ao ser questionada sobre os problemas da comunidade e onde moravam as respostas, estas eram aparentemente vagas e não correspondiam ao nosso olhar sobre o lugar, que nos indicava um acúmulo excessivo de “lixo”. Quanto a essa diversidade de olhares, já estávamos cientes e tínhamos uma boa formação para acolher e defender as diferenças, cuidando o modo como conduzíamos nossas abordagens. Porém, aquela senhora em especial suscitou um diálogo inusitado sobre o “tal lixo”, relatando-nos que o lixo não era problema, e continuou dizendo: “Sabe que é até bonito! Eu tenho um enorme prazer, um conforto e uma alegria até ao ver o lixo que passa flutuando no rio. Eu fico olhando por tempos aqui da janela e me dá até um conforto, eu acho bonito”. De acordo com Eaton, ao discutir os conceitos de arte e estética, ressalta que:

³⁷ Referência explícita ao conto “A terceira margem do rio” publicado no livro “Primeiras histórias”, de Guimaraes Rosa.

³⁸ Mantereí o uso dessa palavra, pois coloquialmente é assim que a maioria das pessoas diz e reconhece, embora o termo tecnicamente correto seja “resíduos sólidos”.

Kant acreditava que “estético” se refere ao prazer (ou sofrimento) que sujeitos às vezes sentem em sua interação com o mundo. Essas respostas – os modos como sentimos – não estão no mundo, e sim no indivíduo. Elas não são “objetivas” (nos objetos), mas “subjetivas” (nos sujeitos que experimentam). Quando a pessoa sente o tipo de prazer que ela associa ao belo, prazer é “livre”. Ele não está ligado a nem depende de qualquer crença ou interesse moral que a pessoa tenha. A pessoa nem mesmo se preocupa se a coisa que considera bela é real. (EATON, 2008, p. 87).

O impacto desse acontecimento no grupo foi enorme, em função da sensibilidade e sabedoria do próprio grupo em se posicionar de forma dialética e dialógica com sua vivência cotidiana, em Educação Ambiental. Desnecessário dizer que o fato provocou debates e análises pertinentes que nos fizeram rever alguns dos conceitos que estavam cristalizados, libertando-os e dando espaço para outros conceitos que passavam despercebidos e eram negligenciados, pois estava em curso uma fruição estética que envolve muito mais que a razão.

Ética e Estética faziam muito mais sentido a partir desse aprendizado, assim como a liberdade para ser e estar no mundo. Pela Ética, questionamos qual direito tínhamos, como técnicos e educadores ambientais, de dizer àquelas pessoas o que era certo ou errado, digno ou indigno, legal ou ilegal, mesmo tendo ciência da responsabilidade de funcionários públicos e técnicos que lidam com a área ambiental e social. O fato não reduz a questão, e sim amplia e expõe sua complexidade e sua dimensão paradoxal. Como se deveria conduzir e posicionar-se um educador ambiental nessa situação? Pela Estética, obrigamo-nos a olhar com os olhos do outro numa alteridade tamanha. Que legitimidade teríamos em ‘matar’ essa visão e concepção de beleza vivenciada pela fruição estética daquela senhora? Seria uma violência tamanha desconstruirmos uma visão de mundo e de ‘lixo’, no caso, associadas a prazeres e conforto diante de tanta adversidade vivida por aquelas pessoas. Seria violento de nossa parte e questionamo-nos se seria legítimo. Estávamos diante de um paradoxo envolvendo dilemas éticos e estéticos. O contexto já nos dava pistas de como e por onde deveríamos encontrar a saída para esse dilema. Cumprir com a função de saneamento ambiental, mas respeitando outras estéticas pela alteridade e postura dialógica. Enfim, tivemos a certeza de que um trabalho de Educação Ambiental naquele local e contexto exigiria outras abordagens e um tempo muito maior. A Educação Ambiental que se revelava não

era “para” a comunidade, nem “pelo” ou “por”, mas sim “com” as pessoas daquele lugar e tempo.

Ainda pela SMMA/Curitiba, integrei mais tarde (1995-1996) a Equipe de Educação Ambiental do Zoológico de Curitiba³⁹. Dentro dos Programas do Zoológico de Curitiba, atuei mais diretamente com as Visitas Orientadas, direcionadas às escolas, e com a Zooterapia, voltada a pacientes de hospitais e portadores de deficiência em entidades filantrópicas, inclusive de deficientes visuais.

Adentrei um novo labirinto, agora envolvendo uma temática que, em si, já expõe a polêmica e discussão em torno da manutenção de animais silvestres em cativeiro e conseqüente exposição ao público. Ainda que o principal argumento seja para manter e conservar a biodiversidade, os zoológicos têm em seu conceito nato a exposição de animais à visitação pública. Atender diariamente estudantes das escolas de Ensino Fundamental e Médio me deu experiência de lidar com essa faixa etária de público e possibilitou um excelente laboratório para desenvolver minha percepção e leitura de grupo, para a criação e adaptação de pequenas estratégias para harmonizar o grupo e intervir de forma focalizada. Coisas que só se aprende na prática e nas trocas de experiências com os colegas de trabalho. Nós trocávamos ideias sobre as formas como cada um mantinha o clima descontraído sem perder o controle da turma, como despertar o interesse e a atenção das crianças, como neutralizar posturas mais agressivas que afloravam por parte de alunos isoladamente, enfim, criávamos nossas próprias estratégias apreendidas na experimentação cotidiana do fazer Educação Ambiental.

Outro detalhe marcante foi pensar em atividades e intervenção de Educação Ambiental em escala, uma vez que o público visitante num único final de semana de

³⁹ Segundo o site oficial da Prefeitura Municipal de Curitiba, “o Zoológico de Curitiba está situado no Parque Municipal do Iguaçu, ocupando uma área de 589 mil metros quadrados e que, atualmente, está entre os cinco zoológicos mais conceituados do Brasil. O acervo de animais do Passeio Público e do Zoológico tem aproximadamente 2.315 espécimes, representados por diversos grupos de aves e mamíferos exóticos e nativos, abrigados em amplos recintos, proporcionando conforto e bem-estar aos animais. Recebe cerca de 650 mil visitantes por ano e está aberto ao público de terça a sexta, das 09 às 17 horas; e sábados, domingos e feriados, das 10 às 16 horas”. Fonte: <http://www.curitiba.pr.gov.br/conteudo/zoologico-e-p-publico-zoologico-e-passeio-publico-smma/331>. Em reportagem veiculada no G1 (<http://g1.globo.com/pr/parana/videos/v/novos-filhoes-encantam-os-visitantes-do-zoologico-de-curitiba/5560060/>), informam que o número de visitantes mensais é de 60 mil em condições normais e 80 mil em determinadas épocas de férias.

sol poderia chegar a mais de 20 mil pessoas. Isso nos exigiu inovação e diversidade de abordagens, linguagens específicas e estratégias de comunicação de acordo com perfil e número de pessoas atendidas.

Reconheço agora que essa experiência em lidar com e atender públicos diversos e numerosos tem sido um desafio constante, tornando-se familiar, devido às similaridades com as montagens da *Trilha da Vida* e atendimentos nos grandes eventos de Educação Ambiental, como os Fóruns Brasileiros de Educação Ambiental, ocorridos em Goiânia (GO) e em Salvador (BA); I Encontro Nacional da Juventude pelo Meio Ambiente, ocorrido em Luziânia (GO); e três das quatro Conferências Nacionais Infanto-Juvenis pelo Meio Ambiente (I, III e IV CNIJMA's), todos de abrangência nacional, envolvendo centenas a milhares de pessoas. Estar diante desses desafios é algo estimulante e exige muita criatividade com rigor metodológico. Havia uma diferença significativa entre trabalhar sozinho ou em duplas no zoo e agora, pois essas montagens e aplicação da abordagem metodológica da *Trilha da Vida* exigem sempre uma grande equipe de trabalho. Ou seja, é preciso formar um grupo coeso e com domínio teórico e metodológico para que a *Trilha da Vida* funcione e dê os resultados que se deseja. Essa é a peculiaridade de pensar em e fazer uma proposta educativa que acaba necessitando de um número bem maior do que a maioria das atividades de Educação Ambiental precisa, via de regra. Um diferencial que agrega uma qualidade única ao trabalho, feito de muitas mãos, mentes e corações, exigindo um delicado e sutil equilíbrio entre “emoção” e “regra”.

A partir de 1995, iniciou-se a implementação do Programa de Zooterapia pelo Zoológico de Curitiba, uma proposta de Educação Ambiental Inclusiva que trouxe uma nova dinâmica ao trabalho, envolvendo a todos no desafio de levar alguns animais específicos para dentro de instituições beneficentes, educativas e hospitalares de Curitiba (PR). A atividade exigia objetivamente um protocolo de procedimentos-padrão a serem feitos com cada animal antes, durante e após cada atendimento referente à higienização e profilaxia, visando garantir uma segurança maior para os animais e para as pessoas que mantinham contato físico com eles. Mesmo assim, mortes de alguns animais ocorriam eventualmente devido ao estresse.

Percebo agora que é possível distinguir três categorias diferenciadas de públicos atendidos em visitas mensais. Um primeiro grupo é composto por pessoas que estão enfermas internadas, como no Hospital Pequeno Príncipe, que atende crianças; na ala de queimados do *Hospital Evangélico*, atendendo crianças e adultos; ou pessoas que possuem deficiências diversas e vivem em instituições como no *Pequeno Cotoengo*, todos sediados em Curitiba, PR. Um segundo grupo bem específico eram as pessoas cegas com as quais havia outro tipo de interação não menos impactante, mas com maiores possibilidades de exploração, incluindo palestra no centro de visitantes, com recursos diferenciados como a audição dos sons emitidos por diferentes animais em gravações realizadas pelo especialista em ecologia acústica Beto Bertolini⁴⁰, para as palestras com cegos do Zoo. O terceiro grupo se refere aos visitantes em geral, como adultos e crianças que participavam da visita orientada ou que visitavam o Zoo e que, eventualmente, podiam interagir com certos animais num contato físico maior. A média de atendimentos anual variava de 500 a 1000 pessoas (CHAVES, 2011, p. 114).

Novamente me via diante de uma função envolvendo o uso de animais, só que, agora, vivos, com o objetivo de se fazer um tipo diferenciado de Educação Ambiental que transitava entre diferentes áreas de saberes e realidades, confrontando duramente aspectos éticos e estéticos da práxis educativa. Para além das dimensões objetivas, havia outras dimensões, de ordem subjetiva, que tocavam fundo no *sentipensar* da equipe que aplicava a atividade. O retorno desses locais para o Zoo, após cada atividade, demorava mais de uma hora de Kombi pelo trânsito da cidade, e, via de regra, experimentávamos longos períodos de silêncio entre todos do grupo. Impossível sair indiferente depois de mediar um contato enriquecedor entre pessoas enfermas ou fragilizadas e animais de pequeno porte. Poder amenizar seus sofrimentos, ainda que por um breve tempo, e ganhar a atenção e o carinho das pessoas enchia-nos de boas energias, ao mesmo tempo em que “morder” aquela dura realidade apresentada pela “doença” e pela “dor” provocava inevitavelmente um olhar para dentro de nós mesmos e deflagrava reflexões existenciais muitas vezes dolorosas. Aprender a lidar com esses sentimentos e emoções foi necessário, e cada um o fez a sua maneira. O fato é que,

⁴⁰ <http://www.naturenet.com.br/>

sem uma atitude amorosa e sensível, é impossível realizar atividades dessa natureza. Emocionar o outro e emocionar-se faziam parte de um mesmo movimento e estavam inexoravelmente presentes naquele trabalho.

Restava saber o que os animais utilizados pensavam e sentiam sobre tal condição. Essa parece ser uma questão ética em aberto e muito presente no debate ambiental contemporâneo. Esse dilema tem sido uma constante em minha trajetória, retomado em 2001, quando acabei por orientar uma pesquisa de conclusão de curso em Oceanografia pela UNIVALI, realizada por Fabrício Menezes Ramos, que fez uma análise de tanques de contato voltados para Educação Ambiental em áreas costeiras e unidades de conservação (RAMOS, 2001), e, em 2003, na pesquisa de conclusão de curso em Ciências Biológicas, de Maria Amélia Pelizzetti, abordando as concepções de alunos e professores do Ensino Fundamental de Itajaí (SC) sobre a floresta, com destaque para a questão do tráfico de animais (PELIZZETTI, 2003).

Essa questão foi enfrentada há muitos anos pelo NEMA que, em seu início, tinha muitos aquários marinhos em sua sede e que, num determinado momento de sua trajetória institucional, fez uma profunda discussão e reflexão sobre todas as dimensões epistemológicas e filosóficas envolvidas, confrontando com a Educação Ambiental que queriam, chegando a conclusões radicais e mudando toda uma postura institucional e pedagógica em sua práxis. Passaram a não mais utilizar nenhum tipo de animal em cativeiro ou aquário em suas atividades de Educação Ambiental. Esse fato merece ser registrado e comentado pela coerência entre o que se imagina, se pensa, se sente, se diz e se faz enquanto Educação Ambiental, servindo de balizamento ético e pedagógico para outras instituições e coletivos educadores. Longe de dizer o que é certo ou errado em cada caso, reforço que é fundamental que se definam os limites a serem respeitados nas relações que estabelecemos com o outro, seja qual for esse outro, humano ou não-humano, reconhecendo os dilemas próprios que essas relações possuem. Há que se reconhecer esse dilema ético sempre que se utiliza algum animal vivo confinado ou em cativeiro. Mesmo porque, essa questão se torna bem mais tranquila quando se trata da zooterapia, ou também denominada Terapia Assistida por Animais (TAA), que utiliza animais domesticados como cavalos (equoterapia) e cachorros, por exemplo. Animais que já possuem convívio com seres humanos de forma

domesticada. Essas iniciativas são extremamente importantes e recomendadas, quando se tem os devidos cuidados metodológicos e éticos em sua execução. A relação afetiva que se estabelece entre o ser humano e os animais e plantas tem poder transcendente e de auxílio na cura de muitas doenças e enfermidades.

O período de estudo e trabalho em Curitiba (1993-1996) proporcionou-me o acesso a outro labirinto de possibilidades formadoras, especificamente em Educação Ambiental, pois a equipe pedagógica do Piá Ambiental participava do recém-criado Grupo de Estudos de Educação Ambiental da Universidade Livre do Meio Ambiente (GEEA-UNILIVRE), que oferecia cursos, oficinas, visitas técnicas e palestras, além dos encontros de estudos mensais. Esse grupo foi o que hoje se projeta idealmente como um legítimo Coletivo Educador, conforme definido por Ferraro-Jr e Sorrentino (2005, p. 57):

O coletivo educador é a união de pessoas que trazem o apoio de suas instituições para um processo de atuação educacional em um território. Deve se constituir como uma Comunidade Aprendente (BRANDÃO, 2005), uma Comunidade Interpretativa (AVANZI e MALAGODI, 2005), um grupo de Pesquisa-Ação-Participante-PAP (SORRENTINO, 2005), forjando-se como uma Comunidade de Destino (BOSI, 1995) de Vida e de Sentido (MORAIS, 2005 e outros), uma Comunidade Afetiva (HALBWACHS, 1990), um lugar/momento para os “bons encontros” (no sentido Espinosiano dos encontros que ampliam nossa potência de ação), enfim, um grupo no qual educadores se articulam, pessoal e profissionalmente, para o Encontro (no sentido Buberiano do encontro humanizador) e para a Práxis (no sentido Gramsciano, da ação-reflexão dialética na realidade histórica) (FERRARO-JR e SORRENTINO, 2005, p. 57).

O conjunto de vivências e aportes obtidos junto ao GEEA-UNILIVRE foi dos mais significativos em minha formação, valendo destacar o curso ministrado pelo Prof. Dr. Daniel José da Silva, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); a Conferência Internacional e respectivos laboratórios de construção de conhecimentos com o fenômeno Água, propostos e realizados pelo Prof. Dr. PhD. Wilhelm Walgenbach e por Cleusa H. G. Peralta-Castell, ocorrido em parceria com a EMBRAPA; o curso sobre “Atividades Práticas de Educação Ambiental”, ministrado por Joan Horn, e viabilizado por um convênio de estados irmãos estabelecido entre o Paraná, no Brasil, e o estado de Ohio, nos EUA; e os Cursos de Sensibilização em Educação Ambiental através da Arte para monitores, professores e alunos do Magistério, ministrados por Rita Santarém e Martha Teixeira, que me influenciaram

ao utilizarem o potencial estético dos objetos, os mais variados, ressignificando as formas e conteúdos de se trabalhar com a temática de resíduos sólidos.

O contato com o Prof. Daniel Silva e sua metodologia de formação em Educação Ambiental rendeu aprendizados e dinâmicas de grupos que incorporei de forma estrutural, passando a aplicá-las nas formações que realizo até hoje. Em específico a “Dinâmica da Afinidade”, inspirada por uma crônica de Artur da Távola sobre o sentimento da afinidade e realizada de forma simples, criativa e interativa, envolvendo todos os participantes na busca por explicitarem suas subjetividades. A sistematização coletiva dessa atividade permite articular uma sequência de conceitos-chave que estão na essência da Educação Ambiental, tendo como ponto de partida as “Pessoas” e suas “Relações” (Eu-Outro-Lugar) no “Tempo-Espaço”, que geram a “História de Vida” (individual) e as “Histórias de Vidas” (coletivo), produzindo “Identidades” e “Pertinências”, tanto individuais (subjetividade) como coletivas (intersubjetividade), passíveis de relações de “Alteridade”, reconhecendo a “Legitimidade do Outro” e seu “Pertencimento”. Silva (1988) propõe então que:

[...] o Domínio de Pertinências Múltiplas Comum é a AFINIDADE identificada a partir do reconhecimento coletivo das pertinências múltiplas. A AFINIDADE surge como um fenômeno espiritual, resultante do reconhecimento da existência material de parte de si no outro. A AFINIDADE pode ser entendida também como a emergência da PERTINÊNCIA (SILVA, 1988, p 133).

Até então, havia poucas publicações acessíveis, tanto em linguagem como em alcance, para os educadores ambientais na época. O que fazíamos era garimpar nesses cursos e leituras dispersas algum aprofundamento teórico e conceitual, o que nem sempre se conseguia de forma satisfatória.

Essa sequência de conceitos-chave e outros tantos essenciais para se fazer Educação Ambiental só foram agrupados e sistematizados em publicações específicas, a partir de 2005, com a série de publicações do Órgão Gestor (OG) da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e consequente Programa (ProNEA), em especial os três volumes da série “Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores” (FERRARO-JR, 2005, 2007 e 2014), num esforço de se atender as necessidades de formação do educador ambiental no país, além do livro “Identidades da Educação Ambiental Brasileira” (LAYRARGUES, 2004).

Em todos esses processos formativos, um se destaca pela sua influência direta na criação da *Trilha da Vida*. Trata-se de uma visita técnica que a equipe de educadores ambientais da Gerência de Educação Ambiental⁴¹ da SMMA de Curitiba e do GEEA-UNILIVRE fez ao “Jardim dos Sentidos”⁴², criado e mantido pela Paisagista Regina Moreira Rodrigues, em sua própria casa, localizada no bairro Campo Comprido, em Curitiba, PR. Esse “Jardim dos Sentidos” serviu de inspiração para vários outros existentes no Brasil, inclusive o do atual Jardim Botânico de Curitiba. Dona Regina, como é comumente chamada, criou e coordena até hoje o Centro de Jardinagem Arte Floral do Paraná, sendo nos jardins de sua casa que pude participar pela primeira vez de uma vivência de olhos vendados de contato sensível com as plantas. Foi um evento de grande descoberta sensorial e imaginativa que se revelou de grande potencial.

O local era muito bem cuidado e belo, inspirando uma sensação agradável e de tranquilidade. Havia um percurso guiado por um corrimão, ao lado do qual havia vasos com diferentes plantas e texturas, formas, cores e tamanhos variados, sendo algumas delas aromáticas. Até então, nada que extrapolasse o previsível e normal, a não ser pelo fato de estarmos às cegas nesse caminho. Mas, logo no início, deparei-me com algo realmente inusitado. Inesperadamente, toquei numa vegetação bem rasteira, com folhas pequenas pontiagudas e macias que pareciam ter uma cor verde escura com tonalidades mais claras permeando, mas que estava nitidamente plantada num vaso e elevada à altura das mãos, sem que eu tivesse que me abaixar até o chão, onde seria o local adequado e esperado dentro de minha lógica e representação. Sim, era grama daquelas comuns utilizadas nos campos de futebol e nos jardins das casas e das ruas das cidades. Sem ver, pude reconhecer nitidamente que tipo de planta era e, estranhamente, senti-la num lugar onde normalmente não se planta esse tipo de grama, ou seja, num vaso. Esses detalhes que geraram estranhamento e familiaridade ao mesmo tempo, ativando um turbilhão de sensações, seguido de uma alegria e um riso no rosto, é o que se denomina de “evento heurístico” (evento de descoberta, de autodescoberta) em termos de

⁴¹ Essa visita foi indicada e coordenada pelas educadoras ambientais Leni Meri Toniolo e Marcia Lapa Frason, a quem sou grato pela oportunidade daquela vivência.

⁴² Maiores detalhes podem ser acessados em: <http://jardimdossentidoscuritiba.blogspot.com.br/>

*Gestalt*⁴³. Vivenciar essa descoberta da grama comum, mas de uma forma única, foi como descobrir o novo, o desconhecido que se fez reconhecer.

Na sequência, muitas outras situações interessantes ocorreram como o caminhar às cegas, os aromas e sabores propiciados por chás, mas nada tão impactante como aquele início. O fato de se ter num vaso um tipo de planta que não se planta em vasos deu a pista de como podemos surpreender com poucos recursos, mas com criatividade, quebrando a lógica tradicional das coisas e ousando subvertê-la. Certamente, o Jardim dos Sentidos, criado pela Dona Regina, deu duas contribuições estruturais para o que viria a se tornar a *Trilha da Vida*: o uso de vendas para uma caminhada guiada por corrimão (ou corda/cabo-guia) e o uso de vasos com plantas na altura das mãos, sendo esse último muito utilizado nas montagens móveis da *Trilha da Vida*, explorando diferentes alturas, inclusive no próprio chão.

Por ter atuado em projetos e programas governamentais de cunho eminentemente socioambiental, na maioria das vezes dentro de comunidades carentes, acabei por me distanciar do meio acadêmico e do campo tradicional da Oceanografia. Ao mesmo tempo, pude me aprofundar na práxis da Educação Ambiental Comunitária e Popular, bem como nos movimentos sociais e ambientais, adquirindo certa experiência, podendo vivenciar situações concretas, únicas enquanto pesquisador e educador ambiental. Evidenciam-se “perdas” e “ganhos” relativos a essas escolhas feitas e caminhos percorridos.

Finda-se o ano de 1996 com o presságio de um novo labirinto a ser vivido com o convite recebido para ingressar na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e integrar a equipe de professores e pesquisadores do recém-criado curso de Oceanografia (1992) – o primeiro curso numa IES pública de direito privado (hoje devidamente enquadrada nos termos da lei como IES Comunitária) e o terceiro do país. Atualmente existem 13 cursos de graduação em Oceanografia no Brasil, evidenciando uma rápida expansão desse campo.

⁴³ *Gestalt* é uma palavra alemã. A palavra adequada para designar a Gestalt seria dizer "Gestaltung", palavra que indica “dar forma”, ou seja, um processo, uma formação.

O constante desafio de superar as barreiras e avançar na prática da Educação Ambiental a partir dos aportes teóricos adquiridos ao longo desses caminhos trilhados me possibilitou iniciar uma nova jornada profissional como bolsista do CNPq, dentro do Programa Estratégico de Desenvolvimento Sustentável para Regiões Litorâneas – Projeto Piloto: Município de Bombinhas e áreas de entorno, desenvolvido pelo CTTMar/UNIVALI, a partir de 1996. Por ter atuado com Educação Ambiental comunitária e com conservação das diversidades biológica e cultural em áreas costeiras, assumi as atividades do Programa de Orientação e Educação Ambiental da Reserva Biológica Marinha do Arvoredo (RBMA)⁴⁴ pela UNIVALI.

As atividades de Educação Ambiental já eram realizadas na UNIVALI, desde 1994, com a implantação do curso de Graduação em Oceanografia. Talvez o primeiro projeto de porte aprovado, com recurso externo específico para execução de ações de Educação Ambiental em Unidades de Conservação na UNIVALI, tenha sido o Programa de Orientação e Educação Ambiental para a Reserva Biológica Marinha do Arvoredo⁴⁵, localizada no litoral catarinense. O Projeto teve recursos provenientes de aplicação de multas ambientais da Petrobrás e executado pelo Laboratório de Gerenciamento Costeiro Integrado, o qual desenvolvia uma oficina de confecção de papel reciclado com escolas e produzia materiais didáticos com histórias em quadrinhos⁴⁶.

Nesse enquadramento universitário, propôs-se a criação de um Laboratório específico de Educação Ambiental (LEA/CTTMar/UNIVALI), efetivado em 1997, para atuar com pesquisa, ensino, extensão e gestão, de forma integrada, que atendesse a forte demanda de uma “práxis” em Educação Ambiental numa perspectiva crítica e emancipatória, tanto com escolas como com comunidades do litoral centro-norte catarinense (MATAREZI e BONILHA, 2000; MATAREZI et. al, 2003).

⁴⁴ Esse Programa, em sua fase de aprovação e implementação entre os anos de 1994 a 1997, era coordenado pedagogicamente pela oceanógrafa Eliana dos Santos Alves, sob supervisão do prof. Marcus Polette.

⁴⁵ O Programa permaneceu ativo de 1994 a 1997 pela então Faculdade de Ciências do Mar, hoje Centro de Ensino Superior de Ciências Tecnológicas da Terra e do Mar (CTTMar), da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), em parceria com o IBAMA, a PETROBRÁS e a Polícia Ambiental do Estado de Santa Catarina.

⁴⁶ As histórias em quadrinhos tinham como personagens “Dico e sua Turma”, que figuram como condutores de histórias representativas da realidade local, além de inúmeros jogos, brincadeiras e atividades educativas, incorporando aspectos típicos de uma comunidade pesqueira do litoral de Santa Catarina. Esse primoroso trabalho não teve continuidade com o término do Projeto.

Outra demanda interna da UNIVALI à época, e, de certa forma, ainda hoje, foi quanto à “ambientalização curricular” de seus cursos e da própria instituição. Na mesma direção, a UNIVALI era solicitada a atender as necessidades de formação e práticas interdisciplinares demandadas pelo sistema de ensino formal de Itajaí (SC) e região. Tinha-se noção de que era preciso propiciar a inserção da Educação Ambiental de forma interdisciplinar no sistema de ensino formal, mas não se tinha domínio nem repertório de como se faz uma prática interdisciplinar num contexto refratário e adverso a inovações pedagógicas radicais.

No cenário internacional, ocorria a Conferência Internacional sobre Meio Ambiente e Sociedade: Educação e Consciência Pública para a Sustentabilidade, organizada pela UNESCO e pelo governo da Grécia, na cidade de Thessaloniki, de 8 a 12 de dezembro de 1997. Nesse evento, reafirmam-se os princípios básicos da Conferência anterior, ocorrida em Tblisi (1977), destacando a importância da formação de educadores ambientais e da orientação curricular das escolas para a sustentabilidade, entre outras prioridades.

Esses contextos local e global deram os rumos a serem tomados e priorizados em termos de missão e linhas de pesquisa e ações pelo LEA/CTTMar/UNIVALI. Ao longo desses 20 anos de atividade, procurei cumprir minha missão, optando pelo compromisso com a Educação Ambiental Comunitária e com Unidades de Conservação numa perspectiva crítica, emancipatória, transformadora e popular, por meio das seguintes linhas de ação e extensão-pesquisa: 1) Criação, desenvolvimento, aplicação, avaliação e disseminação de metodologias, experimentos educacionais inter e transdisciplinares e experimentos epistemológicos; 2) Produção de recursos pedagógicos, ambientes de aprendizagem, educomunicação e “espaços e estruturas educadoras”; 3) Formação inicial e continuada em Educação Ambiental; 4) Educação Ambiental para a gestão participativa.

Quanto à linha de Gestão Participativa, a ênfase do LEA dá-se nas áreas de Etnoecologia, Conhecimento Ecológico Tradicional, Tecnologias Apropriadas, EA voltada à Gestão Integrada de Resíduos, Gestão de Unidades de Conservação e Gestão de Recursos Hídricos, Responsabilidade Social e Ambiental, Monitoramento

Ambiental Voluntário (MAV), Percepção e Interpretação Ambiental, Ecodesenvolvimento, Economia Solidária, Conservação e Desenvolvimento Local, Agenda 21 Local e Agenda 21 Escolar, Carta da Terra, Educomunicação, e suporte a Políticas Públicas de EA. Tais pesquisas e ações são ou foram desenvolvidas em maior ou menor grau ao longo do tempo, sendo viabilizadas com projetos integrados específicos, sempre com envolvimento comunitário e dos movimentos socioambientais.

Os primeiros anos do Laboratório de Educação Ambiental (LEA/CTTMar/UNIVALI) foram marcados por um cuidado especial quanto à gestão das pessoas que ali chegavam cheias de entusiasmo e sonhos de mudar o mundo e de fazer a diferença de forma ativa. Na maioria, jovens estudantes universitários de vários cursos, principalmente de Oceanografia e de Direito. O momento foi realmente desafiador e contou com a colaboração da pesquisadora e colega de trabalho da UNIVALI, profa. Stella Maris Brum Lopes (fonoaudióloga), mediando e conduzindo um trabalho de formação centrado em encontros mensais estruturados em vivências e dinâmicas, visando fortalecer o grupo⁴⁷ a partir de suas subjetividades.

A existência de um laboratório específico de Educação Ambiental na UNIVALI começou a receber demandas, tanto da educação formal como da popular. Pelo sistema de ensino, predominavam as demandas por metodologias que dessem conta de interdisciplinaridade e transversalidade exigidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) com os chamados "Temas Transversais" (MEC, 1997). Chamavam a atenção algumas falas recorrentes dos professores que nos procuravam, podendo ser sintetizadas na necessidade metodológica coerente com os fundamentos teóricos propostos pelos PCN's. Tinham noção, entendiam e defendiam a interdisciplinaridade como caminho necessário para fazer educação.

⁴⁷ Participavam do grupo um número variado de alunos e professores colaboradores, pois o Laboratório de Educação Ambiental sempre foi um espaço de acolhimento e transgressão, no sentido criativo e afetivo. O professor Luis Eduardo Carvalho Bonilha foi o principal parceiro de pesquisa e extensão. Os primeiros estagiários a se efetivarem foram Leocádio Neves e Silva e Fernando Niemeyer Fidler (acadêmicos de Oceanografia), que compartilhavam o espaço com Juliana Guedes e Fernanda de Salles Cavedon-Capdeville (acadêmicas de Direito), as quais atuavam em pesquisas na área de direito ambiental e cidadania. Trabalhavam como técnicos de projetos Athila Kaiser Coutinho e Hugo Zecchin de Souza, ambos Oceanógrafos formados na FURG.

Havia uma demanda constante por práticas e atividades que fossem consideradas como interdisciplinares.

Por parte da sociedade em geral, prioritariamente das comunidades de pescadores e maricultores e dos movimentos socioambientais locais, recebíamos demandas para ações efetivas em eventos e ações de mutirão comunitário, por cursos e palestras as mais variadas, apoio em denúncias de crimes ambientais, suporte técnico-científico em estudos visando à criação de unidades de conservação e por formação em Educação Ambiental.

Essa necessidade metodológica reforçou a principal linha de pesquisa do LEA, resultando nas três principais metodologias desenvolvidas: 1) Monitoramento Ambiental Voluntário (MAV – comunidade); 2) Monitoramento Ambiental Voluntário nas Escolas (Clube Olho Vivo); e 3) Metodologia “Trilha da Vida: (Re)Descobrimo a Natureza com os Sentidos” (MATAREZI e BONILHA, 2000, p. 113).

Priorizar os esforços de pesquisa no desenvolvimento de metodologias e experimentos educacionais muito mais que na produção de recursos didáticos e educativos, ainda que estes sejam fundamentais no processo educativo, acabou se mostrando um direcionamento radical dos caminhos a seguir enquanto concepção de Educação Ambiental. Ao focarmos nas metodologias muito mais que nos conteúdos, rompemos com o risco de se reproduzir a lógica da Educação Bancária denunciada por Paulo Freire (1997, p. 61-78). Mesmo para uma simples palestra que ministrávamos, havia um esforço em superar o mero repasse de informações, incluindo inusitadamente alguma dinâmica interativa ou sensibilizadora para equilibrar com a razão instrumental predominante. Essa ausência de afetos e sensibilidades nos processos educativos, de maneira geral, reflete uma construção histórica, analisada por Gadotti (2007):

Platão foi um dos primeiros filósofos a colocar a relação entre a razão e a emoção em termos opostos. Para ele, o ser humano precisava libertar-se das paixões e dos prazeres. Descartes também sobrevalorizou a razão ao colocá-la como base da existência: “penso, logo existo”. Immanuel Kant idem. Este radicalizou. Para ele, as paixões são consideradas como uma “enfermidade”: quanto mais apaixonados, mais infelizes; quanto mais cultivo a razão, mais feliz eu me torno, sustentava ele. Felicidade e razão não convivem juntas. Para ele, a construção do conhecimento deveria percorrer um caminho de muita infelicidade e sofrimento. Exageros à parte, se a razão e a emoção nos acompanham ao longo de toda a vida, elas devem conviver pacificamente na

construção do conhecimento. Deve existir alguma forma de fazê-las trabalhar juntas (GADOTTI, 2007 p. 56).

Nas atividades de educação em geral e, em específico, nas “palestras”, buscávamos formas de emocionar as pessoas sem perder a criticidade, conforme defende Freire (2000):

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e, do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade” (FREIRE, 2000, p. 51).

A valorização de aspectos que tocassem as emoções (sensíveis) e fossem inteligíveis era uma busca constante, aproximando-nos cada vez mais da Educação do Sensível, proposta por Duarte Jr (2001):

E ainda a Educação do Sensível deverá, de maneira reflexa, implicar uma educação mais sensível em si própria, isto é, menos interessada na quantidade de informações a ser transmitida do que na qualidade de formação daqueles a ela submetidos (DUARTE-JR, 2001, p. 34).

A dificuldade era encontrarmos as formas de fazer esse equilíbrio entre razão e emoção, sensível e inteligível, num curto espaço de tempo e em ambientes preparados para a educação tradicional, centrada em repasse de conteúdos e informações. Praticamente tudo que se fazia em termos de Educação Ambiental acabava sendo de “fora” (do ambiente e da sala de aula) para “dentro” das pessoas que já tinham acesso à informação, tinham conhecimentos já sistematizados sobre várias temáticas ambientais. O que se estava fazendo, de maneira geral, era levar mais de algo que já havia dentro das pessoas.

Era preciso provocá-las em seus *sentipensares*, potencializando momentos vivenciais motivadores. Um aprendizado que adquiri na minha trajetória foi a importância de propiciar outros aprendizados e a construção de conhecimentos pertinentes, de “dentro” dos sujeitos, que se exteriorizam em ações conscientes plenas de sentidos. O ponto de partida é esse: uma provocação estética e sensível que se desdobre em diálogos críticos e criativos. Restava encontrar quais seriam os “meios” mais indicados para essa finalidade, os chamados “meios heurísticos”,

capazes de provocar uma reflexão e sistematização do sujeito sobre suas próprias vivências, constituindo-se em experiência sensível e inteligível.

O conceito de “miniaturas” como “meios heurísticos”, trabalhado nas vivências do Projeto Utopias Concretizáveis, apresentava-se como uma inspiração. Peralta-Castell (2002) esclarece que:

Walgenbach conceitua miniatura como um objeto ou um conjunto de elementos que, juntos, formam uma ideia-chave a ser vivenciada, simulada ou desenvolvida pelo grupo. Uma miniatura pode ser um ambiente, um cenário ou um caminho a ser trilhado. Assim, um caminho em forma de labirinto constitui-se em uma miniatura, em uma ideia-chave que contém uma metáfora, uma provocação (PERALTA, 2002, p. 122).

Esse conceito de “miniaturas” acabou sendo apropriado e servindo de referência para pensarmos formas criativas de provocação estética nas atividades de Educação Ambiental.

Mais uma vez, recorreremos às imagens e à música na forma de audiovisuais, utilizando os antigos cromos diapositivos (os conhecidos *slides* da época) em projeções que impactavam pela beleza e força das imagens e músicas apresentadas por cerca de 5 a 15 minutos, antes das palestras. A montagem dos audiovisuais era feita de acordo com o tema e os objetivos da palestra/atividades, utilizando-se um banco de imagens do litoral centro-norte catarinense produzido pelos fotógrafos Marcelo Lourenço e Hugo Zecchin de Souza. Esses audiovisuais passaram a funcionar como uma miniatura nas palestras, por exemplo. Percebíamos os resultados que esse caminho apresentava, despertando a emoção.

Um trabalho sensível, a nosso ver, poderá resgatar o humano em cada sujeito, marcado pela sua máscara de eficiência, e ampará-lo na leveza da responsabilidade compartilhada no seio da competente comunidade transdisciplinar. A partir daí, as teorias farão/ começarão a fazer sentido, e os conteúdos essenciais tecerão belas padronagens na trama curricular (PERALTA-CASTELL, 2002, p. 114).

Um aprendizado empírico, resultado de nossas observações e reflexões sobre essas práticas, foi que, mesmo sensibilizando com o audiovisual, ainda estávamos limitados ao repasse de informações de “fora” para “dentro”. Embora houvesse diálogos subsequentes às apresentações, eles eram limitados há algumas perguntas e respostas em auditórios ou salas de aula. Houve um avanço na abordagem ao incluir a arte na Educação Ambiental, um belo e significativo passo, mas era preciso

inverter essa perspectiva na qual o conhecimento fosse trabalhado de dentro para fora, e não mais de fora para dentro. Em consonância com Ingold (2015), questiona-se exatamente esse mecanismo de impactar pelas imagens e informações sobre o que é conhecido como “meio ambiente”, exemplificando:

Sentados em nossas casas, em salas de aula ou auditórios, este meio ambiente reluz diante dos nossos olhos em imagens de paisagens, fauna e povos de todo o globo, muitas vezes, acompanhadas de fatos e números reunidos para oferecer uma convincente mensagem de mudança. Na verdade, estamos tão acostumados a ver imagens deste tipo, que somos, penso eu, inclinados a nos esquecermos de que o meio ambiente é, em primeiro lugar, um mundo no qual vivemos, e não um mundo para o qual olhamos (INGOLD, 2015, p. 153).

Crítica semelhante é feita por Bondía (2002). Ao relacionar “informação” e “experiência” no campo educacional, afirma que:

Uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível. A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a nos constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência (BONDÍA, 2002, p. 21).

A superação desse problema, potencializando experiências e não a informação, veio acontecer, de forma mais radical, na concepção da *Trilha da Vida*, inicialmente de maneira empírica e intuitiva, posteriormente muito consistente em termos de referências que puderam validar os resultados empíricos do que vínhamos fazendo. As palavras “experiências” e “experimentos educacionais interdisciplinares” passaram a fazer parte do domínio linguístico do grupo envolvido com as vivências e desdobramentos destas em experiências sistematizadas pelos próprios participantes. Cabe ressaltar que o uso do termo “experimento” sempre foi no sentido dado por Bondía (2002, p. 28) à experiência. Portanto, esses dois termos são bem distintos no artigo “Notas sobre a Experiência”, escrito por Jorge Larossa Bondía (2002), justamente para dirimir possível e natural confusão entre eles. Talvez caiba doravante mesmo substituímos o uso do termo “experimento” por “experiências educacionais”.

Alguns aportes consistentes foram incorporados em função do contato com a abordagem de Wilhelm von Humboldt (1767-1835), que revolucionou o conceito de

educação na Prússia, no século XIX. Sua ideia, radicalmente nova, foi organizar o desenvolvimento humano, não de fora para dentro, mas, justamente de dentro para fora, como destacado por Amaral (2006, p. 17):

A ideia base, transformadora desta realidade social, produzida por Wilhelm v. HUMBOLDT e Friedrich SCHLEIERMACHER, foi promover a Educação do ser humano através de um processo de reflexão. Partindo da própria atividade interior das pessoas, proporciona-se, através de atividades refletidas e da inter-relação homem-ambiente, a produção de um conhecimento experimentado e consciente. O oposto às ideias desses cientistas era o conhecimento dado, reproduzido e hierarquizado como era praticado pela aristocracia da sociedade europeia do século XIX. Um outro fator importante na concepção pedagógica prussiana é que ela não era direcionada à elite, mas às classes populares (AMARAL, 2006 p. 17).

Esse caminho, para uma nova educação e a construção do novo, foi apreendido no convívio com os artistas e cientistas atuantes no Projeto Utopias Concretizáveis. Novas terminologias foram, aos poucos, sendo incorporadas no meu fazer e pensar Educação Ambiental, a exemplo da “Teoria da Autoatividade”, “experimentos educacionais”, “miniaturas”, “meios heurísticos”, “fenômeno Ur”, conhecimento metafórico, metaconhecimento e conhecimento (in)produtivo⁴⁸. Ou seja, os sujeitos como protagonistas do ato pedagógico que, para Peralta-Castell (2002), é provocado por experiências estéticas:

São essas provocações – os experimentos – que estimulam os educandos a refletirem sobre suas próprias teorias e vivências anteriores, promovendo, em consequência dos mesmos, uma ordenação coletiva dos saberes essenciais a serem categorizados posteriormente, fugindo ao padrão convencional de ordenação lógica linear dos conteúdos abordados no contexto dos currículos e disciplinas convencionais (PERALTA-CASTELL, 2002, p. 119-120).

Estava diante de um contexto educativo no qual não cabia falar nem pensar por conteúdos *a priori*, pois estes emergem da atividade pedagógica elaborada para estimular e propiciar vivências e experiências estéticas, e, a partir delas, o próprio grupo tematiza e aprofunda, na busca por informações, dados e conhecimentos

⁴⁸ A associação da palavra em inglês *inside* (dentro) com a palavra em português *produtivo* foi uma provocação intencional, reforçando a atividade *interna* (dentro / *inside*) do sujeito na construção de seu próprio conhecimento. Muito mais que negação, o prefixo “in” adquire aqui a ideia de um conhecimento produtivo de dentro para fora.

disponíveis sobre o tema, quando então o conhecimento especializado se faz necessário.

Cabe ressaltar que, ainda hoje, muitos programas e projetos de Educação Ambiental e Patrimonial são pensados e estruturados a partir de temas e conteúdos *a priori*; quando não, são condicionados a eles por imposição de “termos de referência”, ou mesmo exigências legais da área de licenciamento ambiental. Essa característica centrada no conteúdo e não na experiência verificava-se também em atividades de contato com o ambiente por meio de trilhas ecológicas, visitas guiadas, trilhas interpretativas, muito utilizadas em unidades de conservação.

Um caminho diferenciado, fundamentado no método e não mais no conteúdo, apresentava-se consistente e promissor para a práxis da Educação Ambiental que se buscava. A ideia seminal da *Trilha da Vida* foi fecundada nesses referenciais, na minha vivência no Jardim dos Sentidos, em Curitiba, e, também, nos agenciamentos descritos ao longo deste relato.

Havia algumas ideias e anotações guardadas que precisavam ser trabalhadas e aprimoradas. Os primeiros ensaios ocorreram entre 1996 e 1997, quando se começou a pôr as ideias no papel, projetando algumas possíveis Trilhas Perceptivas no campus I da UNIVALI. A materialização da primeira instalação de um ambiente pensado e montado para as pessoas vivenciarem de olhos vendados ocorreu em 1998, no evento do Dia da Visita⁴⁹ da UNIVALI. Essa primeira montagem da *Trilha da Vida* foi temporária (um único dia), em ambiente fechado semelhante a uma instalação.

Simultaneamente, a militância no movimento socioambiental local sempre esteve presente, mesmo atuando no ambiente acadêmico universitário. Estive envolvido com um movimento que nasceu da indignação e reflexão de muitos alunos do curso de oceanografia que aprendiam em sala de aula, por exemplo, como funcionavam os ecossistemas costeiros, as praias e o sistema de dunas associado às restingas e Mata Atlântica, mas viam os próprios professores estacionarem seus

⁴⁹ O Dia da Visita da UNIVALI sempre foi um evento que tradicionalmente ocorria na segunda quinzena de setembro e visava receber alunos e a comunidade em geral, havendo inúmeras atividades expositivas, informativas e interativas organizadas por todos os seus centros de ensino. O evento se transformou no grande evento OPA – Opção Profissional por Área da UNIVALI.

carros sobre as dunas da Praia Brava, em Itajaí (SC), nos finais de semana. Viam nesses fatos algo grave em termos de formação profissional e cobravam outra atitude mais coerente, não dissociando o discurso da prática, ainda mais por professores universitários. Comportamentos similares eram (acredito que ainda sejam) o padrão exercido pela sociedade de uma forma geral.

Havia um forte desejo coletivo que unia muitos alunos em torno dos problemas socioambientais, em especial, na Praia Brava. Esse contexto motivou a criação da ONG Voluntários pela Verdade Ambiental (V-AMBIENTAL), em 27 de Novembro de 1997, no Município de Itajaí (SC), sendo constituída por membros da comunidade que buscavam exercer a sua cidadania nas questões ambientais através de ações coletivas.

A V-AMBIENTAL procurava desenvolver parcerias com outras entidades civis e ser um espaço aberto a todos aqueles que têm como ideal a defesa e proteção do meio ambiente e a promoção de uma melhor qualidade de vida para todos os cidadãos, através do trabalho voluntário. A V-AMBIENTAL tinha uma equipe técnica qualificada e diversificada que atuava nas áreas de Educação Ambiental formal e comunitária, Etnoconhecimento, Direito e Direito Ambiental, Ecodesenvolvimento, Políticas Públicas e Gestão Participativa por meio de projetos de proteção e recuperação de ecossistemas costeiros, atividades de Educação Ambiental nas Escolas Municipais do Bairro da Praia Brava – Itajaí, denúncias de danos e crimes ambientais, diagnóstico da comunidade do Bairro da Praia Brava, cursos, bem como fiscalização do processo de uso e ocupação do solo no Bairro da Praia Brava. Desnecessário dizer que, com essa postura combativa de controle social e denúncias, ela nunca conseguiu o título de utilidade pública pelo município de Itajaí (SC) e sempre teve dificuldades em captação de recursos.

Foram mais de 15 anos de lutas⁵⁰ pela causa socioambiental e conservação das diversidades biológica e cultural, com importantes conquistas à época, inclusive por Ação Civil Pública junto ao Ministério Público.

A Educação Ambiental era uma de suas principais linhas de ação junto a denúncias de crimes ambientais e projetos de conservação ambiental. Pela V-Ambiental foram oferecidos, em parceria com o LEA/CTTMar/UNIVALI, muitos cursos para professores e comunidade em geral, bem como foi também desenvolvido o programa “Olho Vivo de Monitoramento Ambiental Voluntário (MAV)” (MENTGES, 2002) nas duas escolas municipais (Escolas Básicas Ariribá e Yolanda Ardigó) que existem no bairro. Já o projeto de estaqueamento das dunas promovia ações, em finais de semana, práticas de colocação de estacas margeando a via de acesso e protegendo o sistema de dunas, com todos os conflitos inerentes a ações desse tipo. Havia uma preocupação e um olhar ampliado para além da proximidade da praia, estendendo-se no contexto das microbacias dos Ribeirões Ariribá e Cassino da Lagoa Rio, com foco nas comunidades de entorno desses rios.

A V-AMBIENTAL sempre manteve parceria com o LEA/CTTMar/UNIVALI, atuando inclusive como cogestora da *Trilha da Vida* até o ano de 2014, quando ela encerra um ciclo virtuoso de contribuições ao movimento socioambiental, ficando inativa. Nesse período, teve um papel estruturante na Agenda 21 de Itajaí com desdobramentos para as Agendas 21 nas escolas e “Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida” (COM-VIDAS) escolares de Itajaí (SC).

A V-AMBIENTAL buscava envolver a comunidade na discussão e solução dos problemas locais, incentivando e orientando a participação de todos os cidadãos no processo de tomada de decisões, a fim de que, trabalhando em conjunto Poder Público, ONG's e a Comunidade, pudessem ser desenvolvidas políticas públicas voltadas para a satisfação dos interesses comuns e que priorizassem a sábia

⁵⁰ Essas lutas são realizadas em coletivo e merecem registro os colegas de utopias concretizáveis como Fernanda de Sales Cavedon, Luiz Eduardo Carvalho Bonilha, Marlova Chaves Intini, Catia Hansel, Juliano de Paiva Ricciardi, Hugo Zecchin de Souza, Atila Kaiser, Juliana Guedes, Maiti Fontana, Silvia Domingos, Tatiana Mentges, Hugo Diogo Lamas, Paola Fracasso, Fabricio Menezes Ramos, Silvio Souza Júnior, Rodrigo Pereira Medeiros, Caio Floriano dos Santos, Fabio Toniazzo, Bruno Gaio, Bruno Schmidt, Lara Schmidt, Nara Marone, Didac Sanches-Costa, entre tantos outros que se somaram aos princípios e sonhos concretizados pela V-Ambiental em seu ciclo de vida.

utilização dos recursos naturais. Enfrentou, para tanto, dilemas éticos e conflitos de interesses econômicos e políticos envolvendo a universidade, o governo, o setor produtivo e as comunidades locais, visando fortalecer o controle social nas políticas públicas de forma transparente e participativa. Configurou-se como um espaço de formação ética e técnica para muitos jovens estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio, estudantes universitários, professores e lideranças comunitárias.

Outro movimento em que me envolvi, a partir de 1997, foi no sul da Ilha de Santa Catarina, mais precisamente no Ribeirão da Ilha, pelo contato com amigos que participavam voluntariamente do Movimento Verde Mar Vida (MVMV), com o compromisso de atuar em favor das comunidades locais, conciliando o desenvolvimento econômico da região com a preservação ambiental, mediante o turismo ecológico, a Educação Ambiental e a valorização da identidade cultural. Nesse contexto, os patrimônios natural, arquitetônico, histórico e cultural são um grande atrativo turístico, ficando vulneráveis às pressões do desenvolvimento econômico e urbano desordenado de Florianópolis (SC), que apresentava um vetor de expansão exatamente para o sul da Ilha de Santa Catarina.

Situa-se nesse território o Parque Natural das Pedras Vivas (PNPV)⁵¹, uma propriedade particular, que funciona na prática como uma Reserva Particular de Patrimônio Natural, embora não o seja de lei. Com mais de cento e cinquenta anos, a propriedade é conhecida como “Estaleiro da Barra do Sul”, pois ali atracavam os barcos para serem reparados. O local contém elementos do patrimônio histórico e arquitetônico imersos num fragmento relativamente conservado de Mata Atlântica, com nascente e riacho adjacentes ao mar abrigado da porção interna do sul da Ilha de Santa Catarina.

Foi no ano de 1998, em uma caminhada, pela Mata Atlântica e nascentes desse local, que se vislumbrou a possibilidade de implantar a *Trilha da Vida* com estruturas fixas e permanentes. Estávamos à procura de algum “lugar ideal”, tendo visitado outras localidades em Itajaí e região, a exemplo do “Espaço Rural Clarear” na área rural de Camboriú (SC). Mas encontramos ali, no PNPV, um conjunto de fatores determinantes para uma experiência como a *Trilha da Vida*: ser um ambiente natural e cultural representativo da Floresta Atlântica com nascentes ou riacho (o que vale para outros biomas), ter qualidade e cuidados ambientais de conservação, ter uma infraestrutura mínima de abrigo com segurança e acesso para grupos

⁵¹ A Agência Estado fez matéria publicada no Estadão no dia 24/10/2000 com o seguinte conteúdo: O Parque Natural das Pedras Vivas é uma área de 7 hectares, 80% em área de preservação permanente, e funciona como uma Reserva Particular de Patrimônio Natural (RPPN), embora ainda não seja formalmente unidade de conservação. A propriedade, conhecida como "Estaleiro da Barra do Sul", era, há 150 anos, um local onde atracavam barcos para serem reparados e possui um engenho de dois pavimentos, onde ainda existe uma série de utensílios usados pelos antigos moradores. O atual proprietário, um dos fundadores do MVMV, é Luís André Parise, que comprou as terras há cinco anos em busca de qualidade de vida. Além das atividades voltadas para a educação ambiental, Parise, que originalmente trabalhava com liuteria (construção de instrumentos musicais), especializou-se na Itália em carpintaria naval e tem um estaleiro no local, onde constrói veleiros, canoas e caiaques. Mantém ainda um tanque de toque, onde os visitantes podem ter contato direto com seres marinhos como mariscos, estrelas e esponjas do mar. Uma das curiosidades da propriedade foi a descoberta da existência do café sombreado, plantado na época do império pelos colonos açoreanos que habitavam a região. Como havia uma lei taxando as plantações de café, a comunidade plantava escondido no meio da mata, inaugurando a primeira experiência bem-sucedida de permacultura no país. Outra descoberta foram as ruínas do engenho, que foi parcialmente recuperado e acaba de ser tombado pelo Instituto de Planejamento Urbano de Florianópolis e pela Fundação Flanklin Caescaes. "Queremos com o tombamento garantir a preservação e conseguir recursos para completar a restauração", diz Parise. A manutenção da propriedade e a recepção aos visitantes da Trilha da Vida é feita com a colaboração da população local. A alimentação dos visitantes é feita com comida caseira, preparada com peixes da região e servida no próprio engenho. A ideia é envolver cada vez mais a população, incluindo a venda de artesanato local aos turistas, gerando renda aos moradores. Fonte: <http://viagem.estadao.com.br/noticias/geral,parque-natural-pedras-vivas-e-area-de-preservacao,20001024p14941> . Acessado em 21 de outubro de 2016.

disponibilizando sanitários e espaço para alimentação de grupos, ter espaços diferenciados com elementos característicos da cultura e história local (no caso, foi um engenho de farinha e açúcar, mas poderiam ser outras estruturas), ter ou permitir a implantação de trilhas com certo isolamento visual natural, criando dois ambientes: um externo, de convívio do grupo (coletividade), e outro interno, para a experiência de olhos vendados (individual), ter envolvimento comunitário na gestão local e nas atividades educativas e congregar pessoas que assumam a função de guardiãs da *Trilha da Vida*.

E, de fato, foi nesse local que a *Trilha da Vida*, fixa em ambiente natural externo, nasceu em 1999, por meio de projeto aprovado pela Fundação O Boticário de Proteção à Natureza (2000-2003), e permaneceu ativa até 2010 de forma autônoma, sem outro financiamento desde então, mas com apoio da UNIVALI, FACINOR e V-AMBIENTAL, possibilitando a milhares de pessoas uma experiência singular e marcante em Educação Ambiental.

A busca para um nome do Projeto envolveu toda a equipe, sendo que a sugestão do estagiário Leocádio Neves Silva foi aceita de imediato: *Trilha da Vida*. Como nome que enseja uma identidade, *Trilha da Vida* foi uma sugestão criativa e precisa, mas desejava-se, já no nome, indicar do que se tratava e em que deveria diferenciar-se das trilhas tradicionais. Assim, chegou-se ao nome definitivo: *Trilha da Vida: (Re)Descobrimo a Natureza com os Sentidos*.

Dois personagens essenciais nessa gênese são Luís André Parise e Renata Inui Zimmermann. O Luís trabalhava com luteria (construção de instrumentos musicais) e carpintaria naval, construindo veleiros, canoas e caiaques. A Renata Inui é artesã, formada em oceanologia e moradora do local onde desenvolve atividades de Educação Ambiental, pesquisa, além de produzir equipamentos e estruturas próprias para uso em maricultura. Como artesã, mantém uma tradição familiar de produção de arte e artesanato com palha de milho numa técnica aprimorada. Foi quem assumiu a coordenação e operacionalização das atividades da *Trilha da Vida* no PNPV, por quase 10 anos. Como arte-educadora-ambiental, se tornou uma especialista na abordagem metodológica *Trilha da Vida*, assim como os pesquisadores e colaboradores Angela Ferreira Schmidt, Cátia Hansel, Cleusa H. G.

Peralta-Castell, Tomas Castell, Wilhelm Walgenbach, Tereza Gilda Gervásio Bauer, Valdir Bauer, Fabrícia Teodoro, Elielson Bernardo, Fabiano Weber da Silva, Luis Eduardo Bonilha, Marlova Chaves Intini, Emeson Fritzen da Silva, Iara Mares Machado, Allan Hoffman, André Luis Bembem, Guilherme Bottan, Felipe Hoffmann, Carolina Bona, Felipe Musa, Ana Carolina Zilli, Alex Kaue do Amaral, Ricardo Rocha Passos e Lia Raquel, Fernando Niemeyer Fidler e John Gordon Frazer, e outros cuja memória imediata me limita nominar.

A permanência da *Trilha da Vida* no Parque Natural das Pedras Vivas (Florianópolis, SC) por uma década era um indicador para algumas dimensões transformadoras dessa abordagem metodológica, a começar pelo: 1) envolvimento comunitário no seu processo de gestão; 2) interesse crescente das pessoas e instituições as mais diversas por conhecerem na prática a metodologia; 3) baixo investimento financeiro para sua implantação e médio, de manutenção, quando comparado a projetos de áreas afins; 4) alto impacto social e educacional; 5) fortalecimento dos vínculos da Universidade com a Comunidade por meio do respeito e valorização de ambos; 6) alto potencial para pesquisa, extensão, ensino e gestão; e 7) local para se fazer pesquisas em escala de tempo ampliada, entre outros positivamente. Por outro lado, a distância entre Itajaí (SC) e Florianópolis (SC) exigia uma logística de deslocamento e permanência da equipe com os respectivos custos para essa manutenção. Estes foram viabilizados por meio de Projeto de Extensão de caráter permanente, mantido pela UNIVALI desde o ano 2000, atestando a qualidade e importância da manutenção das ações de pesquisa-ensino-extensão-gestão, na e sobre a *Trilha da Vida*.

Assim, após uma década de intensa atividade da instalação da *Trilha da Vida* junto ao Parque Natural das Pedras Vivas, fechou-se um ciclo virtuoso e belo dessa permanência física, mas não se romperam os laços de amizade, muito menos de parceria, com as pessoas e com o lugar que generosamente nos acolheram por tanto tempo como se pertencêssemos àquele local. Um *fluxo de experiência ótima* se criou e mantém-se, em essência, até hoje. reconhecendo a função de “Guardiões” da *Trilha da Vida* recebida e exercida generosamente por Luiz André Parise e Renata Inui Zimmermann com extrema competência, enorme amorosidade e profunda lealdade.

Nessa circunstância, buscou-se um lugar mais próximo a Itajaí (SC) que atendesse às características necessárias para acolher a *Trilha da Vida*. Após um ano de interrupção das atividades com a trilha fixa, restabelecemos contato e efetivamos uma parceria sólida com o Espaço Rural Clarear⁵², localizado na comunidade rural da Limeira, no município de Camboriú (SC), onde se implantou uma nova trilha fixa, no ano de 2011, e onde se tem recebido regularmente grupos para participarem das atividades.

Não por acaso a *Trilha da Vida* se encontra no Espaço Rural Clarear, que conheci em 1997, no primeiro Encontro de Educação Ambiental e de Integração das ONGs ambientalistas da região. Esse encontro foi articulado por Tereza G. Gervásio Bauer, pautado pela mobilização das pessoas envolvidas nas lutas sociais e ambientais da região. Logo nas primeiras montagens temporárias da *Trilha da Vida*, nesse mesmo ano, revisitamos o local e mapeamos possíveis áreas para implantar as estruturas necessárias às atividades da *Trilha*. O local mais indicado era uma área de mata relativamente preservada, margeando um riacho com presença de uma cachoeira. A área era uma propriedade coletiva de uso comum, recentemente adquirida pela Associação de Moradores da Limeira, com recursos oriundos de mobilizações e eventos promovidos pelo grupo local.

⁵² O Espaço Rural Clarear é uma das referências em atividades sustentáveis na comunidade da Limeira em Camboriú (SC). Pautado pelos princípios de cuidados com as pessoas, suas culturas e biodiversidade local, tem desenvolvido atividades terapêuticas e de educação ambiental com caráter formativo voltado a grupo e coletivos. Muito antes da mobilização do Turismo Ecológico Rural e da repercussão que tem hoje, o sítio da Família Gervásio & Bauer recebia grupos de pessoas para estudar, festejar, rezar, passear e 'terapeutizar-se' na comunidade da Limeira de Camboriú (SC). Adquirido em 1983, com o objetivo de tornar o sítio da família economicamente sustentável, buscava-se sempre manter o profundo respeito e cuidado com a natureza, fonte inspiradora dos seus projetos. Inicialmente a propriedade foi nomeada Sítio São Francisco, em homenagem ao padroeiro da ecologia. Porém, mesmo com toda simpatia e afinidade pelo nome escolhido, o registro comercial foi inviabilizado, por já existir outra empresa com esta razão social. Começou então uma nova busca para o nome da empresa, e, dentro da filosofia Francisco-Clariana, onde o sol e a lua se alternam, o novo nome surgiu como: Espaço Rural Clarear Ltda. Segundo seus idealizadores: "acreditamos que o nome escolhido vem ao encontro da nossa proposta de vivenciar a vida rural, simples e singela, sem esquecer o carinho, cuidado e acolhimento próprios das pessoas da comunidade". Por essa trajetória de cuidado com as pessoas, com a sociobiodiversidade e com o lugar onde vivem é que se estabeleceu uma parceria com o Laboratório de Educação Ambiental (LEA/CTTMar/UNIVALI), para a implementação da trilha fixa para as vivências na metodologia Trilha da Vida. Fonte: UNIVALI (2016, pp. 16-17), projeto de extensão.

O lugar não dispunha das características ideais, mas seria possível fazer adaptações, havendo ainda a necessidade de captarmos os recursos necessários mediante projeto específico a ser submetido aos editais e fontes financiadoras da época. Logo, em 1998, acabamos conhecendo o Parque Natural das Pedras Vivas e a Comunidade do Ribeirão da Ilha e adiando por uma década o sonho compartilhado, inicialmente, com a Comunidade da Limeira e do Espaço Rural Clarear. Esse sonho concretizou-se em 2011 e permanece vivo até o momento, como mais um exemplo de utopia concreta em minha trajetória de vida profissional envolvendo muitas pessoas.

Novas parcerias se estabeleceram, e a *Trilha da Vida* ganhou dois novos Guardiões: a Família Gervásio & Bauer, representada pelo casal Tereza e Valdir. Iniciou-se um novo ciclo virtuoso de bons e felizes encontros transformadores para milhares de pessoas que se deslocaram até esse lugar para fazerem a experiência da *Trilha da Vida* acontecer nesses seis últimos anos. O registro desses detalhes se mostra necessário, pois há, nessas coincidências, muitos sentidos práticos e simbólicos.

Paralelamente, nunca perdi o vínculo com a minha família, nem com minha cidade de origem, na qual me integrei em mais um sonho diurno pela implantação de uma Instituição de Ensino Superior. Oferecer, na própria cidade, o acesso ao Ensino Superior às pessoas que lá vivem se transformou numa luta histórica e política, desde a década de 1970. Somente no ano de 2000 que finalmente iniciaram-se as atividades da primeira Instituição de Ensino Superior de Loanda, a Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná – FACINOR⁵³, fruto de um esforço conjunto do Governo do Estado, dos Governos Municipais do Extremo Noroeste do Paraná, do empenho da comunidade loandense e dos municípios vizinhos, totalizando 11 municípios mantenedores.

Envolvei-me por razões afetivas e pelo compromisso social com o lugar de onde vim e onde meus pais vivem e trabalham. Novamente o contexto universitário e o desafio de levar a Educação Ambiental a essa IES, que acabara de ser criada, surgiram em minha trajetória. Entre as várias ações empreendidas, encontra-se a

⁵³ Mais referências na página oficial da instituição: <http://www.facinor.br/institucional.php>.

ousadia da realização do V Encontro Paranaense de Educação Ambiental (EPEA⁵⁴), de 16 a 19 de outubro de 2002, numa cidade pequena do interior que teve que montar uma tenda de circo para abrigar mais de 900 pessoas participantes. Foi um esforço de convencimento, dentro do campo da Educação Ambiental no Paraná, defendendo a ideia-força de um evento que circulasse também pelo interior, e não apenas nas grandes cidades. Até então os eventos se concentravam na capital (Curitiba) e cidades grandes com universidades como Ponta Grossa, Guarapuava e Pato Branco. A ideia-força era que a realização desse evento pudesse ser um processo de formação de coletivos locais e de enraizamento da Educação Ambiental em todas as regiões do Paraná, e assim fortalecer a perspectiva de redes que desabrochavam com vitalidade no início da década de 2000. Destaco, nesse contexto, a criação pioneira, no vale do Itajaí, da Rede de Educação Ambiental da Bacia do Rio Itajaí (REABRI), seguida pela Rede Paranaense de Educação Ambiental (REA-PR), e mais tarde a Rede Sul Brasileira de Educação Ambiental (REASUL).

Como desdobramentos do V EPEA, estabeleceu-se a formação de um elo da REA-PR na região, apoiado pela FACINOR, e efetivou-se a colaboração nas pesquisas e processos formativos com a *Trilha da Vida*, entre outras iniciativas de extensão, ensino e pesquisa em Educação Ambiental. Houve a implantação de uma Sala Verde e a criação de um ambiente de aprendizagem denominado um “Jardim para Ser Feliz”, junto à Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Loanda (PR), a partir dos princípios e fundamentos da *Trilha da Vida*.

A criação e montagem desse novo experimento educacional teve o protagonismo da colega Renata Inui Zimmerman, iniciando os primeiros testes de uma nova forma de instalação que atualmente é denominada de “Caminhos de Encontros e Descobertas”. Desde então, a FACINOR passou a ser uma parceira efetiva no desenvolvimento e disseminação da *Trilha da Vida*. Outra parceria se iniciou pela presença no V EPEA de integrantes da OCA-Laboratório de Educação e

⁵⁴ Mesma sigla de outro evento representativo do campo da Educação Ambiental, mas direcionado à pesquisa: o Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA). Há que se distinguir os eventos, pois possuem focos diferenciados, embora ambos se dediquem ao fortalecimento da Educação Ambiental. Um, temático e específico à Pesquisa, e outro, territorial, relativo ao estado do Paraná.

Política Ambiental da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz, campus da USP, em Piracicaba (ESALQ/USP).

Minha relação afetiva, de identidade e de trabalho, com o Paraná me fez participar, no final da década de 1990 e início de 2000, de um movimento emergente na Educação Ambiental no estado, referente à organização e realização dos primeiros EPEA's. Esses encontros, entre outros, tiveram um impacto direto no aprimoramento da *Trilha da Vida*. Nessa fase de desenvolvimento da metodologia, as montagens que ocorreram serviram de laboratório de testes, indicando o que funcionava, o que precisava ser adaptado, eliminado e incluído em termos de elementos (miniaturas), estrutura física e procedimentos essenciais de orientação, monitoramento e mediação das vivências.

Esse período constituiu-se uma fase fértil e dinâmica de ideias e criatividade na busca por montagens e vivências cada vez mais ricas, detalhistas, cuidadosas e rigorosas quanto à aplicação do método. As oportunidades de montagens da Trilha da Vida nos II EPEA (1999 – Guarapuava, PR), III EPEA (2000 – Ponta Grossa, PR), IV EPEA (2001 – Pato Branco, PR) e V EPEA (2002, Loanda, PR) somaram-se à montagem ocorrida no I Simpósio Gaúcho de Educação Ambiental (2000 – Erechim, RS). A cada evento em que havia montagem da *Trilha da Vida*, ocorria um efeito de catálise, potencializando o interesse crescente das pessoas por conhecerem e experienciarem o método.

A partir de 2000, tive acolhimento na recém-criada Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sustentabilidade (RUPEA), com uma dinâmica de trabalho que priorizava os encontros presenciais de forma imersiva entre seus colaboradores. Encontrei nessa “comunidade de destino”, conforme conceituada por Maffesoli (2006), um ambiente enriquecedor de troca de sentipensar e potencializador de reflexões estruturantes para o campo da Educação Ambiental.

Outro princípio da vida e conceito-chave fundamental da ecologia, aprendido com o pesquisador John Gordon Frazier⁵⁵, vem a ser a “Impermanência”⁵⁶, à qual associamos mais recentemente (2015) outro conceito radical, trabalhado pela Cia Andante de Teatro de Itajaí, o de “(Des)Pertencimento”⁵⁷. Os diálogos ocorridos com o professor Frazier, de forma imersiva, intensa e coletiva, provocaram reflexões que impactaram nossos pressupostos epistemológicos e científicos sobre ecologia e conservação marinha e o papel da Educação Ambiental nesse contexto.

Para Frazier (1995, p. 21), os desafios apresentados ao campo da Educação Ambiental se referem a um conjunto de mudanças muito mais profundas e estruturais de nossa sociedade. São com essas mudanças que, espera-se, os educadores ambientais estejam comprometidos e envolvidos e os educandos da Educação Ambiental sejam formados para questionar e enfrentar o *status quo*, não simplesmente se integrarem na sociedade tal qual ora se apresenta. O autor afirma ainda que “não há outra forma de evitar: se não mudar as normas da sociedade, os objetivos básicos da Educação Ambiental nunca serão alcançados. Em outras palavras, a Educação Ambiental está apoiando uma transição, ou revolução, social”

⁵⁵ Dr. John Gordon Frazier é um dos mais renomados pesquisadores da área de conservação marinha, especialmente de Tartarugas Marinhas em diversas regiões do mundo. Nos anos de 2013 e 2014, tivemos o privilégio de contar com a presença do Prof. “Jack” Frazier na UNIVALI, resultando, além dos cursos ministrados em parceria com os colegas Fernando Niemeyer Fiedler, Dagoberto Port, Rosimeri Carvalho Marenzi e André Luiz Bembem, a elaboração de projeto de pesquisa internacional sobre o estado da arte da Educação Ambiental no âmbito dos países integrantes da RedASO – Brasil, Argentina e Uruguai: Rede de Investigação e Conservação de Tartarugas Marinhas do Atlântico Sul Ocidental (RedASO). Esse projeto acabou não sendo executado por dificuldades de financiamento. Por ocasião do Congresso Brasileiro de Oceanografia – CBO de 2014, participou do “Painel: Muitas Correntes Num Mesmo Oceano: o fortalecimento da Oceanografia a partir de uma visão Interdisciplinar e da Educação Ambiental”. O registro do painel pode ser acessado em: <https://www.youtube.com/watch?v=48vpLNOMa6o>

⁵⁶ Segundo as palavras do Lama Padma Samten (2015), “no contexto da motivação, a impermanência vem para a gente realmente entender a vida humana preciosa. Então, nós temos uma possibilidade de fazer boas coisas, mas, de repente, a impermanência nos pega. Isso acelera a nossa prática, de modo geral. As coisas têm uma natural impermanência”. Fonte: <http://www.cebb.org.br/como-o-conceito-de-impermanencia-pode-nos-ajudar/>. Acessado em 23 de setembro de 2016.

⁵⁷ “(Des)Pertencimento é o nome da montagem de espetáculo teatral que se utiliza de uma das vertentes do teatro de animação: o teatro de objetos, para falar de raízes culturais, imigração e memória; temas interligados pelo sentimento de (des)pertencimento, da busca pela identidade cultural e do retorno à terra de origem, a partir de relatos autobiográficos da atriz Jô Fornari e do ator Laércio Amaral. Essa montagem é uma parceria entre a Cia andante de Itajaí/SC e o Grupo Sobrevento de São Paulo/SP”. Fonte: <http://despertencimentoteatro.blogspot.com.br/p/o-projeto.html>. Acessado em 17 de novembro de 2016.

