

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM ECOLOGIA E RECURSOS NATURAIS

ANDRÉIA NASSER FIGUEIREDO

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ÁREAS VERDES URBANAS: os vínculos e as relações
afetivas em processos educativos em uma microbacia em urbanização**

São Carlos - SP

2018

Andréia Nasser Figueiredo

Educação ambiental e áreas verdes urbanas: os vínculos e as relações afetivas em processos educativos em uma microbacia em urbanização

Tese apresentada ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da Universidade Federal de São Carlos como requisito para obtenção do título de Doutora em Ciências. Área de concentração: Ecologia e Recursos Naturais. Linha de pesquisa: Educação Ambiental.

Orientadora: Prof^a. Dra. Haydée Torres de Oliveira

São Carlos – SP

2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Andréia Nasser Figueiredo, realizada em 25/06/2018:

Prof. Dra. Haydée Torres de Oliveira
UFSCar

Prof. Dr. Amadeu José Montagnini Logarezzi
UFSCar

Prof. Dra. Liane Biehl Printes
UFSCar

Prof. Dra. Valéria Ghislotti Iared
UFPR

Prof. Dra. Andreia Aparecida Marin
UFTM

Certifico que a defesa realizou-se com a participação à distância do(s) membro(s) Valéria Ghislotti Iared e, depois das arguições e deliberações realizadas, o(s) participante(s) à distância está(ão) de acordo com o conteúdo do parecer da banca examinadora redigido neste relatório de defesa.

Prof. Dra. Haydée Torres de Oliveira

Dedico este trabalho a todos os seres, humanos e não humanos, que me constituíram através dos compartilhamentos nesse caminhar por quatro anos do fluxo da vida.

AGRADECIMENTO

Começo os meus agradecimentos com a Haydée, minha orientadora por esses últimos sete anos. Agradeço pela relação de confiança, pela oportunidade de desenvolver essa pesquisa, pelas parcerias, pelas conversas, risos, abraços e por todos os aprendizados que me possibilitou caminhar nesse processo de aprendizagens. Obrigada de coração por ser um ser exemplo tão fundante não só da minha prática educativa, mas da vida.

Agradeço as pessoas lindas integrantes do Laboratório de Educação Ambiental (LEA/UFSCar) que me acompanharam, tornaram-se amigas/o e compartilharam esse espaço durante esses anos: Flávia, Ariane, Mayla, Sara, Edna, Val, Lala, Camila, Regiane e Caio. Vocês foram pessoas fundamentais para a realização deste trabalho. Obrigada pelos conselhos, pelas eternas reflexões teóricas (e de vida), pelos textos compartilhados, pelas leituras e revisões dos meus textos, pelos risos, abraços, cafés e cervejas. Carrego em mim cada uma/um de vocês.

Agradeço às pessoas participantes da pesquisa pela confiança e disponibilidade, e a tantas outras pessoas que colaboraram para a realização das atividades da mesma. Agradeço as/os professoras/professores das bancas de qualificação e de defesa: Prof^a Dr^a Valéria Ghislotti Iared, Prof Dr Rodolfo Antônio de Figueiredo, Prof^a Dr^a Valéria Oliveira de Vasconcelos, Prof Dr Amadeu José Montagnini Logarezzi, Prof^a Dr^a Liane Biehl Printe e Prof^a Dr^a Andréia Aparecida Marin. Obrigada por aceitarem estar nesse processo de finalização, pelas indicações e por todas as contribuições ao texto.

Agradeço (sempre) a minha família, em especial a minha mãe Solange, ao meu pai José Olivier, às minhas irmãs Carolina e Valéria, ao meu cunhado Denis e minha sobrinha linda Luiza. Obrigada por sempre estarem aqui, mesmo quando o recíproco não se fazia. Agradeço sempre o apoio, os abraços, os beijos, os alimentos, as risadas, os valores e os exemplos que me ajudaram a construir o meu caminhar ao longo da vida. Agradeço ao Pedro, meu companheiro de caminhar conjunto nos últimos anos. Obrigada pela paciência em aguentar meus tempos e contratempos,

pelos abraços enraizadores de alma e por estar, mesmo longe, tão perto. Agradeço também a Bela, minha cão-painheira diária nos últimos seis anos. Obrigada por me ensinar a ser leve, a sempre olhar com atenção e calma os caminhos, e a nunca esquecer de dizer o quanto gostamos de um ser em especial. Amo vocês família!

Agradeço a minha segunda família, as amigas e amigos que fui encontrando ao longo desses anos morando em São Carlos. As amigas e amigos da pós-graduação, as/os agregadas/os e suas crias, que carrego comigo na vida: Guta, Felipe, Pedro, Cássia, Pedro E., Antônio, Marcelo, Sadao, Sara, Dante, Val, Lala, Franzé, Gabriel, Beatriz, Renata, Maristela, Marcos, Matheus, Danilo e Pati. As minhas amigas, algumas sócias, e amigos da Fubá - Educação Ambiental e Criatividade: Ariane, Mayla, Flávia, Sara, Mônica, Gabriel e Léo. As amigas, amigos e agregados que moraram comigo nesses últimos quatro anos na república: Maria Clara, Júlio, Lucas, Taína, Karin, Matheus, Lafayette, Renata, Marcelo, Aldo, Jackeline, Jacqueline, Adriel e Franciele. As minhas amigas e amigos, com agregadas/os e filhotes, da Bio 05, que desde a minha vinda para cá, caminham comigo: Gisele, Michelly, Guilherme, Eva, Vânia, Greg, Lia, Jaci, Cêe, Tainá, Aline, Rafa, Loany, Otávio, Yara, André, Giu, Flora, Andressa, Steve, Felipe, Ludmila, Pedro, Sophia, Ariadne e Délio. Ao amigo Flávio e a toda as pessoas que passaram pela equipe da Escola da Floresta. As amigas e amigos deste último ano da carona até Dourado: Franciele, Rachel, Ednilson, Diego e Cesar. Meu muito obrigada a cada um de vocês por me permitirem carregar vocês comigo sempre.

Por fim, agradeço a CAPES pela concessão da bolsa e ao PPGERN, na figura do João e da Roseli, pela ajuda e apoio institucional.

RESUMO

Buscando trabalhar de forma contextualizada uma educação ambiental crítica em área urbana, mergulhamos em um estudo sobre as relações estabelecidas por seres humanos com outros seres em espaços verdes. Acreditamos que esses espaços permitem, além da existência e do convívio dos seres humanos com os outros seres, o educar por meio da educação da atenção. Baseadas na fenomenologia, o objetivo do presente trabalho foi identificar as relações que pautam o olhar e o conviver, em espaços urbanos, de pessoas-outros seres (humanos ou não) buscando os sentimentos, sensações, emoções e motivações expressadas pelas pessoas, que as entrelaçam a lugares verdes urbanos. A cidade de São Carlos, no interior do estado de São Paulo, foi escolhida por apresentar um contexto de revisão do Plano Diretor do município e um histórico de mobilizações em prol de espaços verdes. Coletamos dados com dois grupos de pessoas distintas em dois processos diferentes. O primeiro grupo foi formado por 14 pessoas participantes de um projeto de extensão universitária. Utilizando a educação da atenção, a prática dialógica e visando a formação de valores um curso de extensão de educação ambiental e áreas verdes urbanas foi desenvolvido ao longo de oito meses. Materiais individuais e coletivos foram produzidos nesse processo e posteriormente analisados por nós. O segundo grupo participante da pesquisa foi formado por oito pessoas engajadas na manutenção de espaços verdes urbanos. Todas as pessoas participantes eram moradoras da mesma área onde havia sido realizado o curso de extensão do primeiro grupo. Selecionamos essa área por ser uma das regiões de discussão do Plano Diretor por ser prevista para o crescimento urbano. Realizamos entrevistas com a metodologia *walking interview*¹ como uma forma de expandir a coleta de dados relacionada às relações dessas pessoas com os espaços verdes. Das falas e dos relatos gerados, selecionamos as partes que nos instigaram para análise e reflexão. Foram produzidos três artigos com os dados selecionados. O primeiro, com os dados do grupo de estudantes, nos deu elementos para entender como uma prática da educação da atenção pode priorizar o trabalho com valores e colocá-los como elemento fundante de nossas escolhas, ações e (re)escolhas. O segundo artigo, com os dados do grupo de moradoras/es nos permitiu mergulhar nas relações estabelecidas ao longo de uma educação contínua pelo fluxo da vida. E o terceiro artigo, englobando os dados dos dois grupos, nos possibilitou compreender a potência de trabalhar a educação ambiental em áreas verdes urbanas. Todas as pessoas participantes confluíram para reforçar a urgência de rever a construção de valores estabelecidos em nossa sociedade. Nos entender como coletivos, nos compreender ao conhecer o outro (humano ou não), respeitar as existências em suas diferenças, manter contínuas as práticas e as ações que permitem um reolhar para as relações foram pungentes nesse nosso processo reflexivo. Por fim, reforçamos aqui o papel de uma prática educativa crítica, dialógica e em busca de relações mais respeitadas dentro de um espaço urbano historicamente excludente.

Palavras chaves: Educação da atenção. Espaços verdes urbanos. Valores éticos e estéticos.

¹ Optamos por manter o termo em inglês por acreditar que uma tradução não englobaria a complexidade do conceito desenvolvida pelo autor.

ABSTRACT

Seeking to work in a contextualized way a critical environmental education in urban area, we immerse ourselves in a study about the relations established by human beings with other beings in green spaces. We believe that these spaces allow, besides the existence and the conviviality of human beings with other beings, the education of relationships continuously and mainly through the education of attention. Based on the paradigm of phenomenology, the objective of the present work was to identify the relations that guide the look and live in urban spaces of people-other beings (human or not) seeking the feelings, sensations, emotions and motivations expressed by people, that interweave them to urban green places. The city of São Carlos, in the interior of the state of São Paulo, was chosen because it presents a context of revision of the Master Plan of the municipality and a history of mobilizations in favor of green spaces. We collect data with two distinct groups of people in two different processes. The first group was formed by 14 people participating in a university extension project. Using education of attention, dialogical practice and aiming at the formation of values the course of extension of environmental education and urban green areas was developed over eight months. Individual and collective materials were produced in this process and later analyzed by us. The second group participating in the research was formed by eight people engaged in the maintenance of urban green spaces. All the participants were residents of the same area where the extension course of the first group had been held. We selected this area because it is one of the discussion areas of the Master Plan because it is predicted to urban growth. We conducted interviews with the walking interview methodology as a way to expand the collection of data related to these people's relationships with the green spaces. From the statements and reports generated, we selected the parts that instigated us for analysis and reflection. Three articles with the selected data were produced. The first one with the data from the student group gave us the elements to understand how a practice of attention education can prioritize the work with values and place them as the founding element of our choices, actions and (re) choices. The second article, with the data of the group of dwellers allowed us to delve into relationships established throughout a continuous education through the flow of life. And the third article, using data from both groups, allowed us to understand the power of working environmental education in urban green areas. All the participants came together to reinforce the urgency of revising the building of values established in our society. To understand ourselves as collectives, to understand ourselves in knowing the other (human or not), to respect existences, to keep continuous the practices and actions that allow a return to relationships were poignant in our reflective process. Finally, we reinforce here the role of a critical educational practice, dialogical and in search of more equal relations within a historically exclusive urban space.

Keywords: Education of attention. Urban green spaces. Ethical and aesthetic values.

SUMÁRIO

1	Apresentação	11
2	Introdução	15
2.1	Fenomenologia e as novas epistemologias ecológicas como referencial teórico-metodológico da pesquisa	16
2.1.1	O caminhar (walking) e a educação da atenção no processo de formação de valores com os outros seres (humanos ou não) no espaço urbano	22
2.1.2	Olhando para as áreas verdes urbanas como espaços educadores: lugares de encontro com a biodiversidade urbana.....	24
2.2.	Contexto urbano brasileiro: os processos de urbanização e as relações com os outros seres	26
2.3	O contexto da pesquisa: uma microbacia em processo de urbanização.....	30
3	Caminhos metodológicos	34
3.1	A participação e o diálogo como pontos centrais da prática educativa	36
3.2	Walking interview	37
4	Os dados da pesquisa	39
4.1	Artigo 1 - Educação ambiental em áreas verdes urbanas: uma reflexão sobre a formação de valores a partir de um processo educativo.....	40
4.2	Artigo 2 - Educação Ambiental urbana: um estudo sobre vínculos de seres humanos E não humanos em um contexto de práticas e militância política para a permanência de áreas verdes urbanas	57
4.3	Artigo 3 - Approaches of the relationships established by two groups of human beings with other beings in a specific Brazilian urban context	80
5	Considerações finais	92
	Referências.....	94
	APÊNDICES	98
	ANEXOS.....	102

1 APRESENTAÇÃO

Começo a apresentação da tese (re)olhando para as relações que me permitiram/compuseram nesses últimos quatro anos de doutoramento. Certamente minha caminhada formativa como educadora e pesquisadora na área da Educação Ambiental não começa há quatro anos. Venho me aproximando do campo desde o final da graduação de Licenciatura em Ciências Biológicas, e avancei nos estudos e compreensões do fazer pesquisa no mestrado em Ecologia e Recursos Naturais, ambos pela UFSCar. Minha jornada educativa por essa instituição chega a mais um final de ciclo e, como nos outros dois, me remete ao orgulho que essa relação me proporcionou. Foram quase trezes anos percorrendo caminhos e estando ligada a esse espaço que o reduzir a um cenário da minha formação já não faz mais suficiente sentido.

Ao percorrer as relações que me constituem, não há como não lembrar das primeiras leituras do campo, dos primeiros entendimentos e estranhamentos, das primeiras questões de pesquisa que tanto foram essenciais para o caminhar, que me trouxeram até a elaboração desta tese. Destaco aqui dois dos lugares/espacos de aprendizagens fundamentais para que esse caminho começasse aos poucos ser trilhado, o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Ambiental (GEPEA) e o Laboratório de Educação Ambiental (LEA/UFSCar). Ambos, para mim, foram espaços de acolhimento, de exemplos e, diga-se de passagem, espaços que me ensinaram que o conhecimento nunca se fez sozinho.

No GEPEA comecei as minhas primeiras aproximações com as pesquisas da área, as leituras teóricas e principalmente com as pessoas que trabalham na/com a perspectiva de acreditar que é possível, pela prática educativa crítica e dialógica, gerar mudanças políticas em prol de mudanças palpáveis no campo ambiental. O encanto, para mim, foi perceber que esses encontros com diferentes pessoas, de distintas trajetórias, formava um grupo com valores estruturantes. Em um trecho, extraído de um texto feito coletivamente sobre o GEPEA, destaco exatamente essa unidade na diversidade:

(...) a despeito dessas diferenças, constatamos um rol de princípios que são comuns e compartilhados por todas/os no nosso fazer acadêmico, como: a produção coletiva e colaborativa de conhecimentos significativos, a valorização de processos educativos participativos e democráticos; a

preocupação com a explicitação e questionamentos acerca dos valores éticos e estéticos que informam o agir humano; o diálogo de saberes e as abordagens transdisciplinares; a diversidade e a sustentabilidade como valor e princípio para a manutenção da vida e da resiliência dos sistemas de vida (humanos e não-humanos); equidade, justiça social, solidariedade; o diálogo como condição fundante de nossa práxis (OLIVEIRA et al, 2009, p. 74).

Os princípios colocados foram (e são) fundantes para a minha formação contínua de pesquisadora, de educadora e, conseqüentemente, de pessoa. Acredito que o estar no grupo por quase dez anos trouxe possibilidades de trocas de aprendizagens e de construção de saberes de vida, não só por meio das leituras, mas também por meio das apresentações das pesquisas, das conversas e dos diálogos de saberes. E estar nesse espaço me levou a compreender o que é ser coletivo e foi fundamental para a chamada produção coletiva de conhecimentos que buscam ser traduzidos em ações transformadoras, presentes nas práxis e na constante busca por uma pesquisa não alienada, articulada a uma educação não alienante (OLIVEIRA et al, 2009).

Os espaços coletivos de formação, que aqui permito separá-los na figura do grupo de estudo e do laboratório, por mera organização textual, são tão embrenhados na minha pessoa, que no emaranhado da vida penso-os como um *continuum*. De fato, estive primeiro como estudante da UFSCar, depois no GEPEA, e por último como participante ativa do LEA. E de forma que ao me aproximar de cada um, o outro se fez mais presente. Talvez por isso os organizo dessa forma nesse texto. Destaco o laboratório como o lugar mais específico e referenciado que além da prática coletiva de construção de saberes, para mim, um dos lugares mais formativos de ser coletivo e cooperativo. Encontrei pessoas dispostas a fazer pesquisas de forma colaborativa, um espaço acolhedor e sempre um café para ajudar. Os seres humanos que lá coexistiam comigo me mostraram que trabalhar cooperativamente é possível, e que a busca pela coerência (constante) do que acreditamos e como agimos no mundo se torna possível com a persistência e rigor. Na dinâmica da universidade e dos dois grupos, aprendi o que são relações horizontais, humanas, dialógicas e o quanto o aprender ser/no coletivo é potencializador.

No âmbito da pesquisa de doutorado, já mergulhada em referenciais e princípios do grupo e do laboratório, senti que o primeiro momento a percorrer era o de contextualização da pesquisa e conceitualização dos referenciais teóricos metodológicos. Payne (2009) discorre em seu texto sobre a importância de estruturar

a pesquisa, o que ele chama de *framing/naming*, de forma a manter a coerência entre a ontologia, epistemologia e metodologia. Propus-me seguir as dimensões propostas por Payne e desenhar de forma estruturada a minha pesquisa. Segundo o autor, a estruturação da pesquisa é importante na constituição do campo de pesquisa em Educação Ambiental e, portanto, precisa ser olhada de forma atenciosa por todas/os que trabalham no campo e que estão em diferentes lugares.

A escolha do tema e do contexto urbano e a relação de nós, seres humanos, com os outros seres na cidade foi algo construído dentro do coletivo do laboratório. Algumas das pesquisas desenvolvidas pelo grupo, como por exemplo de Thiemann (2013) e Oliveira (2015), relacionadas diretamente ao grande projeto denominado SISBIOTA - animais de topo de cadeia, trabalharam a temática biodiversidade e o espaço urbano. Minha pesquisa de mestrado não foi diretamente relacionada ao projeto, mas participei como colaboradora no desenvolvimento de um material educativo com a temática². A partir desse contexto, me aproximei e aprofundei os estudos e interesses em educação ambiental urbana e áreas verdes urbanas como espaços educadores e de coexistência da biodiversidade urbana.

Dentro da proposta do *framing*, Payne (2009) destaca que é importante clarificar as propostas, as razões, os processos, as contribuições e valores que nossas pesquisas têm para o campo da educação ambiental. E propõe quatro dimensões da estruturação: a conceitualização, a contextualização, a representação e a legitimação. Ainda para o referido autor, sendo pesquisadoras/es da área, devemos ter o cuidado e o interesse em conhecer outras visões de mundo que ajudem a promover o campo de pesquisa, de forma a facilitar o entendimento tanto de quem trabalha nele, quanto de quem utiliza o conhecimento produzido para a ação. Partindo dessa proposta, convido-as/os a percorrer os caminhos teórico-metodológicos que estruturaram o desenvolvimento da tese. Espero que aproveitem e se permitam, tanto quanto eu, estabelecer reflexões sobre a constante (re)educação da atenção ao longo da vida e, principalmente, sobre as reflexões acerca dos diferentes olhares e relações que seres humanos estabelecem com outros seres (humanos ou não) em um contexto urbano.

² OLIVEIRA, H.T (Org.); TULLIO, A. (Org.) ; FIGUEIREDO, A. N. (Org.) ; HOFSTATTER, L. J. V. (Org.) ; IARED, V. G. (Org.) ; MARTINS, C. (Org.) ; OLIVEIRA, S. M. (Org.) ; SANTOS, S. A. M. (Org.) ; THIEMANN, F. (Org.) ; VALENTI, M. V. (Org.) . Educação ambiental para a conservação da biodiversidade: animais de topo de cadeia. 1. ed. São Carlos: Diagrama, 2016. 200p.

Figura 1: Tirinhas de Armandinho. Autor: Alexandre Beck/ 2015.



Fonte: <http://tirasbeck.blogspot.com.br/>

2 INTRODUÇÃO

O presente trabalho permeou o campo de investigação sobre as relações que nós, seres humanos, estabelecemos com os outros seres de outra natureza no contexto urbano. Com bases fenomenológicas e nas novas epistemologias ecológicas, aprofundamos nossos estudos sobre as relações e o contexto urbano atual. Ressaltamos que, a partir desse referencial teórico, ao nos referirmos aos outros seres estamos sempre levando em consideração seres vivos e não vivos. Assim, quando olhamos para as relações dentro do contexto urbano, a primeira leitura crítica é de uma crise socioambiental inegável e pungente. Segundo Leff (2014, p.9, tradução nossa):

A crise ambiental emerge das profundezas do esquecimento da natureza. As rachaduras da geosfera, o grito da terra, a voz da Pachamama, os conflitos ambientais e os direitos dos povos abalaram a construção da ciência, questionando as certezas de suas verdades objetivas e projetando as ciências sociais rumo a novas perguntas sobre os modos de existência e a sustentabilidade da vida.

Leff (2014, p.15, tradução nossa) coloca ainda que “a crise ambiental é uma crise civilizatória, uma crise dos modos de compreensão, cognição e produção de conhecimento” e, para nós, vai além, pois também é uma crise de valores, de percepção e de afeto. Posto isto, acreditamos que a crise ambiental e todas suas facetas, colocadas pelo autor e por nós, nos possibilita momentos de reflexão sobre as relações e escolhas que estabelecemos historicamente com os outros seres. E para isso, trabalhar o contexto urbano e as relações seres humanos – outros seres foi uma forma de trazer para o campo da pesquisa o (re)pensar ético e estético das relações, o contextualizar da realidade e, de forma crítica, pensar em um agir para a mudança dessa realidade urbana.

Pontuamos também, como colocado por Araujo–Oliveira (2014), que não há como ter uma neutralidade na pesquisa/ciência, já que somos nós que escolhemos a área de conhecimento, o fenômeno a ser estudado. Por isso, segundo a autora, geramos responsabilidades de interpretar e produzir dados adequados para entender e ajudar a construir o futuro, como destacado nesse trecho: “O processo de produção de conhecimento (pesquisa) visa inquirir em profundidade realidades, a fim de nelas intervir, buscando condições, encaminhamentos, propostas, para fazê-las justas” (OLIVEIRA et al 2014, p 119). A afirmação de uma ciência não neutra, compartilhada por nós, também é trazida por um dos documentos de referência da área da Educação Ambiental, o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e

Responsabilidade Global, em que coloca: “A educação ambiental não é neutra, mas ideológica. É um ato político, baseado em valores para transformação social” (RIO DE JANEIRO, 1992).

Dentro da proposta colocada por Payne (2009), estruturamos a elaboração, desenvolvimento e escrita da tese. O objetivo principal da tese foi identificar as relações que pautam o olhar e o conviver, em espaços urbanos, de pessoas e outros seres (humanos ou não) buscando os sentimentos, sensações, emoções e motivações expressadas pelas pessoas, que as entrelaçam a lugares verdes urbanos, partindo de três questões de pesquisa fundantes: (1) Quais as características das relações seres humanos-outros seres em espaços verdes urbanos? (2) Quais são os valores estéticos e éticos das pessoas que convivem com áreas verdes urbanas em relação a estas e a sua biodiversidade? (3) Como os valores estéticos pessoais podem contribuir na prática da educação ambiental crítica no contexto urbano?

Partindo de uma perspectiva qualitativa e interpretativa, com a base teórico-metodológica na fenomenologia, aprofundamos nosso estudo nos textos e obras de Merleau-Ponty (1971; 1999; 2004), de Tim Ingold (2000; 2011), de Nigel Thrift (2008) e de Sara Pink (2015). Acreditamos que o aprofundar dentro dessa perspectiva teórica possibilitou um caminhar mais consolidado para responder às questões de pesquisa postas e para uma estruturação baseada nas etapas propostas do Payne (2009).

A estruturação do texto encontrada nas páginas seguintes segue as categorias propostas pelo autor supracitado. A conceitualização, nossas bases teóricas e metodológicas são as primeiras a serem trabalhadas. A contextualização, trazendo o histórico da urbanização, o local escolhido para o desenvolvimento da pesquisa e os caminhos metodológicos vêm em seguida. A representação e a legitimação estão contempladas nos artigos apresentados no tópico 4 e nas conclusões finais.

2.1 FENOMENOLOGIA E AS NOVAS EPISTEMOLOGIAS ECOLÓGICAS COMO REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

A perspectiva teórico-metodológica do presente trabalho tem sua base na fenomenologia. Partimos de conceitos desenvolvidos por Merleau-Ponty e avançamos para o campo teórico mais contemporâneo estabelecido por Tim Ingold, Nigel Thrift e Sarah Pink. O primeiro delimita questões importantes sobre a percepção, o ser e o habitar o mundo (MERLEAU-PONTY, 1971). O referido autor, desenvolve a

noção de percepção do mundo atravessada pela experiência do mundo vivido pelo sujeito encarnado. No prefácio de sua obra “Fenomenologia da Percepção”, o autor coloca:

A percepção não é uma ciência do mundo, não é nem mesmo um ato, uma tomada de posição deliberada; ela é o fundo sobre o qual todos os atos se destacam e ela é pressuposta por eles. O mundo não é um objeto do qual possuo comigo a lei de constituição; ele é o meio natural e o campo de todos os meus pensamentos e de todas as minhas percepções explícitas. A verdade não "habita" apenas o "homem interior", ou, antes, não existe ser humano interior, o ser humano está no mundo, é no mundo que ele se conhece (MERLEAU-PONTY, 1999, p.4, modificado pelas autoras)

Em sua obra inacabada, “O Visível e o Invisível”, ele desenvolve melhor o conceito de corpo encarnado no mundo, tomando que o “meu corpo é feito da mesma carne que o mundo, (...) ambos se imbricam mutuamente” (MERLEAU-PONTY, 1971, pg. 225). O autor, ainda na mesma obra, afirma que a percepção acontece pela ação do corpo. Para ele:

Antes da ciência do corpo – que implica a relação com outrem –, a experiência de minha carne como ganga de minha percepção ensinou-me que a percepção não nasce em qualquer outro lugar, mas emerge no recesso de um corpo (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 21)

Borges (2014, p.44) coloca que, para Merleau-Ponty, “a experiência imediata no mundo é antes de qualquer coisa uma experiência do corpo em sua materialidade. O corpo é o lugar primário de nossa interpretação do mundo”. De forma a complementar o entendimento, Nóbrega (2008, p. 142) coloca que:

Para Merleau-Ponty, a percepção do corpo é confusa na imobilidade, pois lhe falta a intencionalidade do movimento. Os movimentos acompanham nosso acordo perceptivo com o mundo. Situamo-nos nas coisas dispostos a habitá-las com todo nosso ser. As sensações aparecem associadas a movimentos e cada objeto convida à realização de um gesto, não havendo, pois, representação, mas criação, novas possibilidades de interpretação das diferentes situações existenciais. Esse conceito de percepção só é possível porque Merleau-Ponty rompe com a noção de corpo-objeto.

Steil e Carvalho (2012) também nos ajudam a melhor compreender a questão posta do corpo encarnado. Segundo a autora e o autor, Merleau-Ponty radicaliza ao colocar que o corpo é uma expressão do mundo, e complementam dizendo que:

Ao invés da posição cartesiana de um sujeito que pensa e, portanto, existe, ou ainda, que pensa o mundo com uma mente à parte do mundo, na perspectiva fenomenológica, o mundo pensa no sujeito que existe na relação de continuidade e distinção como uma das expressões da carne do mundo, cuja diferença está na forma de exercer a reflexividade” (STEIL; CARVALHO, 2012, pg. 36).

Bennett (2010) indica que o início do pensamento do materialismo vital, base para as discussões mais contemporâneas sobre o tema, aparece principalmente na

obra inacabada “Visível e Invisível” de Merleau-Ponty. Borges (2014) complementa que ao romper a noção de corpo objeto fundando a relação corpo como continuidade da materialidade do mundo, Merleau-Ponty então é a base inaugural do conceito de materialidade na perspectiva fenomenológica. Para o autor:

A partir de uma perspectiva fenomenológico-materialista em educação, corpo e lugares estão em constante interação produzindo nossas experiências estéticas em simples atos de movimento, como caminhar, comer, correr, entre outros. Desse modo, o corpo pode ser visto enquanto continuidade da materialidade dos lugares e das outras coisas. Esse movimento nos leva a afirmar que há outra materialidade que gostaríamos de acrescentar: aquela presente no mundo das coisas (BORGES, 2014, p.46)

É justamente no movimento de afirmação das outras materialidades que emerge a proposta de deslocamento de uma ontologia humanista para uma simétrica, que desconstrói as diferenças postas pela dicotomia natureza-cultura. Carvalho (2014, p.72) coloca que:

O que está em questão, portanto, na distinção entre uma ontologia humanista e uma ontologia simétrica é a desconstrução do que Descola (2005) chama a grande divisão que institui a natureza e a cultura como dois reinos ontológicos antagonizados. Ao desfazer essa linha, encontramos, nos filósofos que se denominam *novos materialistas* (DE LANDA, 2003; ESCOBAR, 2007; BRYANT; SRNICEK; HARMAN, 2011), e também nos pensadores associados aos estudos sociais da ciência (Sciences Studies) como Bruno Latour, Donna Haraway (2003), Isabelle Stengers (2002) e, ainda, na antropologia ecológica de Tim Ingold, consequências de um pensamento que se situa para além da grande divisão. Ideias tais como coprodução, em Haraway (2003), ecologia da prática em Stengers (2005), engajamento entre humanos e não humanos, em Ingold (2000, 2011), enveredam por esse caminho³.

