

Formação de valores estéticos e éticos e o cerrado

Valéria Ghislotti Iared

Mestra 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
valiared@gmail.com.

Haydée Torres de Oliveira

Professora associada do Departamento de Ciências Ambientais
Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP
haydee@ufscar.br.

Resumo:

No presente artigo procuramos aprofundar a reflexão sobre o significado das diferentes estratégias, experiências e vivências que contribuem para a formação de valores estéticos e éticos em relação ao Cerrado. A educação estética trabalha focalizando o sentir, a base para nos compreendermos no mundo que nos cerca, sentindo e percebendo os fenômenos para poder significá-los e expressá-los. Nossa investigação está dentro da perspectiva hermenêutica e a coleta de dados foi realizada através de 17 entrevistas com pessoas que tinham um histórico de envolvimento experiencial e afetivo com o Cerrado. Nos apontamentos emergidos durante as entrevistas perpassam dois conceitos que vêm sendo caros para a educação: intersubjetividade e diálogo. Essa relação intercorporeale tem a potencialidade de criar um novo senso ambiental estético e ético. Cabe ao campo de pesquisa da educação ambiental aprofundar a compreensão desse processo no nosso modelo de sociedade atual para ampliar as potencialidades transformadoras da educação ambiental.

Palavras-chave: hermenêutica, pesquisa narrativa, experiência estética

Abstract: In this article we delve deeper into the significance of different strategies and experiences that contribute to the formation of aesthetic and ethical values in relation to the Cerrado. The aesthetic education focus on the feel, the basis for understanding ourselves in the world we are surrounded, feeling and apprehending the phenomena in order to signify and express them. Our investigation is in agreement with the hermeneutic perspective and the data collection was conducted through interviews with 17 people who had a history of experiential and affective involvement with the Cerrado. In the notes emerged, permeate two precious concepts for education: intersubjectivity and dialogue. This intercorporeal relationship has the potential to create a new sense of aesthetic and ethical environment. The research field of environmental education should deepen the understanding of this process in our current model of society in order to enlarge the transformative capability of environmental education.

Keywords: hermeneutics, narrative research, aesthetic experience

Introdução

A dimensão axiológica da prática educativa em educação ambiental (EA) é concebida como fundamental para a formação de valores intrínsecos em relação à biodiversidade (CARVALHO, 2006). No entanto, pesquisas na área apontam que essa dimensão, e, particularmente, a que se refere aos valores estéticos, não vêm sendo trabalhada em atividades de educação ambiental (BONOTTO, 2008; BONOTTO,

SEMPREBONE, 2010; IARED, 2010; MARPICA, 2008; TURNER; FREEDMAN, 2004; SILVEIRA, 2009; VALENTI, 2010, entre outros), tanto pela dificuldade em trazer essa questão para as práticas educativas como pela valorização do domínio cognitivo, o que acarreta um esvaziamento das práticas axiológicas (GRÜN, 1994).

A educação estética oferece elementos importantes para um vínculo afetivo para com a natureza uma vez que está baseada na descoberta da sensibilidade e na percepção da existência do *outro* (GRÜN, 2006). Segundo o autor, o *outro* é a natureza que se dirige a nós. A partir disso, percebemos o outro como parte de nós, o que vai influenciar nosso posicionamento ético diante das questões ambientais. Esse novo olhar para o mundo propõe uma nova relação entre sociedade e natureza, o que é essencial para a conservação da biodiversidade e uma das tarefas da educação ambiental. Ou seja, ao nos percebermos como natureza estabelecemos vínculos profundos e permanentes, o que vai se refletir no nosso posicionamento crítico e ético diante dos conflitos ambientais.

As investigações sobre as experiências de vida significativas (Significant Life Experiences - SLE) são discutidas em alguns periódicos (CHAWLA, 1998) e destacam a importância das experiências vividas junto à natureza para a formação de uma ética ambiental. No entanto, a própria autora reconhece que tais estudos possuem limitações, e Gough (1999) e Payne (1999) afirmam que as pesquisas sobre SLE não buscam esclarecer o significado ontológico da experiência humana. No presente artigo procuramos aprofundar a reflexão sobre o significado das diferentes estratégias, experiências e vivências que contribuem para a formação de valores éticos e estéticos em relação à natureza, particularmente, em relação ao Cerrado. Dessa maneira, acreditamos ser esta uma contribuição a pensar trabalhos intencionais em EA voltados para a sensibilidade estética.

EA e estética

A educação estética, a que nos referimos, trabalha focalizando o sentir, a base para nos compreendermos no mundo que nos cerca, no mundo que fazemos parte, sentindo e percebendo os fenômenos para poder significá-los e expressá-los. Merleau-Ponty (2004) afirma que um dos méritos da arte é redescobrir o mundo no qual estamos e que sempre somos tentados a esquecer. Nesse sentido,

A dimensão estética que estamos considerando não é a de uma concepção restrita à percepção do belo, mas sim de toda forma de experiência que coloca o ser humano em imersão no mundo vivido e que, portanto, faz dele um ser social e participante de uma construção cultural (MARIN, SILVEIRA, 2009, p. 178).

Para Silveira (2009), a educação estética cria possibilidades: de indeterminação, de reconstrução de sua subjetividade, de pensar novos valores e novas maneiras de nos relacionarmos, ao mesmo tempo em que abre a opção de pertencimento a um contexto histórico-cultural e a um lugar habitado. Paulo Freire, em várias de suas obras, chama a atenção sobre a importância de uma educação que traga a questão estética para uma visão ética e crítica da nossa realidade. Segundo Freire (2001), “o corpo consciente e curioso que estamos sendo veio tornando capaz de compreender, de entender o mundo, de nele intervir técnica, ética, estética, científica e politicamente” (p.09). Logo, o autor defende que a experiência estética esteja presente nas nossas práticas educativas no sentido de não supervalorizar ou *magicizar* a ciência, ou seja, “a educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética” (FREIRE, 2001, p. 55) e completa: “estética e ética se dão as mãos” (FREIRE, 2001, p. 41).