(FRAZIER, 1995, p. 21). Quanto aos aspectos da formação técnico-científica dos educadores ambientais, considera que:

É essencial que o educador reconheça seus limites e saiba onde e como obter boas referências e consultorias em vários assuntos. O enciclopedista que finge conhecer tudo engana os educadores e ele mesmo (tradução minha) (FRAZIER, 1995, p. 21).

O foco dessa narrativa autobiográfica é identificar os momentos e situações marcantes que estão associados à gênese da *Trilha da Vida*. Os eventos de Educação Ambiental registrados acima tiveram impacto na fase de criação da metodologia. Cabe ressaltar que se seguiu uma longa sequência de outros eventos que tiveram a presença da *Trilha da Vida*, mas já na fase de disseminação, analisada no capítulo – Labirintos Subterrâneos e Rizomáticos.

Um último acontecimento que merece registro ocorreu na montagem da *Trilha da Vida* no município de Alcobaça (BA), associada a um curso de Educação Ambiental no município vizinho de Caravelas (BA), em comemoração aos 10 anos do Instituto Baleia Jubarte. O evento ocorreu no ano de 2002, período em que já estávamos comprometidos com a disseminação da metodologia, mas não se tinha definido a melhor forma de como se fazer. Nessa ocasião, o prof. Marcos Sorrentino aceitou nosso convite para conhecer a *Trilha da Vida* e participar de todas as suas etapas, inclusive no monitoramento das vivências com as crianças das escolas do município de Alcobaça (BA) que foram atendidas. Durante o processo, ocorriam muitos diálogos sobre o trabalho, suas potencialidades, as condições objetivas e subjetivas necessárias. Em determinado momento, fomos questionados sobre nossa tentativa de “presentear” a proposta aos educadores ambientais de maneira geral. Revelou-se, então, outra forte metáfora para nos ajudar a entender a melhor forma de se *presentear* alguém. Não se dá um presente, valioso como a *Trilha da Vida* – ao menos para nós – às pessoas aleatoriamente, ainda que sejam educadores ambientais. Você presenteia alguém com quem você tem vínculos, fortes vínculos. Não sai entregando presentes a alguém com quem você não estabeleceu os vínculos pessoais e de trabalho. Com essa metáfora do “Presente” e do ato de presentear alguém, foi-nos revelado um possível caminho para a disseminação da *Trilha da Vida*. Seria recomendável que houvesse, no mínimo, um processo formativo associado à disseminação da metodologia, no qual estabeleceríamos os

vínculos necessários para que pudéssemos compartilhar as bases epistemológicas, filosóficas e éticas da *Trilha da Vida*. O desdobramento dessa metáfora encontra-se descrito na proposta da *Rede Trilha da Vida* de Formação em Educação Ambiental por biomas brasileiros.

Em síntese, foi por meio das linhas de pesquisa do LEA/CTTMar/ProPPEC/UNIVALI, em parceria com a V-AMBIENTAL e a FACINOR, que se criou, desenvolveu e disseminou a *abordagem metodológica Trilha da Vida*, a partir da ideia e do desejo de criar um **processo formativo em Educação Ambiental** que fosse **vivencial** e **sensível**; que provocasse o mesmo **fenômeno de redescoberta do novo** que vivenciei no “Jardim dos Sentidos” de Curitiba (PR), em 1995, e em vários momentos de minha formação; que contemplasse a **integração sujeito-objeto, natural-cultural, sensível-inteligível, razão-imaginação, ética-estética**; que problematizasse as **relações históricas entre sociedade e “meio ambiente”**; que criasse **espaços e tempos de diálogos qualificados**; que articulasse **diferentes linguagens** como nos laboratórios integrados de Arte-Ciência-Tecnologia; que propiciasse a **inter e transdisciplinaridade**; e que potencializasse o **Princípio Esperança** e as **Utopias Concretas** (grifos do autor).

Estas passaram a ser categorias norteadoras essenciais para a criação e disseminação da *Trilha da Vida* que teve, ao longo de seu desenvolvimento, o acréscimo de outras que se mostraram tão essenciais como os processos de construção de **Subjetividades, Identidades, Alteridades e Pertencimentos**, as questões de **Gênero e Diversidade**, o enriquecimento do **Imaginário Humano**, a ativação da Memória, a valorização das **Histórias de Vida** e do **Patrimônio Cultural-Natural**, a geração da **Potência de Ação** e o estímulo à **Criatividade – criar o novo** (grifos do autor).

Assim, partindo de minha formação em Oceanografia, desde minha fase de estudante já, por conta de muitos desafios e escolhas, fui adentrando pelos campos da Arte-Educação Ambiental. Deixei-me influenciar por esse campo híbrido de conhecimento, seja pela minha formação de intelectual orgânico e artista, seja pelos processos abertos de formação em inter e transdisciplinaridade na própria Universidade e Museu Oceanográfico, via projetos de pesquisa e extensão, seja

ainda pelas lutas socioambientais empreendidas inicialmente com o NEMA e, principalmente, com a V-AMBIENTAL.

A experiência com a *Trilha da Vida* me proporcionou o contato, presencial e próximo, com milhares de pessoas dos mais variados lugares e culturas que, em suas sensibilidades e abertura para o diálogo, compartilharam generosamente seus sentipensares, histórias de vida, seus medos, angústias, alegrias e *sonhos diurnos* repletos de esperanças. Esse acúmulo de vivências e consequente mediação das rodas de diálogos é um privilégio único e raro que tem meu profundo respeito e eterna gratidão. Hoje me reconheço como um artista-educador-ambiental e sigo, em *estado labiríntico*, tentando me encontrar pelo emaranhado de fios que entretecem a *Trilha da Vida*.



[B]

2. LABIRINTOS TEÓRICOS E
PERCURSOS METODOLÓGICOS DA
PESQUISA

SUMÁRIO – Labirinto [B] – Volume 2

2. LABIRINTOS TEÓRICOS E PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA. [B].....Erro! Indicador não definido.

2.1. Labirinto do Sensível – Educação Estética (EE). [B1] Erro! Indicador não definido.

2.2 Labirinto de Memórias, Museus e Vida – Educação Patrimonial (EP). [B2].....Erro! Indicador não definido.

2.3 Labirinto de Possibilidades – Educação Ambiental (EA). [B3]... Erro! Indicador não definido.

2.4 “O Fio de Ariadne” da Pesquisa – Questões Metodológicas. [B4]Erro! Indicador não definido.

2. LABIRINTOS TEÓRICOS E PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.

[B]

Então nesse mundo, aonde nos valem de palavras para nos comunicarmos, o que é tão difícil... Tão difícil porque a Verdade é tão grande e as palavras são tão pequenas. A gente tenta usar as palavras certas para descrever algo que é praticamente indescritível (SRI PREM BABA, 2016).

Os aportes teóricos de acordo com o foco dessa pesquisa estão diretamente relacionados com os campos da Educação Estética, Educação Patrimonial e Educação Ambiental numa perspectiva Crítica, Emancipatória e Transformadora que estabelecem diálogo com os campos da Cultura, da Arte, da Educação, da Ética e da Estética com um aprofundamento nos campos Socioambiental e do Patrimônio Cultural que pode ser apresentada e lida como se fossem os fios de uma *mandala* (palavra em sânscrito que significa círculo) composta por um conjunto de mandalas menores como evidenciado na figura 12.

Figura 12 – Áreas e campos de saberes articulados pela pesquisa.



Fonte: Figura elaborada pelo Autor, a partir dos diálogos com os orientadores e colegas do Grupo de Pesquisa de Educação, Arte, Cultura e Patrimônio do MPCs da UNIVILLE. Mandala de fundo disponível em https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-719391870-adesivo-decorativo-parede-mandala-flores-coloridas-job1291-_JM, acesso em 21 nov 2016.

As mandalas possuem muitos significados, mas aqui ela assume a função de integrar, tornar visível e harmonizar as dimensões teóricas e campos de saberes, articulados e movimentados no percurso da pesquisa.

Ao mesmo tempo em que é circular, a mandala não está fechada em si mesma. Sua composição de formas, linhas e cores gera movimento, por isso, as mandalas representam a interação e o equilíbrio dinâmicos, o eu e o outro (RACHE, 2016, p. 56).

Por harmonizar, integrar e complementar aspectos muitas vezes opostos como “complexidade” e “simplicidade”, “centro” e “periferia” simultaneamente, as mandalas, segundo Ormezzano (1999, p.6) “possibilitam virem, à tona, vivências profundas por meio da visualização ou exteriorização em forma de desenho. A imagem produz elos entre o material e o imaterial, a matéria e a energia”. As mandalas são ainda uma representação do ser humano como microcosmo consciente e possibilitam conexões em diferentes dimensões de espaço-tempo, articulando processos diacrônicos e sincrônicos na formação do ideário ambiental, identificados em diferentes momentos históricos.

Logo no início da pesquisa, em sua fase exploratória de definição do objeto da pesquisa e possíveis campos teóricos envolvidos, já havia a clareza de que se estava transitando por diversos campos e poderia haver muitas interfaces entre eles. O processo como ela se manifestou se deu a partir de provocações teóricas dos diálogos no Grupo de Pesquisa ajudando a objetivar e definir as grandes áreas de saberes pelas quais a pesquisa iria caminhar, dando organicidade e tornando visível a complexidade envolvida. Essas áreas de conhecimento são como mandalas menores que se integram à grande mandala da Arte Educação Ambiental (AEA).

Os estudos do campo socioambiental e do patrimônio cultural, a começar pela contextualização das raízes do conjunto de crises e transições paradigmáticas em curso, explicitam as consequências da modernidade (conhecimento centrado na razão pura) e da pós-modernidade com destaque para a crise socioambiental, bem como as crises do saber e do conhecimento de acordo com Flusser (1998, 2008), Maffesoli (1984), Leff (2003), Santos (2003) e Latour (2004); crise dos sentidos e de percepção – processo de anestesia e perda progressiva do imaginário, estudadas

por Maffesoli (1984) e Duarte Jr (2001), crise da Educação e seu paradigma educacional emergente por Moraes (1997), crise da identidade - deslocamento e fragmentação do indivíduo moderno com Hall (1996 e 2000).

Essa conjuntura de crises está associada à insustentabilidade dos atuais modelos de desenvolvimento e a emergência de um *saber* e uma *racionalidade ambiental* conforme Leff (2000 e 2003); do paradigma da inter e transdisciplinaridade segundo Nicolescu (1999), Fazenda (2008), Moraes (2003, 2004) e D'ambrosio (1998) e do pensamento complexo e diálogo de saberes com Morin (2000, 2001, 2005).

Esse quadro geral, de crises e conflitos, desafia o mundo contemporâneo a trilhar os caminhos que levem à construção de sociedades sustentáveis. Este desafio se assevera num cenário de perspectivas e tendências que parece negligenciar e até mesmo, negar os fatos associados às Mudanças Globais. Os campos Ambientais, da Educação, da Cultura e do Patrimônio têm papéis vitais na superação dessas crises e equacionamento dos dilemas apresentados por elas à humanidade.

Diante desse quadro, a Educação Ambiental e Patrimonial são chamadas a se reposicionarem e redefinirem seus papéis, visto que os campos em que se inserem também são constituintes desse modelo civilizatório hegemônico e insustentável conforme evidenciado por Leff (2000, p.36):

Se a questão ambiental demanda uma resignificação do mundo e a reapropriação da natureza, a partir de um questionamento das formas de conhecimento e apropriação que produz a ciência moderna, ela significa uma revisão de suas formas de conhecimento e sua abertura para outras formas "não científicas" de compreensão do mundo, das relações do homem com a natureza. Quer dizer, não se trata somente da integração natureza-sociedade por meio da inter-relação das ciências, senão da abertura para um diálogo de saberes, para a hibridização entre ciências, tecnologias e saberes, para a produção de novos paradigmas de apreensão do real e comunicação entre saberes, do encontro entre a epistemologia e a hermenêutica (LEFF, 2000, p 36).

Para esse reposicionamento da Educação Ambiental e Patrimonial é necessário uma profunda reflexão sobre as bases epistemológicas, filosóficas e metodológicas que as sustentam.

Segundo Brügger (2006, p.77), a expressão “crise ambiental” tem sido banalizada sendo “na verdade, e cada vez mais, uma crise muito mais profunda que envolve um paradigma, um projeto de mundo e um modelo de sociedade que emergiu a partir desse paradigma e desse específico projeto de mundo”. E deste projeto e paradigma dominante se instaura uma “profunda dicotomia sociedade-natureza que impregna das mais variadas formas o nosso mundo vivido – e limita a possibilidade de um campo de experiência mais abrangente”.

Assim, vê-se claramente que estas problemáticas estão associadas, a princípio, a necessária reforma do pensamento o que envolve processos culturais e educacionais transformadores. Ainda estamos sob forte influência das consequências da modernidade nos vários campos de conhecimento, caracterizando um momento histórico, que nos coloca a questionar e refletir, de maneira profunda. O que queremos com o conhecimento que construímos e como este conhecimento transforma a nós, como seres humanos, e todas as relações que estabelecemos com o mundo e a vida? Ou que tenha implicações diretas no campo da Educação de forma ampla e/ou específica, e também na Educação Estética, Educação Ambiental e Educação Patrimonial.

2.1. Labirinto do Sensível – Educação Estética (EE). [B1]

Eu cheguei à conclusão de que não há nenhum modo de fazer qualquer coisa pelo ser humano que não seja através da arte. E devido a isto é necessário um conceito educacional [...]. Meu conceito educacional refere-se ao fato de que todo ser humano é um ser criativo e um ser livre. [...] e deseja passar a mensagem de que: **Arte = Criatividade = Liberdade Humana**. Hoje é preciso considerar a nossa realidade social e como esta realidade tem reprimido a maioria dos seres humanos, dos trabalhadores [...] todas estas coisas formam parte do meu conceito educacional, o qual se refere também a um sentido político (BEYUS *in* ROSENTHAL, 2011, p. 114, grifo do autor).

O valor moral e estético da natureza para o ser humano, sempre esteve presente adquirindo contornos e funções normalmente associadas à ideia de certo bem estar, uma “felicidade, saúde, qualidade de vida, tranquilidade, paz, harmonia, espiritualidade e lugar sagrado, de cura e fruição estética” (CARVALHO, *et. al*, 2008) em contraponto com a ideia de fonte de recursos naturais para serem explorados e

utilizados, reforçando o caráter meramente utilitarista da racionalidade econômica e aquela dicotomia entre sociedade-natureza indicada por Brügger (2006, p.85), Grün (2005) e Carvalho *et. al.* (2008).

Ou seja, o valor e a beleza da natureza estão associados a dois aspectos: um de sobrevivência (materialidade) e outro de transcendência (imaterialidade), cada vez mais presentes. Segundo Carvalho & Steil (2013, p.104), “na experiência contemporânea de valorização da natureza”, em especial ao modo como as populações urbanas dão sentido ao contato com áreas naturais protegidas, parques ecológicos, jardins botânicos, zoológicos e a contemplação de paisagens bucólicas e de beleza cênica. Para os autores, “soma-se a essa percepção a disseminação de uma sensibilidade ambiental nas políticas públicas de criação de unidades de conservação e nos movimentos ambientais de luta contra os grandes projetos de infraestrutura que põem em risco o patrimônio natural” (CARVALHO & STEIL, *Ibid* p.104).

Evidencia-se que esta sensibilidade ambiental, ativada em movimentos sociais e ações efetivas de conservação ambiental por meio das unidades de conservação, é um fenômeno claramente influenciado pelo ideário ambiental proposto por Henry David Thoreau (1817–1862). Autor de *Walden; or, Life in the Woods* (1854), ou *Walden a vida nos bosques*, Thoreau foi fonte inspiradora para um novo modo de pensar e viver relacionado ao mundo natural. Impactou radicalmente o pensamento ambientalista ou o modo ecologista de ser e agir no mundo; repercutindo fortemente até os dias atuais devido a sua ousadia e radicalidade em denunciar as consequências da modernidade e anunciar um caminho possível e necessário de se conviver com a natureza. Para Carvalho & Steil (*Ibid*):

[...] pode-se traçar, assim, uma linha de continuidade entre a narrativa dos pioneiros do conservacionismo, como Henry Thoreau, John Muir e Aldo Leopold, que forjaram o conceito de *wilderness*, e a narrativa ambiental contemporânea, que pauta o comportamento e a ação de sujeitos que agem no cenário político e social a partir de uma perspectiva ecológica (CARVALHO & STEIL, 2013, p.107)

Nesse período, Alexander von Humboldt (1769-1859), irmão mais novo de Wilhem von Humboldt, é responsável por contribuir de forma decisiva para uma revolução conceitual envolvendo artes e ciências, notadamente com as expedições

naturalistas, influenciando pintores e naturalistas na Europa e América e fazendo nascer uma nova visão sobre o ambiente. Segundo Dias (2005, p.425) “a substituição da paisagem ideal e arcádica por um tipo de paisagem repleta de elementos botânicos e científicos ganhava espaço considerável na América”.

Parece não haver separação entre arte e ciência nesse contexto, ao que se destacam alguns representantes de uma pintura considerada científica e naturalista, como Thomas Cole e Frederick Edwin Church, conforme descreve Dias (2005, p. 426) a respeito de Cole:

Foi o artista pioneiro de uma concepção de pintura de paisagem americana ligada à observação direta da natureza e à transmissão do sentimento advindo da experiência do contato direto com a paisagem. Cole procurava ir além do conhecimento científico que a ilustração transmitia e do sentimento advindo da pintura de paisagem ausente de pretensões botânicas. Queria afirmar um tipo de paisagem baseada nestes dois elementos: emoção e ciência. É nesse sentido que o caráter de sua pintura se torna ecológico, pois transmite o conhecimento científico do lugar representado, ao mesmo tempo em que apresenta o habitat, despertando o interesse, a emoção e o cuidado com a natureza. Cole foi certamente um dos pioneiros a evocar os problemas em relação às águas dos rios e as interações possíveis entre a biologia, geologia e os aspectos meteorológicos (DIAS, 2005, p. 426).

A produção desses Pintores, somados a outros movimentos de valorização do contato com a Natureza, contribui para o despertar de uma espécie de consciência ecológica, primeiramente nos Estados Unidos, que se dissemina também no Brasil influenciando, por exemplo, pintores como Félix-Émile Taunay, Joachim Lebreton e, mais tarde, Antônio Diogo da Silva Parreiras.

Com destaque para Taunay, chama a atenção duas de suas obras que são representativas desse enfoque da relação do ser humano com a natureza: “Vista de uma Mata virgem que está se reduzindo a Carvão” (figura 13), e “Vista da Mãe D’Água” (figura 14). Na análise de Dias (Ibid):

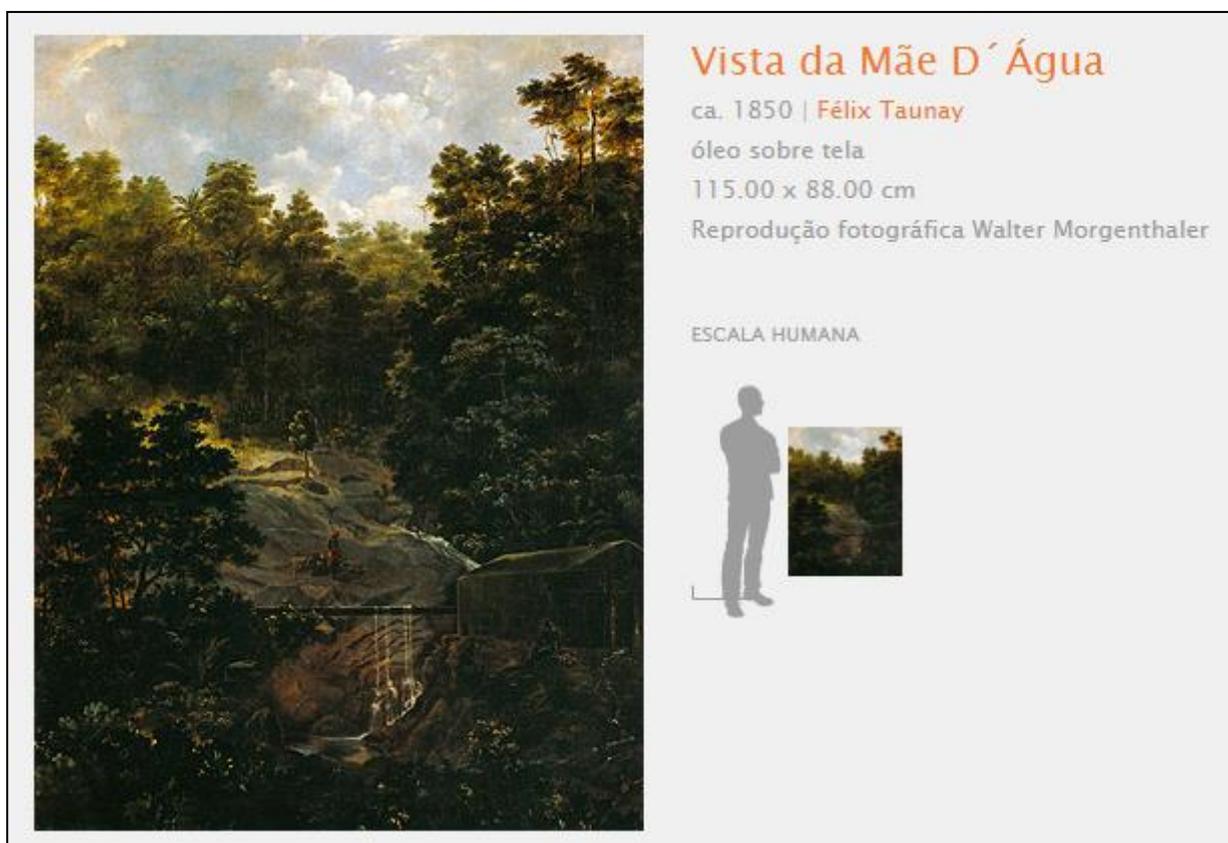
Taunay parece trazer para si essa mesma concepção ecológica que, posteriormente, farão parte da poética de Cole e seus discípulos. Taunay segue essa trajetória ao representar em sua principal obra “Vista de um Mato Virgem que está sendo reduzido a Carvão”, um problema que está intimamente ligado ao desenvolvimento e à natureza, qual seja, o progresso de um em prol do detrimento do outro. (DIAS, 2005, p. 427)

Figura 13 – Reprodução da pintura “Vista de uma Mata virgem que está se reduzindo a carvão” (1830) de Félix-Émile Taunay e detalhe ampliado da obra evidenciando o corte da madeira prestes a ser queimada.



Fonte: MATA Reduzida a Carvão. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra3132/mata-reduzida-a-carvao>>. Acesso em: 21 de Nov. 2016. Verbetes da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

Figura 14 - Reprodução da pintura “Vista da Mãe D’Água” (1850) de Félix-Émile Taunay.



Fonte: VISTA da Mãe D’Água. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra6078/vista-da-mae-dagua>>. Acesso em: 21 de Nov. 2016. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

Félix-Émile Taunay entra para a história da arte brasileira com um conjunto de obras que em muito contribuirá para abordagem histórica atualizada da paisagem brasileira (DIAS, 2005, p. 299).

Na sequência, Antônio Diogo da Silva Parreiras (Niterói, RJ, 1860-1937), torna-se um dos principais paisagistas do período entre o final do século 19 e as primeiras décadas do século 20, questionando e propondo nova forma de ensino nas artes ao criar a Escola ao Ar Livre em 1891. Ambos os pintores, Taunay e Parreiras, foram engajados com o ensino das artes pela academia e tiveram preocupações ecológicas enquanto processo histórico em curso. Vale destacar a perspectiva de ensino e de produção artística imersa no ambiente a exemplo das obras (figura 15) “Pintando do Natural” de 1937 (esquerda) e “Escola ao Ar Livre” de 1892 (direita).

Figura 15 – Reproduções dos quadros do pintor Antônio Diogo da Silva Parreiras, Niterói, RJ Pintando do Natural (1937), óleo sobre tela - 77,5 x 96 cm (esquerda) e Escola ao Ar Livre (1892) óleo sobre tela - 100 x 148.5 cm (direita), acervo do Museu Antonio Parreiras, Niterói, RJ



Fonte: <http://www.arteeblog.com/2015/11/antonio-parreiras-sua-arte-e-sua.html>, Acesso em: 21 de Nov. 2016.

No Brasil, o geógrafo Aziz Nacib Ab'Sáber foi um dos pesquisadores que contribuiu, de forma estrutural e paradigmática, para o conhecimento e a interpretação da paisagem e da geografia brasileira entre meados do século XX e primeira década do século XXI. Ab'Sáber buscou interpretar as relações do ser humano com a natureza, a partir de um complexo conjunto de fatores e fenômenos geográficos, integrando natureza física e biológica na produção do lugar, da região e do espaço. Essa perspectiva de integração de processos físicos e biológicos com processo geomorfológicos e climáticas é que leva Ab'Sáber a cunhar o termo fisiologia da paisagem. Ab'Saber (2003, p. 10) defende uma co-responsabilidade a ser assumida pela sociedade e povos no cuidado e manutenção das Paisagens, ressaltando que:

Mais do que simples espaços territoriais, os povos herdaram paisagens e ecologias, pelas quais certamente são responsáveis, ou deveriam ser responsáveis. Desde os mais altos escalões do governo e da administração até o mais simples cidadão, todos têm uma parcela de responsabilidade permanente, no sentido de utilização não-predatória dessa herança única que é a paisagem terrestre (AB'SÁBER, 2003, p. 10).

Ao analisar as potencialidades paisagísticas brasileiras, Ab'Sáber (1977, p. 19 e 2003, p.9) afirma que “todos os que se iniciam no conhecimento das ciências da natureza (mais cedo ou mais tarde, por um caminho ou por outro), atingem à idéia

de que a paisagem é sempre uma herança”. Essa herança traz um apelo à solidariedade transgeracional, conferindo às paisagens uma condição de patrimônio coletivo, pois elas são heranças resultantes de processos naturais (fisiográficos e biológicos) e antrópicos pelos povos que historicamente as herdaram como território de atuação de suas comunidades, configurando-se como Patrimônio Coletivo.

As relações entre sociedade e natureza passam a ser estudadas a partir de uma perspectiva histórico e cultural envolvendo várias áreas de conhecimento e campos de saberes. Pelo campo da História, a partir de 1970, abrem-se caminhos de pesquisas interdisciplinares articuladas com os campos Ambiental, Econômico e Social, caracterizando o que se denominou de História Ambiental ou Ecológica e, mais especificamente segundo Dean (2004), uma “História das Florestas”. Warren Dean é historiador e brasileiro norte-americano que se propôs a compreender a Floresta Atlântica a partir da relação entre diferentes escalas de tempo, articulando o tempo natural (geológico e biológico) da ordem de milhões e bilhões de anos, com o tempo social caracterizado pelos processos humanos ocorridos em escala de milhares, centenas ou dezenas de anos. Seu livro “A ferro e fogo: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira”, contém 15 capítulos sobre a história das relações do ser humano com o bioma da Floresta Atlântica revelando a complexidade envolvida nas diferentes fases de sua formação e consequente destruição, ressaltando que a história das florestas tem sido “uma história de exploração e destruição”.

Mencionado anteriormente, a relação histórica do ser humano com a Floresta Atlântica é evidenciada nas obras dos pintores Félix-Émile Taunay e Antônio Diogo da Silva Parreiras, demonstrando o papel da pintura como testemunho histórico dessa destruição e como forma de valorização do contato com a natureza, como algo belo e sagrado. Tanto pintores como naturalistas, passam a desempenhar a função de colocar a natureza em primeiro plano e de cobrar políticas ambientais.

Nesse contexto, pode-se identificar um movimento em mandala do conceito de *wilderness*, do contato com a natureza, da vida no campo e da pintura de paisagem, somando-se a outros movimentos históricos pautados pela crítica aos valores da sociedade moderna. Eles são, ainda hoje, inspiradores para o desafio de se romper com a anestesia e perda de sentidos generalizados das sociedades de

consumo no mundo globalizado que se articulam em conexões circulares, de diferentes tempos e lugares, numa grande força central representada pela formação do ideário ambiental.

Para Duarte Jr. (2001, p. 67), a anestesia já instaurada em nosso cotidiano “precisa ser revertida através de uma educação da sensibilidade, dos sentidos que nos colocam em contato com o mundo”.

Duarte Jr. (2000, p. 14), ao sentenciar que “o mundo, antes de ser tomado como matéria inteligível, surge a nós como objeto sensível”, pretende distinguir e correlacionar ambos os termos, sensível e inteligível. Fundamenta-se em Maffesoli e Merleau-Ponty para propor um projeto radical de retorno à raiz grega da palavra “estética” – “aisthesis, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado” (DUARTE JR., 2000, p 15). Evidencia a urgência em dar a devida atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que pode muito bem ser chamada de educação estética. Destaca que vivemos anestesiados, sob o efeito de nossa educação e da mídia. A anestesia paralisaria nossos sentidos, como para receber uma intervenção cirúrgica, ao passo que uma educação estética devolveria à nossa consciência e à nossa sensibilidade. Para o autor, a educação estética tem uma função estética e nos conecta com o prazer de ensinar, aprender e transformar a realidade.

Quanto à educação dos sentidos, Duarte Jr. (2000), assim como Le Breton (2016, p. 24, 31-32), destacam a função do corpo e a corporalidade sensível enquanto condição de existência humana e consideram tais experiências como:

“[...] sensorial e perceptiva do mundo se instaura na relação recíproca entre o sujeito e seu ambiente humano e ecológico [...] e o conhecimento sensível alarga-se sem cessar pela experiência acumulada ou pela aprendizagem” (BRETON, 2016, p. 24).

Essas essencialidades reforçam as dimensões do sensível e do inteligível contextualizadas na educação estética. Duarte Jr. (apud CARVALHO, 2012, p. 362) prefere chamar “o produto de nossa inteligência simbólica de conhecimento inteligível, e a nossa capacidade de sentir, de perceber e nos movermos fiicamente, de saber sensível”, fazendo uma analogia com a origem etimológica entre os verbos

“saber” e “saborear”, ou seja, o mundo com seus sons, cores, odores, texturas e sabores pode ser apreendido e saboreado por meio dos sentidos.

Paulo Freire também se referiu a essa anestesia, ao contrapor sua educação problematizadora à educação bancária, afirmando sobre esta que:

“[...] implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade” (FREIRE, 1988, p. 70).

O enfrentamento da anestesia generalizada, a qual as pessoas são submetidas cotidianamente, passa pelo desenvolvimento de abordagens e processos educativos que valorizem aspectos do sensível, do sutil, da fruição estética, do intuitivo, de intersubjetividade na construção de conhecimentos pertinentes pelo diálogo de saberes.

Com “As três ecologias” (1990) e “Caosmose: um novo paradigma estético” (1992), Félix Guattari lança o conceito de ecosofia e coloca a construção dos espaços e das subjetividades como uma das principais discussões da contemporaneidade. Nessa perspectiva reconhece que o enfrentamento e a superação da crise ecológica não poderão ser apenas pela abordagem tecnocrática dos danos industriais, mas sim, ampliando para uma abordagem ético-estética e política envolvendo as três ecologias (ambiental, social e a subjetividade humana). Instaura-se um horizonte de mudança de paradigma existencial, onde a noção de subjetividade está associada às dimensões ético-estéticas.

Esta perda da produção de subjetividade, levantadas por Félix Guattari, se verifica em muitos processos educativos tradicionais sendo preocupante, além desse, o fato da expropriação da capacidade de simbolizar e metaforizar a vida, que segundo Castell (2007, p.31):

“[...] se encontra imbricada com todo um processo de educação não-formal e formal de extrema complexidade, que não estimula a produção simbólica – pelo contrário, propõe a reprodução de padrões e estereótipos” (CASTELL, 2007, p.31).

Vygotsky traduz a capacidade de transformação que se opera nos protagonistas que experimentam a intensidade das linguagens artísticas, especialmente quando essa linguagem é capaz de se constituir como ferramenta transdisciplinar de trabalho, fruição e reflexão (CASTELL, 2007, p.31).

Estas são questões que se aproximam das enfrentadas também pelos movimentos da Educação Estética em geral e da Arte-Educação particularmente no país. Um movimento fundamentado numa concepção teórica que estuda, confronta e relaciona a estética erudita à estética do cotidiano Barbosa (1997), Duarte Jr (1988, 2001), Meira (1999, 2003), Pereira (2004), Richter (2003), Peralta (2002) e Peralta-Castell (2007), e tem incorporado os mais diversificados figurinos no cenário brasileiro como um todo. Esse movimento tem sido sensível à construção de projetos alternativos que trazem ao protagonismo social grupos diversificados em relação à estética do seu cotidiano. Para Peralta (2007, p. 36), uma das referências no Brasil é Ana Mae Barbosa⁵⁸, a qual ressalta que:

[...] os novos valores e conceitos da Arte-Educação, entre eles, os conceitos de educação artística e educação estética, que norteiam todas as abordagens contemporâneas de ensino da arte [...] todas, sem exceção, são construídas embaixo do grande guarda-chuva que são as noções de educação artística – a educação do fazer – e educação estética – a educação para o ver, a educação da emoção (BARBOSA, 1997, p. 14).

Essa abordagem para o ver, para a emoção, ultrapassa a noção do fazer, “vai além da arte” (BARBOSA, 1997, p.15.). Assim, os modos de como se aprende (artes visuais, teatro, entre outras) – abordagem metodológica – são inseparáveis do que se aprende (relações entre os modos de produção cotidiana dos grupos-sujeitos e a capacidade de metaforizar, ou recriar a própria vida) – abordagem de conteúdo de caráter emancipatório.

Em pesquisa sobre os materiais artísticos e educativos desenvolvidos por instituições culturais e museológicas, Marmo et al. (2012, p. 805), analisam os

⁵⁸ Referência central para o estudo do movimento de arte-educação no Brasil, foi a primeira doutora em arte-educação do Brasil; Professora aposentada da Pós-Graduação em Arte-educação da escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo – ECA/USP (primeiro pós-graduação em arte-educação no Brasil). Foi diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e presidente do International Society of Education through Arte – InSea. É professora visitante da The Ohio State University, EUA

pressupostos teóricos e metodológicos com o “intuito de construir um mapa conceitual para a concepção de novos materiais sobre arte” e desenvolve:

O material, intitulado *Percursos da Arte no Brasil: possíveis caminhos*, foi pensado como um recurso educativo a ser utilizado em sala de aula. É destinado aos professores de arte, independente da faixa etária com a qual trabalhem, cabendo aos mesmos direcionar seu uso conforme as especificidades de cada turma (LAMAS & MARMO, 2012, p. 818).

Na análise dos materiais produzidos e distribuídos pela Rede Arte na Escola, as autoras, destacam o caráter rizomático (Deleuze-Guattari, 1995) dos fundamentos e possíveis percursos assumidos metodologicamente na aplicação dos vídeos e material didático associado. Assim, entendem o sistema conceitual de educação como sendo aberto no qual “o conhecimento é construído a partir de origens múltiplas e distintas e que pode ser acessado pelo estudante a qualquer momento na construção de um novo saber” (MARMO *et. al.*, 2012, p. 812).

Para Vilém Flusser (1998), a crise da ciência moderna, já anunciada por Edmund Husserl (1984) e denunciada atualmente por inúmeros cientistas, artistas e filósofos é, no fundo, crise do conhecimento moderno. Na Conferência que realizou na *Maison de la Culture* (Chalon s/Saone, 26/3/1982) com o título “Criação Científica e Artística”, Flusser ressalta que:

Todo conhecimento humano, para ser conhecimento, deve ser intersubjetivo. A objetividade e a subjetividade (ciência e arte no significado moderno dos termos) não passam de horizontes abstratos da relação concreta que é conhecimento intersubjetivo. Em outros termos: todo conhecimento é concretamente político, e a ciência e arte modernas não passam de duas avenidas de acesso a tal concreticidade. Ciência e Arte se concretizam politicamente. A política é o campo concreto de inter-relações humanas no qual ciência e arte (objetividade e subjetividade) se sobrepõem uma a outra a fim de produzir conhecimento concreto, intersubjetivo (FLUSSER, 1988).

O autor estabelece claramente a dimensão política associada tanto à arte como a ciência evidenciando a impossibilidade de ambas se concretizarem fora da política enquanto conhecimento pertinente e inteligível. Propõe como solução para essa crise, a síntese da ciência e arte sob o signo da política. Ou seja:

Libertar a arte de seu gueto e fazer com que substitua a técnica, e libertar a ciência de sua crise epistemológica ao abri-la ao momento estético, é também, e sobretudo, libertar a sociedade do perigo da tecnocracia e abrir campo para novas formas políticas insuspeitas. (FLUSSER, *Ibid*).

Crise da ciência é também analisada por Boaventura Souza Santos em: *Um Discurso Sobre as Ciências* (2003), o qual afirma que o modelo de racionalidade científica atravessa uma profunda crise, sendo irreversível e associada à crise do paradigma dominante, ocasionando uma revolução científica em curso (SANTOS, 2003, p.41).

Encontramos, até aqui, analogias importantes na compreensão das dimensões do sensível associadas à subjetividade e do inteligível associadas à objetividade, cuja integração se refere à intersubjetividade como campo concreto de inter-relações humanas integrando ciência e arte de forma ampliada no contexto político de transformações sociais e culturais.

Essa perspectiva vem ao encontro do conceito de “arte ampliada” proposto de forma radical por Joseph Beuys – artista alemão considerado um dos mais influentes artistas europeus da segunda metade do século XX, foi também um dos pioneiros do movimento ambientalista alemão. Pretendia ultrapassar as barreiras da arte buscando adentrar em outros campos da sociedade como a economia e a política. Referência essencial e inspiradora para os propósitos da Trilha da Vida que, partindo da educação do sensível, se propõe a ultrapassar a dimensão meramente sensibilizatória de grande parte das atividades de Educação Ambiental, avançando para uma práxis política e transformadora das pessoas e dos lugares onde vivem visando um novo éthos civilizatório.

Para Beuys (1972): “Todo homem é um artista” (*Jede Menschen ist ein Künstler*).

“Isso não significa, bem entendido, que todo homem é um pintor ou escultor. Não, eu falo aqui da dimensão estética do trabalho humano, e da qualidade moral que aí se encontra, aquela da dignidade do homem” (MELLO, 2006, p.111).

Essa radical proposição de Beuys no início da década de 1970, constantemente dita aos seus alunos, nos inspira a pensar o mesmo para a Educação Ambiental. Será que não estaria nessa ousadia e radicalidade um caminho para se realizar as utopias concretizáveis deste outro mundo possível e desejável? Afinal essa missão envolve não apenas os professores e educadores (embora a eles, ela faça parte de sua essência), mas todos nós cidadãos do mundo. Então o que sejamos “Cada um@, um@ educador@ ambiental!”. E da mesma forma, há que se diferenciar o ser educador ambiental, enquanto cidadão, e o cidadão do ser profissional que atuará nesse campo.

No contexto brasileiro, na década de 1960-1970, o artista Hélio Oiticica desenvolve o conceito de “suprasensorial” como uma descoberta do corpo e uma forma de expandir e experimentar a individualidade na busca pela liberdade como um “projeto para a vida” conforme destacado por Morita (2011, p. 208) e por Cera (2012):

[...] Suprasensorial seria uma “descoberta do corpo”, como buscava Lygia Clark, uma forma de expandir e experimentar a individualidade longe de convenções museísticas institucionais. O suprasensorial era um “projeto para a vida”, e ainda neste texto inicial de Oiticica auto-erótico e centrado no indivíduo, mas que visava uma liberdade que não se importasse com as limitações sociais, uma busca de liberdade interior, imaginativa que tinha como objetivo uma suprasensorialização, uma intensificação que não seria ditada pelo proponente da obra, mas descoberta pelo participante. Uma saída do “condicionamento do cotidiano” para o qual seria imprescindível uma discussão “de ordem social, ética, política, etc.” (CERA, 2012, p. 127-128).

Tanto Beuys, no âmbito internacional, como Oiticica e Lygia Clark (op.cit) no Brasil, são referências nas artes por romperem com as estruturas, espaços e materiais tradicionais em suas obras, ampliando o conceito de arte como sendo uma prática social e política, utilizando-se de instalações e performances como processo criativo e transformador. Nestas as pessoas deixam de serem meros observadores, ou espectadores e passam a participar da obra-instalação, a interagir e alterá-la na condição de *performers*. Oiticica prefere utilizar o termo “participador” para designar essa condição para quem interage e se relaciona com suas instalações, provocando

uma ampliação estética a partir do experienciar com os sentidos e o corpo – o suprasensorial.

A performance em Beuys é chamada de “escultura social” segundo Vicini (2006, p. 26):

A performance, na teoria de Beuys, passa entretanto a ser chamada de escultura social, como uma terminologia restrita à arte, que mantém contato com público, e se afasta ao máximo da alienação. Alienação, para ele, é relacionada com a atitude de extremo capitalismo e extremo socialismo, em que o autoritarismo impede a criatividade humana e sua livre expressão e atitude diante da vida: um processo mental de energia, de ações psicológicas, por meio da interação de ideias discutidas com o público. (VICINI, 2006, p.26)

Para Cohen (2002, p.28), uma “instalação é algum elemento sógnico, que pode ser um objeto, um ator, um vídeo, uma escultura etc, que fica "instalado" num local fixo e é observado por pessoas que geralmente chegam em tempos distintos”. O que se associa diretamente a noção de performance como forma de atuação estética envolvendo duas funções: uma do “espaço” e outra do “tempo”, exigindo, segundo Cohen (ibid), que algo esteja acontecendo num dado instante e lugar naquele momento.

A performance pode ser considerada como uma arte de fronteira, interdisciplinar ou ainda híbrida (COHEN, 2002, p. 38 e SANTOS, 2008, p.2). Novamente se lida com a questão das áreas fronteiriças, híbridas, interdisciplinares próprias das abordagens assumidas pela pesquisa em questão que objetiva ultrapassar algumas das barreiras e tênues limites do conhecimento e da arte aproximando-os à vida e ao cotidiano de lutas sociais e ambientais em que se está imerso, que é destacado por Cohen (ibid) ao afirmar que:

A performance está ontologicamente ligada a um movimento maior, uma maneira de se encarar a arte; A *live art* é a arte ao vivo e também a *arte viva*. É uma forma de se ver arte em que se procura uma aproximação direta com a vida, em que se estimula o espontâneo, o natural, em detrimento do elaborado, do ensaiado. A *live art* é um movimento de ruptura que visa dessacralizar a arte, tirando-a de sua função meramente estética, elitista. A ideia é de resgatar a característica ritual da arte, tirando-a de "espaços mortos", como museus, galerias, teatros, e colocando-a numa posição "viva", modificadora. Esse movimento é dialético, pois na medida em que, de um lado, se tira a arte de uma posição sacra, inatingível, vai se

buscar, de outro, a ritualização dos atos comuns da vida [...] (COHEN, 2002, p. 38).

Para Coelho (2005, p. 193): “os sinais da modernidade esgotam-se quase que nesse único traço, o do rompimento e da renovação – o que não permite que aquela modernidade se configure aqui na inteireza de sua proposta inicial”.

Essa característica da Arte Moderna de “ruptura com o tradicional”, com o estabelecido, o padronizado e validado por uma matriz de valores e pensamentos hegemônicos próprios de cada época; é uma marca diferenciada também dos movimentos socioambientais e da própria Educação Ambiental numa perspectiva crítica, emancipatória e libertária.

Essa perspectiva fica clara em toda plataforma definida por Beuys para quem:

Apenas a arte é capaz de dismantelar os repressivos efeitos do antigo organismo social que continua a vigorar [...] e deve ser desfeito para a construção do ORGANISMO SOCIAL COMO UM TRABALHO DE ARTE. A mais moderna disciplina de arte - Escultura Social/Arquitetura Social - apenas poderá fluir quando todas as pessoas se tornarem criadoras, [...] arquitetos do organismo social. Nós temos que sondar a origem da livre potencialidade da produtividade individual (criatividade). A capacidade humana de tornar os pensamentos ativos, os sentimentos ativos e os desejos ativos, em suas mais amplas formas, pode ser compreendida como um meio escultural correspondente ao conceito de escultura dividido em três elementos: indefinido – definido – movimento TODO SER HUMANO É UM ARTISTA! (BEUYS in ROSENTHAL, 2011, p. 113-114).

Beuys (1979 in RODRIGUES, 2002) fez críticas a nossa visão reducionista da ideia de cultura evidenciando o dilema dos museus e instituições culturais que limitam o campo da arte, isolando-a numa “torre de marfim”⁵⁹. Propõe um conceito de arte que deveria ser universal e interdisciplinar constituindo-se num conceito novo de arte e ciência.

⁵⁹ Torre de Marfim (*ivory tower* em inglês) é o termo comumente utilizado no meio acadêmico para expressar o distanciamento de pesquisadores e intelectuais que se colocam, de forma deliberada, acima e distante das pessoas e da vida cotidiana. Acabam por criar necessidades de produção acadêmica desvinculada das reais necessidades da sociedade, se tornando elitistas e hiperespecializados.

Por fim, encontramos, no conceito das “cinco peles” do artista Friedensreich Hundertwasser⁶⁰ (1964), uma forma consistente de compreender a unidade dialética entre “natural” e “cultural” superando e rupturando com as limitações epistemológicas e as fragmentações, tanto do ser como do conhecimento, próprias da modernidade.

Tais concepções dialogam de forma muito sincrônica, semântica e pragmática com as abordagens de Tim Ingold (2012, p. 25-44) com um novo conceito que dê conta dessa unidade entre todas as “coisas”, o qual tem sido introduzido no campo da Educação Ambiental pelos pesquisadores Isabel C. M Carvalho e Carlos Alberto Steil (2009, 2013, 2014) que nos apresenta o conceito de “epistemologias ecológicas”:

O termo epistemologias ecológicas tal como o propomos delimita uma região do debate teórico-filosófico contemporâneo que compreende autores de diversas origens disciplinares e diferentes opções teóricas, cujo ponto em comum é o esforço para a superação de dualidades modernas, tais como natureza e cultura, sujeito e sociedade, corpo e mente, artifício e natureza, sujeito e objeto (CARVALHO & STELL, 2014 P. 164).

Com as “epistemologias ecológicas”, estes autores consideram que a “tensão natureza e cultura é fundadora da epistemologia moderna” e buscam caminhos híbridos de alternativas epistemológicas e ecológicas de “operar dentro desta tensão, reordenando as dualidades, sem recair nos determinismos, sejam eles culturalistas ou biológicos” (CARVALHO & STELL, 2014 P. 176). Ressaltam que:

[...] as epistemologias ecológicas opõem-se tanto à ideia de uma diluição da cultura na natureza quanto de uma assimilação da natureza pela cultura. Trata-se, enfim, de uma fusão de histórias — da história humana e natural — que faz de todos nós, humanos e não humanos, convivas e “cocidadãos” de um mesmo mundo global e híbrido” (CARVALHO & STELL, 2014 P. 176).

⁶⁰ Artista nascido em Viena, Áustria, em 1928. Desenvolveu sua Teoria das Cinco Peles ao longo de sua trajetória de artista envolvido com a questão ambiental. O homem, em sua opinião, tem cinco peles: Derme natural, Roupas (vestuários), Casas, Identidade (meio ambiente onde vive), Planeta (crosta terrestre onde todos vivemos). Para Hundertwasser, a epiderme corresponde ao nível primário, orgânico e essencial da nossa consciência planetária, e sua moral seja “andar descalço” (Fonte: <http://www.hundertwasser.com/>).

Esses três artistas – Joseph Beyus, Hélio Oiticica e Friedensreich Hundertwasser, cujas obras e concepções assumem forte inspiração e referência conceitual para a instalação heurística da *Trilha da Vida*; somam-se ao repertório de autores da filosofia e da ciência presentes nessa pesquisa, uma vez que permitem analogias variadas na compreensão de fenômenos característicos da atual crise civilizatória e do conhecimento, denunciando-a e anunciando caminhos e formas possíveis de superação e transcendência.

2.2 Labirinto de Memórias, Museus e Vida – Educação Patrimonial (EP). [B2]

Museu é o mundo, é a experiência cotidiana (OITICICA, 1966).

Numa primeira incursão visando sistematizar os principais aspectos epistemológicos da Educação Patrimonial (EP), dependendo do filtro que se utilizar para essa análise, percebem-se várias convergências e similaridades com os processos históricos de constituição do campo da Educação Ambiental e de forma implícita, com a Educação Estética.

No que se refere à comparação entre Educação Patrimonial e Educação Ambiental, chama a atenção que ambas se defrontam com o desafio de se definirem e se conceituarem, apresentando diferentes concepções e vertentes teóricas, filosóficas e metodológicas, fortemente agenciadas pelos campos socioambientais, da educação e do patrimônio cultural, ao qual se incorpora o patrimônio natural.

A busca por sua própria identidade, quase que num processo de subjetivação, é constante e de certa forma recente, sendo que a Educação Ambiental (1960-1970) ter surgido com esse nome, no Brasil, um pouco antes do que a Patrimonial (1980-1990). Em sua maioria, ambas são efetivadas via atividades, ações, eventos e projetos de curto a médios prazos, sendo exceções o desenvolvimento de atividades ligadas à execução de projetos de longo prazo ou mesmo de caráter permanente. O

que leva muitas vezes ao contingenciamento de certo “projetismo”⁶¹ nem sempre direcionado ao que realmente é necessário, mas sim as exigências e ao perfil do edital disponível para financiamento no momento.

Há ainda outro ponto de convergência extremamente relevante que é o fato de estarem associadas a algo marginal (à margem), secundário, periférico, embora estejam presentes nos discursos institucionais e até mesmo de gestores e educadores como sendo de suma importância, mas que não se verifica objetivamente na prática. Um descompasso entre o que se diz e o que se faz se manifesta associado à discussão entre “centro” e “periferia” nas críticas ao modelo de desenvolvimento hegemônico globalizado. A Educação Ambiental teve uma aplicação anterior e de maior abrangência no país, sendo que, de acordo com Souza (2014, p.10), apesar de antiga, a Educação Patrimonial é uma expressão adotada há poucos anos no Brasil e seu uso nos procedimentos de patrimonialização é marginalizado. Dentre as razões apontadas desse uso secundário, destaca-se um entendimento limitado de que a Educação Patrimonial deva ser aplicada apenas após os processos de patrimonialização reduzindo-se à função muito mais informativa de valorização desse patrimônio. Assim como na Educação Ambiental, esta redução é questionada e problematizada provocando outras concepções e correntes mais críticas e emancipatórias no que se refere ao processo educativo como evidência a autora:

Por outro lado, vem ganhando espaço uma concepção político-pedagógica mais progressista, que entende a Educação Patrimonial como favorecedora de processos de preservação mais participativos e dialógicos, fundamentados na diversidade cultural e nas liberdades a ela associadas. Essa compreensão não é recente e deriva das conjunturas político-culturais surgidas a partir da segunda metade do século XX, quando ocorreram importantes modificações sociais no mundo, vinculadas à globalização econômica e à mundialização da cultura, que influenciaram diretamente nas ações educativas voltadas

⁶¹ O termo “projetismo”, de acordo com Little (1998) e Pareschi (2002), “tem sido utilizado para designar uma modalidade específica de atuação no campo socioambiental cujas atividades são dependentes da realização de projetos atrelados a demanda de financiamento governamental, privado ou do terceiro setor, ficando sua continuidade limitada a oferta e aprovação dos referidos editais. Há sério risco de se desviar das reais necessidades e demandas locais, priorizando ou mesmo se adequando as diretrizes dos editais de financiamento ou patrocínio disponíveis. Nessa modalidade não é possível contemplar a sofisticada dinâmica das comunidades e realidades locais frente a lógica dos projetos de curto prazo. Sua lógica acaba por fragmentar ainda mais as relações inter e intra comunitárias e institucionais”.

à preservação cultural, como o advento do discurso da Diversidade Cultural no bojo da Contracultura, dos Estudos Culturais e das militâncias em favor dos Direitos Civis. Educadores e agentes de cultura beberam muito nessas fontes (SOUZA, 2014, p. 10).

A Educação Ambiental e Patrimonial, ambas em suas essências, são reconhecidas como processos presentes ao longo da história da humanidade adquirindo diferentes conceituações o que suscita comumente a clássica pergunta: “Mas o que é afinal Educação Patrimonial?”. E da mesma forma, o que é Educação Ambiental? O que entendemos por Educação Ambiental? E por Educação Patrimonial? Quais seus fundamentos, princípios e objetivos frente ao contexto histórico em que estamos?

A busca por referenciais, teóricos e históricos, sobre Educação Patrimonial e consequente análise crítica sobre sua práxis, evidencia uma produção acadêmica bastante assimétrica e desproporcional ao que já se tem sistematizado em termos de produção acadêmica sobre Educação Ambiental. Nisso há um descompasso que precisa ser analisado com mais critério oportunamente, visto que ambas estão mais próximas do que se imagina à primeira vista. Se aguçar o olhar, a leitura e a escuta sobre a Educação Patrimonial encontrar-se-á, uma enorme afinidade em propósitos e desafios com a Educação Ambiental. Ainda mais ao se considerar a unidade dialética entre natural-cultural já pontuada anteriormente.

Com descompasso de mais de duas décadas é possível encontrar dilemas em ressignificações similares como, por exemplo, a contraposição de correntes e vertentes mais conservadoras, tradicionais, comportamentalistas versus correntes de uma educação libertária, transformadora, emancipatória, crítica fundamentada nas contribuições principalmente de Paulo Freire.

Nesse contexto é inevitável referenciar o momento em que a Educação Patrimonial passa oficialmente a ser nomeada no Brasil em 1983, no “1º Seminário Sobre o Uso Educacional de Museus e Monumentos”, realizado pelo Museu Imperial de Petrópolis-RJ. Um dos resultados efetivos desse evento foi a elaboração do “Guia Básico de Educação Patrimonial” (HORTA, GRUNBERG e MONTEIRO, 1999), vindo a ser editado apenas em 1999. De acordo com Souza (2014, p. 20), a Educação Patrimonial colocada nesse momento “foi inspirada no trabalho pedagógico desenvolvido na Inglaterra sob a designação de Heritage Education” (HORTA;

GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 5). Essa obra foi “reeditada em 2005 e em 2006, seguida pelo Manual de Atividades Práticas de Educação Patrimonial” (GRUNBERG, 2007).

O referido Guia começa questionando “o que é, afinal, a educação patrimonial?” Ao qual as autoras consideram que:

Trata-se de um processo **permanente e sistemático** de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como **fonte primária** de conhecimento e enriquecimento individual e coletivo. A partir da **experiência** e do **contato direto** com as evidências e manifestações da cultura, em todos os seus múltiplos aspectos, sentidos e significados, o trabalho da Educação Patrimonial busca levar as crianças e adultos a um processo ativo de **conhecimento, apropriação e valorização** de sua herança cultural, capacitando-os para um melhor usufruto destes bens, e propiciando a geração e a produção de novos conhecimentos, num **processo** contínuo de **criação cultural** (HORTA; GRUNBERG; MONTEIRO, 1999, p. 4, grifo do autor).

A partir da publicação e difusão deste Guia, apresentou-se, aos profissionais que lidam com o Patrimônio Cultural, as orientações metodológicas mínimas para balizarem suas atividades de Educação Patrimonial. O Guia funcionou como referência obrigatória, cuja abordagem metodológica acabou “sendo reproduzidas em todos os cantos do Brasil, como atestam as publicações dos primeiros anos do século XXI” (SOARES *et al.*, 2003; SOARES e KLAMT, 2007; e SOARES, 2009, p. 8-9). Basicamente a metodologia contempla quatro etapas sequenciais envolvendo observação, registro, exploração e apropriação; sendo indicados os recursos (estratégias) e objetivos para cada uma delas.

Desde então tem se disseminado e provocado críticas sobre possíveis lacunas, limitações e até equívocos conceituais e metodológicos por pesquisadores e educadores da área a exemplo de Souza (2011, 2014), Soares (2003, 2007, 2008, 2009), Galzerani (2010 e 2013), Casco (2005), Pelegrini (2006), Tolentino (2012), Florêncio (2012, 2014), Zanirato e Ribeiro, (2006), que fazem contribuições significativas à epistemologia da Educação Patrimonial, assim como eventuais críticas considerando-a como uma metodologia que precisa ser problematizada a luz dos novos contextos e atualizações ocorridas, tanto na Educação como no Patrimônio Cultural e nos Estudos Culturais.

Via de regra, o IPHAN tem sido o principal órgão catalisador e difusor da Educação Patrimonial no Brasil e segundo Souza:

“[...] as experiências emergidas nas organizações da sociedade civil vêm ganhando corpo, pressionando o Estado a se adequar às múltiplas possibilidades existentes nas culturas brasileiras” (SOUZA, 2014, p. 10).

Com a incorporação mais recente dos elementos intangíveis da cultura nos processos de patrimonialização, amplia-se e a noção de Educação para o Patrimônio, segundo o autor,

“[...] necessitando de reflexões que abarquem novos métodos e agentes, diferentes materiais, didáticas inovadoras, e, principalmente, um posicionamento político-pedagógico adequado aos anseios da população ou que dela emerja” (SOUZA, *ibid*).

A analogia de percursos similares entre Educação Patrimonial e Educação Ambiental também se verifica na definição de procedimentos e abordagens metodológicas coerentes com as diferentes concepções e teorias que as impactam. Soares (2009, p.9) ressalta que:

Uma discussão pertinente e pouco explorada é que, sendo a Educação Patrimonial uma metodologia, a qual teoria se aplica? Em trabalhos recentes (Soares e Dias, 2008), demonstramos a aproximação entre a Educação Patrimonial e a educação libertadora promovida pelo educador Paulo Freire, principalmente no que se refere a percepção da própria condição como forma de libertação. Esta aproximação da metodologia da Educação Patrimonial com Paulo Freire é também aplicada por Tumelero (2008) e Delazeri (2008) (SOARES, 2009, p.9).

Análise similar é feita por Souza (2014, p.10) ao apontar uma disputa entre correntes teóricas divergentes indicando que:

No Brasil esse terreno vem sendo marcado pela disputa entre aqueles que concebem a Educação Patrimonial enquanto um instrumento de libertação e aqueles mais sectários, que se posicionam mais reativamente a essa conduta, lançando mão de compreensões educacionais mais conservadoras. O Iphan, enquanto espelho da sociedade em que está inserido, não está fora desse *front*, em que a busca por um consenso sobre o tema é um labor

cotidiano. Em seu interior há os dialógicos freirianos, os instrucionistas reacionários e os que não estão nem aí para a Educação Patrimonial, entendendo-a como uma invenção descabida (SOUZA, 2014, p.10).

Ambas enfrentaram, e ainda enfrentam, o debate sobre as concepções de Educação e conseqüente adjetivação associadas ao Ambiente e ao Patrimônio, mas em períodos diferenciados. Primeiramente na Educação Ambiental, Sato (1997, p. 186-187) utilizou a classificação de Robbottom & Hart (1993) caracterizada por: Educação Sobre o Ambiente, Educação No Ambiente e Educação Para o Ambiente. Já no campo patrimonial, De Vargas Gil e Possamai (2014, p. 14) destacam que:

Muito já se questionou sobre o termo Educação Patrimonial e se propôs falar em educação para o patrimônio, educação com o patrimônio, patrimônio e educação. Tal como o sujeito que procura sempre o objetivo perdido no mesmo lugar, pouco avançamos nesse debate. Muito se critica a terminologia com a adjetivação da Educação ou associação com uma única metodologia, mas o fato é que não encontramos uma terminologia que expresse o processo contínuo e sistemático de ações voltadas à preservação, ao conhecimento e ao debate do patrimônio cultural, um conceito que se amplia e se desdobra sem cessar (DE VARGAS GIL e POSSAMAI, 2014, p. 14).

A relação entre Educação Ambiental e Educação Patrimonial também foi abordada por Pelegrini (2006) a partir da análise das categorias chaves para ambas, ou seja, a relação entre cultura e natureza a partir dos desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e ambiental. O artigo observa que, historicamente, muitas das iniciativas de preservação ambiental e do patrimônio cultural acabaram por desconsiderar e até mesmo excluir as comunidades locais, populações residentes na área e entorno dos sítios e centros históricos e culturais bem como de áreas preservadas e unidades de conservação. E de forma geral, considera que as áreas preservadas e dos centros históricos latino-americanos, parecem enfrentar questões similares em termos de degradação ambiental e dos bens culturais, comumente associadas à especulação do solo urbano e a privatização.

Problematiza a associação dos bens culturais ao seu valor de mercado, a evolução do conceito de patrimônio e cultura assim como de ambiente incorporando

aspectos sociais, culturais e econômicos, destacando que na passagem do século XX para XXI, “já se depreende que essas áreas se inter-relacionam e que, independentemente das suas respectivas categorias, todo o patrimônio se configura e se engendra mediante suas relações com a cultura e o meio” (PELEGRINI, 2006, p 118).

Essa mudança de concepção e práticas associadas tanto à preservação do patrimônio cultural quanto ambiental indica que a partir do século XXI, ocorre o reconhecimento das chamadas populações tradicionais e consequente contribuição para a conservação e manejo da diversidade biológica. “Fato que influencia o surgimento de um ecologismo diferenciado daquele que, séculos antes, sacralizavam o mito da natureza intocada” (PELEGRINI, *ibid*).

Scifoni (2006) estuda o processo de construção da ideia de patrimônio natural e das políticas públicas para a sua proteção no litoral norte paulista analisando as consequências do tombamento da Serra do Mar na produção do espaço geográfico. Conclui que a proteção da natureza aparece ao mesmo tempo, como produto do urbano e como condição para a sua reprodução. Sua análise passa pela contextualização das tendências de patrimonialização e consequente “excesso de patrimônio” tendo como referência Jeudy (2005), o qual faz ressalvas quanto a generalizações sobre os modismos da patrimonialização.

No conjunto do território nacional a precária situação de conservação de uma boa parte do patrimônio, reconhecido ou não, além da crônica dificuldade de atuação dos órgãos públicos de preservação revelam que se está muito distante de um quadro que se poderia qualificar de “excesso de patrimônio”. (SCIFONI, 2006, p.13).

Quanto ao patrimônio natural, Scifoni (*ibid*), afirma que no plano da pesquisa científica ou na esfera institucional há um vazio evidenciado pela raridade de pesquisas sobre o tema associado à gestão pública, além do fato do patrimônio natural ser uma questão secundária, até mesmo “marginal”, para os órgãos responsáveis. Cabe destacar que isso se deve, também, pelo fato do patrimônio natural ter ficado de fora do processo de unificação das diversas categorias de áreas protegidas ocorrido com a efetivação do Sistema Nacional de Unidades de Conservação (SNUC, 2000).

Uma das razões para isso é que está sujeito ao setor da cultura e não do meio ambiente. Isto lhe confere uma singularidade enquanto mecanismo de proteção ambiental e cultural. O patrimônio natural acaba sendo um instrumento de proteção ambiental sob controle das políticas culturais e fora do controle ambiental (SCIFONI, 2006, p.14). Este é mais um exemplo do quanto à distinção entre esses dois campos (o ambiental e o cultural), somado à fragmentação das políticas públicas e a departamentalização dos órgãos gestores, são problemas estruturais para a gestão integrada e compartilhada do patrimônio.

Novamente, surge a necessidade de pensar e problematizar a questão a partir do campo teórico e prático da interdisciplinaridade, buscar experiências concretas que estejam sendo conduzidas nessa perspectiva e/ou eleger estudos de caso, como experiência piloto, envolvendo as universidades e instituições afins em novos modelos de gestão, tanto das Unidades de Conservação como do Patrimônio Cultural.

Nessa evolução conceitual, registra-se o fato histórico da Convenção para a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural, aprovada em 1972, ter estabelecido duas categorias diferentes de inscrição de bens como patrimônio: patrimônio natural e patrimônio cultural. De acordo com Santilli (2016):

Havia, no texto da convenção, um antagonismo entre as categorias cultural e natural, reflexo da origem bipartite da preocupação com o patrimônio mundial, oriunda de dois movimentos separados: um que se preocupava com os sítios culturais e outro que lutava pela conservação da natureza, conforme destaca Rafael Ribeiro (SANTILLI, 2016).

Como esforço de superar esta dicotomia, surge em 1992, uma nova categoria do patrimônio denominada “Paisagem Cultural”⁶². Sua proposição ocorreu na 16ª Sessão do Comitê do Patrimônio Mundial, realizada no dia 1º de Julho de 1992, e tem sido foco de discussões internacionais nos campos do patrimônio e do ambiente. A expressão “Paisagem Cultural” já envolve duas grandes áreas (paisagem e cultura), estabelecendo o diálogo entre elas. Torna-se óbvio a necessidade de se adentrar ao campo teórico dos estudos de paisagem por um lado, e, por outro, nos estudos culturais.

No cenário brasileiro, destaca-se Jornada “Paisagens Culturais: novos conceitos, novos desafios”, realizada em Bagé, Rio Grande do Sul, no dia 17 de agosto de 2007, que elaborou a Carta de Bagé⁶³ definindo Paisagem Cultural como sendo o “meio natural ao qual o ser humano imprimiu as marcas de suas ações e formas de expressão, resultando em uma soma de todos os testemunhos resultantes da interação do homem com a natureza, e, reciprocamente, da natureza com o homem”.

Para Dalonso (2016, p. 29), a paisagem cultural “é considerada no campo patrimonial por seu conjunto híbrido, como um palimpsesto que representa a cultura material, imaterial, seus usos, saberes, fazeres e faz interface com os espaços naturais”.

Oliveira et al. (1989), considera as paisagens como inerentes a nossa condição de vida, tornando-se um problema existencial humano:

Mas a paisagem não é apenas essa tão importante estrutura holística que a embasa e lhe dá forma e fisionomia. Ela é, também, cenário de

⁶² Santilli (2016) apresenta a seguinte descrição: “As paisagens culturais são classificadas em três categorias, para fins de inscrição como patrimônio mundial: a) paisagens claramente definidas (*clearly defined landscapes*), que são aquelas desenhadas e criadas intencionalmente, como jardins e parques construídos por razões estéticas; b) paisagens evoluídas organicamente (*organically evolved landscapes*), também chamadas de “essencialmente evolutivas”, que se subdividem em paisagens-reliquia ou fóssil (*relict or fossil landscapes*), cujo processo de construção terminou no passado, e paisagens contínuas ou vivas (*continuing landscapes*), em que os processos evolutivos ainda estão em curso; e c) Paisagens culturais associativas (*associative cultural landscapes*), que têm o seu valor determinado de acordo com associações feitas acerca delas, como as associações espirituais de povos tradicionais com determinadas paisagens”. Disponível em: <https://uc.socioambiental.org/%C3%A1reas-de-patrimonio-cultural/paisagens-culturais>, acesso em 21 nov 2017.

⁶³ Carta de Bagé ou Carta da Paisagem Cultural foi aprovada durante a Jornada “Paisagens culturais: novos conceitos, novos desafios”, realizada em Bagé, Rio Grande do Sul, no dia 17/8/2007.

um mundo vivido, onde as pessoas nascem, crescem, se locomovem e se orientam, tocam, cheiram, ouvem e sentem, gostam e desgostam; enfim, passam ali toda sua vida. Como consequência, as paisagens se tornam, fundamentalmente, um problema humano. Essa estranha e inesperada realidade pulveriza os alicerces da tradicional visão da paisagem e força a que se pense de um modo inteiramente novo: ela é, a um só tempo, um meio, um ambiente, um sistema de relações e um espaço vivido. O problema não é apenas intelectual, mas envolve uma intensa experiência humana com os lugares e suas paisagens, através de profundos vínculos cognitivos e efetivos, que ainda não foram devidamente identificados e estudados (OLIVEIRA et.al., 1989, p 2).

A abordagem de “Paisagem Cultural” trouxe uma complexidade a mais para temática do patrimônio natural quando esta se articula à noção de paisagem, incluindo portanto, as relações do ser humano com o meio, cujos “modos” ou “gêneros” do viver, produzem “paisagens culturais”. Pelegrini (2006), destaca que as especificidades,

“[...] relacionais entre as culturas e o meio ambiente definem, conforme os fundamentos da geografia cultural, os traços da própria paisagem e a distinguem de outros espaços, determinando o seu *‘geni’us loci’*, ou seja, a *‘alma do lugar’*” (PELEGRINI, 2006, p. 119).

Já Oliveira et al. (1989) conclui que a “questão básica que se coloca não é mais a de que se devem ou não recriar as paisagens, mas de que maneira isso pode ser alcançado com responsabilidade e com base na percepção e na experiência dos usuários”. É a partir desse contexto que a interface “Paisagem/Cultural”, a nosso ver, cria uma terceira faceta essencial nessa articulação que vem a ser a “Percepção Ambiental” e, por consequência, a “Interpretação Ambiental”⁶⁴ (ambas abordadas no próximo “labirinto”).

Nos estudos geográficos abordados, do ponto de vista da percepção ambiental, estão incluídos, segundo Oliveira et al. (ibid) temas relevantes como:

[...] riscos e impactos ambientais, valorização de paisagens e de lugares, gestão e manejo do meio ambiente, parques nacionais, preferências geográficas, mapas mentais, percepção do meio

⁶⁴ Pode-se acrescentar mais um desdobramento desse binômio Percepção-Interpretação Ambiental referente às Representações, as quais não são objeto desta pesquisa, mas merece registro (nota do Autor).

ambiente urbano, percepção das pragas e dos praguicidas na agricultura e de qualidade ambiental (OLIVEIRA, et al., 1989).

Pesquisas de percepção ambiental estão disseminadas e são muito associadas às unidades de conservação a exemplo da caracterização perceptiva da Estação Ecológica de Jataí (Luiz Antonio, SP) por diferentes grupos socioculturais de interação (SANTOS, 2000).

As Unidades de Conservação são áreas protegidas privilegiadas nesse sentido, uma vez que dão concretude às propostas idealizadas sobre paisagem, patrimônio e a própria conservação da sociobiodiversidade. Dallonso (2016, p. 115) destaca que “há uma crescente evidência de fortes ligações entre a paisagem cultural e as áreas protegidas (PHILLIPS, 2003; RÖSSLER & MITCHELL, 2005; RÖSSLER, 2006 apud FINKE, 2013)”.

Recomenda-se que a Educação Patrimonial e Ambiental, devem ser tomadas como instrumentos para a construção da cidadania e que, aos poucos, “a sociedade brasileira começa a se convencer de que é possível compatibilizar a preservação patrimonial e ambiental ao desenvolvimento sustentável”⁶⁵ (PELEGRINI, 2006, p 137).

Nesse imbricamento entre EE, EP e EA, o campo do patrimônio cultural, em especial, aqueles engajados com o Movimento Internacional para uma Nova Museologia — MINOM e com as propostas de “ecomuseu”, evidencia enorme potencialidade de contribuições recíprocas. Para Duarte (2013, p. 99), a “Nova Museologia é um movimento de larga abrangência teórica e metodológica, cujos posicionamentos são ainda centrais para uma efetiva renovação de todos os museus do século XXI”. Ganha relevância no sentido de aproximar o campo museológico à educação popular, com envolvimento comunitário defendido como forma de se contrapor a clássica função dos museus, tradicionalmente tidos como a serviço das elites sociais e intelectuais. Este Movimento foi fortemente influenciado

⁶⁵ Cabe aqui uma ressalva quanto ao uso generalizado do termo “Desenvolvimento Sustentável”, o qual é polissêmico e tem uma crítica já sistematizada em especial a partir do campo da Educação Ambiental a qual se vincula mais fortemente, no Brasil e América Latina, ao conceito de “Sociedades Sustentáveis”. O documento de referencia nesse contexto é “O Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global” construído pelo Fórum Global no Rio de Janeiro em 1992. Desde então tem sido atualizado e discutido internacionalmente por meio de eventos de Educação Ambiental. O tratado inspirou a Política Nacional de Educação Ambiental, que legisla sobre o tema desde 1999.

pelas ideias inovadoras de George Henri Rivière (1897-1985) e suas teorias museológicas defendidas e aplicadas no *Musée National des Arts et Traditions Populaires*, em Paris (França).