Desse contexto, Steil e Carvalho (2014) nomearam de epistemologias ecológicas todos os movimentos intelectuais contemporâneos que têm em comum o deslocamento dessa perspectiva humanista. A autora e o autor pontuam que “neste

³ Referencias citadas no trecho destacado:

DESCOLA, P. *Par-delà nature et culture*. Paris: Éditions Gallimard, 2005.

DE LANDA, M. *A new ontology for the social sciences. New ontologies: transdisciplinary objects*. March 2. 2003

ESCOBAR, A. The ‘ontological turn’ in social theory. A Commentary on ‘Human geography without scale’, by Sallie Marston, John Paul Jones II and Keith Woodward. *Transactions of the Institute of British Geographers*, London, v.32, n.1, p.106–111, Jan. 2007.

BRYANT, L. SRNICEK, N.; HARMAN, G. (Eds.). “The speculative turn: continental materialism and realism”. Open Source. 2011 [re-press].

STENGERS, I. *Penser avec Whitehead: une libre et sauvage création de concepts*. Paris: Seuil, 2002.

HARAWAY, D. J. *The companion species manifesto: dogs, people, and significant otherness*. Chicago: Prikly Paradigm Press, 2003.

STENGERS, I. Introductory notes on an ecology of practices. *Cultural Studies Review*, Melbourne, v.11 n.1, p.183-196, Mar. 2005.

LATOURE, B. *Politics of nature: how to bring the sciences into democracy*. Cambridge: Harvard University Press, 2004.

LATOURE, B. *What is Given in Experience? A Review of Isabelle Stengers Penser avec Whitehead : Une libre et sauvage création de concepts*. Paris: Gallimard, 2002.

esforço por desconstruir as dualidades, estes autores propõem pistas conceituais que nos permitem enfatizar as simetrias nas relações entre humanos e não humanos no ambiente” (STEIL; CARVALHO, 2014, pg. 3). Carvalho (2014), em seu texto, afirma que não é apenas “reconhecer a diversidade cultural e levar em conta o ponto de vista do outro humano, mas considerar o ponto de vista das coisas e dos organismos não humanos que habitam o mundo”.

Imerso como um dos autores desse movimento das epistemologias ecológicas, Tim Ingold destaca-se para nós, pois transcende algumas questões do ponto de vista corporal trazidas nas obras de Merleau-Ponty. O autor trabalha o conceito denominado por ele como *meshwork* (INGOLD, 2011), e mais especificamente no campo da educação, baseado no conceito de Gibson⁴, a educação da atenção (INGOLD, 2000 p. 167). Steil e Carvalho (2012, p. 39) nos ajudam a compreender essa transcendência do conceito de corpo encarnado de Merleau-Ponty para o conceito de *meshwork* de Ingold. Segundo ambos, o primeiro termo remete “a um invólucro que contém em si a matéria” aprisionando assim o que Ingold denomina de fluxo da vida.

É nesse sentido que Ingold (2011) desenvolve o conceito da *meshwork* que nos remete a um re-olhar das relações, as quais deixariam de ser elos estabelecidos para se tornarem partes do ser fundante no fluxo da vida. Borges (2014) complementa a compreensão quando pontua que o conceito de *meshwork* trazido por Ingold (2011) opõe-se à perspectiva de “teias da vida” do campo da Ecologia, uma vez que “a metáfora da rede é significativamente diferente das linhas de suas conexões. Importam nessa perspectiva muito mais os fluxos e o movimento” (p.53).

Os fluxos e movimentos da vida, tão belamente colocados por Ingold e já de certa forma presentes na obra de Merleau-Ponty, nos remetem diretamente ao aprender no e com o caminhar da vida. O que nos aproxima do segundo conceito que adotamos de Ingold a “educação da atenção”. Especificamente em relação à aprendizagem, Borges (2014, p.55) coloca que esta “é construída através de uma malha de práticas interconectadas e entrelaçadas em um mundo material e imaterial (mais que humano) carregado de significados” por meio da “aquisição de habilidades através da educação da atenção”. O autor complementa:

Desse modo, o conceito de malha permite pensar nas práticas em educação e ambiente de forma mais fluida e menos predeterminada, o que evita as

⁴ GIBSON, J. J. *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin, 1979.

estruturas dominantes do cognitivismo e de certa noção individualista da aprendizagem. (BORGES, 2014, p.55)

Iared e Oliveira (2017, p.100) nos acrescentam que, as autoras e autores incluídos nas epistemologias ecológicas:

contribuem para construir as pesquisas e práticas pedagógicas – nomeadas frequentemente como educação ambiental – que prezam pela horizontalidade nas relações entre humanos e não humanos coerente com o movimento da virada corporal

Segundo Iared (2015, p.25), as autoras e autores que seguem a proposta de virada corporal questionam “as tradicionais teorias cognitivas na qual aprendemos pela transmissão de representações (INGOLD, 2010)”. Iared e Oliveira (2017, p.100) colocam que:

Para as/os autoras/es, não é uma mente em um corpo pensando, atribuindo significado para as coisas e representando o mundo e, sim, nosso corpo como centro e origem do ser e estar no mundo, ou seja, uma mente encarnada ou engajada que não separa o pensar – fazer e o sentir – estar em movimento (SHEETS-JOHNSTONE, 2009). Dentro dessa orientação filosófica, considera-se que mente, corpo e mundo são indissociáveis, resultando, também, no questionamento de outras dicotomias como sujeito – objeto, natureza – cultura, humanos – não humanos. A virada corporal tem uma proposta fenomenológica no que diz respeito ao estudo do movimento e da *somaestética*⁵(SHUSTERMAN, 2008). Segundo esse conceito de somaestética, desde que nascemos, temos conexões viscerais com o mundo da vida como criaturas na/com/como a natureza e o significado vem de nossas percepções corporais, movimentos, emoções e sentimentos. Essas conexões viscerais abordam o campo da estética, mas não a estética como o estudo da arte, mas como o estudo de tudo o que tem fortes ligações com o nosso corpo engajado no mundo (INGOLD, 2011; JOHNSON, 2007; SHUSTERMAN, 2008; SULLIVAN, 2001)⁶.

Entre as/os diversas/os autoras e autores dessa perspectiva de novas epistemologias ecológicas, que seguem a proposta da virada corporal, destacamos dois em particular que nos auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa. A primeira, Sarah Pink (2009), que nos permitiu compreender, dentro de sua proposta de uma etnografia sensorial, a multisensorialidade da experiência (na perspectiva de superação da aprendizagem pela transmissão de representações) nos estudos de

⁵ SHUSTERMAN, R. *Body consciousness: A philosophy of mindfulness and somaesthetics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

⁶ SHEETS-JOHNSTONE, M. *The corporeal turn: an interdisciplinary reader*. Exeter: Imprint Press, 2009.

SHUSTERMAN, R. *Body consciousness: A philosophy of mindfulness and somaesthetics*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

INGOLD, T. *Being alive: Essays on movement, knowledge and description*. London, UK: Routledge, 2011.

JOHNSON, M. *The meaning of the body: aesthetics of human understanding*. Chicago: University of Chicago, 2007.

SULLIVAN, S. *Living across and through skins: transactional bodies, pragmatism and feminism*. Bloomington, IN: Indiana University Press, 2001.

percepção e formação de valores. A partir de uma abordagem fenomenológica, a autora argumenta sobre a importância da indistinção entre corpo-mente e que podemos entender a experiência como multissensorial e, como tal, não dominada nem reduzida a um modo visual de compreensão.

Aqui a prioridade não é somente uma pesquisa sistemática de sentidos em categorias e cultura, mas o uso da etnografia para experiências sensoriais e os meios de apreensão e compreensão da experiência de outras pessoas, caminhos do conhecimento e categorias sensoriais, significados e práticas (PINK, 2009, p.46, tradução nossa).

lared (2015, p.33) complementa que, para a autora, “apreender as experiências de outras pessoas pode ser melhor compreendida quando nós, pesquisadoras/es, também estamos vivenciando e não apenas ouvindo ou lendo as “representações dessas experiências””. Pink (2009) argumenta que os sentidos são deixados de lado nas formas tradicionais de pesquisa, e pontua que “a etnografia sensorial está atenta a interpretar a experiência, compreender a cultura em categorias específicas, convenções, moralidades e conhecimentos sobre como as pessoas entendem a experiência” (p. 15, tradução nossa).

A autora afirma que:

A ideia de que a pesquisa etnográfica é, por natureza, subjetiva e exige que o pesquisador reflita sobre seu próprio papel na produção do conhecimento etnográfico, é agora amplamente aceita. As maneiras pelas quais os indivíduos usam o conhecimento e a prática sensorial podem ser entendidas como uma forma de subjetividade - uma maneira de entender o mundo que é culturalmente específico, mas que também é moldado por outras influências. (...) De fato, se a identidade é continuamente negociada no ser através das nossas relações intersubjetivas com outras pessoas, ou ambiente material/sensorial, nós precisamos um caminho para conceitualizar como esse trabalho é praticado durante os encontros de pesquisa. Nossas interações sociais são certamente não baseadas simplesmente nas comunicações verbais e impressões visuais. Ao contrário, eles são totalmente eventos de corpo encarnado e multissensoriais, mesmo se o contato físico real não se realiza. O etnógrafo sensorial precisa considerar como os sentidos são ligados às relações com as pessoas pesquisadas e entre os participantes com o pesquisador, e na verdade na forma como se deslocam e mudam (PINK, 2009, p. 53, tradução nossa)

No mesmo sentido posto pela autora, sobre as representações que fazemos das relações, gostaríamos de destacar o segundo autor da perspectiva das novas epistemologias ecológicas, que nos ajudou a compreender as limitações representacionais. Nigel Thrift, a partir de sua teoria não representacional, nos remete a reflexões sobre a limitação de acessar e representar o mundo por meio de metodologias, uso de números e/ou palavras (THRIFT, 2008). O autor pontua que as

representações usadas nas pesquisas não dão conta da riqueza da experiência vivida no mundo. Sendo assim, sobre essa limitação, ele argumenta que:

porque uma vez é entendido como muitas entidades existem no mundo, das quais podemos citar apenas algumas, então capturar os vestígios dessas entidades, mesmo que por um breve momento, envolverá meios não convencionais, um tipo de poética da liberação de energia que pode ser pensado para se assemelhar ao jogo (THIRFT, 2008, p. 12, tradução nossa)

Iared (2015, p.34) nos ajuda a compreender essa proposta quando pontua que “as/os pesquisadoras/es que assumem essa proposta (novos materialistas) como válida, procuram inovações metodológicas e uma análise e representação dos dados mais comensurável com a questão de pesquisa”. Cientes das bases e limitações, baseadas nas propostas teóricas-metodológica expostas, assumimos esse referencial das epistemologias ecológicas e da fenomenologia materialista como bases para o desenvolvimento da pesquisa, desde a sua concepção até as conclusões, buscando maior coerência e resultados com significância para a área de pesquisa em educação ambiental e para subsidiar vivências educativas significativas e produtoras de vínculos afetivos e de engajamento.

2.1.1 O caminhar (walking) e a educação da atenção no processo de formação de valores com os outros seres (humanos ou não) no espaço urbano

O movimento e o caminhar são processos de um todo no fluxo da vida (INGOLD, 2011), sendo o movimento uma das partes fundantes do ser, apontado por Merleau-Ponty (1971). Para aprofundar nosso entendimento no processo de formação de valores entre humanos e outros seres, buscamos compreender os conceitos e bases dos chamados valores estéticos. A dimensão dos valores éticos e estéticos, trazida por Carvalho (2006), nos remete diretamente ao (re)pensar das relações estabelecidas com o outro (no nosso caso, outros seres, humanos ou não). Dentro da proposta do autor, temos na prática educativa a possibilidade de trabalhar a construção dos valores através das sensações e vivências e, a partir dessas, a reflexão sobre as escolhas que ao longo da vida nos tornam seres em constante mudança.

Olhando para a etimologia da palavra estética nos deparamos com a palavra sentir. Derivada da palavra grega *aisthesis*, o estudo da estética percorreu alguns caminhos dentro do campo da filosofia. Segundo Marin (2006, p.279), “o conceito de estética passou a ganhar solidez a partir das perspectivas existencialista e

fenomenológica”. Iared, Oliveira e Payne (2016) em um recente ensaio crítico, examinam alguns conceitos-chave sobre hermenêutica e fenomenologia introduzidos por alguns filósofos. Segundo as autoras e o autor, Dufrenne, Bachelard, Merleau-Ponty, Gadamer e Quintás convergem na abordagem ontológica da estética: “todos acreditam que não há dicotomia entre sujeito e objeto e que existe uma consciência reflexiva na experiência estética. Essa visão ontológica da natureza da realidade da experiência estética está na perspectiva fenomenológica hermenêutica” (IARED, OLIVEIRA e PAYNE, 2016, p.5, tradução nossa).

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

Seniciato e Cavassan (2009) relatam justamente a reflexão sobre a vivência que possibilitou a experiência estética na prática educativa. A autora e o autor pontuam que a experiência estética tem o potencial reflexivo como fundamental e de extrema importância nos processos educativos. Iared (2015) em sua pesquisa de doutoramento reforça a necessidade de pensar atividades de educação ambiental que permitam vivências e momentos informais que possibilitem a convivência com o outro. Segundo a autora:

Viver em comunidade propicia experienciar a intersubjetividade e reconhecer e respeitar o outro (seres humanos e não humanos) enquanto sujeito e não objeto. Essa relação intercorporal tem a potencialidade de criar um novo senso ambiental estético e ético (IARED, 2015, p. 87).

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

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

Nossa aproximação com o conceito da educação da atenção veio através da leitura e entendimento de Ingold. Em seu livro *The perception of the environment*, o autor afirma que aprender não é uma transmissão de informação, mas uma educação da atenção (2000, p. 167). Para ele, ao longo da vida podemos continuar a ver coisas novas no mundo, de forma permanente, não construindo os mesmos dados sensoriais de acordo com novos esquemas conceituais, mas por uma sensibilização ou "afinação" do sistema perceptivo a novos tipos de informação. Sendo assim, a informação existente no mundo é inesgotável e, portanto, não há limite para o que pode ser percebido. Carvalho e Steil (2009, p. 90) pontuam que:

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

Na tese aqui apresentada, nos propusemos utilizar a educação da atenção proposta por Ingold, propondo vivências e recursos para investigar de que forma ela ocorre e se manifesta por meio de sentimentos e relações, ao longo da vida de pessoas que se engajam pela permanência de seres não humanos nos espaços urbanos. Para isso, escolhemos o que para nós representa um dos espaços que mais possibilita essa coexistência com os outros seres, os espaços verdes em áreas urbanas.

2.1.2 Olhando para as áreas verdes urbanas como espaços educadores: lugares de encontro com a biodiversidade urbana.

Vivemos em um período de crescente urbanização, em que as oportunidades de vivenciar as relações com seres não humanos, experienciar os ciclos naturais, com seus próprios ritmos e elementos, e suas múltiplas conexões são cada vez mais escassas. Áreas verdes urbanas são espaços que nos permitem em um mundo humano, cada vez mais urbano, a possibilidade de estar em movimento com outros seres não humanos, principalmente os que compõem a chamada biodiversidade.

Para Ingold (2011) o lugar, a paisagem, não são meros cenários onde ocorrem as relações do fluxo da vida, mas são espaços moldados em um processo de fluxo e contra fluxo da vida. Ou seja, compõem e participam dos fios que formam a malha da vida. No espaço urbano, esse processo de fluxo e contra fluxo é pulsante. As cidades crescem em movimento, se espalham e se verticalizam. É possível sentir seus fluxos e movimentos diários. Em processos de resgates de memórias, nós humanos

conseguimos identificar suas mudanças constantes, com fotos ou com o simples exercício de contemplação.

Thrift (2008, p.171, tradução nossa) complementa o entendimento quando pontua que, além dos processos de fluxo e contra fluxo, “as cidades podem ser vistas como turbilhões agitados de afeto”. E que mesmo esse elemento sendo vital às cidades, grande parte dos estudos não trabalha com esse aspecto, confluindo com o trabalho de Pink (2009) e sua etnografia sensorial. Segundo a autora, Thrift conceituou o espaço através de um paradigma que reconhece suas dimensões sensuais e afetivas (PINK, 2009, p. 16, tradução nossa). Thrift (2008) ainda discorre sobre a política do afeto na constituição da cidade, colocando primeiro o que ele entende como a natureza do afeto, para depois mostrar em quatro tópicos “algumas das maneiras pelas quais as cidades e o afeto interagem para produzir uma política que não pode ser reduzida a um simples campo de auto-reflexão comunitária ou à economia conceitual pura de uma ideologia” (THRIFT, 2008, p. 173, tradução nossa).

Acreditamos ser importante pontuar que ao escolhermos a cidade, e especificamente áreas verdes urbanas, para desenvolver nosso estudo, as concepções de Ingold (2011) e Thrift(2008) nos ajudam a compreender a importância de estar e pensar espaços verdes urbanos. Para tal, assumimos que esses espaços, que nos moldam por meio do encontro com seres não humanos e nos permitem criar afetos, que poderão incorporar políticas, são espaços educadores (MATAREZI, 2005). Esse conceito reforça a perspectiva da intencionalidade educativa, prevista pela educação da atenção. Encaramos o espaço verde urbano como lugar de (re)encontros e possibilidades educativas, de reflexões e identidades de humanos a partir desse olhar da atenção para os outros seres humanos e não humanos.

Carvalho (2001) relata uma associação entre memórias de experiências na natureza, vividas na infância e na vida adulta, e a criação de um vínculo afetivo com a natureza. Esse vínculo, segundo a autora, está diretamente relacionado ao envolvimento futuro das pessoas com a questão ambiental. Louv (2008), no mesmo caminho, reconhece a importância das experiências na natureza e identifica na ausência destas experiências aquilo que denominou “desordem de déficit da natureza” (nature-deficit disorder). O autor defende que o contato direto com a natureza é importante para a própria saúde mental e resiliência espiritual, não apenas de crianças, mas também de adultos.

McClaren (2009) aborda o tema urbanização e vivências na natureza, ao refletir sobre a relação entre a educação ambiental e as cidades. O autor pondera que, se a educação ambiental for concebida, ou percebida, como um estudo/atividade a ser desenvolvida somente em lugares onde a influência humana não se faz evidente, qual sentido isso terá frente à realidade atual, em que temos uma sociedade urbana. Nessa mesma temática, mas já no contexto escolhido para a nossa pesquisa, encontramos outras pesquisas desenvolvidas em São Carlos, SP (THIEMANN, 2009a; 2009b; 2013; THIEMANN; OLIVEIRA, 2013, 2016), reafirmando sempre a importância do estar em áreas verdes urbanas para a sensibilização ambiental. Partindo desses referenciais, buscamos identificar os vínculos afetivos com a natureza, como proposto por Carvalho(2001) e Louv(2008), em um dos locais no espaço urbano que permitem vivências com a chamada natureza. Para compreender o contexto estudado, nos próximos tópicos vamos aprofundar nosso olhar sobre a realidade da cidade onde foi desenvolvida a pesquisa.

2.2. CONTEXTO URBANO BRASILEIRO: OS PROCESSOS DE URBANIZAÇÃO E AS RELAÇÕES COM OS OUTROS SERES

Historicamente, o planejamento das cidades brasileiras não prioriza os espaços verdes como espaços necessários para o bem-estar, a saúde, a convivência e a aprendizagem. Pelo contrário, as cidades brasileiras são um reflexo do não planejamento urbano. Milton Santos (1993, p. 95) em seu livro sobre a urbanização brasileira, discorre sobre as cidades:

Com diferença de grau e de intensidade, todas as cidades brasileiras exibem problemáticas parecidas.(...) em todas elas problemas como os do emprego, da habitação, dos transportes, do lazer, da água, dos esgotos, da educação e saúde, são genéricos e revelam enormes carências. (...) As cidades, e sobretudo as grandes, ocupam, de modo geral, vastas superfícies, entremeadas de vazios. Nessas cidades espraiadas, características de uma urbanização corporativa, há interdependência do que podemos chamar de categorias espaciais relevantes desta época: tamanho urbano, modelo rodoviário, carência de infraestruturas, especulação fundiária e imobiliária, problemas de transporte, extroversão e periferização da população, gerando, graças às dimensões da pobreza e seu componente geográfico, um modelo específico de centro-periferia.

Ainda segundo o autor, a urbanização brasileira, chamada por ele de corporativista, uma vez que está sob o comando de interesses financeiros, é a responsável por criar essa expansão urbana desigual que devora os recursos

públicos, “uma vez que estes são orientados para os investimentos econômicos, em detrimento dos gastos sociais” (SANTOS, 1993, p.95). Temos então, a desigualdade social e a segregação urbana como fatores importantes que levam as pessoas economicamente desfavorecidas a ocupar áreas verdes ou áreas de interesse ambiental.

Segundo Maricato (2003, p. 160), "qualquer análise superficial das cidades brasileiras revela essa relação direta entre moradia precária e degradação ambiental" e, além disso, “ a segregação urbana ou ambiental é uma das faces mais importantes da desigualdade social e parte promotora da mesma” (p. 152). Sabemos que mais da metade da população humana atual mora em cidades (ONU, 2012), e que na história da urbanização brasileira, a maioria dessas pessoas vive em um contexto urbano que não estava preparado para recebê-las com dignidade.

É importante destacar que o crescimento urbano brasileiro não foi ao acaso, uma vez que as políticas públicas impulsionaram as pessoas a saírem do campo e irem para as cidades. Maricato (2003 p. 152) cita que “regulamentação do trabalho urbano (não extensiva ao campo), incentivo à industrialização, construção da infraestrutura industrial, entre outras medidas, reforçaram o movimento migratório campo-cidade”. O que acarreta em um fluxo de pessoas para uma área que não estava planejada para recebê-las. A mesma autora cita que “essa grande massa que se instalou nas cidades, o fez por sua própria conta e risco. Nessas condições podemos dizer que a ocupação ilegal de terras é parte intrínseca desse processo. Ela é, de fato, institucional” (MARICATO, 2003, p.158).

Sem sombra de dúvida que a pressão imobiliária e a falta de um planejamento igualitário ao uso das cidades pelas pessoas impacta diretamente as relações que estabelecemos com os outros seres que coabitam esse espaço. Acreditamos, como colocado por Ingold (2011), que nos fazemos e refazemos no encontro com os outros seres, em uma perspectiva da educação da atenção, que coabitam física e temporalmente algum desses pedaços da malha ao longo da vida. Os encontros e relações mínimas que estabelecemos nos moldam e conseqüentemente moldam os outros seres e a própria cidade.

Olhar a cidade encarando esse pulsar das relações nos ajuda a entender como os chamados sistemas de espaços livres urbanos, já mencionados como resultantes

do crescimento urbano, têm potencialidade de serem espaços de convivência com outros seres. Vale ressaltar que na perspectiva teórico-metodológica que assumimos, outros seres incluem os seres modificados por nossas relações como as construções e móveis que coexistem conosco nas moradias, reforçando a perspectiva de Ingold (2011) de que os seres são fios na malha da vida que se entrelaçam e se moldam conforme as relações.

Segundo Queiroga e Benfatti (2007, p. 81):

Em qualquer que seja a formação urbana, ocidental ou oriental, das menores cidades às megalópoles, o reconhecimento sistêmico do conjunto de espaços livres de cada uma delas se constitui em si, importante fator para a análise, diagnóstico, proposição e gestão dos espaços livres, notadamente para os espaços públicos.

Segundo os mesmos autores, em uma leitura urbana mais antropocêntrica:

Os espaços livres urbanos formam um sistema, apresentando, sobretudo, relações de conectividade, complementaridade e hierarquia. Entre seus múltiplos papéis, por vezes sobrepostos, estão a circulação, a drenagem, atividades do ócio, convívio público, marcos referenciais, memória, conforto e conservação ambiental, etc. O sistema de espaços livres de cada cidade apresenta um maior ou menor grau de planejamento e projeto prévio, um maior ou menor interesse da gestão pública num ou noutro sub-sistema a ele relacionado. (...) A noção de sistema de espaços livres aqui adotada abrange um escopo muito maior que o do “sistema de áreas verdes” (QUEIROGA; BENFATTI, , 2007, p.86)

Para nós é importante reforçar que entendemos que os espaços livres não constituem só os espaços verdes e que, sendo eles verdes ou não, possuem múltiplos papéis que envolvem relações com outros seres como colocados pelos autores supracitados e por outros (NUCCI, 2008; PERES et al, 2018). Nosso recorte para o presente estudo selecionou, dentre esses espaços livres, os verdes por acreditar que tais áreas são um dos lugares possíveis de compartilhamentos, vivências e práticas da educação da atenção com outros seres dentro da cidade.

Em um olhar antropocêntrico, além de serem espaços ecologicamente importantes para a manutenção dos serviços ecossistêmicos e para o fluxo da biodiversidade (CARRUS et al., 2015, CARBONE et al., 2015), são excelentes indicadores de qualidade de vida, contribuindo para o bem-estar e a saúde física e mental das populações (WHITE et al., 2013; DEARBORN; KARK, 2009). Além disso, reconhecemos que áreas verdes urbanas são espaços educadores (MATAREZI, 2005) ou com possibilidade de práticas educativas ambientais críticas e dialógicas (CARVALHO, 2005; GUIMARÃES, 2005; FREIRE, 2002), para nós humanos, e que

nos permite criar relações e vivências com essa chamada biodiversidade urbana (THIEMANN, 2013).

Se olharmos especificamente para essas áreas e o histórico de planejamento urbano brasileiro (MARICATO, 2003; PINHEIRO, 2007; VIANNA, 2013), veremos que as áreas de interesse ambiental e/ou destinada nos planejamentos como áreas verdes urbanas não são espaços priorizados na paisagem urbana. Portanto, muitas vezes são espaços mal planejados e / ou remanescentes de lotes que estão desconectados do contexto e de qualquer outra área verde (NUCCI, 2008; VIANNA, 2014). Em algumas regiões são áreas que raramente aparecem na paisagem e quando aparecem, são destinados a pedaços desconexos da geomorfologia da região.

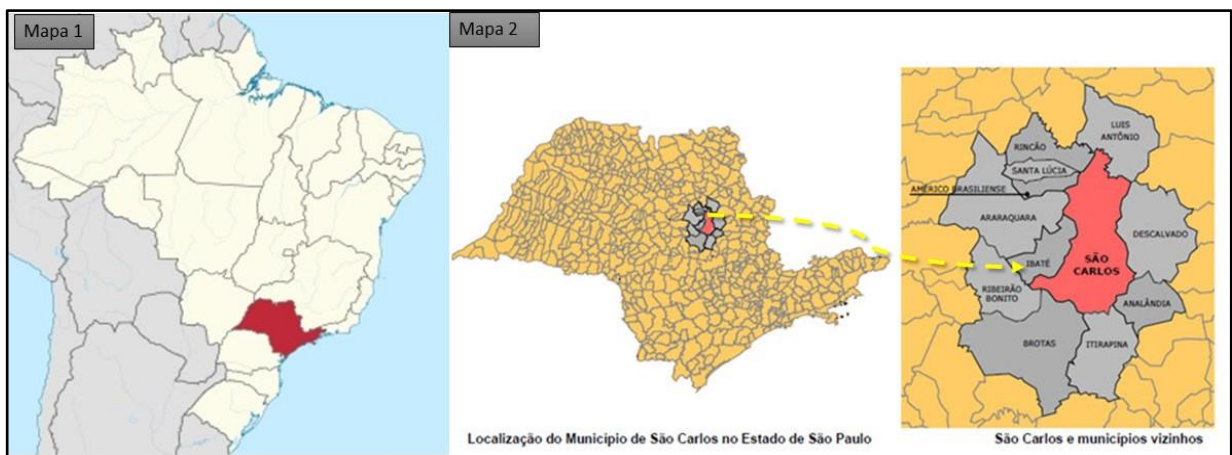
Além disso, muitas vezes são espaços que não oferecem condições para diferentes usos humanos, exceto aqueles marginalizados pela sociedade, e que causam insegurança nas pessoas, principalmente pelo contexto de desigualdade já mencionado. Martínez et al (2013) em sua pesquisa estabelecem três elementos que causam a sensação de segurança em espaços públicos: a capacidade de visualizar todo o espaço, a iluminação e, finalmente, o uso pelas pessoas. Mesmo assim, nos contextos urbanos brasileiros, pode-se notar que muitos espaços verdes urbanos, mesmo apresentando infraestrutura mínima, já são utilizados pela população humana. Busato (2016, p.99) afirma que "os usuários percebem e frequentam lugares com maior qualidade, melhor infraestrutura, bom conforto térmico e boa manutenção e limpeza".

Partindo dessa realidade, os espaços verdes urbanos, entendidos aqui como os espaços que permitem a coexistência com outros seres, podem ser encarados como espaços de resistência desses seres que compõem a cidade juntamente com os humanos. É esse espaço, colocado aqui por nós como um pedaço da malha da vida, o cenário escolhido para aprofundar nossos estudos sobre as relações estabelecidas por seres humanos com outros seres com o objetivo de identificar as motivações, elos e sentimentos, buscando os chamados vínculos que moldam o caminhar da vida e as possíveis inferências para o campo de pesquisa e prática da educação ambiental.

2.3 O contexto da pesquisa: uma microbacia em processo de urbanização

Consideramos importante contextualizar o local onde a pesquisa foi desenvolvida e toda a complexidade que envolve esse trecho da cidade escolhido por nós para aprofundar nossos estudos. Como já mencionado no tópico anterior, o histórico de urbanização brasileira não privilegiou um planejamento socioambiental, resultando em espaços urbanos desiguais para os seres humanos e não humanos. A cidade escolhida, São Carlos/SP - Brasil (Figura 2), não foge à regra.

Figura 2. Localização do município de São Carlos/SP no estado e no país.



Fonte: Mapa 1. Retirado do Google imagens. Acessado em: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sao_Paulo_in_Brazil.svg. Mapa 2. Postado por Priscila Bauer em 08/09/2009. Acessado em: <https://priscilabauer.wordpress.com/tag/area/> modificado pelas autoras.

