EXPERIÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS COM EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL

DIANA PAULA SALOMÃO DE FREITAS | FRANCÉLI BRIZOLLA
ELENA MARIA BILLIG MELLO | NARA ROSANE MACHADO DE OLIVEIRA
ORGANIZADORAS

EXPERIÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS COM EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL

Diana Paula Salomão de Freitas
Francéli Brizolla
Elena Maria Billig Mello
Nara Rosane Machado de Oliveira
(organizadoras)

NOTA: Dado o caráter interdisciplinar desta coletânea, os textos publicados respeitam as normas e técnicas bibliográficas utilizadas por cada autor. A responsabilidade pelo conteúdo dos textos desta obra é dos respectivos autores e autoras, não significando a concordância dos organizadores e da instituição com as ideias publicadas. © TODOS OS DIREITOS RESERVADOS. Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, especialmente por sistemas gráficos, microfílmicos, fotográficos, reprográficos, fonográficos, videográficos. Vedada a memorização e/ou a recuperação total ou parcial, bem como a inclusão de qualquer parte desta obra em qualquer sistema de processamento de dados. Essas proibições aplicam-se também às características gráficas da obra e à sua editoração. A violação dos direitos é punível como crime (art.184 e parágrafos do Código Penal), com pena de prisão e multa, busca e apreensão e indenizações diversas (art. 101 a 110 da Lei 9.610, de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Diana Paula Salomão de Freitas
Francéli Brizolla
Elena Maria Billig Mello
Nara Rosane Machado de Oliveira
(organizadoras)

EXPERIÊNCIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS COM EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL NA FORMAÇÃO ACADÊMICO-PROFISSIONAL

Diálogo Freiriano
Veranópolis - RS
2020

CONSELHO EDITORIAL

Ivanio Dickmann - Brasil
Aline Mendonça dos Santos - Brasil
Fausto Franco Martinez - Espanha
Jorge Alejandro Santos - Argentina
Miguel Escobar Guerrero - México
Carla Luciane Blum Vestena - Brasil
Ivo Dickmann - Brasil
José Eustáquio Romão - Brasil
Enise Barth - Brasil
Martinho Condini - Brasil

EXPEDIENTE

Editor Chefe: Ivanio Dickmann
Financeiro: Maria Aparecida Nilen
Diagramação: Renan Fischer

FICHA CATALOGRÁFICA

E964 Experiências didático-pedagógicas com educação estético-ambiental na formação acadêmico-profissional. / Diana Paula Salomão de Freitas, Francéli Brizolla, Elena Maria Billig Mello, Nara Rosane Machado de Oliveira (organizadoras). 1.ed. – Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

ISBN 978-65-87199-13-9

1. Educação ambiental. 2. Formação profissional - Brasil. 3. Didática. I. Freitas, Diana Paula Salomão de. II. Brizolla, Francéli. III. Mello, Elena Maria Billig. IV. Oliveira, Nara Rosane Machado de.

2020-0018 CDD 370.113 – 21. ed.

Ficha catalográfica elaborada por Karina Ramos – CRB 14/1056

EDITORA DIÁLOGO FREIRIANO
[CNPJ 20.173.422/0001-76]
Av. Osvaldo Aranha, 610 - Sala 10 - Centro
CEP 95.330-000 - Veranópolis - RS
dialogar.contato@gmail.com
www.dialogofreiriano.com.br
Whatsapp: [54] 98447.1280

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS[1]

Diana Paula Salomão de Freitas
Francéli Brizolla

Prezados/as leitores e leitoras!

Este livro apresenta o acúmulo de uma experiência didática de implementação da Educação Estético-Ambiental (ESTÉVEZ, 2011; TERRA SILVEIRA, 2015; ESTEVEZ ALVAREZ, 2017) enquanto proposta didático-pedagógica na formação de profissionais. Os textos que integram esta obra são frutos de um trabalho docente desenvolvido no Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino, ofertado pela Universidade Federal do Pampa (MAE/UNIPAMPA), em um componente curricular optativo, nos segundos semestres letivos dos anos de 2017, 2018 e 2019.

A UNIPAMPA é uma universidade gaúcha *multicampi* com dez unidades administrativas (*campi*), localizadas nas cidades de Alegrete, Bagé, Caçapava do Sul, Dom Pedrito, Itaqui, Jaguarão, São Borja, São Gabriel, Santana do Livramento e Uruguaiana. A experiência apresentada pelos textos deste livro aconteceu no campus Bagé, cidade situada na região da Campanha Gaúcha/RS.

Ao compreender que conhecimento é construído pelas pessoas na sua relação com outras pessoas e com o mundo (VASCONCELLOS, 1992; FREIRE, 1978), organizamos a apresentação destas experiências a partir da metodologia dialética em sala de aula, proposta por Vasconcellos (1992), a partir de três momentos pedagógicos inter-relacionando ação-reflexão-ação. O primeiro momento denominamos

[1] Elementos que integram estas Primeiras Palavras foram socializados no painel intitulado "EDUCAÇÃO SENSÍVEL" PARA UMA FORMAÇÃO MAIS INTEGRAL: PERSPECTIVAS DO ENSINO À APRENDIZAGEM, durante o XIX ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino Para onde vai a didática? O enfrentamento às abordagens teóricas e desafios políticos da atualidade, em setembro de 2018, Salvador (Bahia).

Mobilização para Conhecer (síncrese), no qual apresentamos o contexto, os motivos e as perspectivas que mobilizaram primeiramente duas docentes - e em 2018 e 2019, três docentes - para ofertar um componente curricular fundamentado na perspectiva estético-ambiental de educação. No segundo momento, trouxemos a (Re)Construção do Conhecimento (análise), com o detalhamento de como foram organizadas e dinamizadas as práticas pedagógicas desenvolvidas no componente curricular ofertado, através da elaboração de relações totalizantes, com indicação das estratégias de ensinagem (ANASTASIOU, 2012) utilizadas. Na última parte do texto, comentamos sobre o modo de organização das partes desta obra, finalizando com o momento da Elaboração da Síntese do Conhecimento (síntese), refletindo acerca do processo de construção de conhecimento promovido, a partir do que foi abordado nos textos que integram este livro.

Da "mobilização para conhecer": provocações estético-ambientais à formação de profissionais

Com a finalidade de contribuir com o debate acerca das abordagens teóricas e desafios da prática docente na atualidade, duas docentes da UNIPAMPA, em 2017, buscaram promover uma intervenção pedagógica baseada nos fundamentos estético-ambientais da educação, da qual participaram mestrandos e docentes do referido Curso de Mestrado em Ensino, no sentido de favorecer aprendizagens relativas aos elementos e princípios da educação estético-ambiental. Com a intervenção, quisemos ampliar essas aprendizagens e provocar o desenvolvimento acadêmico-profissional dos participantes em um processo educacional evocador de uma formação em valores, na perspectiva da compreensão da formação em nível superior como possibilidade de emancipação e transformação humanas, para além da mera técnica. Conforme Dias Sobrinho,

> A educação não pode furtar-se a formar excelentes técnicos e profissionais. Porém, além disso e mais importante é questionar sobre os significados dos conteúdos e dos métodos praticados, ou seja, pôr em questão os sentidos do currículo na filosofia educativa para a formação de pessoas competentes profissional e socialmente, segundo as exigências fundamentais da sociedade em sua abrangência ampla. Excelentes engenheiros, médicos, professores, músicos que, com todo o capital de sua formação em cada área de conhecimento e atuação, profissional, seja, inseparavelmente, cidadãos éticos, críticos e ativos

> na construção de uma sociedade mais densamente humana (DIAS SOBRINHO, 2001).

A intervenção pedagógica foi desenvolvida no referido curso de mestrado, que é um dos vinte cursos[2] com formação neste grau da UNIPAMPA, uma jovem universidade brasileira, localizada na Metade Sul do Rio Grande do Sul - RS/Brasil, criada no contexto da política de expansão da oferta de educação superior no País (2008). Esta universidade é resultante de uma antiga reivindicação de toda a Região Sul, conforme registrado no primeiro Projeto Institucional elaborado, com vistas a proporcionar

> [...] uma sólida formação acadêmica generalista e humanística aos seus egressos. Essa perspectiva inclui a formação de sujeitos conscientes das exigências éticas e da relevância pública e social dos conhecimentos, habilidades e valores adquiridos na vida universitária e inserção em respectivos contextos profissionais de forma autônoma, solidária, crítica, reflexiva e comprometida com o desenvolvimento local, regional e nacional sustentáveis, objetivando a construção de uma sociedade justa e democrática (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2009, p. 11).

Neste sentido, com vistas a colaborar com a "formação mais integral[3]" de sujeitos (ESTEVEZ ALVAREZ, 2017), como explicitado no perfil do egresso do Projeto Institucional da Universidade, entendemos ser primordial incorporar discussões e práticas educativas da modalidade de educação em valores, denominada por Pablo René Estévez como Educação Estético-Ambiental. Assim, enquanto professoras do referido curso, ofertamos o componente curricular "Educação Estético-ambiental como proposta pedagógica", cujo objetivo geral foi contribuir para o desenvolvimento da compreensão da dimensão do sensível, na formação mais integral humana, relacionado às questões socioambientais da atualidade.

Como principal referencial teórico-metodológico assumido para jogar luz às discussões da perspectiva estética da educação ambiental, pautamo-nos nos estudos do professor Dr. Pablo René Estévez.