Outras/os pensadoras/es também discutiram a importância da questão estética na educação. Schiller é considerado o primeiro filósofo que trouxe essa abordagem. O autor, em sua obra mais famosa, *Cartas sobre a Educação Estética da Humanidade*, compreende a estética como um modo de racionalidade, como um valor cognitivo e educativo (SCHILLER, 1991). Isto é, a dimensão estética está diretamente articulada com a dimensão moral, o que torna o campo estético uma “práxis’ educativa e mesmo política” (ROSENFELD, 1991, p. 21). Duarte Jr. (1988) defende que a reflexão da experiência é uma das potencialidades pedagógicas do objeto estético, pois amplia a compreensão do mundo e possibilita o inter-relacionamento com os outros. Isto é, a experiência estética possibilita a discussão sobre valores éticos. Segundo Duarte Jr. (2009), “a experiência estética solicita uma mudança na maneira pragmática de se perceber o mundo” (p.33). Da mesma maneira, há uma preocupação preponderante em Quintás (1992) no caráter relacional entre ética e estética. Para o autor, nossa formação de valores, ética, de respeito, é fruto de uma confluência de diversas realidades que dialogam, se misturam e criam sentido. Através dessa criação de sentido, não reduzimos a realidade, mas vemos toda a complexidade do mundo.

Enfim, consideramos 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. Por isso, uma prática de educação ambiental não deve deixar de abordar essa dimensão educativa (CARVALHO, 2006).

A EA, a estética e o cerrado

Segundo Mittermeier et al., 2004 e Myers et al., 2000, o Cerrado tem um alto endemismo e riqueza de espécies sendo o segundo maior tipo de vegetação do Brasil, mas restam 21,6% da vegetação original já que esse bioma sofre pressão de ocupação humana. Portanto, o cerrado é considerado uma área prioritária para a conservação (Hotspot). A devastação do cerrado se iniciou no século XVIII com a exploração por ouro e outras pedras preciosas, enquanto que, a ocupação do cerrado, no século XX, se deu pela agricultura e pecuária devido ao relevo plano e ao baixo custo dessas áreas por conta do solo com poucos nutrientes. Atualmente, ainda existe uma pressão da expansão da fronteira agrícola e urbana sobre o cerrado (DUARTE; THEODORO, 2002). Dessa maneira, alguns trabalhos de educação ambiental (AMBRÓSIO et al., 2010; BENITES; MAMEDE, 2012; BERLINCK; LIMA, 2007; CAZOTO; TOZONI-REIS, 2008; VALENTI, et al., 2009) têm sido realizados com a temática da conservação do Cerrado. Esses trabalhos relatam trabalhos de EA no cerrado por meio de trilhas interpretativas ou outras atividades que objetivam conhecer a biodiversidade dessa vegetação.

Bizerril (2004), em uma pesquisa com estudantes do ensino básico de uma escola em Brasília (DF), identificou o baixo valor afetivo e alto valor utilitarista em relação ao cerrado. Além disso, os resultados indicam que faltam conhecimentos sobre a ecologia e conservação deste tipo vegetacional. O autor relaciona esses dados ao que é apresentado nos livros didáticos. Segundo as professoras/es que participaram da pesquisa, os livros didáticos fazem uma descrição das características físicas sem trazer questões como a biodiversidade local, os conflitos e os impactos ambientais. Bizerril (2003) analisou livros didáticos brasileiros onde existem poucas ilustrações de espécies animais do cerrado, sendo a grande maioria de animais africanos, australianos e domésticos. Para pensarmos em programa de EA mais efetivo e contínuo no Cerrado,

consideramos relevante compreender o significado das vivências nesse bioma, que, historicamente, tem baixo valor estético (DUARTE; THEODORO, 2002).

Desenvolvimento da pesquisa

Abordagem metodológica

Echeverri (1997) defende que a reflexão fenomenológica-hermenêutica das questões estéticas permitem um novo olhar e novas maneiras de nos relacionarmos com a natureza. Em outros trabalhos, também discutimos a contribuição dessa perspectiva para a pesquisa em educação ambiental (IARED et al., 2012) e para a compreensão dos valores éticos e estéticos (IARED; OLIVEIRA, 2013 - em fase de elaboração)¹.

Algumas autoras (CAMPOS; CAVALARI, 2009; CARVALHO; GRÜN, 2005; SAMMEL, 2003) têm feito tentativas de fundamentar a pesquisa em EA a partir da hermenêutica filosófica de Gadamer. Segundo o autor, principal representante da hermenêutica no século XX, afirma que a compreensão das coisas vem à tona na linguagem (GADAMER, 1997). Carvalho e Grün (2005) afirmam que esta perspectiva se contrapõe à dicotomia entre o pensar e o agir, já que “Os sentidos produzidos por meio da linguagem são a condição de possibilidade do agir no mundo” (p.180). Nossas ações não são atos posteriores ou complementares às nossas compreensões do mundo. Agir não é consequência do nosso pensar. Segundo a autora e o autor, a ação está implicada na reflexão e na interpretação do mundo, não sendo um ato posterior ou decorrente dela.

Gadamer (1997) faz analogias entre a compreensão da natureza e da obra de arte. Assim como a obra de arte, a natureza nos confronta, nos perturba, nos convida, pelo simples fato de ser e estar ali sendo outra para nós mesmos. O ser estético depende da noção de apresentação. A natureza, por sua vez, não será ouvida a menos que nos engajemos com ela, a menos que nós tenhamos o desejo de escutá-la. A natureza, assim como o ser estético, adquire seu ser no ato de auto-apresentação. Assim, a compreensão somente é possível quando há respeito pela dignidade da coisa, por sua alteridade. Aquilo que nos é familiar não nos encoraja à compreensão. A compreensão é possível apenas quando nós retemos o respeito pela outriedade do outro que nós procuramos conhecer (GRÜN, 2006, p. 178).