No contexto da pesquisa, é pertinente fazer um recorte destacando o surgimento das concepções e propostas de “Museu Integral” e “Ecomuseu” sendo este, um termo cunhado em 1971, pelo então Diretor do Conselho Internacional de Museus (ICOM), Hugues de Varine-Bohan, no contexto da IX Conferência Geral de Museus do ICOM – realizada em Grenoble (França) e dedicada à discussão das funções do museu ao serviço do ser humano. Esse recorte é feito a partir da convergência de questões pertinentes a conservação das diversidades biológicas e culturais, entendidas como uma unidade de patrimônio natural-cultural, com envolvimento direto das comunidades locais e populações tradicionais, em seus processos de criação, manutenção/manejo e gestão compartilhada, visando o desenvolvimento cultural, social e econômico. A esse respeito Duarte (2013, p. 103) destaca:

Em setembro de 1966, realizaram-se em França as famosas Jornadas de *Lursen-Provence* com a finalidade de discutir a constituição dos Parques Naturais enquanto estruturas capazes de promover a defesa do patrimônio cultural e natural. Nesse contexto de debate, G. H. Rivière aparece defendendo que os Parques deveriam incluir “recintos explorados museograficamente”, onde se localizariam construções deslocadas dos seus ambientes originais, segundo o modelo do museu de *plein air* escandinavo. Os Parques acabam por ser criados em 1967, surgindo neles inseridas as chamadas “casas de parque” que devem ser entendidas como os antecessores imediatos do ecomuseu. O Parque Natural fornece ao ecomuseu uma oportunidade decisiva de desenvolvimento na medida em que no seu seio é facilitada a ligação entre o desenvolvimento sustentado, a animação sociocultural e as referências identitária (DUARTE, 2013, p.103).

Hugues de Varine (2007, p. 26), propõe que cada ecomuseu criará seu próprio conceito e sua definição em função de seus objetivos, das culturas locais e do contexto de desenvolvimento local (cultural, social e econômico) e também das ideias, utopias e personalidade de seus promotores. Registra que foi na Assembleia Geral do ICOM de 1971, um ano antes da primeira Assembléia das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano (Estocolmo, 1972), que

surgiu a ideia de reivindicar um papel importante para os museus de ciências naturais dentro do campo da educação em matéria de ecologia e meio ambiente. A pedido do ministro francês de meio ambiente, o termo “Ecomuseu” deveria refletir e contemplar essa preocupação e, em especial, designar as “casas” dos parques naturais regionais que estavam sendo criados na França. Destaca que foi na reunião internacional do ICOM em 1972 que se elaborou uma definição oficial de “Ecomuseu” redigida por Georges Henri Rivière, o qual a aprimorou até a década de 1980. Tal conceito tem sido objeto de estudos e problematizações desde então se tornando difundido em todo o mundo sendo que Hugues de Varine considera que hoje em dia pode-se dizer que um ecomuseu se trata de um museu para a Agenda 21⁶⁶.

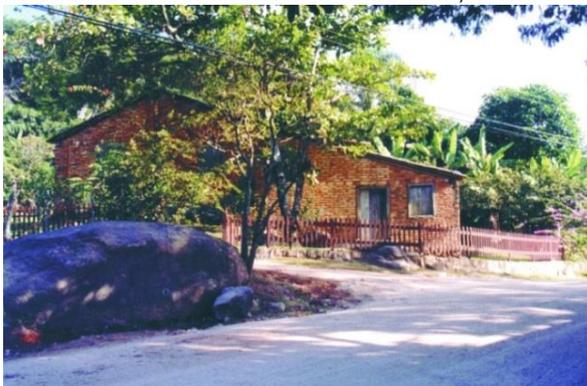
Uma característica do ecomuseu, segundo Hugues de Varine (ibid) é que este deve fazer parte dos instrumentos da dimensão cultural do desenvolvimento local, pois está enraizado na cultura viva de seus habitantes. Enfatiza que atualmente há um generalizado uso do termo ecomuseu podendo este se referir a qualquer coisa, desde um pequeno museu local, completamente amador, até uma instituição sofisticada, ou ainda um projeto “político” para a participação dos cidadãos no desenvolvimento de seu território. Defende a nível pessoal que se deveria até mesmo abandonar o uso inconsequente desse termo, já que não se tem garantido os seus princípios originários (HUGUES DE VARINE, 2007, p. 27).

No contexto da *Trilha da Vida*, identifica-se características que se aproximam desse conceito de “ecomuseu” na medida em que sua instalação pressupõe envolvimento comunitária local na sua implantação e gestão e a existência de elementos de culturalidade e históricos no lugar que possam servir de ambientes de aprendizagem coletiva. E de fato, tanto no Parque Natural das Pedras Vidas (Ribeirão da Ilha – Florianópolis, SC) (figura 16), como no Espaço Rural Clarear (figura 17), existem estruturas arquitetônicas históricas preservadas com objetos de

⁶⁶ O Ministério do Meio Ambiente do Brasil considera que A Agenda 21 pode ser definida como um instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21>, acesso em 21 nov 2017.

memória da comunidade local. Nesses espaços ocorrem diálogos com os moradores locais sobre a história ambiental e cultural do lugar.

Figura 16 – Vista geral externa do engenho de farinha de dois andares do Parque Natural das Pedras Vivas localizado no Ribeirão da Ilha (Florianópolis, SC)(esquerda) e imagem da Dona Carmelina, moradora e referencia na comunidade, com seus utensílios de uso doméstico na cozinha (direita).



Fonte: Acervo *Trilha da Vida*. Autor: José Matarezi. Florianópolis, SC. 2000.

Figura 17 – Vista geral externa da casa secular em madeira construída sobre alicerces de pedras irregulares (esquerda) e vista interna no momento da apresentação, aos participantes da *Trilha da Vida*, dos objetos 'reliquias' da comunidade Santa Clara/Limeira (Camboriú, SC) guardados pela Família Gervásio & Bauer (direita).



Fonte: Acervo *Trilha da Vida*. Autor: José Matarezi. Camboriú, SC. 25 de setembro de 2016.

Ao analisar a difusão dos Ecomuseus pelo mundo, Hugues de Varine (2007, p. 27), conclui que os países anglo-saxões são os mais reticentes e os países latino-americanos são os mais entusiastas. Já a Europa oriental, que durante muito tempo permaneceu a margem do movimento da nova museologia, vai incorporando a proposta pouco a pouco. Ásia e Pacífico estão começando a experimentar a partir de seus problemas específicos e de suas culturas. Na África, com exceção do Senegal, não existem experiências nesse sentido. Não hesita em dizer que a Europa é sem dúvida o continente mais conservador e que a América Latina é o mais

inovador. Considera que as atuais emergências da crise socioambiental (a urgência na conservação, os riscos climáticos e o tráfico ilegal), tem dominado a reflexão sobre uma eventual atualização de objetivos e métodos.

Destas convergências e similaridade, nos interessa nessa pesquisa, o posicionamento que ambas assumem permitindo uma mesma perspectiva, ou seja, uma Educação Patrimonial e uma Educação Ambiental a partir da perspectiva crítica, emancipatória, libertária e transformadora, na qual os limites entre a educação formal, a não-formal e a difusa precisam ser ressignificados.

2.3 Labirinto de Possibilidades – Educação Ambiental (EA). [B3]

Os fios soltos do experimental são energias que brotam para um número aberto de possibilidades, no Brasil há fios soltos num campo aberto de possibilidades, por que não explorá-los? (OITICICA, 1972/2009:109).

No campo da Educação, Paulo Freire (1979) considerava sua educação libertadora como um ato criativo por excelência. Para o autor, “quando o homem compreende sua realidade pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho, pode criar um mundo próprio, seu eu e suas circunstâncias”. A educação problematizadora, ao se opor à bancária, que inibe a criatividade e doméstica a intencionalidade da consciência, segundo o autor, pressupõe o exercício da criatividade, uma vez que,

“[...] servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora” (FREIRE, 1988, p. 72).

Paulo Freire (1988) reconhecia a importância das linguagens artísticas como inicializadoras dos processos de descoberta na educação popular, sendo comum em seu trabalho a incorporação de imagens, a partir das quais os educandos metaforizavam e ressignificavam suas vidas e suas lutas (CASTELL, 2007, p.37).

Mecanismos essenciais à diversidade do imaginário no campo social, político, cultural e ambiental ainda mais diante perda brutal das matrizes e fontes de produção do imaginário ocasionada pelas consequências da modernidade e pós-modernidade.

O desafio de contextualizar a Educação Ambiental iniciou-se com Paulo Freire de forma intencional deixando claro um dos posicionamentos de referência neste campo. Não se propõe apresentar o histórico e os respectivos mandatos (internacional, nacional, estadual e local) da Educação Ambiental, já ampla e sucessivamente sistematizado e publicado por diversos autores. Ainda que essa marcação, no tempo e na história seja essencial para a sua compreensão epistemológica, assume-se aqui a apresentação de alguns recortes e fragmentos que ecoam da polissemia e polifonia do campo da Educação Ambiental.

Tais questões, de ordem epistemológica e metodológica, estão sendo debatidas e enfrentadas pela Educação Ambiental enquanto campo de pesquisa e do saber em permanente construção, em especial pela perspectiva crítica, emancipatória, libertária, popular e transformadora, com contribuições diretas da pedagogia de Paulo Freire.

Pesquisadores, Educadores e Filósofos têm se dedicado a categorização e taxonomia das diferentes concepções e práticas da Educação Ambiental desde a década de 1990 até o momento. Em período anterior, as publicações disponíveis eram escassas e raras.

Em curto espaço de tempo, pós “Rio’ 92”, ocorreu um crescimento vertiginoso na produção acadêmica em EA e áreas correlatas a ponto do Brasil ser hoje, reconhecidamente, um país de referência em termos teóricos, filosóficos, metodológicos e de políticas públicas em EA⁶⁷.

A mandala que se apresenta na abertura desse tópico é uma pequena ilustração da complexidade e diversidade de campos imbricados com a Educação Ambiental no contexto desta pesquisa.

Quando se busca abrir espaço neste campo e contemplar aspectos do sensível, do sutil, da fruição estética, do intuitivo, de intersubjetividades, corre-se o risco de ser associado com uma suposta falta de cientificidade, ainda mais quando lidamos com a problemática socioambiental, na qual as “ciências duras” tem tido prevalência. Mesmo que esse caminho já esteja claramente indicado como inevitável para o conhecimento pertinente, à ciência e à educação, ainda se verifica certa desconsideração a ele no âmbito acadêmico e universitário.

Integrar conhecimento sensível ao conhecimento inteligível é desafio dos mais contemporâneos no enfrentamento das sucessivas crises ambientais pela Educação Ambiental.

O fato da modernidade “provocar um crescimento maciço de pessoas desorientadas, marginalizadas, em processo mais ou menos avançado de exclusão

⁶⁷ Entre os autores e autoras que têm se dedicado a Educação Ambiental destacam-se: Michele Sato (2005, 2009), Mauro Guimarães (2000, 2006, 2007), Isabel Carvalho (2001, 2004, 2005, 2008, 2009), Mauro Grün (2000, 2005), Philippe Pomier Layrargues (2002, 2004) e Lucie Sauv  (2005), Frederico Loureiro (2009), Marilia Tozoni-Reis (2004), Carlos Rodrigues Brandão (2005), Marcos Sorrentino (2000), Luiz Antonio Ferraro Junior (2005, 2007, 2014), Simone Portugal (2008), Sandro Tonso (2010), Enrique Leff (2000), Nan  Minini Medina (1994), Valdo Barcellos (2000, 2008), Marcos Reigota (1994, 1995, 2000), Fernando Oliveira Noal (2000), Aloísio Ruscheinsky (2002, 2012), Alexandre de Gusmão Pedrini (2014), Maria Rita Avanzi (2004), José Silva Quintas (2000 e 2004), Daniel José da Silva (2000), Paula Br gguer (1999, 2006), Leandro B. Guimarães (2003, 2010, 2014), Martha Tristão (2004), Sirio Velasco (2002), Claudia Coelho Santos (2002), entre tantos outros. É preciso registrar que essa lista, citada de fragmentos de memória, certamente está incompleta e muitos outros, autores e autoras, têm contribuído para o campo a partir das interfaces e fronteiras híbridas que a EA mant m com outras áreas de saberes e conhecimentos.

social” (PINEAU, 2000) está associado aos processos de “entorpecimento dos sentidos” (GARAUDY, 1981 in SORRENTINO, 2010, p. 20), à crise de sentido, de consciência e de percepção caracterizada por dois vazios: o vazio social externo e o vazio pessoal interno (BAREL, apud PINEAU, 2000, p. 34).

Uma generalizada perda de sensibilidade, entre o medo e a indiferença, são questões analisadas em profundidade nas obras de Zygmunt Bauman, “Modernidade Líquida” (2001) e “Cegueira Moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida” (2014), pois “há sempre a cegueira, a incapacidade de ver a conexão onde existe conexão, a incapacidade de olhar-se a si próprio” (MORIN et al., 2000, p. 34).

Nessa ótica, Paulo Freire Viera e Mauricio Andrés Ribeiro, estudiosos e divulgadores do trabalho e do pensamento ecológico de Pierre Dansereu, enfatizam que “Pierre Dansereau estava convencido da necessidade de compreendermos a crise socioecológica global como sendo essencialmente uma **‘crise de imaginação’**” (VIEIRA E RIBEIRO, 2015, grifo nosso).

No contexto das Políticas Públicas de Educação Ambiental, Ferraro Jr e Sorrentino (2011), analisam como a crise do imaginário e colonialidade, criam limites à Educação Ambiental na gestão pública. Os autores consideram o imaginário como campo mais profundo da criação política, o qual precisa ser compreendido minimamente para que se estabeleçam os diálogos qualificados necessários à crítica e a tomada de decisões nesse campo. Eles destacam que:

A sociedade contemporânea constrói nas mais diversas dimensões, uma organização, economia, subjetividade e educação hegemônicas. É a monocultura da racionalidade da ciência, acusada por Santos (1999 e 2007). O imaginário social de nossa época reveste-se, assim, de uma aparente neutralidade da técnica e da ciência, criando condições para uma adesão sem crítica à imagem oferecida pelo sistema, processo que o mantém por aquilo que ele é (CASTORIADIS; COHN-BENDIT, 1981). Desta forma, dominantes e dominados partilham das mesmas representações e reforçam o domínio enquanto consenso sobre a subordinação (FERRARO JR e SORRENTINO, 2011, p 343).

A análise feita por Ferraro Jr e Sorrentino (op. cit.), evidencia, entre outros, a monocultura da racionalidade da ciência, de acordo com Santos (1999, 2007), como responsável pela hegemonia e neutralidade da tecno-ciência como condicionante do

imaginário social de nossa época. Como forma de enfrentar e superar essa crise do imaginário valorizam as dimensões e os sentidos dos coletivos:

Uma significação social imaginária requer novos significados coletivamente disponíveis (CASTORIADIS, 1982, p. 174-175). O desafio para qualquer significação imaginária é compor respostas satisfatórias às perguntas fundamentais para toda sociedade: “Quem somos nós como coletividade? Quem somos nós uns para os outros? Onde e em que somos nós? Que queremos, que desejamos e o que nos falta?” (CASTORIADIS, 1982, p. 177). Só o fazer social de uma coletividade pode encarnar as respostas a estas perguntas (FERRARO JR e SORRENTINO, 2011, p. 345).

Esta crise de percepção, de sentido e da imaginação pode ser considerada, segundo Maffesoli (1998), como consequência de um erro epistemológico só aceitável no período da modernidade em que se tratava de dominar a natureza. Mas, já não se justifica insistir nesse erro quando a “relação com a natureza, seja a do corpo individual ou a do ambiente propriamente dito, tende a tornar-se mais *‘parcerial’*”. Destaca ainda que a “ecologização do mundo deve corresponder uma ecologia do espírito” (MAFFESOLI, 1984, p.192).

Interessante convergência pode ser encontrada, nesse sentido de ecologização, com as proposições que Joseph Beuys faz integrando arte e educação. Pois, segundo Vicini (2006):

A necessidade de levar a experiência de vida em suas obras e, usar o sofrimento como fonte de criatividade e como caminho para o autoconhecimento é um aspecto que pode ser transposto para o educador e para o educando, e que Beuys deixa claro em suas obras de forte expressão espiritual (VICINI, 2006, p. 37).

Novamente pode-se recorrer a Duarte Jr (2001), que ao problematizar a perda de sentidos e do sensível na educação e apontar caminhos de superação, faz considerações sobre o papel da educação ambiental no desafio da educação (do) sensível. Duarte Jr (2000, p. 194), alerta para que antes de se ensinar sobre as obras de arte consagradas e técnicas artísticas, é fundamental que ocorra um treino da sensibilidade praticado a partir da realidade mais próxima e palpável dos alunos como, por exemplo, os prédios e instalações constitutivas de seu meio ambiente imediato. Um espaço local a ser vivenciado e explorado pelos sentidos. Esta seria

uma reflexão que, segundo Duarte Jr (2000, p.194), “evoca a questão da ecologia e da educação ambiental, a qual, sem dúvida, tem também seu lugar como componente da educação do sensível” (DUARTE JR, Ibid, p.194).

Portanto, para o autor, “a questão da educação ambiental, implicando numa nova visão – filosófica e científica – acerca de nossas relações com o planeta, pode e deve ter seus fundamentos na educação da sensibilidade humana” (DUARTE JR, Ibid, p.195).

Parece ser atual e válida ainda hoje a (re)conceituação da Educação Ambiental feita por Aziz Nacib Ab’Saber (1991), quando já alertava que para atingir seus objetivos, a Educação Ambiental, “aquela verdadeira e incorruptível, exige uma sensibilidade especial para as coisas da natureza e a melhoria da estrutura da sociedade”. Ou seja, outro tipo de Educação Ambiental muito mais comprometida com o despertar de uma consciência crítica, o desenvolvimento de sensibilidades e o engajamento na construção de sociedades sustentáveis. Reforça que a “Educação Ambiental é uma coisa mais séria do que geralmente tem sido apresentada, em nosso meio. É um apelo à seriedade do conhecimento e uma busca de propostas corretas de aplicação de ciências” (AB’SABER, 1991).

Por outro lado, numa fase inicial, as chamadas “atividades de sensibilização” foram e, de certa forma, ainda são, comumente associadas as característica da vertente “ecológico-preservacionista” da Educação Ambiental (MEDINA, 1994) ou como categorizada por Loureiro (2008) da Educação Ambiental conservadora-comportamentalista, comportamental por Carvalho (2001) ou ainda liberal-conservadora por Guimarães (2000), resultando num certo estereótipo de que tais “atividades de sensibilização” estariam reforçando ou limitadas apenas a essas concepções de Educação Ambiental, despotencializando processos mais críticos e de engajamento político de transformação social e cultural. O que seria até contraditório com seus propósitos de quebrar a anestesia geral e despertar uma tomada de consciência crítica. Mas é preciso assumir que esse risco existe e se torna mais preocupante na medida em que existam também lacunas e fragilidades na formação profissional do educador ambiental.

É pertinente também a crítica feita por Sorrentino e Nascimento (2009/2010, p. 20) sobre a prevalência de algumas dessas atividades de sensibilização fortemente vinculadas a estas concepções na Educação Ambiental:

Inequivocadamente, não é sobre esta Educação Ambiental que estamos falando. Também não nos basta a que ensina conceitos sofisticados da ecologia biológica e geografia. Nada contra a chamada alfabetização ecológica (CAPRA et al., 2006) ou as trilhas de interpretação da natureza (CORNELL, 1996), mas, para se tornarem real e eficaz “letramento ambientalista”, precisam propiciar a interpretação de nossas sociedades e do papel que nelas desempenhamos (SORRENTINO e NASCIMENTO, 2009/2010, p. 20).

Quanto ao risco de se banalizar as práticas de educação ambiental por fragilidades teóricas e metodológicas, Sorrentino e Nascimento (2010, p.19-20), chamam a atenção para a precariedade da formação de profissionais habilitados para atuar na formulação e implantação de políticas públicas de Educação Ambiental tanto nas esferas pública (federal, estadual e municipal) como no setor produtivo e na sociedade civil organizada. Constatam que a formação em Educação Ambiental da maioria das pessoas que atuam nesses setores ocorre de forma intuitiva e na prática do dia a dia. Eventualmente pode ocorrer uma formação mais reflexiva quando atuam em equipes amplas que já possuem uma prática mais dialógica.

Por outro lado cabe questionar se os processos formativos, instituídos e formalizados nos ambientes acadêmicos e universitários, não carecem justamente desta forma mais aberta e intuitiva de se aprender. Será que as formações dos profissionais que atuam na gestão pública carecem de mais formação técnica ou seria as próprias instituições e processos de gestão que necessitariam se abrirem para aspectos subjetivos, sensíveis e intuitivos de seus educadores ambientais?

Será que a trajetória da Educação Ambiental, fortemente engajada na origem dos movimentos sociais e libertários, não esteja se refugiando cada vez mais nos limites da academia? Os eventos no campo da Educação Ambiental parecem apresentar indícios nesse sentido que, para fazerem sentido e terem legitimidade, precisam ser estudados e pesquisados. Muito provável que a solução para esse problema da qualificação dos profissionais educadores ambientais, seja nas

instituições públicas, seja nos movimentos socioambientais e setor produtivo, necessitem dos dois movimentos simultâneos: abertura das instituições para novas formas de saberes, sensibilidades e práticas sociais e busca dos profissionais da área por formação qualificada que lhes permitam maior criticidade e argumentação fundamentada. Nessa missão, as políticas públicas devem fomentar e promover processos formativos em educação ambiental continuamente. Uma experiência nesse sentido pode ser encontrada no “ProFEA - Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade” (BRASIL, 2006), embora careça de uma avaliação mais objetiva e sistemática.

Outros movimentos, no contexto da formação, se referem a “Transdisciplinaridade e Ecoformação” fundamentada em Torre, Pujol e Moraes (2008), Torre (2008), Moraes e Torre (2004), Moraes (1997, 2003, 2007), Nicolescu (1999, 2001, 2005,) e Pineau (2003, 2008), articulando esforços que possam propiciar uma (trans)formação dos sujeitos, dos coletivos e das estruturas sociais e instituições que os condicionam. Para Torre e Moraes (2008, p. 49):

O pensamento Trans tenta integrar o subjetivo com o coletivo e o social, como dimensões ou subsistemas complementares da realidade. O impacto transdisciplinar afeta não só os sujeitos, mas também as organizações. Por isso, chamamos a atenção sobre a necessidade de as organizações, tanto públicas como privadas, buscarem formas de se autorregular na tomada de decisões, em sua execução e avaliação a partir de perspectivas transdisciplinares. Já não são úteis as organizações rígidas incapazes de se adaptar às flutuações do entorno. Os novos objetivos do nosso tempo demandam flexibilidade fundamentada em critério. Pedem as organizações uma estrutura capaz de se auto-organizar, tomando como ponto de referência os fenômenos que lhe são significativos. Nosso tempo necessita de equipamentos de trabalho abertos à flexibilidade. Capazes de renunciar ao individual, no que diz respeito à pessoa, ao equipamento e ao departamento, para então avançar em direção ao coletivo (TORRE e MORAES, 2008, p. 49).

Evidencia-se o papel da Educação Ambiental em se criar e manter espaços e tempos de formação e diálogos qualificados diante de conflitos, uma vez que estes estão na origem e essência da Questão Ambiental, que permitam a auto compreensão e o autoconhecimento. Tais processos dialógicos, de acordo com Sorrentino e Nascimento (Ibid, p.21), “estão na base da pedagogia freiriana e estão

também presentes em autores como Buber (1979), Bauman (2003), Brandão (2005), Castels (1999), Candau (1989), Bhartolo Junior (2001), dentre outros”.

Uma evolução histórica no campo da Educação Ambiental é analisada por De Andrade et al. (2014, p.824), evidenciando saltos qualitativos em sua práxis que inicialmente era caracterizada por ações pontuais e localizadas, típicas de eventos, passando para ações mais articuladas em redes mediante projetos e programas e mais recentemente evoluindo para articulação destas com as políticas públicas. O que, segundo os autores, “insere educadores e educadoras ambientais em uma seara que não faz parte de seus processos de formação” (ANDRADE et al. 2014, p. 829).

Correlações a partir dos desafios da formação interdisciplinar e dialógica no campo da Educação Ambiental podem ser estabelecidas também pelo campo da Arte a partir de Joseph Beuys, considerando que:

A atitude interdisciplinar da vida e obra de Beuys pode levar a um novo conceito de formação contemporânea, partindo de uma leitura e escritura hermenêutica, do processo da técnica digital, das necessidades humanas, que dependem de uma formação educacional, humana, espiritual e moral. O ser que transmite essa formação deve acompanhar a transformação constante do movimento humano num todo, sem perder a noção de mundo e de si mesmo nesse movimento (VICINI, 2006, p.40).

Observa-se também o surgimento nos campos da Educação Ambiental e Educação Estética, de um constructo específico denominado “Arte-Educação Ambiental” (RACHE, 2016 e ROCHA, 1997, 1999).

Quanto a frequente associação da “Educação Ambiental” com o que se denomina de “sensibilização”, observa-se que é somente a partir do ano 2000 que começam a aparecer publicações⁶⁸ específicas sobre as relações entre elas.

⁶⁸ Nessa temática cabe destacar as dissertações de: Angela Ferreira Schmidt (2003), Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura (2004) e Cláudia Moraes Silveira Tavares (2009), Fabricia Teodoro (2011); os livros: “Verde Perto” (RODRIGES e ANCIÃES, 2015), “Pela Trilha da Sensibilidade” (ADAMS, 2015), “Vivências com a Natureza” (CORNELL, 2008a, 2008b), “À sombra das árvores: transdisciplinaridade e educação ambiental em atividades extraclasse” (MENDONÇA e NEIMAN 2003), “Alfabetização Ecológica” (CAPRA, 2006), “A Natureza como Educadora” (MENDONÇA e NEIMAN, 2013), o documento técnico sobre “O Desafio do Movimento Sharing Nature na Educação Ambiental Contemporânea” (FURIHATA e MENDONÇA – MMA, 2006) e a edição dos cadernos de roteiros “Olhar perceptivo: atividades de sensopercepção em ações de educação ambiental” (ALVES e PERALVA, 2010).

Na área da Educação Física pode-se citar a Educação do Corpomundo – princípios éticos, estéticos e ecológicos no fortalecimento da sensibilidade humana (MELO et al. 2007, p.115-139) e Silva (2007, p. 17), para quem a “Educação do CorpoMundo” se pauta numa educação estética, associada à “Teoria das Cinco Peles” de Hundertwasser, no “aprendizado sequencial” de Joseph Cornell (2008a, 2008b) e pela “ecosofia” de Felix Guattari (1990). Nesta proposta, a possibilidade para refletir/sensibilizar é priorizada, onde a “racionalidade humana não é desprezada, mas que ela não impossibilite outras formas de sensações e sensibilidades, na relação com o ritmo harmônico/desarmônico do movimento da vida; movimentos do corpo” (SILVA, 2007, p. 17).

Apesar de ser uma importante contribuição ao campo da Educação Ambiental no Brasil, tais produções e a sistematização de experiências são insuficientes para abranger temas tão complexos e urgentes como é a Educação do Sensível, Educação Estética e a própria Educação Ambiental. Soma-se a esse contexto a Educação Patrimonial que embora possua muitas convergências, ainda é uma área a ser considerada nas pesquisas e projetos de Educação Ambiental.

Ao transitar por esses três campos – Educação Estética, Patrimonial e Ambiental, fica evidente que elas se imbricam por meio de interfaces comuns, criando subáreas ou campos híbridos de ação. São pelas interfaces, pelos campos híbridos, que se estabelecem os diálogos de saberes e a interdisciplinaridade necessária para o pensamento sistêmico e complexo.

Devido a essa complexidade, outras áreas acabam por se apresentar como integradoras como é o campo teórico da Percepção e, mais especificamente da Percepção Ambiental, da qual se origina a Interpretação Ambiental, e desta resulta a Interpretação do Patrimônio conforme indica Aladrén et al. (2006, p. 265):

El concepto interpretación del patrimonio bebe en las esencias de la educación ambiental. En un principio se llamó interpretación ambiental y se empezó a utilizar hace más de cien años con los visitantes de los Parques Nacionales en Estados Unidos que, naturalmente, fueron los primeros destinatarios de la educación ambiental. Uno de los padres de la interpretación ambiental, Freeman Tilden (1957) fue el primero en definirla formalmente em los siguientes términos “Una actividad educacional que aspira a revelar los significados y las relaciones por medio del uso de objetos originales, a través de experiencias de primera mano, y por medios

ilustrativos em lugar de comunicar informação literal” (ALADRÉN, et. al., 2006, p. 265).

Já é clássica a referência aos princípios da interpretação ambiental propostos, de forma pioneira, por Tilden (1957). O próprio título de um dos seus livros “Interpretando nosso Patrimônio” (Interpreting our heritage), deixa claro a relação intrínseca entre “interpretação”, “patrimônio” e “ambiente”. Foi Tilden (op.cit) quem a definiu formalmente como sendo uma “atividade educacional que aspira revelar os significados e as relações por meio do uso de objetos originais, através de experiências de primeira mão, e por meios ilustrativos em lugar de comunicação literal”.

O uso do termo Interpretação, segundo Tréllez e Moreira-Wartchtel (2013, p.17) ocorre no século 19 com os grandes naturalistas da época entre eles John Muir:

Al parecer, la primera vez que se usó el término interpretación fue a fines del siglo XIX, cuando el naturalista John Muir anotó en su cuaderno de apuntes: “Voy a interpretar las rocas, aprender el lenguaje de las inundaciones, las tormentas y avalanchas. Voy a conocer personalmente los glaciares y jardines silvestres y llegar lo más cerca posible del corazón del mundo” (TRÉLLEZ e MOREIRA-WARTCHTEL, 2013, p.17).

Marin (2008, p. 205), identifica quatro grandes áreas em que a percepção esta associada historicamente, tendo “origem no campo da psicologia, com a formação do campo da psicologia ambiental”, e se ampliando para “arquitetura e urbanismo, principalmente com a adoção dos referenciais da psicologia”, a qual tem proximidade e forte interação com a “geografia, mais precisamente, a geografia humana”, e no campo da “filosofia, com o aporte dos princípios fenomenológicos, que influenciaram direta ou indiretamente as demais áreas”.

Segundo Ribeiro et al. (2009, p. 49), foi na Geografia que os estudos de Percepção Ambiental tiveram maior expressão a partir da Geografia Humanística proposta por Yi-Fu Tuan em seu livro “Topofilia” (1974). Ressalta que essa é uma forma de fazer Geografia que não prioriza um conhecimento objetivo e/ou teórico, mas um conhecimento que advém das percepções, representações, atividades e valores dos Homens em geral (RIBEIRO, et al., 2009, p. 49).

No cenário nacional a Percepção Ambiental é introduzida pela geógrafa brasileira Lívia de Oliveira responsável pela tradução de várias obras de Yi-Fu Tuan e articuladora de pesquisas nas áreas envolvendo colegas professores da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) em Rio Claro (SP), inclusive, com a geógrafa brasileira Lucy Marion C.P. Machado (RIBEIRO, *Ibid*).

Gradativamente a Percepção Ambiental se estrutura enquanto campo de pesquisa emergente envolvendo áreas afins à Geografia Humana, entre elas, a Educação Ambiental e Educação Patrimonial. Nesse cenário cabe pontuar a crítica de Marin (2008, p. 205) sobre as fragilidades teórico-metodológicas da maioria das pesquisas envolvendo Percepção e Educação Ambiental:

Contudo, essa é uma situação que comungamos com o histórico de consolidação do campo da educação. A falta de respaldo teórico é apontada por André (2001, p. 61) como o principal problema das pesquisas em educação. Alves-Mazzotti (2001, p. 40) também coloca a pobreza teórico-metodológica na abordagem dos temas como a principal crítica ao campo, além de enfatizar que há uma adoção acrítica de modismos na seleção de quadros teórico-metodológicos (MARIN, 2008, p. 205).

Evidencia-se que a própria Educação Ambiental influencia e é influenciada pelo contexto histórico a que está submetida, gerando uma polifonia e uma polissemia com a qual os profissionais que atuam nela precisam ter domínio linguístico, sob pena de atravessamentos teóricos e metodológicos de toda sorte.

A noção de “polifonia”, no campo discursivo, considera que todo discurso é constituído por várias vozes na enunciação de um discurso. Costuma-se dizer que quando alguém anuncia um discurso, não anuncia só. A voz que fala se junta às outras vozes dos que já falaram sobre ou que ainda falam tal discurso.

Nesse sentido, todo discurso acaba sendo também polissêmico com vários significados e sentidos, o que caracteriza a noção de “polissemia”. Da mesma forma, reconhece-se que o discurso é polissêmico porque ele é formado por partes de outros discursos gerando a interdiscursividade e intertextualidade. O que exige um trabalho de interpretação discursiva na busca dos sentidos e significados possíveis e pertinentes. Esta é uma tarefa cotidiana para todos educadores ambientais que

estejam realmente comprometidos, envolvidos e engajados com os desafios do campo da Educação Ambiental.

2.4 “O Fio de Ariadne” da Pesquisa – Questões Metodológicas. [B4]

Um grande desafio da pesquisa interdisciplinar de abordagem qualitativa é justamente a definição de um método ou conjunto de métodos de pesquisa coerentes e produtivos.

Um primeiro problema metodológico a ser equacionado e resolvido foi quanto aos dados e período amostral a serem utilizados, considerando que um potencial desta pesquisa é a disponibilidade de dados coletados ao longo de décadas de experimentos educacionais realizados entre 1998 e 2016.

Algo raro em termos de pesquisa no campo da Educação Ambiental e que foi valorizado no planejamento e arquitetura da pesquisa.

Uma certeza provisória foi quanto ao tema da pesquisa, no caso a *Trilha da Vida*, a qual é fortemente associada à trajetória profissional do pesquisador e por isso, exigia a adoção de métodos que contemplassem essa peculiaridade.

Um sério problema se revelava referente ao universo amostral de um conjunto de dados qualitativos composto por rodas de diálogo, narrativas (individuais e coletivas), mapas mentais, mapas simbólicos e redes semânticas, produzidos por cerca de 30 mil pessoas que experienciaram a *Trilha da Vida* no período de 18 anos. Como processar e analisar dados qualitativos dentro de um universo tão grande e diversificado em termos de perfis dos participantes? Qual abordagem metodológica seria a mais indicada nesse contexto?

Na procura por respostas para essas questões, os termos “recortes” e “delimitações” assim como “trajetórias”, “percursos” e “histórias de vida” foram constantemente ditos e lembrados nessa fase de escolhas e definições pertinentes.

Era preciso uma abordagem metodológica capaz de integrar diferentes tipos de dados, em sua maioria relatos e narrativas transcritas de rodas de diálogos articuladas com grande produção de imagens na forma de mapas mentais e mapas

simbólicos, além de redes semânticas e anotações de campo em formato físico e digital como acervo da Rede *Trilha da Vida*⁶⁹. Este conjunto de dados é armazenado pelos projetos de pesquisa e extensão *Trilha da Vida* e Sala Verde⁷⁰ executados pelo Laboratório de Educação Ambiental (LEA) do Centro de Ciências Tecnológica da Terra e do Mar (CTTMar) da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), em Itajaí (SC), e pela Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná (FACINOR), em Loanda (PR).

Nessa pesquisa as narrativas ou seus recortes são apresentados com nomes fictícios, para preservar a identificação e manter a privacidade dos participantes. São referenciados os locais e datas e às vezes, identificado os coletivos ou grupos que participaram de formações em educação ambiental pela *Trilha da Vida*.

A forte vinculação da *Trilha da Vida* com a própria trajetória de formação profissional do pesquisador foi outro fator importante a ser considerado. Dois processos que se entrecruzam e se entrecem, portanto se imbricam de maneira contínua. Até que ponto seria possível separá-los focando apenas no objeto de pesquisa? O que a princípio se mostrava como um “grande problema” acabou se revelando, aos poucos, como um dos caminhos coerentes e pertinentes para a pesquisa.

Ao integrar e acolher essa característica identitária tudo indicava para o uso de métodos biográficos, pois o método biográfico visa observar e compreender certos processos sociais sendo considerado como “produção controlada de uma narrativa sobre a vida de uma pessoa, através de um sistema teoricamente orientado de procedimentos explícitos de recolha, seleção e análise de um conjunto (ou “corpus”) relevante de informações” (ABRANTES, 2010, p.7).

Na construção da narrativa autobiográfica foi possível identificar momentos marcantes para a formação do educador ambiental bem como para a criação e desenvolvimento da *Trilha da Vida*. Foram esses momentos, de forma eletiva, os indicadores para realizar a seleção dos recortes e análises de dados produzidos nas vivências e experimentações na *Trilha da Vida*. Mas ainda faltava um procedimento

⁶⁹ Ver referências no ítem 3.4.

⁷⁰ O nome completo do Projeto é “Sala Verde Observatório de Educação, Saúde, Cidadania e Justiça Sócioambiental - Vale do Itajaí –SC” que está em atividade desde 2007 sempre com apoio do setor de extensão da UNIVALI.

metodológico capaz de entretecer esses recortes de forma plausível e coerente. Esse estágio da pesquisa coincidiu com a disciplina “Patrimônio Cultural e Redes Sociais”, a qual culminou com uma grande “bricolagem” em contexto performático com foco nas pesquisas em andamento de cada Mestrando. Esta vivência coletiva e biodiversa foi inspiradora, apontando um caminho possível para o que ainda faltava em termos metodológicos na pesquisa.

Assim o problema em lidar com um universo amostral dessa magnitude e diversidade, foi resolvido pela característica metodológica da bricolagem a partir de recortes específicos definidos pelo relato autobiográfico.

O princípio básico de uma “bricolagem” é “faça você mesmo” (Do It Yourself - DIY), adaptando formas e conteúdos disponíveis e até mesmo criando novas formas de se fazer algo com o que se tem. O que pressupõe, no mínimo, muita habilidade e criatividade para adaptar e inovar, associadas a um apurado senso estético, necessário ao olhar e a escuta sensível, para um saber fazer dentro de limites pré-determinados.

Na bricolagem não se tem acesso a recursos e ferramentas que estão fora de seu alcance no processo do fazer. Há que se resolver um mesmo problema de formas diversas dependendo dos recursos e meios disponíveis. Busca-se também uma harmonia e uma beleza a partir de junções, suturas, encaixes, sobreposições, colagem, fusões, misturas, dobraduras e retoques entre partes similares, díspares, e até mesmo antagônicas, no tecer uma “colcha de retalhos”, um mosaico ou um amálgama de resultado belo e com narrativa própria em sua composição, articulando os dados empíricos com os referenciais teóricos.

A pesquisa enquanto bricolagem acaba por revelar uma poética que surge no tecer, ou melhor, no “entretecer” (KINCHELOE, 2007) no caminhar da própria pesquisa. Vale-se de um conhecimento experimental no manejo de “ferramentas estéticas, métodos ou materiais empíricos que estejam ao seu alcance” (DENZIN e LINCOLN 2006, p. 18).

Segundo autores (DELEUZE e GUATTARI, 2005 e SILVA, 2004), o pesquisador como *bricoleur* seria aquele que extrai conteúdos de diferentes disciplinas, que produz colchas de retalhos a partir dos diferentes referenciais que

lhes são convenientes, num movimento contínuo de reflexão e produção de agenciamentos. Neira e Lippi (2012, p.613) afirmam:

O entretecer configura-se a partir da multiplicidade de vozes e do seu alinhavar, compreendendo de qual local partem os discursos e quais grupos atuam em sua defesa. Mediante o entretecimento ou a tessitura de diferentes posicionamentos, a bricolagem rompe com a arrogância de uma interpretação unívoca da prática social em foco para favorecer a emergência de outras interpretações (NEIRA e LIPPI, 2012, p. 613).

Aplicado às investigações científicas, destaca-se o uso pioneiro do termo *bricolage* no livro “O Pensamento Selvagem” do antropólogo francês Claude Lévi-Strauss (1989, p. 32), que a considera não apenas como atividade intelectual mas como atividade mitopoética.

Neira e Lippi (2012, p.610) destacam outros três autores que desdobraram a *bricolagem* para seus campos: 1) Derrida (1971) que “ressignificou o termo no âmbito da teoria literária, adotando-o como sinônimo de colagem de textos numa dada obra”; 2) De Certeau (1994) que “utilizou a noção de bricolagem para representar a união de vários elementos culturais que resultam em algo novo”; e 3) “no campo da pesquisa educacional, Kincheloe (2006) que seguiu um raciocínio semelhante ao definir a bricolagem como um modo de investigação que busca incorporar diferentes pontos de vista a respeito de um mesmo fenômeno”.

Essa reflexão mais aprofundada da relação do pesquisador com a *Trilha da Vida* adentrou o território dos chamados “métodos biográficos” que de acordo com Carvalho (2011, p.37), supõem o “entendimento sobre o valor do relato autobiográfico e portanto, da biografia como lugar de encontro entre a historicidade e o sujeito”. A autora tem se dedicado as pesquisas com narrativas autobiográficas no campo da Educação Ambiental e ressalta que:

O auto-relato pode ser tomado como um locus privilegiado do encontro entre a vida íntima do indivíduo e sua inscrição numa história social e cultural. A biografia, ao tornar-se discurso narrado pelo sujeito autor e protagonista, instaura sempre um campo de renegociação e reinvenção identitária. Os métodos biográficos nas ciências sociais, na psicologia social contemporânea e na psicanálise, por exemplo, operam neste interjogo entre a privacidade de um sujeito e o espaço sócio-histórico de sua existência, seja

ampliando a compreensão dos fenômenos sociais e grupais, seja fazendo emergir um sujeito capaz de recontar a narrativa sobre si mesmo, na clínica (CARVALHO, 2003 p.284)

Fundamenta-se nesse jogo, entre o espaço íntimo e reservado do pesquisador e o espaço sócio-histórico da sua existência, a narrativa construída no LABIRINTO AUTOBIOGRÁFICO – Gênese da Trilha da Vida e do Artista Educador Ambiental.

A abordagem biográfica se refere a um conjunto de questões teórico-metodológicas do campo das ciências sociais que engloba vários métodos e técnicas de pesquisa qualitativa e eventualmente quantitativa, de caráter empírico, herdado do campo dos estudos históricos. Segundo Abrantes (2010, p. 9) foi a partir do século XIX que o método biográfico passa a ser mais explorado pela Antropologia, em especial na modalidade “Histórias de Vida” e somente a partir do século XX é que foi adotado pela Sociologia.

Encontra-se uma heterogeneidade de terminologias associadas à abordagem biográfica sendo possível identificar uma perspectiva comum na História Oral. De acordo com De Souza (2015, p. 23) a “autobiografia, biografia, relato oral, depoimento oral, história de vida, história oral de vida, história oral temática, relato oral de vida e as narrativas de formação, são modalidades tipificadas da expressão polissêmica da História Oral”. Sendo a história de vida, especificamente o método autobiográfico e as narrativas de formação, as mais utilizadas na área da educação.

Quanto a sua historicidade e cronologia da metodologia da história de vida, Oliveira et al. (2013, p.2), registra que:

[...] metodologia da história de vida, surgem da história oral (SANTAMARINA; MARINAS, 1994; SOARES; LOPES, 2011; MATOS; SENNA, 2011) e o método biográfico (VALLES, 1997; GIBBS, 2012; MALLIMACI; BÉLIVEAU, 2006; ABRANTES; ANÍBAL; PALIOTES, 2010), que se utilizam também de narrativas, apresentando grande valor heurístico para a investigação das relações entre história social e história individual (OLIVEIRA et al., 2013, p.2).

Para Carvalho (2003, p. 296) os métodos biográficos “podem ser considerados o território mais amplo onde se inscrevem os diversos recursos e abordagens para a análise de auto-relatos e de trajetórias de vida”.

Contar, relatar, descrever, argumentar e sistematizar as experiências vividas dentro de um contexto histórico-cultural, aciona perspectivas identitárias e formativas que se ressignificam tantas quantas forem às narrativas realizadas e comunicadas. Carvalho (2003, p. 287), ao analisar aspectos da hermenêutica associada aos estudos biográficos na análise de trajetórias de vida no campo da Educação Ambiental, em especial na formação do sujeito ecológico, considera que “o laço indissociável entre a experiência e a sua (re)elaboração na condição narrativa – enquanto abertura para revivificar e ao mesmo tempo recriar o vivido – é central para a análise de relatos autobiográficos”.

Nessa relação entre narrativa e experiência Galiazzi et al. (2008, p. 173), destaca que a “pesquisa narrativa tem ampla aplicação nos campos do conhecimento, em especial na área da Educação, tendo a experiência das pessoas como ponto central, porque o pensamento narrativo é uma forma fundamental de experiência”. E que esse tipo de pesquisa acaba por conferir ao processo um caráter formativo ou constituidor de identidade ao mesmo tempo em que configura-se como método de pesquisa.

Nesse contexto Catani (1998, p.120), associa a memória como um fenômeno a ser investigado nos estudos de formação de professores, “quer nas várias dimensões da história individual quer na constituição, sacração e recuperação de uma história coletiva da profissão”.

Em “Experiências de Vida e Formação”, a autora Marie-Christine Josso (2004), destaca que apesar de recente as histórias de vida, é um privilegiado material de pesquisa nas “ciências do humano”, tendo cada vez mais importância nos eventos acadêmicos. Elas passam a ser reconhecidas e acolhidas no campo da educação, adentrando os espaços e tempos dos currículos, para uma “sensibilidade à história dos aprendentes e da sua relação com o saber, ao mesmo tempo em que a formação contínua se abria ao reconhecimento dos saberes adquiridos”.

Assim, as abordagens biográficas, como paradigma emergente e método de pesquisa e formação, indicam uma “reabilitação progressiva do sujeito e do ator”, que atualmente poderia ser considerado como um editor ou reeditor de sua própria história, “tornando-se teoria científica plausível por meio do sucesso da Teoria dos Sistemas, proposta por Bertalanffy (1972) [...] e pela mediação do conceito de

autopoiésis, caracterizando, no campo social, as individualidades” (JOSSO, 2004, p.20).

A autora ressalta as contribuições do campo da Antropologia com Gregory Bateson (1980); do campo da Sociologia com a obra “O ator e o sistema” de Crozier e Friedberg (1977), dando uma tradução concreta da teoria sistêmica. No campo da Psicologia e da Educação destaca Carl Rogers, Paulo Freire e Bernard Honoré como autores inspiradores em seu percurso de pesquisa associada à formação do ponto de vista do “sujeito aprendente”.

Bueno et al. (2006) faz uma revisão de trabalhos da área de Educação, que fizeram uso das histórias de vida e dos estudos autobiográficos como metodologia de investigação científica, no Brasil entre os anos de 1985 a 2003. Conclui que foi a partir de 1990 que o uso dessas abordagens cresceu significativamente com grande diversidade de pesquisas, mas timidamente como dispositivo de formação, ao mesmo tempo em que contribuiu para renovar as pesquisas sobre os professores com novas temáticas como os estudos sobre profissão, profissionalização e identidades docentes.

Outra questão metodológica apresentada para a pesquisa se refere à como melhor visualizar as condições subjetivas, que concorrem com as condições objetivas na dinâmica dos Movimentos e Fluxos da *Trilha da Vida*? O que se propôs metodologicamente para essa questão foi o uso de uma “narrativa visual”, composta de mosaicos de fotos e desenhos produzidos na *Trilha da Vida*, para revelar ao leitor tanto dos aspectos e condições objetivas, quanto subjetivas da operacionalidade (passo-a-passo) da metodologia. Espera-se que essa bricolagem de imagens permita um mergulho virtual, aproximando o leitor, dos “fluxos de experiência ótima” criados nas vivências da *Trilha da Vida*.

As narrativas visuais em processos de pesquisas nos ajudam a entender melhor no que ou sobre o que estamos pesquisando, não só para quem faz o trabalho, mas também para quem o estiver lendo ou analisando, pois as imagens e vídeos nos ajudam a ter uma percepção real do ocorrido. Oliveira e Alzira (2007, p.1), compreendem as narrativas visuais como “instrumentos capazes de reivindicar o direito de usar uma linguagem multifacetada na tentativa de desestruturar discursos e construções hegemônicas do mundo contemporâneo”.

A cultura visual vem ampliar esta discussão apresentando as imagens como uma elaboração complexa de sentidos, enxergando-as como uma rede de significados e relações que não obedecem a uma estrutura de causa-efeito. Exatamente nesta teia de relações e proliferações de significados reside um novo entendimento sobre as representações visuais, sinalizando que as imagens ligam contextos e significados político, religioso, psicológico, econômico ou social e por isso não são apenas representação da realidade, mas construtoras de novas realidades (OLIVEIRA & ALZIRA, 2007, p.2).

Derivando para a interface da educação com o campo da Interdisciplinaridade, Ivani C.A. Fazenda (2008, p 144-145) alerta para o perigo de, ao utilizar as histórias de vida na pesquisa e formação, categorizá-las dentro de barreiras disciplinares. Explica que:

Categorizações disciplinares podem apenas nos auxiliar na elucidação de aspectos generalizadores e superficiais. Se aí permanecemos, corremos o risco de perder a riqueza dos detalhes singulares que podem nos conduzir a uma compreensão mais apurada de aspectos importantes, que nem sempre a generalização contempla. Histórias de Vida, quando devidamente recuperadas, permitem-nos conjugação de olhares singulares das ações educativas. Cada pesquisa que tem a História de Vida como procedimento, requer configuração própria, cuidados diferenciados, porque sugerem movimentos novos no delineamento das ações. (FAZENDA, 2008, p 144-145)

Sair do lugar delimitado e comum próprio da disciplina em direção à interdisciplinaridade exige uma atitude também interdisciplinar que aciona o pensamento sistêmico e complexo e um diálogo de saberes a partir das experiências de vida. Um caminho inevitável e desejável no contexto desta pesquisa. Fazenda (Ibid) faz referência a obra de Gaston Pineau de 2002, pela qual rastreia “os trabalhos dos principais pesquisadores da História de Vida com o objetivo de demonstrar como as ações cotidianas podem transformar-se em pesquisa e como as pesquisas podem transformar-se em formações diferenciadas”.



[C]

3. LABIRINTOS SUBTERRÂNEOS E RIZOMÁTICOS – Os Fundamentos Teóricos e Metodológicos da *Trilha da Vida* – processo de subjetivação

Sumário – Labirinto [C] – Volume 3

3. LABIRINTOS SUBTERRÂNEOS E RIZOMÁTICOS – Os Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Trilha da Vida – processo de subjetivação. [C] Erro! Indicador não definido.

3.1. O Labirinto como Metáfora na *Trilha da Vida*. [C1] Erro! Indicador não definido.

3.2. *Trilha da Vida: (Re)Descobrimos a Natureza com os Sentidos* – Labirintos Conceituais e Operacionais. [C2] Erro! Indicador não definido.

3.2.1. O surgimento da “Linha do Tempo” e as “miniaturas” como marcas identitárias da *Trilha da Vida* - Primeira Marca. [C2.1] Erro! Indicador não definido.

3.2.2. Fluxos e Movimentos da Abordagem Metodológica *Trilha da Vida*. [C2.2] Erro! Indicador não definido.

3.2.3. Movimentos de Preparação para a Vivência/Experiência. [C2.3] Erro! Indicador não definido.

3.2.4. Movimentos da Vivência/Experiência. [C2.4] Erro! Indicador não definido.

3.2.5. Movimento seguinte a Vivência/Experiência – desdobramentos do que foi deflagrado na vivência. [C2.5] Erro! Indicador não definido.

3.2.6. Caminhos de Encontros e Descobertas (CED) e Vida Secreta dos Objetos (ViSO). [C2.6] Erro! Indicador não definido.

3.2.7. Tipos de Instalações da *Trilha da Vida*. [C2.7] Erro! Indicador não definido.

3.3. As Performances, o Suprasensorial e as Experiências na Trilha da Vida. [C3] Erro! Indicador não definido.

3.4. A proposta da Rede *Trilha da Vida* de Formação em Educação Ambiental. [C4] Erro! Indicador não definido.

3. LABIRINTOS SUBTERRÂNEOS E RIZOMÁTICOS – Os Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Trilha da Vida – processo de subjetivação. [C]

Para compreender o que o objeto investigado tem de específico e distinto em relação a outras metodologias, foi necessário situá-lo em seu contexto de origem. Determinar a singularidade da abordagem metodológica *Trilha da Vida: “(Re)Descobrimo a Natureza com os Sentidos”*, envolve descrevê-la e caracterizá-la em seu contexto e operacionalidade.

Este Contexto se assemelha a um “labirinto conceitual” envolvendo definições, conceituações e descrições, que se entrecruzam de forma rizomática a partir da narrativa autobiográfica, evidenciando alguns dos marcos teóricos envolvidos na formação do pesquisador e que agenciaram a criação, desenvolvimento e disseminação da *Trilha da Vida*.

A sua sistematização pode ser considerada como um dos resultados, na medida em que organiza e explicita de forma articulada fundamentos teóricos, *a priori*, bem como aqueles que foram sendo construídos e se definindo no decorrer da pesquisa. A começar pela metáfora interior do pesquisador e a metáfora estruturante na concepção e operacionalidade da *Trilha da Vida*: o labirinto, o qual também influenciou na bricolagem e dissertação da pesquisa.

Seguem-se o que se pode denominar de “Labirintos em processos de subjetivação”, pois revelam como a *Trilha da Vida* foi identificada e denominada, em diferentes momentos, simbolizando uma busca pela sua identidade e legitimidade. Para Hall (2000), subjetivação é um termo mais apropriado que o termo identidade, visto que o conceito de identidade opera sob rasura, sempre em contingência, em condicional, em processo, em construção.

Uma vez compreendido e sistematizado esse processo, a *Trilha da Vida* pode se apresentar pelas suas características identitárias permitindo o seu reconhecimento, ou não, dentro dos campos da Educação Ambiental e Patrimonial.

3.1. O Labirinto como Metáfora na *Trilha da Vida*. [C1]

NERUDA: Escucha este poema: "Aquí, en la isla, el mar, ¡y cuánto mar! Se sale de sí mismo a cada rato. Dice que sí, que no. Que no. Dice que sí en azul, en espuma, en galope. Dice que no, que no. No puede estarse quieto. Me llamo mar, repite pegando en una piedra sin lograr convencerla. Entonces, con siete lenguas verdes de siete tigres verdes, de siete perros verdes, de siete mares verdes, la recorre, la besa, la humedece, y se golpea el pecho repitiendo su nombre". ¿Qué te parece?

MARIO: Es extraño...

NERUDA: ¿Cómo extraño? ¿Qué significa extraño? Tú eres un crítico muy severo...

MARIO: No, la poesía no. Es extraño... extraño cómo me sentí cuando la decía.

NERUDA: ¿Y cómo te sentiste?

MARIO: No sé. Las palabras iban y venían.

NERUDA: Como el mar, entonces.

MARIO: ¡Exactamente! Como el mar.

NERUDA: Ese es un buen ejemplo.

MARIO: Me sentí mareado en realidad. Me sentí... me sentí como en un bote que se mecía en el vaivén de las palabras.

NERUDA: ¡Como en un bote que se mecía en mis palabras! Vaya. ¿Sabes qué has hecho, Mario? Una metáfora. ¡Una metáfora! ¿Entiendes?

MARIO: ¡Noooo! ¿De veras?

NERUDA: Ahá...

MARIO: ... Pero no vale, porque no tuve la intención.

NERUDA: Eso no tiene importancia. Las imágenes surgen espontáneamente.

MARIO: Y, por ejemplo, Don Pablo,... el mundo entero... como el mar... el cielo... las lluvias... las nubes...

NERUDA: ... ahora ya puedes decir etcétera, etcétera.

MARIO: Etcétera, etcétera. El mundo entero.... ¿es una metáfora para otra cosa?

NERUDA: ...

MARIO: ¿Estoy diciendo tonterías, no?

NERUDA: No, no. De ningún modo.

MARIO: Es que puso una cara tan rara.

NERUDA: Mario, hagamos un trato. Yo me voy a nadar un rato y consideraré tu pregunta. Mañana te daré una respuesta.

Trecho de um dos diálogos entre os personagens Pablo Neruda e Mario no filme "O Carteiro e o Poeta" dirigido por Michael Radford retratando a amizade entre o poeta chileno Pablo Neruda e um humilde carteiro que deseja aprender a fazer poesia. 1994.

O diálogo entre carteiro Mario e o poeta Neruda, descrito em epígrafe, me marcou profundamente quando assisti pela primeira vez ao filme, em 1995, por várias razões. A primeira pela força da Beleza transformadora que a Arte provoca como fruição estética, certa potência do “sentir, pensar e agir”. A segunda por se tratar do Mar, ao qual me dispus a estudar e compreender, pela via da ciência, em minha profissão de oceanógrafo, um dos aspectos de minha Identidade profissional. A terceira por ser um diálogo entre um dos Poetas que mais admiro e um suposto Homem simples numa ilha de pescadores na Itália, me conectando virtualmente às minhas raízes familiares e minha ancestralidade, novamente uma marca identitária existencial. A quarta por ser um Diálogo entre três dimensões daquela realidade vivenciada: o poeta, o carteiro e o mar, ou seja, a indissociabilidade das coisas, no dizer de Ingold (2012, p. 29 e 2015), como um “parlamento de coisas”, algo essencial na Educação Ambiental. A quinta, por ser a mais bela conceituação do que é uma Metáfora que conheço. As metáforas sempre foram muito presentes no modo de me expressar sobre os meus sentimentos, pensamentos e ações. E, por fim, por ser uma declaração de Amor⁷¹.

A “metáfora interior” descoberta na pesquisa se refere ao Labirinto, tanto para a *Trilha da Vida* como para formação pessoal e profissional do pesquisador, havendo outras metáforas que gravitam em torno dela. Existem diferentes tipos de labirintos com funções específicas e, portanto, como ponto de partida já se apresenta uma questão conceitual e simbólica a ser enfrentada: a que “Labirinto” se refere como metáfora para a *Trilha da Vida*?

Antes, porém, é pertinente compreender o que são e como funcionam as metáforas. O que não é uma tarefa fácil devido à complexidade e profundidade teórica envolvida no campo da linguística, das artes e das ciências, as quais todas se valem de metáforas como meios para solucionar questões teóricas e metodológicas do conhecimento.

No final da década de 1970, o linguista George Lakoff e o filósofo Mark L. Johnson formulam a Teoria da Metáfora Conceitual e escrevem em 1980, o livro “*Metaphors we live by*” que em sua tradução para o português ficou com o título de

⁷¹ Uma clara referência ao livro “Educar na Biologia do Amor e da Solidariedade” de Maria Candida Moraes (2003).

“Metáforas do cotidiano”, onde fundamentam e ampliam a compreensão sobre a metáfora e sua importância para o nosso viver. Eles chegam a afirmar que a metáfora é tão importante como se fosse:

“[...] um dos cinco sentidos, como ver, ou tocar, ou ouvir, o que quer dizer que nós só percebemos e experienciamos uma boa parte do mundo por meio de metáforas. A metáfora é parte tão importante da nossa vida como o toque, e tão preciosa quanto [...]” (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p.358).

Na busca por compreensão dos elementos que fazem as metáforas serem tão importantes e presentes em nossa vida, recorre-se à sistematização de Bernd Fichtner (1999 e 2009), da qual são extraídos e reproduzidos três fragmentos pela pertinência e adequação a necessária fundamentação e clarificação do papel das metáforas para a pesquisa empreendida e para a construção de conhecimento:

Metáforas são em geral elementos constitutivos para a nossa concepção de realidade. Nós estruturamos os diferentes campos (áreas) de nossas experiências de maneira sistemática por meio da metáfora. Nelas construímos imaginações como “quadros” que criam relações entre campos, fenômenos e processos bem diferentes e contrários e formam um sistema coerente (FICHTNER, 2009, p.37).

A metáfora é objetiva e ao mesmo tempo subjetiva. Sua objetividade está na intensionalidade e na evidência da sua proposição. Exatamente pela orientação dada ao conteúdo, o sujeito e sua subjetividade são provocados para uma atividade. Subjetivo não é simplesmente aquilo que é individual, alienado ou surrealista, mas aquilo que significa ser sujeito da sua imaginação, da sua experiência, e do seu conhecimento (FICHTNER, 2009, p.41).

Como imaginações modelantes, as metáforas são dirigidas à uma totalidade. Elas transformam dois campos heterogêneos e separados num único, criando algo de novo que tem - semanticamente falando - uma qualidade total e intensional. Nisso a metáfora relaciona imagem com conceito. Metáforas não são reproduções de fatos empíricos, mas imagens de contextos teóricos e conseqüentemente meios de reflexão, onde estão relacionados à visualização, no mais estreito vínculo possível com a reflexão. Na mediação do objeto e sujeito relaciona do mesmo jeito emoção e cognição, olhar e pensar, intuição e conhecimento. A dominação dos conteúdos tem na metáfora sempre algo forçado, obrigado. Uma metáfora deve ser

espontaneamente aceitável e intuitivamente esclarecedora pelo pensamento que pode partir dela (FICHTNER, 2009, p.45).

Para Bernd Fichtner (2005 apud CASTELL, 2007 p.32), as “metáforas não têm só uma função constitutiva na formação crítica de nossa experiência, mas também para as mudanças, transformações e reestruturações delas” rompendo e ampliando as fronteiras e limites de uma área preestabelecida de experiências. Assim, ao metaforizar, os seres humanos podem articular a capacidade fundamental com a qual transformam o mundo. O que equivale dizer que as metáforas estão associadas ao novo, ao imprevisto, imprevisível, representando uma orientação para o futuro, para um “devir”, um “vir a ser”.

Segundo Castell (Ibid), estaria aí uma possibilidade de saída, de ruptura importante para pensar a forma como a educação pela arte pode interagir, dialogar com o campo da Educação Ambiental, a partir do repertório de vida dos participantes (por exemplo, da *Trilha Vida*) articulado com a imaginação criadora⁷².

Em “Elogio à Razão Sensível”, Michel Maffesoli (1998), busca também nas metáforas um caminho fértil de possibilidades como saída às limitações, fragmentações e reducionismos do pensamento moderno e seus paradigmas que impedem a “fruição intelectual, a sensibilidade teórica e a sinergia entre o sensível e a sociabilidade”, ou seja, o desenvolvimento do “vínculo emocional”. Reconhece que a “metáfora não indica, de maneira unívoca, qual é o sentido das coisas, mas pode ajudar a perceber suas significações” funcionando como uma alavanca metodológica.

O “resíduo” de Pareto, o “não-racional” de Max Weber, o “arquétipo” de Gilbert Durand, para não tomar senão algumas noções dentre outras tantas, estão aí para chamar nossa atenção para a necessidade de pôr em ação uma “ecologia” do espírito, isto é, uma

⁷² O contato deste pesquisador com esses referenciais se origina em 1988/1992, inicialmente na condição de estagiário e, após como recém-formado, experimentando atividades sobre o fenômeno “água”, nos laboratórios integrados de arte & ciência promovidos pelo projeto de educação ambiental Utopias Concretizáveis Interculturais (FURG, Rio Grande, RS). Processos que o fizeram compreender de forma vivencial o poder das metáforas e da imaginação criadora como meio de construção de conhecimento. Desde então as metáforas mereceram, de sua parte, um olhar e uma escuta cuidadosa e sensível, sendo incorporadas num modo de sentir, pensar e fazer a Educação Ambiental.

atitude de pensar que considera a natureza, sob suas diversas modulações, antes como parceira com a qual existe uma interação, do que como objeto que se pode explorar à vontade e trabalhar como se queira. Nesse sentido, a **metáfora** é um instrumento privilegiado, pois, contentando-se com descrever aquilo que é, buscando a lógica interna que move as coisas e as pessoas, reconhecendo a parcela de imaginário que as impregna, ela leva em conta o “dado”, reconhece-o como tal e respeita suas coibições. É isso, propriamente, que pode fornecer à “inteligência do social” toda a sua amplitude; é isso, propriamente, que permite ter em mente a sinergia da matéria e do espírito, e elaborar uma verdadeira “razão sensível” (MAFFESOLI, 1998, p. 151, grifo nosso).

A reafirmação pela urgência de uma nova objetividade, não apartada do subjetivo, do sensível, do intuitivo, do sensorial, do simbólico, do emocional, começa a ecoar a partir das fronteiras entre a Ciência, a Arte e a Filosofia, evidenciando não haver hierarquia, predominância e hegemonia entre as diferentes formas de pensar e agir nas quais o imaginário e o pensamento metafórico ultrapassam a dimensão da linguagem, engendrando nossos pensamentos e ações na vida cotidiana.

Como já indicado por Lakoff & Jhonson (1980), as metáforas são muito mais do que recurso linguístico, mas sim estruturas do nosso pensar e viver.

A metáfora é, para a maioria das pessoas, um recurso da imaginação poética e um ornamento retórico – é mais uma questão de linguagem extraordinária do que de linguagem ordinária. Mais do que isso, a metáfora é usualmente vista como uma característica restrita à linguagem, uma questão mais de palavras do que de pensamento ou ação. Por essa razão, a maioria das pessoas acha que pode viver perfeitamente bem sem a metáfora. Nós descobrimos, ao contrário, que a metáfora está infiltrada na vida cotidiana, não somente na linguagem, mas também no pensamento e na ação. Nosso sistema conceptual ordinário, em termos do qual não só pensamos, mas também agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza (LAKOFF & JOHNSON, 2002, p. 45).

Em consonância ao que esses autores consideram sobre as metáforas, algo muito similar é dito por Bondía (2002, p. 21) sobre as “palavras”:

E isto a partir da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação. Eu creio no poder das palavras, na força das palavras, creio que fazemos coisas com as palavras e, também, que

as palavras fazem coisas conosco. As palavras determinam nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece (BONDÍA, 2002, p. 21).

A metáfora liga Arte e Ciência, pois a invenção por aproximação de estruturas heterogêneas é a base de potentes efeitos de verdade em várias áreas da prática social (GAUTHIER, 2004, p. 135).

No campo da Arte, a partir de 1967, o artista brasileiro Hélio Oiticica trabalha de forma radical as ideias que o levam a elaborar suas propostas “Suprasensoriais”, apresentando no IV Salão de Arte Moderna de Brasília, os bólides da "Trilogia sensorial". Realiza os “Penetráveis PN2 e PN3” que compõem a obra “Tropicália”⁷³, exposta no Museu de Arte Moderna (MAN), Rio de Janeiro, na mostra “Nova objetividade brasileira”. É no ano de 1967, que Hélio Oiticica, de acordo com sua biografia – cronologia de suas obras, concebe o “Éden”, conjunto de penetráveis e proposições suprasensoriais que seriam expostos em 1969, na Galeria Whitechapel, em Londres.

O conceito de “nova” objetividade não visa, como pensam muitos, diluir as estruturas, mas dar-lhes um sentido total, superar o estruturalismo criado pelas proposições da arte abstrata, fazendo-o crescer por todos os lados, como uma planta, até abarcar a ideia concentrada na liberdade do indivíduo, proporcionando-lhe proposições abertas ao seu exercício imaginativo, interior – esta seria uma das maneiras, proporcionada neste caso pelo artista, de desalienar o indivíduo, de torná-lo objetivo no seu comportamento ético-espacial. O propósito de fazer da obra seria violado, assim como a “elaboração” interior, já que o verdadeiro “fazer” seria a vivência do indivíduo. Cheguei então ao conceito que formulei como suprasensorial (JACQUES, 2001, p. 112).

⁷³ “O termo Tropicália nasce como nome da obra de Hélio Oiticica (1937 - 1980) exposta na mostra Nova Objetividade Brasileira, realizada no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro (MAM/RJ), em abril de 1967. A obra pode ser descrita como um ambiente labiríntico composto de dois Penetráveis, PN2 (1966) - Pureza É um Mito, e PN3 (1966-1967) - Imagético, associados a plantas, areia, araras, poemas-objetos, capas de Parangolé e um aparelho de televisão. Como descreve o artista: ‘o ambiente criado era obviamente tropical, como num fundo de chácara e, o mais importante, havia a sensação de que se estaria de novo pisando na terra. Esta sensação sentira eu anteriormente ao caminhar pelos morros, pela favela, e mesmo o percurso de entrar, sair, dobrar pelas ‘quebradas’ de tropicália, lembra muito as caminhadas pelo morro”. TROPICÁLIA . In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2016. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3741/tropicalia>>. Acesso em: 18 de Dez. 2016. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7.

Interessante notar a presença da “palavra” em muitas das obras de Hélio Oiticica⁷⁴ evidenciada pelo crítico Frederico Oliveira Coelho (2009):

Entrando pela porta da escrita no labirinto criativo de Oiticica, não devemos perder de vista a intensa relação do seu trabalho de artista plástico com a palavra. Ao lado de Rubens Gerchman, ele foi um dos principais precursores dessa abordagem no país. Suas obras já incorporavam, desde os anos 1960, a palavra como elemento constituinte dos usos e significados que ela pode gerar no campo das artes plásticas (COELHO, 2009).

Mais recentemente, o filósofo e pedagogo francês Jacques Gauthier (2004), a partir de suas experiências vividas, em especial junto ao povo indígena da Kanaky ou Nova-Caledônia, no Pacífico, criou o método sociopoético no qual as metáforas são essenciais. Na sociopoética a “metáfora é o vínculo privilegiado que transporta os sentidos da vida cotidiana de um mundo semântico para um outro, participando da co-construção de agenciamentos coletivos de enunciação” (GAUTHIER, 2004 p. 135).

De acordo com Souza (2011, p. 30) a Sociopoética, proposta por Jacques Gauthier, se fundamenta “a partir das idéias de Paulo Freire e sua Pedagogia do Oprimido, das reflexões de René Lourau e Lapassade com a Análise Institucional, dos princípios do Teatro do Oprimido de Augusto Boal e da Escuta Mito-Poética de René Barbier”. Souza (op. cit), destaca alguns dos princípios que caracterizam a Sociopoética como:

- a importância do corpo como fonte do conhecimento; - a importância das culturas dominadas e de resistência, das categorias e dos conceitos que elas produzem; - o papel dos sujeitos pesquisados como co-responsáveis pelos conhecimentos produzidos, “co-pesquisadores”; - o papel da criatividade de tipo artístico no aprender, no conhecer e no pesquisar; - a importância do sentido espiritual, humano, das formas e dos conteúdos no processo

⁷⁴ De acordo com o crítico Frederico de Oliveira Carvalho: Sem dúvida, os mais famosos trabalhos de Oiticica com as palavras são seus Parangolés, cujas frases-poemas trazem, como demonstrou Luciano Figueiredo em trabalho recente, o papel da poética como um aspecto estrutural de sua obra. “Do meu sangue, do meu suor esse amor viverá” (1965), “Da tua pele brota a umidade da terra do teu gosto/o calor”(1967), “Teu amor eu guardo aqui” (1967) e “Incorporo a revolta” (1968) são alguns dos “poemas” que Oiticica girava nas suas famosas capas ao lado de passistas da Mangueira. Outros exemplos de obras de Hélio Oiticica que se utilizavam da palavra como elemento constituinte foram o Bólide Caixa 22 “Mergulho do Corpo” e o Bólide-Caixa (ou Poema-Caixa) 18, como o feito em homenagem a Cara de Cavalão (COELHO, 2009).

de construção dos saberes (GAUTHIER, apud SOUZA, 2011, p. 30-31).

Com esses aportes teóricos, filosóficos e conceituais sobre “metáforas, imaginação e conhecimento”, cabe voltar a questão inicial sobre que tipo de labirinto melhor simboliza a *metáfora interior* do pesquisador e sobre o seu objeto de pesquisa.

As “imagens de labirintos” sugerem arquétipos da humanidade que simbolizam uma caminhada a ser feita intencionalmente num espaço delimitado por um conjunto de caminhos que se entrecruzam com passagens, na maioria para becos sem saídas, com a intenção de confundir e desorientar a quem o percorre, condicionando um frequente retorno para experimentar novos caminhos e passagens até que se chegue a saída ou ao seu centro.