---

[2] Cursos de Pós-Graduação na UNIPAMPA, disponível em https://UNIPAMPA.edu.br/portal/pos-graduacao/modalidade. Acesso em 23 jan. 2020.

[3] Partindo dos estudos de Estevez Alvarez (2017), utilizamos a expressão "formação mais integral" pois a formação humana é infinita e, sendo assim, ao longo das experiências de vida, o que buscamos é que a formação seja cada vez mais integral, porque integral, pela incompletude humana, nunca será. Como aprendemos com Freire (1978), a vocação humana é Ser mais.

Há quase vinte anos, desde 1999, o professor desenvolveu trabalhos junto a graduação e pós-graduação em outra universidade pública, localizada no Sul da Região Sul do Brasil fazendo-nos conhecer concepções teóricas, problemas metodológicos e proposições didático-pedagógicas, com foco no resgate da condição humana, em sua essência estética.

A Educação Estético-Ambiental na qual fundamentamos o trabalho formativo desenvolvido começou a ser desenvolvida pelo professor nos anos noventa, na *Universidad Central "Marta Abreu"* de *Las Villas* em Cuba. Desde esta época, Estévez dedicou-se ao desenvolvimento da fusão orgânica do estético com o ambiental, de modo a propor e promover um enfoque holístico ao trabalho educativo para uma formação cultural, utilizando-se, para isso, de vias curriculares, extracurriculares e extra-escolares, em especial as disciplinas de arte - as que se dedicam ao estudo da natureza, ao trabalho, no sentido ontológico - e outras capazes de resgatar e desenvolver nas pessoas valores e sensibilidade.

De Cuba para o México, em 1991, e dali para o Brasil, foi em 2008, na sua segunda vinda ao nosso País que o professor Pablo, ao oferecer a disciplina "Educação Estético-Ambiental" em um programa de pós-graduação, colocou-nos em contato com referenciais bibliográficos de origem cubana, mexicana e russa, iniciando-nos no campo das discussões desta modalidade da educação. No ano de 2014, ingressa no doutorado em Educação Ambiental do mesmo programa de pós-graduação a filha do professor Pablo, Lurima Estevez Alvarez que, ao compreender a educação estético-ambiental como um imperativo à educação, nas condições da crise socioambiental contemporânea dispôs-se a investigar os sentidos e significados que um grupo de Instrutores de Arte de *Manicaragua*, *Villa Clara*, atribuíram à Educação Estético-Ambiental e seu papel para uma formação mais integral humana, apoiada em dinâmicas de sensibilização estético-ambiental (ESTEVEZ ALVAREZ, 2017).

O intenso envolvimento nestes estudos inspirou uma das professoras do componente curricular - autora desta apresentação - a propor, em 2014, a disciplina "Educação Estético-ambiental", no Campus Bagé da UNIPAMPA, em curso de Especialização com

temática na educação e na diversidade cultural. Desenvolvida com duas diferentes turmas, nos anos de 2014 e 2016, buscou-se: a) proporcionar práticas educativas para o desenvolvimento da percepção estético-ambiental dos aprendentes; b) ampliar as noções dos aprendentes com relação à vertente transformadora da educação ambiental, educação estética e educação estético-ambiental; e c) contribuir para o desenvolvimento da dimensão sensível dos aprendentes, no que tange às questões socioambientais da atualidade.

A repercussão deste trabalho fez com que outras disciplinas, calcadas no fundamento estético-ambiental da educação fossem ofertadas em outros dois cursos de pós-graduação *lato sensu* na UNIPAMPA, nas áreas da Educação e Neurociências e Educação Ambiental, ofertados em 2016 e 2017, no Campus Uruguaiana, da UNIPAMPA. Na especialização com temática na Neurociência, os ensinos de Pablo René Estévez embasaram a organização da disciplina "Fundamentos Neurobiológicos da Educação Estético-Ambiental", com a qual objetivamos: i) contextualizar, dialogar e ampliar as noções dos aprendentes com relação ao campo da Educação Ambiental (seja no âmbito escolar ou fora dele), a partir da perspectiva estética e cidadã/societária e vinculado às bases neurobiológicas do ensino e aprendizagem; ii) contribuir para o desenvolvimento da dimensão sensível dos aprendentes, no que tange às questões socioambientais de nossa época e iii) problematizar e proporcionar espaço de criação de estratégias de ensinagem, na educação estético-ambiental, sob o viés da Neurociência.

A partir de oficinas de sensibilização estético-ambiental propostas por Lurima, organizamos estratégias estético-ambientais de ensino-aprendizagens para as disciplinas "Metodologias de Educação Ambiental Crítico-Transformadora" e "Fundamentos da Educação Ambiental", ofertadas no curso de Educação Ambiental.

A apresentação destes antecedentes é intencional pois, a partir do que aprendemos com/nestas práticas didático-educativas e, tendo como referencial orientador a tese de Lurima, em 2017 as professoras autoras deste texto desafiaram-se a trabalhar com o componente curricular em nível de formação *stricto sensu,* em curso de Mestrado na

área do Ensino. Nesta experiência, pudemos vivenciar a tese construída por Lurima, ao constatar que

> La sensibilización estético-ambiental es un proceso que nos torna capaces de tomar conciencia de nuestras sensaciones, emociones y sentimientos a través de la realización de ejercicios y actividades (prácticas docente-educativas de sensibilización estético-ambiental): que facilitan el despertar de nuestra percepción sensorial y, mediante catarsis, nos permite acceder a nuestro interior, encontrando experiencias que podemos extraer y volcar al exterior (ESTEVEZ ALVAREZ, 2017, p. 121)

Nesse sentido, a fim de favorecer aprendizagens relativas aos elementos e princípios da educação estético-ambiental, assumimos o componente curricular como uma experiência didática - intervenção pedagógica - de implementação da Educação Estético-Ambiental, com a qual quisemos ampliar as aprendizagens e provocar o desenvolvimento acadêmico-profissional dos participantes em um processo educacional evocador de uma formação em valores. Os métodos utilizados para tanto, serão apresentados na próxima parte desta Introdução.

Da "construção do conhecimento": desenvolvimento teórico-metodológico dos momentos pedagógicos com princípios estético-ambientais

No que diz respeito ao método da experiência realizada no componente curricular ofertado em 2017 - intervenção pedagógica - destacamos que este foi organizado com 30h de aula teórico-práticas, para realização de ações com finalidades de: a) contribuir para o desenvolvimento da capacidade de percepção estética de cada um de nós, em função de uma formação mais integral, por meio de práticas educativas focadas na sensibilização estético-ambiental; b) ampliar noções com relação a vertente crítico-transformadora da educação ambiental; da educação estética e da educação estético-ambiental; c) sistematizar elementos de fundamentação teórico-conceitual às proposições de uma educação crítico-transformadora da realidade; d) promover a análise de conflitos socioambientais por meio de textos audiovisuais; e, e) articular práticas educativas para reconstrução dos conhecimentos e saberes aprendidos em relação a educação estético-ambiental, pela elaboração de narrativas individuais referentes às experiências sensitivo-afetivas com objetos e fenômenos, bem como sua

contribuição na constituição de educadores(as), com base nas experiências e vivências do dia a dia.

Em 2017, o trabalho envolveu treze estudantes que se matricularam no componente curricular, ingressantes no Curso de Mestrado no mesmo semestre. Em 2018, com a participação de mais uma professora, oito estudantes ingressantes naquele ano cursaram o componente curricular. Em 2019, a turma foi composta por dezesseis mestrandos e articulada por três professoras. Nestas três ocasiões, este foi desenvolvido didaticamente em dois eixos denominados "mediação dialógica" e "experiências do sensível", ambos realizados em todos os encontros. Teve como base de construção do conhecimento a metodologia dialética em sala de aula (VASCONCELLOS, 1992), organizada nos momentos pedagógicos (1) mobilização para o conhecimento, (2) construção do conhecimento e (3) síntese do conhecimento.

Em termos didáticos, as seguintes estratégias de ensinagem (ANASTASIOU, 2012, p. 86-107) foram (re)criadas pelos estudantes e docentes para dinamizar os conteúdos trabalhados no componente curricular: aula expositivo-dialogada; estudo de texto; expedição de estudos; ensino com pesquisa; portfólio; *lapbook*; mapa conceitual; estudo dirigido; solução de problemas; dramatização; seminário; estação por rotações e oficina - nos moldes das oficinas de sensibilização desenvolvidas por Lurima.

Como avaliação, para síntese do conhecimento, solicitamos a realização de duas atividades principais, as quais consideramos instrumentos de construção e síntese do trabalho de mobilização que realizamos em todos os primeiros momentos dos encontros, dando coerência aos dois eixos da componente curricular. Com a turma de 2017, adotamos: (a) produção de portfólio de aprendizagem: construído individualmente e lido e avaliado coletivamente. Neste instrumento, os estudantes tiveram a oportunidade de registrar seus entendimentos, dúvidas e considerações acerca dos textos trabalhados nas aulas, bem como das "experiências do sensível", das quais foram participantes ou articuladores. No portfólio, todos responderam a uma rubrica pedagógica - instrumento com indicadores e conceitos para verificação das aprendizagens reconhecidas. Com as três turmas solicitamos a (b)

construção de "verbete": com explicitação teorizada de elementos e princípios da educação estético-ambiental.