Tavares *et al.* (2009, p.185) defendem essa perspectiva colocada por Gadamer (1997) e Grün (2006), ao afirmarem que uma nova percepção estética é decorrente de uma compreensão do outro como parte de nós, ao que está fora e dentro de nós ao mesmo tempo, e não somente à percepção deste. O Outro está numa relação de alteridade existencial, “sob a compreensão do sentido ético-estético necessário às práticas individuais e coletivas” (TAVARES *et al.*, 2009, p. 185). No mundo atual, é difícil trabalhar a questão do respeito e solidariedade pelas coisas e pela natureza. Gadamer (1977) citado por Grün (2006)² fala em “linguagem das coisas” em contraposição à “natureza das coisas”. Linguagem das coisas que se auto-apresentam, que queremos ouvir, no modo como as coisas trazem a si mesmas para a linguagem:

A linguagem é fundamental para compreender a nossa relação com a natureza. Através da linguagem podemos compreender que não estamos fora da Natureza, como apregoava Descartes. (...) Uma

¹ IARED, V.G.; OLIVEIRA, H.T. The aesthetic experience of nature in a hermeneutic phenomenological approach. Em elaboração - a ser enviado para Revista Pesquisa em Educação Ambiental.

² GADAMER, H.G. *Philosophical hermeneutics*. [Trans. David E. Linge]. Berkeley: University of California Press, 1977.

compreensão hermenêutica nos leva a perceber o que poderia ser uma relação ecológica entre seres humanos e natureza. Seria uma relação na qual nós participamos na natureza e a natureza participa em nós. Esse tipo de compreensão nos permite estabelecer “Tecnologias de Aliança” com a natureza para nos aproximarmos dela e, ao mesmo tempo, manter sua outridade sempre respeitada (GRÜN, 2006, p. 179).

Para Grün (2006), o Outro, nesse caso, é a natureza que se dirige a nós. O autor defende que a hermenêutica possibilita uma aproximação com a natureza, uma vez que atua nesse campo da compreensão do outro, da alteridade e do respeito. Essa compreensão reside no respeito pela diferença e pelo Outro. Nesse sentido, interpretar a natureza é respeitar seu significado na sua auto-apresentação e não tê-la a partir da dominação.

Coleta e análise de dados

Os dados foram coletados pelo método da pesquisa narrativa. Nesse método, considera-se a experiência das pessoas em um determinado espaço e tempo (GALIAZZI et al., 2008). Para as autoras essa experiência está relacionada a um contexto de vida mais amplo e o pensamento narrativo seria uma maneira de sistematizar e refletir sobre ela. Bruner (2001) afirma que a/o narrador/a relata eventos que denomina como cruciais e cabe a nós, pesquisadoras, interpretá-los de diferentes e variadas formas.

Segundo Connelly e Clandinin (1990), o uso de narrativas nas pesquisas em educação deriva do fato dos seres humanos serem indivíduos que contam histórias tanto individualmente como coletivamente. Segundo os autores, o estudo das narrativas possibilita conhecer as maneiras como os seres humanos experienciam o mundo, sempre lembrando que essa relação é mediada pela cultura e por ideologias. Riessman (1995) explica que as narrativas são formas da cultura se manifestar através da história de um indivíduo e, portanto, a linguagem constitui profundamente a realidade de um grupo de pessoas ou de uma comunidade. A linguagem deve ser compreendida como a identidade de um local, tempo e grupo, não pode ser entendida como um símbolo simplificado, transparente e de significado superficial. Segundo Bell (2003), nos estudos narrativos a concepção de linguagem vai além de concebê-la como uma ferramenta comunicativa. Para a autora é uma escolha ontológica e epistemológica que nos traz a experiência segundo inúmeras perspectivas.

Concordamos com Bell (2003) ao aproximar a pesquisa narrativa da perspectiva hermenêutica. A autora comenta que essa aproximação contemplou seu desejo de explorar interpretações e construções individuais e coletivas, ao invés de investigar e representar histórias individuais, o que é mais comum nos estudos narrativos. Cronon (1992) argumenta no mesmo sentido de que as narrativas são as formas pelas quais os sujeitos organizam suas experiências, não apenas como indivíduos, mas como comunidades e sociedades. Nessa perspectiva, as narrativas não buscam a verdade ou leis que governam nossos comportamentos (HART, 2002). O autor afirma que esse método nos ajuda a procurar significados que nos auxiliem a lidar com nossas circunstâncias.

Na definição do público participante deste estudo procuramos pessoas que tinham um histórico de envolvimento afetivo em relação ao Cerrado. Considerando esse perfil, quatro grupos distintos foram convidados para participar da pesquisa: Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Ambiental/ UFSCar (Gepea), Projeto de Educação Ambiental e Lazer/ UFSCar (Pedal), Ecovila Tibá de São Carlos e grupo de monitoras/es do Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC) da USP. O Gepea

é composto por professoras/es, graduandas/os, pós-graduandas/os e pessoas interessadas em refletir e discutir a educação ambiental sob a perspectiva da pesquisa. O Pedal é um grupo composto por ciclistas que buscam viajar e passear por paisagens não urbanas, que permitem o contato com matas, cachoeiras, praias e trilhas como uma alternativa de fruição do lazer desvinculada do consumo. A Ecovila Tibá de São Carlos é um grupo de interessadas/os em morar e conviver em um local que propicie um contato mais intenso com a natureza, sendo que para isso buscam uma gestão compartilhada como forma de organização do grupo. As/os monitoras/es do CDCC são bolsistas ou voluntárias/os que guiam visitas em alguns locais de São Carlos, sendo que uma dessas visitas é realizada no cerrado da UFSCar.