Embora haja registros anteriores, sua origem é referenciada como sendo na Grécia, no período helenístico, associado ao mito de Teseu, de Ariadne e do Minotauro – Labirinto de Creta, construído pelo arquiteto Dédalo, o qual era o único a possuir sua planta. Esse poderoso mito foi sendo apropriado, resignificado e adquirindo concepções e configurações peculiares a cada época.

Lopes (2010, p.33 e 2012, p. 134-136), recorre aos conceitos de labirintos dos filósofos Paolo Santarcangeli (1967) e Mário Perniola (1968) os quais destacam ao menos três diferentes conceitos de labirinto no âmbito da cultura ocidental: um “místico-religioso”, um “iluminista” e um que se pode definir como “unitário”. Em seu contexto “místico-religioso” aos labirintos se incorporou o símbolo da cruz sendo representado em muitos pisos de catedrais européias da Idade Média, como em Chartres, localizada no noroeste da França. Passam a adquirir um caráter sagrado e de peregrinação ou jornada de busca do centro, nesse caso simbolizando a elevação espiritual, de contato com o divino (transcendência) evidenciando sua apropriação pela religiosidade ocidental cristã. Eles funcionam como ritos de iniciação, peregrinação e de passagem capaz de renovar e renascer o ser e o mundo no qual está imerso. Considerados como espaços sagrados comumente simbolizando templos (espaço/tempo) que permitem confirmar nossa unidade com o cosmos.

Já o conceito “iluminista” se inspira no labirinto clássico de Creta e respectiva mitologia associada a ele sendo despido de todo caráter sagrado (LOPES, op.cit, p.33). Nele habita o pavoroso monstro Minotauro, um abominável ato de bestialidade e o nascimento resultante de um filho híbrido e estranho, a quem Teseu tem que vencer para chegar ao centro e só consegue sair do labirinto seguindo o “fio de Ariadne”, novelo de linha fornecido pela princesa de Creta, filha do rei Minos, para que Teseu não se perdesse em seu retorno do labirinto após ter vencido o Minotauro. Este conceito iluminista, segundo Paolo Santarcangeli (in LOPES, op.cit) “decai na Idade Média e ressurgue com a ciência moderna manifestando-se na sua versão mais pura e radical: nos testes psicotécnicos e exercícios militares, representando o mito helênico a serviço do domínio e da opressão”.

Em contraponto e como crítica aos dois primeiros, Mário Perniola (in LOPES, op.cit) propõe o conceito de “labirinto unitário”, pois considera o labirinto clássico como “antilabiríntico”, pois sua estrutura dividida em centro e periferia faz com que o percurso ocorra em função da chegada. O que não ocorre no conceito “unitário” no qual não há centro, nem periferia, nenhuma regularidade ao que ele sentencia: “*il vero labirinto non lo si percorre; dentro il labirinto se vive*”, ou seja, “o labirinto unitário não se percorre, vive-se o labirinto”.

É justamente ao “labirinto unitário” que a *Trilha da Vida* se refere, pois ela é para ser vivenciada e experienciada em sua integralidade com a maior liberdade possível, de forma lúdica, criativa, ressignificando as noções de espaço-tempo como num jogo de miniaturas provocadoras de eventos heurísticos (de descobertas) diante do inusitado, do inesperado. A sensação de um devir frente ao desconhecido e de se estar perdido em meio ao labirinto de possibilidades é uma de suas potencialidades enquanto vivência educacional e estética.

Mas a “metáfora interior” não se limita apenas a essa concepção de “labirinto unitário” e agrega a ele outros níveis ou planos. O mais apropriado é considerá-la como um conjunto de labirintos unitários sobrepostos e interligados, às vezes dobrados ou imbricados, havendo ainda aqueles labirintos subterrâneos que se assemelham a um “rizoma” – conceito proposto por Deleuze e Guattari na obra *Mil Platôs* (1995).

As possibilidades metafóricas ganham proporção e complexidade e assumem uma dinâmica própria ao criar caminhos simultâneos e aleatórios a serem percorridos e sistematizados pela pesquisa. Labirintos cujas paredes são móveis e podem ser arranjadas e bricoladas por quem o percorre, caminha, anda, perâmbula, deâmbula, vagueia ou divaga por ele. Um labirinto de “pedras vivas”⁷⁵ que se constitui na medida em que é vivenciado com todos os sentidos e em todos os sentidos.

Lopes (2010 e 2012) analisa a presença da figura do labirinto no processo e na obra de Hélio Oiticica associada com “o espaço da travessia, da aventura e da exploração; propício à caminhada, à deambulação e ao “vagabundear”, tendo como princípio a desorientação” (LOPES, *Ibid* p.29). Conclui que o “caráter lúdico e a ideia de flexibilidade do tempo e do espaço foram somadas ao “descondicionamento” social e comportamental a favor de uma nova realidade” (LOPES, *Ibid*, p.35). Para ele “o labirinto é antes um estado sensorial que uma forma rígida. É o espaço da vertigem, do movimento, da música, da dança, da embriaguez, enfim, de um estado dionisíaco. Manifesta-se através da incerteza dos jogos” (MORITA, 2011, p. 226).

Diante dessas concepções, o mais apropriado é considerar a *Trilha da Vida* como um Labirinto Unitário que se (des)dobra em outros Labirintos que podem ser, inspirados em Deleuze e Guattari (1995), denominados de Rizomáticos e Subterrâneos. Ou seja, assume a concepção de Labirintos Múltiplos:

Diz-se que um labirinto é múltiplo, etimologicamente, porque tem muitas dobras. O múltiplo é não só o que tem muitas partes, mas o que é dobrado de muitas maneiras. Um labirinto corresponde precisamente a cada andar: o labirinto do contínuo, na matéria e em suas partes, e o labirinto da liberdade, na alma e em seus predicados. Se Descartes não soube resolvê-los, foi porque procurou o segredo do contínuo em percursos retilíneos e o segredo da liberdade em uma retidão da alma, ignorando a inclinação da alma

⁷⁵ O termo “pedras vivas” nesse contexto é uma referência ao artigo “A perspectiva das pedras: considerações sobre os novos materialismos e as epistemologias ecológicas” de Isabel Cristina de Moura Carvalho publicado em *Pesquisa em Educação Ambiental*, vol. 9, n. 1 – págs. 69-79. 2014. Coincidentemente o nome do local que abrigou a primeira montagem fixa da Trilha da Vida é Parque Natural das “Pedras Vivas” localizado na Ilha de Santa Catarina (SC) no período de 2000 a 2010. A estruturação da dissertação em labirintos no lugar de capítulos foi influenciado por esses conceitos aos quais podem ser vivenciados nas possibilidades de leituras da dissertação, não necessariamente numa ordem linear e sequencial.

tanto quanto a curvatura da matéria. Há necessidade de uma “criptografia” que, ao mesmo tempo, enumere a natureza e decifre a alma, que veja nas dobras da matéria e leia nas dobras da alma (DELEUZE, 1991, p. 13-14).

Essa concepção rizomática e labiríntica é analisada por Jacques (2001, p. 63/103) a partir da estética das favelas na qual a noção de fragmento, rizoma e labirinto são elementos constitutivos e dinâmicos assim como na obra de Hélio Oiticica.

“Aspiro ao Grande Labirinto” é a única anotação feita por Hélio Oiticica em seu diário no dia 15 de janeiro de 1961 evidenciando, segundo os críticos e pesquisadores, um anúncio e uma escolha que o próprio artista fez para construir e definir sua obra. Ao longo de sua trajetória os labirintos foram uma constante tanto na sua linguagem e criação quanto em suas obras.

A metáfora do labirinto tem cumprido função estrutural e funcional na *Trilha da Vida*, dando organicidade, operacionalidade e fundamento ao método de trabalho. Ela pode ser acionada quando do planejamento de uma atividade, durante a sua aplicação ou mesmo após, quando da avaliação e sistematização das aprendizagens geradas. Comumente serve de inspiração e orientação para atividades e experiências em Educação Ambiental. Um destes exemplos, em que ela serviu a essas várias funções, foi propiciado pela atividade “Carta à Terra”⁷⁶ no “I Encontro do Curso de Formação em Educação para o Ecodesenvolvimento para o Fórum da Agenda 21 de Ibiraguera (Imbituba/SC)”⁷⁷, ocorrido em 27 de outubro de 2012.

Resumidamente, após a acolhida ao grupo, foi proposta uma caminhada silenciosa de olhar atento, escuta sensível, observação e interação com as pessoas, o lugar e seus elementos, onde uma “miniatura” se fazia presente (balão

⁷⁶ A atividade “Carta à Terra” tem sua metodologia fundamentada numa das experiências educacionais transdisciplinar da abordagem metodológica Trilha da Vida: o “Caminhos de Encontros e Descobertas” (ver detalhes no item 3.1. da dissertação).

⁷⁷ I Encontro do Curso de Formação em Educação para o Ecodesenvolvimento para o Fórum da Agenda 21 de Ibiraguera (Imbituba/SC), foi realizado pelo Núcleo Interdisciplinar de Meio Ambiente e Desenvolvimento (UFSC/NMD) e contou com o apoio do Instituto Gaia VilLage, Laboratório de Educação Ambiental – LEA/CTTMar/UNIVALI e Sala Verde Observatório de Educação, Saúde, Cidadania e Justiça Socioambiental. Data do evento: 27 de outubro / 2012. Local: Instituto Gaya – Praia do Ouvidor, (Garopaba/SC).

representando a Terra), mas que era de desconhecimento prévio dos participantes (figura 18). Após essa caminhada sensível e reflexiva, eles são instigados a fazer um desenho representativo e/ou redigir um texto sobre o que se está vendo/ sentindo/ pensando naquele ambiente e momento. Como resultado, apresentam-se dois fragmentos da sistematização do grupo, um na forma de texto e outro na forma de mapa mental (figura 19). O texto a seguir é a transcrição de um trecho de uma das falas da roda de diálogo com os participantes sobre a vivência/experiência:

Ai me veio à cabeça que existe uma dimensão do deslumbramento, você se sentir conectado, mas ainda dentro de uma dimensão muito tosca! O que alguns autores chamariam de materialismo espiritual, aonde se usa a beleza da natureza, as ideias generosas, como um instrumento de fortalecimento do ego (Transcrição da fala de um participante. 2012. Ibiraquera, (Imbituba/SC)).

Figura 18 – Imagem do local explorado pelos caminhantes da atividade “Carta à Terra”.



Fonte: Acervo *Trilha da Vida*. Gaia Village – Ibiraquera (Imbituba/SC). 27/10/2012.

O texto revela uma busca de sentido e significado da caminhada realizada por um dos participantes e as descobertas ocorridas por ter caminhado com outro olhar, outro ritmo, outra percepção de um lugar que todos já haviam transitado, mas sem a intencionalidade proposta pela atividade. Está tem o potencial pedagógico de provocar um encantar-se, maravilhar-se e até mesmo um “deslumbramento” (conhecimento sensível) como relatado. Num segundo momento, ocorre a formulação de um significado a partir do sujeito, explicitando uma reflexão elaborada e bem fundamentada (conhecimento inteligível), incorporando às suas experiências de vida.

Figura 19 – Detalhes da Caminhada e posterior Roda de Diálogo.



Fonte: Acervo *Trilha da Vida*. Foto de Juliana Adriano. Gaia Village – Ibiraquera (Imbituba/SC). 27/10/2012.

Já o mapa mental a seguir apresenta um desenho simbolizando um labirinto desenhado intencionalmente como se estivesse na planta dos pés de uma pessoa (figura 20). No calcanhar a sede e o espaço construído de onde se inicia a caminhada pelo labirinto imaginário.

Existem três entradas com caminhos diferentes, mas todos atravessam um pequeno riacho. Num dos caminhos há uma ponte que facilita a travessia, nos outros dois, o caminhante precisa atravessar em contato com a água. Uma mais segura e racional e, outra mais aventureira e estésica na medida em que o caminhante entrará inevitavelmente na água. A escolha quem faz é sujeito de forma autônoma na sua caminhada. Há escolhas possíveis e caminhos alternativos. Após essa travessia inicial, carregada de sentidos (físicos e simbólicos), os caminhos se entrecruzam e levam à ponta do dedão do pé onde se representou o planeta Terra (referência ao Balão/Planeta em miniatura). Em cada um dos caminhos há um caminhante e todos caminham no mesmo sentido: o Planeta Terra. Há escrito a seguinte expressão: “Caminhante / não tem um caminho, faz o caminho ao andar!”.

Figura 20 – Mapa Mental desenhado por um dos participantes da atividade “Carta à Terra”.



Fonte: Acervo Trilha da Vida. Ibiraguera, SC. 27/10/2012.

São várias metáforas utilizadas para expressar os significados atribuídos à caminhada realizada: o pé descalço⁷⁸, a “planta do pé” cujas marcas são os caminhos a serem percorridos, o labirinto, a caminhada, a ponte, a travessia, o rio, o caminho, o Planeta Terra.

Esse conjunto de metáforas nos ajuda a recuperar a capacidade rara de “escuta meditativa do mundo”⁷⁹, possibilitada pelo caminhar com os “pés descalços”⁸⁰ para, quem sabe, compreender que “o mundo inteiro... é uma metáfora para outra coisa!”

Com um pedido de licença poética, recorre-se ao poema do escritor paulista Marcelo Maluf sobre o Labirinto, para simbolizar a saída deste labirinto e a entrada na *Trilha da Vida*.

o labirinto é uma jornada para dentro
o centro de um labirinto é o seu coração
o labirinto é uma jornada para fora
fora do labirinto é presenciar o agora
o labirinto é uma jornada para o outro
o outro no labirinto
pode ser pedra
pode ser água
pode ser balão

Marcelo Maluf⁸¹

⁷⁸ Sobre essa metáfora dos “Pés Descalços” segue uma das histórias do livro “Mulheres que correm com Lobos” exatamente sobre a pele da sola de nosso pé: “Ouvi falar pela primeira vez de La Que Sabé quando morava nas montanhas Sangre de Cristo no Novo México, sob a proteção do Pico Lobo. Uma velha bruxa de Ranchos me disse que La Que Sabé sabia de tudo sobre as mulheres, que La Que Sabé havia criado as mulheres a partir de uma ruga na sola do seu pé divino. É por isso que as mulheres são criaturas cheias de sabedoria. Elas são feitas essencialmente da pele da sola do pé, que tudo sente”. Essa idéia de que a pele do pé tem maior sensibilidade me soou verdadeira, pois uma índia aculturada da tribo kiché uma vez me disse que só havia calçado seu primeiro par de sapatos aos vinte anos de idade e que ainda não estava acostumada a caminhar “con los ojos vendados”, com vendas nos pés (ESTES, 1994, p.24).

⁷⁹ Referência ao texto Repensando a educação para o ecodesenvolvimento, de Paulo Freire Vieira, do livro Ecologia humana, ética e educação: a mensagem de Pierre Dansereau, 1999 (p. 625)

⁸⁰ Alusão ao artigo/discurso “O cientista de pés descalços”, de Pierre Dansereau, 1963 (In: VIEIRA, P. F. e RIBEIRO, M. A. (Orgs.). Ecologia humana, ética e educação: a mensagem de Pierre Dansereau. APED, 1999, p. 493-509).

⁸¹ O escritor mantém um blog e um site para divulgar seu trabalho que podem ser acessados em: <http://marcelomaluf.blogspot.com.br/> , <http://malufmarcelo.wixsite.com/marcelo-maluf> ou o seu Labirinto de Criação Literária: <http://labirintodecriacaoliteraria.blogspot.com.br/>

3.2. *Trilha da Vida: (Re)Descobrimdo a Natureza com os Sentidos – Labirintos Conceituais e Operacionais.* [C2]

Buscando o sentido

O sentido, acho, é a entidade mais misteriosa do Universo.
Relação, não coisa, entre a consciência, a vivência, as coisas e os eventos.

O sentido dos gestos. O sentido dos produtos.

O sentido do ato de existir.

Me recuso a viver num mundo sem sentido.

Precisamos buscar o sentido.

Pois isso é próprio da natureza do sentido: ele não existe nas coisas,
tem que ser buscado,

numa busca que é sua própria fundação.

Só buscar o sentido faz, realmente sentido.

Tirando isso, não tem sentido.

Leminski

A criação e desenvolvimento de estratégias de ensino e metodologias de Educação Ambiental é uma das linhas de pesquisa-extensão prioritárias do Laboratório de Educação Ambiental (LEA/CTTMar/UNIVALI), na qual se originou a abordagem metodológica *Trilha da Vida*. Alguns aspectos de sua gênese, não inseridos no relato autobiográfico, são importantes para se compreender as dimensões conceituais e operacionais envolvidas. O que motivou e balizou algumas soluções técnicas em sua montagem e instalação.

Sabia-se, desde o início, que tinha que ser algo diferente, inovador, que surpreendesse e tocasse nas emoções das pessoas. Buscavam-se processos para uma aprendizagem significativa e sensível. Portanto, precisava ir além das “atividades de sensibilização”, embora partisse do sensível e da emoção. Superar a fragmentação entre sujeito-objeto e natureza-cultura, predominante nas práticas educativas de então, contemplar reflexões críticas sobre as relações históricas entre a sociedade e natureza, potencializar o imaginário e ter uma grande mensagem de esperança proativa, resultando em ações transformadas nas pessoas e lugares onde vivem.

Esperança, no sentido dado por Paulo Freire em seu livro “Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido” (1992), evidenciando uma intrínseca relação com a “Luta”, ressaltando de acordo com suas palavras:

Pensar que a esperança sozinha transforma o mundo e atuar movido por tal ingenuidade é um modo excelente de tombar na desesperança, no pessimismo, no fatalismo. Mas prescindir da esperança na luta para melhorar o mundo, como se a luta se pudesse reduzir a atos calculados apenas, a pura cientificidade, é frívola ilusão. Prescindir da esperança que se funda também na verdade como na qualidade ética da luta é negar a ela um dos seus suportes fundamentais. O essencial como digo mais no corpo desta Pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. (FREIRE, 1992, p.10-11).

Potencializar ações transformadoras. Criar e valorizar espaços e tempos para o diálogo qualificado. Mas como fazer isso? Como operacionalizar uma vivência que não mantivesse os padrões de pensamento e lógicas de relações predominantes de reprodução? Que metodologia, ou conjunto de metodologias, poderiam trabalhar juntas sem o risco de atravessamentos epistemológicos e éticos?

Algumas certezas provisórias havia. Uma delas era quanto ao uso de vendas⁸² numa caminhada por um percurso a ser descoberto com os sentidos. Mas precisava ir além do que já ocorria no “Jardim dos Sentidos” (Curitiba, PR), pois sentíamos a necessidade de maior problematização, dialogicidade e uma práxis social e política essencial à Educação Ambiental Crítica. Mas, essa descoberta com os sentidos, excetuando-se momentaneamente a visão, aguçava os demais sentidos e estimulava o contato físico pela exploração tátil desse ambiente/percurso e seus elementos, que se desejava manter.

Tinha-se como referência que esse contato com a manifestação física dos fenômenos naturais e culturais do ambiente a nossa volta, precisava ser restaurado em função da progressiva perda de conexões e rupturas ocorridas entre ser humano e natureza/cultura. Haveria de se propiciar e mediar esse encontro entre as pessoas

⁸² Com o desenvolvimento e aprimoramento da abordagem da Trilha da Vida, atualmente, já se tem experimentos educacionais que não se utilizam de vendas e alcançam resultados tão impactantes, ou mais, que a trilha de olhos vendados.

e o ambiente natural/cultural, fundamental para resignificar a relação anestesiada pela rotina cotidiana. Criar ambientes e processos de aprendizagem que fossem estésicos e criativos.

Elegeram-se como ambiente representativo a Mata Atlântica e Ecossistemas costeiros associados, devido a área de atuação do Centro de Ciências Tecnológicas da Terra e do Mar (CTTMar/UNIVALI), ao qual o LEA é vinculado, cujo principal foco de atuação é o litoral centro-norte catarinense.

Concordando com Peralta (2002, p. 116), uma importante tarefa educativa é restaurar o contato dos sujeitos com o ambiente natural externo, restaurar a relação natureza interna/externa, dentro/fora, não como uma atitude meramente recreativa, mas reflexiva, investigativa (PERALTA, 2002, p.116).

Isto poderia ser feito com algo similar ao “Jardim dos Sentidos”, mas havia o risco de reforçar a separação situando a Mata Atlântica como algo que está fora, e que se acessa por uma saída de campo, uma trilha na mata, e ao retornar a cidade, ficaria a impressão de que são dois mundos e realidades distintas, sem muita conexão. Como propiciar uma vivência de contato sensível com elementos representativos dessas duas realidades: Natureza e Cultura, sem reforçar a separação construída historicamente? Como trabalhar o conceito “dentro-fora” de forma experiencial, reflexiva e crítica?

3.2.1. O surgimento da “Linha do Tempo” e as “miniaturas” como marcas identitárias da *Trilha da Vida* - Primeira Marca. [C2.1]

Encontrar uma boa solução para esse problema conceitual e metodológico se tornou um desafio instigante e exigiu criatividade. O desafio da unidade entre natural e cultural foi resolvido colocando instrumentos e objetos culturais integrados com os elementos naturais do local a ser experienciado com os sentidos. Se um vaso com grama provocou uma redescoberta quando experienciado pelo pesquisador no

“Jardim dos Sentidos”, poderia ser qualquer outro objeto, não necessariamente plantas. Algum objeto que provocasse a percepção das relações históricas entre sociedade e ambiente. Essa solução, aparentemente simples, exigiu um trabalho mental e criativo, pesquisas teóricas e testes e experimentações em eventos com instalações móveis, inicialmente.

Essa escolha pautou-se nos ícones e símbolos, bem como objetos e utensílios manufaturados, representativos das diferentes fases da humanidade configurando-se numa “Linha do Tempo” pela qual se inicia a caminhada e descoberta pelos participantes na *Trilha da Vida*.

Recorremos ao conceito de “miniaturas” (ver glossário), as quais funcionam como “meios heurísticos”, meios que provocam descobertas (do grego *heureka* - encontrei), nas relações de contato propiciado pela vivência. Como nossas relações com o mundo são cotidianamente mediatizadas por objetos, ferramentas e utensílios manufaturados, seja de forma artesanal ou industrial, estes objetos acabam funcionando como miniaturas de sistemas complexos, propiciando aos educandos eventos heurísticos (autodescoberta) de aprendizagem significativa de “dentro-para-fora”. Ou seja, ao propiciar uma experimentação estética com os mais variados “objetos” geram-se momentos de reflexão e busca de sentidos capazes de provocar descobertas e redescobertas sobre nós e nossas relações com o outro e o mundo a nossa volta. Um exemplo de aplicação deste conceito de “miniatura” e “meio heurístico” se encontra na pesquisa de mestrado de Marone (2000) ⁸³ que

⁸³ Marone (2000, C391/392), apresenta a seguinte fundamentação teórica sobre miniaturas: “Klafki apresentou dois grandes grupos onde se articulam as teorias da educação: de um lado as teorias materiais em que os conteúdos são o objetivo educativo, e de outro as teorias formais em que o sujeito é o objetivo educativo. Estas teorias têm em comum a busca do elementar que possa ser o ponto de partida do processo ensino/aprendizagem. Encarando tanto uma como a outra perspectiva como insuficientes nesta busca, Klafki desenvolveu a “Teoria da Educação Categorial”. Esta teoria diz que se deve procurar um cerne que reúna em si o conteúdo e a forma, para que, a partir deste cerne, se possa desenvolver uma complexa relação com o meio. O elementar nesta teoria não é obtido através da desconstrução, mas pela construção de um elemento básico (a miniatura), a partir do qual se chega a um complexo sistema num processo continuado de desenvolvimento. Para concretizar este aporte, Klafki utiliza-se de outro autor cuja concepção pressupõe a utilização de miniaturas na intermediação sujeito/objeto, sujeito/sujeito. Este autor é Friedrich Fröbel, que utilizava uma pequena bola como elemento base e ponto de partida para o ensino/aprendizagem. A bola representa todo o universo; ao mesmo tempo em que é o primeiro objeto de jogo da criança, é a miniatura que provoca idéias elementares sobre o objeto e o sujeito. A bola tem a qualidade de um Ur-fenômeno (fenômeno elementar - Goethe: Urphänomen) capaz de provocar Ur-imagens (imagens elementares - Goethe: Urbilder) Estas Ur-imagens, para Fröbel, são o ponto de partida para o desenvolvimento do sistema pedagógico. A bola é o núcleo do sistema complexo. De um lado, ela representa o Universo e detém

fundamenta esses conceitos a partir da sistematização de Walgenbach (1994, 1995).

Assim a “Linha do Tempo” pode ser considerada como uma miniatura que contém um conjunto de outras tantas miniaturas. Ela propicia uma possível leitura do mundo, a partir de elementos que sejam ícones representativos das antropeias propostas por Dansereau (1967, apud Vieira & Ribeiro, 1999): Homem Primitivo, Caçador-Coletor, Homem-Renascentista (agricultura), Homem-Industrial e Homem-Tecnológico. Essas fases da evolução da civilização humana ocidental, no tempo e no espaço, foram representadas a partir de diferentes elementos materiais (objetos, utensílios, ferramentas, artesanado, cestaria, objetos industrializados), que possam ativar dimensões simbólicas (imateriais) de significados e sentidos mais críticos e reflexivos – as miniaturas como meios heurísticos.

Elas foram inseridas na mata com certa logicidade e linearidade que pode ser rompida dependendo da montagem e dos objetivos do grupo. Mas, via de regra, para uma primeira vivência recomenda-se manter essa sequência: Idade da Pedra, utilizando-se, por exemplo, uma pedra lascada e uma “pedra quente” (associando o fogo), cestarias e elementos da cultura indígena, ferramentas de agricultura (período colonial), a entrada na era moderna e na revolução industrial cujos ícones

a função de miniatura, na qual se comprime a grande complexidade do Mundo; de outro lado, esta miniatura evoca idéias básicas sobre os objetos do mundo (como unidade/diversidade, concavidade/convexidade, repouso/movimento, etc.) e sobre as relações entre sujeito e objeto (distância/proximidade, ganhar/perder, dominar/ser-dominado, etc.). Desta forma, a bola e as idéias por ela evocadas constituem-se em meios para a atividade dos estudantes (e não apenas dos professores) de descobrir, ao mesmo tempo, o mundo e a si próprios. Na Teoria da Educação Categorical, o ponto de partida para o processo ensinoaprendizagem é o meio elementar obtido pela determinação de um Ur-fenômeno (miniatura de um sistema complexo) que corresponda a certas Ur-imagens ou Ur-idéias. Estas miniaturas, ao serem oferecidas ao discente, permitem a iniciação da autoatividade, ao mesmo tempo em que fundamentam e desenvolvem o novo (Walgenbach, 1995). Ao invés de uma transmissão unilateral de informações, a boa miniatura considera os sistemas científicos/complexos de forma que o processo e os elementos constituintes da ciência entram no campo de visão do discente não como uma imposição vinda de fora para dentro, mas como atividade que, partindo do sujeito ativo (autoatividade), desenvolve-se em direção a uma complexidade real. A Auto-Atividade (Walgenbach, 1995) é a manifestação da atividade interna de cada indivíduo na medida em que se reflete no objeto com o qual o sujeito está interagindo. Isto significa dizer que determinadas atividades falam de nós próprios e que poderemos iniciar um processo de compreensão do mundo tomando como ponto de partida a nossa percepção particular desse mesmo mundo”.

representativos são as engrenagens⁸⁴ e objetos industrializados, a era das comunicações tendo como símbolo os computadores e o telefone, entre outros.

A contextualização dessa concepção generalista sobre a evolução da ação humana ao longo do tempo deve ser complementada com elementos que sejam representativos da “linha do tempo local/regional” e assim manter-se coerente com os princípios da Educação Ambiental e Patrimonial. Contar a história do lugar inserindo elementos e objetos típicos do local é um cuidado que se tem em todas as montagens já realizadas, por exemplo, no litoral catarinense quando se pode montar um mini sambaqui (acúmulo de conchas), ao longo do percurso, conforme recomenda Schmidt (2003, p. 35).

Ressalta-se que as montagens, até mesmo para a linha do tempo, exigem uma pesquisa prévia da história e cultura local, bem como suas características socioambientais. Exige uma sensibilidade e uma intuição considerável, pois cada montagem é única, e se assemelha ao processo de criação de uma “instalação de arte”, pode-se afirmar. Dai a sua singularidade e até mesmo dificuldade de ser reproduzida. Cada montagem é uma nova criação, embora se tenham elementos e estruturas que se mantêm em todas elas, sempre estando presentes os objetivos educacionais, terapêuticos e da conservação ambiental. Schmidt (2003, p. 35) considera que:

Os objetos dispostos na linha do tempo são como ganchos, “pontas de icebergs” que podem remeter a reflexões mais aprofundadas sobre cada etapa da inter-relação sociedade-natureza. No entanto, apesar da disposição destes objetos na “Linha do Tempo” obedecer a uma evolução temporal da relação ser humano/meio ambiente, as leituras feitas variam entre os participantes. Esta diversidade de percepções é desejável e estimulada pela equipe de trabalho, pois há ciência de que o raciocínio proposto é somente uma das alternativas de abordar a complexa relação ser humano/meio/sociedade (SCHMIDT, 2003, p. 35).

⁸⁴ Referência ao filme “Tempos Modernos” do cineasta Charlie Chaplin de 1936.

Tudo que existe na “linha do tempo” e ao longo do trajeto da *Trilha da Vida*, a ser percorrido, tocado, percebido e experienciado pelos sentidos; é considerado como “miniaturas” provocadoras de descobertas (eventos heurísticos), com forte predomínio dos processos de ativação de memórias individuais e coletivas. Essa característica é definida por Candau (2009, p.52) como própria dos “sociotransmissores”⁸⁵:

Proponho resumir a multiplicidade de quadros sociais e objetos de transmissão que eles trazem na noção de “sociotransmissores” (CANDAU, 2004, p.118-123), quer dizer, todas as coisas que compõem o mundo (objetos tangíveis ou intangíveis tal como os objetos patrimoniais, seres animados, seus comportamentos e produções), que permitem estabelecer uma cadeia causal cognitiva (SPERBER, 2000, p.209-230) entre ao menos dois espíritos-cérebros. Metaforicamente, os sociotransmissores preenchem entre os indivíduos a mesma função que os neutotransmissores entre neurônios: favorecem as conexões (CANDAU, 2009, p.52).

Um equívoco muito comum quando não se conhece os fundamentos pedagógicos da abordagem *Trilha da Vida*, é pensar que esses objetos e a linha do tempo precisam ser compreendidos como tal por quem a vivencia. Pelo contrário, ela é somente uma provocação e sugestão de leitura (interpretação) que apenas alguns fazem. Há vivências em que praticamente não faz referência a ela nas rodas de diálogo. E isso é respeitado pela equipe, pois o que importa é conhecimento que vem de dentro das pessoas e do próprio grupo. Esse cuidado na mediação faz toda a diferença, pois se acolhe as interpretações e sentidos do participante e, a partir desses conteúdos e temas é que se fazem os desdobramentos.

Ousa-se dizer que é uma abordagem metodológica sem conteúdo *a priori*, embora os “conteúdos” e “temáticas” estejam todos lá a disposição de serem tocados e descobertos pelo participante, se o serão, não se pode saber *a priori*. Seja qual for a percepção e interpretação dada, é esta que se valoriza e que servirá de referência para a mediação pedagógica.

Pela “Linha do Tempo” se ampliam as possibilidades de adaptação da vivência e inclusão de elementos direcionados a provocar determinadas descobertas, embora

⁸⁵ Ver conceituação no Glossário.

nunca se tenha controle sobre isso. O que se faz é testar os objetos e elementos utilizados, chamados de “miniaturas” e verificar na prática se eles estão cumprindo com a finalidade pensada e idealizada. Se eles funcionarem, costumam permanecer e são incorporados como elementos permanentes. Caso não funcionem, testamos novamente fazendo ajustes e adaptações ou substituição do objeto.

Já se fez montagens da *Trilha da Vida* priorizando determinadas temáticas, como por exemplo, comunicação, turismo, arqueologia, e principalmente as realizadas nos diferentes biomas brasileiros. Nesses casos, a pesquisa prévia sobre a diversidade biológica e cultural, bem como aspectos históricos do local são fundamentais. A partir dessa pesquisa pode-se, com a ajuda da comunidade local, identificar e definir quais objetos são simbólicos das formas de ser e de saber daquela região. Pode se saber quais os elementos relacionados ao imaginário coletivo do lugar.

Por exemplo, numa montagem de um dos “experimentos”⁸⁶ da *Trilha da Vida*, realizada em Piracicaba (SP) no campus da USP/ESALQ, se identificou com a ajuda dos estudantes universitários e estagiários da OCA⁸⁷ quais elementos de identidade são associados à vida estudantil naquele local. E um objeto que todo calouro recebe e passa a usar ao longo de sua vida acadêmica é um chapéu de palha, clara valorização do belo e sábio modo caipira de ser.

É um elemento de uso pessoal e identitário de todo acadêmico daquela universidade. Assim esse chapéu, emprestado de um dos alunos, passou a ser uma das miniaturas utilizadas (figura 21). E, neste caso, funcionou e acabou aflorando percepções, e interpretações afetivas a ele na roda de diálogo após a vivência.

⁸⁶ No caso, foi realizada a montagem do experimento denominado “Caminhos de Encontros e Descobertas” (que se encontra detalhado adiante), numa oficina de formação com professores e estagiários vinculados ao Laboratório de Política e Educação Ambiental – OCA da Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ) da Universidade de São Paulo (USP).

⁸⁷ Oca é o nome pelo qual é conhecido o Laboratório de Educação e Política Ambiental. Trata-se de um espaço público destinado a realização de processos educacionais relacionados a proteção, recuperação e melhoria do meio ambiente, da qualidade de vida e ao aprimoramento humano em todas as suas dimensões. Está situada no Departamento de Ciências Florestais da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”, campus da USP em Piracicaba (ESALQ/USP), e vem sendo construída, desde o final dos anos 1980, por estudantes, professores e funcionários da USP, de pessoas e instituições que a ela se associaram ao longo da sua história. Fonte: http://www.esalq.usp.br/oca/quem_somos.php, acesso em 20 nov 2017.

Houve problematizações sobre como era há anos atrás e como é hoje esse ritual. Discutiram-se questões identitárias e os problemas cotidianos do campus universitário. O diálogo acaba se desdobrando em temas e assuntos determinados pelas reflexões e contribuições do grupo.

Figura 21 – Fotos das miniaturas sugeridas e definidas com equipe do Laboratório de Política e Educação Ambiental – OCA-ESALQ/USP na preparação do experimento “Caminhos de Encontros e Descobertas” realizado num pequeno jardim ao lado da sede da OCA.



Fonte: Acervo Trilha da Vida. Campus da ESALQ/USP. 13 de março de 2013.

Outro exemplo que se tornou emblemático se refere à formação em Educação Ambiental para Professores da rede de ensino de Rio Grande (RS), no qual em determinado estágio da formação se discutia qual o sentido de colocar esses objetos no meio do ambiente natural? No caso, a Iha dos Marinheiros onde se montou o “Caminho de Encontros e Descobertas”.

As reflexões levaram as discussões ao cerne da questão: o que era natural e o que era cultural? Quais as relações entre eles. Apesar do discurso, já incorporado, sobre a integração e indissociabilidade dessas categorias, houve estranhamentos sobre a questão dos objetos de culturalidade inseridos por nossa equipe. E novamente foi possível vivenciar o poder de uma miniatura em provocar descobertas quando se emprestou uma Cuia de Chimarrão de uma das professoras, da sala em que ocorria a formação, e foi feita uma pergunta muito simples ao grupo: esta Cuia é natural ou cultural? Claro que há uma provocação intencional, ainda mais se o raciocínio for binário e de exclusão. A Cuia de Chimarrão passou a ser mais uma metáfora esclarecedora da impossibilidade de se separar o natural do cultural, são os dois ao mesmo tempo, numa unidade dialética, e ainda por cima reforça elementos identitários fortes de um contexto cultural e tradicional.

“Natural+Cultural+Tradicional” é uma unidade de elementos interdependentes, um não existe sem o outro.

Tanto a Pergunta (abstrato) como a Cuia (concreto) funcionaram como provocações heurísticas e evidenciou a necessidade e o desejo em aprofundar os conhecimentos do grupo sobre o tema. Esse é um momento importante de flexibilidade curricular e de planejamento, abrindo uma “janela pedagógica” para a contribuição dos conhecimentos especialistas, não negando-os, mas se apropriando deles no momento necessário. Conseguimos uma pesquisadora com domínio nesse tema que aceitou o convite e no dia seguinte houve a sua contribuição no curso ministrando uma palestra exatamente com o tema “Natural x Cultural” na Educação Ambiental, com o foco e atenção total dos professores, pois era de interesse e necessidade do grupo em termos formativos.

Um terceiro exemplo marcante, ocorreu na oficina do “Caminhos de Encontros e Descobertas” realizado na Universidade Estadual do Sul da Bahia (UESB), cuja montagem contou com o apoio de acadêmicos do Curso de Biologia que assumiram esse desafio de pensar e encontrar quais seriam as boas miniaturas para deflagrar nas pessoas sentimentos e pensamentos pertinentes a identidade local. Muitas ideias e solidariedade de todos na socialização de objetos, até mesmo pessoais para serem usados no experimento. Um deles foi uma sandália de couro típica da região nordeste e em especial daquele lugar (figura 22). Pois, desnecessário dizer que a miniatura funcionou muito bem assim como tantas outras que o grupo ajudou a definir. Mas essa em especial revelou processos afetivos e identitários cheios de sentido e emoção ao grupo.

Figura 22 – Mosaico de imagens da Oficina Trilha da Vida ocorrida na UESB em 03/09/2014. Ao centro a sandália de couro localizada no ambiente entre as raízes do lugar.



Fonte: Acervo Trilha da Vida. Jequié (BA), 03/09/2014.

Vale a pena destacar o local em que ocorreu a vivência, não muito grande, num pequeno gramado com algumas árvores em meio ao estacionamento da Universidade. A possibilidade da abordagem da *Trilha da Vida* ser aplicada de forma simples e em locais diversificados e comuns dos espaços disponíveis, em escolas e universidades, tem sido uma preocupação e um cuidado. Para tanto foram criados dois outros experimentos: “Caminhos de Encontros e Descobertas” e a “Vida Secreta dos Objetos”, ambos descritos nos próximos itens. Nesses as miniaturas podem ser distribuídas aleatoriamente do que na trilha de olhos vendados. Embora a distribuição envolva uma relação sutil e intuitiva, pois algumas miniaturas simplesmente “escolhem” onde e com quem querem ficar. Há que se ter sensibilidade para ouvi-las e sentir o que elas dizem naquele momento.

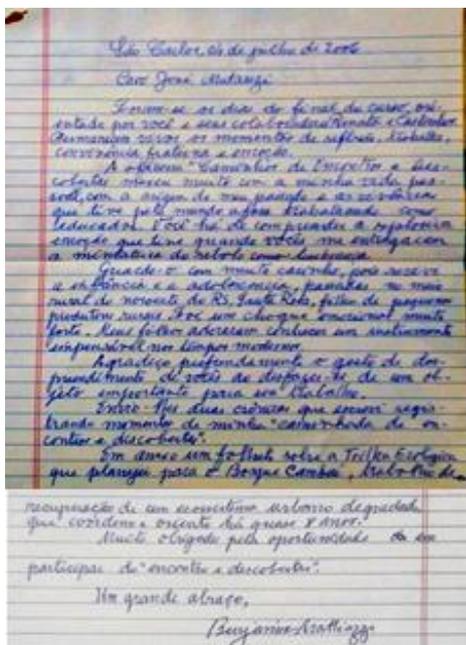
Um último exemplo desta autonomia dos objetos foi vivenciado em outro curso de formação também com a experiência do “Caminhos de Encontros e Descobertas” num campus universitário, desta vez na Universidade Federal de São Carlos, no ano de 2006. Após o curso recebemos via correio uma carta escrita à mão pelo Sr. Benjamim Mattiazzi (figura 23), relatando sua vivência e como uma “miniatura” tem o poder transformador, no caso um simples “Rebolo” de amolar facas. Impossível prever o que as miniaturas irão deflagrar, mas sabe-se que elas acionarão e ativarão memórias, sentimentos e histórias de vidas inevitavelmente. Nesse caso, soubemos ouvir o que o “Rebolo” queria dizer e ele, desde então, ficou sob a guarda do Sr. Mattiazzi em São Carlos (SP).

Os objetos – como o “rebolo”, podem ser considerados como “sociotransmissores” (CANDAU, 2009) das relações humanas com o mundo. As miniaturas se comunicam com os participantes da experiência, elas se comunicam o tempo todo, mas é preciso aprender a ouvi-las. Ao ouvirmos o “rebolo”, estabelecemos outra relação com ele, entramos em diálogo, em comunicação sutil e sensível e assim soubemos o que era preciso fazer naquele momento.

Figura 23 – Imagem da Carta de Benjamim Mattiazzi (esquerda) relatando sua experiência com as miniaturas da *Trilha da Vida* e sua transcrição (direita).

São Carlos, 04 de julho de 2006

Caro José Matarezi.



Foram-se os dias do final do curso orientado por você e seus colaboradores Renata e Carlinhos. Permaneceram vivos os momentos de reflexão, trabalho, convivência fraterna e emoção. A oficina “Caminhos de Encontros e Descobertas” mexeu muito a minha vida pessoal, com a origem do meu passado e as vivências que tive pelo mundo afora trabalhando como educador. Você há de compreender a explosiva emoção que tive quando vocês me entregaram a miniatura do rebolo como lembrança. Guardo-o com muito carinho, pois revivi a infância e adolescência, passadas no meio rural do noroeste do RS, Santa Rosa, filho de pequenos produtores rurais. Foi um choque emocional muito forte. Meus filhos adoraram conhecer um instrumento impensável nos tempos modernos. Agradeço profundamente o gesto de desprendimento de vocês ao desfazer-se de um objeto importante para o seu trabalho. Envio-lhes duas crônicas que escrevi registrando momentos da minha “caminhada de encontros e descobertas”. Em anexo folheto sobre a Trilha Ecológica que planejei para o Bosque Cambuí, trabalho de recuperação de um ecossistema urbano degradado que coordeno e oriento há quase 8 anos. Muito obrigado pela oportunidade em participar do “Encontros e Descobertas”.

Um grande abraço,

Benjamim Mattiazzi

Fonte: o autor. 2016.

Este “rebolo” é apenas um exemplo, pois aqui ele também representa esse “outro”, essa outridade no dizer de Grün (2006, p.179) ao propor que a relação entre “eu” e o “outro”, é ou deveria ser, essencialmente dialógica. Grün (Ibid) se fundamenta em Gadamer e Bubber propondo uma compreensão hermenêutica dessa “linguagem das coisas”, destacando:

Gadamer (1977) considera equivocada a pergunta pela natureza das coisas e diz que seria melhor parar de fazer essa pergunta e substituí-la por uma pergunta pela “linguagem das coisas” que nós queremos ouvir, no modo como as coisas trazem a si mesmas para a linguagem. A linguagem é fundamental para compreender a nossa relação com a natureza. Através da linguagem podemos compreender que não estamos fora da Natureza, como apregoava Descartes. Tampouco estamos totalmente imersos na natureza como

implicam algumas leituras da Ecologia Profunda. Uma compreensão hermenêutica nos leva a perceber o que poderia ser uma relação ecológica entre seres humanos e natureza. Seria uma relação na qual nós participamos na natureza e a natureza participa em nós (GRÜN, 2006, p.179).

Grün (Ibid) considera que: a “natureza é o Outro que se dirige a nós. A voz do Outro sempre constitui o campo da compreensão hermenêutica. A linguagem viva do diálogo é que proporciona a compreensão do Outro”.

Exatamente o que relata uma jovem que experienciou a *Trilha da Vida* no primeiro semestre de 2016:

Os primeiros passos foram fáceis, estou acostumada a fazer trilha descalça, mas essa era diferente, sem ver onde estava pisando e ao longo do caminho sentir os objetos que queriam dizer algo, mas o que?

Após o término da trilha da vida, estava caminhando em um corredor de árvores, um lugar tranquilizante, quando me deparei com uma casa de boneca em tamanho real, naquele momento minha cabeça funcionou como uma fita daqueles rádios antigos onde colocávamos a caneta para voltar as músicas, voltei no momento exato em que estava sentada no quintal de casa com meu forminho novo que havia ganhado no dia das crianças. Aquele momento eu vivenciei a minha história, a história da minha vida, ver aqueles brinquedos ali, sentir aquele “gosto” de infância e me coloquei a pensar como tudo mudou desde aquele momento em que eu estava lá fazendo “comida” com terra e água e hoje as crianças tem nojo disso e preferem estar com um celular na mão e um jogo digital a estar correndo ou brincando com carrinhos e bonecas (NCS, Camboriú/SC, 2016).

Esta narrativa se mostra muito significativa estabelecendo um possível diálogo com o processo descrito por Oiticica a respeito de sua obra *Bólido-bacia nº2 – B45 – “senso”*, e as proposições do suprasensorial, transcrito de Cera (2012):

Descobri uma experiência, numa das minhas obras, que isto se dá do seguinte modo: numa bacia de plástico azul (Bólido-bacia nº2 – B45 – “senso”) coloquei lama de barro – o participante é solicitado a apalpar, enterrar sua mão na lama (com ou sem luvas) para sentir a sensação do mexer na lama. Alguém ao fazê-lo, disse-me: sinto como se voltasse à infância (talvez associando à liberdade de fazer bolos de lama ou simplesmente brincar com ela, tão comum quando se é criança). Na verdade há a sensação do moldar algo, que aqui é indeterminado – ou a sensação de apalpar carnes, sensual, e

fundamental ao indivíduo. Ora, essa sensação que decorre da participação sensorial nessa obra já deixa de ser simplesmente sensorial, se bem que sensorial não indicasse nunca algo simples como parecesse – mas, mesmo considerando que sensorial fosse algo complexo, como o é, quero propor um limite a essa ordem: tende ela ao suprasensorial ao romper a barreira da inibição puramente sensorial – a experiência se alça sobre o objeto da mesma, se subjetiva, liberando sensações originais, míticas, nunca antes movidas (CERA, 2012, p.130).

Espera-se, com esses exemplos, evidenciar alguns dos aspectos objetivos e subjetivos envolvidos na definição e escolha de um objeto, uma imagem, uma ideia, ambiente ou elemento chave que cumpre a função de provocar determinadas descobertas. É o que se denomina de “miniaturas” como “meios heurísticos” na abordagem da *Trilha da Vida*. Um conceito chave para a criação, não apenas para esta “Linha do Tempo”, mas para toda abordagem metodológica.

Como nossas relações com o mundo são cotidianamente mediatizada por objetos, ferramentas e utensílios manufaturados, seja de forma artesanal ou industrial, estes objetos acabam funcionando como miniaturas de sistemas complexos, propiciando aos educandos eventos heurísticos (autodescoberta) de aprendizagem significativa de “dentro-para-fora”.

Ou seja, ao propiciar uma experimentação estética com os mais variados “objetos”, geram-se momentos de reflexão e busca de sentidos capazes de provocar descobertas e redescobertas sobre nós e nossas relações com o outro e o mundo a nossa volta. O relato a seguir é de um dos participantes da *Trilha da Vida* móvel montada no Parque Municipal da Caieira, dentro da programação do V Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental, ocorrido em Joinville (SC) no período de 5 a 8 de abril de 2006:

[...] então eu pude enxergar coisas que ao mesmo tempo foi surpreendente porque em um espaço tão pequeno, tão curto da trilha eu me permiti ter experiências muito interessantes, uma coisa micro, de experimentar o calor, o frio, a água, os elementos a terra, as plantas coisas que a visão banaliza, quer dizer estes sentidos que a gente abre essa possibilidade de experimentar uma outra forma de realidade ou as coisas isto possibilita uma outra experiência (GR, Joinville, SC, 2006).

Uma curiosidade que merece ser revelada é sobre como a equipe, de forma criativa, interage e pensa novas e boas miniaturas que podem dar conta de dimensões teórica e problemas práticos do campo da Educação Ambiental. Os momentos de planejamento e avaliação são privilegiados para essa co-criação. Já se tinha uma “linha do tempo” estruturada e no início, ainda estávamos condicionados com algumas estruturas de pensamento e lógicas de raciocínios mais lineares e previsíveis. Parecia ideal a proposta de indicar a caminhada de olhos vendados pelo contato direto com os elementos naturais, biodiversidade, formas e texturas das Mata Atlântica, á água (nascente e cachoeira), a travessia pela água, e como num raciocínio óbvio, finalizar a caminhada com a “linha do tempo” com elementos que remetiam as antroperas (pedra quente, pedra lascada, barro/argila...), e assim, num crescente, até finalizar no computador, quando então se sai e se faz as atividades subsequentes.

Os resultados indicavam que a “linha do tempo” era percebida e problematizada frequentemente. Mas sempre se finalizava com o sentimento muito negativo, de que, “então, é isso?”. “Fizemos tudo isto para acabar num computador?”.

Nas montagens móveis isso era mais evidente ainda, provocando um sentimento de desesperança, de tristeza que até certo ponto neutralizava toda a estesia inicial. Definitivamente tinha-se um grande problema a ser resolvido: encontrar a miniatura ideal para o momento de retirada da venda e finalização da caminhada às cegas. Mas qual seria? Muitas ideias, sugestões, alguns testes, mas nada que se encaixasse dentro dos conceitos trabalhados por uma miniatura ideal que contivesse dentro de si uma grande mensagem de esperança e potência de ação. Afinal, acredita-se na missão da Educação Ambiental, não como constatação do já pronto, já acabado, mas sim como princípio de utopias concretizáveis, da construção do novo repleto de possibilidades, sonhos, projetos.

Já se relatou em publicações anteriores o quanto este momento é importante para os propósitos do Projeto e da Educação Ambiental. Já no II Encontro Paranaense de Educação Ambiental (EPEA), ocorrido em Guarapuava (PR) em 1999, houve grande dificuldade em encontrar uma miniatura que pudesse transmitir tal mensagem, ainda mais que naquele momento o trajeto da trilha finalizava com a

linha do tempo em cronologia ascendente, ou seja, finalizava justamente com o computador e os resíduos da sociedade moderna e tecnológica. A solução paliativa, tomada ainda durante o processo de atendimento, foi acrescentar o elemento água na tentativa de neutralizar uma eventual sensação de degradação, artificialização e desesperança. Isto realmente ocorreu e o elemento água neutralizou em grande parte a sensação negativa que o computador causou na maioria dos participantes. Descobriu-se que a água, como miniatura e meio heurístico, é muito poderosa e funcional em termos de experiência sensorial e educacional. Passou-se a ter, nela, uma miniatura “coringa” para situações em que se precisava calibrar (aumentar ou diminuir) a dimensão “Ur” de alguma miniatura ou mesmo das esturras de cabo-guia do trajeto.

Desde então buscou-se uma melhor forma de finalizar o trajeto. Foi também no EPEA de Guarapuava que, numa das rodas de diálogo, ouvimos uma crítica muito precisa que sabíamos, mas foi feita com propriedade por um dos participantes: “não gostei, pois tive que seguir numa linearidade e numa sequência de elementos da linha do tempo que podem não fazer sentido. O ideal seria que os objetos estivessem dispersos aleatoriamente”. Tinha-se, por parte da equipe, essa clareza, também se desejava romper com a linearidade e trabalhar com a aleatoriedade de eventos e elementos de alguma forma. Isso veio a ser bem resolvido e incorporado no experimento “Caminhos de Encontros e Descobertas”, anos mais tarde.

Nas *Trilhas da Vida* desenvolvidas em Florianópolis (SC), tentou-se uma mudança estrutural, invertendo-se a cronologia dos eventos, de uma sequência lógica linear ascendente (crescente), iniciando na “pedra quente” e finalizando no “computador”, para uma sequência descendente (decrecente), iniciando com os elementos tecnológico-industriais e finalizando com elementos mais naturais. O que parecia ideal, uma vez que se estaria fazendo um retorno no tempo e uma religação (contato por imersão) na Mata, numa possível viagem no tempo para antes mesmo da existência humana.

Pois bem, resolveu-se a questão de se finalizar com um bom sentimento, com um tipo de emoção mais propositiva. Mas, a miniatura da linha do tempo acabou perdendo força, raramente as pessoas associavam aos aspectos evolutivos, embora comentassem que era mais agradável tocar nas coisas “naturais” do que nas

industrializadas, como o computador. Havia algumas rodas de diálogo em que a linha do tempo era objetivada nas falas, mas numa proporção muito menor do que antes.

A pesquisa empírica foi frequente nessa fase de criação e desenvolvimento da *Trilha da Vida*, pois se tinha claro o que se buscava e quais eram os problemas a serem resolvidos. O primeiro era recuperar a “força” da linha do tempo enquanto miniatura, ou seja, restaurar o fenômeno “Ur” da miniatura. Havia indícios de que a razão dela não ter sido compreendida foi pelo fato de estar numa ordenação descendente dos dias atuais, para o passado remoto. Era preciso testar essa hipótese montando ela como originalmente (do passado para o presente), mas não no final, e sim no começo da caminhada. O que faria com que ela terminasse com um computador em meio à mata e próximo à cachoeira no Parque Natural das Pedras Vivas? Momento em que se questionou se as pessoas não achariam muito estranho ter um computador bem no meio da mata e dele já se ir para a vegetação típica da Mata Atlântica.

Nesse contexto, o pensamento lógico, linear, previsível se mostrou presente e conseguiu-se não reproduzi-lo e não se limitar a essa única leitura. Foi um alerta para a equipe ficar atenta aos condicionamentos e agenciamentos presentes, mas não facilmente visíveis para quem está sujeito a eles. Assim, exercendo um pensamento divergente, reconheceu-se que uma mudança brusca de miniaturas nessa relação natural-cultural poderia ser muito positiva⁸⁸, pois este é um dos conceitos básico e emblemáticos para se trabalhar Educação Ambiental e Patrimonial. Isso de fato ocorreu e se verificou como um excelente meio heurístico para se problematizar essa questão. Até hoje há o questionamento e o estranhamento de participantes do “por quê” havia esses elementos lá no meio da mata. “Que não deveriam estar lá”. Questões que evidenciam a necessidade de se provocar esses questionamentos reforçando outro conceito estruturante para a *Trilha da Vida*: o “dentro” e o “fora” na natureza e na cultura. É claro que com as inversões da linha do tempo realizadas no Parque Natural das Pedras Vivas, este problema estava sanado, mas ainda não se havia encontrado um elemento e/ou

⁸⁸ Registra-se a colaboração de Renata Inui Zimmernan, André Parise e Tania Parise nessa pesquisa colaborativa.

miniatura ideal para se finaliza um trajeto e uma vivência potencializadora como a *Trilha da Vida*.

3.2.2. Fluxos e Movimentos da Abordagem Metodológica *Trilha da Vida*. [C2.2]

Escolher um termo apropriado para demarcar as atividades que compõem a *Trilha da Vida* e, assim, descrevê-la em sua operacionalidade, é um cuidado a ser tomado. As palavras e os termos, no universo semântico que se tornou a *Trilha da Vida*, têm dimensões objetivas e simbólicas a serem pensadas e intuídas.

Normalmente se utilizam os termos “atividades”, “etapas”, “estágios”, “passos”, ou ainda de “ciclos”, “momentos”, “eventos”, “vivências”; “ações” e “acontecimentos” que se relacionam e se sucedem numa sequência temporal no detalhamento de um processo ou método utilizado. Muitas vezes são apresentados como o “passo a passo” (eventos relativos à espacialidade) do processo ou o “momento a momento” (eventos relativos à temporalidade) da experiência.

Escolher esse termo foi um exercício semântico e conceitual envolvendo duas dimensões chaves na *Trilha*: “Tempo” e “Espaço”. Foi a partir da relação entre elas que se revelou o “termo” procurado, que se acredita ser, mais coerente e apropriado à metodologia: o “Movimento”, pois ele é sempre uma mudança de posição no espaço em respeito ao tempo. Ou seja, os movimentos integram, simultaneamente, o espaço e o tempo em ação. É uma dinâmica que se deseja acontecer com os corpos e os coloquem em ação de “movimentarem-se”, de “dançarem livremente”. Outra possibilidade são os “Fluxos”, muito comum nas formas de expressões utilizadas por quem trabalha e convive com o universo da *Trilha da Vida*. “Segue o fluxo”, “entra no fluxo”, “deixe-se levar pelo fluxo da experiência”, são frases ditas, frequentemente pelos monitores e utilizadas na orientação aos participantes, na intenção de estimular uma entrega para a experiência.

O “movimento” é um vocábulo polissêmico que está presente em áreas do conhecimento distintas: na física, na mecânica, astronomia (movimento dos corpos celestes), Movimento Social, Político, Artístico (corrente do pensamento que

caracterize evolução artística, histórica, filosófica, social...), na música (as partes de uma composição musical), na dança (movimento corporal), na capoeira, jogar e brincar tem em suas essências por o corpo em movimento, movimentar-se!

Na *Trilha da Vida* as noções de “tempo e espaço” são relativizadas a partir experimentação livre respeitando-se os tempos e os espaços a serem descobertos, pressupondo uma entrega voluntária do participante, se abrindo para uma fruição estética e um fluir nas vivências que, segundo Schmidt (2003, p. 54), vem de encontro com a teoria de “fluxo”, de “experiência ótima” ou de “experiência de fluxo” proposta por Csikszentmihalyi (1999):

A entrega voluntária de uma pessoa ao processo do fluxo gera um aparente paradoxo onde ao mesmo tempo em que é necessário um controle do processo (implicando na ciência de que detém-se o comando da atividade e que os percalços do caminho podem ser contornados e superados), há uma postura despreocupada com a possibilidade da perda do controle da situação. Esta transformação na percepção temporal, que possibilita a predominância de outro ritmo muito mais intuitivo e natural, ocorre justamente porque o tempo vivenciado durante uma experiência ótima não é regido pela cronologia cotidiana estabelecida mecanicamente pelo relógio. (SCHMIDT, 2003, p. 52).

Olhando pela integração “Arte&Ciência” pode-se considerar, de acordo com Schmidt (Ibid), que:

A imagem deste fluir, ou a ideia do fluxo, tanto corresponde a uma metáfora utilizada por artistas, poetas, como também tem sido trabalhada por pesquisadores das ciências naturais, relacionando-se neste âmbito, a troca dinâmica e infindável de energia e matéria entre sistemas vivos e não vivos. Na educação, a organização de ambientes de aprendizagem, é uma tentativa de proporcionar ao educando a vivência do fluxo no processo cognitivo. (SCHMIDT, 2003, p. 50).

Um fluxo que depende da corporalidade, da presencialidade e de todos os sentidos como afirma Le Breton (2016, p.13):

“[...] corpo é condição humana do mundo, este lugar onde o fluxo incessante das coisas se detém em significações precisas ou em ambiências, metamorfoseia-se em imagens, em sons, em odores, em texturas, em cores, em paisagens” (LE BRETON (2016, p.13).

Fluxos que provocam movimentos dos corpos na busca de sentido das coisas e de si, numa mistura sensorial que, segundo Le Breton (2016, p. 11):

Para o homem não existe alternativas senão experimentar o mundo, ser atravessado e transformado permanentemente por ele. O mundo é emanção de um corpo que o penetra. Um vai e vem instaura-se entre sensação das coisas e sensação de si. Antes do pensamento há os sentidos. Dizer com Descartes: “Penso, logo existo”, é omitir a imersão sensorial do homem no âmago do mundo. “Sinto, logo sou”, é outra maneira de admitir que a condição humana não é toda espiritual, mas à primeira vista corporal. A antropologia dos sentidos implica deixar-se imergir no mundo, estar dentro, não diante, e sem desistir de uma sensualidade que vem alimentar a escrita e a análise. O corpo é profusão do sensível. Ele é incluído no movimento das coisas e se mistura a elas em todos os seus sentidos. Entre a carne do homem e a carne do mundo, nenhuma ruptura, mas uma continuidade sensorial sempre presente. O indivíduo só toma consciência de si pelas ressonâncias sensórias e perceptivas que não cessam de atravessá-lo (LE BRETON, 2016, p.11).

Assim os termos “Movimento” e “Fluxo” foram incorporados por quem trabalha com a *Trilha da Vida* e são aplicados na sua descrição operacional a partir de dois grandes Fluxos (A e B) correspondentes: (A) às pessoas diretamente envolvidas na preparação, ou seja, os educadores ambientais responsáveis em realizar a experiência, fazer as mediações, monitoramento, equipe de alimentação, condução dos momentos de formação posterior a vivência, ou seja, quem atende aos participantes; e (B) aos participantes ou participadores da experiência, ou seja, os coletivos ou grupos que são atendidos. São dois fluxos de grupos diferentes, mas intrinsecamente conectados num único grande fluxo de experiência ótica, sem o qual nada acontece. Para que a *Trilha da Vida* aconteça de fato são necessários muitos requisitos, mas todos eles não têm função se não houver as pessoas!

A presencialidade das pessoas abertas para acolher a vivência é uma de suas essências. A figura 24⁸⁹ a seguir ilustra essa essencialidade da *Trilha da Vida*.

⁸⁹ Figura elaborada pelo autor sobre imagem da internet disponível em: http://cantagonia.blogspot.com.br/2012_03_01_archive.html / <http://1.bp.blogspot.com/-u8Pn3zUa8cA/T3bUtzZVxvI/AAAAAAAAAHaw/4egF8hqg66Y/s1600/duplaespiralareia.jpg>, acesso em 20 nov 16.

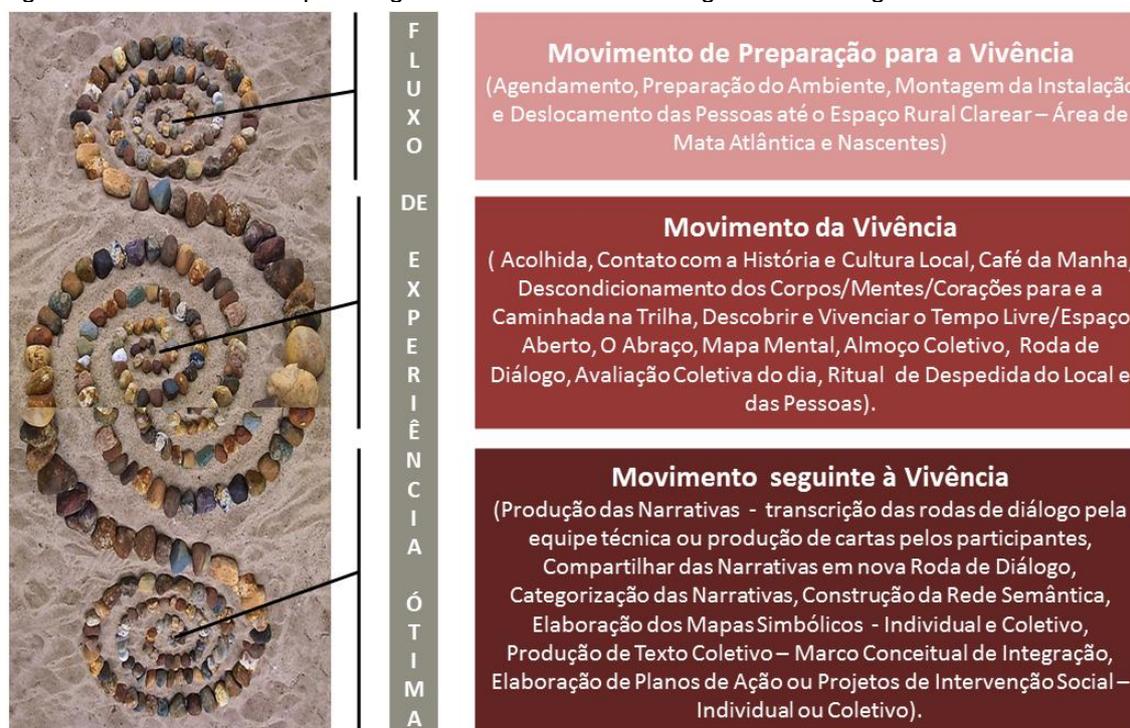
Figura 24 – Ilustração dos Fluxos da abordagem metodológica *Trilha da Vida*.



Fonte: Elaborado pelo autor sobre imagem da Internet (2016).

Essa espiral única em “S”⁹⁰ integrando os dois “Fluxos”, ocorrem os “Movimentos Prévios à Vivência”, os “Movimentos da Vivência” e os “Movimentos após a Vivência”, desdobramentos deflagrados na vivência, conforme figura 25.

Figura 25 – Movimentos que integram os Fluxos da abordagem metodológica *Trilha da Vida*.



Fonte: Elaborado pelo autor (2016).

⁹⁰ O 'S' da Essência é o 'S' desenhado pela Saudade. Também o “S” de simples, saudável, saber, sabor, sentimento, sensação, superação, sensível, ser...

Para dar uma maior noção da dimensão do local e do trabalho realizado se faz uso de mosaicos de imagens (bricolagem) compondo uma narrativa visual, para uma possível caminhada virtual do leitor nos movimentos e fluxos já experienciados por outras pessoas. Para Oliveira e Alzira (2007, p. 5):

A relação entre imagens, prática social, seus simbolismos e dinâmicas próprias, ajudam a compreender o lado mítico da cultura como um saber durável que não é obediente a uma causa linear. As múltiplas interpretações, provenientes das narrativas visuais, ressaltam as possibilidades da imagem e do seu uso como meio de contemplar os elementos variados e complexos do cotidiano (OLIVEIRA E ALZIRA, 2007, p. 5).

Uma das marcas do trabalho que se realiza na *Trilha da Vida* desde seu surgimento foi o cuidado com o registro por meio de fotos, vídeos, desenhos, e textos como suporte para as narrativas construídas e compartilhadas em cada grupo participante. O que gerou um banco de dados e de imagens rico de possibilidades narrativas visuais. Este banco foi a principal fonte de dados para a pesquisa.

3.2.3. Movimentos de Preparação para a Vivência/Experiência. [C2.3]

A preparação para a vivência/experiência é considerado o primeiro movimento dentro dos fluxos da metodologia, pois envolve: Agendamento, Preparação do Ambiente, Montagem da Instalação e Deslocamento das Pessoas até o Espaço Rural Clarear, localizado na área rural de Camboriú (SC), local com remanescentes de Mata Atlântica e nascentes.

Parece óbvio e previsível, mas para que os movimentos ocorram, deve-se quebrar a inércia e fazer a energia em potencial fluir. Este movimento relativo ao grupo ou coletivo é significativo, pois envolve o desejo e a decisão em experienciar a *Trilha da Vida*. A escolha por entrar nesse fluxo é do próprio grupo e isso é um fator que impacta na maior ou menor abertura e entrega dos participantes nas vivências propostas. Exige uma organização prévia, envolvendo agendamento, locação de transporte, mobilização do grupo. Esses micro-movimentos vão se somando, e aos

poucos se tornando um grande movimento coletivo de formação e transformação. O ponto de partida para que a *Trilha da Vida* realmente aconteça está aí, nessa tomada de decisão de um coletivo ou de seus gestores em propiciar essa experiência.

Esse movimento inicial provocado pelo agendamento aciona outro envolvendo a equipe da *Trilha da Vida* e a equipe de trabalho do Espaço Rural Clarear, na preparação e logística do local para acolhimento e permanência dos grupos com alimentação e as atividades da abordagem *Trilha da Vida*. Além da limpeza, manutenção da trilha na mata e suas estruturas físicas, cabos guia, organização dos materiais e montagem prévia da Instalação (isolamento visual, colocação das miniaturas, checagem da segurança), definição das funções a serem assumidas pela equipe de monitores e preparação das dinâmicas, jogos, danças e/ou brincadeiras a serem aplicadas. Paralelamente a equipe do Espaço Rural Clarear prepara o local e as alimentações, normalmente, um café da manhã e almoço. O cuidado com a alimentação saudável é imprescindível, pois esses são momentos de diálogos e interações entre os participantes livres de condicionamentos integram a abordagem metodológica.

Há nesses movimentos um *input* de energia e trabalho significativo para que a vivência e os grupos sejam acolhidos com todo cuidado, carinho e atenção aos detalhes logísticos e das relações humanas. A equipe de monitores precisa ser muito bem preparada para manter harmonia e competência sensível nesse tipo de trabalho, daí a necessidade de uma formação continuada específica e uma atitude ética responsável na condução das atividades. As experiências são destinadas aos grupos de 25 pessoas, em média, podendo variar entre 15 a 35 pessoas. O contato para agendamentos é o Laboratório de Educação Ambiental (LEA/CTTMar/UNIVALI) e o Espaço Rural Clarear.

Eu pensava, poxa! Mas quanto trabalho tiveram para preparar tudo isto aqui, nossa quanto envolvimento, que horas será que eles chegaram? (IJ, Oficina V IBERO, Joinville (SC), 5 a 8 de abril de 2006).

Feito esses procedimentos, resta aos integrantes do grupo se deslocarem de seus lugares cotidianos para o Espaço Rural Clarear. Esse mover-se das pessoas até a *Trilha da Vida* é um aspecto fundamental, pois provoca, segundo Peralta-

Castell (2002, p.116), “um estado de prontidão e de maior receptividade a novas situações de aprendizado”.

Pode-se acrescentar que esse deslocamento gera um certo “estranhamento”, na medida em que a maioria das pessoas não conhece o lugar, criando expectativas, curiosidades e ativando a imaginação. A *Trilha da Vida* já começa a acontecer no imaginário das pessoas conforme dito por uma participante:

Naquele sábado de manhã sai bem cedo de casa, dentro de mim se passava inúmeras imagens e ideias do que faríamos naquele lugar e de como seria a tão esperada *Trilha da vida*. E aconteceu tudo muito além do que imaginei (GM, 2016/1).

O trajeto se torna passível de leituras da paisagem como o relato de uma participante no dia dois de abril de 2016:

“O trajeto percorrido era totalmente rural, uma longa estrada de chão, com muita mata, algumas residências bem humildes. Ao chegar no local fomos recepcionados por um senhor muito simpático que nos contou um pouco da história de gerações de uma mesma família que moraram na casa que nos deparávamos de frente. Era uma casa antiga de madeira, mas que se mantinha conservada mesmo com o passar dos anos, os pilares de sustentação foram feitos com pedras assimétricas, os cômodos simples com poucos móveis antigos [...]” (LM, 2016).

Figura 26 – Imagens da paisagem vista do ônibus que fez o traslado até o local da *Trilha da Vida*.



Fonte: O autor. Estrada rural no bairro da Limeira, Camboriú (SC). 2015.

3.2.4. Movimentos da Vivência/Experiência. [C2.4]

Acolhida de Boas Vindas e as Histórias do Lugar - Segunda Marca Identitária da *Trilha da Vida*.

Na chegada do grupo ao Espaço Rural Clarear ocorre as boas vindas e um acolhimento na centenária casa de madeira, conservada pela família Bauer & Gervásio. Essa recepção normalmente é feita pela psicóloga Tereza G. Gervásio Bauer que compartilha histórias do lugar num diálogo mediado por um conjunto de relíquias e objetos de memórias da comunidade sob sua guarda (figura 27). Os relatos a seguir descrevem detalhes desse movimento de fluxo ótimo logo na chegada ao local:

Nós chegamos e nos reunimos em frente à casa centenária, que pertenceu aos avós da dona do espaço rural, ela nos contou um pouco da vida deles e da dela, depois nos convidou para conhecer a casa. Nós entramos e tiramos algumas fotos, a casa é toda mobiliada com móveis rústicos e antigos, com certeza aquela casa carrega muitas histórias. A dona da casa nos contou sobre algumas relíquias que ela guarda, como o caderno, que era uma placa (acho que de ferro), que pertenceu a seus avós, eles usavam uma pedra para escrever e depois um pano molhado para apagar, entre outras relíquias (KV, 2/4/2016).