"Com as turmas de 2018 e 2019, adotamos: (c) produção e socialização de um *lapbook* para o registro sistemático das vivências (experiência do sensível) e das mediações dialógicas trabalhadas em cada aula. O desafio o qual nos colocamos com estas turmas foi o de também abordar o princípio da inovação pedagógica considerando a educação estético-ambiental enquanto um fundamento deste no trabalho educacional. Num movimento de síntese do que se aprendeu, os entendimentos construídos bem como as relações que os estudantes estabeleceram entre os elementos da educação estético-ambiental, o princípio da inovação pedagógica, os textos lidos e as demais experiências das aulas, foram expressas em *lapbooks*. Este instrumento foi uma proposta para que os estudantes desenvolvessem sua criatividade, fazendo pouco uso de palavras e abusando de imagens, dobraduras e outras criações.

Da "síntese do conhecimento": o que os textos desta obra revelam sobre a intervenção didático-pedagógica realizada?

No sentido epistemológico, a 'Estética' pode ser definida como "a ciência de um modo específico de apropriação da realidade [o emocional], vinculado a outros modos de apropriação humana do mundo e com as condições históricas, sociais e culturais em que ocorre", conforme pontuou Adolfo Sánchez Vázquez em seu livro denominado Convite à Estética (1999, p. 47). Por educação estético-ambiental, entendemos as práticas educativas, as estratégias metodológicas, os conhecimentos construídos e os saberes recorridos para ampliar o relacionamento emocional de aprendentes com o mundo (ESTÉVEZ, 2011; TERRA SILVEIRA, 2015); uma "opção filosófico-pedagógica fundante para o enfrentamento à crise socioambiental de nossos dias" (TERRA SILVEIRA, SALOMÃO DE FREITAS, ESTÉVEZ, 2016, p.71).

Para ampliar esta compreensão, o leitor encontrará na primeira parte deste livro, verbetes construídos pelos mestrandos problematizando elementos e princípios da EEA, além dos desafios pedagógicos para suas implementações em processos de ensino-aprendizagem formal ou não formal. Os verbetes apresentaram Estevez

Alvarez (2017), Maturana (1998), Estévez (2008; 2009; 2011), Terra Silveira (2015) e Terra Silveira, Salomão de Freitas e Estévez (2016) como principais referências teóricas para conceituação dos referidos elementos.

Com os instrumentos de registro das aulas, portfólios e *lapbooks*, quisemos proporcionar um espaço de reflexão individual, no qual o estudante expressou e - nas últimas aulas do componente curricular - socializou com os colegas o que compreendeu e como sistematizou os conhecimentos construídos, incluindo a forma como abordou o princípio da inovação pedagógica. Estas compreensões serão trazidas na segunda parte do livro.

Destacamos, ainda, que o leitor e a leitora poderão melhor conhecer elementos ou princípios pertinentes à educação estético-ambiental, a partir das experiências do sensível construídas e aplicadas pelos mestrandos/as, durante as três edições do componente curricular (2017, 2018 e 2019). Estas experiências, apresentadas na terceira parte deste livro, evidenciaram a estruturação metodológica acerca da atividade proporcionada ao grupo. Mostram a concepção de "experiência do sensível" compreendida, seu objetivo, os materiais utilizados e trouxeram indicações acerca das pessoas com quem a experiência foi realizada. As escritas também apresentaram o que se pretendeu e o que se apreendeu com a experiência realizada. Das aprendizagens evidenciadas, destacamos: a abordagem sócio-histórica da questão ambiental; a integração entre relações humanas e ambientais; o exercício democrático e de participação cidadã; a manifestação de relações de empatia, de alteridade, de pertencimento, dentre outras.

Após os textos trazidos nas três partes do livro, são disponibilizadas imagens e uma minibiografia dos autores e das autoras.

Assim, durante a leitura do livro, o leitor e a leitora poderão reconhecer os aspectos indicados na orientação das escritas e ainda perceber que, como nos adverte Estevez Alvarez (2017) e Estévez (2009) - por sermos herdeiros da racionalidade técnica e reducionista própria da Modernidade, uma análise mais crítica dos textos mostra que ainda se faz presente a perspectiva individualista de mudanças

comportamentais e a percepção simplificante de que o ser humano, enquanto espécie biológica, é invariavelmente causador de degradação ambiental. Ou seja, a noção de que a crise socioambiental não é produzida por todas as pessoas de igual forma - pelas diferentes capacidades de exploração e consumo dos recursos dos grupos sociais - e de que a real transformação depende de ações coletivas, ainda precisa ser melhor interiorizada.

Ainda assim, no processo de condução e avaliação do componente curricular ofertado para as três turmas, enquanto articuladoras do processo de construção do conhecimento, percebemos que o estudo sobre o fundamento estético-ambiental colaborou para a autotransformação dos mestrandos e mestrandas, tendo em vista a expressão de novas emoções e sentimentos e uma tomada de consciência a respeito da importância das relações interpessoais nos processos educativos.

Este é, pois, o propósito da organização e construção desta obra, qual seja, dar visibilidade aos impactos do fundamento estético-ambiental no processo educacional e na formação de profissionais. E, nesse sentido, fazemos votos de que este livro possa mobilizar leitores e leitoras a implementarem experiências didático-pedagógicas que incorporem uma radicalidade estética e crítica em suas teorias e práticas, como forma de potencializar o processo de superação da atual crise socioambiental de modo a construirmos uma outra sociedade, justa e bela. Por essa via, consideramos que a educação estético-ambiental é uma atitude didático-pedagógica voltada para a reversão e/ou superação das condições desumanizantes enraizadas na estrutura do atual modelo de produção e consumo. Constitui-se, portanto, uma alternativa para uma nova educação.

Referências Bibliográficas

ANASTASIOU, L. G. C. Estratégias de Ensinagem. *In:* ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de Ensinagem na Universidade.** 10. ed. Joinville, SC:

UNIVILLE, 2012, p.75-107.

DIAS SOBRINHO, J. Avaliação: técnica e ética. **Avaliação (Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior)**, Campinas, v. 6, n. 3, p. 7-19, set. 2001.

ESTEVEZ ALVAREZ, L. **La educación estético-ambiental en la formación de educadores(as).** Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande- FURG, Rio Grande, 2017. 243f.

ESTÉVEZ, P. R. **Los colores del arco iris.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2008.

_____. **A alternativa estética na educação**. Rio Grande: Editora da FURG, 2009.

_____. **Educar para el bien y la belleza.** Rio Grande: Editora da FURG, 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Convite à Estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

TERRA SILVEIRA, W. **Fundamentos Estéticos na Educação Ambiental transformadora**. Curitiba: Editora Appris, 2015.

TERRA SILVEIRA, W. SALOMÃO DE FREITAS, D. P. ESTÉVEZ, P. R. Educação Estético-Ambiental. **Presença Pedagógica**. v.22 • n.129 • mai./jun. 2016, p.70-75

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA- UNIPAMPA. **Plano de Ensino**, 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA- UNIPAMPA. **Projeto Institucional**, 2009.

VASCONCELLOS, C. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação AE**C, Brasília, abr. 1992, n. 83.

PREFÁCIO

El primer sentimiento que experimento al escribir el Prefacio del presente libro es de nostalgia y agradecimiento. De nostalgia, por la convivencia con inolvidables colegas, discípulos y amigos de Brasil durante ocho largos años (en dos períodos de cuatro, entre 1999 y 2012), en los que pude realizar muchos sueños como escritor e investigador, y en especial, compartir los saberes y conocimientos en el campo de la Educación Estético-Ambiental (EEA), que habíamos acumulado y socializado en Cuba desde fines de la década de los 70. Y de agradecimiento, en primer lugar, a Diana P. Salomão. de Freitas y a Wagner Terra Silveira, su compañero en la aventura de la vida y del conocimiento; a Elena M. Billig Mello, a quien tuve el placer de conocer en una estancia en la Universidad Federal de la Pampa- UNIPAMPA en el 2014. Entonces ella era vicerrectora de pregrado y acogió con entusiasmo el proyecto "EEAUNIP" (A Educação Estético-Ambiental nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pampa), que debía desarrollarse a partir del 2015; a Francéli Brizolla y a Marcia Von Fruhauf Firme. Con una inusual devoción, ellos han implementado la EEA en los campos de la UNIPAMPA, v. gr., en cursos de especialización en Educación y Diversidad Cultural (en Campus Bagé) y en Neurociencia aplicada a la Educación (en Campus Bagé y Uruguayana), así como en la Maestría Académica de Enseñanza (en Bagé). La profesora Francéli, en particular, ha iniciado trabajos de EEA en la Universidad Federal de Paraná-Campus Litoral. Estas acciones, sin duda, crean condiciones para la implementación de un núcleo de estudio, investigación y extensión de la EEA en los campos de la UNIPAMPA: como primer paso para la fundación del Centro promotor de la EEA previsto en el proyecto EEAUNIP.