Por meio de entrevistas semi-estruturadas, objetivamos compreender a profunda relação entre essas pessoas e esse tipo de vegetação. Quais as histórias e experiências que guiaram essa relação? Quais vivências possibilitaram um vínculo afetivo com essa área de cerrado e acabaram por mediar outras ações que o envolvem? O contato com a área de cerrado possibilitou comprometimento na defesa das causas ambientais? Os convites e as entrevistas foram realizadas de junho a dezembro de 2012, sendo que 13 pessoas do Gepea, 02 do Pedal, 01 da Ecovila Tibá e 01 monitor/a do CDCC aceitaram participar da pesquisa, totalizando 17 entrevistas. As entrevistas foram transcritas e analisadas à luz da análise de conteúdo. Por meio dessa técnica, consideramos que as entrevistas são um meio de comunicação e buscamos aproximar as unidades de texto (palavras e frases) que se repetem em expressões ou categorias que as representem (CAREGNATO; MUTTI, 2006).

Resultados e Discussão

Para apresentar os resultados, optamos pela construção de uma tabela que exponha com mais clareza os dados encontrados. O perfil das/os entrevistadas/os é homogêneo no que diz respeito à formação universitária. Ou seja, todas/os realizaram ou realizam atividades na universidade e, de alguma forma, ainda estão em contato com a Academia. O Quadro 01 apresenta esse perfil:

Quadro 01: formação acadêmica e ocupação profissional das/os participantes da pesquisa.

Apontamento	Número de apontamentos
<i>Formação acadêmica</i>	
Biologia	10
Educação Física	02
Ecologia	02
Arquitetura	01
Genética	01
Física Computacional	01
Turismo	01
<i>Ocupação profissional atual</i>	
Pós graduandas/os	09
Professor/a Universitário/a	03
Educadora Ambiental/ Pesquisador/a/ Analista Ambiental	03
Pós-doutorado	02
Graduandas/os	01

No Quadro 02, apresentamos os elementos que emergiram durante as entrevistas e que consideramos relevantes para o campo de pesquisa da EA. Esses elementos estão organizados segundo o assunto que estava sendo conversado durante a entrevista. Consideramos um apontamento por entrevista, ou seja, se a/o mesma/o entrevistado relatasse um mesmo aspecto diversas vezes, o apontamento era computado apenas uma única vez.

Quadro 02: Expressões emergidas durante as entrevistas que representam significados marcantes para as/os entrevistadas/os.

Apontamento	Número de apontamentos
<i>Passou a infância residindo em</i>	
Ambiente urbano	15
Ambiente rural	02
<i>Aspectos/ momentos/ pessoas marcantes de contato com a natureza na infância e adolescência</i>	
Lazer coletivo (diversão, brincar, lúdico, estar com amigos e parentes)	13
Influência de Pai/ mãe/ avô/ avó	11
Chácaras/ sítios/ fazendas/ casas na praia	10
Zoológicos/ áreas naturais/ praças urbanas	06
Convivência com animais e plantas em casa	06
Contemplação	06
Férias/ finais de semana/ feriados	05
Postura investigativa	04
Quintal ou rua com muitas árvores e animais	03
<i>Vivências no cerrado</i>	
Passear/ caminhar/ andar de bicicleta	11
Cursos/ Disciplinas/ pesquisas no cerrado	09
Experiências no cerrado começaram na vida adulta	07
Facilidade de acesso/ proximidade propiciou contanto permanente	07
Visitas noturnas no cerrado	07
Lazer coletivo (diversão, brincar, lúdico, estar com amigos e parentes)	06
Imersão no cerrado (passar dias no campo)	05
Guiar visitas	04
Contemplar	04
Cerrado no âmbito do paisagismo/ Ambiente mais próximo	04
Fotografar	03
<i>Aspectos referentes à reflexão sobre as questões políticas, sociais, econômicas em relação ao cerrado</i>	
Situações polêmicas e de conflito sobre a conservação do cerrado	09
Diálogo entre familiares, amigos, colegas	08
Experiências (não necessariamente no cerrado) refletiram na escolha do curso de graduação	06
Vivenciar a natureza propicia reflexão	06
Pesquisas/ trabalhos em disciplinas	05
Leitura de textos, discussões em grupo, cursos	05
Experiência profissional no/ sobre/com o cerrado	05
Convivência com pessoas de outras áreas/ diferentes opiniões, visões	04
Guiar visitas no cerrado: responsabilidade como educador/a	04

Um aspecto muito comentado entre as/os entrevistadas/os foi o Lazer coletivo. O fato das pessoas estarem em um momento de diversão e descontração, acompanhadas de amigas/os e parentes faz a experiência ser significativa e prazerosa. O filme *Na Natureza Selvagem* (2007) relata a história real de um jovem que ao discordar da maneira que a sociedade vive, busca a liberdade e a alegria em meio às montanhas do Alasca. O rapaz vive, então, uma experiência estética de imersão plena na natureza. Porém, quando percebe que está vivendo tudo isso sozinho, escreve: “A felicidade só é verdadeira quando compartilhada”. Esse aspecto foi recorrente nas narrativas: as experiências são boas porque estão JUNTO COM outras pessoas, como conta a (E02):

Então, eu lembro muito dele me mostrando as coisas. Dele me ensinando sobre os animais. Dele me levando pros lugares, por exemplo, pro zoológico. Ele sempre me levava quando a gente ia pra São Paulo. No Simba Safári. Então, tinha um pouco dessa relação, assim, estar com a família, né, também, junto com a questão da natureza (E02).

Esse relato está em concordância com Alves et al. (2006) quando afirma que cinco pilares promovem a sustentabilidade nos processos educadores: identidade, comunidade, diálogo, potência de ação e felicidade. Baseados nesses conceitos, que estão referenciados em outras/os pensadoras/es, as/os autoras/es discutem que a vivência plena de diálogo, afeto e compreensão mútua são caminhos para felicidade e para a transformação individual e coletiva em relação às questões ambientais.