Na chegada ao sítio fomos recebidos em uma casa antiga, logo me encantei com tudo que nela tinha, era tudo tão aconchegante, a energia que fluía dela era deslumbrante, que não tinha como não se sentir bem ali (FD, 2/4/2016).

[...] e logo me senti em sua casa vô, ar livre, natureza e uma casa de madeira, cheia de história, com todos os móveis e objetos antigos (AS, 2015).

Após uma bela apresentação com informação e história já dá de perceber que a cultura e a “manutenção” dela estão presentes. (WL,2013)

Antes da troca de experiências voltamos a casa que citei no início, lá ficamos por algum tempo ouvindo a psicóloga Dona Teresa contar seus projetos de Educação Ambiental, projetos esses que mudaram a vida de muitos moradores da região. Esse foi parte do meu dia incrível (LM, 2/4/2016).

[...] exploramos a casa, e o que mais me emocionou, foi quando vi a cozinha, onde estava um fogão a lenha e ao lado um pilão antigo, não me contive, e a emoção falou mais alto, então as lágrimas marcaram meu rosto, que saudade eu sinto do senhor, me lembro

chegando no sítio, e o senhor com aquele chapéu de palha me recebendo com o maior sorriso que já vi, com aquele abraço carinhoso (AS, 4/9/2016).

Figura 27 – Mosaico de Imagens da Recepção e Acolhida aos grupos no Espaço Rural Clarear e contato com o Patrimônio Cultural e as Memórias do lugar.



Fonte: Acervo Trilha da Vida. Camboriú, SC. 2013/2015/2016.

Momento de se Alimentar e Compartilhar o Alimento no Convívio...

São dois momentos/movimentos distintos: 1) O café da manhã (eventualmente um café da tarde), logo após a passagem pela Casa de Madeira e o contato com o patrimônio material e imaterial associado a ela e ao lugar; e 2) O almoço (às vezes janta), que ocorre após todos terem experienciado à caminhada às cegas na trilha. Aqui são apresentados no mesmo mosaico de imagens (figura 28).

Figura 28 – Mosaico de imagens registrando o café da manhã e o almoço.



Fonte: Acervo da *Trilha da vida* (2014 e 2015).

Após o café da manhã, num movimento sutil de transição de uma atividade para outra, os participantes são estimulados a se reunirem ao ar livre em círculo, quando ocorre a proposição de algumas dinâmicas de grupo, o chamado “quebra-gelo” na linguagem de quem trabalha com trilhas e interpretação ambiental. São atividades de descondicionamento corporal e mental. Como numa dança passamos para outro ritmo... Noutra ambiente...

Logo após a recepção, tomamos um café (que foi um bom momento para descontrair com as pessoas antes desconhecidas) e logo partimos para as conversas em roda e dinâmica (RP, 2/4/2016).

Despertar dos Corpos e dos Sentidos – preparar-se para caminhada...

Fomos para um outro local logo depois, fizemos algumas atividades de se conectar com o ambiente... batemos os pés no chão, gritamos palavras diferentes, batemos palma... tudo para sentir o que realmente estávamos fazendo. E deu certo. [...] Fizemos outras atividades, como fazer massagens um nos outros, trocar de lugar com o colega sem falar nada, só olhando olho no olho... Todos foram super proveitosos (CF, 20015/1).

Para descontrair ainda mais cantamos e dançamos uma música bem esquisita, porém legal. (RP, Camboriú /SC, 2/abril/2016).

[...] e nos expuseram ao ridículo, quando percebi estavam fazendo guliguli na minha cabeça e batendo com as palmas na minha coxa. [...] Tarde demais, minha postura reservada, grande parte da minha timidez e minha resistência de sair da minha zona de conforto foram furtadas de mim naquela roda (RC, Itajaí/SC, 2016/1).

Esse movimento leva ao centramento para o fluxo de atividades a serem vivenciadas, caminhada de olhos vendados pela trilha na mata. Neste momento se trabalha o grupo para que desperte os sentidos e haja um centramento individual e coletivo na proposta da vivência, despertar a atenção, silenciar, aguçar a percepção, encontrar o equilíbrio físico nos movimentos do corpo, concentrar e se perceber, mas também, rir, sorrir, e às vezes, se sentir ridículo em alguma brincadeira bem de criança. São aspectos que contribuem significativamente para uma boa experiência. Um aspecto da abordagem do método é que ele contempla o acolhimento de outros métodos e técnicas, valorizando e integrando-as as atividades. Normalmente existe

nos grupos pessoas que já trabalham na área, lidam com gestão de pessoas, são escoteiras, enfim, que possuem um repertório próprio de atividades, dinâmicas, jogos, brincadeiras específicas para a finalidade deste momento. São convidados a compartilharem e assumirem o protagonismo na condução da atividade, o que aproxima e valoriza o próprio grupo e deixa clara a posição da equipe da *Trilha da Vida* de abertura para troca de experiências e diálogo de saberes em atitude dialógica (figura 29).

Figura 29 – Atividades de integração, centramento, sintonia, por o corpo em movimento e em equilíbrio, preparar para a ação de caminhar às cegas na trilha.



Fonte: Acervo Trilha da Vida. Camboriú/SC. (2013, 2014 e 2016).

Caminhada intencional de auto percepção...

O local em que a trilha foi instalada fica a certa distância das habitações do espaço permitindo que esse deslocamento, do refeitório até a trilha, possa ser feito e incorporado na preparação do grupo antes de adentrar a trilha. Há a sugestão/solicitação para que cada um percorra esse trajeto exercendo sua auto percepção sobre si, os outros e o lugar. Uma caminhada silenciosa de observação pelo olhar e escuta sensível. Uma forma de “aquietar” o sentipensar (figura 30).

Figura 30 – Mosaico de fotos da caminhada intencional de auto percepção momentos antes de adentrar a trilha.



Fonte: Acervo Trilha da Vida. Camboriú, SC. 2011, 2013 e 2015.

Caminhada na Trilha de Olhos Vendados e Pés Descalços - o paradoxo das vendas.

Tudo depende do lugar, tudo depende do tempo, da circunstância. A paciência começa. E a exploração infinita. Tateamos, no mato da circunstância como um cego de nascença que decifra braile, como se puxássemos os cobertores, à noite. A inquietude, a atenção estremece, novas e refinadas. Escuro sobre escuro, claro sobre confuso, obscuro sobre meio-tons, arco-íris sobre espectro com todo o cromatismo estendido, imagens necessárias aos que carecem de tato [...] A gente só consegue sair às apalpadelas, só resta o tato como guia (SERRES, 2001, 21).

A supremacia da visão sobre os demais sentidos é uma construção cultural e histórica, subestimando os demais sentidos. Tanto Descartes como Kant e Hegel, segundo Le Breton (2016), priorizaram a visão e estabeleceram hierarquia entre os sentidos. Descartes com a “Dioptria” (*Dioptrique*), afirma que a visão, dentre os demais sentidos, é o mais universal e nobre; Kant afirmando que a visão é o mais nobre e o mais importante é a audição, sendo o tato a condição mais limitada das percepções e, Hegel com a obra Estética (*Esthétique*), descarta o tato, o olfato e o paladar por serem inaptos a fundar uma obra de arte (LE BRETON, 2016, p. 49).

E, justamente por essas razões, eliminar temporariamente o domínio da visão sobre os outros sentidos faz todo sentido. Afinal a sociedade ocidental e moderna e pós-industrial se constituiu em grande parte, nesses pressupostos produzindo a sociedade da imagem e do som. O audiovisual substituiu, aceleradamente, a realidade concreta e criou realidades virtuais nas quais ficamos imersos a maior parte de nosso tempo. Uma verdadeira “escalada da abstração dentro do universo de imagens técnicas num elogio da superficialidade” (FLUSSER, 2008). Um mundo que se distânciava das realidades concretas, escalando cada vez mais altas realidades abstratas. Um mundo dominado pela “Traição das Imagens” (MAGRITTE, 1929) criando ilusão de que se pode fumar um cachimbo a partir de sua representação. Esse alerta é retomado quase que didaticamente, numa síntese desses tempos modernos, com a obra “Uma e Três Cadeiras”, de Joseph Kosuth (1970).

O que aconteceria se déssemos mais atenção e uso aos outros sentidos? ⁹¹ Quem sabe ficando cegos (temporariamente) não consigamos ver o mundo de outra forma e assim descobrir o novo necessário a outro ethos civilizatório (figura 31). Mais que uma simpática retórica, colocamos esse exercício vivencial em prática ao propor uma caminhada intencional e sensível eliminando-se temporariamente a visão com o uso de vendas. Cria-se um “paradoxo”, na medida em que se perde a visão para poder sair da ilusão visual e realmente tocar, sentir, ouvir, cheirar, saborear as essencialidades dos elementos da terra, fogo, ar, água e toda diversidade biológica e cultural associada a eles. Assim paradoxalmente nos vendamos para desvendar, velamos para desvelar, colocando os sujeitos em estado de alerta para enfrentar os “medos” de um caminhar às cegas e descalço na floresta, e, quem sabe, ter a sorte de se perder para poder se reencontrar.

Muitas filosofias referem-se à vista; poucas ao ouvido; menos crédito ainda ao tato e o odor. A abstração recorta o corpo que sente, suprime o gosto, o olfato e o tato, conserva apenas a vista e o ouvido, intuição e entendimento. Abstrair significa menos sair do corpo do que partir em pedaços: análise. Recuo ante a dificuldade erguendo palácio de abstrações. Hesito ante o obstáculo como tantos têm medo do outro e de sua pele. Como tantos têm medo de seus sentidos e reduzem a nada, à tábua rasa do inimaginável, a suntuosa cauda de pavão virtual e dobrada da degustação. O empirismo mergulha na sarapintura que exige paciência e um intenso poder de abstração (SERRES, 2001, p. 21).

Logo a minha vez chegou para fazer a trilha, o medo surgiu assim que foi colocada uma venda em meus olhos; no começo não entendi o porquê daquilo, naquele momento o medo tomou conta de mim por esse motivo meus outros sentidos sumiram também. Nesse instante parei de caminhar e me concentrei no barulho da água caindo e assim o medo foi sumindo até desaparecer de vez, a partir desse momento sentimentos bons foram desabrochando dentro de mim, foi aí que então comecei a aproveitar tudo o que a trilha estava proporcionando, tranquilidade, plenitude, alegria, felicidade, foram alguns dos sentimentos que me preencheram naquele momento (FD, Camboriú/SC, 2016/1).

[..] se me tirarem um dos meus sentidos eu fico nervosa, não me garanto e eu fiquei ansiosa com medo foi uma mistura muito grande de sentimentos, foi um turbilhão, foi uma confusão, uma hora me senti segura, uma hora me senti com medo, outra hora eu sentia paz,

⁹¹ Questão brilhantemente abordada no livro “Ensaio sobre a Cegueira” de José Saramago (1995), e pelo respectivo filme dirigido por Fernando Meirelles (2008).

a questão do tato, eu me senti (PS, Joinville/SC. 2006, V Congresso Ibero-americano de EA).

Então eu tive já de cara enfrentar duas dificuldades, que é não ver, que é minha maior dificuldade e a outra andar descalça, ainda mais sem ver... (DC, Joinville/SC, 2006, V Congresso Ibero-americano de EA).

Achei extremamente legal, a cortesia, a gentileza, a segurança que é passada na recepção faz com que as pessoas tenham essa segurança lá dentro (LC, Florianópolis/SC, 2005).

Ficar sem a visão no primeiro momento me causou certo medo, mas esse medo não durou muito. (GM, Camboriú/SC, 2015)

[...] me senti um pouco receosa pelo fato de não estar enxergando, porém totalmente conectada pelo fato de estar descalço e sentir de fato o chão nos meus pés (JK, Camboriú/SC. 2016/1).

Logo a minha vez chegou para fazer a trilha, o medo surgiu. A trilha me trouxe percepções que estavam esquecidas, o momento, o agora é o que nos deve importar, porque logo passa e não conseguimos mais voltar. O desconhecido nem sempre é tão ruim quanto parece, temos que ter coragem para enfrentar o que vier em frente e superarmos nossos medos e traumas; e assim foi pra mim a trilha da vida. Espero que um dia a senhora minha mãe possa ter este privilégio de caminhar pela trilha da vida (FD, Itajaí/SC. 2015).

Comecei a trilha com muito medo, por isso fui muito rápido e acabei passando por cima de alguns objetos que os outros alunos relataram. Quando a água caiu sobre mim, eu despertei com um susto, despertei do medo, e comecei a perceber o que estava a minha volta, toquei alguns objetos e meu primeiro pensamento foi que eles não pertenciam aquele lugar, ouvi o barulho do rio, senti o cheiro da mata e quando cheguei ao final da trilha, eu encontrei o que menos esperava, eu refletida [...] (KB, Itajaí/SC, 2014).

Quando chegou minha vez fiquei um pouco ansiosa, pois a trilha teria que ser feita de olhos vendados e descalços, tenho medo de escuro, mas respirei fundo e enfrentei meu medo, aos poucos parece que sai da realidade e fui entrando em um mundo surreal, onde os sons dos pássaros, do vento e da água pareciam todos muito altos, meu tato ficou imensamente sensível, não tive medo e sim uma curiosidade e a vontade de ficar ali começaram a ficar imensas. Ao sair dali e ser “bem vinda” ao meu mundo real me mantive em silêncio, não querendo perder nada do que conquistei ali, fui atingida por uma energia contagiante, e expressei-a em um desenho chamado de Mapa Mental (LM, Itajaí/SC. 2015).

[...] o meu desenho é justamente sobre essas certezas que os olhos nos dão e que trás as incertezas, aumentar o que vem do coração, parece que é maior e que cresce e que um mundo de possibilidades

pode vir a tona então enquanto a gente fecha os olhos e começa a perceber as outras coisas que estão a volta (GR, Joinville/SC, 2006).

Foi uma descoberta importante para a equipe envolvida com a Trilha, pois ficou claro estávamos propiciando vivências únicas que jamais teriam um padrão ou poderia ser estandardizada. Foi um susto e uma enorme preocupação lidar com tamanha variedade de relatos marcantes pela diversidade das percepções, interpretações, representações e ações humanas. Como esclarece Le Breton (2016, p. 12), a “percepção não é coincidência com as coisas, mas interpretação. Todo homem caminha num universo sensorial ligado àquilo que sua história pessoal fez de sua educação”. Essa interpretação é que possibilita diferentes leituras da mesma realidade conforme o próprio Le Breton esclarece:

Percorrendo a mesma floresta, indivíduos diferentes não são sensíveis aos mesmos dados. Existe a floresta do coletor de champignons, do passeante, do fugitivo, a floresta do índio, do caçador, do guarda-florestal ou do caçador ilegal, a dos apaixonados, dos extraviados, dos ornitólogos; a floresta igualmente dos animais ou da árvore, a do dia e a da noite. Mil florestas na mesma, mil verdades de um mesmo mistério que se esquia e que jamais se dá senão em fragmentos. Não existe a verdade da floresta, mas uma infinidade de percepções a seu respeito segundo os ângulos de aproximação, de expectativas, de pertenças sociais e culturais (LE BRETON, 2016, p. 12).

Figura 31 – Colocação das vendas e caminhada na *Trilha da Vida* utilizando os sentidos.



Fonte: Acervo Trilha da Vida. Camboriú/SC. 2013, 2015, 2016.

Logo nas primeiras vivências pôde-se perceber que jamais se teria uma roda de diálogo igual à outra, isso conferia ao processo uma riqueza singular que merecia e passou a ser registrada, gravada, fotografada.

Podia-se enfim ter uma experiência cinestésica e estésica como contraponto da anestesia geral por que somos submetidos pelo cotidiano. Havia a possibilidade de que, a partir do sensível corporificado, se provocassem reflexões e compartilhamento de saberes e vivências pessoais.

A experiência da trilha foi muito interessante. Pé no chão, escuridão, a percepção não visual do ambiente nos aproxima mais, o toque é na maioria das vezes imprescindível para que possamos “ver” os objetos, o calor somente com a proximidade já é sentido e como é bom o aperto de mãos, um abraço. Sons, cheiros e até sabores ficam mais vivos, talvez pela falta da distração que a visão proporciona. E depois de ficar impedida de utilizar a visão, como as cores ficam mais vibrantes, mais bonitas (LCB, Florianópolis/SC. 05/04/2008).

Chegou a minha vez e eu estava muito insegura e com muito medo, e a Andréia me deu uma força, caminhando comigo de olhos vendados, e percebi a diferença de andar sozinho e acompanhado, é muito mais fácil andar de olhos vendados quando tem alguém de confiança te guiando [...] **Continuei a trilha, agora sem a venda nos olhos, com uma sensação de liberdade e paz, um sentimento difícil de explicar, e fiquei me perguntando: por que eu deixei de me sentir assim em outros momentos da vida?** (JE, Camboriú/SC. 26/05/2015).

Após a retirada das vendas os participantes fazem o trajeto da foto a seguir (figura 32), que se tornou outra miniatura, a caminhada reflexiva as margens de um riacho. O local tem essas qualidades que certamente potencializam e dinamizam a experiência. As reflexões e busca de sentidos para o que se sentiu intensamente e quais os significados práticos na vida cotidiana.

Figura 32 – Caminho percorrido após a saída da Trilha, já sem as vendas (caminhada reflexiva).



Fonte: Acervo Trilha da Vida. Espaço Rural Clarear (Camboriú, SC). 2016.

Esse caminhar de olhos vendados e descalços a mercê dos elementos e fenômenos da vida, como experiência estética, enseja o prazer de se perder para conhecer, mas também o medo de se perder e a dúvida sobre o que fazer. Segundo Careri (2013, p.171), “para quem persiste, cresce o prazer de encontrar novas estradas e novas certezas, provar o gosto de construir para si um pensamento com o seu próprio corpo e um agir com sua própria mente”. Assim se põe em crise as poucas certezas permitindo que se abra a mente a mundos e possibilidades antes inexploradas, ir de encontro ao novo, desconhecido. Para Careri (Ibid), o espaço é uma fantástica invenção com a qual se pode brincar, como as crianças e ao se referir as caminhadas, com seu coletivo, como prática estética, afirma que:

Um mote que guia as nossas caminhadas é “quem perde tempo, ganha espaço”. Se, de fato, se quer ganhar “outros” espaços, é preciso saber brincar, sair deliberadamente de um sistema funcional-produtivo e entrar num sistema não funcional e improdutivo. É preciso aprender a perder o tempo, a não buscar o caminho mais curto, a deixar-se conduzir pelos ventos, a dirigir-se a estradas

impraticáveis onde seja possível “topar”, talvez encalhar-se para falar com as pessoas que se encontram ou saber deter-se, esquecendo que deve agir. Saber chegar ao caminhar não intencional, ao caminhar indeterminado (CARERI, 2013, p.171).

Tempo de esperar por sua vez... Um Tempo “Perdido” em Caminhadas “não intencionais” - Terceira Marca Identitária da *Trilha da Vida*.

A vivência é coletiva, mas a caminhada às cegas é individual (duas dimensões são trabalhadas, o coletivo e a subjetividade individual). Há um tempo de espera pela vez de cada um entrar na trilha. Esse tempo de espera nos preocupava na fase de desenvolvimento da metodologia, pois as pessoas ficavam muito ansiosas e não sabiam lidar com a situação de estar num lugar a espera de algo acontecer. Era como se não estivessem fazendo nada. Até testamos atividades corporais, jogos e brincadeiras típicas da cultura local como o Boi de Mamão, e músicas conhecidas do folclore popular. Mas, o questionamento crítico na equipe foi sempre presente e o fato daquele tempo de espera incomodar muitas pessoas, nos chamou a atenção podendo significar uma oportunidade de problematizarmos, pela vivência, como as pessoas lidam com os diferentes tempos da vida e do cotidiano. Um deles é o “tempo livre”, “ocioso”, dito “improdutivo” segundo a lógica produtivista.

Esse “tempo perdido”, não fazendo “nada”, “não produtivo”, portanto, “proibido”, é analisado por Santos (2002) como uma das monoculturas da “lógica da produção da não existência”, a monocultura do tempo linear. Esse momento de ter que esperar, se tornou outro potencializador deste conceito definido por Santos (2002), “o que une as diferentes lógicas de produção de não-existência é serem todas elas manifestações da mesma monocultura racional. Distingo cinco lógicas⁹² ou modos de produção da não-existência” (SANTOS, 2002, p. 247).

⁹² As cinco lógicas de produção de não existência definidas por Santos (2002, p. 247-248) são: “A primeira lógica deriva da monocultura do saber e do rigor do saber. É o modo de produção de não-existência mais poderoso. Consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente. A segunda lógica assenta na monocultura do tempo linear, a ideia de que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos. A terceira lógica é a lógica da classificação social, que assenta na monocultura da naturalização das diferenças. Consiste na distribuição das populações por categorias que naturalizam hierarquias. A quarta lógica da produção da inexistência é a lógica da escala dominante. Nos termos desta lógica, a

Domenico De Masi (2000) propõe o “ócio criativo” e na entrevista a Maria Serena Palieri, faz a seguinte síntese:

A principal característica da atividade criativa é que ela praticamente não se destaque do jogo e do aprendizado, ficando cada vez mais difícil separar essas três dimensões que antes, em nossa vida, tinham sido separadas de uma maneira clara e artificial. Quando trabalho, estudo e jogo coincidem, estamos diante daquela síntese exultante que eu chamo de “ócio criativo” (DE MASI e PALIERI, 2000).

Descobrir e vivenciar o “Tempo Livre/Espaço Aberto” daquele momento, naquele lugar, se revelou como mais um meio heurístico importante na abordagem *Trilha da Vida* (figuras 33, 34 e 35):

A trilha era feita individualmente e enquanto esperava minha vez, me mantive deitada próximo ao rio que ali passava, era um momento calmo e eu aproveitava cada segundo longe dessa minha vida super corrida e movimentada (CH, Camboriú/SC, 2013).

Enquanto os outros estavam na trilha, nós que estávamos esperando, ficamos conversando, relembando nossa infância, aquele lugar fez com que todos nós voltássemos a ser criança. (KB, Camboriú/SC. 2015).

Um tempo passou, talvez horas, não me recordo ao certo, várias atividades haviam sido realizadas com o intuito de acordar e animar a turma, o objetivo foi cumprido com sucesso. (AM, Itajaí/SC. 2009).

Por algum tempo me isolei dos demais alunos e pude refletir sobre tudo, em especial a fase em que estou vivendo, cheguei a me emocionar diversas vezes, pois aquele local me despertava um sentimento de saudade, agradecimento e paz. (ID, Camboriú/SC.2014)

Após a recepção ficamos com tempo livre para explorar o local, aproveitei o tempo para tomar banho no riacho e recarregar as baterias (VA, Camboriú/SC, 2013).

escala adotada como primordial determina a irrelevância de todas as outras possíveis escalas. Na modernidade ocidental, a escala dominante aparece sob duas formas principais: o universal e o global. Finalmente, a quinta lógica de não-existência é a lógica produtivista e assenta na monocultura dos critérios de produtividade capitalista. Segundo esta lógica, a não-existência é produzida sobre a forma do improdutivo que, aplicada à natureza, é esterilidade e, aplicada ao trabalho, é preguiça ou desqualificação profissional”.

Figura 33 – Vivenciando o Tempo Livre.



Fonte: Acervo *Trilha da Vida*. Espaço Rural Clarear, Camboriú/SC (2015).

Figura 34 – Aproveitando o tempo livre no espaço disponível.



Fonte: Acervo *Trilha da Vida*. Espaço Rural Clarear – Camboriú, SC. 2014.

Figura 35 – Vivenciando o Tempo Livre de forma compartilhada.



Fonte: Acervo *Trilha da Vida*. Espaço Rural Clarear – Camboriú, SC. 2015 e 2016.

Pelo caminho da Arte, o designer Marcelo Bohrer (mentor do nadismo) criou uma intervenção de arte em espaços públicos de lazer propondo performances das pessoas para vivenciarem momentos de simplesmente não fazer nada, criando o Movimento do Nadismo⁹³, cujo lema é a “arte de desfrutar o momento sem fazer nada – viva com menos pressa, ansiedade e estresse”.

O Nadismo é um movimento por mais qualidade de vida que oferece uma alternativa inovadora e acessível para o problema do estresse e da falta de tempo: aprender a desfrutar momentos de pausa para fazer nada como forma de promover equilíbrio e bem viver (BOHRER, 2013).

Uma ideia simples e revolucionária pode-se dizer, pois qualquer pessoa pode fazer em qualquer lugar a qualquer hora, quase como um ato de resistência e rebeldia aos padrões e lógicas de aceleração dominantes em nossa cultura.

O nadismo propõe uma importante transformação cultural: a consciência de que fazer nada não é perder tempo, mas uma forma muito valiosa de aproveitá-lo. Assim, literalmente sem fazer nada, aprendemos a desacelerar e vivermos melhor! (BOHRER, *ibid*).

Novamente encontram-se na Arte movimentos simples e radicais de enfrentamento da aceleração e anestesia geral da sociedade contribuindo para que milhares de pessoas comecem a tomar consciência de seu modo e ritmo de ser e estar no mundo e se sintam empoderadas por essas ações simples, possíveis e transformadoras.

Outro movimento que questiona esses ritmos e lógicas de aceleração, mercantilização e padronização cultural, impostas pela globalização capitalista é o “*Slow Food*”⁹⁴, que nos dizeres de Carvalho (2011):

Slow attitude, ou “atitude sem pressa”, é parte deste estilo de viver, produzir e consumir que valoriza a biodiversidade e a sociodiversidade, bem como um ideal de bem viver que considera o

⁹³ Para saber mais sobre o Movimento do Nadismo: disponível em: <http://www.clubedenadismo.com.br/o-que>, acesso em 20 nov 2016.

⁹⁴ Informações sobre o Movimento Slow Food mundial podem ser acessadas em: <http://www.slowfood.com/> e sobre o movimento no Brasil: <http://www.slowfoodbrasil.com/>, acesso em 20 nov 2016.

direito ao tempo e aos prazeres de uma vida simples, recusando-se a ideologia que associa aceleração, eficiência e consumo ilimitado como ideal de uma vida bem sucedida. Ao denunciar os dispositivos de sequestro do tempo e do empobrecimento da experiência humana, o movimento Slow critica um dos motores da sociedade da produção e consumo acelerados que eu chamaria de ansiedade improdutiva (CARVALHO, 2011).

A partir desse movimento, originado em 1989 na Itália, na região de Piemonte, tendo como evento fundador a mobilização em resposta a abertura de um Mac Donalds na Piazza Di Spanga, em Roma (CARVALHO, Ibid), têm surgido iniciativas semelhantes em outras áreas, inclusive na ciência, como o *Slow Science*⁹⁵ que destaca em seu manifesto que:

A ciência precisa de tempo para pensar. A ciência precisa de tempo para ler, e tempo para fracassar. A ciência nem sempre sabe onde ela se encontra neste exato momento. A ciência desenvolve-se de forma instável, através de movimentos bruscos e saltos imprevisíveis à frente. Ao mesmo tempo, contudo, ela muitas vezes emerge lentamente, e para isso é preciso que haja estímulo e reconhecimento (The Slow Science Academy, 2010).

Esse contexto de performances integrando corpos, sensibilidades, tempos e espaços, reforça a necessidade de uma parada e outro ritmo aos movimentos e relações com o lugar como evidencia Bondía (2002):

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p.24).

⁹⁵ Para ter acesso ao Manifesto do Slow Science, acessar: <http://slow-science.org/>, acesso em 20 nov 2017. .

A descoberta do “Outro Ser Humano”: Alteridade e Questões de Gênero – Quarta Marca Identitária da *Trilha da Vida*.

Um aspecto de grande relevância foi à inclusão do “elemento humano”, entre as miniaturas que compõem a *Trilha da Vida*. Essa inserção ocorreu ao longo do primeiro ano de funcionamento da *Trilha da Vida*, no Parque Natural das Pedras Vivas (Florianópolis/SC), em 2000, pois a unidade “ser humano – natureza” é um de seus conceitos estruturantes. Ou seja, podem-se trabalhar as relações “Eu – Meio Ambiente”, “Eu – O Outro” e “Eu – Comigo Mesmo” de forma vivencial e reflexiva. O que se poderia atualizar, fundamentado no conceito de “outridade” (GRÜN, 2003, 2006), que a *Trilha da Vida* propicia uma experiência sensível e inteligível das complexas relações, mediada pelo diálogo e alteridade, entre “Eu” e o “Outro”, imersos em suas diversidades. Esta imersão do “outro” como “natureza” foi propiciada ao longo de toda caminhada de olhos vendados e descalço.

O ser humano esteve presente, mas forma indireta, por meio de sua produção, com objetos, utensílios, máquinas e ferramentas pela “linha do tempo” na *Trilha da Vida*. Ao perceber essa peculiaridade, questiona-se se o “elemento humano”, que possui um “corpo” próprio e diverso, não poderia ser uma das miniaturas, um meio heurístico que provocasse o contato entre “humanos”? Acrescenta-se a essa condição, o contexto atual das lutas sociais pela diversidade de gêneros, tendo como referência as figuras do “Homem” (masculino) e da “Mulher” (feminino) e a normatização de seus papéis sociais que precisam ser questionados sob pena de mantermos e nos calarmos ante as relações de violência, dominação e autoritarismos sobre o homem, mas muito mais sobre as mulheres e a diversidade de gênero. Surge aí, uma miniatura peculiar para a *Trilha da Vida*, com grande poder heurístico sobre as relações das “pessoas” com as “pessoas” e conseqüentes alteridades, intersubjetividade, identidades, afinidades, afetividades, sensibilidades, emoções, afetos, proximidades, distanciamentos, estranhamentos, dignidades, contatos, enfim a “descoberta do outro ser humano”, desse ser que descubro, que afeta e é afetado pelo “com-tato”, inacabado e inconcluso, como algo novo, inesperado, que surpreende e emociona, seja pelo medo e distanciamento, seja pelo acolhimento e abraço solidário de respeito e dignidade. Surge mais uma abertura na

Trilha da Vida para a Sociopoética e os “Confetos”⁹⁶ (SATO, et al., 2004), tão em falta nas relações humanas e acadêmicas.

O percurso estruturado, de acordo com o que o terreno e a mata ofereciam de fluxo o mais natural possível, sem intervenções para “abrir trilhas”, no Parque Natural das Pedras Vivas, nos mostrava que essa miniatura funcionaria muito bem se colocada próximo a término da caminhada. O que de fato se confirmou, potencializando o desfecho da caminhada com as emoções do encontro e contato com o “outro humano” (figura 36).

Figura 36 – Momento da descoberta do outro/outra na *Trilha da Vida*. Vivência ocorrida na I CNIJMA em Brasília (DF) no campus da Universidade de Brasília – UNB.



Fonte: Fotografia José Matarezi. Brasília, DF. 2003

⁹⁶ Sato e Senra (2009, p.140) explicam e defendem o termo “confetos” no contexto do Grupo Pesquisador em Educação Ambiental (GPEA) vinculado a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT): As multirreferências do grupo pesquisador contribuem para que a educação ambiental se realize pelos olhares fenomenológicos dos sujeitos pesquisadores e pelas aprendizagens coletivas da Sociopoética. Em outras palavras, visa à formação de um grupo pesquisador que não privilegie somente a racionalidade, mas que acolha os sentimentos, a subjetividade e a afetividade na construção e produção do saber. No tecer CONceitos com aFETOS, os CONFETOS ousam conjugar o verbo amar entre ciências e arte, sem temer as possíveis críticas que daí possam advir (Sato et al., 2004).

As reações tem sido múltiplas e indicam um caminho interessante em termos dos objetivos e características da Educação Ambiental problematizando as questões de gênero, cultura e ambiente. Aqui se avança na relação proposta inicialmente que era o “ser humano” e o “meio” e agora já se incorpora as relações de alteridade também com outros seres humanos incluindo a questão de gênero, evidenciadas nas falas dos participantes que, na sua maioria, experienciaram a *Trilha da Vida* nas montagens ocorridas no V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental (V FBEA) ocorrido em Goiânia (GO) de 3 a 6 de novembro de 2004 e no V Congresso Ibero-americano de Educação Ambiental (V IberoEA) realizado em Joinville (SC) entre cinco e oito de abril de 2006. Pelo fato de algumas pessoas terem experienciado nas duas, em um intervalo de quase dois anos, foi possível estabelecer uma comparação como indicador de avaliação. As demais vozes são de vivências em Florianópolis e Camboriú (SC):

[...] mas, o que me deixou mais feliz foi que no final quando eu encontrei os seres humanos, que até então eu estava tocando e pegando em coisas e o ser humano que a gente sempre fala... E na hora em que eu segurei a mão e comecei a tocar e ao mesmo tempo eu senti uma coisa que talvez venha da minha educação, venha da minha vida pessoal, ao mesmo tempo em que eu senti uma vontade muito grande de abraçar e pegar os dois eu me senti reprimida desta possibilidade talvez por eu achar que não poderia naquele momento da trilha e depois fiquei até arrependida de não ter dado este abraço e ter tido um contato maior (JL, Palmas/TO, V IberoEA, 2006).

Então quando chegou lá nas mãos, eu vi que uma mão era um pouco mais grossa e parecia ser maior, eu identifiquei como sendo um homem, e a outra um pouco mais fina sendo uma mulher, eu já perdi a curiosidade então eu nem me preocupei em sentir o corpo da pessoa, pela mão eu já tinha muitas informações, então eu achei muito legal [GB, Joinville/SC, V Ibero EA, 2006).

E outra coisa, foi o que todo mundo levantou, a questão do ser humano, eu também me ative a mão, não pelo lado racional, de pensar, não vou apalpar, na realidade foi tão surpresa ter aparecido uma mão naquela hora ali que eu já fiquei tão feliz, de achar a mão, que eu nem percebi que tinha duas, que eram duas pessoas, um homem e uma mulher, eu acho que era duas mulheres, duas mãos de mulheres, para mim foi uma surpresa estar ali, foi muito legal (AS, Joinville/SC, V IberoEA, 2006).

[...] vem antes do homem, eu achei um pouco estranho, mas fiquei bem feliz, porque quem vem primeiro é a mulher [risos] (CL, Estado do Maranhão, 2006).

Lembro que quando senti a presença de outras pessoas transbordei felicidade, porque percebi que não estava sozinha, este momento me trouxe a percepção da importância de mantermos laços, pois sempre, em algum instante vamos precisar do outro, porque sozinhos não somos nada (FD, Camboriú/SC, 2014).

[...] esse caminho também foi uma surpresa quando chegamos no ser humano foi uma espécie de choque eu lembro bem da outra vez que eu tive esta experiência⁹⁷ eu fiquei meio travado, para explorar as pessoas eu fico constrangido, mais não, eu estava liberto distante, vontade de pegar, mais uma coisa que eu percebi bastante hoje é a identificação pessoal com a natureza com as pessoas e no final comigo mesmo esses três pilares são os degraus a serem descoberto no nosso dia a dia (NC, Joinville/SC, V IberoEA, 2006).

Aquele Sábado me marcou muito por este sentimento de espanto, pois ao longo do dia me surpreendi de diversas formas, a cada vivência, a cada atividade realizada. Parece que eu estava conhecendo pela primeira vez pessoas que já fazem parte do meu cotidiano, pois parecia que o clima do lugar mudava as pessoas, só deixando aparecer o melhor de cada um (MM, Camboriú/SC, 2016/1).

Um momento soltei do cabo completamente, foi quando alguém veio e me segurou pelas mãos e me guiou novamente até o cabo, foi realmente uma sensação muito boa, eu vi que eu não estava ali sozinha, por mais que parecesse. Continuei seguindo, e além do cabo eu senti a mão de três pessoas diferentes, juntamente ali com o cabo, mas não sei o que posso dizer sobre o que senti, era como eu ficasse feliz por ter mais gente ali, ou então com medo do que estivesse por vir (CL, Camboriú/SC, 2 abril de 2016).

[...] e por falar nisso, pude notar o sentido do tato, das mãos, a estarmos mais abertos para reconhecer mais a fundo o que esta ao nosso redor, como uma pessoa, o que se passa com ela, uma situação, ou até mesmo o que se passa com nós mesmos, para então compreender, ouvir, se colocar no lugar e poder ajudar o próximo, pois creio que as mãos emanam muitas energias, assim como senti através das mãos de algumas pessoas presentes no local, sendo assim uma fonte de conexão, as mãos, a posição de empatia e de acolhimento (AB, Joinville/SC, V IberoEA, 2006).

O que eu achei mais interessante foi foram os últimos dois pontos, a presença de duas pessoas, eu esperava encontrar qualquer coisa menos outra pessoa pra pegar. E quando eu toquei abracei queria saber quem era e foi bem bom sentir o outro. E quando eu me vi também, tava muito externo até aquele momento, é difícil explicar

⁹⁷ Neste caso a pessoa esta participando pela segunda vez, pois já havia vivenciado a *Trilha da Vida* no V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental ocorrido em Goiânia (GO) de 03 a 06 de novembro de 2004.

mas foi bem agradável se perceber, perceber o outro, voltar as origens (EF, Florianópolis/SC, 22 de setembro de 2007).

Quando eu toquei nas pessoas, eu sabia que tinha gente em volta por causa do barulho, mas quando eu toquei eu pensei “tem gente aqui também e faz parte disso tudo” (AF, Camboriú/SC, 22 de setembro de 2012).

[...] porque uma das coisas que eu mais tive dificuldade lá em Goiânia foi o toque com o ser humano, eu passei toda a trilha, eu apalpei, eu mexi, eu brinquei com todos os elementos que estavam ali, mas na hora que chegou o ser humano lá, eu não consegui interagir desta forma e foi uma proposta que eu fiz em Goiânia para estar trabalhando isto dentro de mim, para tentar estar tendo mais este contato com o ser humano durante este período e assim, no momento que eu cheguei eu [...] então eu me permitir isto também então eu acho que começou lá em Goiana foi interessante que chamou a atenção esta questão da vivência foi uma coisa que eu comecei a trabalhar em mim eu acho que esta aos poucos melhorando e hoje deu de perceber coisas que ainda a gente tem que começar a estar trabalhando com a gente que são essas vivências e essas cores diferentes representam pessoas diferentes que a gente convive normalmente a gente tem aquela visão do estereotipo de pessoas com quais a gente convive e se surpreende numa conversa informal, num contato com essa pessoa que até então não se enquadrava em alguns padrões que a gente tinha, então isso também eu consegui perceber nesta trilha, já sabia que eu teria o ser humano ali aquela visão aquela ideia que a gente tem mas poderia estar mudada, então veio me permitir chegar neste ser humano, me permitir tocar neste ser humano, sentir o calor deste ser humano então era uma coisa que não me permitia até então, você chegava e ficava meio arredio em relação ao outro ser humano isto a gente tem muito a gente consegue interagir com a natureza com o trabalho da educação ambiental mais a gente esquece muitas vezes da interação com o ser humano (RO, Joinville/SC, V IberoEA, 2006).

Pelos relatos acima, corroborados por tantos outros que surgem em cada vivência, identifica-se esta miniatura como meio heurístico capaz de provocar autodescobertas, revelando e desvelando, aspectos envolvidos nas relações interpessoais.

A Descoberta do “EU” – O Espelho enquanto meio heurístico – Quinta Marca Identitária da *Trilha da Vida*.

Eu estava dentro, eu estava fora. Quem, eu? Todo mundo compreende isso, sem drama nem espanto. Basta passar por uma abertura estreita, um corredor apertado, balançar-se em cima de uma prancha, em uma balaustrada vertiginosamente alta, para que o corpo fique alerta. O corpo sabe dizer, eu sozinho. Sabe até que ponto eu estou aquém da barra, sabe quando estou fora da barra. Calcula os afastamentos do equilíbrio, regula imediatamente seus intervalos, sabe até onde não ir longe demais. A cinestesia diz eu sozinha. Ela sabe que eu estou dentro, sabe que eu me desprendo. O sentido interno clama, chama, anuncia, brada, às vezes, o eu (SERRES, 2002, p.13).

De um lado toco a natureza, de outro sou tocado por ela. Inevitável se perguntar aonde o Eu habita? A epígrafe de Michel Serres, do livro “Cinco Sentidos”, refere-se a essa busca pelo Eu entre o “dentro” e “fora”, parte e todo, unidade e diversidade, pela consciência corporal do existir.

O que esperar, desde que se deram o fato do nascimento e do reconhecimento de si? A alma e corpo não se separam, mas se misturam, inextricavelmente, mesmo na pele. Assim, dois corpos misturados não formam um sujeito separado de um objeto (SERRES, 2001, p. 21).

Por quase dois anos buscava-se uma forma de finalizar o trajeto da trilha com elementos que pudessem provocar nas pessoas o princípio Esperança e a possibilidade de Utopias Concretizáveis. Esperança necessária ao despertar da consciência individual e coletiva para a conservação da Vida e Utopias concretas para as transformações sociais e políticas na construção de Sociedades Sustentáveis. Desejava-se uma forma que pudesse marcar os participantes e que estivesse dentro dos princípios da Educação Ambiental, crítica e libertária, e da abordagem metodológica *Trilha da Vida*.

Nesse período (1999 – 2000), o pesquisador participou de uma formação por imersão de quatro dias no “Ecomuseu da Picada”, próximo à cidade de Rio Grande/RS, conduzida por pesquisadores do Projeto Utopias Concretizáveis. Um dos processos foi trabalhar em duplas, reunindo pessoas com perfis

complementares (artistas + cientistas), e a partir desse exercício inter e transdisciplinar, decorreram performances entre e com o grupo. Uma das performances foi proposta pelo artista José Antonio Vieira Flores, provocando o grupo a experienciar dimensões-chaves de “Vida” e da “Morte”, mas mediada pelo elemento “Fogo” como uma grande mensagem de Esperança. O que se procurava para o final da caminhada na trilha de olhos vendados, também teve como referência, aquele momento da formação, e indicava algumas características dessa miniatura que se acreditava existir, mas não se tinha encontrado ainda.

O momento mágico de criação ocorreu numa viagem de Van com a equipe de estagiários (Oceanografia, Biologia e Engenharia Ambiental) do LEA e três alunos do curso de Turismo e Hotelaria da UNIVALI, que se voluntariaram a compor a equipe responsável pela montagem da Trilha da Vida no Simpósio Gaúcho de Educação Ambiental, ocorrido em Erechim (RS) no período de 14 a 18 de agosto de 2000, a convite de Sônia Balvedi Zakrzewski, coordenadora do evento. Foi no caminho de Itajaí (SC) à Erechim (RS), com pessoas entusiasmadas e dispostas a fazer um bom trabalho e envolvidas de “Corpo/Mente/Alma” com a essência da *Trilha da Vida*, que se conseguiu avançar e encontrar a miniatura tão desejada.

Repasseu-se algumas vezes todo o percurso idealizado de miniatura a miniatura, argumentado se elas eram realmente “bons” meios heurísticos para acionar percepções e reflexões sobre os conceitos a elas associados e o que poderia ser criativamente mudado.

Desta forma surgiu a ideia de se incluir um “Espelho”, no momento em que a pessoa tira a venda dos olhos. Assim a primeira imagem que ela registrará será sua própria imagem. Foi aí que se percebeu que a solução para um problema que se buscava por longo tempo, sempre esteve mais próximo do que nunca do grupo pesquisador – num dos experimentos educacionais transdisciplinares das Utopias Concretizáveis.

No caso a dissertação de mestrado sobre a utilização do “espelho” enquanto evento heurístico na formação de professores, desenvolvida por Nara Regina Crizel Marone (2000), pela Universidade Federal de Pelotas. Já se conhecia o experimento e a professora Nara auxiliou nas fundamentações e referenciais teóricos do Projeto *Trilha da Vida*, principalmente no que se refere aos experimentos educacionais

transdisciplinares, à época. Foi um momento de grande entusiasmo do grupo, gerando certa ansiedade para se chegar logo no destino e assim, se conseguir um “espelho” que pudesse ser usado na montagem da trilha.

Novamente a equipe se vê imersa, realizando uma pesquisa participante, sendo que na reflexão do processo, no desenrolar da ação educativa, na própria vivência, percebemos que seria fundamental que as pessoas pudessem se encontrar na *Trilha da Vida*, ver a si mesmas, se depararem com seu próprio “Eu”.

Já no segundo dia do evento, conseguimos um espelho tamanho natural e incluímos no final da trilha, no espaço onde estavam sendo realizados os mapas mentais e os relatos em grupo. Os resultados foram surpreendentes, de grande emoção, causando uma sensação em todos os participantes, inclusive da comissão organizadora do evento. Enfim, havíamos nos encontrado com o que procurávamos – a miniatura do “Espelho”, que se incorpora na *Trilha da Vida* se tornando mais uma das metáforas norteadoras dos fluxos da *Trilha da Vida*.

Tornou-se importante evidenciar se estamos inseridos ou não no meio, somos ou não natureza, nos percebemos enquanto agentes transformadores e determinantes da relação Homem/Meio, Natureza/Sociedade. Isto porque a maioria de crianças das escolas da região de Erechim que vivenciaram a *Trilha da Vida* registrava em seus mapas mentais, após a vivência, maior afinidade com o computador e o celular do que com os elementos naturais. Talvez pelo fato do celular ser novidade, ou não. Independente do motivo, o resultado indicou a princípio certo desligamento das crianças com os elementos naturais da Floresta, bem como dos elementos históricos da relação do homem com o meio. Estaria aí um indicador para se pensar e planejar projetos e propostas curriculares que trabalhassem essa questão, podendo inclusive, ter indicadores de acompanhamento. Proposta que ficou no campo das ideias.

Neste evento ocorreu a participação e reflexão crítica de inúmeros Educadores Ambientais de vários lugares do Brasil. Em geral aprovaram a proposta, sendo que vários solicitaram a montagem futura em programas de pós-graduação e graduação nos quais estão vinculados. Reforçou-se a necessidade de se realizar uma publicação mais detalhada e esclarecedora sobre a proposta e sua viabilidade

nos mais variados contextos, seja de educação ambiental, formal, comunitária ou em unidades de conservação.

Os relatos desde então tiveram um ganho de qualidade e profundidade de reflexão, ressaltando-se pelo menos duas posições antagônicas, de estranhamento e outro de reconhecimento. Registra-se que em ambas as situações, ocorrem uma inesperada surpresa que aciona fortes emoções.

Isto evidencia uma reflexão sobre “se faço parte ou não do meio”, se aquilo que vivenciei era realmente “eu”, ou qual o meu papel nas relações históricas entre a sociedade e o meio ambiente? Quais as minhas responsabilidades perante este processo? Eu estava dentro, eu estava fora. Afinal, quem, Eu Sou? Assim, finalizamos a trajetória com um grande ponto de interrogação. Ponto este que serve de partida para novas descobertas individuais e coletivas ampliadas nos diálogos subsequentes e movimentos da *Trilha da Vida* (figura 37).

Figura 37 – Detalhe da miniatura “espelho” na instalação realizada na Ilha dos Marinheiros na cidade do Rio Grande (RS).



Fonte: Fotografia José Matarezi. Ilha dos Marinheiros, Rio Grande/RS (2007).

Como metáfora o espelho ao final no meu ver foi uma trilha as cegas onde, procurei e encontrei alguns objetos e coisas que me remeteram ao passado, porém no final o que realmente importa é a minha presença no aqui e no agora. CADE CADE CADE??? ACHEI EU MESMO. Sentir o momento e os benefícios que esta prática proporciona para as pessoas (MR, Camboriú/SC, 21 de abril de 2016).

Depois quando eu encontrei as pessoas eu me senti bem segura, e na hora que eu me vi no espelho eu pensei “nossa também faço parte, também estou aqui dentro (BT, Florianópolis/SC, 22 de setembro de 2007).

E na hora do espelho que tiraram a venda, primeiro eu levei um susto, depois eu vi que não era pra olhar a aparência por fora, mas sim o interior por dentro. (Estudante do Estado do Piauí, I CNIJMA, Brasília/DF, 2003).

O final na trilha foi o melhor momento para mim, quando me olhei no espelho me vi completamente renovada, lembro de ter dado um sorriso pra mim mesma tão sincero, espontâneo, este com certeza foi o momento mais emocionante para mim (FD, Camboriú/SC, 02 de abril de 2016).

Logo adiante, senti alguém me parar. Me segurou pelas duas mãos e me guiou até certo ponto e falou que eu tirasse a venda, tirei. Ao tirar, me deparei com um espelho adiante de mim. Não entendi muito bem o significado, achei estranho no começo, mas fiquei refletindo um tempo sobre o que aquilo ali representava, talvez mostrasse o reflexo (eu) envolvido com todo aquele meio? (CL, Camboriú/SC, 2015/1).

E quanto ao espelho até agora eu não consegui entender, eu olhei e disse “então tá”, o espelho não me trouxe uma reflexão, só da minha imagem. Quanto ao meu desenho aqui eu quis representar que parecia que a gente estava num outro mundo, numa cúpula que seria a trilha. Aqui a percepção que eu tinha da trilha que era envolto por uma mata, onde eu não tinha visão, somente olfato e tato (MC, Florianópolis/SC, 22 de setembro de 2007).

Ao que segue o comentário de outros colegas na roda de diálogo.

A questão do espelho no final, eu pensei duas coisas: 1º que apesar de terem outras pessoas dentro da trilha tu faz parte dela, do que esta te envolvendo. E se realmente depois daquilo continuo sendo a mesma pessoa ou não. A trilha fez alguma coisa diferente em ti, pra mim foi um momento de me espelhar e ver se havia algo diferente em mim (RP, Florianópolis/SC, 22 de setembro de 2007).

[...] cheguei ao final da trilha, onde pude tirar as vendas de frente para um espelho e me ver me encontrar (ML, Camboriú/SC, 2 de abril de 2016).

[...] me deixou refletindo sobre tudo e muito interessante foi no final toda essa trilha você se deparar com a sua própria imagem. Eu acho que fala muito aquilo, eu acho que no final de uma caminhada você se enxergar é como se tivesse se enxergando ao longo de toda uma grande caminhada daquele trajeto que você percorreu (TC, Joinville/SC, 2006 – V IberoEA).

De certo modo, quando terminei o caminho, me senti vazio ao me deparar com o meu reflexo, isso porque a minha imagem não condizia com a minha experiência lá vivida, foi como se eu fosse um nativo pertencente aquela região me deparando com uma pessoa “urbanizada” (cidade) pela primeira vez. O choque cultural foi grande. Após alguns segundos eu me dei conta de que eu posso viver as duas “imagens” lá vistas, sendo que ambas estão constantemente interagindo entre si (CN, Camboriú/SC, 29 de abril de 2014).

Qual Caminho Seguir? – Alternativas, Escolhas e Tomadas de Decisão - Sexta Marca Identitária da *Trilha da Vida*.

Acredito que existe um magnetismo sutil na natureza que, se cedermos inconscientemente, nos dará a direção certa. Não nos é indiferente para onde caminhamos. Existe um caminho certo; mas estamos muito sujeitos, por negligência e estupidez, a tomar o caminho errado. Gostaríamos de fazer aquela caminhada, jamais feita por nós neste mundo real, que é perfeitamente simbólica da trilha que adoramos seguir no mundo interior e ideal; e, às vezes, sem dúvida, achamos difícil escolher nossa direção, porque ela não existe ainda distintamente em nosso pensamento” (THOREAU, 2012, p.62).

Afinal, para que serve a Educação Ambiental, senão para as mudanças e transformações, para questionar os rumos determinados e impostos por uma única visão de mundo. Apresentar alternativas e criar novos caminhos são um imperativo para quem caminha pelos “campos” da Educação Ambiental. Mas qual a melhor direção a ser tomada? Para onde se deve ou se quer caminhar? Diante de tantos caminhos possíveis, qual deles escolher? Por que motivos?

Metaforicamente a imagem do caminho que se divide, se bifurca às vezes em múltiplas direções, é apropriada para se vivenciar na caminhada às cegas na *Trilha*

da Vida, provocando situações concretas de tomada de decisão, de escolhas possíveis às quais se pode fazer autonomamente.

Essa situação de romper com a linearidade e principalmente com a existência de um único caminho a percorrer, era um problema que precisa ser resolvido. A Educação Ambiental que nos anima, pede em sua essência, a existência de vários caminhos possíveis, de alternativas viáveis, o poder de decisão, autonomia das pessoas, liberdade de escolhas. A questão era muito mais técnica do que conceitual: como operacionalizar esse conceito?

Novamente o desafio de se criar ou encontrar a miniatura/meio heurístico adequado. Por sorte, Luiz André Parise, além de artesão naval, praticava alpinismo e tem familiaridade com as cordas. Fazendo valer o conhecimento especialista, a melhor solução encontrada foi trabalhar os cabos-guia da trilha (cordas) com nós e ramificações. Um período de testes e ajustes importantes, como a inversão do lado de se caminhar na corda, por exemplo, foram feitos criando-se a miniatura denominada “bifurcação” (figura 38). Ela tem possibilitado a vivência de se ter que decidir para qual caminho seguir conforme evidenciado pelo mapa mental produzido por uma participante da I CNIJMA ocorrida em Brasília (DF), em 2003.

Figura 38 – Mapa mental com desenho representando o momento da escolha de caminhos na Trilha da Vida, em vivencia ocorrida na I Conferência Nacional Infanto Juvenil pelo Meio Ambiente.



Fonte: Acervo Trilha da Vida. Brasília, DF. 2003.

E outra coisa que me chamou bastante a atenção foi a questão que chegou um ponto que tinha dois caminhos, aí eu pensei “nossa quantas vezes a gente tem caminhos a seguir” e isso me marcou. Outra coisa que me marcou foi a árvore, nossa como a gente é pequeno diante da natureza, não por causa dessa árvore, mas ela fez eu pensar nisso. E quando eu me olhei no espelho eu pensei “será que eu to fazendo a minha parte pra resolver todos esses problemas que estão surgindo. E no meu desenho desenhei eu abraçando a árvore e os caminhos a seguir (FC, Florianópolis/SC, 2007).

Naquela parte em que a corda se divide eu também fiquei com medo, me senti perdida (AZ, Florianópolis/SC, 2005).

[...] o que surpreendeu, o que eu achei interessante foi quando a corda ela fica para dois sentidos né daí eu pensei isso aí deve ser todo o caminho que a gente faz várias escolhas, fazer o que ir para um lado ou ir para o outro? (CM, Joinville/SC, 2006, V IberoEA).

“Eram dois caminhos, cheguei lá e levantei a mão, têm dois lados, eu vou pra cá ou pra lá? Aí ela disse você escolhe! Já que eu tinha que escolher, eu escolhi e fui” (LM, Brasília/DF, 2003 – I CNIJMA).

“Eu escolhi uma que tinha dois homens! Aí eu fiquei com medo, eu arrependi, porque eu pensei que a gente tinha que voltar pela corda, mas não; aí eu fiquei morrendo de medo, porque tinha dois homens lá! Eu ia pra tocar neles assim, aí eu dava uma ré, aí a mulher vinha e falava comigo, aí eu ficava mais calma! Depois eu fiquei imaginando o que tinha no outro caminho, mas foi bom pelo caminho que eu passei” (Jovem da Delegação do Piauí, Brasília/DF, 2003 – ICNIJMA).

“Na hora de escolher os dois caminhos, ela falou: você escolhe! Aí eu peguei e fui pelo lado esquerdo; aí eu notei algumas coisas assim, tipo uma planta que estava murcha, aí eu levantei a mão e perguntei se podia voltar, aí eu voltei. Mas aí foi nessa hora, assim, de escolher que eu escolhi, não gostei e voltei, aí vi um pouco também das coisas que estavam no outro” (Jovem da Delegação do Pará, Brasília, DF, 2003 – ICNIJMA).

Conclui que por causa do medo e da insegurança, deixamos passar momentos bons, que talvez nunca mais voltem a acontecer, que cada um vive a mesma trilha (ou caminhos) de diferentes formas, e que tudo depende das nossas escolhas (JG, Camboriú/SC, 2015).

A sua inclusão ampliou a problematização de temáticas e dimensões da Educação Ambiental numa perspectiva emancipadora, libertária, crítica, transformadora e popular. Esse momento em específico é muito comentado nas rodas de diálogo e deriva para temáticas que predomina uma analogia mais pessoal,

momentos da vida individual em que se teve que tomar decisões, às vezes inclui também discussões mais amplas enquanto transformações sociais e políticas e como participar dos processos decisórios na atual sociedade.

Um Simples e Sincero Abraço – Sétima Marca Identitária da *Trilha da Vida*.

Para mim a melhor parte da saída de campo foi ao sair da Trilha da Vida e ser recebida por um abraço, de um amigo antigo, de infância, que eu conheço há muitos anos, mas que nunca tinha me abraçado daquela maneira (MR, Camboriú/SC, 2016/1).

Ao sair da trilha, um dos ajudantes da equipe do professor veio em minha direção, e me deu um forte abraço, carinho, simples e sincero, me senti muito bem, afinal foi um abraço muito amoroso e surpreendente vindo de alguém que eu nunca vi na minha vida (LW, Camboriú/SC 2016)

Uma das melhores sensações do dia também foi caminhar até onde estava o pessoal e ter uma pessoa me esperando para abraçá-la, acredito que essa experiência pede isso no final, essa necessidade de ter outro coração batendo junto ao teu (CL, Camboriú/SC, 2016).

Esse gesto não é banal, é a ação de uma metáfora viva que clama por acolher e aceitar o outro, seja ele quem for. Isso exige uma atitude realmente sincera e de coração aberto para dar e receber o abraço do outro. Abraços sempre foram comuns pela sensibilidade e cuidado com o outro, no acolhimento e no olhar sensível em perceber quando o outro, ao sair da trilha, precisa ou faz o movimento natural de braços abertos num gesto amoroso de agradecimento. Podiam ocorrer ao longo do dia, não se tinha um padrão, apenas a regra de estar atento e aberto ao acolhimento às sutis trocas que os fluxos e movimentos da *Trilha da Vida* propiciam a cada grupo.

A partir de 2011, quando a *Trilha da Vida* se instalou no Espaço Rural Clarear, ocorreu uma adequação das atividades de recepção, alimentação, vivência na trilha, local para se fazer os mapas mentais e a roda de diálogo; aos espaços disponíveis do local. A nova configuração espacial acabou potencializando a proposta com uma caminhada individual, logo após a retirada das vendas, até o local das refeições e sala de dinâmicas de grupo, onde se passa as orientações e se fornece os materiais para o desenho a ser feito. Exatamente nesse local e momento

que um casal de colaboradores voluntários ⁹⁸ da *Trilha da Vida* sugeriu de receber cada um dos participantes com um generoso e acolhedor abraço de boas vindas (figura 39).

Figura 39 – Mosaico de imagens do momento de abraçar quem chega da caminhada na *Trilha da Vida*.



Fonte: Acervo *Trilha da Vida*. Espaço Rural Clarear, Camboriú, SC. 2015 e 2016.

⁹⁸ Os colaboradores são Jonatan Hoffmann – Odontologista e Ronize Lizzi – Fonoaudióloga, que atuam voluntariamente como monitores das vivências que ocorrem no Espaço Rural Clarear.

Foi pedido que fizéssemos um desenho explicando nossa experiência vivida na trilha. Escolhi um local bem calmo para realizar o desenho, fui para beira do rio e lá fiz meu desenho, e depois me joguei naquela água que estava me chamando desde a hora que eu cheguei!! (JK, Camboriú/SC, 2015).

Os colaboradores Jonatan Hoffmann e Ronize Lizzi tiveram a iniciativa de incorporar o gesto do “abraço” no momento das orientações sobre o mapa mental, após as caminhadas, descrevem da seguinte forma como ocorreu a criação dessa miniatura:

O abraço no sentido de acolhida do retorno da pessoa ao presente. Tentar trazer para o agora às lembranças, os sentimentos, as emoções. No sentido de aterramento. Por isso o abraço era sempre acompanhado de um tranquilo “bem vindo(a)”. E ele não tinha a intenção de ser rápido, como nos abraços do cotidiano corrido das pessoas. A intenção era de ficar o tempo suficiente para que o outro se entregasse em um longo suspiro, indicando a entrega de um ao outro. Esse jeito de fazer foi fluido em vários abraços, porém em alguns sentíamos a sensação que estávamos “forçando a barra”, e aí interrompíamos quando sentíamos o incomodo reflexo da não entrega do outro para aquele momento. De princípio pensamos também na polarização destes abraços com a finalidade do equilíbrio de energias. Jonatan, homem, abraçaria as mulheres; e Ronize, mulher, abraçaria os homens. Naquele momento pensamos que o abraço polarizado seria mais tranquilo para quem estava recebendo, no sentido de que existem construções sociais refletidas no preconceito e comparações a aproximação de homens e mulheres, construção social de gênero, do papel da relação entre homens, e entre mulheres, por exemplo. O abraço assim tem a intenção de fazer a da caminhada na trilha e, no sentido de acolhida do retorno da pessoa ao presente. Tentar trazer para o agora as lembranças, os sentimentos, as emoções. No sentido de aterramento. Por isso o abraço era sempre acompanhado de um tranquilo “bem vindo(a)” (HOFFMANN & LIZZI, 2015).

Mapa Mental – do Sensível ao Inteligível.

Falta agora desenhar ou pintar. Isolem, se possível, as pequenas zonas secretas onde a alma, com certeza, ainda mora, cantos ou pregas de contingências; isolem também, ainda se possível, as zonas instáveis que sabem brincar de alma uma com a outra, como de bola, contornem as esferas ou paralelepípedos, que só se tornam sujeitos diante de objetos, às regiões densas ou compactas que permanecem objetos, sempre, sozinhas ou diante daquelas que as subjetivam, desertos desprovidos de alma, escuros; o desenho só

raramente contorna zonas compactas, que explodem, fuzilam ou fogem por corredores estreitos, formam gargantas, chaminés, percursos, passagens, chamas, ziguezagues e labirintos; eis, na pele, à superfície, a alma instável, ondulante e fugidia, a alma estriada, anuviada, tigrada, zeburada, sarapintada, chamalotada, conturbada, constelada, multicolorida, matizada, impetuosa, turbulenta, incendiada. Uma ideia selvagem, a primeira depois da consciência, consistiria em riscar finamente essas zonas e passagens, e colorir, como um mapa. Eis a tatuagem: minha alma constantemente presente [...] (SERRES, 2001, p. 17/18).

Sentada na grama e sentindo o frescor do vento no rosto fechei os olhos e esperei vir a minha mente a primeira imagem que me lembraria da Trilha (JR, Camboriú, SC, 2015).

Operacionalmente, o/a monitor/a que estiver na função de acolher com abraço o participante(a), ao término de sua caminhada, fornece as orientações para que procure permanecer conectado aos sentimentos e momentos que acabou de experienciar, e se expressem livremente quais os sentidos e significados dela, na forma de desenho (mapa mental) e evite comentar sobre com os demais colegas.

Eventualmente se abre a possibilidade outras formas de expressão/linguagem como escrita, poesia, música, depende da situação, mas o mais indicado é estimular a expressão estética pelo desenho, mesmo que haja a famosa frase “Ah, eu não sei desenhar!”. Aliás, ela só reforça a necessidade de enfrentar essa questão, estimulando que superem essa ideia, uma vez que todos sabem desenhar, por mais simples e singelo que possa parecer. São raros os casos em que há alguma negação em se fazer o desenho.

Como é preciso esperar até que todos tenham feito suas caminhadas na trilha, se torna oportuno à realização destes mapas mentais nesse segundo “tempo livre” após a caminhada, visto que a o tempo de se fazer o desenho e aproveitar para “não se fazer nada” novamente. Alguns acabam desenhando o trajeto percorrido, evidenciando os pontos mais significativos, outros enfatizam os seus significados, há aqueles que expressam os sentimentos aflorados, mas, via de regra, ocorrem desenhos híbridos de ordem esquemática com expressões mais abstratas.

Este desenho é o registro do processo por “Mapa Cognitivo” do percurso da *Trilha da Vida*. Os chamados “Mapas Mentais” ou “Minds Scapes” que, de acordo com Smyth (1995 in SATO, 1997 p.178), a “nossa percepção (mindscape) do exterior (*landscape*) está na dependência dos nossos sentidos (*inscape*), [...], pois

nossos pressupostos teóricos e nossas percepções determinam as nossas ações”. Isto porque:

[...] nossas percepções sobre o ambiente externo (*the landscape*) são sempre modificadas pelos nossos ambientes internos (*the inscape*), isto é, fazemos a leitura da natureza (*mindscape*) de acordo com as nossas necessidades, memórias e experiências. As duas percepções e as nossas respostas para elas são selecionadas e interpretadas sob as suas influências (SMYTH 1995 in SATO, 1997, p.4).

O campo da Percepção Ambiental é vasto e tem sua origem epistemológica em três áreas: a psicologia ambiental, a geografia e a neurociência. Dentro desse universo, prioriza-se o recorte sobre a percepção de nossas relações espaciais e de afinidade, ou pertencimento, com o lugar. Segundo Guerreiro (2003, p.11):

Os processos de percepção ambiental e cognição ambiental são complementares, sendo natural o desencadeamento de emoções e sentimentos por lugares. Estes sentimentos poderão ser agradáveis e atrativos - topofilia, ou desagradáveis e não atraentes - topofobia (TUAN, 1980; FILHO, 1999). O ambiente pode não ser a razão direta para o desencadeamento desse sentimento, mas é através dele que se dá o estímulo dos receptores sensoriais. Assim, a percepção ambiental não se encontra relacionada apenas com as variações entre observadores (experiência com o estímulo, gênero, cultura, habilidades sensoriais), mas também com as características do próprio ambiente (e.g. cidade, prédios, campos abertos, vegetação) (GUERREIRO, 2003, p.11).

O conceito de “Topofilia” foi proposto pelo geógrafo Y-Fu Tuan (1980) como sendo a união de dois fatores: o lugar (topo) e o sentimento (filia). O autor menciona este novo termo como uma “manifestação específica de amor humano por um lugar”. A partir desse pressuposto, podem-se analisar dimensões envolvidas na percepção dos participantes da *Trilha da Vida*, relativas à avaliação pessoal estética, de belo e feio, bom ou ruim, útil ou inútil, prazeroso ou não, por exemplo. Especificamente quanto à relação entre imagem e mapa mental, Del Rio (1996, p.14) faz a seguinte distinção entre elas:

[...] distinguimos a tipologia de **imagem** e **mapa mental**. Entendemos que as **imagens** refletem o nível simbólico, figurativo ou associativo de nossa cognição, onde a imagem possui sentido em si mesma e

revela-se como um símbolo (ou seja, representação da realidade) (RAPOPORT, 1983, LANG, 1987). Já o **mapa mental** pode ser como um outro tipo de imagem, que reflete o nível icônico da cognição e possui algum tipo de estruturação interna entre seus elementos formadores, remontando a uma lógica operacional (LYNCH, 1960, DOWNS e STEA, 1977). Por meio desta tipologia imagética, de imagens e mapas mentais, a mente seria capaz de “reconstruir” um lugar (DEL RIO, 1996, p.14, grifo do autor).

No contexto da “performance” propiciada na *Trilha da Vida*, identifica-se uma relação de proximidade da percepção com a memória e identidade. Em ambos os campos há a necessidade de considerar os aspectos relativos à percepção individual e coletiva, assim como da memória individual (pessoal) e coletiva (social). Pela apresentação e, eventualmente, análise dos mapas mentais expostos a seguir, permeados por relatos escritos ou transcritos, fica visível o quanto a *Trilha da Vida* ativa a memória dos participantes a partir de uma experiência sensorial e perceptiva. O desvelar e desvendar dessa proximidade sugere um potencial para futuras pesquisas, sobre essa especificidade, uma vez que foge ao escopo dessa dissertação.

O uso da técnica de mapas mentais, logo após o término da caminhada individual e o abraço, tem cumprido com a função de mediar à transição de dois momentos. Um mais sinestésico, sensorial, sensível e imaginativo potencializado pela caminhada intencional de olhos vendados e descalços e outro mais racional e objetivo estimulado pela fala, narrativa oral, sobre a vivência de cada um a ser compartilhada no grupo por meio da roda de diálogo (atividade seguinte).

Assim os mapas mentais têm ajudado na transição desses dois níveis: o da imaginação, subjetividade e conhecimento sensível com o da racionalidade, objetividade e conhecimento inteligível. É comum a utilização desses mapas como facilitadores e como estímulo ao contar para o outro, nas rodas de diálogo, superando uma possível timidez em falar no grupo e se expor em suas ideias e sentimentos. É visível como os mapas ajudam nesse momento, só por isso já se justificaria sua realização. Mas, ele vai além de ser um mediador das narrativas da roda de diálogo, ele é uma possibilidade a mais de expressão estética e linguagem híbrida entre a subjetividade (sensível) e objetividade (inteligível) como no relato a

seguir, de DM (Camboriú, SC, 26 de abril de 2014), descrevendo seu mapa mental da *Trilha da Vida* (figura 40).

Figura 40 – Imagem do Mapa Mental desenhado por uma participante da *Trilha da Vida*, no dia 26 de abril de 2014 e respectiva descrição.



Um desenho é uma forma de expressar melhor os seus sentimentos. Com este desenho quis mostrar tudo o que senti, comecei colocando “pontos de sensores” nos sentidos que mais utilizei, eles se tornaram meus guias. Com a mão passei por situações que em momentos normais não passaria, como tocar uma pedra, um barro, até mesmo a água, pois quando você esta olhando não sente a necessidade de tocar e sem olhar é uma surpresa molhar a mão, sentir o calor e o frio da pedra, conseguir perceber onde bate o sol... Confesso que fiquei meio insegura e não me soltei da corda e quando ela sumiu fiquei com muito medo, mas logo a achei novamente. Com os pés descalços senti a terra aos meus pés, as raízes das arvores que cresceram em cima do caminho que tínhamos para seguir. O barulho da água foi muito tranquilizador, ele estava presente em todo o caminho. No começo fiquei meio tímida, mas senti os mais variados cheiros, as folhas batiam em minha cabeça e comecei a tocá-las e cheirá-las, tendo uma explosão de sensações. Desenhei também objetos que percebi ao longo do caminho, objetos antigos como pilão, objetos musicais, cesta de frutas, e começou a surgir a evolução com um computador, telefone... Do nada apareceram mãos, para mim era uma menina e um menino, mas para meus colegas era uma família, então se percebe que nem todos perceberam as mesmas coisas e sentiram as mesmas emoções (DM, Camboriú, SC. 29 de abril de 2014).

Fonte: Acervo *Trilha da Vida*. 2014.

Manter a integralidade do texto escrito e explicativo do desenho visa não correr o risco de fragmentar a narrativa, uma vez que para cada elemento que compõe o desenho, há uma explicação objetiva associada aos processos sensíveis que ocorreram dentro da trilha. Nesse relato, ficam claras as funções e potencialidades dos mapas mentais na abordagem *Trilha da Vida*.

Estes desenhos acabam por registrar algumas das ideias, conceitos e teorias sobre a “performance” vivenciada e ajudam a estabelecer alguns princípios e características norteadoras do processo de Educação Ambiental no olhar dos participantes/performers. Na sequência, apresentam-se alguns destes desenhos que evidenciam as tensões entre os chamados “conceitos-pares” trabalhados aflorados e problematizados na e a partir da *Trilha da Vida* instalada no VII Fórum Brasileiro de Educação Ambiental (FBEA) ocorrido em Salvador (BA) no período de 28 a 31 de março de 2012. A análise feita é apenas uma leitura, simbólica e genérica, dos mapas (figuras 41 à 48) que evidenciam as tensões percebidas e objetivadas entre o “Conhecido e Desconhecido”, “Razão e Emoção”, “Velho e Novo” a partir de uma “Redescoberta” propiciada por outras formas de se ver a vida e o mundo com outros sentidos.

Figura 41 – Mapas Mentais produzidos nas vivências da *Trilha da Vida* no V FBEA.



Fonte: Acervo *Trilha da Vida*. Salvador (BA), 28 a 31 de março de 2012.