En general, según las referencias disponibles, coexisten cuatro núcleos fundamentales de desarrollo de la EEA: dos en Brasil, uno en Chile y uno en Cuba. A saber: en la Universidad Federal de Rio Grande (FURG), encabezado por las profesoras Elisabeth B. Schmidt y Luciana

Netto Dolci; en la Universidad Federal de la Pampa, encabezado por las profesoras mencionadas y el profesor colaborador Wagner Terra; en la Fundación Agencia Latinoamericana para el Desarrollo de la Educación Ambiental (ALDEA, Chile), encabezado por los profesores Lurima Estevez Alvarez y Eduardo A. Quiñones Quiñones, y en la Universidad Central Marta Abreu de Las Villas (UCLV) y la Filial de la Asociación de Pedagogos de Cuba (APC) en Villa Clara, encabezado por el autor y el profesor Pedro R. Rodríguez Moreno.[4]

Muchos alumnos del Programa de Posgrado en Educación Ambiental (PPGEA, FURG) que cursaron la disciplina "Educación Estético-Ambiental" entre el 2008 y el 2012, realizaron sus disertaciones o tesis en temáticas afines a la EEA[5] y, una vez graduados, han mantenido líneas de investigación y de trabajo que tributan a ella. Ello ha propiciado su consolidación y extensión en espacios educacionales de Brasil, habida cuenta de que se trata de una modalidad de la educación en valores (con una orientación transversal, transartística y transdisciplinar de lo estético) que tributa a una formación más integral de la personalidad, concebida como ente bio-psico-socio-comunitario: poseedor de una mente racional y de una mente emocional indisolublemente ligadas.

Como se ha dado a conocer en mis trabajos y en investigaciones (como la tesis de doctorado de Lurima), la EEA tiene sus primicias en las pesquisas sobre Educación Estética realizadas en el Departamento de Filosofía Marxista-Leninista de la UCLV a fines de la década del 70. Posteriormente, pueden considerarse puntos nodales en su desarrollo la fundación de la Cátedra de Educación Estética Mirta Aguirre, la primera en Cuba (1989) y el Centro Latinoamericano de Educación Estética La Edad de Oro (1991), en la UCLV, y sobre su base, el Centro Latinoamericano de Educación Estética y Ambiental (CELEA) La Edad de Oro, en la UCLV y el Instituto Superior Pedagógico Félix Varela de

[4] Pedro Raúl se vinculó a la EEA en los Encuentro-Talleres del Centro Latinoamericano de Educación Estética y Ambiental (CELEA) La Edad de Oro, a inicios de los años 90. Actualmente realiza el doctorado en torno a mi legado estético-pedagógico.

[5] La mayoría de las disertaciones y tesis forman parte del libro: *A Educação Ambiental em perspectiva Estética* publicado por la Editora de la FURG en el 2011.

Villa Clara (1993).[6] En esa etapa, se crearon las Cátedras de Educación Estética y Ambiental (CEEAs) en la mayoría de las escuelas de la enseñanza preescolar, primaria y secundaria de la provincia Villa Clara y se organizaron encuentro-talleres provinciales e internacionales, que propiciaron un salto epistemológico, donde lo estético y lo ambiental se fusionaron para dar lugar al dominio *estético-ambiental*: ya con un nuevo contenido y una orientación transartística y transdisciplinar, afín al modelo educativo (integral) de la educación cubana.

Mi inserción en la FURG, a partir de febrero de 1999, dio inicio a una fecunda etapa en la socialización de la EEA: en primer lugar, en los espacios docente-educativos de la FURG. En ese sentido, constituyeron hitos la fundación (junto con el profesor Victor Hugo G. Rodrigues) del Núcleo de Estudio, Pesquisa y Extensión en Educación Estética NUPEE, así como la publicación del libro *A Educação Estética: experiências da escola cubana* (Nova Harmonia, 2003) y la realización de investigaciones tales como: "A complexidade do simples ato de jogar lixo no chão da escola", realizada en la Escuela Estadual de Enseñanza Media Lemos Júnior, de Rio Grande, con la participación de Aline Pinto Amorim y Daniele Barros Jardim[7], alumnas de la Maestría en Educación Ambiental.

La impartición de la disciplina "Educación Estético-Ambiental"[8] en el PPGEA a partir del 2008, permitió sistematizar los fundamentos teórico-metodológicos de la EEA y profundizar en una de sus categorías matrices: la *sustentabilidad estética* como medida del desarrollo humano y social[9] y, por extensión, de la propia gestión ambiental. El análisis crítico del desarrollo histórico-natural de la especie *Homo sapiens* demuestra que nuestros ancestros perdieron la capacidad de percepción y expresión integral (inherentes a la condición humana) en la misma medida en que empezaron a enajenarse de la naturaleza con la división natural del trabajo, y más tarde, con la división de la sociedad en clases antagónicas. Este proceso (de

[6] En una estancia como Maestro Invitado de la Universidad Autónoma de Nuevo León (México, 1991-1992), el autor fundó la filial Alfonso Reyes del CELE en la Facultad de Artes Visuales.

[7] Estévez *(org.). A educação ambiental em perspectiva estética*. Rio Grande*:* Editora da FURG, 2011, p.39.

[8] Optativa, con 30 hrs/clase.

[9] Estévez, *A alternativa estética na educação*. Rio Grande: Editora da FURG, 2009, p. 61.

cosificación de la naturaleza humana) llevó también a la pérdida de los "sentidos estéticos" (según Marx: "un oído musical, un ojo sensible a la belleza de las formas, en una palabra, los sentidos capaces de goces humanos"[10]), al reducirse el patrimonio estético natural y social debido a la polución ambiental, la sobreexplotación de los recursos minerales y de los combustibles fósiles, las guerras y los desastres naturales, exacerbados por los efectos del Cambio Climático. A ello se suma la instrumentalización de la razón con la Modernidad y la desestetización de la sociedad inducida por el capitalismo, a cuyas consecuencias se enfrenta hoy la humanidad.

En este contexto "diabólico", para calificarlo con un regusto freiriano, se potencia el papel de la EEA como una modalidad de la educación en valores centrada en el cultivo y/o rescate de la naturaleza estética del ser humano. Asumiendo el sentido primigenio de la *Aisthesis* (que tributaba al desarrollo de los sentimientos y al cultivo de la sensibilidad, a partir de las acepciones *estesia* y *estética*), la EEA contribuye a una formación más integral, humanista y solidaria de las nuevas generaciones, en armonía con el medio natural y social y la legalidad estética del universo, que Marx bautizó como "leyes de la belleza". Estas "leyes" hicieron posible la percepción del mundo por los pitagóricos como una "sinfonía musical universal", un imposible en los días de hoy.

II

A partir de lo dicho, resultan obvios el valor y la utilidad del presente libro organizado por prestigiosas profesoras y colaboradores de la UNIPAMPA e integrado, principalmente, con trabajos de alumnos de la maestría. Ya en lo que respecta a las posibilidades educativas integrales de la EEA, resultan elocuentes algunas narrativas generadas a partir del estudio de la bibliografía especializada y, en especial, de las experiencias de sensibilización estético-ambiental implementadas en las actividades docentes, como podrá apreciarse en los siguientes trechos seleccionados:

1. Pensar em valores na perspectiva de uma Educação

[10] Marx, *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*. La Habana, Editora Política, 1965, p. 144.

Estético-Ambiental aponta para a emergência de impulsionarmos novas formas de nos relacionarmos, considerando o ser humano simultaneamente em sua singularidade e multiplicidade, repensando práticas, lugares, tempos e contextos educacionais... (Adriana Rorato)

2. O termo "estético-ambiental" abarca em si dois termos que se correlacionam e se complementam na tarefa de fazer emergir uma consciência estético-ambiental pautada em uma aprendizagem sensível. O termo "ambiental" volta nosso olhar para a realidade que nos cerca, enquanto o "estético" faz com que compreendamos o sujeito como agente promotor de mudanças, como aquele capaz de produzir ressignificações de sua realidade, apreciações e ações estéticas, capazes de transformar atitudes. (Daren Chaves Severo Costa da Silva)

3. A "experiência do sensível", reflexão desenvolvida através do componente curricular "Educação Estético-Ambiental como proposta pedagógica", do curso de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa/PPGMAE/ Campus Bagé, ocorrido no período compreendido entre agosto e outubro de 2017, a qual surpreendeu a todos, onde fomos convidados às maravilhosas experiências de práticas do sensível, ao vivenciar/experienciar esse componente fazendo-nos ser mais do que meros participantes, a partir dessa vivência, a modificação de cada integrante é fato, nunca mais seremos os mesmos, despertando em todos um sentido do ser "mais" humano, um modo diferente de ver e viver o mundo... (Jose Storniolo Brasil)

4. A Educação Estético-Ambiental visa desenvolver a sensibilidade propiciando formas de compreensão do mundo e do ser humano (…) A partir do momento em que o sujeito percebe a relação entre os valores estético-ambientais e a cultura, este passa a pensar como parte integrante da natureza ocupando uma posição dentro da

sua comunidade a partir de um olhar crítico perante as atitudes tomadas dentro desta no que se refere ao mundo real. (Lizete Dilene Kotowski)

5. No âmbito da Educação Estético-Ambiental encontramos um ponto bastante intenso que nos leva a indagações mais profundas no que diz respeito à construção de valores estéticos [...] dentre as leituras com as quais tivemos contato em estudo sobre Educação Estético-Ambiental, surgiu a perspectiva de belo e feio como algo que não se restringe apenas às discussões no viés da Arte, mas também há instâncias ético-estéticas em outras searas, como: na política, na economia, na sociedade e, especialmente, na ambiental. (Luciane Grecilo da Silva)

6. A consciência estética pode ser entendida como uma das concepções centrais da proposta da Educação Estético-Ambiental ao representar a possibilidade de reflexão que, aliada à dimensão humana sensível, permite o desenvolvimento de experiências e sentimentos capazes de promover relações éticas, sensíveis e conscientes entre as pessoas e o meio ambiente. (Simôni Costa Monteiro Gervasio)

7. [...] la sensibilización estético-ambiental es un proceso que nos torna capaces de tomar conciencia de nuestras sensaciones, emociones y sentimientos, a través de la realización de ejercicios y actividades (prácticas docente-educativas de sensibilización estético-ambiental) que facilitan el despertar de nuestra percepción sensorial y, mediante catarsis, nos permite acceder a nuestro interior, encontrando experiencias que podemos extraer y volcarlas al exterior. De esta manera, la sensibilización nos conduce a nuestra propia concientización [...] Por ello, la sensibilización estético-ambiental es una herramienta efectiva en el proceso docente-educativo para promover en los estudiantes la capacidad de percepción (y creación) artístico-estética, el cuidado de la naturaleza no humana y

el desarrollo de relaciones interpersonales y sociales desde una perspectiva estética. (Lurima Estevez Alvarez)

III

Los trabajos compilados y, en particular, las experiencias de sensibilización, ponen de manifiesto la pertinencia de la EEA como modalidad de la educación en valores en las condiciones de la educación contemporánea, pues se orienta al rescate y desarrollo de las capacidades estésica y estética de los seres humanos en el contexto de la crisis socio-ambiental. Jose Storniolo Brasil lo afirma de una manera insuperable: "[...] a partir dessa vivência [...] nunca mais seremos os mesmos.", escribió.