Uma das preocupações muito presentes, atualmente, no campo da EA é *onde* propiciar tais vivências uma vez que grande parte da nossa população é urbana. Monbiot (2012) preocupa-se com a falta de espaço para as crianças “brincarem” na natureza e nomeia esse fenômeno como a segunda crise ambiental. A crescente urbanização e a falta de contato com a natureza também foi foco de estudo de McClaren (2009) e Louv (2008). De fato, algumas pessoas indicaram que a Facilidade de acesso/ proximidade propiciou contanto permanente e isso é relevante na criação de uma identidade e pertencimento em relação ao local, como apontam os estudos de Iared (2010) e Thiemann (2013, em fase de elaboração)³. Um/a das/os participantes (E01) conta sobre a frequência com que visita o cerrado, enquanto outra/o (E13) lembra do desafio de conciliar ambientes preservados e antropizados:

E aí, o cerrado aqui é uma realidade muito próxima porque tá, sei lá, há 15 minutos da minha sala de aula. Dá pra você ir lá, ficar em silêncio. Para um pouco a vida e olhar as coisas em volta (E01).

O Brasil segue o modelo, na minha cabeça, é o modelo americano. Deixa uma área conservada e o resto vale tudo. Então, enquanto tiver esse modelo, você... A tendência é você só assegurar as áreas naturais protegidas. (...) Diferente de outras políticas que seria o desenvolvimento como um todo. Ambientes naturais junto com ambientes construídos. E todo mundo convivendo super bem sem ter esse stress todo (E13).

Bögeholz (2006) e Louv (2008) destacam a importância das vivências em ambientes mais preservados para a formação de valores e atitudes, enquanto que McClaren (2009) acredita que temos que superar a dicotomia ser humano - natureza e a visão de que o ambiente urbano é fonte de problemas e considera que precisamos pensar em formas de realizar EA nas cidades. Na presente investigação, constatamos a relevância de áreas verdes urbanas ou locais pouco antropizados, já que os espaços em que tais vivências ocorrem são Zoológicos/ áreas naturais/ praças urbanas ou Chácaras/ sítios/ fazendas/ casas na praia. A maioria das/os entrevistados relatou ter nascido, crescido e ainda serem de Ambiente urbano, o que faz com essas vivências sejam possíveis, em alguns casos, em Férias/ finais de semana/ feriados. Outras/os afirmaram que, apesar de viverem em um ambiente urbano, estão em contato com um Quintal ou rua com muitas árvores e animais ou têm possibilidade de Convivência com animais e plantas em casa. Nesse contexto, alguns apontamentos indicaram a possibilidade de trazer espécies nativas do Cerrado para o âmbito do paisagismo como oportunidade de experiência estética, como afirma (E15):

Mas também porque ... o cerrado, além de não ser valorizado, ele nunca, ele não é considerado um exemplo de vegetação que poderia ser trazida para o âmbito do paisagismo.

³ THIEMANN, F.T. *Biodiversidade como tema para a educação ambiental: contextos urbanos, sentidos atribuídos e possibilidades na perspectiva de uma educação ambiental crítica*. Tese de doutorado a ser defendida em março de 2013 pelo Programa De Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais/ Universidade Federal de São Carlos.

Incrível, né? Não é? Você, assim, a gente plantar um ipê, a gente plantar um angico, plantar... E angico já é difícil!(E15).

A informalidade dessas vivências é um aspecto relevante observado nos dados coletados. Nas narrativas referentes ao cerrado estão presentes atividades relacionadas à Visitas noturnas, Passear/ caminhar/ andar de bicicleta e ao Lazer coletivo. As/os entrevistados (E03) e (E07) narram suas histórias no cerrado, enquanto que (E13) faz uma crítica ao modelo formal e tradicional de EA:

Mas pude participar por diversas ocasiões do lual do cerrado que também era um espaço de convivência que as pessoas conversavam, se conheciam. (...) Era muito gostoso você compartilhar a música o espaço, o cheiro, o caminho até lá à noite. (...). Acho que isso estreitou ainda mais o contato com a natureza, de chegar até ela, pra ter esse prazer de... (E03).

Tanto que a gente ia à noite [para o cerrado] pra coletar dados que nunca fizemos [risos]. Mas pra observar mesmo. Pra vivenciar a natureza. Pra vivenciar o contato com o... Ah não sei... Com o mundo não humano, digamos assim. Mas de qualquer forma sempre tava junto. Então a gente ficava conversando de tudo. Então, era um lugar também gostoso de estar, falar das outras pessoas (...)Eu lembro que a gente ficava deitado numa área mais aberta ali do cerrado olhando as estrelas, a gente ficava horas. É muito curioso. E aí era bom que a gente via... Vimos um lobo guará uma vez.(E07).

Assim, você vai nas unidades de conservação e tem a trilha. “Siga a trilha, não fuja da trilha, não pegue isso, só pode tirar foto, não pode tirar mais nada”. Tem até um jargão: “Aqui nada se deixa a não ser... Nada se leva a não ser foto, lembrança...”. Isso pode até ser muito bom pra conservação do ambiente em si. Agora, não é pro humano que tem que ter essa percepção um pouco mais arraigado (E13).

Watson (2011) relata a experiência de imersão em uma área natural, onde crianças e adolescentes têm a oportunidade de realizar atividades tanto programadas (estudo de campo, trilhas e rodas de conversa), como não estruturadas. Segundo o autor, os dois tipos de atividade possibilitam contato com a natureza e uma reflexão sobre o mundo não-humano. Da mesma maneira, Carvalho (2001), em pesquisa sobre a formação de um sujeito ecológico, identificou nas narrativas de suas/eus entrevistadas/os que as experiências na natureza, vividas na infância e na vida adulta tem relação com a criação de um vínculo afetivo e com o envolvimento no movimento ambientalista. A autora considera que poderíamos resgatar alguns princípios da EA romântica que, muitas vezes, são criticados pela EA crítica que estamos pautadas/os. De fato, algumas narrativas apontam que a Imersão no cerrado (passar dias no campo) trouxe aspectos marcantes para a formação de valores.