Uma tensão se estabelece na medida em que se é vendado. Tensão entre o já “conhecido”, o já visto, identificado e o que ainda não foi “visto”, aquilo que é “desconhecido”, que não se sabe, apenas se imagina conhecer. Situação bem propícia para despertar a “curiosidade”, a “imaginação” e o desejo em se conhecer e descobrir “o novo”. A descoberta do “novo” é uma das finalidades do processo

educativo compromissado com as rupturas de paradigmas de nosso tempo. Com a construção de novos modelos de sustentabilidade, de sociedades sustentáveis. Algo ainda não realizado e, portanto que não se tem referências ou modelos para reproduzir. Acaba-se por compreender que é preciso se criar e inventar, de forma criativa, as soluções e alternativas possíveis.

Este processo passa necessariamente pelas “descobertas” e “redescobertas” das relações que as pessoas estabelecem consigo, com os outros e com os lugares onde vivem. Uma forma de **Ver a Vida com outros sentidos!** Despertar os sentidos e “emoções” que estão presentes nestas relações (grifo do autor).

Figuras 42 – Mapas Mentais produzidos nas vivências da *Trilha da Vida* no VII FBEA.



Fonte: Acervo *Trilha da Vida*. Salvador (BA), 28 a 31 de março de 2012.

Como contexto performático em Educação Ambiental, a *Trilha da Vida*, permite esse revisitar e “redescobrir” o “Velho”, o conhecido e já sabido e, portanto questionar a sua reprodução e permanência ao logo do tempo. Nesta *performance*, as pessoas fazem essa “arqueologia” de contato com o já conhecido (velho), “através de novas sensações”, percepções e representações por novos “caminhos” ainda não trilhados. Parece algo simples a princípio, mas que na vivência proporcionada emergem diferentes níveis de realidades com os quais lidamos relativizando as noções clássicas de espaço-tempo.

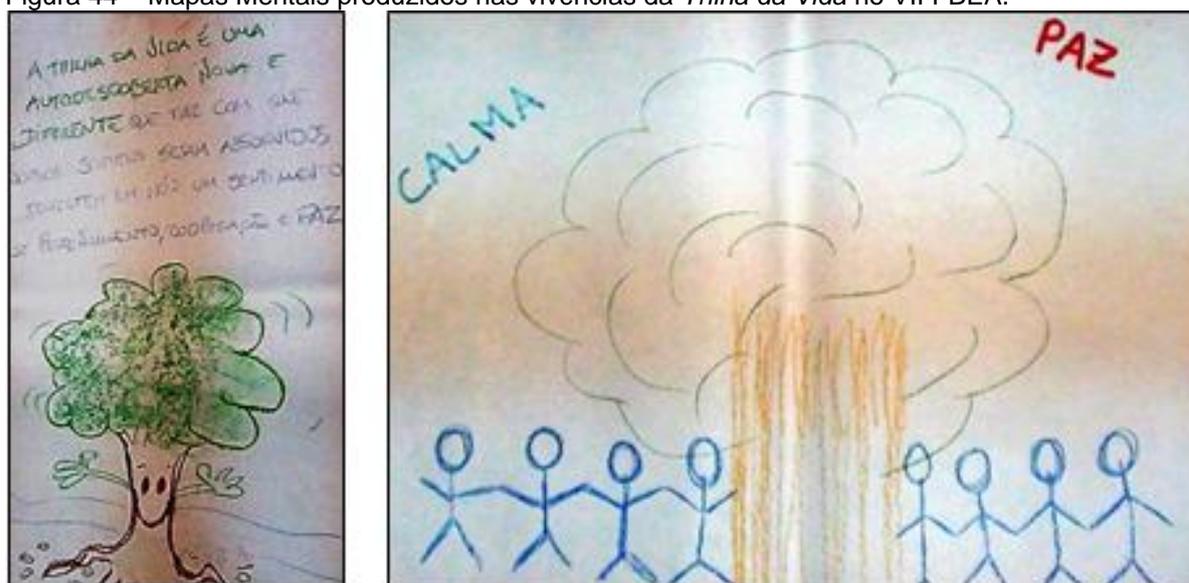
Figura 43 – Mapas Mentais produzidos nas vivências da *Trilha da Vida* no VII FBEA.



Fonte: Acervo *Trilha da Vida*. Salvador (BA), 28 a 31 de março de 2012.

E para que essa relação com os “espaços” e os “tempos” do evento pudesse ser apropriada a cada participante e coletivo envolvido, este momento de “parada”, de contato “consigo, com o outro, com o lugar”, foi significativo e surpreendeu muitos dos participantes. Sendo predominantes relatos que fizeram uma referência clara a isto indicando a tensão entre “kronos” e “Kairós”, ressaltando que grandes eventos costumam ser sobrecarregados de atividades simultâneas e ocorrem num ritmo acelerado, tudo acontece em 2 a 3 dias. Dois conceitos e noções de “tempo” que se contrapõem. Tal percepção traz para a roda de diálogo a reflexão sobre como temos que lidar com o tempo nestes tempos de aceleração e superficialidade das relações.

Figura 44 – Mapas Mentais produzidos nas vivências da *Trilha da Vida* no VII FBEA.



Fonte: Acervo *Trilha da Vida*. Salvador (BA), 28 a 31 de março de 2012.

Isto foi um dos itens mais recorrentes em todas as rodas de diálogo. Sendo que em muitos momentos se valorizou o espaço e o tempo dedicado à oficina *Trilha da Vida* como fundamental para uma autodescoberta, nova e diferente! Um momento especial no qual se pode sair da correria e agitação do VII FBEA e dar uma “parada”, um momento de silenciar o pensamento e audiência para ouvir e sentir outros sentidos de ser e estar no VII FBEA. Momento que se mostrou, na fala de participantes em quase todas as vivências, essencial para se ter qualidade de diálogo, mais acolhedor, livre, íntimo, com segurança e tranquilidade para se expressar e se emocionar no grupo. Poder parar e experienciar a *Trilha da Vida* proporcionou momentos de “paz, calma e tranquilidade” em meio ao corre-corre característico de um evento das proporções do FBEA. Quem sabe não seria o momento de se ter mais “paciência”⁹⁹, se ter mais calma e um espaço/tempo livre, liberto, para juntos simplesmente “não se fazer nada” nesses eventos.

Figura 45 – Mapas Mentais produzidos nas vivências da *Trilha da Vida* no VII FBEA.



Fonte: Acervo *Trilha da Vida*. Salvador (BA), 28 a 31 de março de 2012.

Mas tudo isto só é possível quando os sujeitos do processo educativo se permitem vivenciar, se permitem experimentar, estão presentes por inteiro, de “corpo” e “alma”, na atividade proposta. Realizam suas *performances* com a “entrega” necessária para que se possa realmente mergulhar e voar na “Trilha da Vida”.

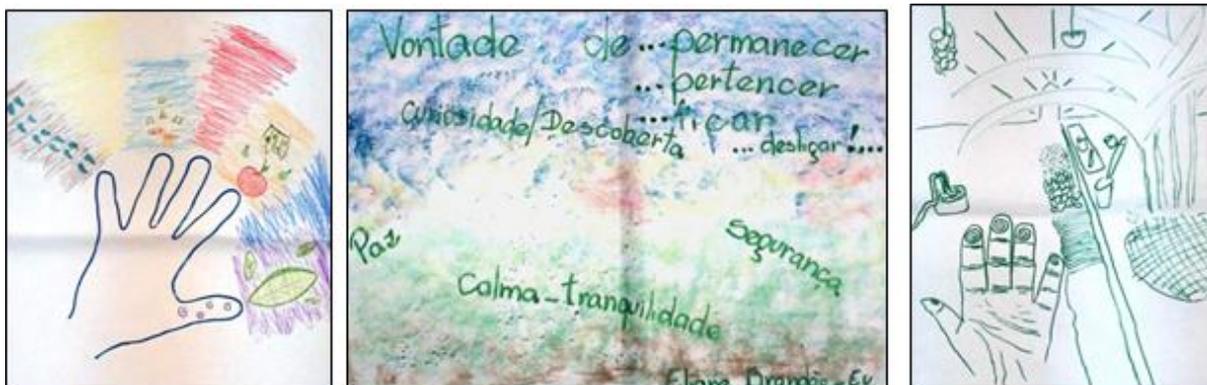
⁹⁹ Recomenda-se ouvir a música “Paciência” de Lenine: <https://www.youtube.com/watch?v=4GFtjl6Gsik>

Figura 46 – Mapas Mentais produzidos nas vivências da *Trilha da Vida* no VII FBEA.



Fonte: Acervo *Trilha da Vida*. Salvador (BA), 28 a 31 de março de 2012.

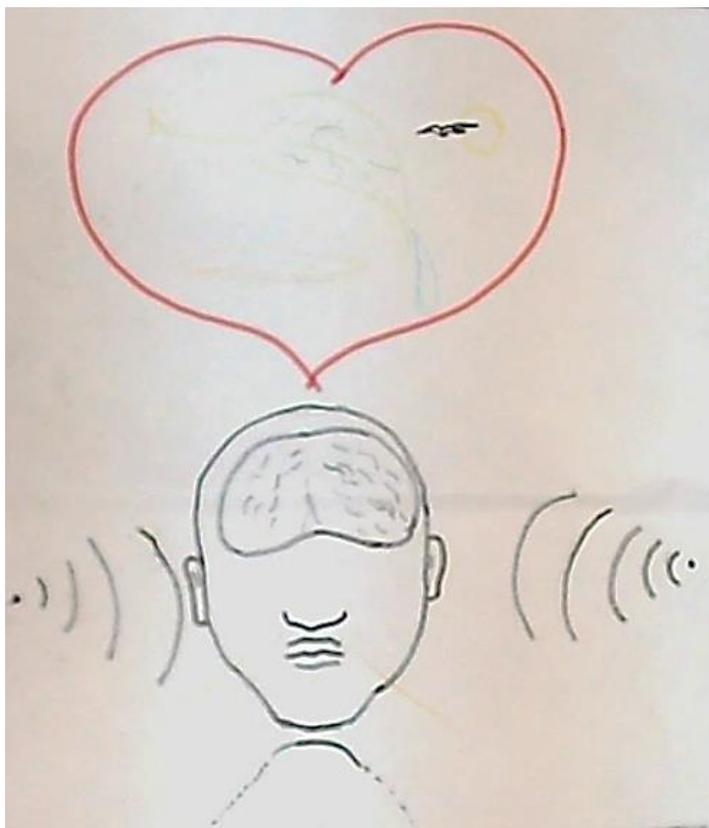
Figura 47 – Mapas Mentais produzidos nas vivências da *Trilha da Vida* no VII FBEA.



Fonte: Acervo *Trilha da Vida*. Salvador (BA), 28 a 31 de março de 2012.

A insegurança foi bem vinda junto à vontade de continuar associando, simbolicamente, a vivência com a própria vida, onde ocorrem obstáculos e momentos prazerosos onde, por mais que sejam guiados por uma corda, não se sabe ao certo onde vai parar. Está sujeito às “imponderabilidades” do caminho e do caminhar. Momento em que se puderam trabalhar os sentimentos de alegria e medo que se tornaram presenciais a cada um.

Figuras 48 – Mapa Mental produzido nas vivências da *Trilha da Vida* no VII FBEA.



Fonte: Acervo *Trilha da Vida*. Salvador (BA), 28 a 31 de março de 2012.

No momento em que todos finalizaram seus mapas mentais, é o momento de uma pausa para o almoço coletivo, ocasião propícia para se compartilhar saberes e sabores, num diálogo aberto, livre, feliz, tranquilo, simples, solidário e colaborativo, na medida em que cada um se responsabiliza pela limpeza do prato, copo e talheres que utilizou. Esse movimento pode ser considerado como mais uma miniatura, já que há estranhamentos e um experimentar uma ação concreta de colaborar ao mesmo tempo em que se possibilita o contato com água noutra contexto.

Aprender no Diálogo com o Outro – Rodas de Diálogos nos Possíveis Labirintos de Metaconhecimento.

A partir da confecção dos mapas cognitivos, são geradas reflexões em grupo, compartilha-se as descobertas e experiências vividas, por meio de uma “Roda de Diálogo” (figura 49). É neste momento que se dá à construção coletiva de

conhecimento, pois à medida que os relatos são feitos ao grande grupo ocorrem novas elaborações conceituais e perceptivas do processo vivenciado bem como a possibilidade de se compreender como tais conhecimentos foram construídos.

Figura 49 – Roda de diálogo do experimento Caminhos de Encontros e Descobertas e Mapa Simbólico de uma participante da *Trilha da Vida*.



Fonte: Acervo Trilha da Vida. Itajaí (SC), Campus Universitário da UNIVALI. 2015.

Etapa convite para o compartilhar de experiências, percepções, sentimentos, descobertas, interpretações, conhecimentos, saberes... Momento para falar e ser ouvido, contar para os outros e ouvir os outros, oportunizando o diálogo qualificado e a possibilidade de se compreender como cada um percebe, interpreta, representar e simboliza suas vivências individuais e seus conhecimentos. Esse é considerado por Brandão (2005, p.86), como um “momento de aprendizagem” compartilhada:

Quase tudo o que nós vivemos em nossas relações com outras pessoas ou mesmo com o nosso mundo, como no próprio contato direto com a natureza, pode ser, também, um momento de aprendizado. Podemos estar ou não conscientes disto, mas cada troca de palavras, cada troca de gestos, cada reciprocidade de saberes e de serviços com uma outra pessoa, costuma ser também um momento de aprendizagem. De uma para a outra, as pessoas que se encontram, conversam, dialogam, deixam passar de si mesmos à outra algo de suas palavras, de suas ideias, de seus saberes, de suas sensibilidades. Querendo ou não (mas é melhor

estar querendo), estamos no conviver com outros e com o mundo, nos ensinando e aprendendo (BRANDÃO, 2005, p. 86).

As narrativas individuais transcorrem, num processo dialógico e dialético, potencializando níveis de comunicação e compreensão sobre o próprio conhecimento singular e único de cada grupo. São fortes as evidências de conhecimento (in)produtivo¹⁰⁰, integrando conhecimento sensível e inteligível, no caminho para um possível metaconhecimento. Essa singularidade é descrita por Brandão (Ibid), e evidenciada pelos fragmentos de relatos sobre as rodas de diálogos ocorridas na *Trilha da Vida*:

No entanto, no interior de qualquer grupo humano que seja criado para viver ou fazer qualquer coisa, todas as pessoas que estão ali, são fontes originais de saber. Cada um dos integrantes de um grupo humano trabalha, convive e/ou participa, a partir e através daquilo que trás como o conhecimento, as sensibilidades e os sentidos de vida originados de suas experiências pessoais e interativas. E em cada uma ou um de nós elas são únicas e originais (BRANDÃO, 2005, p. 88).

Durante os relatos muita coisa foi levantada. Algumas que sentimos, mas tínhamos até esquecido, outras que nos parecem estranhas e muitas que sentimos, mas nem percebemos, vamos nos conhecendo no outro (LC, Florianópolis/SC, 05 de abril de 2008).

O que posso dizer é que várias pessoas mostraram ter experiências parecidas, mas que diferiam muito em alguns aspectos. Isto mostra o quanto o somos diversos apesar de sermos iguais. Muitas vezes na fala do outro conseguia ver sua trilha e muitas partes da minha. E pude concluir através da minha experiência que a trilha tentou mostrar que o homem está inserido na natureza e que a relação do homem com o meio e do homem com os objetos é a natureza (RC, Camboriú/SC, 2016).

Depois conversamos em uma roda sobre o que todos pensamos... E quando eu entrei no carro para ir embora, fiquei um tempo pensando no quão bem me fez aquele sábado de manhã... Que no começo eu não queria por nada ter ido, mas no final, só queria ficar ali, perdida em pensamentos (MO, Itajaí/SC, 2015).

[...] que no momento em que comecei a escrever sobre, passei a relembrar e “viver” toda a experiência novamente de uma maneira mais “precisa” e crítica. Escolhi dar ênfases para aquilo que mexeu/comoveu mais a minha pessoa, levando mais para o lado pessoal, mas sem desfavorecer a “razão”. Acho importante, quando

¹⁰⁰ Ver página 125.

se trabalha em grupo, ouvir as experiências individuais para uma eventual análise em grupo (CN, Camboriú/SC, 2015).

A “Roda de Diálogo” pode acolher olhares, diversas leituras críticas e fortalecer o protagonismo dos participantes, permitindo a integração de impressões e de argumentações. Como a roda, apesar de não precisar ser necessariamente neste formato físico, atende à Pedagogia Freireana e as ideias de Martin Buber sobre “roda”, “partilha”, “compartilhar solidário”, como elementos sustentadores da sobrevivência em comunidade e do diálogo como fator determinante para a união e pertencimento em conjunto. Para Tonso (2013):

O círculo propõe espacial, filosófica e politicamente uma outra relação no processo de ensino e de aprendizagem, uma postura de construção coletiva, sem hierarquia, com todos se olhando de frente, com diálogos nos quais cada fala assume um valor equivalente, porque cada experiência, cada ponto de vista, cada sentimento, por mais individual que pareça ou que seja, importa! (TONSO, 2013, p.14).

Pela sua obra máxima “EU-TU” (1979) e “Do Diálogo e do Dialógico” (2005), Martin Buber nos provoca a vivenciar um verdadeiro encontro com a vida e com os níveis de realidades, onde o respeito à alteridade, a importância dos diferentes olhares, a partilha solidária e as relações são essenciais para o exercício do diálogo. Bem como o educador brasileiro Paulo Freire coloca a comunicação e a interlocução como formas de contraposição a dominação ideológica que se pratica com facilidade, permitindo a construção de uma educação através do pensamento crítico (FREIRE, 2002).

Ainda sobre a “Arte do Diálogo”, Padmanabhan Krishna (1997) afirma que:

“[...] nenhuma norma pode criar um diálogo se a mente não tem predisposição para que ele ocorra. Ao contrário, se nossa mente está em atitude de diálogo, a forma não o destrói nem o evita. O que determina a qualidade do diálogo principalmente é o estado de nossa própria mente” (PADMANABHAN KRISHNA, 1997).

Para o autor há diferenças entre os termos discussão, debate e diálogo, onde este acaba por se tornar o caminho para a realização da verdade:

[...] Uma discussão ou debate geralmente se dá entre duas pessoas que adotaram pontos de vista definitivos, que desejam convencer-se mutuamente ou comparar perspectivas. Usualmente estas pessoas estão comprometidas com certa opinião, ideologia, crença religiosa, sistema político ou nacionalidade e discutem desde esse particular ponto de vista. A maioria de nossos seminários universitários, simpósios, assim como os intercâmbios diplomáticos internacionais é dessa natureza. Aqui também se pode incluir as discussões dialéticas entre os filósofos ou líderes religiosos de diferentes grupos (PADMANABHAN KRISHNA, 1997).

Neste contexto é desejável que se passe dos debates e discussões para o diálogo que permite a construção do novo. Aliás, esta deveria ser a grande meta da educação, a construção de conhecimento, ou seja, descoberta e a invenção do “novo”. Mas por mais que haja esforços em se criar novas formas e formatos, acaba-se por reproduzir os modelos convencionais de interação e comunicação.

Uma discussão começa com o conhecimento, motiva o intercâmbio de ideias e termina em mais conhecimentos e mais ideias. Organizado assim, todo este exercício de diálogo está confinado no campo das ideias e do conhecimento, e que não necessariamente conduzem a compreensão de uma verdade mais profunda. Por outra parte, o diálogo, como forma de indagação religiosa, parte do “não conhecimento”. Os participantes sabem que não conhecem a verdade; a postulam como algo desconhecido, e se mostram ansiosos por investigar juntos, por descobri-la. O fato de não saber, não identificar-se com nenhum ponto de vista, não tratar de convencer-se entre si de nada, é como estar juntos, sem enfrentar-se uns aos outros. É como sentar-se no mesmo lado da mesa, com a verdade à frente (PADMANABHAN KRISHNA, 1997).

As Rodas de Diálogos, na *Trilha da Vida*, são inspiradas e possuem fundamento nesses princípios, nos “Círculos de Cultura” de Paulo Freire, e nas “Comunidades Aprendentes” de Carlos Rodrigues Brandão (2005), que são reconhecidos no campo da Educação Ambiental:

É por isto que, sobretudo em trabalhos de educação ambiental, a dimensão da comunidade aprendente é tão essencial. Qualquer que seja o contexto em que se esteja vivendo uma experiência de educação ambiental, as pessoas que se reúnem em “círculos de experiências e de saberes”, possuem de qualquer maneira algo de seu, de próprio e de originalmente importante. E o trabalho é mais fecundo quando em uma comunidade aprendente, todos têm algo a ouvir e algo a dizer. Algo a aprender e algo a ensinar. Lugares de

trocas e de reciprocidades de saberes, mas também de vidas e de afetos, onde a aula expositiva pode ser cada vez mais convertida no **círculo de diálogos** (BRANDÃO, 2005, p. 90, grifo do autor).

Por todos os labirintos percorridos, pela pesquisa, ecoaram vozes polifônicas que se encontram nos diálogos provocados e mediados pela *Trilha da Vida*, e outras tantas nascidas deste movimento circular próprio das Rodas de Diálogos.

O diálogo foi necessário, pessoalmente, pelo esclarecimento dos ocorridos naquela trilha. Pessoalmente, a trilha foi ótima para lembrar nosso papel aqui: para mais que nos sensibilizar, nos motivar a fazer um mundo melhor. Como o compartilhamento de informações, muito importante para compreender melhor, fez colocar-me no lugar dos outros, me lembrando o conceito alteridade (LN, Camboriú/SC, 2 de abril de 2016).

[...] ao terminarmos fizemos uma roda de conversação e de entrega onde muitos fizeram confissões de seus sentimentos e de seus desejos. Muitos e eu nesse momento lembraram de suas raízes e da distância que estamos delas. As raízes da natureza, da cultura, do simples e do fazer parte do natural (WL, Camboriú, SC, 2013).

Gostaria de te falar um pouquinho da experiência maravilhosa que vivenciei fazendo a trilha da vida (JI, Camboriú/SC, 2013).

Por fim, ouvir as experiências que cada um teve ao fazer a trilha só somou para os conhecimentos que adquirir. E me ajudou a entender que as relações e percepções variam de pessoa em pessoa, e que é preciso ser flexível e respeitar os diferentes pontos de vista para enriquecer nossa alma (JCS, Camboriú/SC. 21 de setembro de 2015).

Após isto, realizamos uma roda de diálogo onde cada um falou sobre a sua experiência na trilha, onde pudemos ver que todos se deixaram tocar pela atividade, tanto pela paz e a beleza do lugar, quanto por memórias de um passado bom (EB, Camboriú/SC. 21 de setembro de 2015).

De diversas formas podemos interpretar a trilha da vida, onde cada pessoa terá o seu ponto de vista diferente, vai sentir coisas que o outro não sentiu. A facilidade que a prática tem de nos colocar e lembrar de situações ocorridas em nossas vidas pelo simples toque do objeto remete cada pessoa a ter uma interpretação e visão diferente sobre a trilha (MML, Camboriú/SC. 2 de abril de 2016).

Nem sempre o diálogo flui de forma contínua, há momentos de silenciamentos que são acolhidos e respeitados, embora possam gerar algum desconforto generalizado. Os mapas mentais se mostram como facilitadores para as

peças falarem algo, uma vez que o mediador solicita para ao menos apresentarem e comentarem algo sobre eles.

É comum o mediador recorrer a alguma história ou contexto cultural em que as rodas de diálogo se fazem presentes, a exemplo, de povos e culturas cuja tradição é a oralidade. Algumas se utilizam do chamado “*Bastón Sagrado*”, como em algumas tribos indígenas americanas, em que cada pessoa possui uma parte importante da verdade e, por esse motivo, merece respeito e ser escutado. Cada pessoa fala quando lhe chega o “Bastão Sagrado”, que lhe empodera para falar.

O Bastão se move em círculo entre todos da roda, dando a mesma oportunidade de falar. Na *Trilha da Vida*, é comum se utilizar de uma Maracá típica dos Guarani, ou de alguma outra etnia, simbolizando esse momento sagrado, que envolve dois empoderamentos: o poder falar, ter o direito a voz e vez, ser ouvido por todos; e o poder escutar, ter o direito de ouvir o outro que fala.

Dito isto, normalmente se amplia a participação, uma vez que quem tem a maracá pode passar a quem gostaria de ouvir, este tem o poder de falar ou não, e passar adiante. Caso alguém queira falar, pode solicitar a maracá. A roda de diálogo ganha movimento e fluxo no compartilhar conhecimentos que circulam pelo grupo. Às vezes ele é substituído por uma simples “peteca” criando o ambiente propício para o jogo e o brincar, trazendo leveza, movimento e alegria para a roda.

O papel de “mediação”, às vezes até de “animação”, a ser desempenhado exige algumas condições fundamentais, segundo Tonso (2013), a valorização e o respeito à alteridade de cada um, o cuidado com o outro, no seu próprio modo de se expressar, para que o círculo (material ou metafórico) possa ser aproveitado em toda sua potencialidade. O mosaico de fotos a seguir (figura 50) sinaliza que este movimento da *Trilha da Vida* começa a dar espaço para outros movimentos da abordagem metodológica, cujas passagens são sempre de transição, gerando novos fluxos.

Figura 50 – Mosaico de imagens da vivência e rodas de diálogos na *Trilha da Vida* no Espaço Rural Clarear.



Fonte: Acervo *Trilha da Vida*. Camboriú/SC, (2015 e 2013).

3.2.5. Movimento seguinte a Vivência/Experiência – desdobramentos do que foi deflagrado na vivência. [C2.5]

Após isso, chegou a hora de colocar no papel nossa experiência. Cada vez uma carta individual, sobre a vivência. Relatei o quanto me sinto bem por estar de pés descalços, o quanto aquele ambiente é familiar para mim. A ancestralidade que me veio com os objetos, com o ambiente, o aterramento, a energia e a conexão com o local. Me senti em casa. Relatei também a gratidão aos povos da floresta, nossos ancestrais, aos meus bisavós, filhos da floresta pelos ensinamentos através das medicinas, da cura através das ervas, das alquimias. Sou grata (JM, 4/9/2016).

A maioria dos grupos e coletivos atendidos encerra nessa etapa a sua experiência com a *Trilha da Vida* por razões das mais variadas, mas em especial pela limitação de tempo e de condições objetivas em dar sequência ao ciclo completo de atividades formativas em Educação Ambiental proposto, que contempla no mínimo 20 horas de atividades. Sendo ideal 30 horas, em encontros de 3 a 4 horas semanais, posteriores ao Movimento da Vivência.

Os grupos e coletivos tem possibilidade de seguir a formação com as atividades: Produção e sistematização de novas narrativas, transcrição das rodas de diálogo pela equipe técnica ou elaboração de cartas pelos participantes; Compartilhar Narrativas em nova Roda de Diálogo; Categorização destas Narrativas; Construção da Rede Semântica do coletivo; Elaboração dos Mapas Simbólicos - Individual e/ou Coletivo; Construção de Texto Coletivo – Marco Conceitual de Integração do coletivo; e finalizando, Elaboração de Planos de Ação ou Projetos de Intervenção Social – Individual ou Coletivo.

Para esses grupos é solicitado, ao final da Roda de Diálogo, que escrevam uma Carta ou redijam um texto relatando ou contando para alguém que lhe seja especial e que gostaria de compartilhar essa experiência, produzindo uma segunda “Narrativa” sobre a experiência, agora na forma “Escrita¹⁰¹”. Outra possibilidade de se ter narrativas escritas é a transcrição da primeira Roda de Diálogo, o que exige

¹⁰¹ Ao longo da dissertação são apresentados recortes de algumas narrativas.

um esforço e tempo de trabalho pela equipe da *Trilha da Vida*, mas, dependendo do processo formativo, se justifica e se recomenda.

Possibilita-se um segundo momento de reflexão e sistematização da experiência para ser trabalhado o conhecimento inteligível, recuperação das etapas de revelação e como cada um construiu sua compreensão do “conhecimento sobre o conhecimento” (metaconhecimento). Estas narrativas escritas são trabalhadas nos encontros presenciais de formação, agendados de acordo com a dinâmica e disponibilidade de cada coletivo, em locais que podem ser a própria escola, alguma sala de aula ou de dinâmica de grupos.

Nesses encontros subsequentes são feitas sistematizações de toda produção teórica do e pelo próprio grupo que servirão de base para propostas de ações concretas e projetos de intervenção socioambiental nos contextos e realidades dos educandos. Dependendo do horário disponível para cada encontro se distribuem as atividades por blocos mantendo-se uma sequência lógica.

No primeiro encontro ocorre um “resgate da vivência” por meio da projeção de “imagens fotográficas¹⁰²” (narrativa visual) capturadas ao longo de todas as atividades e exibidas acopladas a trilha sonora escolhida de acordo com as características do coletivo. Após reavivar a memória e os sentimentos de todos, ocorre a “socialização dos textos ou cartas individuais”, mantendo-se sempre o formato de círculo (Roda de Diálogo). Nesse momento é comum que ocorra alguma resistência do grupo em ler, o produzido, caso isso ocorra a estratégia é estimulada a mediação de forma sensível, cuidadosa e acolhedora, sempre respeitando os silenciamentos que possam ocorrer.

Na leitura das narrativas normalmente afloram muitas outras descobertas e sentimentos, trazendo uma sensação de estar revivendo tudo o que ocorreu naquele dia, mesmo que já se tenha passado um mês, uma semana, da atividade.

Quando se trabalha com os textos transcritos é marcante o estranhamento dos sujeitos sobre suas próprias narrativas (orais gravadas e transcritas), provocando um “distanciamento” sobre como compreendeu e expressou seus sentimentos e

¹⁰² A inclusão das narrativas visuais, com imagens fotográficas na pesquisa, foi a forma encontrada para aproximar o leitor da Trilha da Vida, evidenciando a como as imagens são incorporadas na abordagem metodológica Trilha da Vida.

conhecimentos. Um processo de se perceber e se autocompreender a partir de sua própria fala, de seu discurso e o que ele significa.

Finalizada a leitura, é solicitado para que cada membro do grupo escolha uma “palavra-chave” ou um “conceito chave” que sintetize a sua carta ou dê sentido ao que vivenciou até então, no contexto performático, da *Trilha da Vida*. Ocorre a “Categorização da narrativa” pelo próprio sujeito autor do texto. É uma escolha e síntese por “Palavras” que só pode ser feita pelo autor da narrativa. Novamente o sujeito se vê diante de sua própria sistematização da experiência na busca por uma síntese. As “Palavras”, nesse contexto, são muito mais que simples palavras, elas traduzem os seus autores, elas revelam e desvelam segredos e surpreendem pela riqueza de significados na medida em que cada um explica o porquê daquela palavra para si ao coletivo. Um processo defendido por Bondía (2002, p. 21):

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras (BONDÍA, 2002, p. 21)

Como resultados apresentam-se as categorizações de dois coletivos que realizaram a formação em Educação Ambiental pela *Trilha da Vida*. O primeiro composto por acadêmicos de Ciências Biológicas e Oceanografia (quadro 1) e o segundo de Engenharia Ambiental e Sanitária (quadro 2), ambos da UNIVALI, no segundo semestre de 2016. Quando surgem categorias iguais, solicita-se que negociem (ludem por suas palavras), para se possível, escolher uma segunda categoria aumentando a diversidade semântica do grupo, como indicam os quadro 1 e 2.

Quadro 1 – Categorias sínteses das narrativas (oral e escrita) deflagradas pela vivência na *Trilha da Vida* de acadêmicos de Ciências Biológicas e Oceanografia da UNIVALI no segundo semestre de 2016.

CONCEITO CHAVE CATEGORIZAÇÃO	POR QUÊ? – Razão da escolha da palavra (fundamentação)
RENOVAÇÃO	Pude rever um novo conceito do “eu” me redescobrinho. Alma renovada.
VIDA	As histórias de vida que foram compartilhadas conosco, permitiu enxergar que na correria do dia a dia esquecemo-nos de ver/olhar ao nosso redor. Enxergara o que a natureza nos oferece e nos mostra, a sua beleza e a sua essência.
CONEXÃO (1ª. opção) AMOR (2ª. opção)	Porque foi o que mais senti com essa experiência, conexão entre as pessoas, natureza, com meu verdadeiro “EU”. Porque é um dos sentimentos chaves para a felicidade, ponto principal na minha experiência. Também resume as atividades de todos naquele dia.
CONEXÃO (1ª. opção) COLETIVIDADE (2ª. opção)	Tudo foi apreciado em grupo.
ESSÊNCIA	Todas as coisas vivenciadas no lugar nos levou a pensar nas coisas como elas são, buscando o natural vivendo com o que nascemos a nossa essência.
GRATIDÃO (1ª. opção) SENTIMENTO (2ª. opção)	Pois mesmo me mostrou que mesmo conhecendo a mata sempre a algo a aprender.
REFLEXO	Porque conseguimos refletir através do nosso reflexo naquele espelho ao final da trilha. Refletir, reflexo, reflexão.
PAZ	Uma alma em paz nunca está sozinha.
SINTONIA	Como se tudo fosse ligado, tudo fluindo no seu devido custo, somos todos uma coisa só, feitos de energia.
HARMONIA	Entramos em sintonia com a natureza, com a turma, nos conectamos entre si e com nós mesmos.
RENOVAÇÃO	Pois saímos renovados de corpo, alma e mente.
PERSPECTIVA	Cada um teve seu próprio ponto de vista, da experiência da trilha da vida.
GRATIDÃO	Porque pude entender mais sobre a vida e viver experiências incríveis.
MOMENTOS	Porque a vida é feita de momentos, que pequenas experiências de vida que nos tornam pessoas únicas. Colecione momentos, não coisas.
TRANSFORMAÇÃO	Não é possível ter as experiências que tivemos e não buscar a transformação própria e daquilo que está a nossa volta.
CUIDADO	Porque a fala de Valdir foi de grande importância, cuidado com o próximo e com todos.
EMOÇÕES	Porque por toda a trilha sentimos emoções diferentes, na verdade por toda a saída de campo.
GRATIDÃO (1ª. opção) PLENITUDE (2ª. opção)	A simplicidade da vida, por si só, já é o maior motivo de agradecimento. Acredito que o real motivo de estarmos aqui seja viver plenamente.
CONEXÃO (1ª. opção) INTENSIDADE (2ª. opção)	Porque foi como me senti com o ambiente e comigo mesma e reforçou mais ainda esta conexão, ainda mais comigo mesma. Porque todos os sentidos além de terem sido intensificados, foram intensos, assim como meu sentimento de conexão e todos os outros que a trilha me proporcionou.
EXPERIÊNCIAS	Pois as experiências vivenciadas durante o “caminhos de encontros e descobertas”

	me mostrou como deixamos de lado algumas experiências, que poderíamos viver, por uma realidade na qual vivemos e que nem sempre nos são prazerosos ou interessantes.
DESCOBERTAS	Descoberta da comunicação sem a fala foi algo que me motivou muito, pois quando temos todos os sentidos, não nos damos a devida importância, pois ao limitarmos um aguçamos outros e isso é uma descoberta sensacional.
INTROSPECÇÃO	Para mim foi um momento calmo, de pensar quem sou, para onde vai, um momento para pensar. Introspecção.
IDENTIDADE	Somos parte do meio descoberto.
AUTOPERCEÇÃO	Porque eu percebi uma diversidade de coisas que não via em mim, o excesso de medo, o estranhamento com o ambiente verde e natural, a falta de ligação com minha turma, etc.
AUTO - DESCOBERTA	Porque descobri o qual posso ser especial.
FAMILIAR	Em meio a tantas pessoas que eu não conhecia, me senti como parte da família.
REFLEXÃO	Foi um momento para refletir sobre as questões fundamentais do ser.
INTEGRAÇÃO	Estar perto, fazer parte de um grupo. Interação com amigos e a natureza. Sentir pessoas e a natureza tão perto quanto podemos imaginar.
GRATIDÃO	Porque foi o sentimento mais forte que senti, era o que estava buscando.
PERTENCIMENTO	Me senti parte do grupo que interage espontaneamente, me senti parte da natureza: tranquila e natural como ela é, me senti parte do momento vivenciado que pertencia a mim.
CURIOSIDADE	Tive que optar por viver essa experiência, de ir no aniversário da minha sobrinha como não fui para a saída de campo, fiquei com uma enorme curiosidade de vivenciar as experiências relatadas pelos meus colegas
DHARMA	Foi porque houve um motivo para fazermos o que é o correto. É minha função neste mundo.
PROXIMIDADE (2ª. opção) CONEXÃO (1ª. opção)	Pois me senti mais próximo da natureza e das pessoas. Possibilidades de se conectar novamente com a natureza e com o meu "EU" interior.
CONEXÃO	Eu acredito que apesar dos sentidos, não demonstrarem isso, uma vez que nosso campo é limitado pela nossa biologia. penso que a fundo, estamos todos conectados, não estamos a parte, fazemos parte, somos.
DEPENDÊNCIA (1ª. opção) REENCONTRO (2ª. opção)	Minha rotina de laboratório depende de momentos em contato com a natureza para não se tornar uma monotonia. Sentimento de agradecimento, uma força de reunir o grupo com o intuito de novas experiências.

MOVIDA	Junção das palavras Momento e Vida, criando uma nova palavra que represente os significados atribuídos a ao processo vivenciado.
---------------	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Quadro 2 – Categorias sínteses das narrativas (oral e escrita) deflagradas pela vivência na *Trilha da Vida* de acadêmicos de Engenharia Ambiental e Sanitária da UNIVALI no segundo semestre de 2016.

CONCEITO CHAVE	POR QUÊ
Tempo	Tempo, devido ao tempo que passava lá vivenciando do momento maravilhoso, o tempo em que ficamos na trilha, o tempo que na foi mostrado na trilha.
Vida	Aproveita ela ao máximo, pois ela é muito curta.
TemDa	Junção das duas palavras Tempo e Vida, criando uma terceira que tem significado para o coletivo.
Humildade	Coisas simples, ter o necessário, não ser mais que outros.
Curiosidade	Sabe o que está acontecendo na saída de campo
Raízes	Esquecemos o que somos, deixamos de lado nossas raízes para dar lugar ao egoísmo, individualidades.
Lembranças	Pois tudo me remeteu a lembrar da infância onde tudo era bom.
Enriquecimento	Obtive grande crescimento pessoal. Auxiliando-me na minha busca pelo meu crescimento por completo, mente; espírito.
Leveza	Isso é o que o espaço passa uma paz, leveza.
Evolução	Desenvolvemos habilidades para resolução de problemas.
Simplicidade	Tudo era simples, desde o local até a convivência do grupo.
Gentileza	Gentileza gera gentileza.
Lar	Esta saída remeteu a minha infância, como se o lugar fosse meu lar, minha casa. A dinâmica mostrou que houve transformações e evolução do nosso lar, mas que a natureza ainda é nosso lar.
Cansaço	Porque trabalhei o dia todo sem tempo para descansar.
Memórias	Relacionar lembranças aos momentos vivenciados construindo novos conceitos às relações a serem compartilhadas.
Agradecimento	Por cumprir um objetivo que é o trabalho. Ter uma família que apesar de dividida. Ter verdadeiros amigos com quem posso compartilhar “a vida”.
Diálogo	Foi a conversa que transformou a concepção que sintetizei.
Paz	O lugar me remete a paz, tranquilidade.
Experiência	Obtive inúmeras experiências no local, nos quais guardarei por toda vida.
Integração da Arte	Vários segmentos da comunicação artística reunidos em um só lugar. Num momento de descontração, conversa brincadeiras, troca de experiências. Cada qual com sua importância. (<i>Música, Gastronomia, Artesanato, História, Brincadeiras</i>).
Trilha da Vida	Penso que foi através dela que muitos pensamentos fluíram.

Fonte: Elaborado pelo autor (2017).

Até então essas categorias são muito individualizadas e estão isoladas havendo a necessidade de integrá-las constituindo um “conceito/teoria de integração do próprio grupo”. Algo que somente o coletivo pode fazer.

A técnica adaptada para esse objetivo foi a construção de uma “Rede Semântica” relacionando todos os conceitos chave (palavras-chave) individuais. A construção da rede é feita com auxílio de um rolo de barbante que vai conectando palavra por palavra de acordo com os sentidos e significados atribuídos pelos participantes (figura 51). O que se busca é objetivar as “Relações” entre as “Palavras e Conceitos do Coletivo”, partindo de categorias individuais, integrando-as cada vez mais num marco teórico de referência que represente e identifique o coletivo. Sem isso não se consegue uma boa unidade entre os níveis conceituais, situacional e operacional de um possível plano de ação ou projeto pedagógico.

Figura 51 - Conjunto de imagens (geral e detalhe) da construção de uma rede semântica na *Trilha da Vida* ocorrida em 2016 em sala de aula na UNIVALI. Itajaí, SC.



Fonte: Acervo *Trilha da Vida* (2016).

A rede semântica é uma forma de representação gráfica do conhecimento através da conexão entre arcos e nós (Sowa, 2000 apud Antunes, 2003). Os “nós” são os “conceitos” ou “categorias” relativos a um determinado conhecimento e os “arcos” explicitam as “relações entre os nós”.

A apresentação das duas redes semânticas construídas a partir das categorizações dos quadros 1 e 2 é realizada em círculo na sala de aula. As palavras são escritas em folhas de papel num tamanho que todos possam facilmente visualizar e é colocado para o grupo uma primeira questão: Qual é a palavra que faz mais sentido para o grupo para iniciar a rede semântica? Esse momento é muito especial, provocando um diálogo qualificado, reflexivo e propositivo, pois depende de boas argumentações e que se sustentem na defesa e escolha de uma ou outra palavra/conceito.

No coletivo de alunos de Biologia e Oceanografia, as reflexões iniciais priorizaram as palavras: Vida, Momentos, Conexão e Gratidão. Destas, surgiram argumentações que se equilibraram, num esforço de conceituação e fundamentação científica, filosófica e de senso comum, entre Vida e Momentos. A solução encontrada pelo próprio grupo foi a criação de uma nova palavra que integrasse toda a riqueza de significados das duas palavras: **MOVIDA (MOMENTOS + VIDA)** (grifo do autor). O grupo passa a construir suas próprias palavras para expressar e comunicar, enquanto coletivo. A partir desse exercício de pensamento convergente, síntese, escolha e tomada de decisão coletiva, inicia-se a construção da rede semântica estabelecendo as relações apresentada pela sequência das palavras: MOVIDA (MOMENTOS + VIDA) --- AMOR --- SINTONIA --- EMOÇÕES --- REFLEXO --- AUTOPERCEPÇÃO --- DESCOBERTA --- RENOVAÇÃO --- REENCONTRO --- EXPERIÊNCIA --- GRATIDÃO --- COLETIVIDADE --- INTEGRAÇÃO --- PERTENCIMENTO --- PROXIMIDADE --- ESSÊNCIA --- IDENTIDADE --- PLENITUDE --- PERSPECTIVA --- REFLEXÃO --- TRANSFORMAÇÃO --- DESCOBERTA --- PAZ --- INTROSPECÇÃO --- REFLEXÃO --- SENTIMENTO --- INTENSIDADE --- CONEXÃO --- HARMONIA --- GRATIDÃO --- CUIDADO --- FAMILIAR --- GRATIDÃO --- CURIOSIDADE --- DHARMA. A cada conexão estabelecida se faz comentários e argumentos sobre os sentidos dados a ela.

Nesse momento é colocada, pela mediação, a necessidade de se pensar e refletir sobre a melhor forma de se desfazer a rede semântica materializada pelo barbante e as pessoas da roda. Cria-se uma oportunidade pedagógica sobre as muitas formas de se fazer e constituir relações, assim como desfazer e desconstruir processos. Que essa gestão seja simbólica e metaforicamente vivenciado com todo sentido para o coletivo, o qual sugere que “*DHARMA*”¹⁰³ (que finaliza a rede) puxasse o fio que conecta cada um dos conceitos individuais e assim cada um e todos estariam dentro do Dharma.

A rede semântica da turma de Engenharia Ambiental e Sanitária numa primeira síntese priorizou as palavras: Tempo, Vida, Raízes e Evolução. Após as argumentações, coincidentemente, o grupo ficou bem equilibrado com Tempo e Vida. Houve a mesma sugestão de integrar e criar uma nova palavra, no caso **TEMDA (TEMpo + viDA)** (grifo do autor). Segue-se o mesmo procedimento já descrito, resultando nesta sequência de palavras: TEMDA (TEMPO + VIDA) ---- EVOLUÇÃO ---- CURIOSIDADE ---- EXPERIENCIA ---- ENRIQUECIMENTO ---- HUMILDADE ---- SIMPLICIDADE ---- GENTILEZA ---- AGRADECIMENTO ---- LAR -- - MEMÓRIAS ---- LEMBRANÇA --- RAÍZES --- CANSAÇO ---- PAZ ---- LEVEZA ---- INTEGRAÇÃO DA ARTE ---- DIÁLOGO ---- TRILHA DA VIDA ---- TEMDA. Neste caso, para finalizar a rede, o grupo entendeu que faria todo o sentido retornar a o início: TEMDA.

Ao final tem-se uma a “Rede Semântica do Coletivo” o que pode se constituir no seu marco conceitual-teórico (Teoria Comum do Coletivo).

Essa construção que se faz de forma lúdica acaba por materializar as relações conceituais por meio de um fio, “tornando visíveis as relações e conexões” entre os “Conceitos e Palavras”, que ocorrem de forma determinada pelos participantes, mas também aleatória/imprevisível na medida em que se forma um entrelaçamento de fios estabelecendo inúmeros nós entre as palavras, que são “construções mentais e abstratas”.

¹⁰³ “Dharma” (ou darma), é uma palavra do idioma antigo sânscrito que significa literalmente “aquilo que sustenta, que mantém”, mas é usado em significados mais amplos principalmente pelas escolas de sabedoria do Yoga e do Budismo. Fonte: <http://dharmalog.com/dharma/>. Acessado em 18 de dezembro de 2016.

Algo aparentemente simples, mas que contém em si a complexidade e riqueza de sentidos e significados, que vão se revelando e se evidenciando aos participantes na construção da Rede Semântica. Assim, tornar-se compreensível e inteligível cada uma das categorias, mas principalmente as “Relações” de sentido e significado, entre elas integradas à rede semântica do coletivo. A busca pelo sentido das palavras é abordada por Bondía (2002, p. 21):

O sentido ou o sem-sentido, é algo que tem a ver com as palavras. E, portanto, também tem a ver com as palavras o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos. E o modo como agimos em relação a tudo isso (BONDÍA, 2002, p. 21)

Os sentidos dados às palavras, às coisas, são também sentidos dados a quem as significa, novamente Bondía (Ibid) ressalta que:

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos (BONDÍA, 2002, p. 21).

A partir desse momento o trabalho se torna cada vez mais coletivo e colaborativo avançando no caminho de objetivar o que foi ativado pelo sensível. Após o grupo explorar e visualizar as múltiplas conexões, e como uma simples alteração de um dos pontos afeta toda a rede, é definido pelo grupo a melhor forma simbólica de desfazer a rede com o barbante.

Lança-se mais um desafio de sistematização para o grupo: “representar a Rede Semântica em um Mapa Simbólico” dos conceitos chaves e suas relações de sentidos e significados estabelecidas pelo coletivo.

Para oportunizar a expressão estética da experiência vivenciada individualmente, numa transição para o exercício de construção coletiva, os grupos são convidados a tentar integrar estas narrativas, suas sínteses (palavras-chave) e seus elementos simbólicos numa representação coletiva (Mapa Simbólico), proporcionando o espaço e motivação para experimentar o “fazer juntos”.

Estes mapas se tornam diagramas que trazem a expressão das realidades afloradas a partir da vivência, suas indagações e desejos simbolizados artisticamente.

Este é o momento de por em ação a criatividade e a expressão artística individual e coletiva. Ao estimular outras linguagens e formas de sistematizar os conhecimentos e comunicá-los, os grupos respondem muito bem a esse desafio produzindo mapas simbólicos riquíssimos em termos estéticos e conceituais.

A linguagem metafórica, que ocorre ao longo de todo o processo, ganha aqui potência e se manifesta de forma vigorosa e diversificada. O resultado é um conjunto de imagens, metáforas e palavras que sintetizam todos os conceitos e teorias pertinentes ao coletivo sendo de fácil visualização e leitura.

Uma das reivindicações mais importantes de Lakoff e Johnson (1980) é que os conceitos metafóricos se baseiam em “*Gestalts*”¹⁰⁴ experienciais complexas.

Nossa hipótese é que tais *gestalts* podem ser representados formalmente em termos de redes semânticas. A nossa proposta é uma generalização dos conceitos de scripts (Schank & Abelson, 1977), quadros (Fillmore, 1975; Minsky, 1975) e esquemas (Norman & Rumelhart, 1973), que envolvem teorias da estrutura organizacional de tipos de experiência. Até agora identificamos aspectos básicos ou dimensões de estrutura tanto para *gestalts* de ATIVIDADE como de OBJETOS (LAKOFF e JOHNSON, 1980, p. 202).

Através da leitura e interpretação coletiva da representação simbólica e metafórica do grupo, surgem dados importantes sobre a realidade cotidiana resgatada através da vivência na *Trilha da Vida*, e permite que todos possam se reconhecer e visualizar anseios, convergências e divergências sobre a origem dos problemas ambientais e suas possíveis alternativas de resolução, trazendo a tona através da interpretação, os temas pertinentes a sua realidade local e global.

Resultado constatado na descrição do processo de criação e tomada de decisões, realizado na formação em Educação Ambiental, do primeiro semestre, de 2014:

¹⁰⁴ Gestalt – termo alemão intraduzível, com um sentido aproximado de figura, forma, aparência.

Foi um trabalho executado com certa dificuldade, pois cada pessoa possui ideias, pensamentos, ideais diferentes, e expor eles e conseguir fazer com que as outras pessoas aceitem é o mais difícil do processo. O mapa simbólico coletivo (figura 52) foi o resultado do senso comum do grupo. Perguntas problemáticas apareceram logo na entrega do papel. O que vamos desenhar? Quem vai desenhar? E só foram aumentando com o passar da aula. Conseguimos chegar num consenso de que uma árvore seria a melhor escolha para conseguirmos nos expressar. Então, apareceu uma ideia de colocar objetos nela que representariam as palavras da rede semântica. Um aluno apresentou a ideia de colocar um balanço vazio, que significaria a infância de uma criança que brinca, porém, ele estaria vazio representando que esta criança já cresceu e teve suas experiências, mas outras pessoas sugeriram que um balanço significaria liberdade, paz e ao mesmo tempo um medo e insegurança, o que resultou numa votação para descobrir qual sentido era o melhor a ser representado pelo grupo. A ideia de escrever palavras na linha do desenho foi bem aceita, foram colocadas nas raízes: experiência, pertencimento e ligação, pois na raiz é por onde ocorre a ligação entre a terra e o ar, ela sustenta toda a estrutura externa da árvore e com isso tem sua experiência, e a raiz faz com que a árvore pertença a algo. Nas cordas que sustentam o balanço foram colocadas, de um lado: liberdade e paz e de outro: medo e insegurança, assim apesar de terem significados que se contrapõem, elas se complementam. A árvore foi dividida por cores, sendo o lado preto, uma parte que precisa renascer, que esta morrendo e precisa de novos cuidados, uma pequena folha verde demonstra esse renascimento. A colmeia representa o capitalismo, a transformação de valores, onde o mel vira um produto de consumo, mas ali também tem uma abelha que representa a vida e as produtoras deste produto. Entre o lado colorido e o preto tem a palavra reflexão, de qual mundo eu pertencço? Quais são as minhas escolhas? Estou tornando meu mundo colorido ou preto? A flor simboliza a felicidade, o machado a realidade, o quadro a percepção. O resultado foi um desenho que ninguém esperava, superando todas as nossas expectativas e agradando a todos (GRUPO 1, 29 de abril de 2014).

Figura 52 – Mapa Simbólico da Rede Semântica construída por um grupo de alunos do curso de oceanografia da UNIVALI no primeiro semestre de 2014.



Fonte: Acervo *Trilha da Vida*. Itajaí/SC.(2014).

Outro exemplo do poder das metáforas e imagens simbólicas associadas a elas pode ser evidenciado pelo Mapa Simbólico (figura 53) de um acadêmico do curso de Ciências Biológicas da UNIVALI que participou da Trilha da Vida em todo seu ciclo formador.

Figura 53 – Mapa simbólico individual do aluno GF do Curso de Ciências Biológicas da UNIVALI.



“Diante das barreiras mentais criadas por nós mesmos, devemos buscar nossa reconstrução vivendo apenas o presente e se desconectando do desnecessário e ilusório, com o passar do tempo se percebe uma mudança interior incrível. Retratei isto na imagem do ser humano, a venda nos olhos representa a importância de utilizar outros sentidos para que, em uma posição de relaxamento, possamos buscar quem realmente somos, nossa identidade. Nós temos uma imensa conectividade e contato com o planeta Terra, figurado pelo círculo ou ciclo com setas indicando a reciclagem, ou melhor, conceituando a importância de um para o outro, tanto quanto a proteção e preservação. As ações para a reconstrução não são tão fáceis quanto parece, devido ao envenenamento mental e sistemático, mas quando ocorre a emancipação para uma visão ampla e simples a percepção e absorção de diferentes ideias e pensamentos fica mais profunda e verdadeira. Dentro deste círculo estão os 4 elementos: água, ar, fogo e terra, remetendo ao primitivo e início de toda evolução que ligado diretamente a isto, na ilustração do livro e 4 mentes, há uma troca de saberes, conhecimentos, histórias, passado, energias, etc. Com isto, concluo que devemos cuidar não apenas das coisas criadas pela mente, mas tratar de cuidar da própria mente, saber ser humilde e se colocar no lugar do outro, ter consciência de que toda atitude tomada devolve uma resposta, como no ciclo” (GF, Itajaí, SC. 2016).

Fonte: Laboratório de Educação Ambiental (LEA) – CTTMar – Univali (2016).

O Terceiro exemplo é do processo de construção coletiva de um Mapa Simbólico representativo da Rede Semântica, construído por professores da rede municipal de educação de Rio Grande (RS), resultante de uma oficina de formação

em Educação Ambiental utilizando-se a Instalação “Caminhos de Encontros e Descobertas” ocorrida, em julho de 2007 (figuras 54, 55 e 56).

A apresentação se deu na forma de narrativa visual entretecida com trechos das narrativas dos integrantes descrevendo o percurso realizado pelo grupo até a elaboração coletiva do Mapa Simbólico.

Figura 54 – Momento da apresentação do Mapa Simbólico construído por um grupo de professores da rede municipal de ensino de Rio Grande (RS), participantes do Curso de Formação em Educação Ambiental a partir da abordagem metodológica *Trilha da Vida*.



Fonte: Acervo *Trilha da Vida*. Rio Grande, RS. Julho de 2007.

Foi possível perceber a presença da linguagem metafórica associada às explicações sobre os conceitos chave, apropriados e definidos pelo grupo dos Professores da rede municipal de ensino de Rio Grande/RS, participantes do Curso de Formação em Educação Ambiental a partir da abordagem metodológica *Trilha da Vida* (2007), que destacados em negrito.

Em frente aos desafios da gente materializar a Teia (Rede Semântica), o grupo acabou pensando em fazer primeiramente a **ideia da mandala, um círculo**. A **ideia fundamental é a unidade na diversidade** [...].

A partir da rede sistêmica a gente fez **o círculo com as mãos**, tentando **mostrar essa conectividade**, mãos que trabalham, mãos que fazem, mãos juntas, de mãos dadas, enfim, **várias percepções dessa questão de conectividade**, que foi feita, várias mãos”.

Nós estamos conectados através deste trabalho de mãos, de manual, de transformação.

Figura 55 – Detalhes da construção coletiva do Mapa Simbólico por professores da rede municipal de ensino de Rio Grande (RS), participantes do Curso de Formação em Educação Ambiental a partir da abordagem metodológica *Trilha da Vida*.



Fonte: Acervo *Trilha da Vida*. Rio Grande, RS. Julho de 2007.

E dentro desse círculo, a gente quis caracterizar a nossa rede sistêmica [...] dessa unidade, dessa diversidade.

A gente imaginou, **como poderia ser feito a identidade de cada um? ...cada um com a sua respectiva palavra, sua identidade, sua singularidade. Mas conectada com o todo.**

Então, a individualidade foi mantida, cada um tem a sua marca específica, singular, que seria a sua identidade.

A gente deixou **a identidade dessa singularidade através dos polegares**, e representando a rede sistêmica onde tudo está conectado, **independente de como foi feito a conexão entre as palavras, entre as singularidades.**

A gente quis mostrar que, apesar de ter feito a conectividade **eu com mais dois**, cada um com mais dois [...].

O amarelo representa o nosso insyde, de onde saiu, e no final que é o nosso verde, a gente conseguiu estabelecer isso [...] (*ideia de que há uma origem, singular/identitária e um ou vários destinos na conexão*).

Figura 56 – Detalhes da impressão digital de cada participante do coletivo, valorizando a individualidade no grupo. Curso de Formação em Educação Ambiental a partir da abordagem metodológica *Trilha da Vida* para professores da rede municipal de ensino de Rio Grande (RS).



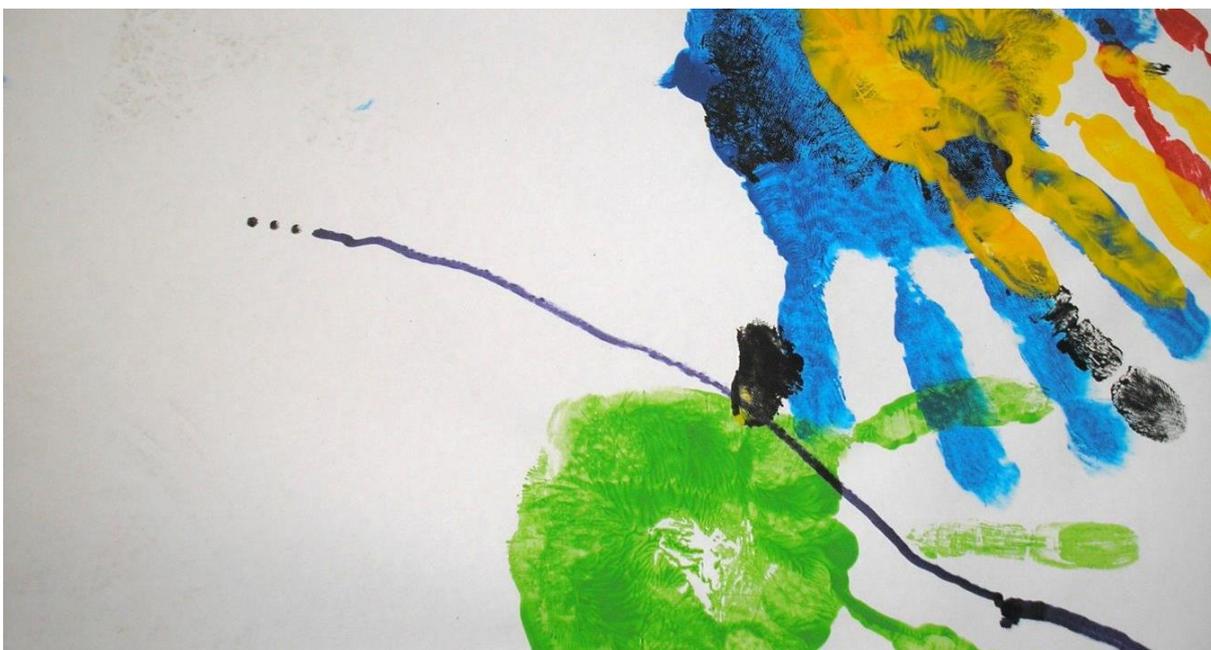
Fonte: Acervo *Trilha da Vida*. Rio Grande, RS. Julho de 2007.

Houve até uma discussão **de inclusão ou exclusão** de certas **identidades dentro da nossa unidade**.

Foi discutido se a gente deixaria ou não deixaria, como faria? Quais os critérios para pertencer a um grupo, sair desse grupo e entrar no grupo? Então houve uma pequena democracia dentro do nosso grupo, assim, [...] bem politizado, e ainda **a gente teve que trabalhar mais essa questão da inclusão e da exclusão**, se inclui, se não inclui, como inclui, por que, como alguém de que está no grupo, mas não participa pode permanecer? Como alguém que não pertence ao grupo pode vir a ser aceito e participar do grupo? Enfim [...].

E no momento final [...] **deixar uma conectividade, pra novos grupos, ou para que novas singularidades possam fazer parte desse grupo.** Está resumida nossa rede sistêmica”.

Figura 57 – Detalhe da representação simbólica da solução encontrada pelo grupo para resolver o dilema da inclusão, permanência e exclusão de integrantes de um coletivo. Curso de Formação em Educação Ambiental a partir da abordagem metodológica *Trilha da Vida* para professores da rede municipal de ensino de Rio Grande (RS).



Fonte: Acervo *Trilha da Vida*. Rio Grande, RS. Julho de 2007.

Esse detalhe da figura 57 é ilustrativo da expressão estética dos princípios éticos discutidos e equalizados pelo grupo a respeito da participação, pertencimento, legitimidade e representação, dimensões tão caras a todo coletivo (figura 58). No interior da mandala de mãos, há um emaranhado de fios que se conectam e integram as “palavras-conceitos-chaves” individuais, bem como as impressões digitais de cada um dos participantes. O desenho foi iniciado no final da parte da manhã e finalizado na parte da tarde, após o almoço. Na parte da tarde, o grupo já não manteve a mesma composição, com algumas pessoas não estando presente e outras chegando para participarem do curso. Uma situação que às vezes ocorrem nas formações. E esse fato teve que ser enfrentado pelo próprio grupo, uma vez que o papel do mediador, não era de apresentar soluções prontas, mas sim de provocar o grupo a construí-las pelo diálogo qualificado e fundamentado por critérios, conceitos, teorias, princípios, valores, e posturas.

O grupo (Curso de Formação em Educação Ambiental a partir da abordagem metodológica *Trilha da Vida* para professores da rede municipal de ensino de Rio Grande/RS, 2007) levantou e problematizou as seguintes questões numa atitude dialógica, que destacamos em negrito:

A questão de incluir ou excluir, porque a pessoa não veio, ou saiu mais cedo? Essa pessoa estava presente, ou não?

O nome estava aqui, tinha o papelzinho, mas ela não estava, ou saiu mais cedo. Então a gente ficou nessa discussão e chegamos num consenso, consenso não, porque consenso é burro, **mas chegamos num equilíbrio, numa harmonia, acho que é uma maneira de a gente estar podendo discutir as coisas.**

E a gente **pensou assim na continuidade**, que não acabou ontem, nós estamos continuando hoje, **o infinito [...]**.

Como a gente vai fazer a exclusão? É a mesma coisa, assim, tão desmatando a Amazônia lá, **então problema, tá lá longe, fazer o que?** Nosso grupo tá aqui é Rio Grande do Sul! Então a questão, o que tem haver os japoneses lá, ou sei lá, os africanos passando fome, **então, a própria forma do círculo, do planeta como um todo, uma unidade, não uma unidade fechada, caixa preta, quanto mais inclusão [...]**.

Outra **polêmica** foi se agente **deixaria a partezinha que tá pra fora do círculo, conectada ou não?**

Daí algumas pessoas disseram, **se deixar a pontinha pode ser que saia do grupo, e se deixar, pode entrar outras pessoas no grupo.**

Porque a idéia realmente era essa, quem está no grupo é quem está se sentindo bem pra estar ali, [...].

Acho que **educação ambiental é isso, trabalha quem esta afim. Quem esta bem, está conectado com o resto pra fazer parte dessa unidade, então, quem esta se sentindo à vontade vai permanecer, quem não está vai sair do grupo.**

Então, tem esse caminho, de andar de uma lado ao outro, e quem esta fora do grupo também pode se incluir, e não é um grupo fechado, ele está sempre aberto esperando outras individualidades, para formar essa unidade.

Eu também penso assim, **que a nossa função nesse espaço, é sermos multiplicadores, penso eu, propagar [...]**, para que outras pessoas que não tiveram essa oportunidade poderem vivenciar, essa saída pode ser um dos motivos.

È, a rede sistêmica não se fecha, Por exemplo, **quando terminou o verde, se conectar de novo ao amarelo, porque daí fecharia um**

ciclo, ficaria só ali dentro mesmo, mas não. Nós não queremos fechar, queremos dar abertura pra que as pessoas possam ir e vir conforme a identificação ou não com essa proposta.

E ao mesmo tempo que, essas relações são feitas no interior do grupo, elas não deixaram de ser com o mundo externo, elas estão trabalhando ali, mas todo o meio externo está se relacionando com essas pessoas, **porque a gente não está num ambiente fechado, e só com essas relações, as relações com o meio externo são constantes. Ao mesmo tempo que elas acontecem dentro, acontecem fora.**

A gente tem todos os quarenta nomes aqui, e aí, por exemplo, eu fiz duas ligações, mas se você reparar, essas ligações são muito mais do que duas, né, elas estão totalmente entrelaçadas, “*inozadas*”.

Eu achei legal que alguém do grupo também falou, **no momento que tem uma entrada, pode entrar também coisas ruins** porque aquilo ali que está dentro do círculo são sentimentos bons, mas eu acho que é assim, **é polêmico, a gente tem que deixar essa abertura até se entrar coisas que vão contrariar o que tá ali dentro.**

[...] **nós somos multiplicadores**, ontem mesmo eu sai daqui e fui dar aula à noite, eu falei sobre meio ambiente [...] e discuti muito com eles e ali a gente trabalha com pessoas de várias idades [...] falei do desperdício da água das relações entre nós, e ele falando: - “*A não professora, eu gosto de tomar banho um bocado de tempo senão vai ficar sujo vai lá mesmo [...] professora não adianta*”. **Adianta sim porque o colega que esta ao seu lado pode ter escutado um pouquinho que eu falei e vai levar para a vida dele**, não importa a quantidade mais se for uma coisinha mínima assim [...].

O interessante é que **a gente queria fazer uma espiral, um caminho perfeito**, escrevendo os sentimentos [...] e aí a gente pensou: **Não** [...] acredito que passou pelo pensamento de todos nós, então eu acho que foi importante também [...] **cada um tem uma caminhada diferente, cada um tem uma identidade.**

Por isso tem uns nozinhos, porque **cada um por um momento vai passar por um obstáculo** e com certeza com a coragem, com a preocupação e algumas angústias, **com a troca a gente vai conseguir vencer [...].**

ambiente rico de possibilidades e descobertas que quebra com a visão habitual que se tem da realidade, proporciona a apreensão de novos conceitos e significados sobre a temática socioambiental, e resgata a possibilidade de se aprender com o meio ambiente, as pessoas e de se (re)descobrir como ser, de forma autônoma e colaborativa, em projetos de transformação social e cultural.

Embora estas atividades, do Movimento seguinte à vivência, não exijam muitos recursos materiais e sejam fáceis de serem aplicados em ambientes comuns das escolas e instituições, eles só são possíveis quando deflagrados pelos movimentos anteriores de preparação e da vivência no Espaço Rural Clarear.

Como este movimento da vivência demanda uma logística considerável, bem como uma equipe de monitores de aproximadamente oito a doze pessoas, mais a equipe de apoio para alimentação envolvendo um custo, nem sempre é viável a sua realização para muitos grupos e coletivos. O que torna uma limitação da abordagem metodológica em termos de disseminação.

Para resolver essa questão foram criados e desenvolvidos outros formatos para as vivências deflagradoras do sensível, mantendo-se as atividades essenciais da abordagem metodológica *Trilha da Vida*, acima descritas.

Estes novos formatos foram denominados de “Caminhos de Encontros e Descobertas” (CED) e “Vida Secreta dos Objetos” (ViSO) (FRITZEN-SILVA e MATAREZI, 2014).

O que muda são as vivências inicializadoras do percurso metodológico proposto podendo ser de olhos vendados na *Trilha da Vida*, uma caminhada em silêncio num jardim (CED) ou ainda na experimentação estética de objetos e produção de histórias de vida em sala de aula (ViSO). Assim diversificam-se os espaços e estruturas educadoras ampliando a capacidade de atendimento aos mais variados públicos e condições, objetivas e subjetivas, para que a *Trilha da Vida* se torne acessível a todos.

3.2.6. Caminhos de Encontros e Descobertas (CED) e Vida Secreta dos Objetos (ViSO). [C2.6]

Mas o que eu queria contar mesmo foi de uma atividade em especial, onde um dos objetivos era pegar algo de um lugar e “trocar” por outro. Nós não podíamos falar com ninguém, apenas refletir e trocar coisas e mais coisas. O objeto que peguei não foi nada de especial, apenas o primeiro que eu vi e fiquei com ele. Mas no tempo que eu fiquei lá, pensando, me conectei com tudo e pensei na quantidade de trocas que eu faço com o mundo, mas principalmente, na quantidade de trocas que eu faço com você, que é só um bebezinho, mas que já acrescentou tanto na minha vida. Eu sempre tinha visto a maternidade como uma doação, mas acho que me enganei. É uma troca, isso mesmo, troca. É uma troca tão maravilhosa, troca de experiências, de vivencia, carinho. Troca de paciência. Estamos sempre acrescentando coisas novas um na vida do outro. Obrigada meu filho, pela troca mais maravilhosa que eu tenho na vida, a troca de uma vida antes de ser mãe para uma vida após ser mãe, a troca do amor. Eu te amo e trocaria qualquer coisa por esse sentimento. Enfim, percebi isso lá, o que me fez ficar bem feliz (PR, Itajaí/SC, 2016/1).

“Caminhos de Encontros e Descobertas” e “Vida Secreta dos Objetos” são denominações de instalações heurísticas, derivadas da *Trilha da Vida*, capazes de acionar e constituir redes de comunidades transdisciplinares de aprendizagens utilizando-se da mesma abordagem metodológica *Trilha da Vida*.

As instalações do **Caminhos de Encontros e Descobertas (CED)**, foram adaptadas para espaços abertos, devidamente preparados (montagem/instalação), para desencadear vivências subjetivas que permitem ao educando-participador entrar em contato com sua realidade interna e externa, ao experimentar uma realidade concreta, por meio de uma caminhada sensível, que mobiliza intensamente os fenômenos da percepção, interpretação e representação sobre o lugar e as relações ali estabelecidas pelo grupo naquele momento.

É uma instalação de fácil e rápida montagem que pode ser realizada em ambientes acessíveis a qualquer escola, como pátios, jardins, áreas verdes urbanas e praças públicas, por exemplo, assumidos como uma “miniatura de sistemas complexos”. Sua montagem se fundamenta na ambientação sutil de miniaturas (ver

conceito no item 3.2.1 / C2.1) num jardim em área aberta. Podendo ser facilmente montado em qualquer espaço que se tenha alguma vegetação mínima, como praças, jardins de instituições, quintais, e também em trilhas interpretativas e ecológicas.

Inicialmente foi adaptado para os espaços do Jardim Inclusivo localizado no Centro Municipal de Educação Alternativa de Itajaí/SC (CEMESPI), vinculado a Secretaria Municipal de Educação de Itajaí/SC (SME) – direcionada preferencialmente para Educação Ambiental Inclusiva. Atualmente é realizado num dos jardins do campus I da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e direcionado ao público em geral.

Antes de iniciar a atividade, ocorre uma roda de apresentação em que cada um tem a oportunidade para tal. Após, desenvolvem-se dinâmicas iniciais com a intenção de aguçar os sentidos e a percepção, aumentar a concentração do grupo, despertar a curiosidade e principalmente trazer os participantes para o momento presente e centrá-los para a intencionalidade do processo educativo.

O procedimento inicial é criar circunstâncias de aprendizagem centradas no aluno (participador), ao proporcionar uma caminhada intencional com alto grau de interatividade com o Jardim e entre os participantes, por meio do isolamento temporário da fala. O objetivo é concentrar e ampliar a exploração e o contato com o meio e também a alternativa de uma tarefa aberta para realizar trocas com os elementos significativos deste jardim, ou seja, realizam-se trocas somente se forem necessárias ou pertinentes. Estas trocas possibilitam exercitar a opção na ação, provocando a auto-atividade (ação-reflexão) e autonomia do educando. Associadamente estimula-se a permanência reflexiva e contemplativa em algum lugar significativo.