Esta aseveración justifica con creces nuestra confianza y nuestra esperanza en que la Educación Estético-Ambiental ocupará el espacio que merece en las instituciones educacionales interesadas en una formación más integral donde se aprecie, en su justa medida, el papel de lo sensible en el desarrollo de la personalidad. Esta es una tarea colosal que requiere el aporte de muchas personas sensibles (como las que integran este libro). Ante ello, nos viene a la mente una ingeniosa sentencia de Fa Tsang, que alguna vez hemos citado: "un pétalo de flor no aparece jamás solo sino formando parte de un árbol florido".

¡Demos la bienvenida a este árbol florido de las pampas de Brasil!

Pablo René Estévez

Santa Clara, 03 de marzo de 2020

Cuba

O QUE É A EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL?[11]

Wagner Terra Silveira
Diana Paula Salomão de Freitas
Pablo René Estévez

Entende-se por Educação Estético-Ambiental (EEA) o conjunto de práticas, saberes, conhecimentos e metodologias de caráter pedagógico, destinadas a enriquecer o relacionamento emocional das pessoas com o nosso meio ambiente. É considerada uma opção filosófica e pedagógica essencial para o enfrentamento à crise socioambiental de nossos dias, na medida em que é sobre a base emocional desenvolvida pelo indivíduo em relação à realidade circundante onde também se desenvolvem, fundamentalmente, as atitudes, posturas e princípios com relação às pessoas e demais seres vivos, fenômenos e também objetos. Considera o desenvolvimento histórico e cultural dos seres humanos como possibilidade de satisfação não apenas as nossas necessidades mais imediatas, estritamente biológicas, mas múltiplas necessidades humanas – tal como coloca Sanchéz Vazquez (1999). Enfatiza a nossa condição humana de seres relacionais (Freire, 1978), entendendo que o ser humano "é tão mais rico quanto maior for a sua riqueza de relações, isto é, quanto mais sentir a necessidade de se apropriar da realidade sob infinitas formas. A riqueza humana é riqueza de necessidades, e riqueza de relações com o mundo" (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1968, p.54).

Em seus fundamentos, a EEA apresenta uma orientação transformadora clara e bem demarcada, uma vez que busca educar no sentido da solidariedade, da colaboração, da tolerância, da integração, da valorização da diversidade biológica e cultural. Por este caminho, a

[11] A primeira versão deste texto foi publicada em 2016, na revista Presença Pedagógica. v. 22 • n.129 • mai./jun. 2016, p.70-75

EEA é uma atitude pedagógica pela reversão e/ou superação das condições desumanizantes enraizadas na estrutura do modelo hegemônico global de produção e consumo. Carrega em seus princípios e objetivos o desenvolvimento integral do ser humano em suas individualidades – incluindo o exercício da empatia, da sensibilidade, da criatividade, da alteridade, da solidariedade. Dito de outra forma, a EEA ocupa-se da busca por estimular necessidades e interesses que promovam nossa capacidade de percepção emocional da realidade, nossa capacidade de fruição do belo, assim como o interesse no cultivo da beleza tanto na vida pessoal quanto social, além de estimular a nossa criatividade e nosso impulso para criação (ESTÉVEZ, 2009). Logo, a EEA encontra-se em justa contraposição ao racionalismo utilitarista típico de nossa Modernidade (o qual trata de reduzir a pessoa humana à condição de mero autômato em um sistema de produção ou mesmo em mera mercadoria).

A Educação Estético-Ambiental trata de pedagogicamente promover o oposto da indiferença (ou seja, a ausência de sentimentos), sob pena de as pessoas simplesmente não se engajarem em qualquer tipo de esforço ou processo social em favor da justiça no interior da(s) sociedade(s) e desta(s) com o meio ambiente em geral. Logo, isto se traduziria em um cenário onde as perspectivas, os sonhos, os desejos, as esperanças e as utopias estariam ausentes – o que seria virtualmente fatal para qualquer movimento de transformação positiva da sociedade ou mesmo conservação da própria natureza humana e não humana. Em síntese, trata-se de conceber o 'fator estético' como o princípio fundador das intervenções educativas voltadas ao desenvolvimento humano, de maneira a contribuir para a superação das condições originárias da crise sócio-ecológica latente em escala global.

Para avançarmos em um breve aprofundamento acerca das questões já colocadas, entendemos necessário chamar atenção, para fins de contextualização junto à Cardelli e colaboradores (2003), para o modelo hegemônico de desenvolvimento econômico e suas matrizes de pensamentos e ideologias – as quais têm sido continuamente produzidas e reproduzidas também no âmbito educacional. Para os autores mencionados, as 'idéias-força' próprias da modernidade (as quais persistem em influenciar a nossa forma de ver e organizar o

mundo) são tais como o "progresso", o "crescimento econômico", a expansão, dominação e exploração. Trata-se de "idéias baseadas em um tipo de racionalidade e de conhecimento racional que serve de meio de apropriação e ajuste da natureza à vontade humana a partir de um ponto de vista único e parcial" (IBIDEM, pág. 78). Isto é particularmente importante de ser reconhecido uma vez que a crise ambiental (em seus aspectos ecológicos, sociais e humanísticos) destaca-se como um produto evidente do atual modelo hegemônico de desenvolvimento (TERRA SILVEIRA, 2015).

Considerando este cenário, a própria Educação Ambiental, por ser herdeira da mentalidade moderna e por encontrar-se inserida num contexto de significativa depreciação do componente emocional próprio da relação homem-natureza, também exibe, muitas vezes, critérios racionalistas (ESTÉVEZ, 2011). Esse contexto tecnicista e utilitarista no qual se insere a Educação Ambiental tende a prejudicar, inclusive, o enfoque holístico tão importante e necessário às suas teorias e práticas. Caso não seja combatido em suas manifestações, esse contexto poderá, muito provavelmente, prejudicar a construção de novos padrões de valoração no processo de construção de uma sociedade harmônica e realmente humanista.

Uma vez clara a pertinência de se trazer para o primeiro plano o fundamento estético na educação ambiental transformadora, tratemos agora de abordar algumas questões caras a esta perspectiva. Entendendo-se a esfera do estético de maneira a abranger todo o conteúdo e as nuances do relacionamento emocional do indivíduo com o seu meio (suas criações, percepções, atitudes, posturas e etc., com relação às demais pessoas e seres), a Educação Estética (e menos ainda a Educação Estético-Ambiental) não permanece restrita à esfera da Arte. Na concepção presente, são valorizados também o trabalho (enquanto atividade consciente e autodeterminada do ser humano) e a natureza não humana como meios poderosos para se educar esteticamente – abrangendo, potencialmente, a totalidade das relações que as pessoas mantém entre si e com o meio. Diversos autores (CAMPOS, 2002; DUARTE JR., 2001; ESTÉVEZ, 2008, 2009, 2011, 2015) concordam na afirmação de que a Educação Estética não está limitada à instrução e ilustração artística, ou menos ainda à discussão técnica a respeito de artistas e obras de arte consagradas. Para eles, o

desenvolvimento da esfera do estético no ser humano deve abranger, antes de tudo, o cotidiano das pessoas e a vida em si mesma, onde se encontram o conjunto das relações sociais – desde os relacionamentos afetivos, às relações de trabalho e os demais contextos dos quais participamos.

É importante destacar também que a perspectiva educativa em questão não absolutiza o belo enquanto categoria principal da Estética, mas compreende que "o *feio* é uma parte orgânica da natureza e, ainda sendo seu oposto, compartilha com o *belo* sua essência estética" (ESTÉVEZ, 2008, p.49). Neste sentido, a justa apreciação da dimensão estética do feio na sociedade humana deve constituir-se como um objetivo na Educação Estético-Ambiental, uma vez que precisamos tomar consciência do feio em nosso entorno para então combatê-lo, criando e valorizando a beleza em nossas relações.

Considerando o exposto até aqui, entendemos que assumir um viés estético-ambiental pode ser um caminho especialmente profícuo na práxis educativa crítico-transformadora, destacando o fato de que na perspectiva estético-ambiental encontram-se organicamente vinculados aspectos muito individuais (a sensibilidade de cada um de nós) e aspectos societários e macroestruturais. A nossa leitura de mundo está intrinsecamente vinculada à nossa percepção sensível da realidade e à entrelaçada rede de sentimentos, valores e pensamentos próprios de cada um de nós.