Localizada na região sudeste do país, na região central do estado de São Paulo, São Carlos tem um histórico associado às capitânicas hereditárias e um desenvolvimento ligado diretamente à economia cafeeira, ocorrida a partir de meados do século XIX. O ciclo do café foi importante para determinar a estruturação do território paulista e o surgimento das cidades. Schenk e Peres (2013, p.2), em um estudo sobre o processo histórico de urbanização da cidade de São Carlos, afirmam que:

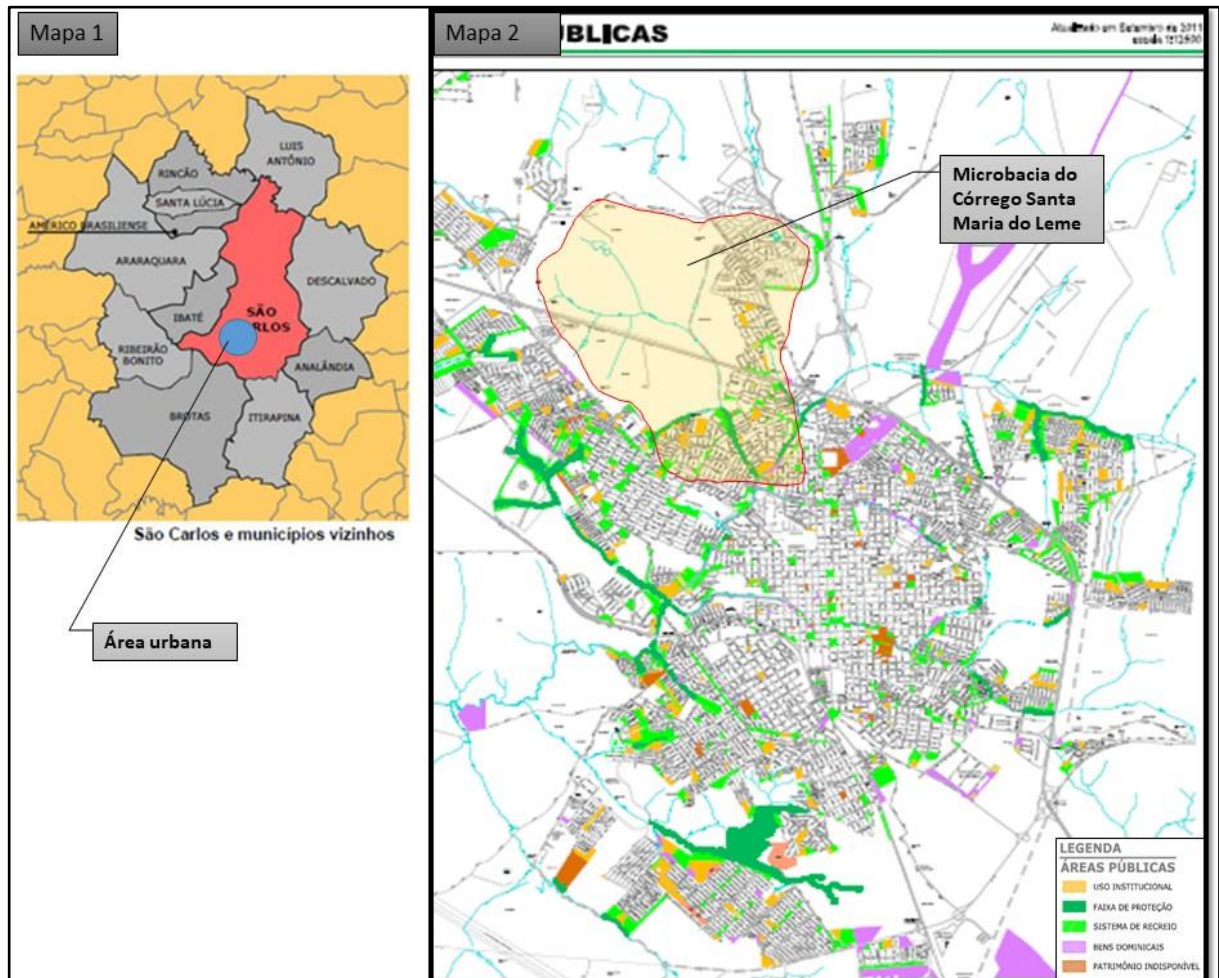
A morfologia em grade proposta originalmente para a cidade denota a presença de um plano elaborado a partir de paradigmas da época: a técnica traçava malha ortogonal sobre terreno com aclives e declives, com clara intenção de regulação do território. (...) Os rios e os trilhos, limites naturais e artificiais alteravam a disposição das ruas, truncando a continuidade do traçado regular, contribuindo assim na conformação de bairros com distintas ocupações. (...) Os corpos de água presentes no espaço geográfico onde se fundou a cidade não parecem ter constituído forte informação nas decisões de desenho: as casas se voltavam para a rua e davam fundos aos córregos: era

ao quintal, ao pomar e à criação de animais que se ligavam as águas, numa ocupação comum à cultura brasileira.

As autoras ainda apontam que “a inexistência de regras claras fez que surgissem os chamados “parcelamentos espontâneos” cujo processo de parcelamento não dependia da aprovação de órgão competente” (SCHENK;PERES, 2013, p.6). Assim, a cidade cresceu de forma não planejada e descontínua, o que beneficiou os interesses do mercado imobiliário. Tivemos assim, a expansão sobre áreas inadequadas, com graves problemas de erosão, de drenagem e de proteção de encostas e mananciais, principalmente para alocação da população mais pobre da cidade.

No contexto urbano atual da cidade de São Carlos (Figura 3) temos um mosaico desconexo de áreas públicas constituindo o Sistema de Espaços Livres (VIANNA, 2013; SÃO CARLOS, 2005). Dentre essas áreas temos as áreas verdes urbanas, já colocadas anteriormente de nosso interesse por acreditarmos serem um dos espaços que permitem a reflexão sobre as relações de coexistência de seres humanos e não humanos no ambiente urbano.

Figura 3. Localização da área de estudo da pesquisa no município de São Carlos (SP)



Fonte: Mapa 1. Postado por Priscila Bauer em 08/09/2009. Acessado em: <https://priscilabauer.wordpress.com/tag/area/> modificado pelas autoras. Mapa 2. PMSC (2011). Modificado pelas autoras.

De acordo com Schenk e Peres (2013, p.8) a atual distribuição dos espaços livres se dá pela falta de diretrizes e afirmam que “especialmente os relacionados ao lazer e fruição, (se) pudessem ser articulados, ou dispostos segundo uma expectativa de ligação de qualquer natureza” já seria benéfico ao uso humano. As autoras ainda complementam que as leis:

(...) versam sobre a quantidade de espaços que devem ser destinados a determinados usos, contudo, não existiram, políticas públicas que, desdobrando a quantidade imposta pela Lei, funcionassem como qualidade: diretrizes para que a disposição desses espaços na cidade recebessem um olhar que os articula se como um sistema.(SCHENK; PERES, 2013, p.8)

Em uma breve leitura do mapa 2 da figura 3 é possível apreender que alguns espaços verdes, sinalizados principalmente como ‘uso institucional’ e ‘sistema de recreio’, são sobras de loteamentos. Alguns estão ligados a corpos hídricos, mas a maioria não está conectada nem a outro espaço verde. Para Schenk e Peres (2013,

p. 8) essas áreas geralmente “ocupam áreas declivosas, ou têm dimensões ou inserções urbanas pouco aproveitáveis em relação a projetos de praças”, indicando que “parece ter sido o resto do parcelamento o que constitui o sistema de espaços livres públicos desde a década de 70”.

Tendo essa configuração urbana como base, recentemente vivenciamos um momento político pungente de discussão da revisão do Plano Diretor do município. Vale ressaltar que o Plano, aprovado em 2005, representou avanços para a proteção ambiental local. Schenk e Peres (2013, p. 9) comentam que:

Nesse momento de redescobertas e leituras, percebeu-se o acentuado grau de transformações e impactos negativos advindos dos processos especulativos de ocupação do solo e que não contemplaram os elementos e as características presentes no município. Os impactos evidentes claramente apontavam para a temática ambiental, sobretudo nas relações entre os processos inadequados de ocupação urbana e suas consequências, como ocupações irregulares em áreas de preservação, formação de áreas de risco à população, baixa qualidade das águas urbanas, pressão antrópica nos mananciais, entre outras.

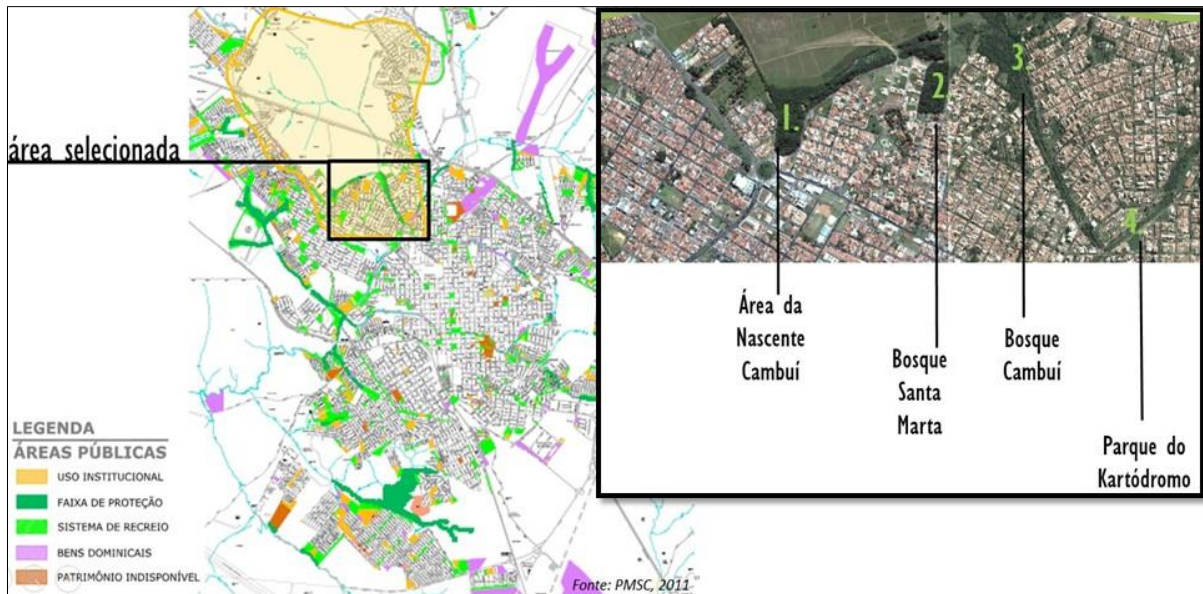
A revisão mencionada, portanto, representa um esforço para que avanços anteriores não sejam perdidos. Entre outros pontos, discutiu-se o uso e ocupação da microbacia do Córrego do Santa Maria do Leme. Conforme é possível ver no mapa 2 da figura 3, a área da microbacia destacada representa atualmente um chamado “vazio” urbano e está previsto como um dos eixos de crescimento da cidade. A região sofre forte especulação imobiliária, com regiões semi urbanizadas por bairros de condomínios de alto padrão (na área situada à esquerda no mapa).

A escolha por delimitar essa região por sua bacia hidrográfica não foi aleatória para nós. Acreditamos que a microbacia é uma unidade física importante no contexto geográfico, como também é uma unidade territorial ecológica, de planejamento e gestão regional mais adequada do que a delimitação política. A região da foz do córrego Santa Maria é a região mais urbanizada, no sentido de quantidade de pessoas e de tempo de urbanização, do território.

Outro fator decisivo para nossa escolha desta região, especificamente da região de foz do rio (Figura 3), para coletar os dados da pesquisa, foi o fato de que ela apresenta um histórico de mobilização popular em prol da manutenção e recuperação de suas áreas verdes e de seus corpos d’água (MATTIAZZI et al, 2011),

incluindo as articulações de associações de bairro⁷ e a constituição de uma organização da sociedade civil de interesse público (OSCIP) de cunho ambiental⁸, atuante na microbacia desde 2011.

Figura 4. Região da microbacia onde foram coletados os dados da pesquisa



Fonte: PMSC (2011) modificado pelas autoras; Google Maps modificado pelas autoras.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Os caminhos metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa e a coleta dos dados foram um processo desenvolvido ao longo dos três primeiros anos do doutorado. Com o aprofundamento teórico, nos apoiamos nos conceitos da *meshwork* trazidos por Ingold (2011), da multissensorialidade da experiência, de Pink (2009), e da teoria não representacional de Thrift (2008), para buscar nas escolhas metodológicas possibilidades de abarcar as experiências das pessoas participantes da pesquisa de forma mais abrangente e significativa para/nos processos educativos.

Em um primeiro momento, nos aproximamos das mobilizações existentes na microbacia. Acompanhamos o processo de construção de uma proposta de uso e ocupação do solo da microbacia, protagonizado pela OSCIP com auxílio de várias parcerias públicas e privadas, e que foi apresentada nas reuniões de discussão do

⁷ Associação de Moradores dos Jardins (AMOR). Maiores informações: <https://sites.google.com/site/amoraosjardins/>; Associação de Moradores do Santa Marta. Maiores informações: <http://parquesantamartasc.com>

⁸ OSCIP Veredas: Caminho das Nascentes. Maiores informações: blogveredas.blogspot.com.br

Plano Diretor. A partir desse primeiro momento, auxiliamos na realização de ações educativas na microbacia, especificamente na região da foz, a mais urbanizada da microbacia.

O primeiro projeto conjunto com a OSCIP e as associações de moradores dos bairros da região da foz foi um curso de curta duração (desenvolvido como atividade de extensão universitária⁹) de formação de monitoras e monitores para guiar visitas ao bosque Santa Marta, indicado como área 2 na figura 3. A partir do primeiro curso, dando continuidade à parceria, foi realizado um segundo curso de formação em educação ambiental, desta vez como parte do processo de coleta de dados para a presente pesquisa.

O curso, também oferecido como projeto de extensão¹⁰, foi nomeado como “Educação Ambiental na microbacia do Córrego Santa Maria do Leme e entorno: trilhas interpretativas e conservação da biodiversidade” O grupo participante foi formado por 14 pessoas, das 25 inscritas no período inicial. A distribuição de gênero não foi igualitária, sendo das 14 pessoas participantes, 10 mulheres. Todas as pessoas do grupo tinham ligações ou formações na área ambiental, mas poucas tinham ou consideravam ter experiência na área da educação ambiental. Das ocupações/formações descritas na inscrição o grupo contou com 11 estudantes (sendo uma do ensino médio, uma da pós-graduação e nove de graduação) e 3 profissionais formadas (duas biólogas e uma engenheira ambiental). Quanto ao interesse/expectativa inicial dos participantes para curso, tivemos na maioria das respostas a procura por formação prática na área de educação ambiental. E em destaque, tivemos 2 respostas que indicavam o interesse em participar do curso por causa da participação anterior no curso de formação de monitoras/es do bosque Santa Marta e 1 resposta que ressaltava a relação positiva de afetividade com os bosques

⁹ O “Curso de formação de monitoras/es do Bosque Santa Marta” (Processo Proex 383/2016-20) foi oferecido pelo Laboratório de Educação Ambiental da UFSCar (LEA/DCAm) e pela OSCIP Veredas: Caminho das Nascentes em parceria com o Departamento de Apoio à Educação Ambiental da Secretaria de Gestão Ambiental e Sustentabilidade (DeAEA/SGAS) da UFSCar, o Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC) da USP, a Associação de Moradores dos Jardins (AMOR), a Associação dos Moradores e Proprietários de Imóveis do Parque Santa Marta e a Fubá: Educação Ambiental e Criatividade, no período de 16 a 19 de fevereiro/2016, com a carga horária total de 12 horas.

¹⁰ Processo Proex 1957/2016-87, foi oferecido pelo Laboratório de Educação Ambiental da UFSCar (LEA/DCAm) em parceria com a OSCIP Veredas: Caminho das Nascentes, o Departamento de Apoio à Educação Ambiental da Secretaria de Gestão Ambiental e Sustentabilidade (DeAEA/SGAS) da UFSCar e a Associação de Moradores dos Jardins (AMOR).

da bacia do Santa Maria do Leme.

Ao todo tivemos 14 encontros de 4 horas cada, durante os meses de maio a dezembro de 2016 e a organização e realização de um evento de 9 horas de programação no dia 03 de dezembro de 2016. Os dados coletados com esse grupo foram resultantes de atividades coletivas e individuais realizadas pelas pessoas participantes durante esse período e subsidiaram a elaboração do Artigo 1 e do Artigo 3, apresentados na seção 4.

O segundo grupo participante da pesquisa, de onde emergiu o segundo bloco de dados, não participou do projeto de extensão, mas subsidiou a sua realização. Foi formado por pessoas que conhecemos ao longo dos três primeiros anos de aproximação da realidade da microbacia. Entre as várias pessoas, selecionamos e convidamos para realizar a entrevista sobre relações de aprendizagem cotidianas com os outros seres do espaço urbano, 8 pessoas envolvidas no processo. As entrevistas respeitaram o caminho, tempo e espaço escolhido por cada um/a das/os participantes e resultou em dados que subsidiaram a elaboração do Artigo 2 e do Artigo 3, apresentados na seção 4.

Vale ressaltar que todas as pessoas participantes estavam cientes da pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (APÊNDICE A), autorizando a utilização das falas, do relato posteriormente elaborado, dos materiais e fotos produzidos ao longo da coleta de dados. O projeto de pesquisa de doutoramento foi submetido previamente e aprovado pelo Comitê de Ética, conforme processo de número CAAE 58415616.7.0000.5504.

3.1 A PARTICIPAÇÃO E O DIÁLOGO COMO PONTOS CENTRAIS DA PRÁTICA EDUCATIVA

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

E ao discorrer sobre a importância de reconhecer o inacabamento para poder ensinar, no livro *Pedagogia da Autonomia* (2002), o autor cita que:

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

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

3.2 WALKING INTERVIEW

Kinney (2017) em um artigo sobre a metodologia define que a *walking interview* é uma mistura de entrevista com observação participante que pode ser realizada em diferentes formatos. A autora coloca que essa metodologia tem surgido de forma distinta dentro das metodologias das pesquisas qualitativas ligadas ao paradigma da mobilidade e com interesse em explorar a ligação do ser com o lugar. Iared e Oliveira (2017) realizaram um levantamento bibliográfico (na base de dados do campo da educação – ERIC – até 2014) muito interessante sobre investigações etnográficas que utilizavam o movimento como elemento condutor, demonstrando um recente crescimento do campo (o artigo mais antigo é de 2003).

As autoras encontraram 22 artigos, sendo 8 teóricos e 14 empíricos, utilizando como descritores: *walking*, *movement*, *mobile investigation* e *sensory ethnography*. Em relação aos artigos empíricos, as autoras citam que “a cidade tem sido explorada como um cenário-chave nas investigações etnográficas do caminhar (HORTON et al., 2014; PINK et al., 2010; YI’EN, 2013, entre outros)” (IARED e OLIVEIRA, 2017, p. 103). A crescente utilização do espaço urbano nos estudos etnográficos em movimento é bem recente no campo de pesquisa em educação ambiental (IARED; OLIVEIRA, 2017). Acreditamos que essa metodologia auxilia nos avanços para os estudos de percepção, sobre valores e efetivamente para a prática educativa em

nosso campo, pois busca trabalhar a multisensorialidade da experiência (PINK, 2009). Partindo dessa premissa, a escolha da metodologia *walking interview* conflui com as bases filosóficas que adotamos (ou escolhemos). Segundo Iared e Oliveira (2017, p. 104):

(...) mais do que observar/descrever, a experiência é vivenciada e testemunhada por todas/os as/os envolvidas/os(...). Nesse sentido, as caminhadas são alternativas metodológicas que facilitam a identificação e discussão das respostas afetivas que estão relacionadas ao fato de o corpo estar imerso no fluxo do movimento com o mundo.

Evans e Jones (2011) ressaltaram, em sua pesquisa com o uso da metodologia *walking interview*, que os dados gerados são profundamente ligados ao local em que ocorrem, observando que muitos deles surgem por estar no espaço. Além disso, reafirmam que os dados apresentam uma diferença considerável aos gerados em uma entrevista convencional. Ingold e Vergunst (2008) destacam que a caminhada é um ponto importante para entender melhor a variedade de significados do corpo engajado no mundo. Sendo assim, cientes das limitações e das potencialidades da escolha da metodologia, acreditamos que, como colocado por Iared e Oliveira (2017, p. 103), “não significa que esse método é capaz de acessar todos os elementos da experiência vivida, mas oferece uma forma alternativa que pode expandir a coleta de dados”.

4 OS DADOS DA PESQUISA

Optamos por desenvolver as análises e conclusões no formato de artigos acadêmicos. No Programa de Ecologia e Recursos Naturais (PPGERN/UFSCar) um dos formatos de apresentação da tese é um conjunto de artigos a serem enviados para periódicos indexados na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e listados segundo a avaliação Qualis como A1, A2, B1 e B2. Dessa maneira, os próximos três sub tópicos estarão em formato de artigos, com autora e co-autoras/es e seguindo normas específicas das revistas indicadas no início de cada artigo. Em anexo, estão as normas de cada publicação.

4.1 ARTIGO 1 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM ÁREAS VERDES URBANAS: UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DE VALORES A PARTIR DE UM PROCESSO EDUCATIVO.

Figura 5. Tirinhas de Armandinho. Autor: Alexandre Beck/ 2015.



Fonte: <http://tirasbeck.blogspot.com.br/>

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

Artigo submetido a Revista Pesquisa em Educação Ambiental (ANEXO A)

Andréia Nasser Figueiredo¹

¹Mestra em Ecologia e Recursos Naturais e Doutoranda em Ecologia e Recursos Naturais, Programa de Pós-graduação em Ecologia e Recursos Naturais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP
deianasserfig@gmail.com

Rua Quinze de Novembro nº1526, apto 31
Centro - São Carlos/SP
CEP: 13.560-240
Telefone: (16) 99171-2854

Haydée Torres de Oliveira²

²Doutora em Ciências da Engenharia Ambiental, professora sênior do Departamento de Ciências Ambientais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP
haydee.ufscar@gmail.com

Departamento de Ciências Ambientais
Universidade Federal de São Carlos campus São Carlos
Rodovia Washington Luis, km 235 - São Carlos - SP - BR
CEP: 13565-905
Caixa Postal: 676
Telefone: (16) 3509-1543

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

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

Resumo

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

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

Abstract

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

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

Contextualização

O contexto de onde emergiram os dados trabalhados no decorrer deste texto foi um projeto de extensão universitária denominado “Educação ambiental na microbacia do Córrego Santa Maria do Leme e entorno: trilhas interpretativas e conservação da biodiversidade”, aconteceu durante oito meses do ano de 2016, em encontros quinzenais, e culminou na organização e realização de um evento de 9 horas de programação educativa com a temática ambiental em dois bosques urbanos. Partindo dessa realidade, nosso objetivo foi identificar, dentro da prática educativa, quais os sentimentos e as emoções, relacionadas a áreas verdes e sua biodiversidade, emergiram nas e com as pessoas participantes do projeto.

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

Partimos da premissa de que nós, seres humanos, somos seres aprendentes e em construção durante o caminhar da vida e nos fazemos em nossas relações com os outros seres, humanos ou não, no caminhar do fluxo e na malha da vida. Por isso, resolvemos investigar a prática educativa conectada ao contexto urbano, já que esse é um ambiente comum à metade da

população humana atual (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2012) e, segundo dados dos Censo Demográfico realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano de 2010, mais de 80% da população brasileira está em áreas urbanas. Compreendemos que o contexto urbano não é uma tela onde ocorrem as relações, mas é a paisagem que é tecida nos fluxos das vidas e vice e versa (STEIL; CARVALHO, 2012). Para isso, nos propusemos desvelar as relações estabelecidas pelos seres humanos com as áreas verdes urbanas, tendo estas como espaços educadores (MATAREZI, 2005) para a prática da educação da atenção na perspectiva da educação ambiental que acreditamos e buscamos praticar.

Conceitualização

Olhando para a etimologia da palavra estética nos deparamos com a palavra sentir. Derivada da palavra grega *aisthesis*, o estudo da estética percorreu alguns caminhos dentro do campo da filosofia. Segundo Marin (2006, p.279), “o conceito de estética passou a ganhar solidez a partir das perspectivas existencialista e fenomenológica”. Em um recente ensaio crítico, Iared, Oliveira e Payne (2016) examinam alguns conceitos-chave sobre hermenêutica e fenomenologia introduzidos por alguns filósofos. Segundo as autoras e o autor, Dufrenne, Bachelard, Merleau-Ponty, Gadamer e Quintás convergem na abordagem ontológica da estética: “todos acreditam que não há dicotomia entre sujeito e objeto e que existe uma consciência reflexiva na experiência estética. Essa visão ontológica da natureza da realidade da experiência estética está na perspectiva fenomenológica hermenêutica” (IARED; OLIVEIRA; PAYNE, 2016, p.5, nossa tradução).

A perspectiva teórico-metodológica do presente trabalho tem sua base na fenomenologia. Partimos de Merleau-Ponty e avançamos para o campo teórico mais contemporâneo estabelecido por Tim Ingold e Nigel Thrift. O primeiro delimita questões importantes sobre a percepção, o ser e habitar o mundo (MERLEAU-PONTY, 2004b), enquanto o segundo transcende algumas questões do ponto de vista corporal, trabalhando conceitos como a *meshwork* (INGOLD, 2011) e, mais especificamente no campo da educação, baseado no conceito de Gibson¹¹, a educação da atenção (INGOLD, 2000 p. 167). O terceiro, nos remete a reflexões sobre a limitação de acessar e representar o mundo por meio de metodologias, uso de números e/ou palavras, o que ele chama de teoria não representacional (THRIFT, 2008).

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

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

A dimensão dos valores, éticos e estéticos, trazida por Carvalho (2006) nos remete diretamente ao (re)pensar das relações estabelecidas com o outro (seja humano ou não). Dentro da proposta do autor, temos na prática educativa a possibilidade de trabalhar a construção dos valores através das sensações e vivências e, a partir dessas, a reflexão sobre as escolhas que ao longo da vida nos fazem ser seres em constante mudança. Bonotto (2008) apresenta uma proposta de trabalho com a educação em valores. A autora pontua que trabalhar a cognição-afetividade-ação de forma integrada, possibilita a incorporação do trabalho com valores e o

¹¹ Gibson, J. J. *The ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin, 1979.

enfoque na apreciação estética. Segundo ela, a cognição permite a reflexão sobre as ações e sentimentos envolvidos na construção de valores para sua melhor compreensão e apropriação; a afetividade, incorpora a sensibilização, percepção e expressão dos sentimentos com relação ao valor construído (temporalmente e espacialmente), e, por último, a ação, proporciona a vivência para a construção do valor.

Seniciato e Cavassan (2009) pontuam que a experiência estética tem o potencial reflexivo como fundamental e de extrema importância nos processos educativos. E acrescentam que a experiência estética na natureza pode revelar a plenitude do ser. Iared (2015) reforça a necessidade de pensar atividades de educação ambiental que permitam vivências não estruturadas em espaços e momentos informais que possibilitem a convivência com o OUTRO e o diálogo com as mais diversas pessoas. Nesse sentido, Carvalho e Steil (2013) ressaltam que para Ingold, a produção e a troca de conhecimento são indissociáveis do engajamento dos sujeitos no mundo e sua ação no presente. Segundo a autora e o autor:

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

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

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

Quando olhamos o conceito de aprendizagem, especificamente no múltiplo e amplo campo da educação, encontramos alguns teóricos com conceitos similares ao trazido por Ingold, mas a partir de uma visão antropocêntrica. Brandão (2002, p. 293-294) destaca que “a educação é por toda a vida”, e complementa ao citar que ela deve “acompanhar, ao longo da vida, pessoas que se recriam ao reaprenderem sempre, e que devem estar inseridas em comunidades de saber”. Já Freire (1987) coloca que somos seres inacabados, e que logo somos seres aprendentes por toda nossa vida. E ao discorrer sobre a importância de reconhecer o inacabamento para poder ensinar, no livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), o autor cita que:

(...) Gosto (...) de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo (FREIRE, 1996, p. 22).

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

Caminhos metodológicos

Os dados trabalhados nesse artigo foram resultantes do processo educativo estabelecido no projeto de extensão “Educação ambiental na microbacia do Córrego Santa Maria do Leme e entorno: trilhas interpretativas e conservação da biodiversidade”, já anteriormente citado. Com o objetivo de desenvolver ações educativas nas áreas verdes urbanas da microbacia em questão, além de fortalecer o grupo de educadoras e educadores e promover um diagnóstico de áreas verdes da bacia como potenciais espaços educadores, realizamos 14 encontros de 4 horas cada, durante os meses de maio a dezembro de 2016. Esse grupo também esteve envolvido na organização e realização de um evento educativo, com nove horas de programação, no dia 03 de dezembro de 2016.

O grupo participante foi formado por 14 pessoas que tinham ligações ou formações na área ambiental. Segundo o questionário de inscrição do projeto de extensão, poucas tinham ou consideravam ter experiência na área educativa e ressaltaram ter interesse por formação prática na área de educação ambiental. E em destaque, tivemos duas respostas que indicavam o interesse em integrar a equipe do projeto por causa da participação anterior no curso de formação de monitoras e monitores do bosque Santa Marta (também oferecido pelo LEA/DCAm/UFSCar) e uma pessoa que em sua resposta ressaltava a afetividade com os bosques da bacia do Santa Maria do Leme em sua infância.