Por meio de um exercício de contato, observação e interação dos sentidos, cria-se a possibilidade de descobertas na dinâmica local, que podem ser expressas de diferentes formas, através dos vários elementos existentes no jardim aproximando os sujeitos da realidade vivenciada.

Após este movimento, o grupo é integrado através da narrativa individual de sua experiência, compartilhando suas descobertas “no” e “com” o grupo. Esta narrativa se desdobra em diálogo, potencializando níveis de comunicação e

compreensão de acordo com as características singulares do educando. Incentiva a integração da diversidade, levando em consideração os conhecimentos e o estágio do desenvolvimento humano de cada educando.

Pode-se dar seguimento às atividades propostas pela abordagem *Trilha da Vida*, na construção de narrativas, redes semânticas, mapas simbólicos, planos de ação e projetos de intervenção socioambiental.

A **Vida Secreta dos Objetos (ViSO)**, ocorre na forma de oficina de 2 a 4 horas para grupos e coletivos em ambientes fechados utilizando a projeção da premiada animação “*La Maison en Petit Cubes*”¹⁰⁵ seguida de um momento de experimentação e contato estético com uma diversidade de objetos¹⁰⁶ de memórias afetivas, os quais serão escolhidos pelas pessoas que têm, a partir dessa escolha, a incumbência de criar uma “história de vida” por meio da produção de narrativas escritas e terão suas “histórias de vida” criadas e contadas por meio da produção de narrativas escritas. Estas narrativas são compartilhadas em rodas de diálogo seguindo os passos da abordagem *Trilha da Vida* até desdobrarem-se na discussão temática e objetivos do grupo e se objetivarem em ações individuais e/ou coletivas.

Esta “atividade-oficina-vivência-experiência”¹⁰⁷ proporciona o contato dos participantes com diversos “artefatos culturais” a fim de provocar uma reflexão ética e estética sobre as diferentes relações que estabelecemos conosco, com os outros e com o mundo a nossa volta. Considera-se “artefato cultural” de acordo com Barzano (2008, p. 12), como “qualquer objeto que possui um conjunto de significados construídos sobre si”. Destaca ainda segundo Du Gay (1997, apud FABRIS, 2000), “que ao associarmos o objeto aos seus significados estamos em relação com um

¹⁰⁵ A Casa em Pequenos Cubos (em japonês: つみきのいえ, Tsumiki no ie; título internacional em francês: *La maison en petits cubes*) é um curta-metragem de animação japonês criado por Kunio Katō em 2008. Ganhou o prêmio Oscar de melhor curta de animação de 2009. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=YUtoiyu80TM> Acesso em 20 nov 2017.

¹⁰⁶ De acordo com a abordagem do antropólogo francês Joël Candau (2009) que trabalha com as diversas formas de memória, considerando os “Objetos” como “sociotransmissores” – conceito chave para o experimento ViSO.

¹⁰⁷ A junção de todos estes termos tem o sentido de agrupar as diferentes formas de se referir tanto a ViSO como ao CED, que comumente as pessoas falam. São assumidos aqui como sinônimos de “instalação heurística” de arte & ciência realizadas na forma de oficinas de vivências/experiências.

artefato cultural”. Aos quais, na ViSO, podem assumir a função de objetos de memória afetiva ou mesmo de memória coletiva.

A ViSO se apropria dos objetos (artefatos culturais) como meios heurísticos (autodescobertas), como mediadores ou, ainda, como “sociotransmissores” (CANDAU, 2009, p.52) das relações humanas com o mundo. Os “objetos” acionam assim memórias e lembranças de fatos ocorridos em nossas vidas que são fundamentais para nossa identidade e pertencimento. Funcionam como sociotransmissores de acordo com a concepção de Joel Candau:

[...] esses quadros não são apenas um envelope para a memória, mas integram eles mesmos, antigas lembranças que vão orientar a construção de novas. Eles são indispensáveis no compartilhamento memorial. Proponho resumir a multiplicidade de quadros sociais e objetos de transmissão que eles trazem na noção de “sociotransmissores” (CANDAU, 2004, p.118-123), quer dizer, todas as coisas que compõem o mundo (objetos tangíveis ou intangíveis tal como os objetos patrimoniais, seres animados, seus comportamentos e produções), que permitem estabelecer uma cadeia causal cognitiva (SPERBER, 2000, p.209-230) entre ao menos dois espíritos-cérebros. Metaforicamente, os sociotransmissores preenchem entre os indivíduos a mesma função que os neurotransmissores entre neurônios: favorecem as conexões. (CANDAU, 2009, p. 52).

O contato e a experimentação estética com os objetos resultam na construção de histórias de vida reais ou imaginadas das relações das pessoas com os respectivos objetos escolhidos. Tais narrativas são associadas a um mundo (por que não um universo), habitado ou constituído por “objetos” cuja existência material e imaterial se deve ao ser humano que lhe atribuiu forma, função e significado, portanto passível de uma “história de vida”, de uma narrativa. Ao escreverem sobre “os objetos e seus usos”, Mariana Resende Corrêa & Cláudia Maria França da Silva consideram que:

A partir da discussão sobre os objetos de uso comum, é possível perceber como o objeto, por vezes, se reporta à arte e permite diferentes possibilidades de aproximação e interpretação. Por esta relação existente entre objeto e homem, em que o primeiro se compõe de sentido pelo segundo, ao longo da história da arte, o objeto vem sendo operado, (re)combinado e (des)construído por diferentes artistas, de diversos modos e formas. O questionamento crítico quanto à forma, à função e ao significado dos objetos comuns,

propôs um novo olhar, uma poética única e inédita no campo das artes; gerou as condições para que o objeto começasse a ser percebido como uma corporeidade e possibilidade de libertação da arte (CORRÊA & SILVA, 2013, p.19).

A proposta é fundamentada na Teoria da Atividade (VYGOTSKY, 1987 e LURIA, 1987), no conceito “espaços e estruturas educadoras” (FRITZEN-SILVA & MATAREZI, 2014), nas “histórias de vida” e nos “círculos de cultura” de Paulo Freire, que sabiamente nos anuncia que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Um dos vídeos mais utilizados é o curta “*La Maison em Petit Cubes*” (Japão, 2008, Direção: Kunio Katô, Duração: 12 min.) que remete à história de vida de um solitário senhor, marcada pelas inundações que alagaram sua casa no decorrer do tempo, e onde através das portas, ele pôde (re)conectar a sua vida e suas casas, mergulhando em seu passado, e relembando sua história de vida, para permitir assim, uma maior conexão com a temática confrontada na atividade proposta.

Em seguida, são transmitidas orientações de como procederá a vivência, visto que os participantes interagem com os elementos dispostos sobre uma mesa ou conjunto de mesas. É estimulado aos participantes observarem, tocarem, mexerem nos objetos, perceberem os diferentes materiais de que são feitos, suas cores, formas texturas, temperaturas. Ou seja, estabelecerem o contato físico na exploração tátil e visual de um conjunto diversificado de objetos, numa experimentação estética e sensorial de contato e manipulação.

Após um tempo (variável podendo ser de 15 minutos a meia hora, ou mais), é solicitado para que cada participante escolha um objeto em particular, pegue-o e sente-se em seus lugares, nos quais já estão dispostos uma folha de papel e material de escrita para que cada um crie e escrevam a “História de Vida” do objeto escolhido. Neste momento eles também podem dar nome aos objetos.

Como resultado da oficina são produzidas narrativas escritas individuais, com histórias de vidas dos objetos, contento em muitas ocasiões analogias diretas com as próprias histórias de vida dos alunos/participadores. Após a escrita das histórias, que normalmente são muito ricas em metáforas (linguagem metafórica), há a leitura na roda de diálogo compartilhando coletivamente as produções individuais.

Estas histórias criadas, inventadas e relatadas pelos alunos sobre os objetos escolhidos podem, em oficinas subsequentes, compor um livro de cartonagem a ser editado na Oficina de Cartonaria em parceria com a Editora Cartoneira Dengo-Dengo¹⁰⁸ do Instituto Caracol¹⁰⁹ (Navegantes/SC) em parceria com a Sala Verde de Itajaí/SC.

Em ambas as situações, ViSO e CED, a liberdade para exercitar diversas formas de expressão é fundamental, pois estimula a imaginação, provoca a reestruturação e/ou integração dos esquemas do conhecimento do indivíduo e do grupo, além de promover a ação cooperativa e solidária entre os sujeitos do processo educativo. Esta atividade permite trabalhar com diversos tipos de públicos, independente de idade e características dos grupos. Ao gerarem narrativas, eles cumprem a função também de deflagradores iniciais da abordagem metodológica *Trilha da Vida*, em todas as suas etapas subsequentes a vivência inicial conforme indicado na ilustração a seguir (figura 59).

¹⁰⁸ O projeto dengodengo cartoneiro do Instituto Caracol tem como diretriz o reaproveitamento de papelão comprado de catadores urbanos para cobrir livros e agendas. O trabalho parte da ideia de reciclagem, da leitura como reciclagem. A produção das capas com papelão, exercita um olhar atento às artes e à dimensão simbólica na constituição de cada um, neste aspecto as oficinas de cartonaria contribuem para o exercício cultural de leituras. Disponível em: <http://dengodengocartoneiro.blogspot.com.br/>, acesso em 20 nov 2016.

¹⁰⁹ O Instituto Caracol é uma organização não governamental criada em 2010 na cidade de Navegantes, SC. O Caracol pauta as suas ações sobre quatro pilares: educação, saúde, meio ambiente e cultura. Trabalhamos tendo como norte, o entendimento da cultura contemporânea como espaços de trânsito que exige maior capacidade de leitura das pessoas, capacidade de fazer a leitura do mundo. Acesso em: <http://institutocaracol.org.br/>, acesso em 20 nov 2016.

Figura 59 – Percurso Metodológico das Oficinas Vida Secreta dos Objetos (ViSO) e Caminhos de Encontros e Descobertas (CED).



Fonte: Fritzen-Silva & Matarezi (2014).

3.2.7. Tipos de Instalações da *Trilha da Vida*. [C2.7]

As montagens da *Trilha da Vida* podem ocorrer em ambientes abertos ou fechados sempre utilizando o bioma característico do local. Na instalação da *Trilha da Vida* em ambiente aberto localizado no Litoral Catarinense, o bioma em questão é a Mata Atlântica e os ecossistemas costeiros a ela associados. Em ambiente fechado procura-se também trabalhar o bioma local com a diferença significativa na forma de montagem da instalação.

Dois movimentos diferenciados ocorrem nesses casos. Um primeiro é o deslocamento das pessoas para o ambiente natural da Mata Atlântica e, um segundo, que faz o deslocamento dos elementos que compõem a estrutura e função da Mata Atlântica até o local onde as pessoas estão concentradas, normalmente em eventos ou instituições de ensino. O que pode ser numa sala de aula ou mesmo uma montagem em espaço externo da instituição.

São movimentos diferentes que possuem suas potencialidades e características peculiares. Num as pessoas vão até a floresta. Noutro a floresta vai até as pessoas. Claro que os trabalhos de montagem numa e noutra situação exigem esforços e técnicas bem diferenciadas. Assim como os tempos para tal montagem. Uma instalação é fixa e permanece montada após as vivências e performances, a qual se denomina “instalação permanente”. Outra é móvel e se desfaz após um ou mais dias de atividades, denominada de “instalação temporária”.

Foram dois os lugares que abrigaram as instalações permanentes da *Trilha da Vida* em Santa Catarina. A primeira instalação fixa ocorreu em trilhas estruturadas em ambiente natural de Floresta Atlântica no Parque Natural das Pedras Vivas (Distrito do Ribeirão da Ilha, Florianópolis/SC). O sul da Ilha de Santa Catarina, especialmente o Distrito de Ribeirão da Ilha, ainda possui características marcantes, representadas por um rico patrimônio histórico, cultural e natural, aliado à forte mobilização e organização comunitária. O Parque Natural das Pedras Vivas, por funcionar nos moldes de uma Reserva Particular de Patrimônio Natural (RPPN), oferece as condições ideais para testar e disseminar a abordagem metodológica *Trilha da Vida*. Praticamente todo o desenvolvimento e aprimoramento da instalação e seus procedimentos metodológicos foi realizado neste local no período de 2000 a

2010, configurando-se como um laboratório de pesquisa-ação de extrema importância por uma década de atividades ininterruptas (figura 60).

Figura 60 – Entrada do Parque Natural das Pedras Vivas – Ribeirão da Ilha – Florianópolis (SC).



Fonte: Fotografias de José Matarezi. Florianópolis/SC. (2002).

Após este longo período, fechou-se um ciclo de atendimento neste local, sendo a *Trilha da Vida* então transferida em 2011 para o Espaço Rural Clarear, localizado no bairro da Limeira, área rural de Camboriú/SC. Local que tem acolhido desde então os grupos e coletivos que solicitam e agendam as atividades (figura 61).

Figura 61 – Vista parcial do Espaço Rural Clarear, bairro da Limeira em Camboriú (SC).



Fonte: Fotografias de José Matarezi. Camboriú, SC. 2015.

As “instalações temporárias”, consistem na simulação de um ambiente natural representativo dos biomas brasileiros, via de regra, de Floresta Atlântica associada aos ecossistemas costeiros, dentro de escolas, parques ou eventos na forma de instalações.

A trilha é montada dentro de salas de aula, salão, tendas ou ao ar livre (depende das condições climáticas e infraestrutura local), colocando-se sobre mesas e cadeiras, vasos com diferentes tipos de plantas, sons da Floresta Atlântica¹¹⁰, serrapilheira, areia da praia, água, ventilador, aquecedor, incensos e aromas naturais (figura 62). Elementos representativos das diversidades biológica e cultural são necessários tanto em sua dimensão material como imaterial. Há que se ter o contato das pessoas com os elementos (miniaturas).

Figura 62 – Montagens da *Trilha da Vida* em a) área externa, b) área coberta e c) sob tendas.



Fonte: Fotografias de José Matarezi. A) Natal/RN (2010), B) Salvador/BA (2012) e C) Brasília/DF (2003).

Esta possibilidade requer um maior planejamento e demanda uma preparação prévia do local, resultando em um árduo e meticuloso trabalho de instalação, que pode levar vários de dias de montagem envolvendo uma equipe de mais de 10 pessoas. Um aspecto inovador deste tipo de montagem é o fato de se levar até as pessoas à complexidade e diversidade cultural e ambiental peculiar da Floresta Atlântica juntamente com toda a evolução histórica da humanidade e do local. Isto evidencia que os padrões referentes à chamada “Sala de Aula” estabelecidos pela educação tradicional são rompidos e transformados em espaço vivencial de diferentes níveis de realidade¹¹¹, enquanto espaços educadores e ambientes de aprendizagem.

¹¹⁰ Para simular a diversidade de sons da Floresta Atlântica, utilizamos o CD Floresta Atlântica da série Paisagens Sonoras do Planeta, de autoria de Beto Bertolini, editado pela Naturenet em Curitiba, PR (1996).

¹¹¹ Basarab Nicolescu no Manifesto da Transdisciplinaridade (Ed. Triom, 1999), postulou os chamados “níveis de realidade” como uma das características básicas da Transdisciplinaridade.

Figura 63 – Detalhe da Montagem da *Trilha da Vida* no Centro de Convenções de Salvador (BA).



Fonte: Fotografia de José Matarezi. Salvador/BA (2012).

3.3. As Performances, o Suprasensorial e as Experiências na Trilha da Vida. [C3]

Os resultados, identificam que a *Trilha da Vida* fundamentou-se inicialmente, no fato das pessoas deixarem de utilizar momentaneamente o sentido da visão, despertando para o uso dos outros sentidos na experimentação de “Trilhas Perceptivas” e “Interpretativas” da natureza, evoluindo para se configurar como “instalação heurística de Arte&Ciência”, capaz de problematizar e metaforizar a nossa relação ambiente-cultura em contexto performático, sensível e inteligível.

Desde o princípio foi priorizada a necessidade de se problematizar e resignificar a denominação do “ser humano” sobre “a natureza”, que reforça uma aparente ruptura entre os contextos “natural” e “cultural”. Aparente, pois é resultado de uma construção histórica e cultural de determinadas estruturas e lógicas de pensamentos hegemônicos que já não se justificam nem se sustentam, evidenciando a sua unidade dialética. Ressaltar esse detalhe é fundamental para compreender as bases e fundamentos teóricos dos campos educacional, ambiental e patrimonial que se tinha como ponto de partida.

Já a bibliografia pertinente às atividades de educação ambiental em unidades de conservação se referia à chamada sensibilização, percepção e interpretação

ambiental em “ambientes naturais” ou “ao ar livre” e na “natureza”. Razão pela qual se fez necessário a distinção do que se propunha fazer com o que tradicionalmente era feito como “Trilhas Interpretativas da natureza” ou “ecológicas”. Estas, mesmo envolvendo atividades de sensibilização e percepção, em sua maioria utilizam um guia ou intérprete na condução do grupo participante ou são autoguiadas.

Primeiramente se propôs o termo “Trilhas Perceptivas” e se referia à exploração destas na forma de “experimentos educacionais transdisciplinares” (PERALTA, 2002, p. 119) e de “experimentos de primeira-mão” (KOBAYASHI, 1991 e TILDEN, 1957), utilizando-se dos sentidos excetuando-se, num primeiro momento, a visão (MATAREZI, 2000/2001, p. 59). Posteriormente, com a caracterização da *Trilha da Vida* como “Ambiente de Aprendizagem” (SCHMIDT, 2003, p.104) e com o desenvolvimento do conceito de “Espaços e Estruturas Educadoras¹¹²” (MATAREZI, 2005 p. 159), aprimorou-se essa conceituação nos seguintes termos:

As Trilhas Perceptivas correspondem às atividades de educação ambiental vivenciais utilizando-se dos sentidos dos participantes no contato direto com o ambiente de aprendizagem e/ou espaços educadores desencadeando eventos heurísticos pela experimentação estética livre e coletiva do percurso mediada por uma escuta, um caminhar, um cheirar, um sentir, um tocar e um olhar sensíveis (MATAREZI, 2005 p. 159).

Ou seja, não apenas atividades e vivências às cegas, mas atividades de percepção sensorial em instalações e estruturas educadoras, tanto em ambientes abertos (*outdoor*) como fechados (*indoor*), provocadores de descobertas e interpretações, pelo contato com meios heurísticos, que venham a ser compartilhadas em rodas de diálogo, sistematizadas pelo grupo, objetivadas em projetos e ações transformadoras.

Para tanto, foi preciso conceber, planejar e montar esses ambientes de aprendizagens ou espaços educadores de forma apropriada para que as vivências ocorram de forma segura e eficaz em seus objetivos pedagógicos. Tal montagem se utiliza de “miniaturas, meios heurísticos e estruturas educadoras”, em contexto

¹¹² Conceito em construção no campo da Educação Ambiental (Brandão, 2005; Matarezi, 2005; Guimaraes, 2008; Lemos & Maranhão, 2008; Kunieda, 2010; Borges, 2011; Oliveira & Tonso, 2012; Fritzen-Silva & Matarezi, 2013).

performático, compondo o que passou a se chamar de “instalação heurística de Arte&Ciência”.

Estas instalações possibilitam ao participante ou participador, conforme definido por Hélio Oiticica (1965), protagonizar uma “*performance*” única e coletiva de entrada num ambiente, especialmente criado para estimular os sentidos do tato, olfato, paladar e audição, maximizados eventualmente pelo uso de vendas. Este contexto performático é capaz de provocar nas pessoas com as quais se relaciona/interage, uma série de eventos heurísticos e estésicos pelo contado com as essências da terra, do ar, do fogo, da água, da cultura e da vida. Essência¹¹³ que se opõe ao excesso característico da sociedade atual sendo acessível apenas por uma “experimentalidade livre” (OITICICA, 2013, p.37).

Dois conceitos estruturantes se evidenciam nessa abordagem: “Experiência” e “Participação”, os quais se encontram presentes nas “Proposições” do artista Hélio Oiticica (1937-1980), em suas obras que abordavam o aspecto “Ambiental” das artes no fim dos anos de 1960 e na busca pelo “Suprasensorial”, conforme destacado por Cera (2012):

Em 1963, Hélio já deixava claro do que se tratava a arte: a experiência com o objeto continha a possibilidade de transmutação do espectador criando outras maneiras de ser. Para tanto, foi preciso que Oiticica desse ênfase ao conceito de participação e ao processo de criação deste participador, passando também por uma reformulação do conceito de objeto. Já não mais importava o que era ou deixava de ser um objeto de arte, mas sim a experiência e a relação que era possível manter com este. Esta experiência exigia um estranhamento no confronto com o espelho, ou ainda, no confronto com a civilização, uma desabituacão, uma mudança dos hábitos (CERA, 2012, acessado em 6 de setembro de 2015¹¹⁴).

Criar vivências estéticas e estésicas, que possam criar estranhamentos, quebrar com a anestesia e condicionamentos característicos da sociedade moderna, que se desdobram no mundo contemporâneo, provocando alienação, é uma busca da *Trilha da Vida* que nos conduz na direção do conceito “suprasensorial” de Oiticica

¹¹³ Essência é o substantivo feminino com origem no latim *essentia* e que indica a natureza, substância ou característica essencial de uma pessoa ou coisa. Também pode se referir a um aroma ou perfume. A essência representa as manifestações fundamentais ou a substância do ser, sendo que a essência pode ser algo em comum ou que distingue alguns elementos dos outros. Disponível em <https://www.significados.com.br/essencia/>. Acessado em 22 de outubro de 2016.

¹¹⁴ <http://www.culturaebarbarie.org/mundoabrigo/2012/03/evanghelio.html> .

(1968) e de algumas de suas obras, em especial a série penetráveis com destaque para *Tropicália* (1967) e *Éden* (1969), cujas obras:

São dirigidas aos sentidos, para através deles, da "percepção total", levar o indivíduo a uma "suprasensação", ao dilatamento de suas capacidades sensoriais habituais, para a descoberta do seu centro criativo interior, da sua espontaneidade expressiva adormecida, condicionada ao cotidiano. Isto implica numa série de argumentos impossíveis de serem aqui discutidos: de ordem social, ética, política, etc (OITICICA, 1968).

Conforme destacado por Cera (2012, p. 129):

Hélio acreditava que com o suprasensorial, a quebra de todos os comportamentos, inibições e condicionamentos, seria possível tocar o real e encontra, no ritmo da dança, a vertigem necessária para uma "comunhão original que lhe dê força para tudo aguentar" (CERA, 2012 p. 129).

Em qualquer dos ambientes e biomas brasileiros, ou áreas urbanas, em que houver a instalação da *Trilha da Vida*, a linha mestra tem sido a estimulação da experiência estética dos participantes, que percorrem a trilha tocando, ouvindo, sentindo objetos e elementos, colocados em pontos estratégicos que estimulam a imaginação dos participantes. Por exemplo, há trilhas nas quais tocamos objetos de cerâmica e cestarias antigas que imediatamente nos reportam a tempos ancestrais, à nossa cultura de raiz, bem como, mais adiante, no meio das plantas e sons da floresta tocamos algum instrumento de informática ou de alta tecnologia. Resultado alcançado pela criação de meios heurísticos e miniaturas específicas, em especial a "Linha do Tempo", e de elementos representativos das diversidades biológica e cultural (histórico-cultural) dos diversos biomas brasileiros, metaforizando a vida e as relações históricas que se estabelecem consigo, com o outro e com o lugar.

O princípio das miniaturas e meios heurísticos é aplicado para a criação duas outras instalações: o "Caminhos de Encontros e Descobertas (CED)" e a "Vida Secreta dos Objetos (ViSO)", ampliando as possibilidades de disseminação da metodologia para espaços e contexto diversificados. São considerados como resultados de pesquisas vinculadas a *Trilha da Vida*.

Nas *performances* propiciadas na *Trilha da Vida*, ocorre uma ampliação dos sentidos pela ausência de estímulos visuais e pelo uso de guias, cordas e

amarrações, a partir das quais os participantes são amparados e se deixam levar a um contato imediato com um ambiente que não veem, mas que sentem, ouvem, tocam, imaginam. Isto, de forma espontânea de fruição sensível e livre, frequentemente, fazendo desabrochar autodescobertas sobre si mesmo e os outros (coletivo e lugar). Uma forma de se comunicar com o ambiente que não são usuais, no cotidiano. Comumente os relatos destacam estranhamentos, seja com o ambiente, com as pessoas e/ou consigo mesmo. Auto percepção, sensibilidades, intuição, sentimentos, emoção, imaginação, razão, atividade, ação, memória, identidade, alteridade, pertencimento, são dimensões visivelmente ativadas pelas experiências propiciadas na *Trilha da Vida, Caminhos de Encontros e Descobertas e Vida Secreta dos Objetos*, ampliando a capacidade dos “*performers/participadores*” se perceberem no ambiente e no contexto. Cohen (1989, p. 106) afirma que “o performer vai representar partes de si mesmo e de sua visão de mundo”.

O conceito de “*performance*” é amplamente usado e tem mudado com o tempo, conforme evidencia Toro (2010), alertando para o seu uso indiscriminado:

A noção de performance foi introduzida por Ervin Goffman em 1959 em seu livro *The Presentation of Self in Everyday Life* (A Representação do Eu na Vida Cotidiana), sendo a noção de performance art introduzida por Allan Kaprow em 1957, em seu livro *Essays on the Blurring of Art and Life* (Ensaio nas Sombras entre Arte e Vida, 1993), desde sua primeira performance, *18 Happenings in 6 Parts*, realizada em 1959 (KIRBY, 1965). Tais noções vão abrir um novo campo de estudos e uma variedade de disciplinas, incluindo o teatro e diversas formas de espetáculos. Hoje nos encontramos curiosamente frente a uma torre de Babel onde tudo é “performance”, a tal ponto que as noções originais de Goffman e Kaprow perderam todo seu valor epistemológico e heurístico, tornando a noção bastante problemática. Esta espécie de significante flutuante que é a noção de performance criou confusões e mal-entendidos conceituais, visto que, em geral, o rigor científico está ausente no uso de diversos conceitos, entre os quais, além daquele de performance, estão os de performatividade, paradigma, desconstrução e teatralidade, etc (TORO, 2010, p.49).

O significado atribuído a *performance*, na *Trilha da Vida*, não é associado ao ideal de *performance* mental e físico típico dos desempenhos de atletas (alta performance), frequentadores de academia (culto ao corpo), no mundo dos negócios e do trabalho (*workaholics*), performance acadêmica, alta produtividade científica e

de desempenho estudantil, competitividade industrial, ou seja, normalmente associada a processos competitivos e à necessidade individual ou coletiva de superar a si mesmo. Características que se originam a partir da época moderna, prioritariamente, nas áreas do trabalho, esporte e lazer associadas aos aspectos físicos e mentais, desconectadas da dimensão transcendental.

Na *Trilha da Vida*, pelo contrário, a *performance* é assumida como caminho inverso a toda essa competitividade, individualismo, culto a imagem, ao sucesso medido pelo financeiro, tão característica da sociedade de consumo e mercantilização do tempo, das relações e da própria vida. É um caminho de se religar com a natureza das “coisas” e de si (natureza interior), de se dar ao tempo da descoberta, de contato sensível e inteligível com o mundo a sua volta e consigo mesmo, uma conexão da sobrevivência com a transcendência. Um resgate da simplicidade, atenção, cuidado, gentileza e cortesia. Para Sant’Anna (2005, p.70), a atenção é um ato individual aberto ao coletivo e desvela as diferenças entre as coisas.

A atenção é um ato ao mesmo tempo físico, mental, individual e aberto ao coletivo. Ela é principalmente um gesto voltado a cavar intervalo de duração entre o que foi e o que virá, entre o que nos é perguntado e o que será respondido. A desatenção é um parente próximo da indiferença. A atenção serve, entre outros, para discernir as diferenças (SANT’ANNA, 2005, p.70).

Sant’Anna (Ibid), discute os diferentes conceitos de performance defendendo a *performance* como um ato de cortesia. Entende a *performance* física e espiritual como própria da cortesia típica dos cortesões renascentistas, com as devidas ressalvas, evidenciando “práticas constituídas por temporalidades que nada combinam com a aceleração das performances valorizadas pela publicidade atual”. Defende o exercício da cortesia, por este possuir “algo de corrosivo em relação à grosseria que pode se desenvolver em diversos momentos da vida, dentro e fora das atividades performáticas” (SANT’ANNA, 2005, p. 68).

Ressalta ainda a necessidade de gastar certo tempo, prestar “atenção” a nossa volta, “nos seres e coisas do mundo, conhecidos e desconhecidos”. Exatamente o que ocorre em *performances* na *Trilha da Vida* ao propiciar um tempo para o exercício de olhar, perceber e prestar a atenção de forma sutil, leve, com

gentileza, gestos simples, tão caros e em falta na grosseria e violência do dia-a-dia e explícita nas comunicações virtuais, por exemplo. Para Sant'Anna (2005, p.70) a “dificuldade principal em exercer a atenção está no fato de uma série de estímulos diários que nos convidam sedutoramente a realizar justamente o seu contrário: a desatenção”. Faz ainda uma analogia, da “*performance*” pautada pela cortesia, com a música dos repentistas:

Há circunstâncias em que as performances se enroscam em pelejas semelhantes a repentis musicais, umas contaminam as outras, e vice-versa. Em muitas situações, dentro e fora do terreno musical, a ideia de performance acaba mudando radicalmente seu modo de funcionar, às vezes por acaso, noutras, graças à intervenção de alguém ou de algum acontecimento previsto. Então a performance acaba se tornando uma espécie de peleja semelhante aos repentis musicais de antigos cantadores (SANT'ANNA, 2005 p. 72).

Nesse contexto performático da *Trilha da Vida*, pode-se considerar sua aproximação a uma “anti-performance” e uma “dança”, “*proposição corporal levada a um nível de experimentalidade aberta*”, como conceituado por Hélio Oiticica na sua PARANGOLÉ-SÍNTESE (july, 26/72-dec. 26/72, New York). Oiticica (2013, p. 24) conceitua:

PERFORMANCE ao considerar o problema-limite do espectador frente ao mundo-espetáculo → dilema → transformar-se ou ser consumido pelo contemplar: ser performance por iniciativa ou compelido a sê-lo: criar o circo ou ser objeto-espectador. Perform não deve ser mais perform ---- mas ação simultânea --- num nível de PROCESSO --- PERFORMANCE assim como DANÇA não se reduz a --- display --- ego-trip --- nem a tentativa de A-outperform-B [...] PERFORMANCE / DANÇA → PARANGOLÉ-PLAY (OITICICA, 26 de julho / 26 de dezembro de 1972).

Segundo Cera (2012, p. 133), o “experimental são as possibilidades que se abrem no “play”, no jogo, explica Oiticica, e são mais do que performances, são PERFORMINVIVENTOS, com dimensão ritualística, esteticista e individual do corpo”.

Outra dimensão presente na *Trilha da Vida* e que pode ser associada às proposições de Oiticica, se refere à “*proposição de experimentalidade livre*” presente na conceituação de Mundo-Abrigo (OITICICA, 21 de julho de 1973): “MUNDO-ABRIGO é *environment* / não naturalista: ABRIGO-GUARIDA / do comportamento

em nível experimental: mais do q refúgio é procura de chance de experimentar existencialmente [...]”. Em notas (27 out. 73), escreveu:

1 - Quando digo explorar o mundo q seria? – a meu ver o q deva ser é q eu estaria cogitando da possibilidade especial quanto à atividade-comportamento individual na qual postos de lado todos os *hang-ups* q nos ligam ao ambiente-terra imediato onde “crescemos” e o convívio compulsório que daí advém (família, etc) e nos lançamos on our own numa condição de explorar (nem q por um instante) e conhecer o q não se conhece e nesse instante o MUNDO tornar-se SHELTER: se isso se torna motivo para contínuo experimentar assume-se o experimental [...] (OITICICA, 2013, p. 38).

Como já referenciado no início da dissertação, o suprasensorial envolve uma “descoberta do corpo”, como intencionava Lygia Clark, sendo um “projeto de vida” centrado no indivíduo, na sua busca por liberdade interior, não se importando com limitações sociais, expandindo sua percepção sensorial e imaginativa a partir da descoberta pelo participante numa espécie de dança-jogo do corpo com o mundo de possibilidades. Como uma saída do “condicionamento do cotidiano” para o qual é fundamental uma discussão de ordem social, ética, política (CERA, 2012, p 128-129). Segundo Cera (Ibid), é na “relação com o objeto de arte que Oiticica consegue vislumbrar o suprasensorial”:

O que seria então um objeto? Uma nova categoria ou uma nova maneira de ser a proposição estética? A meu ver, apesar de também possuir esses dois sentidos, a proposição mais importante do objeto, dos fazedores de objeto, seria a de um novo comportamento perceptivo, criado na participação cada vez maior do espectador, chegando-se a uma superação do objeto como fim da expressão estética. Para mim, na minha evolução, o objeto foi uma passagem para experiências cada vez mais comprometidas com o comportamento individual de cada participante: faço questão de afirmar que não há procura aqui de um novo condicionamento para o participante, mas sim a derrubada de todo condicionamento para a procura da liberdade individual, através de proposições mais abertas, visando fazer com que cada um encontre em si mesmo pela disponibilidade, pelo improvisado, sua liberdade interior, a pista para o estado criador (OITICICA in CERA, 2012, p.127).

Uma participação na própria experiência da vida, na vida cotidiana, de forma sensorial e lúdica, que somente se efetiva quando experienciada com a máxima

liberdade, livre de condicionamentos, de medos e preconceitos, num jogo aberto de livre “experimentalidade” (MORITA, 2011, p.209).

Ao se questionar quais seriam as condições para se alcançar o suprasensorial, Cera (2012, p. 129), encontra a resposta na “Experiência”, e destaca que:

A performance, acompanhada do experimental como forma não-interpretativa, cria frestas para a criação de papéis, para a ficcionalização. O conceito de experimental de Oiticica se fundamenta justamente em uma forma de exploração de possibilidades que conjuga subjetividade e mundo: “o experimental não é arte experimental. Os fios soltos do experimental são energias q brotam para um número aberto de possibilidades. No Brasil há fios soltos num campo de possibilidades: por que não explorá-los?” (CERA, 2012, p. 136).

“A experiência na arte e principalmente no mundo era um tema de ação e reflexão constante para Oiticica, definindo seus princípios éticos e suas preferências estéticas” (COELHO, 2009).

O conceito de Experiência foi articulado no pensamento do filósofo alemão Hans – Georg Gadamer (1996) ao apresentar os aspectos fundamentais de uma hermenêutica. Sua contribuição repercute na análise da experiência estética como experiência formativa com claras implicações ao campo da educação e construção do conhecimento, conforme Lago (2011):

Enfim, a experiência estética promove a autoformação, na medida em que possibilita a experiência profunda de si, de quem a realiza, na relação consigo, com o outro e com o mundo. Acontece dessa forma, por pressupor uma certa abertura e receptividade de novas ideias, de novas possibilidades. Para Gadamer, significa que, quem entra em jogo com a obra, é convocado ao ser. Contudo, é importante destacar que plenitude da experiência estética como autoformação, somente é possível de ser atingida no jogo intersubjetivo que ocorre com o viger do outro. É na experiência que fazemos com a obra, mas também que fazemos entre nós que pode se efetivar a formação como autoformação, na sua mais alta acepção. Por isso, tematizamos a experiência estética desde o encontro entre os homens, com forma de evidenciar seu alcance formativo (LAGO, 2011, p.108).

Já, Walter Benjamim distinguiu “experiência” de “vivência”, sendo que esta se relaciona a uma impressão forte que necessita de assimilação, enquanto a experiência é o conhecimento obtido por meio do acúmulo, do prolongamento e desdobramento de experiências (TELLES, 2007, p.2.). Enquanto que, para Humberto Maturana a experiência está associada com a sua explicação, “pois explicar é sempre propor uma reformulação da experiência a ser explicada de uma forma aceitável para o observador” (MATURANA, 2001, p. 40 in TELLES, Ibid).

Jorge Larossa Bondía (2002 p. 20) propõe pensar a Educação a partir do par Experiência/Sentido, indo além do debate no campo pedagógico, entre os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política. Este é um dos conceitos pares reconhecidos na *Trilha da Vida* e que encontra ressonância nas palavras de Jorge Larossa Bondía, ao considerar “existir outra possibilidade mais existencial (sem ser existencialista) e mais estética (sem ser esteticista), a saber, pensar a educação a partir do par experiência/sentido”.

Em sua concepção de “Experiência” apresenta quatro pressupostos básicos: 1º – A Informação não é experiência; 2º – A experiência é cada vez mais rara por excesso de opinião; 3º - A experiência é cada vez mais rara, por falta de tempo e 4º – A experiência é cada vez mais rara por excesso de trabalho. Diferencia experimento de experiência:

Se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode anteciper o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode anteciper nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (BONDÍA, 2002, p.28).

Ressalta a dimensão de Travessia e Perigo associada à palavra Experiência¹¹⁵, tanto nas línguas germânicas como nas latinas (BONDIA, 2002, p.25) e afirma que:

[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (BONDÍA, 2002, p. 21).

A performance desfaz a dicotomia corpo/mente, adquirindo uma dimensão epistêmica, de acordo com Mostaço (2012, p.145):

Não apenas recusa a clássica assertiva “penso, logo existo” como elege outros objetos como focos de problematização, contribuindo para alargar as teorias do conhecimento assentadas sobre os sentidos, as percepções e os estudos da linguagem. Partindo do pressuposto de que tanto o real quanto o sujeito são socialmente construídos, ela elegeu o dialogismo como lógica operacional para o estudo da experiência, tornando as refrações interacionistas seu campo preferencial de pesquisa (MOSTAÇO, 2012, p. 145).

Na *Trilha da Vida*, essa corporalidade na experiência envolve a participação, sensível e ativa, dos sujeitos em contexto performático. Novamente retornamos as proposições de Oiticica sobre performance conforme Cera (2012):

Em 1974, mais uma vez lançando um olhar crítico sobre a própria obra inprogress, Hélio esclarece: “Minha atividade É PERFORMANCE: diga-se bem claro q PERFORMANCE (no MEU DIZER) é tudo menos a TENTATIVA DE NOVAS PERFORMANCES. Seria o desembocar da minha atividade criativa algo assim como

¹¹⁵ Bondía (2002, p.25) apresenta a origem da palavra experiência em vários idiomas: “a palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O radical é *periri*, que se encontra também em *periculum*, perigo. A raiz indo-européia é *per*, com a qual se relaciona antes de tudo a idéia de travessia, e secundariamente a idéia de prova. Em grego há numerosos derivados dessa raiz que marcam a travessia, o percorrido, a passagem: *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. Em nossas línguas há uma bela palavra que tem esse *per* grego de travessia: a palavra *peiratês*, pirata. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “*ex-iste*” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. Em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar. E do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo”.

desaguadouro (melhor que a saturada 'síntese') do q gerei como AMBIENTAL PARTICIPAÇÃO SENSORIAL SUPRASENSORIAL". E acrescenta que este é o caminho para a descoberta do corpo: "DANÇA DO CORPO SOLTO E LIVRE AO IMPROVISO Q PRESCINDE À INICIAÇÃO". A performance seria uma forma de criação de multiplicidades que dessubjetivam na medida em que as pessoas se livram dos papéis sociais obrigatórios porque ela tem a ver com a "descoberta → CORPO/PERFORMANCE (...) q revele: invente: descubra" o novo. Neste sentido, a descoberta seria também o "EXPERIMENTAR-MUNDO" (CERA, 2012, p.135).

Assim, experiências e participação exercem funções estruturais na *Trilha da Vida* num contexto performático ativado pela educação do sensível.

3.4. A proposta da Rede *Trilha da Vida* de Formação em Educação Ambiental. [C4]

Uma vez criada e desenvolvida a abordagem metodológica, era chegado a hora de disseminá-la no campo da Educação Ambiental. Como já relatado, esse processo foi se objetivando entre erros e acertos, notadamente pelas montagens da *Trilha da Vida* em eventos de Educação Ambiental, simpósios, encontros, fóruns e conferências de Educação Ambiental. Uma característica inerente a *Trilha da Vida* é o seu potencial motivador pelo efeito positivo nas pessoas que a experienciam e, portanto se interessam naturalmente em aplicar algo semelhante.

As montagens e vivências na *Trilha da Vida* costumam provocar um "efeito catalisador" muito especial e desejável, em termos de metodologia em Educação Ambiental e Patrimonial. Esse potencial é uma característica positiva da *Trilha da Vida* e um importante indicador de avaliação e validação. Outro indicador é fato das pessoas poderem vivenciar inúmeras vezes e sempre será uma experiência singular, única. Há um interesse espontâneo e natural em que querer replicar algo que foi significativo e enriquecedor para quem participou da experiência na *Trilha da Vida*. Ao mesmo tempo, gera uma demanda crescente por orientações e informações que nem sempre são fáceis e rápidas de serem "repassadas".

O que se apresentava como algo simples, se mostrou mais complexo do que se imaginava. Não bastava publicar alguns artigos, e possibilitar aos educadores ambientais experienciarem a *Trilha da Vida*. Essa estratégia, normal para a divulgação científica e troca de experiências, se mostrou insuficiente ocasionando uma proliferação de atividades similares, muitas delas utilizando a mesma denominação, mas que se distanciavam dos princípios e fundamentos que sustentam a *Trilha da Vida*.

Estávamos diante de um problema: qual a melhor forma de “presentear” os educadores ambientais com a abordagem metodológica *Trilha da Vida*? Generosamente socializamos informações, detalhes sobre montagens, monitoramento, mediação e referências teóricas em variadas situações, as quais raramente se teve um retorno, a não ser quando surgiam problemas em sua condução. Normalmente de ordem terapêutica, por descuidos e falta de fundamentação, utilizando miniaturas que acabavam por ativar medos, fobias e traumas de pessoas que tiveram contato com as mesmas. Outras tantas nos surpreendíamos com plágios e cópias de textos sem a mínima referência, inclusive com cursos sobre a *Trilha da Vida*, facilmente encontrados numa rápida busca pela internet.

Um primeiro dilema enfrentado foi quanto à questão autoral e de propriedade intelectual. Sempre defendemos o máximo respeito às autorias, e na mesma proporção os princípios libertários de livre acesso, *copyleft*, uso comum, compartilhamento, socialização. O livre uso, não pressupõe omissão de autoria, pelo contrário, é o mínimo que se pode fazer quando se apropria de algo importante para si. Mas sempre houve, em menor número, colegas com postura dialógica, solidária e colaborativa, os quais estabelecem e mantêm contato com troca de experiências e pesquisas colaborativas.

Ao que se estabelecerem duas regras básicas em nossa postura:

1ª – Pessoas que experienciaram a *Trilha da Vida* e motivadas, resolveram montar algo similar, de forma autônoma, independente e sem qualquer tipo de vínculo. Neste caso, há uma única solicitação: que evitem utilizar o mesmo nome

Trilha da Vida em suas montagens e experimentações e deixem clara a responsabilidade de quem às realiza, e não causem confusões em termos de metodologia. É comum pessoas nos reportarem que já conhecem e já vivenciaram a *Trilha da Vida*, mas ao dialogarmos sobre aspectos metodológicos e de mediação, rapidamente se percebe que não se trata da *Trilha da Vida* e sim de alguma montagem derivada dela, inspirada, motivada por ela, mas que não tem os devidos cuidados, e até mesmo revelam princípios e fundamentos contrários ao que a *Trilha da Vida* propõe.

2ª – Pessoas e/ou coletivos que também experienciaram a Trilha e querem reproduzi-la de acordo com a metodologia proposta com chancela da *Trilha da Vida*. Neste segundo caso, se propõe um processo colaborativo e de parcerias (rede de colaboração solidária) envolvendo uma formação em Educação Ambiental a exemplo do que ocorreu com coletivos de educadores ambientais em Brasília (DF), Natal (RN), Loanda (PR), Rio Grande (RS), Florianópolis, Itajaí e Camboriú (SC), Santos (SP), Salvador (BA), por exemplo. Esse efeito multiplicador foi pensado na forma de Rede de Formação em Educação Ambiental por Biomas Brasileiros, estabelecendo os núcleos disseminadores da *Trilha da Vida* por regiões formando educadores ambientais com domínio teórico e metodológico para montagem e operacionalidade da *Trilha da Vida*.

Temos ciência de que o campo da Educação Ambiental não se limita apenas aos rigores acadêmicos, e se propõe, por sorte, ter liberdade e autonomia nos espaços não formais e populares. Mas no campo acadêmico espera-se, no mínimo, o respeito autoral e o cuidado para não promover processos de apagamentos históricos.

Nos primeiros anos de desenvolvimento da abordagem metodológica, as montagens que ocorreram serviram de laboratório de testes indicando o que funcionava, precisava ser adaptado, eliminado e incluído em termos de elementos (miniaturas), estrutura física, procedimentos essenciais de orientação, monitoramento e mediação das vivências. Uma fase fértil e dinâmica de ideias e criatividade na busca por montagens e vivências cada vez mais ricas, detalhista, cuidadosa e rigorosa quanto à aplicação do método. Uma vez que o método pressupunha o máximo de liberdade de experimentação das pessoas (livre experimentalidade),

sendo extremamente aberto e sem condicionantes na conduta e nos diálogos, era necessário criar um contraponto de rigor e certo controle na operacionalização e mediação das vivências. Esse rigor metodológico por parte da equipe executora é que garante a possibilidade de maior liberdade aos participantes, o bom funcionamento e resultados obtidos nas experiências.

Como já relatado, ocorreram montagens da *Trilha da Vida* nos Encontros Paranaenses de Educação Ambiental ocorridos de 1999 a 2002: II EPEA (1999 – Guarapuava, PR), III EPEA (2000 – Ponta Grossa, PR), IV EPEA (2001 – Pato Branco, PR), e V EPEA (2002, Loanda, PR).

No I Simpósio Gaúcho de Educação Ambiental (2002 – Erechim, RS) e no ano seguinte foi montada no Congresso de Educação Ambiental Pró-Mar de Dentro (2001, Rio Grande/RS).

Em 2003 a *Trilha da Vida* participou do I Encontro da Juventude pela Sustentabilidade (MEC e MMA), ocorrido em Luziânia (GO), entre 17 a 19 de setembro, atendendo 300 jovens de todo o país; momento em que foi criada a Rede da Juventude pela Sustentabilidade (REJUMA).

A *Trilha da Vida* integrou também a programação da I Conferência Nacional de Meio Ambiente (MMA) e I Conferência Nacional Infanto-Juvenil de Meio Ambiente (MEC), ocorrida em Brasília (DF) no período de 27 de novembro a 1 de dezembro de 2003, atendendo cerca de 450 jovens delegados de escolas de todo o país.

Em 2004, integrando Educação Ambiental e Economia Solidária, realizou-se uma caravana para o V Fórum Brasileiro de Educação Ambiental ocorrido em Goiânia (GO) no período de 3 a 6 de novembro de 2004. Neste evento foram atendidas somente na Instalação da *Trilha da Vida* cerca de 300 pessoas (10% de todos os inscritos), em vivências de grupos pequenos de no máximo 20 participantes.

Em 2006, integrou a programação oficial do V Congresso Ibero-Americano de EA ocorrido em Joinville/SC com vivências de grupos no Parque da Caieira.

Em 2008, tem início à formação o Núcleo Bioma Cerrado da *Trilha da Vida* envolvendo educadores ambientais de várias instituições de Brasília (DF) e região.

Em abril de 2009, volta a participar da III Conferencia Nacional Infanto-Juvenil pelo Meio Ambiental (III CNIJMA), cujo tema central foi “Mudanças Ambientais Globais”.

Em 2010, numa parceria com o IBAMA/RN e UFRN/Sala Verde participa da 62ª. Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e CIENTEC/UFRN que aconteceu em Natal no final de julho de 2010, formando cerca de 40 educadores ambientais do Rio Grande do Norte e dando inicio a instalação do Núcleo Biomas Nordestinos da Rede *Trilha da Vida*.

Também em 2010 realiza-se a oficina “Caminhos de Encontros e Descobertas” na organização do I Encontro Internacional de Ciências Eco-espirituais: transdisciplinaridade, ecoformação e saúde (03, 04 e 05 de novembro de 2010 em Balneário Camboriú, SC).

Em 2012, integrou a programação do VII Fórum Brasileiro de Educação Ambiental, ocorrido em meados de março em Salvador (BA) com intervenções da *Trilha da Vida* associada ao Teatro Lambe-Lambe.

Vivenciar a *Trilha da Vida* nesses eventos exigia dos participantes um planejamento e organização de seus tempos disponíveis, pois não era uma mera atividade em que se entra e sai como se estivesse assistido uma palestra. Havia a necessidade da permanência por um tempo que permitisse a vivência de olhos vendados e o diálogo posterior em grupo. O que exige uma espera pelo outro. A *Trilha da Vida* quebrava com os ritmos predominantes nesses eventos cheios de atividades em que temos que ter um preparo físico e mental como um maratonista. Criava a situação propicia de “parada no tempo” para se auto perceber e assim ampliar a percepção do universo em que se está imerso. A proposta acionava o campo das emoções, do sensível e da afetividade criando um clima favorável ao diálogo e as trocas de experiências.

Coletivos educadores e redes temáticas de educação ambiental (REABRI, REA-PR, Loanda/PR, Rede Meros do Brasil, Rede de Conhecimentos e Práticas Locais, Rede da Juventude pelo Meio Ambiente (REJUMA), Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis (RUPEA), p.ex. e salas verdes) têm demonstrado interesse em aplicar a abordagem da *Trilha da Vida*

dentro de suas características essenciais e pressupostos teórico-metodológicos, passando a estabelecer parcerias e ações integradas em rede.

Nesses anos todos de experimentação em diversos processos de Educação Ambiental, o Grupo Pesquisador da *Trilha da Vida* definiu como estratégia de ampliação por meio da “Rede *Trilha da Vida* de Formação em Educação Ambiental”, nos diferentes biomas brasileiros como alternativa para uma difusão mais consistente e qualificada da proposta. Pois, a disseminação da *Trilha da Vida* necessita de apoio e a assessoria técnica para a sua implementação e principalmente para a formação inicial e continuada de coletivos educadores de forma presencial e à distância (EaD).

Assim, desde 2008 a Rede *Trilha da Vida* de Formação em Educação Ambiental realizou formações nos seguintes Biomas brasileiros:

- 1) - Bioma Floresta Atlântica e Ecossistemas Costeiros (Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul);
- 2) - Bioma Cerrado , em Brasília (DF);
- 3) – Biomas Nordestinos (Caatinga, Floresta Atlântica e ecossistemas costeiros) em Natal (RN) e Caravelas/Salvador (BA).

Adotou-se a estratégia de disseminação por núcleos estruturados nos biomas brasileiros articulados e integrados em Redes de Colaboração Solidária com coletivos educadores dos Estados de Santa Catarina, Paraná, Rio Grande do Sul, São Paulo, Distrito Federal, Espírito Santo, Bahia e Rio Grande do Norte.

Para a implantação de um núcleo da Rede *Trilha da Vida* prioriza-se uma formação de 130 horas, em módulos presenciais e em EaD das equipes interdisciplinares que possam ser capazes de dar conta de todas as dimensões da Educação Ambiental proposta, que visa potencializar tanto objetivos conservacionistas, como educacionais e terapêuticos. O termo “conservacionista” aqui se refere à Conservação das Diversidades Biológica e Cultural de maneira ampla e não deve ser associado a “Educação Ambiental Conservadora”, mas sim a “Educação Ambiental Emancipatória, Crítica e Transformadora”.

Ao todo participaram da formação inicial do núcleo Bioma Cerrado, nos anos de 2008 e 2009, cerca 30 pessoas representando 12 instituições. Instituições

Parceiras e Integrantes do Núcleo Cerrado: Amigos das Veredas; Coletivo Jovem do Distrito Federal (CJDF); Escola da Natureza; Estação Ecológica Águas Emendadas; Fundação Cora Coralina; Instituto de Desenvolvimento Ambiental (IDA); Instituto de Educação Socioambiental (IESAMBI); Instituto de Permacultura e Ecovilas do Cerrado (IPEC); Mão na Terra (Sitio Geranium); Movimento Ambientalista do Guará (MAG); Rede Mundo Verde; Rotary Club Águas Claras e Brasília Alvorada.

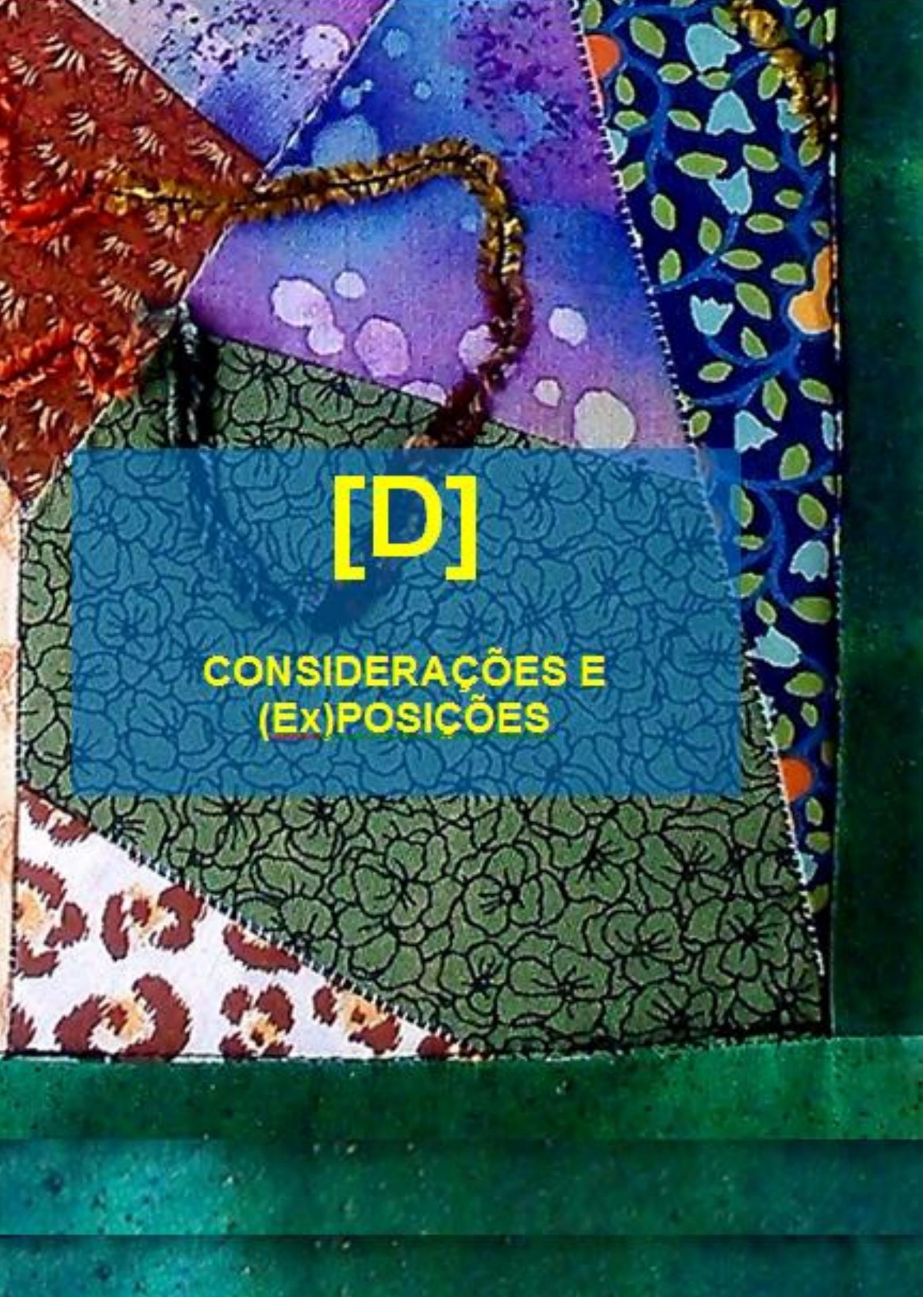
Já a formação inicial do núcleo Biomas Nordestinos envolveu 40 lideranças e educadores ambientais das seguintes instituições: Guarda Municipal de Natal (RN); Ong Oceânica; IBAMA/RN; Coletivo Jovem (CJ) do Rio Grande do Norte; Rede da Juventude pelo Meio Ambiente (REJUMA); Sala Verde /UFRN; Sitio Talismã (RS); Secretaria de Estado da Educação e Cultura do Rio Grande do Norte; Santuário Ecológico da Pipa; Rede Mandacaru/RN; Sala Verde/UNIVALI; Candomblé Nação Jeje Mari Vodum; Grupo de Escoteiros do Mar Artífices Náuticos; Rede Universitária de Programas de Educação Ambiental para Sustentabilidade (RUPEA); RECOSOL/RN; Agência Reguladora de Águas do RN (ARSBAN); Rancho Boca da Mata; UFRN/CB, ONG NAVIMA; BSGI; GAM. O curso presencial ocorreu em meados de 2010 em Natal (RN) em parceria com o IBAMA/SUPES/RN e Sala Verde da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Sua formação está em andamento e se constituirá no Núcleo Trilha da Vida: Biomas do Nordeste – Caatinga e Floresta Atlântica.

Embora a ideia seja apropriada, a efetividade desses núcleos disseminadores da *Trilha da Vida* não tem se sustentado e se mostrado viável a médio e longo prazo, havendo uma maior mobilização inicial quando da realização das etapas presenciais do curso. Esta estratégia deve ser melhor investigada em seus erros e acertos, para uma readequação das estratégias de disseminação da *Trilha da Vida*, que até o momento mantém apenas três ambientes fixos em funcionando: 1) – no Espaço Rural Clarear (Camboriú/SC) com a “*Trilha da Vida*”; 2) – Jardim no Campus da UNIVALI (Itajaí, SC), com “Caminhos de Encontro e Descobertas” e 3) “Jardim: um lugar para ser feliz!” – APAE / FACINOR (Loanda,PR) com “Caminhos de Encontros e Descobertas”.

Esse é um indicador da dificuldade em se realizar parcerias efetivas e contínuas que possam suportar a manutenção de espaços físicos e a

operacionalidade da abordagem metodológica *Trilha da Vida* em todo o seu ciclo de formação em Educação Ambiental.

Uma das alternativas exitosas foi o desenvolvimento dos experimentos “Caminhos de Encontros e Descobertas” e “Vida Secreta dos Objetos”, os quais têm sido aplicados cada vez mais nos processos formativos realizados pelo Laboratório de Educação Ambiental (LEA/CTTMar/UNIVALI).



[D]

CONSIDERAÇÕES E
(EX)POSICÕES

Sumário – Labirintos [D] e [E] – Volume 4

CONSIDERAÇÕES E (Ex)POSIÇÕES. [D] Erro! Indicador não definido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS [E]..... Erro! Indicador não definido.

ANEXO Erro! Indicador não definido.

CONSIDERAÇÕES E (Ex)POSIÇÕES. [D]

O sujeito da experiência é um sujeito “ex-posto”. Do ponto de vista da experiência, o importante não é nem a posição (nossa maneira de pormos), nem a “o-posição” (nossa maneira de opormos), nem a “imposição” (nossa maneira de impormos), nem a “proposição” (nossa maneira de propormos), mas a “exposição”, nossa maneira de “ex-pormos”, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco. Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre (BONDÍA, 2002, p. 25).

Uma viagem pela humanidade que te faz viajar por si mesmo e te faz se questionar: quem sou eu? Onde estou? Por que estou aqui? E, o que realmente importa para mim? (LC, trecho do relato sobre sua experiência com a Trilha da Vida em 2014).

Na condição de sujeito da experiência, vulnerável, exposto em suas fragilidades, que se objetivou desvendar e desvelar realidades vivenciadas, com todos os “erros” e “acertos”, de uma trajetória de vida pessoal e profissional. A jornada empreendida pelos “Labirintos” da pesquisa e do pesquisar um tema que se confunde com minha formação profissional acabou por expor a mim e a minha própria experiência, cujas fronteiras são visíveis em determinados momentos e invisíveis em sua maioria.

Uma narrativa aberta sobre histórias de vida, de quem sou, por onde andei, onde estou, as escolhas feitas, os sonhos e vivências compartilhadas, os “fracassos” e o que realmente importa para mim enquanto artista-educador-ambiental. Uma busca por sentidos (significados, direções, estar vivo), numa escrita de si como prática de formação, cujo percurso conduziu a me reinventar.

Oliveira e Alzira (2007, p.7), reconhecem que:

[...] perder o anonimato, através das narrativas que nos constitui, nos torna mais sensíveis em relação à nossa própria identidade, ciente do seu valor e estimulados a preservar as práticas sociais/culturais que as distingue (OLIVEIRA e ALZIRA, 2007, p.7).

Assim, o relato autobiográfico, propiciou mergulhos “profundos”, para “dentro” e para “fora” de si, que exigiram fôlego e coragem, para a (ex)posição. Foi um desnudar-se... Mas, também uma exposição dos espaços, lugares e pessoas com os quais convivi e adquiri experiências de vida.

E não foi tão fácil, como pode aparentar, mexer com memórias e identidades, processos de subjetivação sobre si mesmo no campo pessoal (mais restrito, íntimo, privado), e no profissional (mais aberto, social); de grandes alegrias, mas também, momentos e processos de angústias, fracassos, de ter se perdido em labirintos de memórias de dor que afloraram, se revelaram e pude então, desvendá-las melhor, com mais lucidez que o tempo nos presenteia. Algumas continuam nas “eclusas da memória”. Outras estão expostas ao longo da dissertação num embricamento de recortes de narrativas compondo a poética da pesquisa pela bricolagem.

Processos de subjetivação que se mostraram em dimensões terapêuticas, revelando que me diluir, em projetos e movimentos coletivos, foi uma forma de defesa de muitos dos meus medos e fragilidades. No coletivo me fortaleço. Mas há o risco de se perder de si nesse movimento. Difícil arte em conciliar individualidade e coletividade sem se perder. Foi um reencontrar-se e reposicionar-se que a pesquisa ocasionou.

O percurso da pesquisa foi realizado na condição ou *estado* “labiríntico”, num constante ir e vir, entre o *bricoleur* narrativo e o *bricoleur* interpretativo, desempenhado pelo pesquisador para não se perder e se distanciar dos objetivos da pesquisa.

A abordagem biográfica, envolvendo relato autobiográfico, narrativas visuais, narrativas sobre as experiências e vivências na *Trilha da Vida*, desenhos, mapas mentais, mapas simbólicos e redes semânticas, foi suportada pelo princípio da pesquisa enquanto bricolagem, “faça você mesmo”, adaptando formas e conteúdos disponíveis e até mesmo criando novas formas de se fazer algo com o que se tem. A força e a beleza das palavras e metáforas revelaram uma poética que surgiu no entretecer da pesquisa e da bricolagem construída. Pela abordagem biográfica associada ao método de bricolagem foi possível revisitar e analisar os principais momentos formativos associados à criação e desenvolvimento da *Trilha da Vida*.

Com todos os riscos e desafios próprios de estar e se movimentar em estado labiríntico, pela pesquisa, se redescobriu e resignificou as funções das “Palavras” e “Metáforas” para a abordagem metodológica “*Trilha da Vida*”. Em específico, a interpretação da “Metáfora Interior” do “Labirinto” que nos conduziu ao universo do artista brasileiro Hélio Oiticica ao “aspirar um grande labirinto” como possível síntese de sua obra. Foi uma valiosa redescoberta de Hélio Oiticica, ocasionada pela pesquisa. Houve identificação com sua obra, embora “conhecesse”, ou mais precisamente, tivesse referências e soubesse da sua singularidade e radicalidade, nas artes e para nossa brasilidade, tropicalidade.

Foi como descobrir o novo sobre o pouco que se sabia, ao percorrer alguns dos labirintos de suas escrituras e forma peculiar de sistematizar seu pensar e criar, seus manifestos, proposições e processos como Clezar, Bólides, Tropicália, Mundo-Abrigo, Éden... Resultando em dimensões estruturantes e desejadas para *Trilha da Vida*: Radicalidade, Ruptura, Suprassensorial, Participação, Livre Experimentalidade, Descoberta, Experiência e o Labirinto (conceito presente em toda obra de Hélio Oiticica). A metáfora do Labirinto tem cumprido função estrutural e funcional na *Trilha da Vida*, dando organicidade, operacionalidade e fundamento ao método de trabalho.

Pela “Educação do Sensível (DUARTE JR, 2001)” e “Elogio à Razão Sensível (MAFFESOLI, 1998)”, encontramos indicações precisas para a saída dos labirintos da anestesia, da primazia da razão tecno-ciêntífica, das fragmentações do corpo-mente-espírito, reducionismos do pensamento moderno e seus paradigmas que impedem a “fruição intelectual, a sensibilidade teórica e a sinergia entre o sensível e a sociabilidade”, ou seja, o desenvolvimento do “vínculo emocional”. Dimensões explicitadas pelos relatos apresentados e bricolados ao longo da dissertação. Ao menos por alguns momentos de experiências estéticas singulares e marcantes, propiciados na *Trilha da Vida*, articulando o conhecimento sensível com o inteligível. Novamente encontramos com Hélio Oiticica e suas proposições do Suprasensorial ampliando a noção de “ambiental” como proposta de participação coletiva pela vivência do espaço-lugar-abrigo-ambiente-mundo. Em contrapartida, a abordagem *Trilha da Vida* contribui metodologicamente com processos de arte-educação-ambiental ao propiciar a experiência a mais de 30 mil pessoas desde 1998.

Enquanto pesquisa interdisciplinar, articulando grandes áreas do conhecimento e campos do saber como Artes, Ciências Socioambientais, Educação, Patrimônio Cultural e Percepção, enfrentou-se o desafio de transitar por todas essas áreas e lidar com um grande número de referências e autores, uma vez que a pesquisa objetiva justamente identificar e sistematizar os fundamentos teóricos e metodológicos da *Trilha da Vida*. Referências que se encontram em zonas de mistura, de hibridização entre teorias e conceitos, na qual se pode destacar o constructo “Arte-Educação-Ambiental”, que se revelou como pertinente ao contexto da *Trilha da Vida* e na formação do pesquisador.

O termo “Arte-Educação-Ambiental” já é reconhecido como constructo transdisciplinar na formação e atuação de muitos educadores ambientais no país a exemplo da práxis educativa, articulando Arte-Educação e Educação Ambiental, realizada pelo Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental (NEMA), de Rio Grande (RS), e da Escola da Natureza, de Brasília (DF) (RACHE, et al., 2015 e RACHE, 2016). Pode-se incluir nesse contexto os processos formativos e as metodologias de Educação Ambiental desenvolvidas pelo Laboratório de Educação Ambiental (LEA/CTTMar/UNIVALI) de Itajaí (SC).

Inspirado em Joseph Beuys e Hélio Oiticica, ousa-se propor que cada um seja um educador ambiental, ao menos, seja protagonista de sua própria vivência estética, numa experimentalidade livre, característica da *Trilha da Vida*, ampliando sua potência de agir e transformar o lugar onde se vive para melhor. A arte como prática social e política da vida, uma arte ampliada pela *performance* dos participantes geradora de criatividade humana e sua livre expressão e atitude diante da vida. O que significa dizer, de acordo com Y Vera, et al. (2016, p. 18) que:

[...] nem todos os sujeitos são artistas, na acepção literal da palavra. Mas todo sujeito é capaz de criar e dar vazão à sua criatividade no dia a dia, entendendo a arte como expressão estética que pode ser vivida na vida cotidiana (Y VERA, et al. 2016, p. 18).

No que se refere à produção de imaginário, a *Trilha da Vida* tem se mostrado com grande potencial, se somando aos esforços de enfrentamento da crise da imaginação associada ao processo de entorpecimento dos sentidos e perda de sensibilidade generalizada do cotidiano. A linguagem metafórica que predomina na

maioria dos relatos, desenhos e mapas simbólicos, é um bom indicador dessa contribuição.

A partir do conceito, híbrido e paradoxal, de Labirinto Unitário e Múltiplo, foi possível identificar e definir algumas das categorias e meios heurístico, incluso as miniaturas, de maior densidade que gravitam em seu entorno e que permitem problematizar e metaforizar a nossa relação ambiente-cultura em contexto performático, sensível e inteligível.

No processo de subjetivação, constituição de identidade da abordagem *Trilha da Vida*, foi possível encontrar sete marcas de identitárias associadas aos meios heurísticos que são a 1) Linha do Tempo, 2) Acolhida de Boas Vindas e as Histórias do Lugar, 3) Tempo da esperar por sua vez... (Um Tempo “Perdido” em Caminhadas “não intencionais”), 4) A descoberta do “Outro Ser Humano”: Alteridade e Questões de Gênero, 5) A Descoberta do “EU” (O Espelho enquanto meio heurístico), 6) Qual Caminho Seguir? Alternativas, Escolhas e Tomadas de Decisão, e 7) Um Simples e Sincero Abraço.

Tais miniaturas/meios heurísticos têm relações diretas com o campo do Patrimônio Cultural e conseqüente Educação Patrimonial. Basta considerar a perspectiva da acolhida no Espaço Rural Clarear cuja casa centenária funciona como um museu vivo na comunidade local, e a linha do tempo, na qual todas as miniaturas foram pensadas e instaladas para se metaforizar a questão socioambiental e problematizar as relações históricas sociedade – ambiente.

Estas passam a serem categorias essenciais na *Trilha da Vida* que teve, juntamente com a problematização da relação “natural-cultural”, como já dito, e as categorias associadas aos processos de construção de Subjetividades, Identidades, Alteridades e Pertencimentos, as questões de Gênero e Diversidade, o enriquecimento do Imaginário Humano, a Memória, as Histórias de Vidas e o Patrimônio Cultural-Natural, bem como a Potência de Ação em estimular a Criatividade. Somam-se a estas categorias os princípios Esperança e Utopias Concretizáveis.

As experiências na *Trilha da Vida* têm demonstrado serem formas consistentes de se problematizar e resignificar a separação entre Natureza e Cultura, favorecendo a compreensão da unidade dialética entre essas dimensões. O

contado direto das pessoas com os elementos “terra”, “ar”, “água”, “fogo”, das diversidades biológica e cultural, tem como premissa uma vivência por imersão “no” e “pelo” sensível com o ambiente em sua totalidade.

A *Trilha da Vida* estabelece um processo educativo com o ambiente e as pessoas, numa unidade dialética, e não das pessoas no ambiente, sobre, pelo ou para o ambiente; a partir do conceito das “cinco peles” do artista Friedensreich Hundertwasser (1964), da abordagem de Tim Ingold (2012) com um novo conceito que dê conta dessa unidade entre todas as “coisas”, e com o conceito de “epistemologias ecológicas” (CARVALHO & STEIL, 2009, 2013, 2014) no campo da Educação Ambiental, podendo ser apropriado para o campo da Educação Patrimonial.

O princípio das miniaturas como meio heurístico provocador de autodescobertas na construção do “novo” tem mostrado ser efetivo no refinamento da *Trilha da Vida*, e útil na criação de novos experimentos e ambientes de aprendizagem como “Caminhos de Encontros e Descobertas” e a “Vida Secreta dos Objetos”.

Resultados que merecem destaque, a fundamentação e a descrição operacional da abordagem metodológica *Trilha da Vida*, a partir dos conceitos estruturantes de “Movimentos” e “Fluxos”. Propõem-se dois grandes fluxos, como numa dupla espiral, que ativam três macros movimentos para a operacionalidade da *Trilha da Vida*.

O primeiro movimento valoriza e chama a atenção para o cuidado com a preparação, ações que envolvem o planejar e organizar o experimento, o ambiente de aprendizagem, ou melhor, as instalações de arte&ciência, para que o trabalho seja realmente diferenciado. Os cuidados e o empenho de muitas pessoas num fluxo colaborativo e articulado são essenciais para esse tipo de trabalho.