Referências bibliográficas

CARDELLI, J. DUHALDE, M. MAFFEI, L. **Educação para o Século XXI.** São Paulo: Instituto Pólis, 2003

ESTÉVEZ, P. R. **Los colores del arco iris**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2008.

_____. **A alternativa estética na educação**. Rio Grande: Editora da FURG, 2009.

_____. **Educar para el bien y la belleza**. Rio Grande: Editora da FURG, 2011.

_____**.Enseñar a Sentir.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2015.

DUARTE JR., J. F. **O sentido dos sentidos – a educação (do) sensível.** Curitiba: Criar Edições, 3ª edição, 2001.

CAMPOS, N. P. **A construção do olhar estético-crítico do educador.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2002.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 8.ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **As ideias estéticas de Marx**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1968.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Convite à Estética.** Trad. Gilson Batista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

TERRA SILVEIRA, W. **O fundamento estético na educação ambiental transformadora.** Curitiba: Appris Editora, 2015.

VALORES ESTÉTICOS: INDIVIDUAL E COLETIVO

Adriana Rorato

Investigação, movimento, historicidade. Consciência, diversidade, relações democráticas. Pensar em valores na perspectiva de uma Educação Estético-Ambiental aponta para a emergência de impulsionarmos novas formas de nos relacionarmos, considerando o ser humano simultaneamente em sua singularidade e multiplicidade, repensando práticas, lugares, tempos e contextos educacionais. Mais ainda: abarca refletirmos e buscarmos estratégias para mudar "a cara" da escola, compreendendo que "as pessoas são o sentido de sua existência. Para elas existem os espaços, com elas se vive o tempo." (ALARCÃO, 2001 p.20)

Para além dos ou"s" é pensar nos e"s"; é considerar especificidades, particularidades, singularidades e, ao mesmo tempo, vislumbrar os múltiplos, plurais e diversos elementos da educação (e da escola) enquanto organismo vivo e dos sujeitos que dela fazem parte, num processo de resgatar valores adormecidos e de despertar para novos valores em relação à essência da vida, vislumbrando a educação enquanto ação transformadora.

Partindo desta tomada de consciência, pensando a educação através das relações, especialmente, através do entrelaçamento de aspectos socioambientais envolvendo razão e emoção, corpo e mente, individual e coletivo, entre tantas outras questões emergentes, urge refletirmos sobre a complexidade de tais relações. À medida que consideramos os indivíduos enquanto sujeitos com suas vontades, opiniões, habilidades, desejos, histórias, interesses, visões, sonhos, decisões, inseridos em um contexto social/cultural/ambiental e passamos a refletir sobre onde termina a individualidade e começa o coletivo e onde termina o coletivo e começa a individualidade, o quanto a sociedade está em nós e nós na sociedade, estamos dando um grande

passo em direção à emancipação ou pelo menos à libertação de consciência, de pensamento, de movimento pessoal, posicionamento frente às desigualdades, ao consumismo e à competição, características tão marcantes de nossa sociedade. (BAUMAN, 2001)

É nesse sentido que a abertura à diversidade de iniciativas, de idéias e interesses em busca de uma pluralidade consciente das especificidades, em relações complexas e indissociáveis entre individual e coletivo traduzem a busca por uma educação democrática, de forma a implementar mecanismos de cooperação e participação visando ampliar o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões baseadas em valores emancipatórios, plurais, éticos e conscientes.

Implementar a Educação Estético-Ambiental como proposta pedagógica constitui-se um processo de muitos desafios, repleto de reflexões, ações e novas reflexões em diálogo com diversos saberes num contexto histórico e social de (des/re)construção permanente, processo este ancorado na problematização do concreto vivido como forma de busca para novos caminhos mais democráticos para todos(as).

Para Duarte Júnior (2004):

> [...] a educação do sensível, num todo mais abrangente, no seu gradativo desenvolvimento, conduzirá à educação estética como uma forma de perceber e significar o mundo, refletindo sobre a condição de fazermos parte dele e nele interagir. (DUARTE JÚNIOR, 2004, p. 145)

Nesse sentido, enquanto seres, nossa unidade é manifestada pela indissociabilidade das dimensões biológica e social. A educação como mediação de ligação sensível vinculada aos processos racionais pressupõe articular teoria e prática, ação e reflexão entre indivíduo e coletivo, e, mais especificamente, a vinculação desses processos à escola, instituições e outros espaços pedagógicos reprodutores de relações, historicamente, determinadas (mas não inexoráveis) ou transformadoras das mesmas.

Nessa perspectiva, conforme Zakrzevski (2004, p.84) a formação de indivíduos em relação com o coletivo, promovendo a cidadania deve superar o "[...] abandono de um "eu-isolado-periférico" para um "nós-coletivo- cooperativo [...]". Pensar numa proposta de Educação Estético-Ambiental pressupõe refinar nossos sentidos através de experiências

que busquem o desenvolvimento de uma ação educativa integral, que considerem o outro como legítimo outro,

> [...] isto é, na aceitação mútua e no compartilhamento, na cooperação, na participação, no autorrespeito e na dignidade, numa convivência social que surge e se constitui no viver em respeito por si mesmo e pelo outro. (MATURANA, 1993 p.20)

Assim, pensar a educação "para o" e "no" exercício da cidadania faz parte do processo de repensar a escola não como preparo para a cidadania, mas como espaço-tempo para a experiência dela "[...] na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade [...] na correta tomada de decisões, no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental." (ALARCÃO, 2001, p.22).

Nessa relação dialógica, que espiralada, se dobra e desdobra entre indivíduos e coletividade, novas visões/representações/abordagens tornam-se possíveis, com sujeitos e instituições mais reflexivas, inter-relacionadas flexíveis e democráticas.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. 1ª Edição. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed, 2001.

DUARTE JÚNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos**: a educação [do] sensível. 3ª ed. Curitiba: Criar, 2004

MATURANA, H. R.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e Brincar**: fundamentos esquecidos do humano. Tradução de Humberto Mariotii e Lia Diskin. São Paulo, Palas Atenas, 2004.

ZAKRZEVSKI, S. B. Por uma educação ambiental crítica e emancipatória no meio rural. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**, nº 0 p79-86, nov.2004. Disponível em < https://docslide.com.br/download/link/revista- brasileira-de-educacao-ambiental-no00> Acesso em: 07 nov. 2017

FORMAÇÃO MAIS INTEGRAL DO SUJEITO

Daren Chaves Severo dos Santos

Colheita

Fonte: Autora (2017)

A Educação Estético-Ambiental, em uma perspectiva de ação pedagógica, objetiva a sensibilização em relação ao ambiente em que vivemos em relação à natureza que nos circunda e que nos é fonte e meio de vida. Tal sensibilização se dá a partir de processos de ensino-aprendizagem que podem ser realizados em ambientes de educação formais ou não formais.

O termo "estético-ambiental" abarca em si dois termos que se correlacionam e se complementam na tarefa de fazer emergir uma consciência estético-ambiental pautada em uma aprendizagem sensível. O termo "ambiental" volta nosso olhar para a realidade que nos cerca, enquanto o "estético" faz com que compreendamos o sujeito como agente promotor de mudanças, como aquele capaz de produzir ressignificações de sua realidade, apreciações e ações estéticas, capazes de transformar atitudes.

Nesse sentido, a Educação Estético-Ambiental busca seu ponto tangencial com a realidade baseada em uma ação estética transformadora dos sujeitos, que passam a compreender a natureza e o meio ambiente como fonte de vida do planeta, estabelecendo novos laços e valores com esses. Assim,

> […] la Educación Estético-Ambiental (EEA), presupone una actitud amorosa y desinteresada respecto al medio ambiente, y en particular, al medio comunitario, familiar y escolar, como singularidades en el comportamiento humano (ESTEVEZ ALVAREZ, 2017, p. 29).

É nessa perspectiva que Estevez Alvarez (2017) fala da Educação Estético-Ambiental como meio de produzir uma formação mais integral do sujeito. Segundo a autora, *"la EEA favorece una formación más integral de la personalidad, toda vez que los valores estético-ambientales contribuyen al desarrollo de la sensibilidad y de la conciencia crítica"* (ESTEVEZ ALVAREZ, 2017, p. 9).

Contudo, faz-se necessário pensar os motivos pelos quais a Educação Estético-Ambiental e a formação mais integral do sujeito, como produto de tal educação, é vista como essencial e emergencial para o momento histórico-social em que vivemos.

Segundo Estevez Alvarez (2017) o ponto de partida para toda crise socioambiental vivenciada em nossos dias inicia-se com a divisão do trabalho, progredindo até as devastadoras mudanças climáticas.

> la división social del trabajo y, posteriormente, la consiguiente división de la sociedad en clases, condujo a la desintegración de la personalidad (en un proceso que Marx denominó de extrañamiento o enajenación), donde nuestros ancestros no solamente fueron perdiendo la capacidad de objetivación integral en la naturaleza (en virtud de la especialización de la actividad); sino también, la capacidad de percepción integral de la realidad objetiva y, finalmente, la capacidad de su percepción estética (al perder sus sentidos estéticos). Este proceso de desestatización del mundo natural y social, que se incrementó a partir de la instrumentalización de la razón con la Modernidad, ha llegado a límites inusitados con la crisis socio-ambiental global, y en especial, con las consecuencias del cambio climático, que pone en peligro la supervivencia de la especie humana (ESTEVEZ ALVAREZ, 2017, p. 33).