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

Dentro de uma perspectiva qualitativa e interpretativa, baseada nas especulações teóricas da fenomenologia já mencionado anteriormente, foram realizadas atividades educativas que priorizavam a reflexão sobre os sentidos e sentimentos das pessoas participantes. Durante essas atividades foram produzidos materiais individuais e coletivos posteriormente utilizados nessa análise. Nosso primeiro objetivo foi olhar cuidadosamente para cada etapa do processo educativo, e selecionar os materiais que nos permitiam identificar as expressões, sentimentos e sensações dos indivíduos participantes. Dentre os sete materiais elaborados e os diversos dados gerados no processo educativo, apenas cinco atividades foram escolhidas para esta análise, por considerarmos importantes na reflexão sobre o trabalho com valores e que supririam o nosso objetivo proposto a esse texto. Vale ressaltar que todas as pessoas participantes estavam cientes da pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido¹², autorizando a utilização dos materiais produzidos pelo grupo.

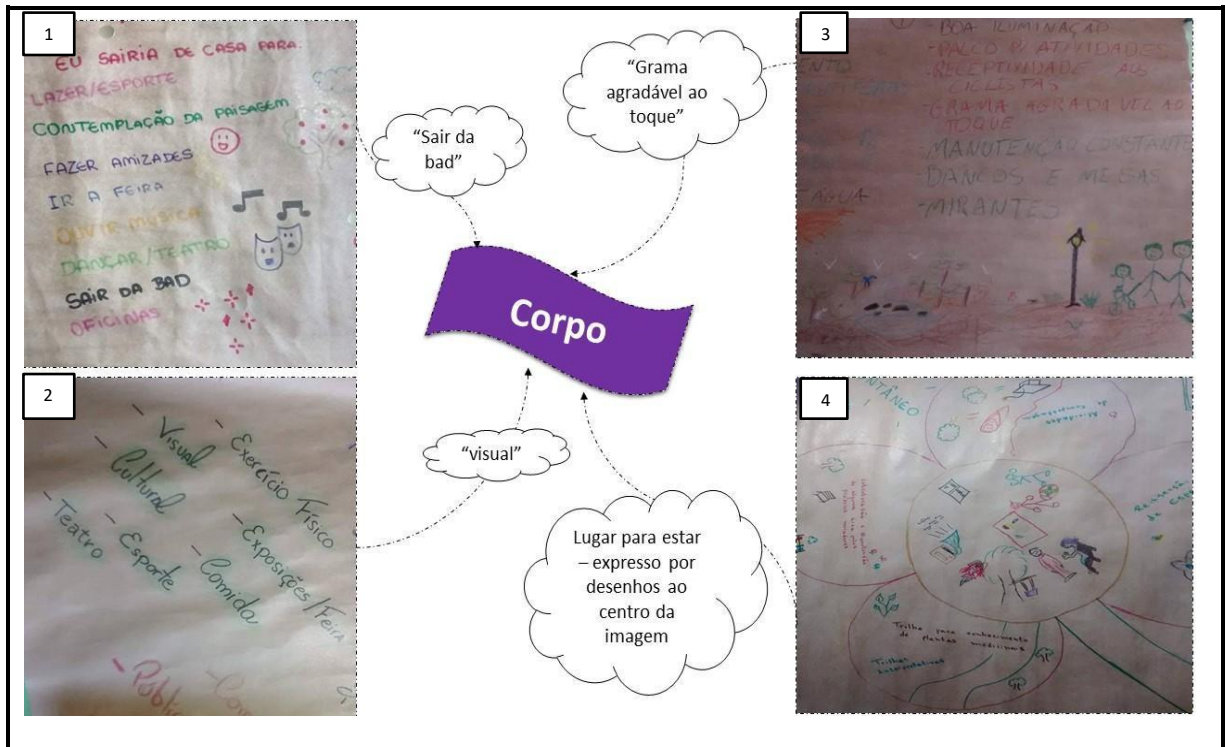
Uma análise reflexiva dos materiais

¹² O presente artigo faz parte de um projeto de pesquisa de doutoramento que foi submetido previamente e aprovado pelo Comitê de Ética obtendo o número CAAE 58415616.7.0000.5504.

Consideramos importante destacar algumas atividades desenvolvidas no processo educativo, para a prática da educação da atenção, valorizando as sensações estabelecidas com os outros seres no contexto urbano. Ao olharmos para as atividades escolhidas por nós, nos colocamos como sujeitos da pesquisa, pois realizamos o processo de ação-reflexão-ação (FREIRE, 2002). Ingold (2010) reforça o papel fundamental das pessoas responsáveis por mediar a prática educativa e coloca que, primeiramente, não pode haver uma observação sem participação e, sendo assim, que “praticar a observação participante é também passar por uma educação” (INGOLD, 2014, p. 388). Trazendo para a nossa prática, no projeto de extensão, nós, como educadoras, fomos as responsáveis diretas por criar as situações que ajudaram a desvelar os outros seres (humanos ou não) para as pessoas do grupo. E assim, segundo o autor (2010, p.21), “fazer esta coisa se tornar presente” no mundo das pessoas participantes. Para isso, iremos descrever de forma cronológica cinco eventos que para nós foram de extrema importância para estabelecer o olhar da atenção em relação à biodiversidade.

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

Figura 1. Materiais elaborados em sala e destaque para os motivos para frequentar uma área verde urbana



Fonte: elaborada pelas autoras.

O primeiro aspecto a ser destacado dessa produção coletiva diz respeito às formas encontradas pelos grupos de expressar os motivos a frequentar uma área verde urbana. A dificuldade em expressar (seja em palavras, gestos ou desenhos) os sentimentos é explicada, dentro de perspectiva fenomenológica (MERLEAU-PONTY, 1999), pela complexidade da percepção que cada pessoa/corpo vivencia no contato com o outro. Thrift (2008) pontua em seu livro *Non-Representational Theory: Space | politics | affect* que a experiência é diferente da representação. Temos desenhos (além das palavras) em três dos quatros cartazes, e especificamente o quarto cartaz só com desenhos ao centro da figura. Segundo Marin (2006), o contato com o outro, seja em um ambiente considerado preservado ou em um ambiente modificado e repleto de significados e nostalgias para os seres humanos, nos causa um emaranhado de sensações, sentimentos e significados difíceis de analisar e representar. Por isso, oferecer dentro da prática educativa, diferentes possibilidades de expressão dessas sensações e sentimentos torna-se importante para o processo de reflexão sobre as relações estabelecidas com os outros. No nosso caso, percebemos a importância de deixar os grupos se expressarem por meio de outra linguagem que não seja a falada ou a escrita letrada.

Outro aspecto que nos chamou a atenção foram as expressões destacadas na figura 1. Na tentativa de simbolizar os porquês de ir, apareceram expressões ligadas ao bem-estar corporal no lugar. Para Marin (2007) a crescente deseducação do sensível na nossa sociedade urbana é um dos maiores fatores para o não envolvimento das pessoas com os problemas ambientais locais. Observamos com as respostas das pessoas participantes, que mesmo em uma sociedade ainda pautada pela educação bancária (FREIRE, 1987) e, muitas vezes pautada também pela falta de uma educação estética (ou do sensível como coloca a autora), a relação das pessoas participantes com os espaços verdes urbanos se dá através da experiência no fluxo da vida. As quatro expressões remetem a relações diretas com o outro e a sensações que emergem destas relações. Para "sair da bad"¹³, ter um "visual" contemplativo, sentir a "gramma agradável ao toque" e ter um "lugar para estar" é necessário trabalhar o sensível e mergulhar

¹³Expressão popular utilizada que significa melhorar, vencer um estado depressivo.

nas experiências que o espaço verde urbano possibilita aos seres humanos. Sem dúvida, não podemos negar, que para haver essas relações temos que manter os espaços verdes urbanos públicos acessíveis e com possibilidade de diversos usos (CARRUS et al., 2015). Segundo Marin (2007):

As construções humanas nas grandes cidades privam o ser humano de sua essência, de seu contato com a natureza. A velocidade com que se dá a apropriação do espaço pela especulação imobiliária, e as mudanças de paisagens dela derivadas, quebram os laços de enraizamento ou identidade com o lugar (MARIN, 2007, p. 112).

A segunda atividade que nos trouxe elementos para trabalhar as relações foi a formação do conceito coletivo de educação ambiental para o grupo, realizada no terceiro encontro. A atividade consistiu em trabalhar o conceito individual e dele partir para a construção coletiva gerando autonomia e fortalecimento do grupo. Antes da realização da atividade em si, foi realizada uma apresentação em *powerpoint* do histórico e vertentes da educação ambiental brasileira e as pessoas participantes tiveram acesso a um dos documentos base¹⁴ da educação ambiental brasileira. Como resultado da atividade, o conceito coletivo elaborado foi:

A educação ambiental é um **processo de envolvimento** e construção de valores que visa a transformação, a percepção e a sensibilização em relação aos ciclos sustentáveis da vida.

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

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

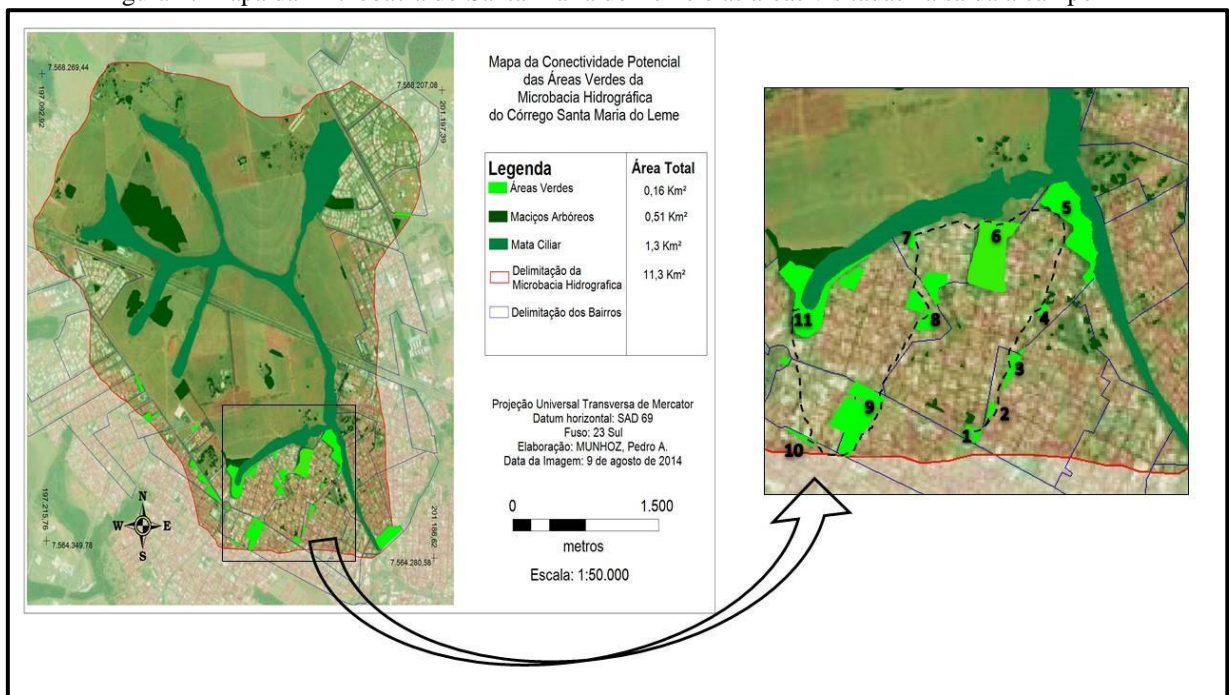
A terceira atividade que gostaríamos de trazer para a reflexão foi a atividade que buscou incentivar o olhar da atenção sobre os espaços verdes urbanos da microbacia. Fizemos uma saída a campo, num sábado de manhã e visitamos onze áreas (Figura 2). O objetivo era conhecer tais áreas e pensar possíveis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

Withrow-Clark et al. (2015) trabalharam o conceito de *sense of place*. Segundo o autor e as autoras, esse conceito pode ser descrito como a interação entre a conexão que os indivíduos sentem em lugares específicos e os significados ou descrições associados a esses lugares. Em uma proposta semelhante, elaboramos um roteiro com quatro perguntas e os registros foram feitos de forma individual. Dentre as perguntas, destacamos uma: Quais são suas sensações em

¹⁴ RIO DE JANEIRO. Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, de junho de 1992

relação ao lugar? Em para cada parada, alguns comentários e sensações se repetiam em diferentes pessoas.

Figura 2. Mapa da Microbacia do Santa Maria do Leme e as áreas visitadas na saída a campo



Fonte: Mapa original elaborado por Munhoz (2014) e modificado pelas autoras.

Para aprofundar nossa reflexão no presente artigo e não nos alongar em cada uma das onze áreas, escolhemos três áreas consideradas de destaque no processo educativo. A primeira área é a numerada com o 1 na figura 7. Foi exatamente onde iniciou a visita a campo e a primeira a ser olhada de forma diferente pelas pessoas do grupo. Essa área margeia uma rua principal da região, é a entrada de um bairro de classe média/média-alta da cidade e onde fica um posto policial da associação de moradores do bairro. As palavras mais citadas pelas pessoas do grupo foram: barulhento, decorativo e movimentado. Destacamos também outros termos utilizados como: tédio, segurança, vazio e falta de diversidade.

A segunda área destacada por nós é a área numerada como 4 na figura 2. Trata-se de uma praça triangular localizada no meio do bairro e a escolhemos como destaque porque, a princípio, seria o espaço para desenvolver o evento educativo, mas por questões de logística e tamanho o espaço não foi utilizado. As palavras mais citadas foram: calma e agradável. E entre as palavras que destacamos estão: maior interferência humana, pouquíssima vegetação e parada. A terceira e última área selecionada por nós é a área numerada como 6 na figura 2. Trata-se do bosque Santa Marta, um remanescente florestal que foi parcialmente reflorestado por um grupo de moradores do bairro e foi selecionado como destaque porque foi um dos espaços onde foi desenvolvida a ação educativa proposta pelo grupo no final do projeto de extensão. Para o bosque, as palavras mais citadas foram: tranquilidade, agradável e calma. Assim como fizemos nas outras áreas, destacamos outras palavras que apareceram em relação a essa área, são elas: sensação de possibilidade, várias espécies nativas, frio e felicidade.

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

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



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

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

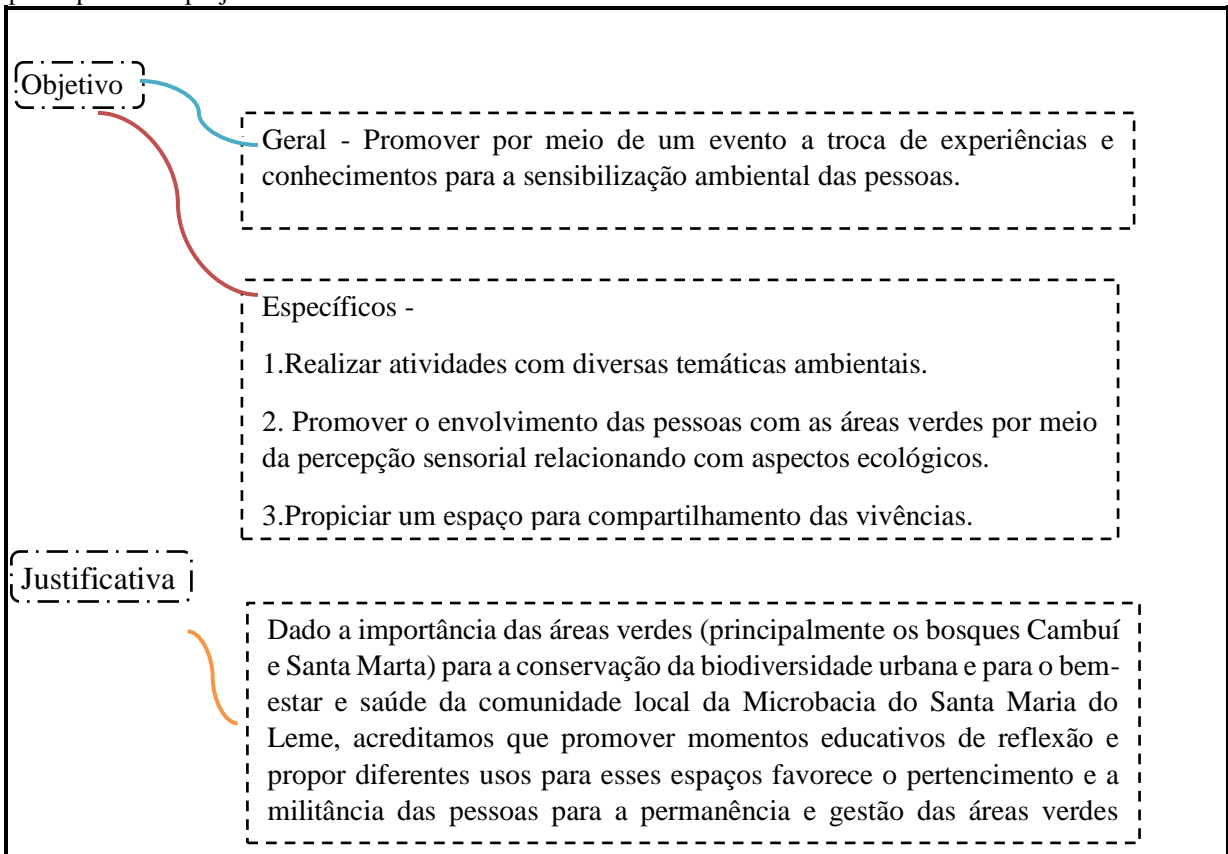
onde ocorre a vida (ou como colocado por Merleau-Ponty, a relação com as coisas), mas são moldados em um processo de fluxo e contrafluxo da vida.

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

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

A atividade de escrita coletiva de um projeto (no caso, o evento) estava proposta como uma forma de estruturar as ideias e contemplar da melhor forma todos os desejos do grupo. Realizamos então a dinâmica do Café Compartilha (OCA, 2015), como estratégia para a primeira organização do projeto educativo. Como resultado, tivemos cartazes que continham desde uma estrutura para a introdução com os tópicos base para o projeto até o primeiro cronograma do evento. Além disso, foram elaborados durante a dinâmica os objetivos e a justificativa (Figura 4) de realização do evento.

Figura 4. Objetivos e justificativa do projeto educativo elaborados coletivamente pelo grupo de pessoas participantes do projeto de extensão



Fonte: elaborado pelas autoras.

Assim como fizemos com o conceito de educação ambiental, destacamos algumas das palavras utilizadas nos objetivos para mergulhar um pouco mais em nossa reflexão. Do objetivo geral, nosso destaque vai para a palavra troca. Para nós é significativa a presença dessa palavra no objetivo geral do projeto (que culminou no evento) escrito coletivamente pelas pessoas participantes do processo educativo, na medida em que reflete um dos princípios da educação ambiental crítica, dialógica, participativa e reflexiva que almejamos em nossas pesquisas e práticas educativas¹⁵. É uma palavra que remete à incorporação do aprender pelas relações do fluxo da vida (INGOLD, 2011) e dentro de uma proposta educativa dialógica (FREIRE, 2002). A escrita pode até ser extrapolada para a troca de experiência e de conhecimentos de todos os seres.

Nos objetivos específicos faremos um destaque geral sobre o aspecto reflexivo e sensorial presente em quase todos os tópicos. Conseguimos compreender a preocupação em envolver as pessoas com as duas áreas verdes urbanas a fim de gerar vivências e reflexões sobre suas relações com aqueles espaços. Achamos interessante a força com que aparece a educação estética, que trabalha o viver e o vivenciar as trocas. A proposta de desenvolver diferentes atividades também pode ser colocada como uma possibilidade de propiciar às pessoas, em diferentes tempos, relações de diferentes formas.

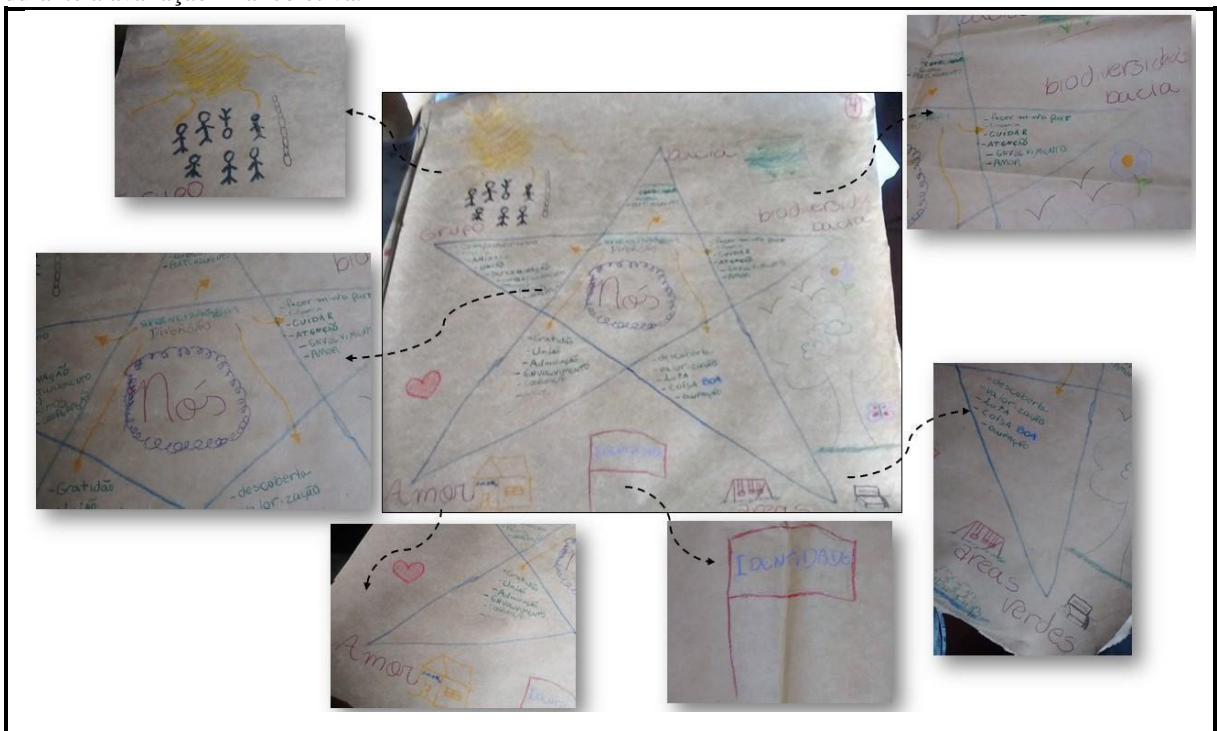
¹⁵ Como exemplos de pesquisas realizadas pelo nosso grupo vide: Bissa (2016); Di Tullio (2014); Figueiredo (2013); Hofstatter (2013); Iared (2015); Martins (2015); Oliveira (2015); Thiemann (2013); Valenti (2014).

Na justificativa, temos a incorporação dos valores trabalhados dentro do processo educativo. Ela nos remete novamente à questão da biodiversidade observada inicialmente na saída a campo, ao lugar de estar que as áreas verdes representam para o grupo, consequentemente ao pertencimento (citado inicialmente no conceito de educação ambiental elaborado pelo grupo) e principalmente o aprender com o outro. Segundo Iared (2015, p.79), “a experiência estética funda vínculos intrínsecos para com a natureza e essa seria essencial na defesa da conservação da biodiversidade. Os valores estéticos refletem nossos posicionamentos éticos e políticos no debate ambiental”. Foi justamente esse processo que identificamos nas atividades até aqui.

A quinta e última atividade que destacamos do processo educativo é a avaliação do projeto de extensão como um todo. Após a elaboração escrita do projeto educativo pelo grupo, o desenvolvimento de todas as atividades e a realização do evento, avaliamos todo o processo formativo. Essa avaliação foi feita em duas etapas, uma coletiva e outra individual. Nesta reflexão, vamos olhar para os materiais produzidos na avaliação coletiva, na qual novamente utilizamos a dinâmica do Café Compartilha. Entre as questões abordadas, havia uma específica sobre as relações estabelecidas ao longo do projeto. A pergunta era: Você consegue identificar quais sentimentos, motivações e relações se estabeleceram no processo educativo entre: você e as outras pessoas do grupo; você e a AMOR (sede da Associação de Moradores dos Jardins, onde aconteceram boa parte dos encontros); você e as áreas verdes da bacia; você e a biodiversidade da bacia; você e a bacia?

A resposta gerou um desenho em formato de estrela de cinco pontas (Figura 5). Ao centro conseguimos visualizar respectivamente as palavras: nós, aprendizagem e diversão. A proposta de colocá-las ali foi justificada durante a partilha (momento final da dinâmica) como palavras que interligavam todas as relações. Segundo o grupo, o “nós” representava o ponto de partida do olhar, a palavra “aprendizagem” sintetizava o resultado acordado como o principal de todas as relações e a palavra “diversão” o ambiente criado através dessas relações e que permitiu, ao mesmo tempo, todas as relações estabelecidas e identificadas.

Figura 5. Cartaz produzido a partir da pergunta sobre as relações estabelecidas com diferentes seres durante a avaliação final coletiva.



Fonte: elaborado pelas autoras.

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

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

Para nós, todo o trabalho de formação de valores, o cuidado da mediação dialógica e a educação da atenção foram contemplados com essa avaliação. Thomashow e Kessel (2015) pontuam em seu artigo que:

a educação ambiental tem o poder de transformar a forma como as pessoas vivem nas áreas urbanas, revelando as complexidades dos sistemas sociais e ecológicos e usando essa consciência para orientar o engajamento e a ação (THOMASHOW; KESSEL, 2015, p.26, tradução nossa)

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

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

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

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

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

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

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

Considerações finais

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

Referências

- BONOTTO, D. M. B. O trabalho com valores em educação ambiental: investigando uma proposta de formação contínua de professores. 2003. 231 f. *Tese* (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
- _____. Contribuições para o trabalho com valores em educação ambiental. *Ciência & Educação*, v. 14, n. 2, p. 295-306, 2008.
- BRANDÃO, C. R. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- CARRUS, G. SCOPELLITI, M. LAFORTEZZA, R. COLANGELO, G. FERRINI, F. SALBITANO, F. AGRIMI, M. PORTOGHESI, L. SEMENZATO, P. SANESI, G. Go greener, feel better? The positive effects of biodiversity on the well-being of individuals visiting urban and peri-urban green areas. *Landscape and Urban Planning*, n. 134, p. 221-228. 2015,
- CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.), *Identidades da educação ambiental brasileira* Brasília, Brasil: Diretoria de Educação Ambiental/ MMA. 2005, p. 13–24.
- CARVALHO, I. C. M.; GRÜN, M. Hermenêutica e educação. In: FERRARO JUNIOR, L. A. *Encontros e caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005. p. 175-187.
- CARVALHO, I. C. M.; STEIL, C. A. Percepção e ambiente: aportes para uma epistemologia ecológica. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. especial, p. 59, mar. 2013.
- CARVALHO, I. C. M.; STEIL, C. A. O habitus ecológico e a educação da percepção: fundamentos antropológicos para a educação ambiental. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 3, p. 81–94, 2009.
- CARVALHO, L. M.. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. C. S; LOGAREZZI A. (Orgs.) *Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo*. São Carlos: EdUFSCar, 2006, p. 19-41.
- DI TULLIO, A. Contribuições do projeto ProMEA na Rede (São Carlos, SP) à construção de identidade e à formação ambiental continuada de professoras do ensino básico. 2014. *Tese* (Doutorado em Ciências). Centro de Ciências Biológicas e Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.
- FIGUEIREDO, A. N. Análise reflexiva sobre a produção participativa e a dimensão crítica de materiais de educação ambiental no contexto de bacias hidrográficas no estado de São Paulo. 2013. 118p. *Dissertação* (Mestrado em Ecologia e Recursos Naturais) - Centro de Ciências Biológicas e Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GRÜN, M. *Ética e educação ambiental: uma conexão necessária*. Campinas: Papirus, 1996.
- _____. A outridade da natureza na educação ambiental. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2003, Poços de Caldas. *Anais...* Poços de Caldas, MG, 2003.
- GUIMARÃES, M. Educação ambiental crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.), *Identidades da educação ambiental brasileira* Brasília, Brasil: Diretoria de Educação Ambiental/ MMA. 2005. p. 25–34.
- IARED, V. G. A experiência estética no Cerrado para a formação de valores estéticos e éticos na educação ambiental. [s.l.] *Tese* (Doutorado em Ciências). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- IARED, V. G.; OLIVEIRA, H. T. DE; PAYNE, P. G. The aesthetic experience of nature and hermeneutic phenomenology. *The Journal of Environmental Education*, v. 0, n. May, p. 1–11,

2016.

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

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

_____. *Being alive: essays on movement, knowledge and description*. New York: Routledge. 270 p. 2011.

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

_____. That's enough about ethnography. *Hau: Journal of Ethnographic Theory* n.4, v.1, p. 383-395, 2014.

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

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

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

MATTIAZZI, B; FIGUEIREDO, R.A.; KLEFASZ, A. *Ecologia, educação ambiental e participação comunitária*. São Carlos: RiMa Editora, 2011. 118 p.

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

_____. *Conversas - 1948*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. *O visível e o invisível*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004b.

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

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. *Relatório sobre a situação da população mundial*, 2012. Disponível em: <<http://www.unfpa.org.br/Arquivos/swop2012.pdf>>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2016.

SÃO CARLOS. Prefeitura Municipal de São Carlos. *Plano Diretor do Município de São Carlos*. Lei no 13.691 de 25 de novembro de 2005. São Carlos, 2005. 69p.

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

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

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

THOMASHOW, C.; KESSEL, A. Urban complexity and environmental education. In: RUSS A. (Ed.). *Urban environmental education*. p26-30, Ithaca, NY and Washington, DC. 2015.

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

4.2 ARTIGO 2 - EDUCAÇÃO AMBIENTAL URBANA: UM ESTUDO SOBRE VÍNCULOS DE SERES HUMANOS E NÃO HUMANOS EM UM CONTEXTO DE PRÁTICAS E MILITÂNCIA POLÍTICA PARA A PERMANÊNCIA DE ÁREAS VERDES URBANAS

Figura 6. Tirinhas do Aldreysenhando. Autor: Aldrey de Godoy/2017.