Dessa análise, poderíamos considerar que também devemos pensar em atividades de EA com outras características que não as tradicionais (visitas estruturadas e guiadas), ou seja, atividades com um caráter mais espontâneo, lúdico e sensorial. Um exemplo para ilustrar aparece na própria pesquisa quando muitas/os participantes descreveram momentos que foram marcantes e não se configuravam em uma atividade estruturada :

Acho que diferente, você passear num ambiente mais escuro. A gente ia com lanterna, aquela coisa da surpresa “o que será que a gente vai encontrar ali na frente?”. Enfim... era bem gostoso. Eu gostava muito.... (E08).

E aquilo também foi muito marcante porque era uma relação de um camping selvagem durante muitos anos. A gente ter que se virar com os restos, de... Não ter luz, não ter comida, porque não tinha onde a gente comprar. De ter que ver o que ter que fazer com o esgoto, com o resto de, né? Não tinha um banheiro, como a gente fazia pra... ? Conhecemos os caixaras, como eles que eles faziam. Então, vivendo assim, desde criancinha, por tanto tempo, me ajudou muito a criar essa empatia, essa profunda admiração pela, pela natureza, né?(E10).

No relato da/o entrevistada/o (E10), assim como em outras narrativas, percebemos como Vivenciar a natureza propicia reflexão. Os Aspectos referentes à reflexão sobre as questões políticas, sociais, econômicas em relação ao cerrado emergiram durante as entrevistas e foram categorizadas como situações e momentos em que isso foi suscitado de maneira mais significativa. Afinal, é a partir da “reflexão/meditação a respeito do que sentimos pelas coisas é que podemos formar ideias delas mais claras e distintas” (ALVES et al., 2006, p. 27).

Nesse sentido, concordamos com Freire (2011) quando afirma que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, sendo que esse movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo não cessa. O autor atribui importância fundamental ao quintal de sua casa onde passou sua infância e relata:

Me vejo então na casa mediana em que nasci, no Recife, rodeada de árvores, algumas delas como se fossem gente, tal a intimidade entre nós- à sua sombra brincava e em seus galhos mais dóceis à minha altura eu me experimentava em riscos menores que me preparavam para riscos e aventuras maiores (FREIRE, 2011, p. 20).

Freire (2010) afirma que na nossa existência humana há uma *curiosidade estética* e é “ela que me faz parar e admirar o pôr do sol” (p.77). Ele refere-se à *curiosidade* como uma abertura do nosso corpo consciente intencionando-se ao mundo para compreendê-lo. A curiosidade seria essa disposição de nos desafiarmos diante das coisas, dos fatos e fenômenos, da boniteza e da feiúra; esta vontade de compreender e de buscar a razão dos fatos. Para o autor, a curiosidade ingênua tem a possibilidade de vir a ser curiosidade epistemológica quando existir uma posição reflexivo-crítica por parte dos sujeitos.

Segundo Carvalho (2001), a construção de uma novo posicionamento ético para a conservação da biodiversidade, passa por situações polêmicas e conflitantes. Identificamos nas narrativas analisadas que Situações polêmicas e de conflito sobre a conservação do cerrado e a Convivência com pessoas de outras áreas/ diferentes opiniões, visões contribuíram com a formação de valores éticos sobre o cerrado. Para Marin (2007), o despertar dessa ética ambiental ocorre em um campo de profundas reflexões sobre as relações do ser humano com o mundo. Baseadas em Freire (2011), acreditamos que esse novo olhar ético também é construído na experiência dialógica, uma vez que ela “é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica” (p. 81). Esse espaço de diálogo se dá com familiares, com colegas de trabalho (Diálogo entre familiares, amigos, colegas) ou em outros espaços de formação (Leitura de textos, discussões em grupo, cursos), como relatam as/os entrevistados (E04) e (E12).

E aí surgiu a conversa em casa. Foi, inclusive, minha irmã. Minha irmã é um pouco mais velha do que eu. Minha irmã é dez anos mais velha do que eu, comentou: “olha só estão levando desenvolvimento, mas olha o impacto ambiental, olha a poluição que estão jogando lá no meio da selva”, enfim. E aí disso, eu acabei... Eu ainda era muito criança. Mas fiquei tocado por aquela coisa que minha irmã tinha comentado (E04).

Então, eu comecei a tomar contato com engenheiro florestal, com agrônomo, com arquiteto. De uma certa forma, assim, isso mexeu com a minha própria visão de natureza e a relação das pessoas com a natureza (...) Eu comecei a atuar na Ramudá que é uma ONG. E dentro da ONG, assim, o pessoal. Tinha um pessoal que fazia grupo de estudos também. A gente estudava questões filosóficas. Tinha essas discussões lá dentro, né?(...) Eu também tinha um amigo, cientista social, que me influenciou. Ele começava a me perguntar, questionar, eu não sabia responder, E eu tive que começar a ir atrás pra responder (E12).

Relatos sobre a Influência de Pai/ mãe/ avô/ avó foram recorrentes nas narrativas quando descreviam sobre suas experiências na infância e na natureza, como ilustra o trecho de entrevistas de (E15):

Minha vó é uma pessoa que viveu muito tempo na fazenda...[...] então ela sempre foi uma pessoa que sempre me chamou muito a atenção. E eu sempre gostei muito de ouvir histórias e minha avó sempre contava muita história...(E15).