O segundo movimento surpreende pela potência transformadora em curto espaço/tempo. Levanta-se uma nova hipótese de que a *Trilha da Vida* funcione dentro dos princípios e essências da Homeopatia: “pequena dose, grande efeito”. O que poderia se caracterizar como em Educação Ambiental Homeopática que vai em sentido contrário ao que muito se tem feito: muito esforço e trabalho e pouco efeito e resultado, análogo aos tratamentos Alopáticos que precisam aumentar cada vez

mais a dose dos remédios, na medida em que aumenta a resistência dos patógenos. Esta análise da trilha pelos princípios da homeopatia pode ser tema de futuras pesquisas.

O terceiro movimento como desdobramento dos dois anteriores (preparação e vivência/experiência no Espaço Rural Clarear), merece um estudo mais aprofundado, mas já apresenta dados e resultados de sistematização de conhecimento pelos participantes de forma diversificada e com grande potencial expressivo e reflexivo. O que indica um desdobramento, a partir do conhecimento sensível, cada vez mais em direção ao conhecimento inteligível (conhecimento sobre o conhecimento, metaconhecimento), capaz de ser colocado em prática por meio de projetos e planos de ações de transformação social e cultural.

Foi possível contextualizar os conceitos de “experimento” (WALGENBACH, 1996), “experiência” e “vivência” (BONDÍA, 2002), “participação” e “suparasensorial” (OITICICA, 1967), “*performance*” (BEYUS, 1979 e OITICICA, 1972), esclarecendo possíveis confusões conceituais e estabelecendo um domínio linguístico sobre eles.

Na tentativa de esboçar uma primeira definição considera-se a *Trilha da Vida* um convite à caminhada intencional, sensível e inteligível a ser experienciada pelas pessoas que querem “desvendar” e “desvelar” as relações históricas “Eu – Outro – Mundo” pelos sentidos em contato com diferentes situações e ambientes de forma livre, experiencial, estética, reflexiva, dialógica e proativa em contexto performático de (auto)descoberta do novo.

Ficaram evidentes as seguintes necessidades e potencialidades de pesquisas futuras sobre a *Trilha da Vida*: 1) a dimensão homeopática (como comentado), 2) a *Trilha da vida* como Espaço e Estrutura Educadora ou o conceito de Espaços e Estruturas Educadoras a partir da *Trilha da Vida*, com a consideração de que a Trilha é um espaço/tempo essencialmente de mediação pedagógica em Educação Ambiental na perspectiva Crítica, Emancipatória, Transformadora, 3) aprofundar a análise da *Trilha da Vida* como “fluxo de experiência ótima,” inicialmente pesquisado por Schmidt (2003), 4) um estudo específico e aprofundado sobre as relações da *Trilha da Vida* com o construto “Memória”, e conseqüente desdobramento para as categorias de Identidade, Alteridade, Pertencimento, (des)Pertencimento e Patrimônio, 5) Pesquisas específicas sobre os experimentos “Caminhos de

Encontros e Descobertas” e “Vida Secreta dos Objetos” e finalmente, mas não menos importante, 6) realizar estudos específicos sobre as dimensões terapêuticas e a potencialidade da metodologia para as áreas da saúde e qualidade de vida.

Como potencial educativo, a *Trilha da Vida* não se esgota em apenas uma vivência, mas sim possibilita várias experiências, já que cada vivência é única e diferente como confirma o relato:

Eu já fiz esta trilha no Fórum em Goiana, eu vim para fazer a oficina, só que eu não parei para pensar - “nossa eu já fiz”, nossa foi muito diferente a sensação foi muito legal porque a outra vez (agora eu to comparando) eu não comparei. Eu fiz duas vivências completamente diferentes. Eu acho o que eu senti antes e o que senti depois foi diferente (EJ, Joinville, SC, 2006).

A pesquisa permitiu um entretecer de fios soltos de conhecimento, múltiplos, inesperados, surpreendentes as vezes, justamente por trilhar o caminho da interdisciplinaridade ao fazer a pesquisa incorporando um estado labiríntico, um conjunto de múltiplos labirintos vivos.

Tecer conhecimento em rede significa uma mudança no pensar pedagógico que se desenvolveu segundo um modelo linear e hierarquizado, com uma antecedência claramente estabelecida da teoria sobre a prática. Por esta razão, esses conhecimentos praticados e tecidos nos múltiplos, inesperados e nada lineares contatos e narrativas do cotidiano vivem às margens do centro criado pelo discurso hegemônico. Não são auto-evidentes, isto é, não estão na superfície do discurso, mas nas tessituras que constitui grande parte de sua estrutura (OLIVEIRA & ALZIRA, 2007, p. 5).

A experiência empírica acumulada desde a criação, desenvolvimento e disseminação da *Trilha da Vida*, nesses quase 20 anos, me autoriza a afirmar com certa segurança que essa “abordagem metodológica” me possibilitou encontrar alguns dos “sentidos” da diversidade própria do campo da Arte Educação Ambiental. A palavra “sentidos” aqui é pertinente e envolve muitos significados¹¹⁶: 1) Significado (a significação objetiva de uma palavra), 2) A utilização desse significado em diversos contextos, acepção ou definição (sentido conotativo, sentido figurado,

¹¹⁶ Sentido é subjetivo e significado é objetivo. Este movimento de desvendar os sentidos para revelar os significados ocorre por uma mediação. Categorização feita a partir do dicionário online de português, disponível em <https://www.dicio.com.br/sentido/>, acesso em 20 nov 2017.

sentido metafórico), 3) Que está repleto de sentimento (palavras sentidas), 4) Aptidão para receber as impressões externas através dos órgãos sensoriais (os cinco sentidos), 5) Direção (orientação que se deve ou se pode seguir), 6) Faculdade de sentir, de gostar de apreciar ou de julgar (senso ou tino), 7) Explicação ou esclarecimento, 8) Maneira de pensar (ponto de vista), 9) Como comando e controle, voz de comando (batalhão, sentido!) e 10) Forma de alerta, atenção e cuidado (sentido, crianças!).

A *Trilha da Vida* abriu novos caminhos possíveis para o autoconhecimento e metaconhecimento nos quais pude me posicionar e caminhar em direção à Arte Educação Ambiental que acredito, que me anima, me tem sentido, me faz sentido e me é sentida. Com a *Trilha da Vida* aprendo, aos poucos, a me comunicar com as “coisas”, seja a “natureza do lugar”, sejam os “elementos da cultura”, sejam as “pessoas” que se fazem presentes por inteiro.

Um dos aprendizados descobertos pelos labirintos da pesquisa foi o desejo de estar em paz com as palavras, fazer as pazes, ficar bem no convívio com elas, e principalmente seguir o conselho do Artista e Poeta Itajaiense Mauro Caellun: “Não maltratar as palavras!”

Que meu andar, meu viver seja cada vez mais no ritmo das bicicletas... para poder estar mais no presente e pleno de sentidos com as pessoas e os lugares. Porque *Viver é oco, é pouco!*

Sem me dar conta, ao procurar decifrar os segredos dos labirintos, ao tentar encontrar suas saídas, acabei por construí-los! Descubro-me um Artista-Educador-Ambiental construtor de labirintos...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS [E]

A implantação da educação ambiental no Brasil. Coordenação de Educação Ambiental, Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

AB´SÁBER, Aziz Nacib. **(Re)conceituando educação ambiental.** Rio de Janeiro: MAST-Museu de Astronomia e Ciências Afins, 1991. 1p.

_____. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas.** 4ªed. Ateliê Editorial, 2003.

_____. **Potencialidades paisagísticas brasileiras.** Universidade de São Paulo, Instituto de Geografia, 1977.

ABRANTES, Pedro; ANÍBAL, Alexandra; PALIOTES, Flávia. Do método biográfico em Sociologia da Educação. **Sociologia da Educação: Revista Luso-Brasileira**, v. 2, p.5-31, 2010.

ACAUAN, R.C. Projeto COLUVI: Conhecendo o Lugar Onde Vivo. **Educação Ambiental Comunitária no Ribeirão da Ilha (Florianópolis, SC).** Monografia de Conclusão de Curso apresentada ao Curso de Oceanografia. Universidade do Vale do Itajaí, Centro de Educação Superior de Ciências Tecnológicas da Terra e do Mar (CTTMar/UNIVALI). 2003.

ACSELRAD, H.; HERCULANO, S.; PÁDUA, J. A. (Org.). **Justiça ambiental e cidadania.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004.

ADAMS, B. G. **Pela trilha da sensibilidade.** Novo Hamburgo: Apoema Cultura Ambiental, 2015.

ALADRÉN, Patricia Eito; GRACIA, Ignacio Benedí; LACOUTURE, Henri Bourrut; TOMÁS, Jesús de la Osa. Sam Ham, que irás a los cielos... Algunas reflexiones sobre nuestras experiencias en Interpretación del Patrimonio (IP). In: **La educación ambiental en Aragón en los albores del siglo XXI.** Departamento de Medio Ambiente, 2006. p. 265-269.

ALVES, Denise; PERALVA, Leide Marques. **Olhar perceptivo: atividades de sensopercepção em ações de educação ambiental – cadernos de roteiros.** Brasília. IBAMA, 2010. 132p.

AMARAL, Maria da Graça Carvalho do. **O desdobramento de uma atitude teórica em relação à linguagem-contribuições empíricas e teóricas para a educação lingüística fundamentadas na Teoria Dialética da Atividade**. Tese. 2006.

ANDRADE, Daniel Fonseca de et al. Da pedagogia à política e da política à pedagogia: uma abordagem sobre a construção de políticas públicas em Educação Ambiental no Brasil. **Ciencia & Educação**, v. 20, n. 4, p. 817-832, 2014.

ANTUNES, A. F. B. **Classificação de ambiente ciliar baseada em orientação a objeto em imagens de alta resolução espacial**. Tese (Doutorado em Ciências Geodésicas) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2003.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação: Rumo à sociedade aprendente**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

AVANZI, Maria Rita. **Ecopedagogia: Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 35-49, 2004.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Editora perspectiva, 1991.

_____. Parâmetros curriculares em geral e para as artes plásticas em particular. **Arte & Educação em Revista**, Porto Alegre, v.3, p.7-16, 1997.

BARCELOS, Valdo. **Educação Ambiental e cidadania planetária**. Série Eventos Acadêmicos, UNIJUÍ, 2000.

_____. Educação ambiental. **Sobre princípios, metodologias e atitudes**, 2008.

BAREL, Y. **O paradoxe e le système: essai sur le fantastique social**. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 1979.

BARTHOLO, Roberto. Solidão e liberdade: notas sobre a contemporaneidade de Wilhelm von Humboldt. **Ciência, ética e sustentabilidade: desafios ao novo século**. São Paulo: Cortez, p. 43-59, 2001.

BARZANO, Marco A. L. **Grãos de Luz e Griô: dobras e avessos de uma ONG-Pedagogia-Ponto de Cultura**. 2008. 179 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2008. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000445502&fd=y>>. Acesso em: 27 abr. 2016.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

____ **Modernidade líquida.** Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

____ **Vida para consumo:** a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt; DONSKIS, Leonidas. **Cegueira Moral:** a perda da sensibilidade na modernidade líquida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

BEUYS, Joseph Apud RODRIGUES, Jacinto. **Joseph Beuys:** um filósofo na arte e na cidade. Millenium on-line. Revista do ISPV, n.º 25, jan. 2002. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/millenium/Millenium25/default.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2016.

BEUYS, Joseph. Polentrasport 1981: entrevista debate conduzida por Ryszard Syanislawisk. In: Et tous ils changet le monde. Catálogo da 2ª Bienal de Arte Contemporânea de Lion. p.110. In: PORTUGAL, Ana Catarina M. da C. Martins; MELLO, Cecília Martins de. **O pensamento de Joseph Beuys e seus aspectos rituais em ação.** Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006. 111p.

BLOCH, Ernest. **The Principles of Hope**, vol.1-2-3, 1959.

____ **O princípio esperança.** Trad. Nélio Schneider, vol.1. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2005.

BOHRER, Marcelo. **Nadismo:** uma revolução sem fazer nada. Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2008.

____ **Nadismo:** a arte de desfrutar momentos sem fazer nada. 2.ed. Porto Alegre: Verbo Jurídico, 2013. 174p.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Conferência proferida no I Seminário Internacional de Educação de Campinas- Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação.** Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

BONILHA, L. E. C. et al. Implementação de um programa de Monitoramento Ambiental Voluntário na Zona Costeira: aspectos metodológicos e estudo de caso: Programa Olho Vivo. **Revista: Estudos Ambientais**, v. 1, n. 2, p. 59-70, 1999.

BRANDÃO, C. R. **Educação ambiental como ação interativa:** ideias para uma proposta de ação envolvendo múltiplas atividades integradas: esboço de uma proposta de projeto. 2014. Disponível em: <<http://apartilhadavida-antropologia>.

blogspot.com.br/2014/08/educacaoambiental-como-acao-interativa.html>. Acesso em: 21 jun. 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O educador: vida e morte**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal. 1982

_____. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense. 1981.

_____. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos**. Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005.

_____. **Comunidades aprendentes**. In: FERRARO-JÚNIOR, Luiz Antônio (Org.) Encontros e Caminhos: formação de educadoras (ES) ambientais e coletivos educadores, vol 1. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

_____. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2002.

BRASIL, ProFEA. Diretoria da Educação Ambiental. **Programa Nacional de Educação Ambiental**. Brasília: MMA, 2005.

BRASIL, ProFEA. Programa Nacional de Formação de Educadoras(es) Ambientais: por um Brasil educado e educando ambientalmente para a sustentabilidade. **Série Documentos Técnicos–8**. Brasília, 2006.

BRÜGGER, Paula. **Educação ou adestramento ambiental?**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 1999.

_____. O vôo da águia: reflexões sobre método, interdisciplinaridade e meio ambiente. In: **Educar em Revista**, Curitiba, n. 26, p. 75-91, 2006.

BUBER, M. Do Diálogo e do Dialógico (1982). In: **Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental**. Série Documentos Técnicos 2: Programa de Educação Socioambiental, p. 9, 2005.

_____. **Eu e Tu**. Trad. N. Aquiles von Zuben. 2.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

BUENO, Belmira Oliveira et al. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003). **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 385-410, 2006.

CANDAU, Joel. Bases antropológicas e expressões mundanas da busca patrimonial: memória, tradição e identidade. In: **Memória em Rede**, Pelotas, v. 1, n. 1, jan./jul. 2009.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1989.

- CAPRA, Fritjof. **Alfabetização ecológica**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CARERI, Francesco. **Walkscapes: o caminhar como prática estética**. Trad. Frederico Bonaldo. São Paulo: Ed. GGBrasil, 2013.
- CARVALHO, C. Entrevista com João Francisco Duarte Júnior. **Revista Contrapontos**, v.12, n.3, p.362-367, 2012.
- CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Invenção e auto-invenção na construção psicossocial da identidade: a experiência constitutiva do/a educador/a ambiental. In: Guimarães, Mauro (org). **Caminhos da educação ambiental**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2011, vol. 1, p. 31-50.
- _____. Sustentabilidade, cultura e alimento: Slow food e a educação do gosto. In: GUERRA, A. F. S.; FIGUEIREDO, M. L. (Org.). **As sustentabilidades em diálogos**. Itajaí: Editora da Univali, 2010, v. 1, p. 156-169.
- _____. A ideologia Slow: da ecogastronomia à crítica da velocidade como vetor da globalização capitalista. Entrevista especial com Isabel Carvalho. **Revista IHU ONLINE**, 10 ago. 2011. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/46221-a-ideologia-slow-da-ecogastronomia-a-critica-da-velocidade-como-vetor-da-globalizacao-capitalista-entrevista-especial-com-isabel-carvalho%20>> Acesso em: 21 set. 2016.
- _____. Natureza e imaginação: o deus da ecologia no horizonte moral do ambientalismo. In: **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v.XVI, n.4, p.103-120, outubro, 2013.
- _____. Qual Educação Ambiental. Elementos para um debate entre educação ambiental e extensão rural. **Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v. 2, abr./ jun. 2001.
- _____. **A perspectiva das pedras**: considerações sobre os novos materialismos e as epistemologias ecológicas. Pesquisa em Educação Ambiental (Online), 2014.
- _____. **Educação ambiental**: a formação do sujeito ecológico. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. **Horizontes antropológicos**, v. 9, n. 19, p. 283-302, 2003.
- _____. (Org.). **Educação ambiental**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GRÜN, Mauro. Hermenêutica e educação ambiental: o educador como intérprete. **Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores/Ministério do Meio Ambiente.** Diretoria de Educação Ambiental, 2005.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; GRÜN, Mauro; TRAJBER, Rachel. **Pensar o ambiente:** bases filosóficas para a educação ambiental. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2008.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; STEIL, Carlos Alberto. A sacralização da natureza e a 'naturalização' do sagrado: aportes teóricos para a compreensão dos entrecruzamentos entre saúde, ecologia e espiritualidade. In: **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v.11, n.2, p.289-305, jul-dez, 2008.

_____. O habitus ecológico e a educação da percepção: fundamentos antropológicos para a educação ambiental. **Educação & realidade**, v. 34, n. 3, p. 81-94, 2009.

_____. Percepção e ambiente: aportes para uma epistemologia ecológica. **REMEA**. Rio Grande, RS. Nesp (mar. 2013), f. 59-79, 2013.

CASCO, Ana Carmen Amorim Jara. **Sociedade e Educação Patrimonial**, 2005. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/portal/baixaFcdAnexo.do?id=526>>. Acesso em: 30 maio 2014.

CASTELL, Cleusa Helena Guaita Peralta. **Metaforizando a vida na terra:** um recorte sobre o caráter pedagógico do Teatro-Fórum e sua mediação nos processos de transição agroecológica e cooperação em Rio Grande-RS. Tese Doutorado – UFRGS, 2007.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação:** economia, sociedade e cultura (3 volumes). São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CATANI, Denice Bárbara. A memória como questão no campo da produção educacional: uma reflexão. **History of Education Journal**, v.2, n.4, p.119-129, 1998.

CERA, Flávia Letícia Biff et al. **Arte-vida-corpo-mundo, segundo Hélio Oiticica.** Tese, UFSC. 2012.

CERQUEIRA, Fábio V. **Patrimônio cultural, escola, cidadania e desenvolvimento sustentável.** Diálogos, DHI/PPH/UEM, v. 9, n. 1, 2005, p. 91-109. Disponível em:

<http://www.fundacaobunge.org.br/uploads./documentos/diálogos_educacao_patrimonial.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2014.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática. 1997

CHAVES, Alessandra Aparecida Pereira. **Avaliação dos recursos de educação ambiental nos espaços e escolas municipais de Curitiba**. 2011. Dissertação de Mestrado – Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

COELHO, Frederico Oliveira. **Hélio Oiticica – Um escritor em seu labirinto – Crítica**. 26 out. 2009. Disponível em: <<http://sibila.com.br/critica/helio-oiticica-um-escritor-em-seu-labirinto/3187>>. Acesso em: 22 out. 2016.

COELHO, Teixeira. **Moderno pós moderno: modos & versões**. São Paulo: Iluminuras Ltda, 2005.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

_____. **Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CORNELL, Joseph. **Vivências com a natureza: guia de atividades para pais e educadores**. São Paulo: Aquariana, 2008a.

_____. **Vivências com a natureza 2: novas atividades para pais e educadores**. São Paulo: Aquariana, 2008b.

CORRÊA, M.; SILVA, C. Os objetos e os seus usos. In: **Cultura Visual**, n. 19, p. 11-26, Salvador: EDUFBA, julho/2013.

CRIVELLARO, Carla Valeria Leonini; MARTINEZ NETO, R.; RACHE, Rita Patta. **Ondas que te quero mar: Educação Ambiental para comunidades costeiras–Mentalidade marítima: relato de uma experiência**. Porto Alegre: Gestal/NEMA, 2001.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana**. Rio de Janeiro: Rocco. 1999.

DALONSO, F. **Gestão da Paisagem Cultural Serra Dona Francisca: Possibilidades e Limites**. Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade, UNIVILLE. 2016.

DAMBRÓSIO, Ubiratan et al. **Conhecimento, cidadania e meio ambiente**. Temas transversais, 1998.

DEAN, Warren. **A ferro e fogo:** a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira. São Paulo: Cia. das Letras, 2004. [1ª impressão 1996].

DE MASI, Domenico; PALIERI, Maria Serena. **O ócio criativo.** Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DEL RIO, V. Cidade da Mente, Cidade Real – Percepção e Revitalização da Área Portuária do RJ. In: **Percepção Ambiental:** Experiência Brasileira/Vicente Del Rio e Livia de Oliveira (organizadores): São Paulo Studio Nobel, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, F. **Mil platôs.** vs. 1 a 5. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELEUZE, Gilles. **A Dobra:** Leibniz e o barroco. 3.ed. Campinas. São Paulo: Papyrus, 2005.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. In: **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, Elaine Cristina. **Félix-Émile Taunay:** cidade e natureza no Brasil. 2005.

DUARTE JR, João Francisco. **Itinerário de uma crise:** a modernidade. Curitiba: Ed. da UFPR, 1997.

_____. **O Sentido dos Sentidos:** a Educação (do) sensível. Tese de Doutorado em Educação – UNICAMPI. 2000.

_____. **O sentido dos sentidos:** a educação (do) sensível. Curitiba/PR: Criar Edições, 2001.

_____. **Fundamentos estéticos da educação.** Campinas: Papyrus, 1988.

DUARTE, Alice. Nova museologia: os pontapés de saída de uma abordagem ainda inovadora. **Revista Museologia e Patrimônio**, vol. 6, nº 1, p. 99-117, 2013.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura.** Unesp, 2.ed, 2011.

ESTÈS, Clarissa Pinkola. **Mulheres que correm com os lobos.** Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

FABRIS, Elí Henn. **Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante.** In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedos, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000.

FALCÃO, José Luiz Cirqueira; DO CARMO SARAIVA, Maria. **Esporte e lazer na cidade práticas corporais re-significadas**. Florianópolis: Lagoa Ed, 2007. 200p.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **A formação do professor pesquisador – 30 anos de pesquisa**. In: TORRE, Saturnino de la; MORAES, M. C.; PUJOL, M. A. Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação. Vidigal S (trad.). São Paulo: Triom, 2008.

_____. A formação do professor pesquisador – 30 anos de pesquisa. Interdisciplinaridade. **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**. ISSN 2179-0094, p. 1-10, 2010.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1994.

_____. **Interdisciplinaridade: um projeto em parceria**. São Paulo: Loyola, 1995.

FERRARO JÚNIOR, L. A. A universidade e a formação do educador ambiental: uma breve reflexão sobre as experiências da Universidade Estadual de Feira de Santana-UEFS. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, Rio Grande, n. 1, p. 116-119, 2004.

FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio (org). **Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**, v.1-2-3. Brasília: MMA, Departamento de Educação Ambiental, 2005, 2007 e 2014.

_____. **Recifes, arquipélagos, faróis e portos: navegando no oceano de incertezas da Educação Ambiental**. In: LOUREIRO, Carlos Frederico B.; LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, Ronaldo S. Pensamento complexo, dialética e educação ambiental, 2006.

FERRARO JÚNIOR, Luiz Antonio; SORRENTINO, Marcos. Imaginário político e colonialidade: desafios à avaliação qualitativa das políticas públicas de educação ambiental. Political imaginary and coloniality: challenges to qualitative evaluation of public policies for environmental education. **Ciência & Educação**, v.17, n. 2, p.339-352, 2011.

FICHTNER, Bernd. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores**. Porto Alegre, v. 107, p. 105-127, 2009.

_____. **Metaphor and learning activity**. Perspectives on activity theory, p. 314, 1999.

FLORÊNCIO Sônia R. R.; CLEROT, Pedro; BEZERRA, Juliana; RAMASSOTE, Rodrigo. **Educação Patrimonial: histórico, conceitos e processo**. Brasília: Iphan/DAF/Cogedip/Ceduc, 2014. Disponível em: <<http://www.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=4240>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

FLORÊNCIO, Sônia R. R. **Educação Patrimonial: um processo de mediação**. In: TOLENTINO, Átila B. (org.). **Educação Patrimonial: reflexões e práticas**. (Caderno Temático), n. 2, João Pessoa: Superintendência do IPHAN na Paraíba, 2012, p. 22-29.

FLUSSER, Vilém. **Ficções filosóficas**. São Paulo: Edusp, 1998.

_____. **Elogio à superficialidade: o universo das imagens técnicas**. São Paulo: Annablume, 2008.

FOUREZ, George. **Fondements épistémologiques pour l'interdisciplinarité**. In: LENOIR, Y; REY, B.; FAZENDA, I (Orgs.). **Les fondements de l'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement**. Sherbrooke: CRP, p. 67-84, 2001.

Frazier, J., "**¿Es la educación ambiental realmente educación?**", in Red de Educadores Ambientales del Sur-Sureste de México, III Reunión Regional de Educadores Ambientales del Sur-Sureste de México, 1995, pp. 19-37.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Educação: o sonho possível**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O educador: vida e morte**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, p.89-101. 1982.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____. **Educação "bancária" e educação libertadora. Introdução à psicologia escolar**, v. 3, p. 61-78, 1997.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Extensão ou comunicação?** 12.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____ **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRITZEN, E. S.; MATAREZI, J. **Metodologias e experimentos de educação ambiental numa perspectiva crítica, emancipatória e transformadora.** In: Congresso Brasileiro de Oceanografia, 2014, Itajaí. Anais de resumo cbo 2014, 2014. Disponível em: <http://www.aoceano.org.br/site/images/pdf/livro_de_resumos_cbo2014.pdf>.

FROMM, Erich. **Ter ou ser?** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1980.

FURIHATA, S. I.; MENDONÇA, Rita. O desafio do movimento Sharing Nature na Educação Ambiental contemporânea. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. O desafio do movimento Sharing Nature na Educação Ambiental contemporânea. **Série Documentos Técnicos.** Brasília: Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, p. 09-15, 2006.

GADOTTI, Moacir. A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar. **Produção de terceiros sobre Paulo Freire.** Série Prefácios, 2007.

GALIAZZI, Maria do Carmo et al. Narrar histórias para se constituir educador ambiental pela pesquisa. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v.3, n.1, p.171-185, 2008.

GALZENARI, M. C. Práticas de ensino em projeto de educação patrimonial – a produção de saberes educacionais. **Pro-Posições**, 2013.

GALZERANI, M. C. B. **A cidade como espaço de aprendizagem da História: em foco um projeto de educação patrimonial.** In: SANTOS, L. L. de C. P. et al. (Org.). Convergências e tensões no campo da formação do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 600-620.

GARAUDY, Roger. Apelo aos Vivos. In: SORRENTINO, Marcos; NASCIMENTO, EP do. Universidade e políticas públicas de educação ambiental. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v.14, n.2, p.16-38, set 2009/fev 2010.

GAUTHIER, Jacques Zanidê. A questão da metáfora, da referência e do sentido em pesquisas qualitativas: o aporte da sociopoética. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2004, n.25, p.127-142, 2000.

_____ Lutando contra obstáculos no caminho da educação intercultural e vivenciando devires inesperados. **Revista Grifos: Dossiê Educação Intercultural**, p. 205-216. Chapecó, SC: Argos, 2004.

GOLDBERG, Rosele. **A Arte da Performance**. Portugal: Orfeu Negro, 2012.

GRÜN, Mauro. **A outridade da natureza na educação ambiental**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, outubro 2003.

_____ **Ética e educação ambiental: a conexão necessária**. Campinas: Papirus, 2005.

GRUNBERG, Evelina. **Manual de atividades práticas de educação patrimonial**. Brasília: Iphan, 2007.

GUATTARI, Felix. **As três ecologias**. Campinas: Papirus, 1990.

_____ **Caosmose: um novo paradigma estético**. São Paulo: Editora 34, 1992.

GUERREIRO, M. L. F. **Definição de uma metodologia para modelagem de agentes inteligentes difusos a partir da técnica de mapas mentais**: Um estudo de caso baseado na percepção e comportamento de usuários da Praia Brava, SC – Brasil. 2003. 97 f. Relatório de estágio (Engenharia do Ambiente) – Departamento de Ciências Agrárias, Universidade dos Açores-Portugal, Angra do Heroísmo, 2003.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso; BRUGGER, Paula; SOUZA, Suzani Cassiani de; ARRUDA, Vera Lúcia Vaz de (Orgs). **Tecendo subjetividades em educação em meio ambiente**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2003.

GUIMARÃES, Leandro Belinaso; KRELLING, Aline; BARCELOS, Valdo (Orgs.). **Tecendo educação ambiental na arena cultural**. Petrópolis: DP&Alli, 2010.

GUIMARÃES, Mauro. **Caminhos da educação ambiental**. Campinas: Papirus, 2006.

_____ **Educação ambiental**. Rio de Janeiro: UNIGRANRIO, 2000.

_____ **Educação ambiental: no consenso um embate?** Campinas: Papirus, 2007.

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. **Revista do patrimônio histórico e artístico nacional**, v.24, p.68-76, 1996.

_____ **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HORTA, Maria de Lourdes Parreira. Fundamentos da educação patrimonial. In. Ciências & Letras. **Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Letras**, n.27, jan/jun 2000. Porto Alegre: FAPA, 2000. p. 25-35.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Museu Imperial, 1999.

HUNDERTWASSER, Friedensreich. **Mouldiness: manifesto against rationalism**. In. Architecture, 1964. Disponível em: <<http://www.hundertwasser.at/english/texts/philosophie.php>>. Acesso em: 16 jul. 2016.

HUSSERL, E. **Crisis de las ciencias europeas y La fenomenología transcendental**. Traducción: Hugo Steinberg. Cidade do México: Folios Ediciones, 1984.

INGOLD, Tim. **Pare, olhe, escute!: um prefácio**. Disponível em: <<http://pontourbe.revues.org/1944>> Acesso em: 16 Jul. 2016.

_____. **The perception of the environment**; essays in livelihood, dwelling and skill. London and New York: Routledge, 2000.

_____. **Da transmissão de representações à educação da atenção**. Educação, 2010, p.06-25.

_____. **Being alive**: essays on movement, knowledge and description. Londres & Nova York: Routledge, 2011.

_____. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes antropológicos**, v.18, n.37, p.25-44, 2012.

_____. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição. Petrópolis: Vozes, 2015.

JACQUES, Paola Berenstein. **Estética da ginga**: a arquitetura das favelas através da obra de Hélio Oiticica. Rio de Janeiro: Casa da palavra, 2001.

JEUDY, Henri-Pierre. **Espelho das cidades**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2005.

JOSSO, Marie-Christine et al. **Experiências de vida e formação**. 2004.

Katô, Kunio. “La Maison em Petit Cubes”. Japão, 2008. Duração: 12 min.

KINCHELOE, Joe L.; BERRY, K. S. **Pesquisa em educação**: conceituando a bricolagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. **O poder da bricolagem**: ampliando os métodos de pesquisa. J. Kincheloe, & K. Berry, Pesquisa em Educação. Conceituando a bricolagem, p. 15-38, 2007.

- _____ **Para além do Reduccionismo:** diferença, criticalidade e multilogicidade na bricolage e no pós-formalismo. Currículo e Multiculturalismo. Trad. Helena Raposo e Manuel Alberto Vieira. Portugal: Edições Pedago, 2006, p.63-93.
- KLAFKI, W. Educação categorial. **Ambiente & Educação**. Rio Grande - FURG, n.1, p.75-92,1996.
- KOBAYASHI, T. A Suggestion about Environment Education Using the Five Senses. **Marine Pollution Bulletin**, vol.23, p.623-626, 1991.
- KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado:** contribuições à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro, 2006.
- KUNIEDA, Edna. **Espaços educadores no contexto do CESCAR (Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região/SP):** do conceito à formação em educação ambiental, 2010.
- LAGO, Clenio. **Experiência estética e formação: articulação a partir de Hans-Georg Gadamer.** Tese em Educação. PUC/RS, 2011.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas da vida cotidiana.** Coordenação de tradução: Mara Sophia Zanotto. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.
- _____. The metaphorical structure of the human conceptual system. **Cognitive science**, v.4, n.2, p.195-208, 1980.
- LATOUR, Bruno. **Políticas da natureza:** como fazer ciência na democracia. Bauru-SP: Edusc, 2004.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier; CASTRO, R. (Org.). **Educação ambiental:** repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002.
- LAYRARGUES, Philippe Pomier (org.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Brasília: MMA, 2004, p.65-84.
- _____. **O cinismo da reciclagem:** o significado ideológico da reciclagem da lata de alumínio e suas implicações para a educação ambiental. Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania. São Paulo: Cortez, 2002, p.179-220.
- LE BRETON, David. **Antropologia dos Sentidos.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.
- LEFF, Enrique. (Coord.). **A complexidade ambiental**, 2003.
- _____. **Complexidade, Interdisciplinaridade e Saber Ambiental.** In: PHILLIPI JÚNIOR, Arlindo et al. Interdisciplinaridade em ciências ambientais. In: Série textos básicos para a formação ambiental. Signus, 2000.

_____ **Pensamento sociológico, racionalidade ambiental e transformações do conhecimento.** São Paulo: Cortez, 2000, p.109-157.

LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem.** 8.ed. São Paulo: Nacional, 1989.

LITTLE, Paul E. **Rumo ao PD/I:** análise comparativa e prospectiva dos subprojetos do PD/A. Relatório de Consultoria Técnica ao Banco Mundial. Brasília, 1998.

LODDI, Laila Beatriz da Rocha et al. **Casa de bricolador(a):** cartografias de bricolagens. 2010.

LODDI, Laila; MARTINS, Raimundo. A cultura visual como espaço de encontro entre construtor e pesquisador bricoleur. **Revista Digital do LAV**, v.3, n.3, p.087-108, 2010.

LOPES, Ana Carolina Fróes Ribeiro. **A Cidade sob a poética do andar: as deambulações de Hélio Oiticica.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2012.

_____ **O Labirinto, o Barracão e a Nova Babilônia.** VI EHA - ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ARTE – UNICAMP. 2010. p.28-35.

LOUREIRO, C. F. B. (Org.); LAYRARGUES, P. P. (Org.); CASTRO, R. S. de (Org.). **Repensar a educação ambiental:** um olhar crítico. São Paulo: Cortez, 2009. v.1. 208 p.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. v.1. 150 p.

_____ **Educação ambiental transformadora.** Identidades da educação ambiental brasileira. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 65-84.

_____ Emancipação e Complexidade: para o repensar das tendências em Educação Ambiental. **Cadernos de Educação**, n. 25, 2012.

MAFFESOLI, Michel. **A conquista do presente.** Rio de Janeiro: Rocco, 1984, v. 4, p. 275-301.

_____ Comunidade de destino. **Horizontes antropológicos**, v. 12, n. 25, p. 273-283, 2006.

_____ **Elogio da razão sensível.** Petrópolis: Vozes, 1998.

_____ Socialidade é a marca de ética pós-moderna. **Folha de S. Paulo.** São Paulo, 14 out 1989. p. G-6.

MALHEIROS, Tadeu Fabrício; PHILIPPI JR, Arlindo. Uma visão crítica da prática interdisciplinar. **Ciências Ambientais**, p. 147, 2000.

MARIN, Andréia Aparecida. A educação ambiental num contexto de complexidade do campo teórico da percepção. **Interciencia**, v. 28, n. 10, p. 616-619, 2003.

MARMO, Alena Rizi et al. **Percursos de arte no Brasil**: relato de experiência de construção de material educativo. Anais do V Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual. Goiânia: UFG/FAV, p. 882-890, 2012.

MARONE, N., PERALTA, C., WALGENBACH, W. Projetos de Educação Ambiental da região de Rio Grande – RS. **Ambiente & Educação**. Rio Grande: Ed. da FURG, n. 1, p. 13-26, 1996.

MARONE, Nara Regina Crizel. **Espelho: um recorte na grande complexidade – estudo de uma alternativa transdisciplinar como possibilidade para a formação de professores**. Dissertação [Mestrado em Educação] – Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2000.

MARSCHALEK, Irene. **Estudo Metodológico Comparativo em Educação Ambiental**. Tema Gerador: Resíduos Sólidos, em Escolas Públicas Municipais de Itajaí - SC. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Oceanografia) - Universidade do Vale do Itajaí. 2001.

MATAREZI, J. et al. **A educação ambiental comunitária no litoral brasileiro e o papel da universidade**. In: VIEIRA, P. F. (Org.). Conservação da diversidade biológica e cultural em zonas costeiras: enfoques e experiências na América Latina e no Caribe. Florianópolis: APED, 2003, p. 528.

MATAREZI, J.; BONILHA, L. E. Educação ambiental comunitária e a conservação do litoral brasileiro: a experiência do laboratório de educação ambiental em áreas costeiras-centro de ciências tecnológicas da terra e do mar – CTTMAR/UNIVALI. **NOTAS TÉCN. FACIMAR**, v. 4, n. 1, p. 103-120, 2000.

Matarezi, J.; Inui, R. Z. e Teodoro, F. **Trilha da Vida**: uma vivência eco-espiritual com a natureza dos Sentidos. I Encontro internacional de ciências eco-espirituais: transdisciplinaridade, ecoformação e saúde. UNIVALI – Balneário Camboriú: Universidade do Vale do Itajaí, 2010.

MATAREZI, J. Despertando os sentidos da educação ambiental. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 181-199, Editora UFPR. 2006.

_____. Trilha da vida: (re)descobrimo a natureza com os sentidos. **Revista de Educação Ambiental da FURG**, Rio Grande (RS): Fundação Universidade do Rio Grande, v. 5/6, p. 55-67, 2000/2001.

_____. **Estruturas e espaços educadores**. In: FERRARO JR, Luiz Antônio (Org.). Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, p. 161-173. 2005.

_____. Trilha da vida: re-descobrimo a natureza com os sentidos. **Revista de Educação Ambiental**, v. 5, 2009.

MEDINA, Naná Mininni. Elementos para a introdução da dimensão ambiental na educação escolar 1º grau. **Amazônia: uma proposta interdisciplinar de Educação Ambiental**. Brasília, IBAMA, 1994.

MEIRA, Marly Ribeiro. **Educação estética, arte e cultura do cotidiano**. A educação do olhar no ensino das artes, v. 2, p. 119-140, 1999.

MEIRELLES, Fernando. **Ensaio sobre a cegueira**. Brasil. Fox Filmes, 2008.

MELO, Cristiane Ker de et. al. **Educação do Corpomundo**. Princípios éticos, estéticos e ecológicos no fortalecimento da sensibilidade humana. In: FALCÃO, José Luiz Cirqueira; SARAIVA, Maria do Carmo (Orgs.). Esporte e lazer na cidade, v.1: práticas corporais re-significadas. Florianópolis: Lagoa Editora, 2007.

MENDONÇA, Rita; NEIMAN, Zysman. **A natureza como educadora: Transdisciplinaridade e educação ambiental em atividades extraclasse**. São Paulo: Ed. Aquariana, 2013.

_____. **À sombra das árvores: transdisciplinaridade e educação ambiental em atividades extraclasse**. São Paulo: Chronos, 2003.

MENTGES, Tatiane. **Programa de Monitoramento Ambiental Voluntário nas Escolas**. Clube Olho Vivo uma proposta de continuidade. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Oceanografia) - Universidade do Vale do Itajaí. 2002.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. **Sentirpensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MORAES, Maria Cândida. A formação do educador a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. **Diálogo Educacional**, v. 7, n. 22, p. 13-38, 2007.

_____. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

- ____ **Paradigma Educacional Emergente**. Campinas-SP: Papirus, 1997.
- ____ **Reencantando a educação a partir de novos paradigmas da ciência**. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, Brasil, 2004.
- MORAES, Maria Cândido; TORRE, E.; DE LA, S. **Sentipensar: Fundamentos e práticas para reencantar a educação**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- ____ **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.
- ____ **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Bertrand Brasil, 2001.
- MORIN, E.; MOIGNE, J-L. Le. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- MORITA, Carolina Akemi Martins. **Ação, objeto e espaço na obra de Sérgio Ferro e Hélio Oiticica**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2011.
- MOSTAÇO, Edelcio. Conceitos operativos nos estudos da performance. **Sala Preta**, v.12, n.2, p.143-153, 2012.
- MOURA, Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de. **Sensibilização: diferentes olhares na busca dos significados**. 2004. 101f. Dissertação de Mestrado em Educação Ambiental (MEA) - Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, 2004. Disponível em: <<http://www.nema-rs.org.br/teses/sensibilizacao.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2015.
- NEIRA, Marcos Garcia et. al. Tecendo a colcha de retalhos: a bricolagem como alternativa para a pesquisa educacional. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 2, p. 607-625, 2012.
- NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Trad. Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.
- ____ **Reforma da educação e do pensamento: complexidade e transdisciplinaridade**. Trad. Paulo dos Santos Ferreira. Centro de Educação transdisciplinar (CETRANS/USP). Disponível em:< <http://www.cetrans.futuro.usp.br>>. Acesso em: 26 maio 2016, p. 13, 2005.
- ____ **Educação e transdisciplinaridade**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Representação no Brasil, 2001.

NUNES, Aline. Sobre a pesquisa enquanto bricolagem, reflexões sobre o pesquisador como bricoleur. **Revista Digital do LAV**, v. 7, n. 2, p. 030-041, 2014.

OITICICA FILHO, César (Org.). **Hélio Oiticica. Museu é o mundo**. Rio de Janeiro: Editora Azougue, 2011, p. 177-178.

OITICICA, Hélio. **Aspiro ao Grande Labirinto**. Catalogue Raisonné. Projeto Hélio Oiticica. Rio de Janeiro, 2007. Doc. nº: 0070.64-p2.

_____. **Aspiro ao grande labirinto**. Luciano Figueiredo (Org.). Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

_____. **Conglomerado Newyorkaises**. Organização César Oiticica Filho, Frederico Coelho. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2013.

_____. In: CERA, Flávia Letícia Biff et al. **Arte-vida-corpo-mundo**, segundo Hélio Oiticica. 2012.

_____. O aparecimento do supra-sensorial na arte brasileira. **Arte em Revista**, n.7. 1968.

OITICICA, Hélio; Clark, Lygia. **Cartas – 1964-1974**. Luciano Figueiredo (Org.). Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.

OLIVEIRA, Livia de; DEL RIO, Vicente. **Percepção ambiental, a experiência brasileira**. São Paulo: Nobel, 1996.

OLIVEIRA, Livia et al. **A percepção da paisagem como metodologia de investigação geográfica**. ENCUESTRO DE GEOGRAFOS DE AMERICA LATINA, 1989.

OLIVEIRA, W. F. & ALZIRA, F. 2007. **Narrativas Visuais como Experimentações Estéticas**. Anais do XVII CONFAEB - Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil e IV Colóquio Sobre o Ensino de Arte - Florianópolis – SC, 2007.

ORMEZZANO, GRACIELA. **Leitura de mandalas e construção cartográfica**. Disponível em: <[http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Arte_E_Educacao/Trabalho/11_48_07_LEITURA_DE_MANDALAS_E_CONSTRUCAO_CARTOGRAFICA_\(1\).pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1999/Arte_E_Educacao/Trabalho/11_48_07_LEITURA_DE_MANDALAS_E_CONSTRUCAO_CARTOGRAFICA_(1).pdf)> Acesso em: 25 nov. 2016.

ORRICO, Evelyn Goyannes Dill; OLIVEIRA, CIC de. A representação metafórica nos caminhos do conhecimento em tempos de comunicação globalizada. **DataGramZero – Revista de Ciência da Informação**, v. 6, n. 5, 2005. Disponível em: <http://www.dgz.org.br/out05/Art_04.htm> Acesso em: 3 maio 2015.

PADMANABHAN KRISHNA. “**Arte do Diálogo**”. In: El Destino Indivisible de la Educación: propuesta holística para redefinir el diálogo humanidad-naturaleza em la enseñanza. Editorial Pax México, S.A. p.3-8, 1997.

PARESCHI, Ana Carolina. **Desenvolvimento sustentável e pequenos projetos: entre o projetismo, a ideologia e as dinâmicas sociais**. 2002. Tese de Doutorado. Departamento de Antropologia, Universidade de Brasília.

PASQUALETTO, Antonio; MELO, Emair Lucas. Trilha sensitiva no memorial do cerrado da Universidade Católica de Goiás. **REMEA – Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 18, 2013.

PEDRINI, Alexandre de Gusmão. **Paradigmas metodológicos em educação ambiental**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

PELEGRINI, Sandra. Cultura e natureza: os desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e ambiental. **Revista brasileira de história**, v. 26, n. 51, p. 115-140, 2006.

PELLIZZETTI, Maria Amélia. **Concepções de alunos e professores do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Itajaí (SC) sobre florestas e seus animais, para a implantação de Programas de Educação Ambiental sobre a Mata Atlântica em escolas públicas**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Biológicas Ênfase Em Biotecnologia) - Universidade do Vale do Itajaí. 2003.

PERALTA CASTELL, C. H. G.. **Experimentos educacionais: eventos heurísticos transdisciplinares em educação ambiental**. In: Aloísio Ruscheinsky. (Org.). Educação ambiental - abordagens múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 105-125.

_____. **Experimentos educacionais: eventos heurísticos transdisciplinares**. In: Congresso de Educação Ambiental na área do pró-mar-dedentro, 17-20 maio 2001. Rio Grande: FURG. Revista Eletrônica do Mestrado. v. 1, 2001. Especial.

_____. **O conceito utopias concretizáveis – elemento gerador de um programa de educação ambiental centrado na Interdisciplinaridade**. O conceito utopias concretizáveis elemento gerador de um programa de educação ambiental centrado na interdisciplinaridade, 1997.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**, v. 16, n. 32, p. 337-356, 2015.

- PEREIRA, Marcos Villela. **Educação estética e interdisciplinaridade**. In: CORRÊA, Ayrton Dutra (org.). Ensino de artes múltiplos olhares. Ijuí: Unijuí, 2004.
- PERNIOLA, M. Appunti per una storia dell'urbanistica labiríntica. In: **Rivista di Estetica**. Ano XIII, v. 2, maio – agosto 1968.
- PHILIPPI JÚNIOR, Arlindo; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. **Educação ambiental e sustentabilidade**. USP, 2005.
- PHILLIPI JÚNIOR, Arlindo et al. **Interdisciplinaridade em ciências ambientais**. In: Série textos básicos para a formação ambiental. Signus, 2000.
- PICHON- RIVIÈRE, Enrique. **O processo de criação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PINEAU, Gaston. **Estratégias Universitárias de Investigação Transdisciplinar em Formação**. In: TORRE, Saturnino de la; MORAES, Maria Candida; PUJOL, M. A. Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação. São Paulo: Triom, 2008.
- _____. (Org.). **O sentido do sentido**. In: Nicolescu, B. et.al. Educação e transdisciplinaridade. Trad. Vera Duarte, Maria F. de Mello e Américo Sommerman. Brasília: Unesco, 2000.
- _____. **A autoformação no decurso da vida**. 2003. Disponível em: <<http://cetrans.com.br/textos/a-autoformacao-no-decurso-da-vida.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2016.
- _____. **As histórias de vida como artes formadoras da existência**. Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si. Porto Alegre: Edipucrs, 2006, p. 41-59.
- _____. As histórias de vida em formação: gênese de uma. **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006.
- _____. **Les Histoires de Vie**, Paris, PUF, 2002.
- PINEAU, Gatón et al. **Chemins de formation au fil du temps**, n.6, Les Écritures de soi, Université de Nantes, 2003
- PINHO, CMD de; FEITOSA, F. da F.; KUX, Hermann. Classificação automática de cobertura do solo urbano em imagem IKONOS: Comparação entre a abordagem pixel-a-pixel e orientada a objetos. **Simpósio Brasileiro de Sensoriamento Remoto (SBSR)**, v. 12, p. 4217-4224, 2005.

- POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Estudos históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.
- PORTUGAL, Ana Catarina M. da C. Martins; MELLO, Cecília Martins de. **O pensamento de Joseph Beuys e seus aspectos rituais em ação**. Dissertação de Mestrado – Departamento de História, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2006. 111p.
- PORTUGAL, Ana Catarina M. da Cunha Martins, “Conceito ampliado de Arte e Filosofia: um diálogo entre Joseph Beuys e Edmundo Husserl”, **Aquinate**, n.8, 2009, 163-170.
- PORTUGAL, S. **Educação ambiental na escola pública: sua contribuição ao processo de construção participativa de uma cultura emancipatória**. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. 2008.
- QUINTAS, José Silva. **Pensando e Praticando a Educação Ambiental na Gestão do Meio Ambiente**. Coleção Meio Ambiente Brasília: Edições IBAMA, 2000, 161p.
- RACHE, Rita Patta. **Arte-Educação Ambiental: um constructo transdisciplinar**. Tese em Educação da Universidade de Brasília. 2016.
- RACHE, Rita Patta; PATO, Cláudia Lyra. Arte Educação Ambiental como constructo transdisciplinar. **Ambientalmente Sustentável**, v. 2, n. 20, p. 637-656, 2015.
- RAMOS, Fabrício Menezes Ramos. **Análise de Tanques de Contato voltados para a Educação Ambiental em Áreas Costeiras e Unidades de Conservação**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Oceanografia) - Universidade do Vale do Itajaí. 2001.
- REIGOTA, Marcos. **Meio ambiente e representação social**. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **O que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- REIGOTA, Marcos; NOAL, Fernando Oliveira. **Tendência da educação ambiental brasileira**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.
- RIBEIRO, M. A.; VIEIRA, P.F. **Ecologizar a Noosfera**. 2005.
- RIBEIRO, R. W. **Paisagem cultural e patrimônio**. Rio de Janeiro: Iphan, Copedoc, 2007. 151p.

RIBEIRO, Wallace Carvalho; LOBATO, Wolney; LIBERATO, R. de C. Notas sobre fenomenologia, percepção e educação ambiental. **Sinapse Ambiental**, setembro, 2009.

RICHTER, Ivone Mendes. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

RIVIÈRE, Georges Henri. Definição de “Ecomuseu”. Un Vagues, une anthologie de la nouvelle museologie, Tomo 1, pp. 443–445. **Revista de Los Museos de Andalucía**. Publicación Cuatrimestral (con excepciones), n.8, jul. 2007.

ROBOTTOM, I. & HART, P. Research in Environmental Education. Victoria: Deakin University, 1993. In: SATO, Michèle. **Educação para o ambiente amazônico**. 1997. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais) - Universidade Católica de Goiás, 1997, 246 p.

ROCHA, Paulo Ernesto Diaz. Aplicação do lúdico na educação Ambiental. **Metodologias em educação ambiental**, v. 1, p. 95-125, 2007.

_____. **Arte educação ambiental como práxis política**. In: IV Fórum de Educação Ambiental e I Encontro da Rede Brasileira de Educação Ambiental (Guarapari – ES), 1997. Disponível em: <<http://www.ecolmeia.com/ecoartigos/paulo.html>>

_____. **Arte Educação Ambiental Para Uma Cidadania Político-Participativa**. I Encontro Ambiental Virtual Meio Ambiente - MA99, Technische Universität Hamburg, 1999. Disponível em: <<http://umweltprogramme.de/meioambiente99/tema02/rocha/index.html>>.

RODRIGUES, Leonardo; ANCIÃES, Marina. **Verde Perto Educação**. vol.1. Editora INPA, 2015.

RODRIGUEZ, Julio Romero. O olhar estético e a ação poética para o redescobrimto da subjetividade criadora dos professores. **EntreVer - Revista das Licenciaturas**, v. 2, n. 3, p. 251-263, 2012.

ROSENTHAL, Dália. **Joseph Beuys: o elemento material como agente social**. ARS, São Paulo, v. 9, n. 18, p. 110-133, 2011.

RUSCHEINSKY, Aloísio (org.). **Educação Ambiental: Abordagens Múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 183 p.

_____. A pesquisa social e meio ambiente: educação a partir dos riscos sociais e ambientais. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental**, v. 17, 2012.

SALLES, Manoel Whitaker. **Dentro do dentro: os nomes das coisas**. Ed. Mercuryo, 2002.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Do culto da performance à cultura da cortesia. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara. Regina. Práticas corporais: Gênese de um movimento investigativo em Educação Física. **Nauemflu Ciência & Arte**, Florianópolis, v. 1, 2005.

SANTANA, Tânia Maria. **Trilha da Vida: Re-descobrimo a Natureza com os Sentidos – percepção ambiental de alunos da Escola de Ensino Fundamental Governador Virgílio Távora, Crato-CE**. Especialização em Ecologia da Universidade Regional do Cariri – URCA. 2004.

SANTARCANGELI, P. **Il libro dei labirinti – Storia di um mito e di um símbolo**. Firenze: Vallecchi, 1967.

SANTILLI, J. **Paisagens culturais**. Instituto Socioambiental. v. 5, 2016. Disponível em: <[http://uc.socioambiental.org/%C3%A1reas-de-patrimoniocultural/paisagens culturais](http://uc.socioambiental.org/%C3%A1reas-de-patrimoniocultural/paisagens-culturais)>.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente – contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, Universidade de Coimbra, 2002.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Cláudia Coelho. **Formação de educadores ambientais e potência de ação: um estudo de caso**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2002.

SANTOS, J.E. et al. **Caracterização perceptiva da Estação Ecológica de Jataí (Luiz Antonio, SP) por diferentes grupos sócio-culturais de interação**. In: SANTOS, J.E.; PIRES, J.S.R. (Org.) Estudos Integrados em Ecossistemas: Estação Ecológica de Jataí. São Paulo: São Carlos, 2000. p.163-207.

SANTOS, José Mário Peixoto. Breve histórico da “performance art” no Brasil e no mundo. **Revista Ohun**, v. 4, n. 4, p. 1-32, 2008.

SANTOS, Tiago Fonseca dos. **O patrimônio como estruturante das práticas pedagógicas:** a(s) metodologia(s) da educação patrimonial em perspectiva desde a ótica da Educação Ambiental. 2012.

SARAMAGO, José. **Ensaio sobre a cegueira.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel. **Educação ambiental:** pesquisa e desafios. Artmed Editora, 2009.

SATO, Michèle. **A educação ambiental tecida pelas teorias biorregionais.** In: FERRARO, Luiz (Org.) Encontros e caminhos - Formação de educadores(as) ambientais e coletivos educadores. Brasília: Diretoria de Educação Ambiental, MMA, 2005, p.35-46.

SATO, Michèle. **Identidades da Educação Ambiental como rebeldia contra a hegemonia do desenvolvimento sustentável.** XII Jornadas Pedagógicas da Associação Portuguesa de Educação Ambiental (ASPEA): Educação Ambiental no contexto da década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014). Ericeira: ANAIS, ASPEA, p.18-20, 2005.

_____. **Educação para o ambiente amazônico.** 1997. Tese de Doutorado. (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais) - Universidade Católica de Goiás, 1997, 246p.

SATO, Michèle; PASSOS, Luiz A.; ANJOS, Alexandre; GAUTHIER, Jacques. Jogo de luzes: sombras e cores de uma pesquisa em educação ambiental. **Revista de Educação Pública**, v.13, n.23, 31-55, 2004.

SATO, Michèle; SENRA, Ronaldo. Estrelas e constelações aprendizes de um grupo pesquisador. **AMBIENTE & EDUCAÇÃO - Revista de Educação Ambiental**, v. 14, n. 2, p. 139-146, 2009.

SAUVÉ, Lucie. **Uma cartografia das correntes em educação ambiental.** Educação Ambiental: pesquisa e desafios, p. 17-44, 2005.

SCHMIDT, A. F. **Trilha da vida e ambientes de aprendizagem: uma análise na busca de convergências.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica da São Paulo. São Paulo, 2003.

SCIFONI, Simone. **A construção do patrimônio natural.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2006.

SENNETT, Richard. **Juntos: os rituais, os prazeres e a política da cooperação.** Rio de Janeiro: Record, 2012.

SERRES, M. **Os cinco sentidos.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. 364 p.

SILVA, Daniel José da. **O Paradigma Transdisciplinar: uma Perspectiva Metodológica para a Pesquisa Ambiental.** In: PHILLIPI JÚNIOR, Arlindo et al. Interdisciplinaridade em ciências ambientais. In: Série textos básicos para a formação ambiental. Signus, 2000.

SILVA, E.F., MATAREZI, J. **Metodologias e experimentos de educação ambiental numa perspectiva crítica, emancipatória e transformadora.** Livro de resumos. Congresso Brasileiro de Oceanografia – CBO´2014 – AOCEANO e UNIVALI, 2014.

SILVA, Fabiano Weber da et al. **Corpo e natureza: perspectivas para uma educação do corpomundo.** 2007.

SILVA, Fábio Deboni. **Projeto político pedagógico aplicado a centros de educação ambiental e a salas verdes.** Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A filosofia de Deleuze e o currículo.** Coleção Desenrêdos, n.1. Goiânia: Núcleo Editorial FAV-UFG, 2004.

SMYTH, J.C. Environment and education: a view of a changing scene. In SATO, Michèle. **Educação para o ambiente amazônico.** 1997. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais) - Universidade Católica de Goiás, 1997, 246p.

SOARES, André Luis R. Dr. Jeckyl and Mister Hide ou "a educação patrimonial serve a quem?". In. ZANON, Elisa Roberta; CASTELO BRANCO, Patrícia M.; MAGALHÃES, Leandro Henrique. **A construção de políticas patrimoniais: ações preservacionistas de Londrina, Região Norte do Paraná e Sul do país.** Londrina: EdUniFil, p. 19-34, 2009.

SOARES, André Luis R.; SOUZA, Cristiéle Santos de; CARDÔZO, Lisliane; ALBARELLO, Tales Henrique. A educação patrimonial como instrumento de preservação e democratização da memória e do patrimônio nos Museus. **Cadernos do CEOM**, n.26, 2007. p. 109-136.

SOARES, André Luís Ramos (Org.). **Educação Patrimonial: Relatos e Experiências.** Santa Maria: UFSM, 2003.

_____ **De heróis a bandidos:** educação patrimonial e ensino de história Ou como manipulamos o passado na construção do presente. In: Tempo no plural: História, Memória e diversidade cultural. Francisco Régis Lopes Ramos e Meize de Lucena Lucas (orgs.). Programa de Pós-Graduação em História da UFC. Fortaleza, Realce Editora & Ind. Gráfica Ltda., 2008, p.165- 178.

SOARES, André Luis Ramos; KLAMT, Sérgio Célio. **Educação Patrimonial:** teoria e prática. UFSM, 2007, p. 1998-2008.

SORRENTINO, M. et al. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, 2005.

SORRENTINO, M.; NASCIMENTO, E. P. do. Universidade e políticas públicas de educação ambiental. **Educação em Foco**, Barbacena, v. 14, n. 2, set. 2009/fev. 2010.

SORRENTINO, M.. Do diversionismo cotidiano às Políticas Públicas Nacionais e Internacionais voltadas a enfrentar as Mudanças Climáticas: a formação do educador ambiental popular. In: Ambientalmente Sustentável. **Revista Científica Galega - Lusófona de Educação Ambiental**, ano I, n.1-2, jun.-dez., 2006, p. 48-68.

SORRENTINO, M.; NASCIMENTO, E.P. do. Universidade e políticas públicas de educação ambiental. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 16-38, 2009.

SOUZA, Elizeu Clementino de. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2015.

SOUZA, Igor Alexander Nascimento de. **Na confluência da roda:** Educação Patrimonial, Diversidade Cultural e a Pedagogia Griô. IPHAN, 2014.

SOUZA, Sandro Soares de. **Corpos movediços, vivências libertárias: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão.** Tese de Doutorado. 2011.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**, v. 20, n. 1, p. 163-183, 2014.

TASSARA E.T.O.; ARDANS O., A relação entre ideologia e crítica nas políticas públicas: reflexões a partir da psicologia social, **Revista Psicologia Política**, v. 7, p. 317-330, 2008.

_____ **Intervenção psicossocial: desvendando o sujeito histórico e desvelando os princípios da educação ambiental crítica.** In: FERRARO JR., L. A. (Org.). *Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras (es) Ambientais e Coletivos Educadores.* Brasília: Ministério do Meio Ambiente - Diretoria de Educação Ambiental, p. 204-217. 2005. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/sdi/ea/og/pog/arqs/encontros.pdf>>

TASSARA, Eda T. de O.; ARDANS, Omar. A relação entre ideologia e crítica nas políticas: reflexões a partir da psicologia social. **Revista psicologia política**, v. 7, n. 14, 2007.

TAVARES, Claudia Moraes Silveira. **A estética na (re)significação de valores éticos do(a) educador(a) ambiental.** 2009. Dissertação de Mestrado.

TELLES, Narciso. A experiência como atitude metodológica na pesquisa em teatro. **Anais da IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas**, Belo Horizonte, 2007.

TEODORO, F. **Trilha da Vida: utilizando Ambiente Virtual de Aprendizagem para Formação à distância em Educação Ambiental.** Dissertação (Mestrado em Gestão e Auditoria Ambiental) - Universidad de León / Fundação Universitária Iberoamérica. Florianópolis, 2011.

THE SLOW SCIENCE MANIFESTO. Disponível em: <<http://slow-science.org/>>
Trad. José Eisenberg. Revisão de Antonio Engelke.

THOREAU, Henry David. **Caminhando.** São Paulo: José Olympio, 2006, 122 pp.

_____ **Walden ou a vida nos bosques.** Lisboa: Antígona, 2009.

TILDEN, Freeman. **Interpreting our heritage.** Univ of North Carolina Press, 2009.

TOLENTINO, Átila Bezerra. **Educação patrimonial – reflexões e práticas.** João Pessoa: Superintendência do Iphan na Paraíba, 2012.

TONSO, S. A Educação Ambiental que desejamos desde um olhar para nós mesmos. **Revista eletrônica Ciências em Foco.** FE UNICAMPI. v.1, n.3, ago. 2010.

_____ A Educação Ambiental que desejamos desde um olhar para nós mesmos. **Ciências em Foco**, v.1, n.3, 2013.

TORO, Fernando. O que é performance? Entre a teatralidade e a performatividade de Samuel Beckett. **Revista Urdimento. Revista de Estudos em Artes Cênicas.** Santa Catarina, v. 1, n. 15, 2010.

TORRE, Saturnino de la et al. **Decálogo sobre transdisciplinaridade e ecoformação.** In. MORAES, Maria Cândida.; PUJOL, Maria Antonia. Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação. São Paulo: TRIOM, 2008.

TOZONI-REIS, M. **Educação ambiental; natureza, razão e história,** Campinas: Autores Associados, 2004.

TRÉLLEZ SOLÍS, Eloísa; MOREIRA-WARTCHTEL, Suzetel. **La interpretación del patrimonio natural y cultural:** una visión intercultural y participativa. 2013.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação de professores:** redes de saberes. AnnaBlume, 2004.

TUAN, Yi-Fu. **Topophilid.** 1974.

_____. **Topofilia:** um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Difel, 1980.

UNIVALI. Projeto de Extensão “Trilha da Vida” 2016: Formação em Educação Ambiental e Coletivos Educadores. 2016.

VARGAS GIL, Carmem Zeli de; POSSAMAI, Zita Rosane. Educação patrimonial: percursos, concepções e apropriações. **Mouseion**, n. 19, p. p. 13-26, 2014.

VARINE-BOHAN, Hugues de. El ecomuseo. Una palabra, dos conceptos, mil prácticas. **Mus-A: Revista de los museos de Andalucía**, n. 8, p. 19-29, 2007.

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas-SP: Papirus, 2004.

VELASCO, Sírio Lopez. Algumas anotações sobre a política nacional de educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. 8, p. 12-20, 2002.

VICINI, Magda Salete. **Arte de Joseph Beuys:** pedagogia e hipermídia. São Paulo: Editora Mackenzie, 2006.

VIEIRA, P. F.; RIBEIRO, M. A. **Ecologia Humana, Ética e Educação:** A Mensagem de Pierre Dansereau. Porto Alegre: Pallotti; Florianópolis: APED. 1999.

VIEIRA, P. F. **Repensando a educação para o ecodesenvolvimento.** Ecologia humana, ética e educação: a mensagem de Pierre Dansereau. Porto Alegre: Pallotti, p. 45-98, 1999.

WALGENBACH, W. Conceitos Básicos de Educação Ambiental: do Ponto de Vista da Educação Categorical. **Revista Ambiente & Educação Considerações Básicas sobre um Programa de Educação Ambiental**. vol. 1. Fundação Universidade do Rio Grande, Rio Grande (RS). 1996.

_____ **Interdisziplinäre System-Bildung** – Eine Aktualisierung bildungstheoretischer Ansätze mit Musterbeispielen, empirischen Studien und Implementationsstrategien. Lang: Frankfurt a. M, 2000.

_____ Laboratório do Pensamento Sistêmico Interdisciplinar (Modelagem Qualitativa de Sistemas Interdisciplinares). **Revista Ambiente & Educação Considerações Básicas sobre um Programa de Educação Ambiental**. vol. 1. Fundação Universidade do Rio Grande, Rio Grande (RS). 1996

_____ **Concepções básicas em educação ambiental** – trabalho de conclusão da disciplina “Educação e Meio Ambiente”. Rio Grande: FURG, 1995.

_____ **Interdisciplinary (Self-) System Design (Insyde)**: short version of a research program in environmental education. Kiel: IPN, 1994.

Y VERA, Rosana Gonçalves da Silva et al. Educação, sensibilidade e linguagem poética: algumas questões, interações e enlaces na formação humana. **Revista Fermentario**, v. 2, n. 9, 2016.

ZANIRATO, Silvia Helena; RIBEIRO, Wagner Costa. Patrimônio cultural: a percepção da natureza como um bem não renovável. **Revista Brasileira de História**, v. 26, n. 51, p. 251-262, 2006.

ANEXO

Os caminhos que traçamos, desde os primórdios de nossa existência, são a Trilha da nossa Vida, esta trilha nos diz quem somos, ou quem deixamos de ser, e o mais importante, ela não tem a ver apenas conosco, mas sim com o outro e com tudo que nos cerca. Vivenciar o experimento Trilha da Vida foi uma experiência única e sem dúvida uma das mais incríveis, relatar o que foi ela pra mim é uma tarefa muito difícil. A partir do momento que meus olhos foram vendados, fui invadida por um nervosismo, medo e apreensão. O medo talvez pelo desconhecido, por não saber o que iria encontrar pelo caminho. À medida que fui avançando pela trilha, fui tentando me acalmar e sentir ao máximo tudo que me cercava, aproveitando-me de todos os sentidos de que dispunha. Percebi então que o fato de estar privada da visão fazia com que meus outros sentidos fossem além do que eu jamais pude imaginar. Poderia falar tantas coisas a respeito, mas vou destacar algumas. Acho que depois de passado um pouco o medo inicial, o primeiro sentimento foi o de lembrança, andar de pés descalços no mato, o barulho do rio e dos pássaros. À medida que avancei, deparei-me com um pilão e veio bem clara a lembrança da minha infância em que minha mãe fazia canjica no pilão de madeira. A terra molhada sob meus pés era como estar correndo nas poças de água nos dias de chuva, e não conseguia parar de pensar na pessoa que sempre esteve ao meu lado nestas aventuras, minha irmã. Quando toquei no telefone, foi impossível não chorar porque a vontade era de ligar pra ela pra contar tudo, lembrar e rir junto de todas as coisas que vivemos e que naquele momento me fizeram perceber o quanto estava distante de tudo aquilo e como me faziam tanta falta. O cesto me fez lembrar os cestos que os índios passavam vendendo vez ou outra e pude ver o colorido dele. Quando toquei o cesto de frutas, pude imaginar a cor e o formato de cada uma delas e lembrei como era bom subir na árvore e escolher a fruta que queria comer. Algum instrumento de moagem e uma panela com algo que me pareceu arroz... De repente parecia que a corda havia acabado e me senti perdida, foi quando uma mão suave tocou a minha, me pediu para esperar um pouco e depois me guiou novamente até a corda. Pensei na importância do outro, como é bom quando alguém nos estende a mão e o quanto eu vinha fazendo isso. Em algum momento encontrei um computador e fiz uma breve relação com evolução, desde os elementos naturais, os instrumentos e a tecnologia. Mas estava tão tomada de emoção que não me detive muito a isso e segui pela trilha. Acho que muito antes disso me deparei com uma corda no meio, como se fosse um obstáculo, pensei em desviá-la, mas depois resolvi que deveria ultrapassá-la, pulei por cima e segui. Em outro momento a corda se dividia e havia dois caminhos. Tive muita dúvida, fiquei com vontade de conhecer os dois, por fim pensei que a vida é feita de escolhas e que, se mais adiante mudasse de ideia, talvez eu pudesse voltar. E como uma chuva que cai repentinamente, senti gotas de água (fria por sinal) caindo. Foi como um despertador, como algo pra tirar da inércia, pra acordar... Encontrei algumas pessoas pelo caminho. No início me assustei um pouco, depois fui tateando como uma forma de reconhecimento e foi impressionante como pude vê-las, mesmo estando sem visão... Já no final encontrei algumas ervas, tentei cheirar para identificar o que eram, mas quanto mais eu mexia, mais os aromas se misturavam, e não conseguia identificar, apenas sentir aquele aroma incrível. Por fim, alguém me deu boas-vindas e me guiou e, quando tirei a venda, me deparei nada mais nada

menos que comigo mesma. Entre tantas coisas que pensei, uma delas foi “putz, preciso pegar um sol, hein”, mas a principal é que acho que conhecia aquela pessoa no espelho. Foi como se estivesse perdida e, de repente, me encontrei. Como me disseram que alguém ia estar me esperando no final, fiquei um pouco desconcertada em não ter ninguém lá, pois sentia uma vontade imensa de dar um abraço... O caminho de volta em meio àquele lugar maravilhoso é um convite à reflexão, o encontro com o “EU”, mas a roda de diálogo é o momento em que podemos ver as coisas pelos olhos do outro, compartilhar a vivência, percepções e conhecimento. Os momentos posteriores à Trilha são de muita reflexão e entendimento, sobre a conexão entre o eu, o outro e o lugar, e de como fazemos parte disso tudo, da natureza, do meio ambiente e de como isso faz parte da gente. Ouvir os relatos dos colegas era como poder ver com os olhos deles e entender que podemos olhar a mesma coisa de maneiras bem diferentes, entender a importância de respeitar o outro, pois cada um tem seu modo de ver e expor as coisas, poder se colocar no lugar do outro e sentir as coisas do modo dele. O fato de este contato com a natureza e com ter feito parte da minha infância andar de pés descalços na terra, colher as frutas do pé e tantas outras coisas me fez perceber como perdi isso tudo e como sinto falta, e também pensar que muitas crianças crescem hoje sem ter a mínima ideia de de onde vêm as frutas e alimentos que consomem, que provavelmente quando pensam de onde vem a laranja, logo pensam no supermercado, e não na laranjeira. Se tivesse que definir a Trilha em uma palavra, acho que seria “REDESCOBERTA” de quem sou/somos, de onde vim/viemos e para onde estamos caminhando (AD, Camboriú, SC, 04 de outubro de 2014).

Mapa Simbólico elaborado por uma acadêmica de Engenharia Ambiental e Sanitária da UNIVALI representando a Trilha da Vida. Metaforicamente estão **simbolizados** a figura do **Jardineiro** com um **Regador** alimentando com a **Trilha da Vida** uma **Árvore** em forma de **Coração**. Em suas Raízes, Tronco e Galhos estão dispostas as **Palavras-Conceitos** da Rede Semântica do Grupo que experienciou a *Trilha da Vida*. Nas raízes uma única palavra: **Curiosidade** que se relaciona na sequência com **Insegurança – Desespero – Impotência – Desespero – Impotência – Calma – Descoberta – Conhecimento – Interação – Satisfação – Surpreendente – Experiência – Identidade – Nostalgia – Sentido da Vida** (de onde se bifurcam dois galhos), sendo um deles com as palavras **Silêncio – Paz – Intensividade – Emoção – Presente – Sentimento**, e noutro galho, **Sistema – Conexão – Magnitude**. A árvore esta com frutos na forma coração de diferentes cores. Fonte: Acervo Trilha da Vida. Itajaí (SC), 2013.