Assim, como forma de combater as ações destrutivas realizadas pelo ser humano, devido a uma orientação educacional com base na fragmentação dos saberes, a Educação Estético-Ambiental pretende construir uma formação mais integral do sujeito a partir de uma concepção inter/transdisciplinar de Educação, através da capacidade de compreender a natureza e a sociedade em seus aspectos integrais.

Segundo ESTEVEZ ALVAREZ (2017), a interdisciplinaridade permite construir um sentido para as experiências que vivenciamos em nossa realidade através do diálogo entre os diversos saberes. Nessa

perspectiva, não há conhecimentos mais ou menos importantes, todos contribuem de uma mesma forma para a construção de um saber mais complexo e completo, que tem como objetivo proporcionar igualdade de condições e de oportunidades cognitivas.

A Educação Estético-Ambiental inclui-se, portanto, em um campo transdisciplinar e transartístico, uma vez que a intenção é abarcar tantos os aspectos racionais como os emocionais da mente humana. A esse respeito, Montero et al (1987) explica que, para compreender o mundo em seus aspectos estéticos é necessário, quatro tipos de atividades: a prática transformadora; a cognitiva; a valorativa e a comunicativa. Essas atividades exercem um impacto integral sobre a mente do ser humano, fazendo surgir uma educação pautada em valores, que integra *"los dominios de lo estético y de lo ambiental en función de una formación humana más integral"* (ESTEVEZ ALVAREZ, 2017, p.31).

Dessa forma, é de extrema importância pensar a Educação Estético-Ambiental como meio para se construir uma formação mais integral do ser humano. Entretanto, para que tal educação possa se desenvolver em seu sentido transdisciplinar e transartístico é preciso superar um saber pautado em fragmentações, divisões, que enxerga o sujeito dividido entre racionalidade e emoções.

A formação de um sujeito mais integral, através de uma educação pautada em valores estético-ambientais faz-se cada vez mais importante perante o cenário socioambiental caótico que presenciamos. Contudo, a implementação de tal processo educacional em contextos de ensino-aprendizagem formais e não formais é, de certa forma, uma atitude desafiadora, pois implica uma reforma do pensamento e também da própria escola: do pensamento porque é necessário compreender os conhecimentos como interligados, conectados, estabelecendo relações de equidade entre si; da escola porque é preciso entender a educação em seus aspectos valorativos e não meramente utilitaristas e tecnicistas. A escola é um lugar para "se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política" (FREIRE, 2008, p. 167).

Referências Bibliográficas

ESTEVEZ ALVAREZ, L. E. **La educación estético-ambiental en la formación de educadores (as).** 2017. 225p. Tese (Doutorado em Educação Ambiental), Instituto em Educação, Universidade Federa do Rio Grande, Rio Grande, 2017.

ESTEVEZ, P.R.; ESTEVEZ ALVAREZ, L. **La transdisciplinariedad en la educación. Trandisciplinariedad. Educación Estético-Ambiental. La Edad de Oro**. (En proceso de edición). Rio Grande, RS: Editora da FURG, 2017.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5a ed. vol. 23. São Paulo: Cortez Editora, 2001. Coleção Questões da nossa época.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido, São Paulo: Paz e Terra, 1992.

MONTERO, G.; PINO, A.; THOMAS, M.; ESTÉVEZ, P.R. **La Educación Estética del Hombre Nuevo**. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales, 1987.

O ESTÉTICO AMBIENTAL NUMA PERSPECTIVA LOCAL E GLOBAL

Jorge Luiz Costa da Silva

Valores Estéticos — locais e globais — são aqueles relativos à expressão e relação dos homens consigo mesmo, com os outros e com o meio-ambiente, este entendido como natural e também criado e ou alterado pela ação humana.

Sintetizando um conceito dicionarizado dos vocábulos "valores" e "estéticos" poderia se estabelecer que valores estéticos sejam um conjunto de características de um agrupamento humano e/ou sociedade que determinam a forma como esse conjunto social se comporta e interage com outros indivíduos, agrupamentos ou sociedades e com o meio ambiente em referência às qualidades artísticas ou formais.

Tal conceito, abstraído da significação dicionarizada de duas palavras, parece não traduzir de forma mais apropriada a atual utilização do termo "valores estéticos" na área da educação.

Partindo desta constatação é indispensável uma aproximação com um conceito mais abrangente e que, de fato, traduza o uso do termo no meio acadêmico e educacional. Neste sentido é de suma importância a contribuição de Alvarez (2017) quando menciona autores que teorizam a respeito do "estético". De acordo com Boriev (1969) *apud* Estevez Alvarez (2017):

> [...] al valorar estéticamente los fenómenos, el hombre determina el grado de dominio sobre el mundo. Este grado [...] está determinado no solo por el carácter del objeto sino también por las propiedades del mismo ser social: en otras palabras, el mismo depende del nivel y carácter del desarrollo de la sociedad, del desarrollo de la producción. (BORIEV (1969, p. 67) apud ESTEVEZ ALVAREZ, 2017, p. 48)

De igual modo para uma definição mais objetiva a contribuição de Rosental e Iudin (1981) *apud* Estevez Alvarez (2017):

> Lo estético constituye la encarnación objetivamente sensible de aquellos aspectos de las relaciones sociales objetivas (incluyendo el

> dominio de las fuerzas y fenómenos de la naturaleza) que facilitan o no facilitan el desenvolvimiento armónico del individuo, su libre actividad creadora dirigida a la producción de lo bello, a la realización de lo elevado y de lo heroico, a la lucha contra lo feo y lo bajo. Lo estético incluye, asimismo, un aspecto subjetivo: el goce del hombre por la manifestación libre de sus aptitudes y fuerzas creadoras, así como por la belleza de los productos obtenidos en virtud de la actividad creadora de los seres humanos en todas las esferas de la vida social y personal (en el trabajo, en las relaciones sociales, en la vida cotidiana, en la cultura). (ROSENTAL; IUDIN (1981, p.156) apud Estevez Alvarez, 2017, p.48)

Então a partir da contribuição de Boriev (1969), Rosental e Iudin (1981) infere-se que o estético é a expressão da força criadora do homem em todas as dimensões da sua vida bem como as manifestações dos fenômenos naturais ou, com mais propriedade, a natureza em si. Neste sentido a estética vai além dos domínios da arte e se insere no mundo real dos homens, do seu cotidiano.

Diante do exposto não é temerário escrever que da experiência estética não se pode apartar o sentimento e ao mesmo tempo a razão. Mais ainda, que os valores estéticos são dependentes das características de cada sociedade e de como estas organizam os meios de produção da sua existência.

Uma questão que se relaciona aos Valores Estéticos é o conceito de Local e Global, que num primeiro momento são categorias espaciais. Mas, atualmente, é um tema que suscita acaloradas discussões. Neste sentido, deixam de ser categorias meramente espaciais, são elevadas ao *status* de categorias de estudos sociológicos e, como tais, são objetos de explicação, de parte considerável, do atual modo de organização do capitalismo no chamado processo da "Globalização".

Tratando da Globalização Garcia (2003) expõe:

> A partir dos princípios teóricos e das propriedades dos processos da globalização, [...], Boaventura Santos interpreta o global e o local como resultado de uma constelação de relações de poder no âmbito do espaço mundial. Haveria um modo de produção de globalização, liderado pelos países e agentes econômicos centrais/ dominantes no sistema mundial, que define a partir de seus critérios o que seria global e o que seria local. (GARCIA, 2003, p.22)

Assim, o fato perceptível é que as categorias "Local" e "Global" fazem parte do processo da Globalização e que esta vai além das

questões econômicas perpassando todos os aspectos da organização das sociedades. Para Santos (2002):

> O tempo presente surge-nos como dominado por um movimento dialético em cujo seio os processos de globalização ocorrem de par com processos de localização. De facto, à medida que a interdependência e as interações globais se intensificam, as relações sociais em geral parecem estar cada vez mais desterritorializadas, abrindo caminho para novos direitos às opções, que atravessam fronteiras até há pouco tempo policiadas pela tradição, pelo nacionalismo, pela linguagem ou pela ideologia, e frequentemente por todos eles em conjunto. Mas, por outro lado, e em aparente contradição com esta tendência, novas identidades regionais, nacionais e locais estão a emergir, construídas em torno de uma nova proeminência dos direitos às raízes. Tais localismos, tanto se referem a territórios reais ou imaginados, como a formas de vida e de sociabilidade assentes nas relações face-a-face, na proximidade e na interatividade. (SANTOS, 2002, p. 54)

Colocado dessa forma pode-se compreender que os Valores Estéticos estão imersos neste caldeirão em ebulição que é o processo da "Globalização". Vislumbra-se de fato uma Era que ao mesmo tempo une e separa, congrega e segrega. São exemplos: os nacionalismos da Catalunha na Espanha, dos curdos no Iraque, os grandes "shows" que grupos musicais fazem ao redor do mundo levando emoção com as mesmas composições aos habitantes de Porto Alegre no Brasil ou aos habitantes de Londres na Inglaterra.

Da mesma forma poderíamos apontar que existem Valores Estéticos mais amplos como a liberdade, a vida, o conhecimento. Deste modo também podem ser mencionados tipos de Valores Estéticos que dizem respeito a um determinado lugar, como uma dança comemorativa por motivo de colheita de grãos, como ocorridos em pequenos vilarejos do México. São expressões de sociedades valoradas por seu trabalho e/ou por sua cultura.

O trabalho com os Valores Estéticos na educação só poderá ser viabilizado quando se compreender que a educação deve ser pensada na complexidade do ser humano, consideradas as dimensões objetivas e subjetivas da existência.