Este fator aparece como relevante também como momento de reflexão das/os entrevistadas/os quando falam sobre o Diálogo entre familiares, amigos, colegas. Ferrigno (2003) afirma que várias investigações têm surgido para abordar o relacionamento entre gerações devido ao aumento da longevidade humana e, quando há respeito e igualdade de direitos, ambas as gerações saem engrandecidas. O autor identifica que “as aquisições de conhecimentos recíprocos se dão fora do espaço escolar e através de atividades culturais, na informalidade do lazer...” (FERRIGNO, 2003, p. 143), fator também observado nesse estudo. Payne (2010) já realizou pesquisas sobre o aspecto intergeracional na EA e, por considerar que esse aspecto é relevante para a construção de uma nova ética ambiental, recomenda que mais estudos sejam feitos sobre essa temática. Assim como Ferrigno (2003), Payne (2010) percebe a importância dos espaços informais para a construção de novas regras e valores morais, questionando quais lugares a EA deveria incorporar e como esse currículo “não oficial” pode ser pensado no nosso campo de atuação e pesquisa.

Considerações Finais

Em todos os apontamentos que encontramos durante as entrevistas perpassam dois conceitos que vêm sendo caros para a educação e para a educação ambiental de base crítica: a intersubjetividade e o diálogo. As narrativas das/os entrevistadas/os indicam a presença do OUTRO como fundamental durante o processo do *sensibilizar-se* e *conscientizar-se* sobre as questões ambientais. Essas vivências ocorrem, principalmente, em momentos de lazer e descontração em família e entre amigas/os, o que nos faz refletir sobre a importância de, também, valorizarmos atividades de EA não estruturadas, como temos visto tradicionalmente. Precisamos pensar em estratégias de EA que possibilitem a convivência e o diálogo COM outras pessoas de diferentes gerações, histórias e visões de mundo. Dessa análise, percebemos que, também, devemos investir em estratégias de EA que incorporem espaços e momentos informais de caráter recreativo, lúdico e espontâneo.

Viver em comunidade propicia experimentar 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. Cabe ao campo de pesquisa da EA aprofundar a compreensão desse processo no nosso modelo de sociedade atual. Através disso, podemos pensar em estratégias e atividades em EA que potencializem a vivência da intersubjetividade e do diálogo.

Referências

ALVES, D.M.G. et al. Em busca da sustentabilidade educadora ambientalista. *Ambientalmente Sustentável*, v.I, n. 9-10, p. 7-35, 2006.

AMBRÓSIO, R. V.; BORÉM, R. A. T.; SANTOS, A. A. Implantação de uma trilha interpretativa nos fragmentos de Mata Atlântica e Cerrado no Centro de Educação Ambiental - Ecolândia - da 6ª CIA Ind. de Meio Ambiente e Trânsito Rodoviário da

Polícia Militar de Minas Gerais - Lavras, MG. Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient, v.27, p. 85-99, jun-dez 2010.

BELL, A. A narrative approach to research. *Canadian Journal of Environmental Education*, n.8, pp. 95-110, 2003.

BENITES, M.; MAMEDE, S. B. Mamíferos e aves como instrumentos de educação e conservação ambiental em corredores de biodiversidade do cerrado, Brasil. *Mastozoología Neotropical*, v.15, n.2, pp.261-271, 2008.

BERLINCK, C. N.; LIMA, L. H. A. Identificação de rastros de animais, educação ambiental e valorização da fauna local no entorno do Parque Estadual de Terra Ronca (GO). Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient, v.18, p. 174-189, jan-jul 2007.

BIZERRIL, M. X. A. Children's Perceptions of Brazilian Cerrado Landscapes and Biodiversity. *The Journal of Environmental Education* v. 35, n. 4, p.47-58, Summer, 2004.

BIZERRIL, M.X.A. O Cerrado nos livros didáticos de geografia e ciências. *Ciência Hoje*, v.32, n.192, pp56-60, 2003.

BÖGEHOLZ, S. Nature experience and its importance for environmental knowledge, values and action: recent German empirical contributions. *Environmental Education Research*, v. 12, n. 1- p. 65-84, 2006

BONOTTO, D. M. B. Contribuições para o trabalho com Valores em educação ambiental. *Ciência & Educação*, v. 14, n. 2, p. 295-306, 2008.

BONOTTO, D. M. B.; SEMPREBONE, A. Educação ambiental e educação em valores em livros didáticos de ciências naturais. *Ciência & Educação*, v. 16, n. 1, p. 131-148, 2010.

BRUNER, J. *Makin stories: law, literature, life*. Harvard: Harvard University Press, 2001.

CAMPOS, D. B.; CAVALARI, R. M. F. Fenomenologia e hermenêutica: possibilidades e limites para a educação ambiental. *Rev. eletrônica. Mestr. Edc. Ambient.* v.22, jan-jul, 2009.

CAREGNATO; R.C.A.; MUTTI, R. Pesquisa Qualitativa: análise do discurso versus análise de conteúdo. *Texto Contexto Enferm*, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006.

CARVALHO, I.C.M. *A invenção do sujeito ecológico: sentidos e trajetórias em educação ambiental*. 349 p. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2001.

CARVALHO, I. C. M. ; GRÜN, M. Hermenêutica e educação ambiental: o educador como intérprete. In: FERRARO JUNIOR, L.A. (Org.). *Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es)*. 1 ed. Brasília(DF): Diretoria de Educação Ambiental/MMA, 2005, v. , p. 175-188.

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

CAZOTO, J.L.; TOZONI-REIS, M.F.C. Construção coletiva de uma trilha ecológica no cerrado: pesquisa participativa em educação ambiental. *Ciência & Educação*, v.14, n.3, pp. 575-582, 2008.

CHAWLA, L. Research methods to investigate significant life experiences: review and recommendations. *Environmental Education Research*, v.4, n.4, pp 383-397, 1998.

CONNELLY, M.F.; CLANDININ, D.J. Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, v. 19, n. 5, pp. 2-14, 1990.

CRONON, W. A place for stories: Nature, history and narrative. *The Journal of American History*, p.1347-1376, 1992.