Fonte: <https://www.facebook.com/aldreysenhando>

Artigo a ser submetido a revista "Educação em Revista" (ANEXO B)

Educação ambiental urbana: um estudo sobre vínculos de seres humanos e não humanos em um contexto de práticas e militância política para a permanência de áreas verdes urbanas.

Andréia Nasser Figueiredo¹⁶

Haydée Torres de Oliveira¹⁷

Resumo

Na busca de trabalhar de forma contextualizada uma Educação Ambiental crítica e urbana, mergulhamos em um estudo sobre as relações estabelecidas por seres humanos com outros seres em espaços verdes. Acreditamos que esses espaços são espaços educadores dentro da realidade urbana, pois permitem além da existência de outros seres, o educar dos humanos nas suas relações com os outros seres de forma contínua e principalmente por meio da educação da atenção. A nossa questão de pesquisa nesse estudo foi: “Quais são as características e elos, numa perspectiva humana, das relações seres humanos – outros seres em espaços verdes urbanos?”. A cidade de São Carlos, no interior do estado de São Paulo/BR, foi escolhida por apresentar um contexto de revisão do Plano Diretor do município e um histórico de mobilizações em prol de espaços verdes. Encontramos oito pessoas profundamente engajadas na manutenção de espaços verdes públicos e urbanos, e realizamos entrevistas com a metodologia *walking interview*¹⁸. Após a análise, encontramos quatro pontos confluentes dos elos: (1) A importância de vivenciar/andar/estar em espaços verdes (urbanos ou não); (2) A necessidade do olhar e das ações práticas de cuidado constante com os outros seres; (3) buscar a maior coerência entre o discurso e a prática; (4) A retomada do entendimento de que somos seres coletivos e que a ação de cuidar e estar com o outro torna-se parte de nós no fluxo da vida. A partir disso, concluímos que a crise socioambiental não se refere somente a uma questão de valores éticos, mas também uma crise profunda de valores estéticos vivida em oposição às escolhas da sociedade capitalista.

Palavras chaves: Walking interview. Espaços educadores urbanos. Valores éticos e estéticos.

Abstract

In the search to contextualize a Critical and Urban Environmental Education, we immerse ourselves in a study about the relations established by human beings with other beings in green spaces. We believe that these spaces are educational spaces within the urban reality, because they allow, besides the existence of other beings, to educate humans in their relations with other beings continuously and mainly through the education of attention. Our research question in this study was: "What are the

¹⁶Mestra em Ecologia e Recursos Naturais e Doutoranda em Ecologia e Recursos Naturais, Programa de Pós-graduação em Ecologia e Recursos Naturais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP deianasserfig@gmail.com

¹⁷Doutora em Ciências da Engenharia Ambiental, professora titular do Departamento de Ciências Ambientais, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP haydee.ufscar@gmail.com

¹⁸Optamos por manter o termo em inglês.

characteristics and links, from a human perspective, of human beings - other beings in urban green spaces?" The city of São Carlos, in the interior of the state of São Paulo / BR, was chosen because it presents a context of revision of the Master Plan of the city and a history of mobilizations in favor of green spaces. We found eight people who were deeply engaged in the maintenance of public and urban green spaces in the urban growth area, and conducted interviews with the walking interview methodology. After the analysis, we find four confluent points of the links: (1) The importance of experiencing / walking / being in green spaces (urban or otherwise); (2) The need for the look and practice of constant care with other beings; (3) Being an example, seeking greater coherence between discourse and practice; (4) Resumption of the understanding that we are collective beings and that the act of caring and being with one another becomes part of us in the flow of life. From this, we conclude that it is not only a matter of crisis of socio-environmental ethical values, but also a deep crisis of aesthetic values lived to the detriment of the choices of capitalist society.

Key words: Walking interview. Urban educative spaces. Ethical and aesthetic values.

Introdução

Partimos do pressuposto que a cidade é um emaranhado estabelecido por humanos em relações entre eles e com outros seres. Se olharmos para o espaço urbano com a lente da Ecologia, a cidade se constitui num sistema aberto e heterotrófico, que se relaciona de forma dependente com as paisagens verdes circundantes (ODUM, 1971). E que é definida então como uma paisagem, dentro do mosaico de paisagens existentes na Biosfera, que se interliga e que reage às constantes mudanças ao longo do tempo geológico. Esse olhar ecológico nos ajuda a começar a compreender as relações que nós, humanos, temos com os outros seres.

Historicamente, a população humana se estabeleceu em grupos, povoados e cidades. Somos seres coletivos e sociais, assim como tantos outros que coexistem conosco. Nesses agrupamentos, modificamos e somos modificados em nossas relações. Olhar a cidade em uma das várias perspectivas urbanísticas mais humanizadoras, nos revela que é um espaço vivo (GEHL, 2013), pulsante com o fluxo dos seus seres e em constante modificação. Assim, a paisagem urbana, cada vez mais presente e em crescimento no contexto mundial (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2012), surge no emaranhado de paisagens do planeta. Nos parece a princípio, ao olhar desatento, que os seres humanos são os detentores do controle desse espaço. Mas o pulsar desse pedaço da malha da vida, nos lembra cotidianamente que o controle é ilusório.

Acreditamos, como colocado por Ingold (2011), que nos fazemos e refazemos no encontro com os outros seres, que coabitam física e temporalmente algum desses

pedaços da malha ao longo da vida, em uma perspectiva trabalhada pelo autor da chamada educação da atenção (retomaremos mais adiante sobre). Os encontros e relações mínimas que estabelecemos nos moldam e, conseqüentemente, moldam os outros seres e a própria cidade. É esse espaço, colocado aqui por nós como um pedaço da malha da vida, o cenário escolhido para aprofundar nossos estudos sobre as relações estabelecidas por seres humanos com outros seres com o objetivo de identificar as motivações, elos e sentimentos, buscando os chamados vínculos, em um contexto de militância política para permanência das áreas verdes urbanas. Assim, buscamos responder “Quais são as características e elos, numa perspectiva humana, das relações seres humanos – outros seres em espaços verdes urbanos?”.

Considerando tais áreas como um dos lugares possíveis de encontro com outros seres dentro da cidade, reconhecemos que além de serem espaços que permitem a permanência e o fluxo da biodiversidade, são espaços educadores (MATAREZI, 2005) ou com potencial para práticas educativas ambientais críticas e dialógicas (CARVALHO, 2005; GUIMARÃES, 2005; FREIRE, 2002) e que nos permitem criar relações e vivências com essa chamada biodiversidade urbana (THIEMANN, 2013). Se olharmos para o histórico de planejamento urbano brasileiro (MARICATO, 2003; PINHEIRO, 2007; VIANNA, 2013), veremos que as áreas verdes não foram espaços priorizados na paisagem urbana. Em regiões de populações com média e baixa renda, elas raramente aparecem na paisagem e, quando aparecem, são destinadas a pedaços desconexos da geomorfologia da região. Partindo disso, buscamos identificar e compreender o contexto da realização da pesquisa e os caminhos das relações das pessoas militantes dentro dessa realidade.

Caminhos Metodológicos

Os dados trabalhados nesse artigo foram resultantes de entrevistas realizadas com oito pessoas que militam pela permanência de espaços verdes urbanos e que moram em uma Microbacia semi urbanizada que está em processo de urbanização total.

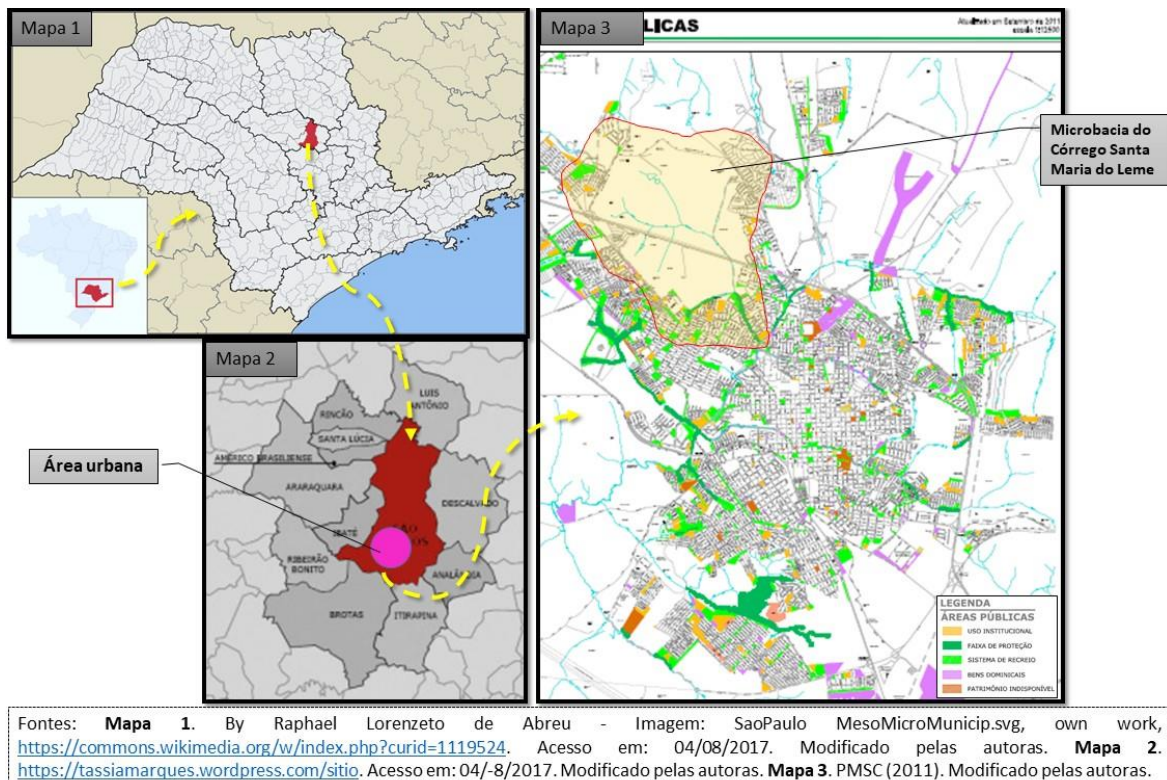
O contexto da pesquisa e o convite às pessoas participantes

No contexto urbano da cidade de São Carlos/SP - Brasil, escolhido como local de estudo, é possível apreender a partir de uma breve leitura do mapa de áreas públicas, resultante do Plano Diretor do Município (SÃO CARLOS, 2005), que alguns espaços verdes, classificados dentro do Sistema de Espaços Livres (NUCCI, 2008) como áreas

com alguma vegetação com uso de lazer ou para usos institucionais, são sobras de loteamentos. Algumas áreas estão ligadas a corpos hídricos, mas a maioria não se liga a nenhum outro espaço verde.

Acrescido a essa atual configuração urbana, recentemente vivenciamos um momento político pungente da revisão do Plano Diretor da cidade. Entre outros pontos, discutiu-se o uso e ocupação da microbacia do Córrego do Santa Maria do Leme. Conforme é possível ver no mapa 3 da figura abaixo (Figura 1), a área da microbacia representa atualmente um chamado “vazio” urbano e está prevista no eixo de crescimento da cidade.

Figura 1. Localização espacial da região no município foco da mobilização das pessoas entrevistadas.



Atualmente, a área da microbacia sofre forte especulação imobiliária, com regiões semi urbanizadas por bairros de condomínios de alto padrão (à sua esquerda no mapa 3 da figura1). A região da foz do córrego é a região mais urbanizada, no sentido da quantidade de pessoas e do tempo de urbanização do território. É justamente essa região da microbacia que apresenta um histórico de mobilização popular em prol da manutenção e recuperação das áreas verdes e dos corpos d’água (MATTIAZZI et al., 2011), além de abrigar uma OSCIP ambiental atuante desde 2011.

Levando em consideração toda a complexidade da realidade de lutas e relações desse contexto urbano, convidamos para participar das entrevistas, oito pessoas moradoras dos bairros da foz da microbacia, algumas atuantes na OSCIP e/ou nas associações de bairro, outras atuantes de alguma forma mais pontual, mas todas mobilizadas para a permanência dos espaços verdes da região. Antes de convidá-las efetivamente, realizamos uma aproximação durante dois a três anos e estabelecemos parcerias com as associações e a OSCIP. Acompanhamos o processo de mobilização e de construção de uma proposta de uso e ocupação do solo da microbacia, coordenado pela OSCIP com auxílio de várias parcerias públicas e privadas e que foi apresentado nas reuniões de discussão do Plano Diretor. Além desse processo, auxiliamos no desenvolvimento de ações educativas na microbacia, por meio da realização de dois cursos de formação em Educação Ambiental e de um evento de cunho educativo em duas áreas verdes da região da foz da microbacia.

Após esse processo de reconhecimento mútuo, selecionamos e convidamos oito pessoas envolvidas no processo para realizar a entrevista sobre relações de aprendizagem cotidianas com os outros seres do espaço urbano. Vale ressaltar que todas as pessoas participantes estavam cientes da pesquisa e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido¹⁹, autorizando a utilização das falas e do relato posteriormente elaborado. Os breves perfis e características de cada uma das pessoas participantes fizeram parte da análise dos dados levantados, portanto, estão mais adiante no presente artigo.

A escolha do walking interview como metodologia de coleta de dados

Segundo Ingold (2011) a vida se dá no movimento ou na malha do fluxo da vida. Partindo dessa concepção, buscamos uma metodologia que nos permitisse dentro da mobilidade observar as relações que os participantes da pesquisa têm com os outros seres. Evans e Jones (2011) ressaltaram que os dados gerados por meio dessa metodologia permitem trabalhar a ligação da pessoa com o lugar e reafirmam que os dados apresentam uma diferença considerável aos gerados em uma entrevista convencional. Segundo Iared e Oliveira (2017, p. 104):

A técnica do walking ethnography considera a perspectiva de imersão do/a pesquisador/a dentro do evento do estudo, sendo que a ideia de “influenciar”

¹⁹ O presente artigo faz parte de um projeto de pesquisa de doutoramento que foi submetido previamente e aprovado pelo Comitê de Ética obtendo o número CAAE 58415616.7.0000.5504.

o contexto de pesquisa é contestada, assumindo pesquisador/a e pesquisadas/os como participantes da investigação.

Sendo assim, cientes das limitações e das potencialidades da escolha da metodologia, acreditamos que, como colocado por Iared e Oliveira (2017, p. 103), “não significa que esse método é capaz de acessar todos os elementos da experiência vivida, mas oferece uma forma alternativa que pode expandir a coleta de dados”.

Partindo dessas premissas, a escolha da metodologia *walking interview* conflui com as nossas bases filosóficas e nos pareceu adequada para o contexto e apta a gerar respostas a nossa questão de pesquisa. Dentre os diferentes formatos, escolhemos proceder com o mais aberto possível. Não estabelecemos um roteiro para a caminhada nem para a entrevista.

No convite às pessoas participantes, explicamos os objetivos da pesquisa e esclarecemos que a entrevista seria feita caminhando e que a área verde e o percurso ficaram a cargo de cada uma definir. Logo no início da entrevista, as pessoas recebiam o termo de livre e esclarecido e autorizaram o uso de um gravador. Podemos observar na Figura 2 os trajetos das caminhadas, escolhidos pelas pessoas entrevistadas. Os percursos foram registrados por meio de GPS e posteriormente sobrepostos em uma imagem de satélite. É possível perceber que espaços similares foram percorridos e que todas as entrevistas aconteceram na região anteriormente citada como a mais urbanizada da microbacia e com o histórico de mobilizações. Além disso, encontramos mais alguns elementos comuns: (1) apenas duas entrevistas começaram efetivamente em movimento, em todas as outras a conversa iniciou com as pessoas sentadas; (2) quatro delas começaram nas casas das pessoas entrevistadas (traçadas em azul claro, azul escuro, vermelho e roxo no mapa da Figura 2), duas diretamente no bosque (traçadas em amarelo e laranja no mapa da Figura 2) e uma foi realizada caminhando pelo quintal (destacada em verde no mapa da Figura 2); (3) Além da entrevista realizada especificamente no quintal, fomos convidadas a conhecer mais três quintais durante as entrevistas, sempre após a caminhada pelas áreas verdes públicas.

Figura 2. Mapa dos percursos caminhados nas entrevistas.



Fonte: Google Maps, modificado pelas autoras.

Como forma de respeitar os movimentos, optamos por elencar em um primeiro momento, as sensações expressas oralmente e corporalmente em cada uma das entrevistas. Alguns pontos da fala, do relato e da presença corporal durante a entrevista em movimento foram selecionadas por nós para compor nossa análise. Em um segundo momento, agrupamos categorias emergentes que envolvem as sensações e valores similares destacados pelas pessoas entrevistadas.

Resultados e discussão

As individualidades e particularidades das conversas caminhantes

A primeira entrevista foi com Fernanda²⁰. A entrevistada é moradora da área já há alguns anos, militante ambiental na cidade e tem como prática diária caminhar pelas áreas verdes próximas. Nossa entrevista começou com uma conversa em sua casa, depois seguimos para caminhada por um dos bosques e terminamos em seu quintal. Logo no começo da nossa conversa, em sua fala, ela ressaltou que achava fundamental a compreensão do conceito de coletivo para sanar a crise socioambiental vivida na cidade. Para Fernanda, o que a fez frequentar e militar por esses espaços

²⁰ Todas as pessoas entrevistadas estão referidas no texto por nomes fictícios, assim como acordado no termo de livre esclarecido assinado pelos mesmos (APENDICE A).

no ambiente urbano e fora do ambiente urbano foi ter a consciência de que aquele espaço a pertencia. Uma vez que a pertencia, ela passou a cuidar (frequentando/militando/exigindo a permanência) e, principalmente, para que fossem espaços públicos acessíveis.

Sorrentino et al. (2013) colocam, entre os cinco pilares fundamentais à Educação Ambiental, o conceito de comunidade, que, segundo elas e eles, não representa uma localidade geográfica, mas sim um “conceito existencial organizador da relação das pessoas com o grupo, do sentimento de identidade comum e do apelo à solidariedade”. Colocam ainda que esse conceito é fundamental pois é o “critério de ação governado pelo pertencimento comum e não como a arena física onde a ação ocorre” (SORRENTINO et al., p. 25).

Iared (2015), em sua tese de doutoramento, reforça que “viver em comunidade propicia experienciar a intersubjetividade e reconhecer e respeitar o outro (seres humanos e não humanos) enquanto sujeito e não objeto. Essa relação intercorporeal tem a potencialidade de criar um novo senso ambiental estético e ético” (IARED, 2015, p.87). E a partir desses novos entendimentos do outro e de comunidade, compreender e reconhecer as relações que o formam. Nesse sentido, especificamente sobre as áreas verdes públicas, Fernanda comenta:

(...) Uma coisa que me incomoda bastante é que a maior parte da comunidade do entorno vê aquilo como uma coisa de alguém, não vê como dele (...) A abordagem de quem está ligado à questão ambiental é outra (...) Não só (a pessoa) ligada à questão ambiental, mas (a pessoa) que entende que aquilo que é um espaço público e é meu. É público, é meu! É nosso! É da sociedade! Então, temos que opinar e temos que contribuir (...) Responsabilidade coletiva, né? Não quer dizer que você vai fazer o que o poder público tem que fazer, mas exigir pode. (risos)...Tem que participar de elaboração de alguma proposta. E ficar que nem sarna, porque aquilo ali é nosso.

A crise do valor coletivo, ou de comunidade como colocado pelas autoras e autores supracitados, ocasiona, para a entrevistada, esse abandono do espaço público e essa desunião das pessoas em prol dos outros seres que compõem a cidade. Logo, ao pensarmos na educação contínua e cidadã, torna-se urgente trabalhar nas práticas educativas a educação em/por/para a coletividade, não só entre os seres humanos, mas entre todos os seres.

Ao pensar nos espaços verdes urbanos como espaço educadores, para se estar frequentemente, possibilitamos vivências que podem gerar o repensar das relações pré-estabelecidas. Esse foi outro ponto levantado nas falas da entrevistada. Para ela, há uma importância significativa no vivenciar desses espaços verdes.

Carvalho e Steil (2013), nesse sentido, ressaltam que para Ingold a produção e a troca de conhecimento são indissociáveis do engajamento dos sujeitos no mundo. E, nesse sentido, Matarezzi (2006) defende significativas vivências para além de atividades de sensibilização. Iared (2015, p.79) coloca que: “a experiência estética funda vínculos intrínsecos para com a natureza e essa seria essencial na defesa da conservação da biodiversidade. Os valores estéticos refletem nossos posicionamentos éticos e políticos no debate ambiental”.

É importante reconhecer que espaços verdes estão cada vez mais escassos ou menos acessíveis na atual conjuntura urbana e sociopolítica brasileira. Fernanda sugere que a escola, como instituição de educação formal, poderia propiciar momentos educativos nesses espaços como forma de suprir um pouco essa diminuição de vínculos. A vivência em áreas verdes ao longo da vida aparece em vários momentos da entrevista em histórias que vão da sua própria infância, à dos filhos e agora com as netas. Comenta sobre a importância das vivências para diminuir a sensação de medo causada por esses espaços. Ela destaca a questão de segurança em vários momentos da sua fala, como por exemplo:

(Sobre como enxerga as relações que grande parte das pessoas tem com as áreas verdes) Estou falando de como a sociedade se relaciona com esses espaços... ‘Você não tem medo de ir lá? Não tem ninguém’. Uai! E eu vou ter medo de ninguém? (risos) Eu tenho que ter medo de alguém.
(Reflexão sobre a participação das pessoas do entorno das áreas verdes) Como trazer ele (morador) pra fora de casa? E mostra que aquele não é um lugar de medo. É nosso!

Suas reflexões e falas mudam um pouco a direção quando começamos a andar pelo bosque. Suas apreensões deixam de ser o medo e trazem as observações da mudança de paisagem. Entre detalhes de árvores plantadas e cortadas na área entre os bosques ao longo dos anos, ela aproveita para relatar a descoberta e sua indignação com a obra de mudança no curso do outro rio próximo e aterramento da região em que fica sua casa. Comenta que ainda vê mudanças feitas sem o menor cuidado em decorrência da urbanização da bacia.

Fernanda imprime um ritmo de caminhar apressado com ligeiras paradas para ressaltar os detalhes do caminho. Ninhos, sementes e folhas são os focos dessas observações. Todo o caminhar foi permeado por paradas e assim Fernanda mostrava relações que a ligava àquele espaço. Sejam os conhecimentos e as observações sobre as frutas, os lugares onde identificava o uso das pessoas ou até mesmo ao mostrar atenciosamente as podas feitas sem o menor cuidado em uma planta de

pequeno porte. O estar no espaço para ela é o caminhar. Rápido, como já dito, mas atento e cuidadoso.

Mostrava-me o quanto os dois pontos ressaltados por ela na fala verbal e corporal – o sentimento de pertencimento coletivo e a possibilidade de ter vivências em espaços verdes - a fazem ser ela, a fazem enxergar o outro, humano ou não, dentro de cada uma de suas particularidades. Ressaltando sempre que tudo bem não serem todas plantas nativas e tudo bem as pessoas usarem aquele espaço para usos não legalizados, desde que ele exista, aberto e cheio de possibilidades de usos, humanos ou não, e de trocas.

A segunda entrevista foi com Carlos: morador recente da área (cerca de 1 ano), atento ao movimento que ocorre nos bosques e inteirado da realidade política que envolve a região em urbanização. O começo da entrevista, feito na sala de sua casa, foi um misto de assuntos relacionados com as questões socioambientais e a cidade. Segundo ele, a possibilidade de plantar árvores em sua casa e da existência dos bosques tão perto da propriedade foram os motivos dele para a escolha da compra da casa no bairro. A curiosidade em compreender os objetivos da pesquisa e de tecer reflexões sobre os temas nos acompanhou por todo processo da entrevista em movimento.

Carlos comentou que estabeleceu várias reflexões antes do nosso encontro, a partir do e-mail convite. Vários temas como o uso de tecnologia, espaço de lazer e as relações que novas gerações estabelecem com as áreas verdes foram trazidos por ele. Carlos citou a importância de sempre levar as filhas a esses espaços e ressaltou a importância que ele via de estar em espaços verdes. Segundo ele, as pessoas precisavam estar nesses espaços para achá-los bonitos e gostarem deles. Em certo trecho da entrevista, ele narra um momento em que percebeu a dificuldade de alguns colegas de trabalho de ficarem/estarem por muito tempo em um espaço verde. Ele relacionou o acontecido com a falta da prática de 'estar por estar' nesses espaços de convivência com outros seres, vivos ou não. Nesse sentido, Iared (2015) reforça a necessidade de pensar atividades de Educação Ambiental que permitam vivências não estruturadas em espaços e momentos informais que possibilitem a convivência com o OUTRO e o diálogo com as mais diversas pessoas.

Assim como Fernanda, Carlos reafirma por diversas vezes a importância das vivências, do contato, do estar próximo a espaços verdes. Destaca em algumas falas

as conexões corporais que tem como prática no espaço. Como por exemplo, os transcritos a seguir:

(Sobre criar vínculos com áreas verdes). As minhas meninas gostam de mata. Eu sempre fui com elas no sítio do avô. Aqui na mata (...), (quando) chega pessoal em casa: “Pessoal, nós vamos tomar chimarrão lá embaixo da mata”. (...) você vai levando as pessoas a ficar embaixo das matas. Você vai estimulando o gosto da pessoa. Esse convívio é fundamental para criar isso. (Sobre estar em áreas verdes). Uma paz interior. (...) às vezes estou angustiado, chateado. (...) ontem à tarde (por exemplo) recebi uma notícia muito ruim. Já disse para minha esposa (...) “vou pegar a Dolly”, que é minha cachorra, “e vamos caminhar dentro do mato”. Já saí pra cá, já melhorei.

As relações corporais com os espaços verdes são muito importantes na fala e no caminhar dele pelo espaço. A conexão com as plantas que estudou, plantou e cuidou onde morou e mora atualmente, além das conexões vindas de ver o pai plantar, o fizeram por algumas vezes expressar sua reflexão e colocar como preocupação o fato de cada vez menos encontrarmos lugares para as relações desse tipo na sociedade moderna. A nossa caminhada foi feita em um ritmo agradável e com paradas em locais nos quais ele apontava alguns detalhes, comentava relações e expressava o encanto com o aprender com as plantas durante a vida e mais recentemente com o bosque. Ingold (2011) coloca que os lugares não são substratos onde a vida ocorre (ou como colocado por Merleau-Ponty, 1971, não é uma relação distante com as coisas), mas são moldados em um processo de fluxo e contra fluxo da vida.

As preocupações de Carlos giravam em torno de alguns valores da atual sociedade e em como vamos assegurar, perante as pressões – financeiras, imobiliárias e da tecnologia – os valores essenciais para a manutenção do verde urbano. Carlos marca em sua fala que suas escolhas de vida em relação ao convívio com os outros seres são constantes e fundamentais. Sua busca por estar perto e conectado com as plantas o torna quem é. Em seus relatos, atos e questionamentos o trazem para a conexão, o fazendo sempre estar/buscar o contato e o cuidado para ser.

O terceiro entrevistado foi Matheus. Morador antigo do bairro e agente humano fundamental para a permanência e recuperação de duas áreas centrais no bairro. Por toda entrevista, ele ressaltou a importância de estar nesses lugares e do olhar atento sobre esses espaços. Nossa conversa permeou os caminhos e as preocupações vividas por ele nesses 40 anos de relação com os outros seres que formam os bosques. Ele relata que a motivação para começar a agir em prol do espaço se deu

por observar um manejo errado do mesmo. O cuidado inicial com os caminhos para pedestres acabou resultando em plantios constantes e ações de manejo como a poda das árvores. A consequência do cuidado é sentida com a recuperação dos dois bosques e de parte da mata ciliar próxima às nascentes.

Por muitas vezes em nossa conversa, o bosque não fica em evidência, vira parte do todo que é o bairro. Matheus acredita que as ações em prol dos espaços verdes trouxeram uma “consciência de patrimônio público” que foi abraçada pelas pessoas no bairro todo. Ele acredita que isso se deu por causa das constantes ações realizadas ao longo dos anos naqueles espaços e cita, ao ser questionado sobre o que achava fundamental: “Acho que com o tempo e vendo ações. Não adianta você propor uma coisa e não ter ações para que aconteça.” Nesse sentido, a compreensão colocada por Fernanda em sua entrevista sobre o coletivo remete à mesma apreensão. Sorrentino et al. (2013, p.43), no processo de estabelecer os pilares necessários à Educação Ambiental, trabalham com o conceito de potência de ação. Para as autoras e autores, a potência de ação “implica na capacidade do ator social de, ao identificar os problemas ambientais, mobilizar-se e comprometer-se com a tomada de decisões que se faça necessária”.

As ações e as histórias contadas por Matheus trazem mistos de sorrisos e indignações. Em vários momentos, ele comenta sobre o ponto de tensão ‘segurança - ações/reações das pessoas moradoras do bairro’. Para ele, qualquer uso do espaço que respeitasse, e não prejudicasse as áreas, não era um problema. Em alguns momentos ele ressalta que já foram superados vários usos prejudiciais de fato (como retirada de vegetação, incêndios e descarte de resíduos) e que os usos que incomodam as pessoas moradoras atualmente (como namoros e uso de drogas) são de menor impacto para a conservação do ambiente. Segundo ele: “a gente não pode criar a insegurança”. E tece reflexões em várias falas, como as destacadas abaixo, sobre essa questão:

(Sobre os conflitos com outras pessoas moradoras do bairro) “Tem pessoas que falam ‘tem que cortar tudo e deixar só as árvores grandes’, mas... pra que tanto medo?”.

(Sobre as conquistas nas relações mais harmônicas entre os espaços verdes e os seres humanos que moram no bairro) “Eu acho que a gente conseguiu uma coisa importante que foi ter uma visão diferente do que era o bosque. Daquela visão de que o bosque poderia ser um perigo para os moradores. Não! O bosque não é um perigo se a gente souber usar e ter um controle sobre o seu uso. Então eu acho que mudamos um pouco a mentalidade (...)”.