DUARTE, L.M.G.; THEODORO, S.H. (orgs) *Dilemas do Cerrado: entre o ecologicamente (in)correto e o socialmente (in)justo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

DUARTE JUNIOR, J. F. *O que é beleza*. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 2009. (Coleção Primeiros Passos; 167).

_____. *Fundamentos estéticos da educação*. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.

ECHEVERRI, A.P.N. *Educação estético-ambiental e fenomenologia: problemas filosóficos da educação estético-ambiental na modernidade*. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

FERRIGNO, J.C. *Co-educação entre gerações*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: SESC, 2003.

FREIRE, P. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 2010.

_____. *Política e educação: ensaios*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADAMER, H. G. *Verdade e Método*. Tradução de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1997.

- GALIAZZI, M. C. et al. Narrar histórias para se constituir educador ambiental pela pesquisa. *Revista Pesquisa em Educação Ambiental*, vol. 3, n. 1, pp. 171-185, jan-jun, 2008.
- GOUGH, S. Significant Life Experiences (SLE) Research: a view from somewhere. *Environmental Education Research*, v.5, n.4, p.353-363, 1999.
- GRÜN, M. Descartes, Historicidade e Educação Ambiental. In: CARVALHI, I.C.M.; GRÜN, M.; TRAJBER, R.. (Org.). *Pensar o Ambiente: bases filosóficas da Educação Ambiental*. 1ed.Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2006, pp. 57-71.
- GRÜN, M. Uma discussão sobre valores éticos em educação ambiental. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 19, n. 2, jul- dez/ 1994. pp. 171-195
- HART, P. Narrative, knowing, and emerging methodologies in environmental education research. *Canadian Journal of Environmental Education*, v. 7, n.2, pp. 140-165, 2002.
- IARED, V.G. *Concepções de educação ambiental e perspectivas pedagógicas de professoras do ensino fundamental e as potencialidades do Pólo Ecológico de São Carlos (SP)*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2010. 172f.
- IARED, V. G. ; DI TULLIO, A. ; OLIVEIRA, H. T. Uma aproximação entre Gadamer e Paulo Freire como contribuição para refletir sobre a pesquisa em educação ambiental. In: 35ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 35, 2012, Porto de Galinhas - PE. *Anais da 35ª Reunião da Anped*, 2012. p. 01-19.
- 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.
- MARIN, A.A. A natureza e o outro: ética da compaixão e educação ambiental. *Revista Pesquisa em Educação Ambiental*, v.2, n.2, p.11-27, 2007.
- MARIN, A. A. ; SILVEIRA, E. . Cosmos e locus: dos significados da cidadania planetária à construção de mitos positivos do cotidiano no discurso da educação estética ambiental. OLAM (Rio Claro), v. 9, p. 164-186, 2009.
- MARPICA, N. S. *As questões em livros didáticos de diferentes disciplinas da quinta-série do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.
- 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. *Conversas*, 1948. Tradução Fabio Landa; Eva Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção Tópicos).

- MITTERMEIER, R. A. et al. *Hotspots revisited*. Mexico City: CEMEX, 2004.
- MONBIOT, G. Housebroken. *The Guardian*, 19 Nov. 2012. Disponível em: <http://www.monbiot.com/2012/11/19/housebroken/>. Acesso em: fev. 2013.
- MYERS, N. et al. J. Biodiversity hotspots for conservation priorities. *Nature* v. 403, p. 853- 858, 2000.
- NA NATUREZA SELVAGEM. Direção de Sean Penn. EUA: Paramount Pictures, 2007. 1 DVD (140 min).
- PAYNE, P. Moral spaces, the struggle for an intergenerational environmental ethics and the social ecology of families: An 'other' form of environmental education, *Environmental Education Research*, v. 16, n. 2, pp. 209-231, 2010.
- PAYNE, P. The Significance of Experience in SLE Research. *Environmental Education Research*, v.5, n.4, pp.365-381, 1999.
- QUINTÁS, A.L. *Estética*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- RIESSMAN, C.K. *Narrative analysis*. (Qualitative research methods), v. 30, Newbury Park: Sage Publications, 1993.
- ROSENFELD, A. Introdução e notas. In: SCHILLER, F. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. Introdução e notas de Anatol Rosenfeld . São Paulo: EPU, 1991. p. 7-34.
- SAMMEL, A. An Invitation to Dialogue: Gadamer, Hermeneutic Phenomenology, and Critical Environmental Education. *Canadian Journal of Environmental Education*, n. 8, pp. 155-168, 2003.
- SCHILLER, F. *Cartas sobre a educação estética da humanidade*. Introdução e notas de Anatol Rosenfeld. São Paulo: EPU, 1991.
- SILVEIRA, E. A arte do encontro: a Educação Eestética Ambiental atuando com o Teatro do Oprimido. *Educação em revista*, v.25, n.3, pp.369-394, 2009.
- TAVARES, C.M.S.; BRANDÃO, C.M.M.; SCHMIDT, E.B. Estética e Educação Ambiental no paradigma da complexidade. *Revista Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 4, n. 1, pp. 177-193, 2009.
- TURNER, K. ; FREEDMAN, B. Music and Environmental Studies. *Journal of Environmental Education*, vol . 36, n.1, p.45, 2004.
- VALENTI, M.W. *Educação ambiental e biodiversidade em unidades de conservação: mapeando tendências*. São Carlos: UFSCar, 2010. 97 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, 2010.

VALENTI, M. W. ; LIMA, M.I.; OLIVEIRA, H.T. Visitas orientadas à Trilha da Natureza: potencial de um projeto de extensão para a ambientalização curricular de um curso de ciências biológicas. In: Congresso de Meio Ambiente da AUGM, VI, 2009, São Carlos. *Anais...*, 2009.

WATSON, G. P. L. Wild Becomings: How the Everyday Experience of Common Wild Animals at Summer Camp Acts as an Entrance to the More-than-Human World. *Canadian Journal of Environmental Education*, v. 11, n.1, p. 127-142, 2006.