(Sobre os usos feitos pelas pessoas dos espaços verdes no bairro e a discussão sobre a segurança) “Eu vi lá... O que? Gente lendo livro, um cara tocando violino... Eu não fiquei lá o tempo todo, mas as vezes que eu passei

eu presenciei isso (...) Outras pessoas não enxergam isso... só querem ver o lado ruim”.

A prática de olhar com atenção e refletir sobre possibilidades de ação para os lugares verdes e agir em prol da manutenção (buscando ajuda, conhecimento e mobilizando outras pessoas) são, para ele, fundamentais na criação de vínculos e de cuidados com esses outros seres que ainda estão dentro do espaço urbano. Além do estar nos espaços verdes, o olhar e a ação de cuidar são fundamentais para fortalecer o pertencimento das pessoas a esses espaços e principalmente para a permanência desses espaços em áreas urbanas. Iared e Oliveira (2017, p. 102) colocam, baseadas em Ingold (2010), que: “o que apreendemos do mundo vem das nossas experiências de ser-estar no mundo, o que ele [Ingold] chama de uma educação da atenção ao observar, identificar e criar a partir da nossa vivência incorporada”.

A quarta entrevista foi com Cléber. Morador relativamente antigo (não tanto quando comparado a alguns já citados) e engajado na permanência dos espaços verdes por toda a bacia. Nossa conversa começou diretamente no bosque e foi permeada de histórias da vida e perspectivas futuras para os espaços verdes e do trabalho coletivo da OSCIP. Em vários momentos, suas falas deixam de ser individuais e se tornam falas do coletivo que ajudou a fundar e pelo qual se engaja. Cléber relata que a motivação para olhar para as questões ambientais e se engajar foi a fase da vida em que se encontrava. Ele comenta que nunca havia participado de plantios antes de ir morar no bairro e ressalta que a proposta era ser um exemplo de participação e engajamento no trabalho coletivo para seus filhos, como destacado abaixo:

(Sobre a motivação de participar nos primeiros plantios no bosque) “é uma forma diferente de educar as crianças. Delas verem que precisa da participação, que a coisa começa a crescer e coisa tal. E eu acho que essa percepção sem precisar falar, eles (filhos) tiveram”.

Diferentemente dos três últimos entrevistados, Cleber não mantém a prática de ir às áreas verdes do bairro cotidianamente. Ele relata que só vai para as atividades da ONG. Reforça a importância de trabalhos coletivos e permanentes na busca de uma sociedade ambientalmente mais harmônica e coloca, assim como Fernanda, a importância do engajamento e da luta política em prol desses espaços. Em vários momentos da entrevista, Cléber traz a importância do exemplo, na educação para o engajamento e na prática mobilizadora. Ele comenta que quando anda pelo bosque, fica menos preocupado com informações técnico-científicas sobre as árvores e mais

em tentar formar pessoas que olhem mais para o bosque, no sentido de pararem de ter medo e passarem a contemplar mais o lugar. Comenta que a ideia de contemplação, para ele, tem o sentido de preservar o espaço. E que garantir a permanência do verde no bairro não está ligada à ideia de cercar o bosque. Pelo contrário, esse tipo de proposta é uma ação chamada por ele, de 'política do medo'.

As questões 'segurança' e 'política do medo' são constantemente retomadas em nossa conversa. Cleber comenta que as duas vezes em que esteve à frente da associação de moradores, ambas as questões apareciam ligadas aos bosques. Segundo ele: "O medo move a associação de moradores". E, ao perceber isso, decidiu que essa forma de organização não contemplava mais suas ideias e ideais de mundo. Foi dessa forma que resolveu se engajar com outras pessoas e formar a ONG que atualmente se mobiliza social e politicamente para manter o espaço urbano o mais ambientalmente saudável. Ele ressalta que vencer essa ideia de que o bosque é um lugar de perigo para o bairro é um esforço necessário e constante, assim como colocado por Matheus na ação constante sobre os lugares.

O quinto entrevistado foi Rafael, morador recente da área e idealizador de um espaço - conceito, como ele mesmo define logo no início da entrevista. Isso porque o estar perto do bosque o fez repensar o conceito de vida buscado. Nossa entrevista já começou em movimento, em um ritmo de caminhada. Rafael comenta que o trajeto escolhido por ele para a entrevista é parte daquele que faz diariamente em suas corridas. A passagem pelos bosques é o lugar preferido do percurso e ele relembra que desde pequeno frequenta áreas verdes. O trecho destacado a seguir traz um dos elementos que para ele justifica essa afirmação:

(Sobre andar pelos bosques e áreas verdes) É mais gostoso pelo ar. Acho que o que muda mesmo é o ar que você respira. Tanto aqui quanto... Eu gosto muito de ir na Federal (UFSCar). Eu tenho uns amigos que combinam "vamos lá pra federal" (...) ontem a gente foi lá, aquele cheiro de eucalipto. Chove e fica aquele cheiro gostoso. Então você se sente melhor em cima disso.

Logo no início da conversa, ele ressaltou que ao comprar sua casa, todo esse conceito de vida que idealizou criou forma. Estar próximo àquelas áreas verdes o conectou com suas questões éticas, o ensinou a buscar e refletir sobre escolhas pessoais e profissionais. Nesse sentido, Grun (2008, p.8) coloca que:

““Estar em um lugar”, ter a “noção de lugar” é um modo de pertença ao mundo e é importante para nossa percepção primária e interconexões com o mundo

não-humano (...) O próprio conhecimento como um todo precisaria se resignificar e se conceber como um conhecimento dependente de lugares.

Em outros momentos do texto, o autor coloca a importância de buscar a coerência, assim como Cleber, e relata o aprender a olhar e a cuidar do espaço verde em um processo de autoconhecimento e de uma proposta de vida. Como colocado por ele, “algo que fizesse sentido viver” e a casa, o jardim e os espaços verdes são parte desse conceito pensado por ele para ele. Ao mudar sua proposta de vida abandonou o uso de carro, o que possibilitou ter uma outra relação com o espaço público como destacado no trecho abaixo:

Ontem eu fui na casa de uns amigos (...) Se você tem carro, você não vai de 'bike' nunca. Você sabe que você vai ter que voltar depois das 11h da noite. Depois de ter tomado umas brejas. Só que eu não tenho, então falei: vou de bike! É o meu transporte. E depois que você tá (...) pedalando, você pensa: se eu tivesse de carro eu ia estar gastando gasolina, ia estar poluindo e ia estar reclamando do buraco... Disso ou daquilo. Enquanto você tá de bike você tá falando: por mim pode tirar todo esse asfalto e deixar de boa (...) eu acho que isso foi uma mudança bem grande que aconteceu na minha vida.

Durante nossa caminhada, Rafael comentou sua percepção sobre o espaço dos bosques, em especial o fato de não ter calçadas em alguns trechos e da melhoria percebida por ele após a colocação de lixeiras. Ele relata que em algumas situações teve que chegar intimidando as pessoas para que elas não jogassem lixo no local. Sobre a questão da segurança, ele diz que quando se mudou para o local, o bairro era muito escuro e que as pessoas ficavam receosas de andar por ali à noite. Mas que essa situação mudou bastante com a inauguração do posto de saúde e com a iluminação pública instalada depois disso. Ele reforça que a iluminação trouxe uma sensação de segurança para a região. Um de seus receios era que o fluxo de pessoas no bosque aumentasse muito com a inauguração da unidade de saúde, mas não foi o que ocorreu de fato. Ele acredita que esse fluxo baixo de pessoas nas áreas verdes, seja em parte porque ainda é uma região sem muita infraestrutura que facilite o uso. Sem dúvida, para possibilitar relações entre os seres humanos e os outros seres temos que manter os espaços verdes urbanos públicos acessíveis e com possibilidades de diversos usos (CARRUS et al., 2015).

A sexta entrevista foi realizada com o casal Beatriz e Silvio. Moradores da região já há alguns anos, assim como Cleber. Foram responsáveis diretos pela mobilização e recuperação da mata ciliar daquela área e conseqüentemente pela diminuição do descarte indevido de resíduos na beira do rio. Nossa conversa começou em movimento. Percorremos a área do entorno do rio e terminamos no quintal da casa

deles. Todo o caminho, feito em um ritmo bem calmo foi imerso de paradas e histórias envolvendo pessoas e árvores.

Beatriz foi a primeira a falar sobre as mudanças na paisagem. Relatou que, quando mudaram para o bairro, quase não havia árvores no entorno do rio, que a interrupção da captação de água para abastecimento público era recente e que as margens eram cheias de entulhos. Silvio completa contando que eles plantavam mudas na margem do lado em que fica a casa deles e que outro morador plantava do outro lado na frente de sua casa, mas que as mudas sempre quebravam por causa da prática de jogar entulhos. Os dois relataram que eles e o vizinho, que logo virou amigo, mobilizaram outras pessoas moradoras da região e fundaram a associação de bairro. Silvio comenta que a proposta principal da associação não era só reflorestar a margem do rio, mas levantar todos os problemas que existiam no bairro para encaminhar soluções. Cita que a proposta era fazer um bairro agradável de se viver, como destacado nas falas abaixo:

A ideia (de formar a associação) foi essa. Tentar fazer um bairro agradável pra gente. Porque se a gente deixa abandonado... E São Carlos é muito carente de praças nos bairros. Você vê, as pessoas vêm de longe e param aqui para as crianças brincarem. Por que está bem cuidado. A gente não pode depender só do poder público.

Se cada canto da cidade tivesse um lugar desse... E não precisa muito. Se os moradores se conscientizassem que isso daqui é da população não é só do poder público, a gente teria muito mais parques lindos na cidade.

Segundo Marin (2007, p. 112) a rápida e desordenada urbanização priva o ser humano de sua essência de contato com os outros seres e as mudanças de paisagens pela apropriação da especulação imobiliária quebram os laços de enraizamento ou identidade com o lugar. Ao mesmo tempo, acreditamos que encontramos nos espaços verdes, vistos dentro do espaço urbano, refúgios para essas reconexões.

Silvio e Beatriz reforçam a ideia do ser exemplo, do coletivo e da persistência na proteção dos outros seres em espaços verdes urbanos. Silvio comenta a felicidade que sentem ao ver o espaço hoje todo arborizado. Ele relembra os conflitos com outras pessoas (principalmente em relação ao descarte de resíduos) e o orgulho pela vitória em construir o espaço verde. Os dois reafirmam em vários momentos a importância do cuidado permanente, que desempenharam às vezes em que realizaram re-plantios por toda área e a constante manutenção feita pelas pessoas associadas, em revezamentos, para limpar o lugar da sede da associação e o parquinho existente no local.

Há mais de vinte anos plantando e replantando, ambos não têm mais noção da quantidade de plantios que realizaram na região. As árvores apontadas por eles, muitas vezes plantadas pelos mesmos, são parte dessa história de relações e cuidados com o espaço. As árvores carregam nas suas estruturas o olhar atento dos dois. Beatriz comenta que o olhar para os outros seres, no caso dela, aconteceu quando ela se mudou para a região. Diferente de Sílvio, que já carregava com ele o cuidado com esses seres desde pequeno. Durante todo o caminho, os dois pararam para observar, para comentar sobre o espaço, chamaram a atenção um do outro para determinados pontos e combinaram ações necessárias para a manutenção. Citaram algumas ações da associação, além dos constantes pedidos de ajuda à prefeitura, relataram a dinâmica e a periodicidade dos mutirões de limpeza do rio.

A caminhada chega até o quintal da casa dos dois e a sensação é a de que se trata de uma extensão da área verde plantada ao redor do rio. O quintal é grande e cheio de árvores e, assim como na área verde, eles fazem questão de mostrar os detalhes, as histórias, os cuidados e ali apontam algumas das suas árvores favoritas. Sílvio aproveita para contar que desde o início da associação muitas coisas foram feitas e Beatriz complementa que não precisa de muita gente. Que ali, só a mobilização iniciada por três moradores conseguiu mudar, em pouco tempo, o aspecto do bairro todo.

A sétima entrevista foi realizada com Lara. De todas as pessoas entrevistadas, é a mais antiga das moradoras do bairro e a única que escolheu a sua própria casa e seu quintal para a realização da entrevista. Assim como as outras pessoas, ela também é engajada nos movimentos de manutenção dos espaços verdes da microbacia. Nossa conversa começou com a ida ao quintal para alimentar seus garnisés. Lara lembra que o quintal já foi bastante modificado por sua família nesse tempo e em vários momentos afirma que sempre gostou muito de “cultivar, ver crescer e se desenvolver”. Ela comenta a importância de ter vivenciado, principalmente na infância, casas com jardins e quintais.

Lara relembra muito da influência da mãe, que “sempre se comunicou com as plantas” e tinha a prática de sempre mexer nos vasos, refazê-los, cuidar e realocá-los. Essas memórias e vivências de infância não foram esquecidas e o convívio com a mãe, que “tinha a questão do cuidado com as plantas muito forte”, a fez despertar esse olhar para os outros seres. Suas falas, destacadas abaixo, sempre ressaltam os

vínculos que a formaram e relatam o aprender com o ciclo dos seres vegetais e o aprender a entender os seus próprios ciclos.

Eu mudei para lá com 5, 6 anos (casa com jardim planejado). Eu aproveitei muito esse jardim crescendo. Eu tenho na minha memória toda a paisagem. Se eu soubesse pintar, eu pintaria

Foi o segundo contato que eu passei a ter com plantas, porque a minha mãe sempre se comunicou muito com plantas. (...) ela tinha a prática de refazer os vasos, ornamentar a casa com os vasos. Quando chovia ela levava o vaso pra chuva ou reformava um vaso que estava muito tempo dentro. E eu acompanhava ela fazendo os vasinhos de violeta, de cactos.

Em alguns momentos da conversa, Lara relata sobre os bosques do bairro e ressalta que a ligação com esses espaços foi construída por muito tempo e que, hoje, é muito forte. Ela conta que os filhos iam aos bosques com a babá sem o menor problema e que por muitas vezes aquele espaço foi um lugar de vivência da família. Atualmente, como integrante de uma ONG ambientalista que se articula para a manutenção desses espaços, assim como Matheus, Cleber e Fernanda, Lara comenta que, para ela, o papel de ir às escolas falar dos bosques antes do grupo escolar visitar os espaços é muito gratificante. Reforça que sabe que uma palestra talvez não seja significativa para todos, mas que pode ser a diferença para alguns. E afirma que é uma luta manter o riacho vivo, mas que a vida precisa de uma luta.

Pontos convergentes identificados nos fluxos de vida...

As relações corporais das pessoas entrevistadas no caminhar pelos espaços verdes públicos ou privados demonstraram o constante aprender com o outro ser, humano ou não. Ao longo de suas vivências no bairro, essas pessoas foram observando, testando, cuidando do espaço e dos seres para que todos possam coexistir de uma forma mais harmônica. A importância de enxergar os ciclos da vida dos seres não humanos ficou evidente nas entrevistas com Lara e Fernanda. Assim como a importância de compreender as suas próprias existências como colocado pelo Rafael, Matheus e Carlos. O andar apressado de uns, em nada atrapalha o olhar atento aos detalhes apontados pelo caminho. O cuidado de estar com respeito no espaço, de conectar-se com todos os elementos e o encantamento de observar os outros seres presentes naquele espaço foram características comuns a todas as pessoas participantes.

Como categorias convergentes a todas as pessoas entrevistadas, identificamos: 1 - A importância de vivenciar espaços verdes (urbanos ou não), de andar e de estar nesses lugares; 2 - A necessidade do olhar, no sentido de notar, e

das ações práticas de cuidado constante com esses outros seres; 3 - Ser exemplo, mostrando que é possível se reeducar e ter uma outra forma de se relacionar com os seres; 4 - A educação para ser coletivo. Ao aprender a olhar e cuidar do outro, automaticamente aprendo que cuidar de mim e, assim, de forma não obrigatória, a ação de cuidar e estar torna-se parte de nós no fluxo da vida.

As categorias convergentes nos remetem aos estudos de Marin (2007) e de Sá (2005). Para a primeira, o conceito trazido por ela é o da “deseducação do sensível”, que se faz crescente na nossa sociedade urbana e é um dos maiores fatores para o não envolvimento das pessoas com os problemas ambientais locais. E a segunda pontua que:

Uma das noções mais relevantes para a compreensão da crise socioambiental que vivemos hoje é a noção de pessoa humana. A ideologia individualista da cultura industrial capitalista moderna construiu uma representação da pessoa humana como um ser mecânico, desenraizado e desligado de seu contexto, que desconhece as relações que o tornam humano e ignora tudo que não esteja direta e imediatamente vinculado ao seu próprio interesse e bem-estar (SA, 2005, p. 247).

Como colocado pelas autoras, e identificado nas falas e movimentos das pessoas entrevistadas, existem elementos indicativos dessa crescente desconexão com os outros seres. Ao mesmo tempo, temos emergindo nas próprias pessoas entrevistadas que é possível ser diferente. Elas nos mostram que as conexões com as questões ambientais vão para além do bairro e das suas áreas verdes. Saem do local e passam a ter percepções globais sobre a importância dessas conexões.

Considerações finais

Os processos reflexivos sobre os pontos convergentes entre as características e elos identificados nas falas e nas sensações e expressas no e pelo corpo em movimento durante a entrevista nos remontam aos valores mais existenciais do que pode ser o ‘ser’ humano. A crise socioambiental que vivemos não se restringe a uma crise de valores éticos. Trata-se também de uma crise de valor estético (não no sentido do belo, mas do intrínseco de cada ser). Ou seja, grande maioria de nós humanos deixamos de nos entender como seres coletivos ou comunitários; por vezes deixamos de compreender e reconhecer a relação com o ‘outro’ em um processo educativo ao longo do fluxo da vida. Uma vez que isso ocorre, não reconhecemos os espaços coletivos e os outros seres como partes formativas do nosso ser, deixamos de compreender quem somos nós. Assim, as ligações que nos formam ao longo do caminhar da vida vão perdendo o sentido. A partir de então, para esses seres que

perdem esse entender coletivo, os espaços verdes coletivos deixam de ser espaços de relações e passam a ser espaços sem sentido, muitas vezes tornando-se descartáveis, sem um uso humano e sem valor monetário. Dentro de uma lógica do mundo capitalista, esses espaços deixam de ser essenciais em uma sociedade que não prioriza a convivência nem entre seres humanos, quanto mais com seres não humanos, ou seja, em uma sociedade que prioriza o individual sobre o coletivo. Atualmente, sentimos, mais do que nunca os reflexos das escolhas de uma sociedade que prioriza o capital ao social. Sendo assim, os espaços verdes se tornam espaços de resistências, de lutas políticas e de refúgios necessários ao ser humano.

Referências

- CARRUS, G. SCOPELLITI, M. LAFORTEZZA, R. COLANGELO, G. FERRINI, F. SALBITANO, F. AGRIMI, M. PORTOGHESI, L. SEMENZATO, P. SANESI, G. Go greener, feel better? The positive effects of biodiversity on the well-being of individuals visiting urban and peri-urban green areas. *Landscape and Urban Planning*, n. 134, p. 221-228, 2015,
- CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental crítica: Nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.), *Identidades da educação ambiental brasileira*. p. 13–24. Brasília, Brasil: Diretoria de Educação Ambiental/ MMA, 2005.
- CARVALHO, I. C. M.; STEIL, C. A. Percepção e ambiente: aportes para uma epistemologia ecológica. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. especial, p. 59, mar., 2013.
- EVANS, J. JONES, P. The walking interview: methodology, mobility and place. *Applied Geography* n. 31, p.849- 858., 2011.
- FREIRE, P.. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GEHL, Jan. *Cidade para Pessoas*. 2.ed. Tradução: Anita Di Marco. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- GRUN, M. A importância dos lugares na educação ambiental. *Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.* ISSN 1517-1256, v. especial, dezembro de 2008.
- GUIMARAES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.), *Identidades da educação ambiental brasileira*. p. 25–34. Brasília, Brasil: Diretoria de Educação Ambiental/ MMA, 2005.
- IARED, V. G. A experiência estética no Cerrado para a formação de valores estéticos e éticos na educação ambiental. [s.l.] Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- IARED, V. G; OLIVEIRA, H.T. O walking ethnography para a compreensão das interações corporais e multissensoriais na educação ambiental. *Ambiente & Sociedade*. São Paulo v. XX, n. 3. p. 99-116. jul.-set. 2017.
- INGOLD, T. *The Perception of the environment: essays in Liveliness, Dwelling, and Skill*. London: Routledge, v. 43, 2000.
- _____. *Being alive: essays on movement, knowledge and description*. New York: Routledge. 270 p. 2011.
- INGOLD, T.; VERGUNST, J. L. (Eds). *Ways of walking: ethnography and practice of Foot*. Surrey, UK: Ashgate Publishing, 2008.
- MARICATO, E. Metrôpole, legislação e desigualdade. *Estudos Avançados*. v.17, n. 48, p. 151 – 166, 2003
- MARIN, A. A. Ética, estética e educação ambiental. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 22, n. 1, p. 109–118, 2007.
- MATAREZI, J. Despertando os sentidos da educação ambiental. *Educar em Revista*, n. 27, p. 181–199, 2005.
- MATTIAZZI, B; FIGUEIREDO; R.A.; KLEFASZ, A. *Ecologia, educação ambiental e participação comunitária*. São Carlos: RiMa Editora, 2011. 118 p.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Conversas - 1948*. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.
- _____. *O visível e o invisível*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- NUCCI, J.C. *Qualidade ambiental e adensamento urbano: um estudo de ecologia e planejamento da paisagem aplicado ao distrito de Santa Cecília (MSP)*. 2. ed. Curitiba: O Autor, 2008. 150 p.

- ODUM, E. P. *Fundamentos de Ecologia*. São Paulo: Ed Cengage Learning, 1971.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. Relatório sobre a situação da população mundial, 2012. Disponível em: <<http://www.unfpa.org.br/Arquivos/swop2012.pdf>>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2016.
- PINHEIRO, K. Bases teóricas sobre urbanização no Brasil. *Revista de Desenvolvimento Econômico*. Ano IX. n. 15. Salvador, BA, janeiro de 2007.
- PINK, S. *Doing Sensory Ethnography*. London, UK: SAGE, 2015.
- SÁ, L. M. Pertencimento. In: FERRARO, Luiz Antônio (Org). *Encontros e Caminhos: formação de educadores (as) ambientais e coletivos educadores*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, 2005.
- SÃO CARLOS. Prefeitura Municipal de São Carlos. *Plano Diretor do Município de São Carlos*. Lei n. 13.691 de 25 de novembro de 2005. São Carlos, 2005. 69p.
- SORRENTINO, M. et al. Comunidade, identidade, diálogo, potência de ação e felicidade: fundamentos para educação ambiental. In: GÜTZEL-RISSATO, C.; ANDRADE, D. F.; ALVES, D. M. G.; SORRENTINO, M.; CASTELANO, M.; PORTUGAL, S.; BRIANEZZI, T.; BATTAINI, V. (Orgs.) *Educação ambiental e políticas públicas: conceitos, fundamentos e vivências*. Curitiba: Appris, v. 1, p. 21-63, 2013.
- THIEMANN, F.T.C.S. Biodiversidade como tema para a educação ambiental: contextos urbanos, sentidos atribuídos e possibilidades na perspectiva de uma educação ambiental crítica. 159p. 2013. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- THRIFT, N. *Non-representational theory: space, politics, affect*. New York and London: Routledge, 2008.
- VIANA, S. M. *Percepção e quantificação das arvores na area urbana do município de São Carlos, SP*. 211p., 2013. Tese (Doutorado) Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”. Universidade de São Paulo, 2013.

4.3 ARTIGO 3 - APPROACHES OF THE RELATIONSHIPS ESTABLISHED BY TWO GROUPS OF HUMAN BEINGS WITH OTHER BEINGS IN A SPECIFIC BRAZILIAN URBAN CONTEXT

Figura 14. Tirinhas de Armandinho. Autor: Alexandre Beck/ 2015.



Fonte: <http://tirasbeck.blogspot.com.br/>

Pôster apresentado no 9th World Environmental Education Congress (APENDICE B)

Artigo a ser submetido a Canadian Journal of environmental education (ANEXO C)

Andréia Nasser Figueiredo

PhD student in Ecology and Natural Resources, Federal University of São Carlos, Brazil.

E-mail: deianasserfig@gmail.com

Haydée Torres de Oliveira

PhD in Environmental Engineering Sciences. Professor at the Environmental Sciences Department in Federal University of São Carlos, Brazil. E-mail: haydee.ufscar@gmail.com

Approaches of the relationships established by two groups of human beings with other living or not beings in a specific Brazilian urban context

Figueiredo²¹, A.N.; Oliveira²², H.T.

Abstract

The purpose of this work was to apprehend the sensations, feelings and emotions that connect people to urban green areas and their biodiversity, approaching the experience of two distinct groups of people (one of neighbors surrounding green areas and another a group of students from a university extension project). We tried to identify which relationships are similar, which ones coexist, which were grounded on the seeing, and aesthetic and ethical values with other non-human beings in the Brazilian urban context. Historically, the planning of Brazilian cities does not prioritize green spaces as necessary for well-being, health, coexistence and learning. The reality in the city of São Carlos, place of development of the study, is of a few urban green areas that allow human beings to share with other non-human beings. Aiming to fulfill the proposed objective, based on a phenomenological perspective, we analyzed documents produced by a group of 14 people, in a period of 8 months within a university extension project of environmental education, developed in a watershed urban. We also analyzed reports obtained through interviews of seven people that live in watershed area. We chose to delimit the watershed for three reasons: the first to understand that it is a more holistic landscape cut; the second because it is a region of the city where it is not currently fully urbanized, but is expected to be; and the third because it is a region that presents a history of mobilization of the residents in favor of the maintenance of the green areas. It was possible to identify in the analyzed data similar elements such as: memory, belonging, experience and pride in being involved in these areas as important indicators of the way they developed a perception and care for other non-human beings in the urban environment. It allows us to affirm the potential of attention education and its intentionality in working with values in a short period of time as well as the education that people have in relationships throughout their lives.

Key words: Green urban areas. Attention education. Educational spaces.

Contextualization

Historically, the planning of Brazilian cities does not prioritize green spaces as necessary for well-being, health, coexistence and learning. On the contrary, Brazilian

²¹ PhD student in Ecology and Natural Resources, Federal University of São Carlos, Brazil.
E-mail: deianasserfig@gmail.com

²² PhD in Environmental Engineering Sciences. Professor at the Environmental Sciences Department in Federal University of São Carlos, Brazil. E-mail: haydee.ufscar@gmail.com

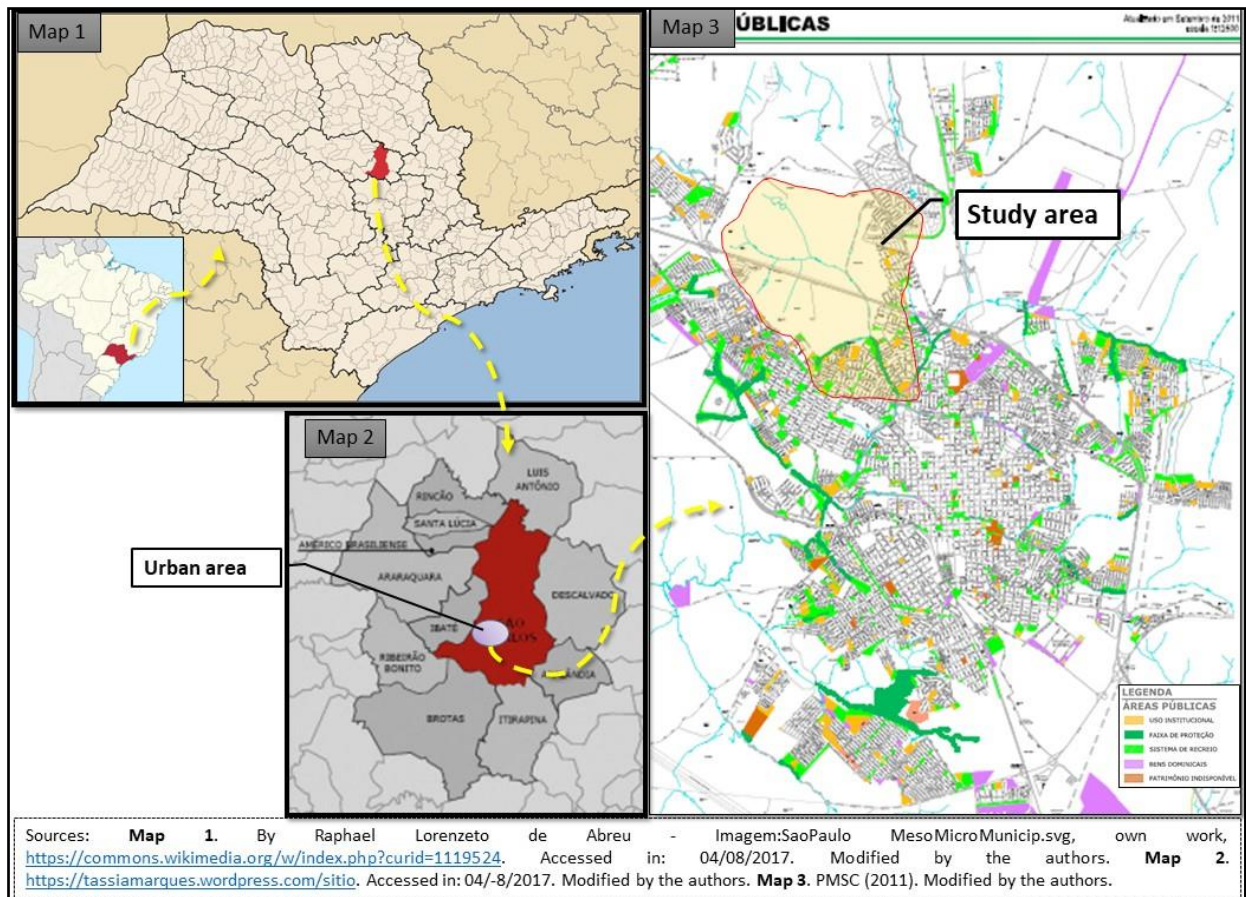
cities reflect a lack of urban - planning that, because of social inequality and urban segregation, pushes poor people to occupy green areas or areas of environmental interest in the urban perimeter. According to Maricato (2003, p. 160, our translation), "any superficial analysis of Brazilian cities reveals this direct relationship between poor housing and environmental degradation".

We know that more than half of the current human population lives in cities (UN, 2012), and that in the history of Brazilian urbanization, most of these people live in an urban context that was not prepared to receive them with dignity (Maricato, 2003). Whereas the planning did not take into account an infrastructure that allow coexistence between human beings, if we think of non-human beings then, reality is much worse. What we do know is that urban green spaces, and most public leisure places are not planned in an integrated way. Therefore, they are often poorly planned spaces and / or remnants of allotments that are disconnected from the context and from any other green area (Nucci, 2008; Vianna, 2014). In addition, these areas do not offer attractions for different uses, except those marginalized by society (such as drug use), and that cause insecurity in people, mainly because of the context of inequality already mentioned.

Nevertheless, in the Brazilian urban contexts, it can be noted that many urban green spaces, even presenting minimal infrastructure, are well used by the human population. Busato (2016, p.99, our translation) states that "users perceive and visit places with higher quality, better infrastructure, good thermal comfort and good maintenance and cleaning". Specifically in the Southeast (Figure 1 - map 1), we believe that urban green areas end up being one of the few environments that allow humans to interact with other (non-human) beings. We recognize that, in addition to being ecologically important spaces for the maintenance of ecosystem services and for the flow of biodiversity (Carrus et al., 2015; Carbone et al., 2015), they are educational spaces (Matarezi, 2005) for humans. They allow us to create relationships and experiences (Thiemann, 2013) with these other beings. It is for all these reasons that urban green areas tend to be excellent indicators of quality of life by contributing to the well-being and physical and mental health of the populations (White et al., 2013; Dearborn & Kark, 2009).

The urban context of the city of São Carlos/SP - Brazil (Figure 1- map 2), chosen as the place of study, is of a few urban green areas that allow human beings to share with other non-human beings such as plants, animals or even other non-living beings. It is possible to notice looking at the map of public areas of the city (resulting from the Municipal Master Plan of 2005) that areas with some vegetation for leisure use or for institutional use (Nucci, 2008) are not planned areas and connected to the city's design. Some are connected to water bodies, but most of them do not connect to any other green space.

Figure 1. Location of study area



This area was selected because of three important characteristics. First, the cut of a river basin is defended in the field of Ecology as a management unit (Odum, 1971), mainly because it encompasses the holistic concept of relationships and we agree with it. Second, land use and occupation of the Santa Maria do Leme basin was recently discussed in the review of the Municipal Master Plan (São Carlos, 2005), as it is one of the regions for urban growth. Third, the mouth of the Santa Maria do Leme basin has a history of popular mobilization for the maintenance and recovery of green areas and water bodies (Mattiuzzi et al., 2011) and an active environmental NGO.

We understand that this urban context is not a canvas where relationships occur, but it is the landscape that is woven in the flows of human and non-human lives (Steil & Carvalho, 2012). Thus, the objective of this work was to capture the feelings and sensations that connect people to urban green areas, trying to identify which relationships are common to two distinct groups of human beings, who present values that allow them to look, act and care for others living beings that cohabit the urban territory.

Conceptualization

The present work is based on a critical environmental education (Carvalho, 2005; Guimarães, 2005) within the theoretical-methodological perspective of

phenomenology. Merleau-Ponty delimits important questions about perception, being and inhabiting the world (Merleau-Ponty, 1971). The author develops the concept of the incarnate body in the world, by placing the fact that "my body is made of the same flesh as the world, (...) both interlock each other" (Merleau-Ponty, 1971, p.225, our translation). Bennett (2010) posits that Merleau-Ponty is then the mainstay of the concept of materiality from the phenomenological perspective.

Ingold transcends some issues from the physical point of view, working with concepts such as knitting. For the author "(...) the organism must be understood not as a limited entity surrounded by an environment, but as an unlimited tangle of lines in fluid space" (Ingold, 2011, 64). And more specifically in the field of education, the author works with the concept of attention education, based on Gibson (Ingold 2000, p. .21), "make present" the people who participate in the educational process.

It is important to note that we are also aware that we have limited access to and representation of the participants' relationship experience with the flow of life through methodologies, use of numbers and / or words. As Trifft (2008) states, experience is different from representation. The author, therefore, asks for a non-representative theory.

Looking for consistency between theoretical and methodological references, and aware of the limitations and potentialities of the methodologies used in the two groups in the representation of the relations experienced by each of the human participants with other beings, we count on the walk, the sensitivity to Understand. the "other" and dialogue as important tools for reflection. From the educational point of view, urban green areas have great relevance for the development of educational activities, working in the aesthetic experience (Iared, 2015) aiming at the formation of values (Carvalho, 2006, Bonedto, 2008, Iared, 2015).). Carvalho and Steil (2013), in this sense, emphasize that, for Ingold, the production and the exchange of knowledge are inseparable from the subjects' engagement in the world and their performance in the present.

Data Collection

For the present work, we used data gathered in two distinct ways with two different groups. The first data range came from within an educational process established in the community project "Environmental Education in Santa Maria do Leme stream watershed and surroundings: interpretative trails and biodiversity conservation". With the objective of developing educational actions in the green areas and strengthen the group of educators, plus promoting a diagnosis of green areas of the watershed as potential educational spaces, we held 14 meetings of 4 hours each during eight months in 2016. Also the organization and implementation of an educational event, with nine hours of programming, on December 3, 2016.

The participating group was formed by 14 people who had connections or training in the environmental area. According to the enrollment questionnaire, few had or considered having experience in the educational area and emphasized their interest in practical training in the area of Environmental Education. During the formative process, educational activities were carried out they prioritize reflection on the senses and

feelings, based on the concept of attention education and working participation and dialogue as central elements of the educational proposal. From these activities, we obtained collective and individual materials that were subsequently selected for use in this analysis. Among the seven materials produced and the various data generated in the educational process, we selected two questions asked in different activities and at different times.

The second range of data came from the methodology of walking interviews. We selected and invited to interview eight people living in the Santa Maria do Leme watershed. Some are agents of NGOs and / or neighborhood associations, others have acted in some way more local, but all mobilized for the permanence of the green spaces of the region. For the analysis of the present article, we selected excerpts from the interviewees' speeches to make the approximation with the data generated by the first group.

It is worth mentioning that all the participants of the two groups were aware of the research and signed the free and informed consent form, authorizing the use of the statements and the subsequent report.

Data Analysis and Final Considerations

We consider it important that the activities developed both in the educational process and in the interviews, sought to practice the education of attention, valuing the sensations established with other beings in the urban context. When we look at practices, we put ourselves as research subjects because we carry out the action-reflection-action process (Freire, 2002). Ingold (2010) reinforces the fundamental role of people responsible for mediating educational practice and states that first, there can be no observation without participation, and thus, "to practice participant observation is also to go through an education" (Ingold, 2014, p. 388).

Bringing into our practice, more explicitly in the extension project, we, as educators, were directly responsible for creating the situations that helped unveil the other beings (human or otherwise) to the people in the group. And, in the case of the interviews, we believe that, as put by Ingold and Vergunst (2008), the walk is an important point to better understand the variety of meanings of the engaged body in the world.

From this, after the educational process with the group of students and the interviews with the residents, we identified similarities between the values elucidated by the two groups. Then, we selected from the data generated the elements that brought us the sensation of similar values to think about emerging categories common to both groups. From the first group, we selected the answers of two questions asked in different activities. The first question was asked at the first meetings and asked: "What makes you go to an urban green area?" The second question, asked on the last day of the extension project, asked: "Can you identify which feelings, motivations, and relationships have settled in the educational process between you and the basin's green areas and between you and the basin's biodiversity?" In the case of the second group, we chose the lines that elucidated possible relations for us.

We systematized the answers to the questions (we selected some more meaningful from the first question and we kept all the answers to the second question) and the chosen discourses and we group them into five emergent categories: (1) memory, (2) belonging, (3) body experience, (4) pride in being / acting, (5) perception and / or care of other non-human beings. The first category, called 'memory', is related to the marked experiences brought from childhood or from past times. In the group of students, positive experiences such as the pleasure of playing the grass and good things appear in this catalog. In the group of residents, we grouped the speeches of childhood memories and reports of mobilization. The memory, revisited by the people participating in the two groups, reminds us of the idea of Merleau-Ponty. The author puts that memory is "an effort to reopen the time of the implications of the present, and if the body, being our permanent means of "acting" and making ourselves so pseudo-present, is the medium of our communication with time, as well as with space" (Merleau-Ponty, 1999, p. 246, our translation).

The second category, called "to belonging", is related mainly to the feeling of belonging to the place. As postulated by Sá (2005, p.249, our translation), belonging goes through "our human self-understanding coexisting in a cosmos and an oikos." And, furthermore, as postulated by Ingold (2011), we believe that being part of the mesh, the place becomes a constituent part of the person himself. In this category, we group the sensations described as 'place of being', 'involvement', 'appreciation' and 'good thing' cited by the group of students. And the speeches that emphasized the understanding that the green spaces are public, collective and that need to be spaces of experiences.

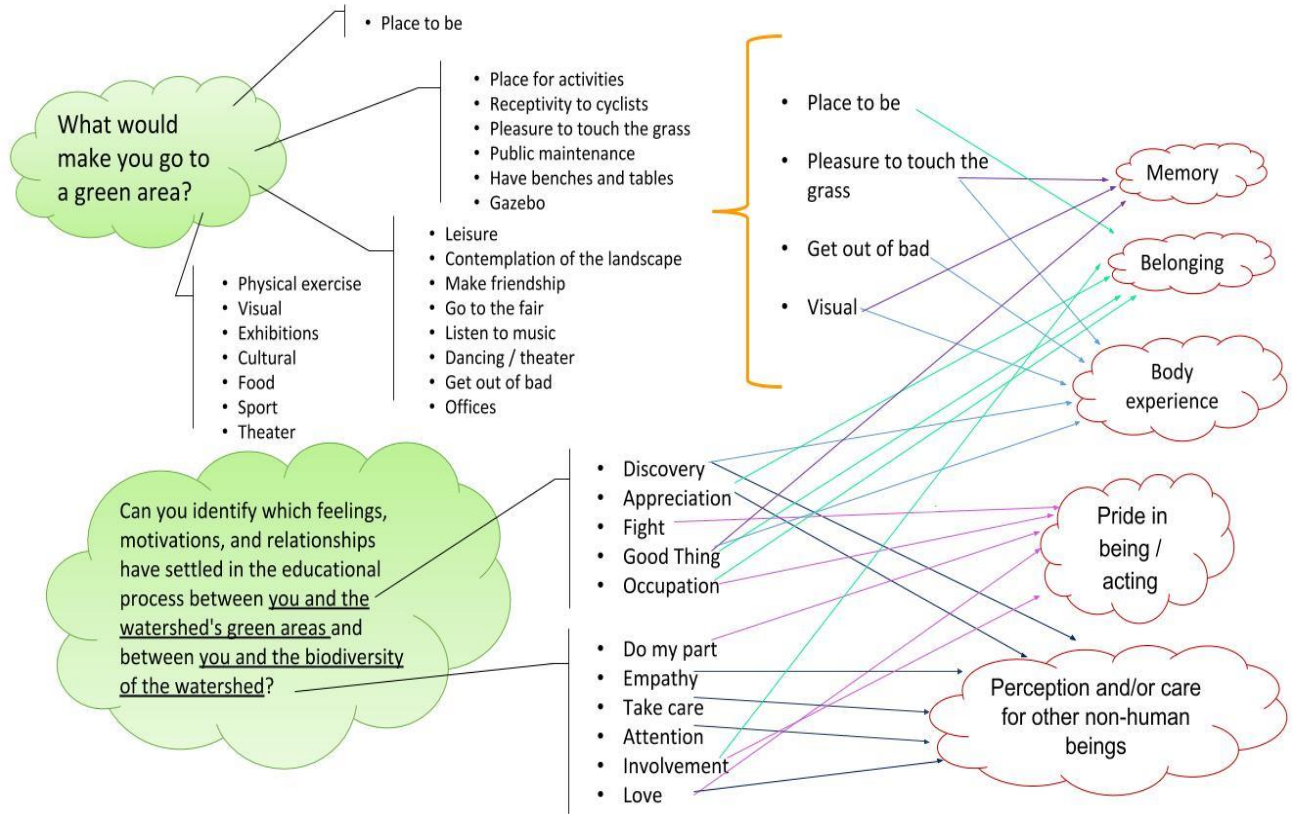
The third emerging category we have listed is called "body experience" and is more directly related to the body in the world (Merleau-Ponty, 2004) and meshwork (Ingold, 2011). We selected statements and expressions related to the corporeal sensations and the need to be in place. In the group of students the expressions 'pleasure in playing the grass', 'out of a bad', 'visual', 'discovery' and 'good thing' were grouped by us in that category. In the group of residents we selected the lines that brought the importance of learning to be in that place.

The fourth category, called "pride of being / acting", was thought to be a process of reflection on relative actions in favor of other beings. As a process of reflection and recognition about your actions. Similar to the post by Freire (2002) on the process of action-reflection-action within the lifelong educational practice. In the group of students, the expressions 'struggle', 'occupation', 'do my part', 'involvement' and 'love' appear grouped. In the group of residents the speeches tell the pride of seeing the result of their actions in favor of other beings.

The fifth and last category, called 'perception and / or care of other nonhumans', is related to perceiving and understanding the existence of other beings and, from this, the own in the process of flow of life (Ingold, 2011). In the group of students the words and expressions related to this category were 'discovery', 'appreciation', 'empathy', 'care', 'attention' and 'love'. In the group of the residents, the words referring to 'understanding the collective', 'the importance of experiences in childhood', 'doing something for change' were selected by us.

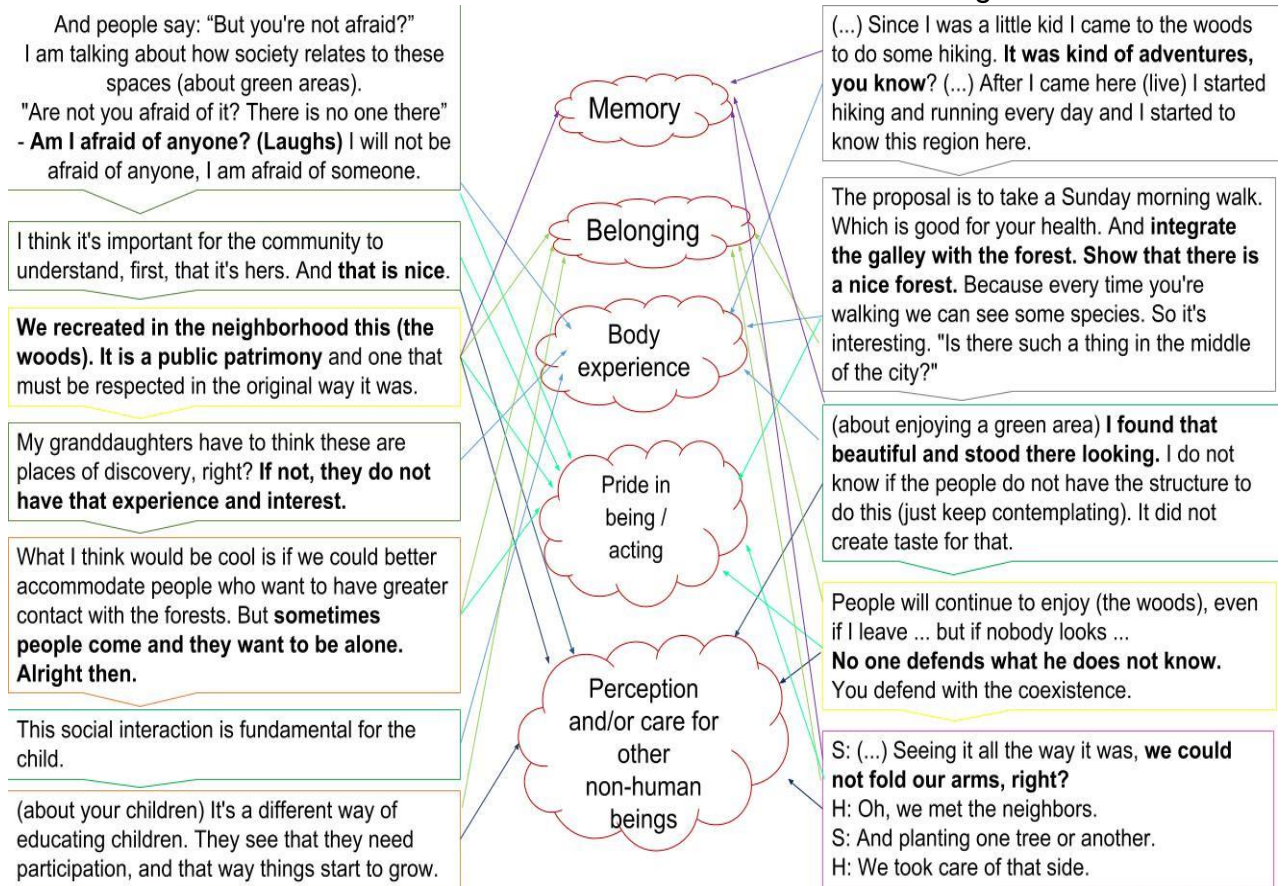
As a way of representing the data and our analysis, we organized them in figures. The first one related to the educational process (Figure 2) and the second the residents' speeches (Figure 3). As can be seen by means of the arrows, for us, the five categories listed are mixed on several occasions within the two groups analyzed and converge to keep them active in favor of urban green areas.

Figure 2. Responses from the people participating in the extension project about the sensations, feelings and emotions that connect them to urban green areas



Source: produced by the authors.

Figure 3. Responses from people interviewed about the sensations, feelings and emotions that connect them to urban green areas



Source: produced by the authors

We believe that this approximation of the data of two distinct groups, resulting in five emergent categories, demonstrates that the educational practice can be potent for the action and the strengthening of the understanding of the other beings. Undoubtedly, we believe that in addition to the importance of thinking in an integrated way in the planning of green areas and keeping urban green spaces accessible and with possibilities of different uses allowing different experiences, it is possible (and recommended) to think more and more educational practices that prioritize education attention and work with values. We emphasize the importance of having green areas in the cities and of thinking about environmental education projects to allow moments of reflection-action-reflection. That is, if we want a critical, dialogical and really transforming environmental education of historically pre-established relationships.

When data produced in an eight-month educational process address data from people who are politically active in favor of the permanence of urban green spaces, this reminds us of the educational potential throughout life. Since it demonstrates that, even with the political and social history of Brazilian urbanization processes that prioritize the real estate sector and social inequality, people articulate and find loopholes to combat and guarantee the existence of other nonhuman beings in the urban context.

Thus, weaving the urban landscape in a different way and, mainly, not controlled by the decision makers.

Acknowledgements

We are grateful to all the participants who accepted to participate in this investigation. This work was supported by Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) under Grant (PhD scholarship).

References

- BENNETT, J. (2010) *Vibrant Matter: a political ecology of things*. Duke University Press.
- BONOTTO, D. M. B. (2008). Educação ambiental e educação em valores em um programa de formação docente. (Environmental education and values education in a teacher training program). *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 7(2), 313-336.
- CARBONE, A.S. et al. (2015). Gestão de áreas verdes no município de São Paulo: ganhos e limites. (Management of green areas in the city of São Paulo: gains and limits). *Ambiente & Sociedade*, v. 18(4),201-220.
- CARVALHO, I. C. M. (2005). Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. (Critical environmental education: names and addresses of education). In: LAYRARGUES, P. P. (coord.), *Identidades da educação ambiental brasileira. (Identities of the Brazilian environmental education)* Brasília, Brasil: Diretoria de Educação Ambiental/ MMA. p. 13–24.
- CARVALHO, L. M. (2006). A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. (The environmental theme and the educational process: dimensions and approaches). In: Cinquetti, H. C. S; Logarezzi A. (Org.). *Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo. (Consumption and waste: fundamentals for educational work)*. São Carlos: EdUFSCar, p. 19-41.
- CARRUS G. et al. (2015). Go greener, feel better? The positive effects of biodiversity on the well-being of individuals visiting urban and peri-urban green areas. *Landscape and Urban Planning*, 134, p.221–228.
- DEARBORN, D.C.; KARK, S. (2009). Motivations for conserving urban biodiversity. *Conservation biology*, 24(2),432–440.
- FREIRE, P. (2002). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. (Pedagogy of autonomy: knowledge necessary for educational practice)* 22, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GUIMARAES, M. (2005). Educação ambiental crítica. (Critical environmental education). In: LAYRARGUES, P. P. (coord.) *Identidades da educação ambiental brasileira (Identities of the Brazilian environmental education)*. Brasília, Brasil: Diretoria de Educação Ambiental/ MMA. p. 25–34
- IARED, V. G. (2015). *A experiência estética no Cerrado para a formação de valores estéticos e éticos na educação ambiental. (The aesthetic experience in the Cerrado for the formation of aesthetic and ethical values in environmental*

- education*). [s.l.] Thesis (Doutor in Sciences). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brazil.
- INGOLD, T. (2000). *The Perception of the Environment: essays in Livelihood, Dwelling, and Skill*. London: Routledge, 43.
- INGOLD, T (2011). *Being alive: essays on movement, knowledge and description*. New York: Routledge. 270.
- INGOLD, T (2014). That's enough about ethnography. *Hau: Journal of Ethnographic Theory*, 4(1) 383–395..
- INGOLD, T.; VERGUNST, J. L. (2008) (Eds). *Ways of walking: ethnography and practice of Foot*. Surrey, UK: Ashgate Publishing.
- MATAREZI, J. (2005). Despertando os sentidos da educação ambiental. (Awakening the senses of environmental education). *Educar em Revista*, 27, 181–199.
- MATTIAZZI, B; FIGUEIREDO; R.A.; KLEFASZ, A. (2011). *Ecologia, educação ambiental e participação comunitária. (Ecology, environmental education and community participation)*. São Carlos: RiMa Editora.
- MELEAU-PONTY. (2004) . *O visível e o invisível. (The visible and the invisible)*. 4. São Paulo: Perspectiva.
- NUCCI, J.C. (2008). *Qualidade ambiental e adensamento urbano: um estudo de ecologia e planejamento da paisagem aplicado ao distrito de Santa Cecília (MSP). (Environmental quality and urban density: a study of ecology and landscape planning applied to the district of Santa Cecília)*. 2. Curitiba: O Autor.
- ODUM, E. P. (1971). *Fundamentos de Ecologia. (Fundamentals of Ecology)*. São Paulo: Ed Cengage Learning.
- SÁ, L. M. (2005). Pertencimento.(Belonging). In: FERRARO, L. A. (org). *Encontros e Caminhos: formação de educadores (as) ambientais e coletivos educadores. (Encounters and Pathways: formation of environmental educators and collective educators)*. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental.
- SÃO CARLOS (2005). *Prefeitura Municipal de São Carlos. Plano Diretor do Município de São Carlos. (Master Plan of the Municipality of São Carlos.)*. Lei no 13.691 de 25 de novembro de 2005. São Carlos.
- THIEMANN, F.T.C.S. (2013). *Biodiversidade como tema para a educação ambiental: contextos urbanos, sentidos atribuídos e possibilidades na perspectiva de uma educação ambiental crítica. (Biodiversity as a theme for environmental education: urban contexts, attributed meanings and possibilities in the perspective of critical environmental education)*. 159p. 2013. Thesis (Doutor in Sciences). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, Brazil.
- UN, (2012). UNITED NATIONS ORGANIZATION. Report on the situation of the world population. Available at: <<http://www.unfpa.org.br/Arquivos/swop2012.pdf>>. Accessed on: February 14, 2016.

WHITE, M. P. et al. (2013). Would you be happier living in a greener urban area? A fixed-effects analysis of panel data. *Psychological Science*, 24 (6) 920-928.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos reflexivos sobre os dados gerados e apresentados ao longo dos três artigos que compõem esta tese nos suscitaram questões e inferências que permeiam as três dimensões educativas (valores éticos e estéticos, conhecimentos e participação política) que buscamos no cotidiano da prática social. Conforme indicamos no início do presente trabalho, o objetivo principal da tese foi identificar as relações que pautam o olhar e o conviver de pessoas-outros seres (vivos ou não) em espaços verdes urbanos, buscando os sentimentos, sensações, emoções e motivações expressadas pelas pessoas, e que as entrelaçam a estes espaços. Cientes das limitações de representação do campo de pesquisa, baseadas em nossas bases teóricas, nos propusemos sempre buscar soluções que nos permitiram desenvolver o processo de coleta e de análise reflexiva do trabalho.

Nossa busca, contextualizada, nos aproximou de dois grupos distintos de pessoas. Um formado por pessoas com pouca convivência entre si e que não se identificavam como um coletivo antes da prática educativa, mas que de alguma forma se encontraram nesse processo de fluxo de vida. O outro era formado por pessoas que já pertenciam a um grupo, coletivo e de uma mobilização social e tinham vínculos com a região de estudo. O ponto de partida com o primeiro grupo nos deu elementos para entender como uma prática da educação da atenção pode priorizar o trabalho com valores e colocá-los como elemento fundante de nossas escolhas, ações e (re)escolhas. Já o segundo grupo nos permitiu mergulhar nas relações estabelecidas ao longo de uma educação contínua pelo fluxo da vida. Onde elementos, memórias, ações e reflexões sobre as relações com os outros seres nos aproximaram do poder transformador que essas relações têm ao longo da vida a ponto de garantir espaços de resistências e de coexistência dos outros seres. Ressaltamos que no trabalho com ambos os grupos a educação ao longo da vida aparecem de forma intrínseca as pessoas participantes. .

Posto isso, retomamos aqui nossas três questões de pesquisa e as sínteses das reflexões que tecemos a partir dos dados. As três questões nos serviram de base no processo de construção de conhecimento e nos trouxeram um olhar atencioso para a nossa relação com os outros seres no contexto urbano e uma reflexão importante para a prática educativa do campo da educação ambiental. A primeira questão foi “Quais as características das relações seres humanos-outros seres em espaços verdes

urbanos?”. Acreditamos que as características das relações se demonstram nos movimentos que essas pessoas mantêm com os outros seres ao longo do fluxo de vida. São relações estabelecidas e reestabelecidas a cada caminhar e no agir de estar nesses espaços. São pessoas que buscam sempre voltar para as relações com os outros seres.

A segunda questão foi “Quais são os valores estéticos e éticos das pessoas que convivem com áreas verdes urbanas em relação a estas e a sua biodiversidade?”. A partir da reflexão sobre quais as características das relações, acreditamos que essas relações são intrinsecamente reflexo dos valores éticos e estéticos, feitos e refeitos nessas aproximações que as áreas verdes urbanas possibilitam. E complementando sobre a nossa terceira questão que foi “Como os valores estéticos pessoais podem contribuir na prática da educação ambiental crítica de forma a garantir a existência de todos os seres?”. Percebemos que as falas e as expressões corporais das pessoas participantes nos demonstram a importância da existência desses espaços no contexto urbano para a construção dos valores ambientais. Sendo assim, esses lugares passam a ser extremamente importantes para a prática da educação da atenção e formação de valores. Principalmente, esses espaços deveriam ser encarados como espaços principais de práticas educativas transformadoras.

Dois pontos convergentes dos grupos participantes da pesquisa nos chamam atenção nesse processo de reflexão final: o movimento coletivo e o processo permanente de manter as relações com os outros seres. Entendemos que todas as pessoas participantes confluíram para reforçar a urgência de rever a construção de valores estabelecidas em nossa sociedade. Nos entender como sujeitos coletivos, nos compreender ao conhecer o outro (humano ou não), respeitar as existências e a plenitude das essências de cada ser, manter continuamente as práticas e ações que permitem um reolhar para as relações foram pungentes nesse nosso processo reflexivo. A busca por mudanças do atual contexto político-sócio-ambiental perpassa por esses movimentos de repensar, de compreender, de estar e de resistir. Reforçamos aqui, como perspectivas futuras para trabalhos do campo, pesquisar e desenvolver práticas de educação ambiental crítica e dialógica, com ênfase na educação da atenção e o estar em espaços verdes urbanos como possibilidade de avanços na busca de uma coexistência com mais equidade entre os diferentes seres no planeta.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO – OLIVEIRA, S.S. Exterioridade: o outro como critério. In: Oliveira, M.W.; Sousa, F.R.S. Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação; São Carlos: EdUFSCar, 2014. 270p.
- BENNETT, Jane. *Vibrant Matter: a political ecology of things*. Duke University Press. 2010. 176 p.
- BONOTTO, D. M. B. Contribuições para o trabalho com valores em Educação Ambiental. *Ciência & Educação*, v. 14, n. 2, p. 295-306, 2008.
- BORGES, M. G. Formas de aprender em um mundo mais que humano: emaranhados de pessoas, coisas e instituições na ambientalização do contexto escolar /. – Porto Alegre, 2014. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, PUCRS.
- BRANDÃO, C. R. *A educação popular na escola cidadã*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.
- BUSATO, L. Distribuição e qualidade das áreas verdes de lazer no espaço urbano: o caso de Passo Fundo – RS. 127p. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- CARBONE, A.S. et al. Gestão de áreas verdes no município de São Paulo: ganhos e limites. *Ambiente & Sociedade*, v. 18, n.4, p.201-220, 2015.
- CARRUS, G. SCOPELLITI, M. LAFORTEZZA, R. COLANGELO, G. FERRINI, F. SALBITANO, F. AGRIMI, M. PORTOGHESI, L. SEMENZATO, P. SANESI, G. Go greener, feel better? The positive effects of biodiversity on the well-being of individuals visiting urban and peri-urban green areas. *Landscape and Urban Planning*, n. 134, p. 221-228. 2015
- CARVALHO, I.C.M. *A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em educação ambiental*. 349 p. 2001. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.
- CARVALHO, L. M. A temática ambiental e o processo educativo: dimensões e abordagens. In: CINQUETTI, H. C. S; LOGAREZZI A. (Orgs.) *Consumo e resíduo: fundamentos para o trabalho educativo*. São Carlos: EdUFSCar, 2006, p. 19-41.
- CARVALHO, I. C. M.; STEIL, C. A. O habitus ecológico e a educação da percepção: fundamentos antropológicos para a educação ambiental. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 3, p. 81–94, 2009.
- CARVALHO, I. C. M. A perspectiva das pedras: considerações sobre os novos materialismos e as epistemologias ecológicas. *Pesquisa em Educação Ambiental*, vol. 9, n. 1 – págs. 69-79, 2014
- CARVALHO, I. C. M.; STEIL, C. A. Percepção e ambiente: aportes para uma epistemologia ecológica. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, v. especial, p. 59, mar. 2013.
- CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.), *Identidades da educação ambiental brasileira* Brasília, Brasil: Diretoria de Educação Ambiental/ MMA. 2005, p. 13–24.
- DEARBORN, D.C.; KARK, S. Motivations for conserving urban biodiversity. *Conservation Biology*, v.24 n.2 p.432-440, 2009.
- EVANS, J. JONES, P. The walking interview: methodology, mobility and place. *Applied Geography* n. 31, p.849- 858., 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia Do Oprimido*. Educação e Tecnologia, v. 21, p. 107, 1987.

- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GUIMARAES, M. Educação Ambiental Crítica. In: LAYRARGUES, P. P. (Coord.), *Identities da educação ambiental brasileira*. p. 25–34. Brasília, Brasil: Diretoria de Educação Ambiental/ MMA, 2005.
- IARED, V. G. A experiência estética no Cerrado para a formação de valores estéticos e éticos na educação ambiental. [s.l.] Tese (Doutorado em Ciências). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- IARED, V. G; OLIVEIRA, H.T. O walking ethnography para a compreensão das interações corporais e multissensoriais na educação ambiental. *Ambiente & Sociedade*. São Paulo v. XX, n. 3. p. 99-116. jul.-set. 2017.
- IARED, V. G.; OLIVEIRA, H. T. DE; PAYNE, P. G. The aesthetic experience of nature and hermeneutic phenomenology. *The Journal of Environmental Education*, v. 0, n. May, p. 1–11, 2016.
- INGOLD, T. *The Perception of the Environment: Essays in Livelihood, Dwelling, and Skill*. London: Routledge, v. 43, 2000.
- _____. *Being alive: essays on movement, knowledge and description*. New York: Routledge. 270 p. 2011.
- INGOLD, T.; VERGUNST, J. L. (Eds). *Ways of walking: ethnography and practice of Foot*. Surrey, UK: Ashgate Publishing, 2008.
- KINNEY, P. Walking Interviews. *Social Research Update*. University of Surrey, England. Issue 67. 2017
- LEFF, E. La apuesta por la vida. Imaginación sociológica e imaginarios sociales en los territorios ambientales del sur. México: Siglo XXI Editores. 2014
- LOUV, R. *Last Child in the Woods: saving our children from nature-deficit disorder*. Revised and Updated ed. Chapel Hill: Algonquin Books of Chapel Hill, 2008. 390 p.
- MARICATO, E. Metrópole, legislação e desigualdade. *Estudos Avançados*. v.17, n. 48, p. 151 – 166, 2003
- MARIN, A. A. Educação ambiental nos caminhos da sensibilidade estética. *Inter-Ação*, v. 31, p. 277–290, 2006.
- MARTÍNEZ, E.M.; CIRIQUIÁN, P. M.; MOURE, M. V. GARCIA, D.M. Claves para proyectar espacios públicos confortables. Indicador del confort em el espacio público.2013. Disponível em: <https://www.plataformaarquitectura.cl/cl/02-285882/claves-para-proyectar-espacios-publicos-confortables-indicador-del-confort-en-el-espacio-publico> Acesso em: 14 de fevereiro de 2016.
- MATAREZI, J. Despertando os sentidos da educação ambiental. *Educar em Revista*, n. 27, p. 181–199, 2005.
- MATTIAZZI, B; FIGUEIREDO; R.A.; KLEFASZ, A. *Ecologia, educação ambiental e participação comunitária*. São Carlos: RiMa Editora, 2011. 118 p.
- McCLAREN, M. The Place of the City in Environmental Education. In: McKENZIE, M. et al. *Fields of green: restorying culture, environment, and education*. Hampton Press, Inc. 2009. p. 301-306.
- MERLEAU-PONTY, M. *O visível e o invisível*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- _____. *Fenomenologia da percepção*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Conversas - 1948*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- NÓBREGA, T.P. Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty. *Estudos de Psicologia*. 13(2), 141-148, 2008

- NUCCI, J.C. *Qualidade ambiental e adensamento urbano: um estudo de ecologia e planejamento da paisagem aplicado ao distrito de Santa Cecília (MSP)*. 2. ed. Curitiba: O Autor, 2008. 150 p.
- OLIVEIRA, S. M. Educação Ambiental em Zoológicos do Nordeste Paulista para a conservação da Onça Parda (*Puma concolor*): reflexões sobre atividades e estruturas educadoras, 334 p. 2015. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.
- OLIVEIRA, M.W. JUNIOR, D.R. SILVA, D.V.C. SOUSA, F.R. VASCONCELOS, V.O. Pesquisando processos educativos em práticas sociais: reflexões e proposições teórico-metodológicas. In: Oliveira, M.W.; Sousa, F.R.S. Processos educativos em práticas sociais: pesquisas em educação; São Carlos: EdUFSCar, 2014. 270p.
- OLIVEIRA, H.T. ZUIN, V. G. LOGAREZZI, A.J.M. FIGUEIREDO, R.A. Trajetória de constituição e ação do grupo de estudos e pesquisa em Educação Ambiental (GEPEA/UFSCAR): construindo pesquisas não alienadas para uma educação não alienante. *Rev. AMBIENTE & EDUCAÇÃO*, vol. 14, n.2, 2009. p 71-77
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU. *Relatório sobre a situação da população mundial*, 2012. Disponível em: <<http://www.unfpa.org.br/Arquivos/swop2012.pdf>>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2016.
- PAYNE, P. Framing Research: Conceptualization, Contextualization, Representation and Legitimization. *Pesquisa em Educação Ambiental*, vol. 4, n. 2, 2009. p 49-77
- PERES, R.B. et al. Qualificação de áreas verdes na cidade de São Carlos (SP): um olhar educativo e de gestão ambiental na bacia hidrográfica do córrego Santa Maria do Leme. Trabalho submetido a revista *Sociedade e Natureza*, em 27 abr. 2017
- PINHEIRO, K. Bases teóricas sobre urbanização no Brasil. *Revista de Desenvolvimento Econômico*. Ano IX. n. 15. Salvador, BA, janeiro de 2007.
- PINK, S. *Doing Sensory Ethnography*. London, UK: SAGE, 2015.
- QUEIROGA, E.F.; BENFATTI, D.M. Sistemas de Espaços Livres Urbanos: Construindo um Referencial Teórico. *Paisagem Ambiente: ensaios* - n. 24 - São Paulo - p. 81 – 88- 2007
- RIO DE JANEIRO. Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, de junho de 1992.
- SANTOS, M. A urbanização brasileira. São Paulo, Hucitec, 1993.
- SÃO CARLOS. Prefeitura Municipal de São Carlos. *Plano Diretor do Município de São Carlos*. Lei n. 13.691 de 25 de novembro de 2005. São Carlos, 2005. 69p.
- SCHENK, L. M. B.; PERES, R. B. . Urbanização e sistema de espaços livres na cidade de São Carlos: processos históricos e alternativas contemporâneas na construção de um território. In: VIII Colóquio QUAPÁ-SEL - Projeto Temático FAPESP: Os sistemas de espaços livres na constituição da forma urbana contemporânea no Brasil, 2013, Rio de Janeiro. VIII Colóquio QUAPÁ-SEL - Projeto Temático FAPESP: Os sistemas de espaços livres na constituição da forma urbana contemporânea no Brasil. Rio de Janeiro: FAU-UFRJ, 2013.
- SENICIATO, T.; CAVASSAN, O. O ensino de ecologia e a experiência estética no ambiente natural: considerações preliminares. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 15, n. 2, p. 393–412, 2009.
- STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. M (Orgs). *Cultura, percepção e ambiente: diálogos com Tim Ingold*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012
- STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. M. Diferentes aportes no âmbito da antropologia fenomenológica: diálogos com Tim Ingold. In: STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. M

- (Orgs). *Cultura, percepção e ambiente: diálogos com Tim Ingold*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.
- STEIL, C. A.; CARVALHO, I.C.M. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. *Mana*, v.20, n.1, p.163-183, 2014.
- THIEMANN, F.T.C.S. Biodiversidade como tema para a educação ambiental: contextos urbanos, sentidos atribuídos e possibilidades na perspectiva de uma educação ambiental crítica. 159p. 2013. *Tese (Doutorado em Ciências)* – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.
- THIEMANN, F.T., OLIVEIRA, H.T. Biodiversidade: sentidos atribuídos e as contribuições do tema para uma educação ambiental crítica. *Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 8, n. 1, p. 114-128, 2013.
- THIEMANN, F.T., OLIVEIRA, H.T. Biodiversity and environmental education in urban areas. *Environmental Education Research*, 2016 (submetido)
- THIEMANN, F.T. et al. O ecossistema urbano como fonte de inspiração para projetos e atividades de educação ambiental nas escolas – Projeto São Carlos de Todos Nós. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL- V EPEA. 5, 2009a, São Carlos. *Anais...São Carlos, UFSCar;USP;UNESP* p. 541 a 548
- THIEMANN, F.T. et al. Um retrato da experiência prévia de estudantes de biologia sobre educação ambiental e conservação da biodiversidade. In: EA 2009 - Educação Ambiental e Mobilização Social: contribuindo para a construção do Plano Municipal de Saneamento Ambiental. 2009b, São Carlos. *Anais...São Carlos*. n. 39.
- THRIFT, N. *Non-representational theory: space, politics, affect*. New York and London: Routledge, 2008.
- VIANA, S. M. *Percepção e quantificação das arvores na area urbana do município de São Carlos, SP*. 211p., 2013. *Tese (Doutorado)* Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz”. Universidade de São Paulo, 2013.
- WHITE, M. P. et al. Would you be happier living in a greener urban area? A fixed-effects analysis of panel data. *Psychological Science*, 24 (6) 920-928, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A -TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “Educação Ambiental e biodiversidade urbana: as relações de moradoras/es e de outras pessoas com as áreas verdes de uma Microbacia urbana de São Carlos/SP”. Você foi selecionado por ser uma/um moradora/morador e/ou apresentar características de vínculos com as áreas verdes da região da Microbacia do Santa Maria do Leme e sua participação não é obrigatória. O **objetivo** deste estudo é de identificar as relações e valores estéticos e éticos que pautam o olhar e o conviver dos seres humanos com os outros seres que compõe a biodiversidade da microbacia em questão.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de práticas educativas, de entrevistas semiestruturadas e de caminhadas etnográficas pelas áreas. Além de contribuir, quando achar pertinente, com documentos (fotos/registros jornalísticos entre outros) da região.

Acreditamos que toda pesquisa que envolva as relações humanas traz riscos, tais como: constrangimentos com algumas situações ou perguntas; insegurança por acreditar estar sendo avaliado dentro de uma pesquisa; e o reviver de certas memórias não agradáveis. Nesse sentido, buscamos sempre o caminho do diálogo, estabelecendo uma confiança através do convívio e da assinatura desse termo de livre consentimento. Julgamos fundamental ter muito cuidado, além de colocar a abertura de esclarecimentos sobre o objetivo da pesquisa sempre que necessário e para conferência dos dados durante e após coleta e sua análise.

Vale ressaltar que a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. E sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Andréia Nasser Figueiredo
Av. Dr. Carlos Botelho, nº 3206 – Vila Derigge/São Carlos-SP
Tel. 3419.1956 Cel. (16) 98119.9955

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de

Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@ufscar.br

Local e data

Sujeito da pesquisa

APÊNDICE B – CERTIFICADO DE APRESENTAÇÃO NO CONGRESSO



Certificate of Presentation

This is to certify that

Andréia Nasser Figueiredo

from

Federal University of São Carlos (UFSCar)

presented the following work:

ID: 670 - The Relations of Human Beings with Other Beings in a Brazilian Educational Urban Context - Authors: Andréia Nasser Figueiredo & Haydée Torres de Oliveira

at the 9th World Environmental Education Congress
which took place on September 9 - 15, 2017 in Vancouver, Canada

David Zandvliet
Congress Chair

Mario Salomone
Congress Chair

ANEXOS

ANEXO A

Normas para a publicação da Revista Pesquisa em Educação Ambiental

Submissões

Taxa de Submissão e processamento dos artigos: não há cobrança de taxas.

Diretrizes para autores:

Os artigos submetidos não devem estar sendo avaliados para publicação em outros periódicos. São aceitos artigos redigidos nos idiomas português, espanhol, inglês ou francês. Cada autor ou grupo de autores pode submeter até dois artigos por ano, nos formatos Microsoft Word, OpenOffice ou RTF (desde que não ultrapassem 2MB). Uma folha de rosto deve ser enviada separadamente, como documento suplementar, contendo: i) título do trabalho no idioma em que ele foi escrito; ii) nome(s) do(s) autor(es); titulação atual do(s) autor(es). iii) cargo/função atual e instituição onde o exerce; iv) endereço postal completo; v) endereço eletrônico. O primeiro autor citado deve ser o autor para correspondência, suas informações devem conter um telefone de contato. Em todos os arquivos eletrônicos deve-se apagar as informações que possibilitem identificar o(s) autor(es) do referido artigo (Obs.: No programa Word for Windows acessar o comando propriedades/resumo e apagar as informações).

Observações Importantes: 1) os artigos devem obedecer as prescrições sobre ética na pesquisa quando há o envolvimento de seres humanos, sendo necessário esclarecer que a metodologia adotada acata, rigorosamente, os procedimentos éticos exigidos para a pesquisa científica em Ciências Humanas; 2) caso exista qualquer dúvida que implique em possíveis conflitos de interesse relativos à pesquisa ou publicação do artigo, o(s) autor(es) devem declarar que não houve omissão quanto aos órgãos e/ou instituições financiadores; 3) o não cumprimento das exigências listadas para submissão implicará na recusa do artigo.

Período de Submissão: fluxo contínuo

Avaliação:

I) Inicialmente, os artigos submetidos são analisados pelos editores, coordenadores do número em questão, os quais verificam a adequação dos mesmos ao escopo da revista.

II) Caso aprovados, os artigos são encaminhados a dois pareceristas externos, cujas análises obedecerão aos critérios definidos no escopo da revista. Se houver discordância nos pareceres, os editores associados da revista poderão arbitrar sobre a inserção do artigo, tendo como referência a natureza do periódico e suas normas. III) Além da pertinência e originalidade da abordagem teórico-metodológica do texto, a clareza e a correção da linguagem, bem como a adequação de estilo e coesão textual também se incluem entre os quesitos avaliativos. IV) A avaliação dos pareceristas pode resultar em quatro situações: 1) aprovação – publicação conforme apresentado; 2) aprovação com pequenas modificações; 3) nova submissão após grandes modificações (reinicia-se o processo avaliativo); 4) reprovação para publicação. V) Os autores são comunicados, pelos Editores, sobre a recepção do original. Em seguida, são novamente contatados após a avaliação dos pareceristas. Se houver necessidade de pequenas modificações, o contato entre autores/editores/revisores se manterá até que a versão final do artigo satisfaça todas as exigências da Revista. No final do processo, os autores são notificados sobre a edição (número e volume) em que seus artigos serão publicados.

Direitos Autorais:

Ao submeterem seus artigos, os autores assumem a total responsabilidade quanto à originalidade da pesquisa e da redação. A publicação do trabalho implica a cessão integral dos direitos autorais à revista Pesquisa em Educação Ambiental. Conceitos, ideias e afirmações contidos nos artigos são de responsabilidade dos autores, não coincidindo, necessariamente, com o ponto de vista dos Editores ou do Conselho Editorial da revista.

Normas de Publicação:

A redação dos artigos deve obedecer às seguintes normas, em acordo com prescrições da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e definições específicas da Revista:

- Utilizar formato compatível com o Word for Windows.
- Formato do papel: A4, orientação “retrato”, sem quebras de página e apenas uma coluna de texto.
- Fonte, espaçamento e paragrafação: Times New Roman, corpo 12, espaço simples; não adicionar espaço entre parágrafos do mesmo estilo; recuo do parágrafo de 1,25 cm; alinhamento na opção “justificado”.
- Margens: 3 cm à esquerda e superior; 2 cm à direita e inferior.
- Não utilizar aspas, sublinhado ou negrito para destaques no texto, apenas itálico.
- Citações diretas com mais de três linhas devem observar recuo de 4cm e ser grafadas em corpo 10. Citações diretas no corpo do texto devem utilizar aspas.
- Cada artigo deve conter no mínimo 35.000 e no máximo 70.000 caracteres (com espaços, incluindo referências bibliográficas, notas de rodapé e tabelas)

Informações complementares:

Primeira página: i) Na primeira página do texto, com a opção “centralizado”, deve constar o título completo do artigo, com no máximo 20 palavras, utilizando fonte times New Roman, corpo 12, letras maiúsculas e minúsculas. Deve estar no idioma original (português, espanhol, inglês ou francês); abaixo do título no idioma original, deve vir o título em inglês e espanhol, obedecendo à mesma formatação; ii) em seguida, inserir resumo de até 250 palavras, acompanhado de três a cinco palavras-chave. Inserir traduções do resumo e das palavras-chave nos idiomas inglês (abstract) e espanhol (resumen). Se o idioma original for o inglês, deverá ser traduzido para o espanhol e português. Os verbetes – Resumo, Abstract e Resumen – devem ser grafados centralizados na página, em negrito, corpo 12, utilizando maiúsculas e minúsculas. O corpo do resumo deve ser grafado em corpo 10, opção “justificado” e sem parágrafos. O abstract e o resumen obedecem à mesma regra. As palavras-chave devem iniciar com letra maiúscula e ser separadas entre si por ponto final (.); iii) no caso de pesquisas empíricas, o resumo deve apresentar brevemente e de forma clara os objetivos, a metodologia e os resultados mais importantes. O resumo não deve incluir referências bibliográficas. Deve conter de 100 a 250 palavras e no máximo 1000 caracteres (com espaço). As palavras-chave devem refletir, da melhor maneira possível, a temática do estudo. O artigo deve conter de 3 a 5 palavras-chave.

2) Inserção de Ilustrações: as normas atendem prescrições da ABNT e abrangem figuras, fotos, gráficos, tabelas e quadros. As ilustrações devem constar do texto e, também, ser enviadas separadamente, em arquivos anexos com a identificação dos mesmos (Ex: figura 01, tabela 02, ou quadro 01). A ABNT distingue tabela e quadro. Tabela é a “forma não discursiva de apresentação de informações, representadas por dados numéricos e codificações, dispostos em uma ordem determinada, segundo as variáveis analisadas de um

fenômeno”. Na apresentação gráfica, não deve ser fechada nas laterais e o título aparece acima, em corpo 10. Quadros trazem informações discursivas, e devem ser fechados. Os títulos ficam acima, em corpo 10. Negrito apenas na designação, e não no título. Ex. Tabela 1 – Título.

3) Citações e Referências: as citações no texto e as referências devem seguir rigorosamente a última versão das normas da ABNT. As normas escolhidas devem ser uniformes ao longo de todo o texto. Nos casos indicados abaixo, em que a ABNT oferece opções, o trabalho deverá adotar as orientações que se seguem: i) as citações devem ser indicadas no texto pelo sistema de chamada autor-data. Exemplo: segundo Sobrenome (2012); ii) as referências devem aparecer em “Referências” e só devem apresentar aquelas que foram citadas no transcorrer do texto; iii) o recurso tipográfico itálico deve ser utilizado para destacar o elemento título das obras, de acordo com a norma; iv) as notas devem ser colocadas no rodapé da página.

4) Como citar os artigos: ao citar os artigos publicados na Revista Pesquisa em Educação Ambiental, deve-se obedecer às prescrições da ABNT. Ex. PRIMEIRA AUTORIA, Iniciais; SEGUNDA AUTORIA, Iniciais. Título do artigo. Pesquisa em Educação Ambiental, cidade de publicação, v., n., p.xx-xx, mês abreviado. Ano.

Política de Privacidade

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou para terceiros.

ANEXO B

Normas para a publicação da Revista “Educação em Revista”

Diretrizes para Autores

O manuscrito deve ser dirigido para uma das seções: Artigo, Resenha, Palavra Aberta, Entrevista ou Dossiê deve ser submetido exclusivamente no **formato doc** pelo sistema online disponibilizado pela SciELO. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=0102-4698&lng=pt&nrm=iso

Todos(as) os(as) autores(as) do manuscrito deverão ser nomeados(as) e vinculados(as) ao artigo exclusivamente no campo indicado no sistema de submissão. Isso garante que o artigo seja relacionado aos(às) autores(as) somente por meio desse sistema.

Trabalhos publicados em anais de conferências poderão ser aceitos, desde que o manuscrito sofra modificações para oferecer uma proporção significativa de elementos inéditos que justifique nova publicação.

Os conceitos e opiniões expressos no manuscrito, bem como a exatidão e a procedência das citações, são de exclusiva responsabilidade dos(as) autores(as).

No caso de dossiê, verificar as normas editoriais no item 2.2 por meio do link <http://www.scielo.br/revistas/edur/pinstruc.htm>

Condições para submissão

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

1. Exige-se, para submissão, que pelo menos um(a) dos(as) autores(as) tenha o título de doutor.
2. O manuscrito deve ser inédito e relevante para a área, não sendo permitida sua submissão simultânea a outro periódico nacional ou internacional.
3. Será observado um intervalo de dois anos entre a publicação de textos escritos pelo mesmo autor e o início de um novo processo de submissão.
4. O manuscrito deverá seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) ou da American Psychological Association (APA).
5. Em todos os casos o título deve ter no máximo, 20 palavras, no idioma do artigo e em inglês.

O manuscrito não deverá ultrapassar o número de palavras indicadas abaixo:

- a. Artigo: Deve ter entre 6.000 e 12.000 palavras.

- b. Resenha: Deve ter entre 1.500 e 3.000 palavras;
 - c. Palavra aberta: Deve ter entre 3.000 e 5.000 palavras;
 - d. Entrevista: Deve ter entre 3.000 e 5.000 palavras.
6. Os quadros, tabelas, gráficos, mapas e outros recursos visuais devem ser submetidos em tonalidades de cinza. Devem também ser apresentados no fluxo do texto e com legenda completa. As imagens deverão ser digitalizadas com 300 dpi, no formato TIFF ou JPG.
7. Para atender às exigências de submissão baixe o documento **FOLHA DE ROSTO** - <http://educacaoemrevistaufmg.com.br/folha-de-rosto/> - preencha os campos indicados e o salve em seu computador. Quando chegar ao final do Passo 4, submeta o documento salvo como documento complementar.

8. Apenas para submissão de artigo:

Mínimo de três e máximo de cinco palavras-chave no idioma do artigo e em inglês. Se o artigo for submetido em inglês, deverá conter as palavras-chave em português.

b) De três a cinco palavras-chave no idioma do artigo e em inglês

9. O manuscrito não pode conter identificação de autoria em qualquer parte do texto, seja em notas de rodapé, referência bibliográfica ou propriedade do documento.

10. FORMATAÇÃO:

- Margens: 3cm superior e esquerda, 2 cm inferior e direita.
- Fonte: Garamond (cor preta)
- Tamanho da fonte do corpo do texto: 12 pts
- Tamanho da fonte de 10 pts para citações longas; notas de rodapé; Legendas; paginação
- Espaçamento entre linhas 1,5 para todo corpo do texto e de 1,0 (simples) para citações diretas (mais de 3 linhas); notas de rodapé; legendas dos elementos especiais (gráficos, figuras, quadros e tabelas); referências Bibliográficas
- Recuo de primeira linha dos parágrafos: 2 cm

11. A publicação de artigo que traz resultados de pesquisa envolvendo seres humanos e realizadas no Brasil deve conter a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (Coep).

Artigos de autores(as) estrangeiros(as) devem seguir as normas éticas do seu país de origem.

ANEXO C

Normas submissão para o periódico *The Journal of environmental education*

This journal uses ScholarOne Manuscripts (previously Manuscript Central) to peer review manuscript submissions. Please read the guide for Scholar One authors before making a submission. Complete guidelines for preparing and submitting your manuscript to this journal are provided below.

Please note that *The Journal of Environmental Education* uses CrossCheck™ software to screen papers for unoriginal material. By submitting your paper to *The Journal of Environmental Education* you are agreeing to any necessary originality checks your paper may have to undergo during the peer review and production processes. *The Journal of Environmental Education* (JEE) invites submissions of unpublished articles on empirical and theoretical research, including critical essays, conceptual or policy analyses, literature reviews and program evaluations, on environment-related education. Articles may be interdisciplinary or draw on any appropriate discipline and address any level from early childhood to higher education and any educational sector from formal to informal to non-formal. To be published submissions must advance the contemporary theory and/or practice of environmental sustainability education.

Empirical Research Articles: A research article can be based on qualitative, quantitative, or mixed methods. The format for presenting and discussing the research results should be appropriate to the methodology but the following must also be included: a 100 word abstract, 3-6 key word descriptors, some form of problem statement, review of relevant literature, description of methodology and methods, and implications for research, policy and/or practice.

Critical Essays and Conceptual or Policy Analyses: Critical essays and analyses related to historical perspectives, philosophies, policies, or theories are invited. These must be embedded in the environmental education and/or related literature.

Program Evaluations: The journal seeks manuscripts about programs and initiative that demonstrate innovative advances in practice that are transferable to other settings. A rich description of the goals and context of the program as well as documentation of the specific innovative practice(s), the evaluation approach and results should be included.

Reviews: Reviews cover numerous formats for educational materials, including books, films/videos, software, artworks, and course or program curricula. Extended essay reviews of individual or multiple sets of materials are particularly encouraged.

Commentary: The journal will consider commentaries on critical issues in environmental sustainability education.

The Review Process: Two consulting editors or other reviewers with expertise in the appropriate field will blind review each manuscript that is considered by the editorial team to be of an adequate academic standard and appropriate to the aims and scope of the JEE. The manuscript and the two reviews are sent to an executive editor who has the final authority regarding acceptances and rejections. The executive editor may recommend major or minor revisions, in which case the manuscript will be returned with a copy of the editor's suggestions. Revised manuscripts, especially those designated for major revisions, will be subject to further review, where possible by the original reviewers.

Manuscript Specifications: Length may be up to 5,000 words, including references, tables, figures, and appendices. In special cases, articles up to 10,000 words may be considered if warranted by the research methodology employed (e.g., ethnography,

multi-site case study) or scope of the study (e.g., extensive but focused literature review).

See current Instructions for Authors for other listed manuscript specifications.

- Manuscripts must be clearly written and well organized.
- Length may be up to 5,000 words in length, including references, tables, figures, and appendixes.
- Use the Publication Manual of the American Psychological Association (APA; 6th edition, revised 2008) as a style reference.
- Citations must be presented in a list of references and formatted to APA style guidelines.
- Explanatory notes must be identified with consecutive superscripts and listed in a section titled NOTES at the end of the text.
- Articles will be edited for clarity and readability, and changes may be made so that the text conforms to the journal's style.
- As an author, you are required to secure permission if you want to reproduce any figure, table, or extract from the text of another source. This applies to direct reproduction as well as "derivative reproduction" (where you have created a new figure or table which derives substantially from a copyrighted source).

Color Reproduction: Color art will be reproduced in the online production at no additional cost to the author. Color illustrations will also be considered for the print publication; however, the author will bear the full cost involved in color art reproduction. Please note that color reprints can only be ordered if the print reproduction costs are paid. Print Rates: \$900 for the first page of color; \$450 for the next 3 pages of color. A custom quote will be provided for authors with more than 4 pages of color. Art not supplied at a minimum of 300 dpi will not be considered for print.

Manuscript Submission: *The Journal of Environmental Education* accepts submissions only through Manuscript Central—an online manuscript peer-review processing system.

- To submit a manuscript, visit <http://mc.manuscriptcentral.com/jenve>
- The main document that you upload in Manuscript Central must be blinded and include an abstract of no more than 100 words followed by 3 to 6 keywords. For suggested keywords, [click here](#). Choose 3 to 6 terms that best classify your subject (or create your own).
- To find the status of any manuscript that you've submitted through Manuscript Central, visit the journal's site: <http://mc.manuscriptcentral.com/jenve>, Log In, select Author Center, look at the step-wise list under My Manuscripts, and click on the items 162 until you find your manuscript's description and status. (For help, click Get Help Now.)
- NOTE: Be sure to upload all tables, figures, appendixes, and equations as separate files in Manuscript Central. Manuscript Central will prompt you to enter the text and relevant information of your cover letter.
- Our editorial board evaluates each manuscript in a blinded peer-review process, which takes approximately 3 to 4 months, not including any times of revision by the author.
- For further information about Manuscript Central, please visit these Web sites:
http://www.scholarone.com/products_manuscriptcentral.html
 (link to information about Manuscript Central on ScholarOne's Web site)
<http://mcv3help.manuscriptcentral.com/auplmkodwert/MC3Help.htm>
 (link to the user guide, which has information on how Manuscript Central works)

<http://mcv3help.manuscriptcentral.com/intro/>

(link to short video presentation about Manuscript Central)

Reprints. Authors from whom we receive a valid email address will be given an opportunity to purchase reprints of individual articles, or copies of the complete print issue. These authors will also be given complimentary access to their final article on *Taylor & Francis Online*.