Na perspectiva de uma educação integral do ser, os Valores Estéticos emergem como uma oportunidade de transformação das práticas do ensino e possibilitam a mudança das mentalidades, estas podem levar a uma convivência mais harmoniosa entre os homens e os outros seres que habitam a Terra.

Referências Bibliográficas

ESTEVEZ ALVAREZ, L. **La Educación Estético-Ambiental en la Formación de Educadores (as)**.243 f. Tese. Instituto de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande, 2017.

GARCIA, S. R. **Global e Local na Teoria Social Contemporânea**. *In.:* Congresso Brasileiro de Sociologia, 11,2003. - Universidade de Campinas, 2003. Disponível em< http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman &task=doc_download&gid=851&Itemid=170> Acesso em 30 set.2018

SANTOS, B. S. Os processos da globalização. In.: _____ (Org.). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002. pp.25-102.

PERSPECIVAS DAS RELAÇÕES ESTÉTICO-AMBIENTAIS COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA

Jôse Storniolo Brasil

A "experiência do sensível", reflexão desenvolvida através da componente curricular "Educação Estético-Ambiental como proposta pedagógica", do curso de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa/PPGMAE/ Campus Bagé, ocorrido no período compreendido entre agosto a outubro de 2107, a qual surpreendeu a todos, onde fomos convidados às maravilhosas experiências de práticas do sensível, ao vivenciar/experienciar essa componente fazendo-nos ser mais do que meros participantes, a partir dessa vivência, a modificação de cada integrante é fato, nunca mais seremos os mesmos, despertando em todos um sentido do ser "mais" humano, um modo diferente de ver e viver o mundo.

Compartilhamos a abertura de sentimentos e uma redescoberta de emoções que guardamos sem perceber e que, quando exteriorizada nos fez aflorar percepções de que é necessário esse viver bem, querer bem, para nós e para o outro.

Finalizando as atividades dessa componente, foi-nos proposto a construção do presente verbete. Nessa perspectiva, a proposta de construção é em relação às "relações estéticas".

Primeiramente, buscamos conceituar o que são as relações estéticas, trazida por Sánchez Vásquez, *apud* Munhoz e Zanella (2008, p.291-292)

> [...] Pode-se dizer que a relação estética é uma das formas **mais antigas** de relação do homem com o mundo, antecedendo o direito, a política, a filosofia e a ciência. Precede até mesmo a magia, o mito e a religião" (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, *apud* MUNHOZ E ZANELLA, 2008, p.291-292, *grifo nosso*).

Ainda, estabelece que o termo "relações estéticas" é utilizado em função de que a estética existe somente em relação, estabelecendo que

um objeto torna-se potencialmente estético quando contemplado, ou seja, tornar-se-á estético quando houver essa troca de sujeito/objeto. Sánchez Vásquez (1999) expressa-se sobre a concepção do estético, conforme comentado por Munhoz e Zanella (2008, p.292):

> Sánchez Vázquez (1999) expressa claramente esta concepção ao afirmar que "o que existe, na verdade, é a experiência que o objeto provoca, ou o estado, ou atitude engendrada na (e não antes da) relação estética, concreta, singular, com esse objeto" (p. 108). Assim, nas relações estéticas o sujeito também se constitui na singularidade, que por sua vez, é essencialmente coletiva (MUNHOZ e ZANELLA, 2008, p.292).

Silva (1999) aponta uma característica importante sobre as relações estéticas mencionando que estas precedem às outras relações [...] afirmando que a relação estética embrionária em seus primórdios, é uma das formas mais antigas de relação do homem com o mundo.

Entendemos que as relações estéticas fazem com que o sujeito compreenda emocionalmente o outro, projetando-se no próprio sujeito da relação, numa troca mútua de compreensão de sentimentos e emoções, de acordo com o entendimento trazido por Terra Silveira (2012, p.48) "[...] sentimento de "não indiferença" constitui-se peça-chave para o desenvolvimento estético".

Importante considerar que o meio ambiente em que o indivíduo está inserido e as condições sociais desse meio servem como influência no seu desenvolvimento estético e que essa construção de personalidade poderá ou não ocasionar o sentimento da indiferença ou da "não indiferença", nesse sentido, Montero *et al* (1987 apud TERRA SILVEIRA, 2012, p.48) destaca que esse sentimento [não indiferença] constitui peça chave para o desenvolvimento estético.

Diante disso, após compreender que estamos falando de uma proposta que beneficia as relações do sujeito com o meio ambiente, nas palavras de Maturana (2002 e 2003) [...] "a relação com o outro implica na aceitação do outro como legítimo na convivência", então, porque não estabelecer essa proposta/prática em ambiente de ensino-aprendizagem?

Essas relações estéticas conforme pensamento trazido por Terra Silveira, (2012, p.56), o qual menciona que as necessidades (físico-biológica) humanas não se esgotam enquanto seres biológicos

que somos, pois "[...] O ser humano relaciona-se das mais diversas maneiras com o mundo ao seu redor – fato comprovado pela existência das mais variadas culturas... [...]".

Diante disso, as relações estéticas são estabelecidas a partir do momento em que nós, seres humanos, dotados de razão, consciência e sentimentos compreendermos que nossa sobrevivência está além do "ser biológico", que há a necessidade de cultivar as relações com o meio ambiente que estamos inseridos e que o individualismo não colabora com o princípio das relações estético-ambientais.

Terra Silveira *apud* Loureiro (2006) fala no perigo da generalização [presente na Educação Ambiental] em relação a colocar o ser humano "[...] enquanto espécie biológica, como causa primordial dos problemas ambientais", pois o ser humano é construído "[...] pelas relações entre o biológico, o cultural, o econômico, o político e o histórico".

Ao estabelecer relações estéticas como desafio pedagógico no processo de ensino-aprendizagem formal e não formal, acreditamos que contribuirá, tanto com o educador como com o educando e, também, com todos os envolvidos na gestão do ensino, pois essa prática faz revelar um ser mais sensível, capaz de compreender características adversas as suas, contribuindo com um processo que irá além da aprendizagem formal.

Nessa perspectiva, poder-se-ia estabelecer essa relação no ensino de maneira transversal, incluindo o planejamento e sistematização na inserção do currículo, perpassando todos os níveis de ensino.

Entretanto, para inserirmos essa proposta, primeiramente precisam-se criar estratégias para aplicação (construção) do conhecimento adquirido, ou seja, através da capacitação dos professores, gestores e comunidade escolar.

Após a implementação, as práticas poderiam ficar a critério de cada educador (sensível a esse novo contexto), responsável por difundir/implementar em sala de aula (extensivo a outros lugares, não somente dentro da instituição).

Nesse viés, a partir da concepção da experiência do sensível na perspectiva da Educação Estético-Ambiental como proposta pedagógica transformadora teremos a transformação de seres humanos mais humanizados, abertos ao diálogo, à compreensão, à empatia. Buscando a adequada relação do homem com o mundo através das relações estéticas, contemplando a diversidade que existe em nosso meio.

Referências Bibliográficas

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MUNHOZ, S. C. D; ZANELA, A. V. 2008, **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 287-295, abr./jun. 2008.

Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-3722008000200011&script=sci_abstract&tlng=pt Acesso em:11 out 2017.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A.1999, **Revista de Educação**, Convite à estética, Disponível em <http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/educ/article/view/2233 > Acesso em: 13 nov 2017.

TERRA SILVEIRA, W. **O Fundamento Estético da Educação Ambiental Transformadora.** Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande (FURG). 2012. 124f. Disponível em<https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010071.pdf> Acesso em: 15 nov. 2017.

A ESTÉTICA DO PROFESSOR: EXPERIÊNCIA DO SENSÍVEL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Kelen Cristina da Cruz Gervasio

> Educar para sentir e ser sentido, para cuidar e cuidar-se, para viver com sentido, cada instante da nossa vida. Somos humanos por que sentimos e não apenas por que pensamos. Somos parte de um todo, em construção e reconstrução. (Gadotti, 2011)

Atualmente, vivenciamos grandes mudanças, sejam sociais, políticas, econômicas ou tecnológicas, que transformam a educação com tamanha rapidez. Cabe ao professor buscar estratégias para atender as necessidades deste mundo atual. A escola que temos hoje "não é a mesma de ontem", ou seja, os alunos que tivemos "ontem não são os de hoje". O que nos remete a pensar sobre uma nova forma de ensinar e aprender. Compete ao professor, um novo olhar, é preciso uma transformação na sua prática pedagógica para uma educação de qualidade, integral, capaz de contribuir na formação de um ser humano em sua integralidade.

Cabe neste texto refletir a formação do professor, a partir da estética como uma proposta de ação crítica-transformadora do professor.

Primeiramente, partir do conceito de "estética", que quer dizer o estudo do belo e da beleza artística; harmonia das formas e/ou das cores; beleza; de acordo com o dicionário. Remete-se a ideia de sensível. Do grego "*aesthesis*", atribuímos à palavra "estética" o conhecimento sensorial, a experiência, a sensibilidade.

Alguns autores nos ajudam a compreender sobre o que é estética. Segundo, Baumgarten (1735), a palavra estética passa a adquirir um outro *status*, articulando emoção e conhecimento, o que lhe atribuiu uma qualidade híbrida de conhecimento sensorial. Kant articula o conceito de estética ao julgamento estético, em sua relação ao

sublime, ao belo e ao gosto, desprovidos de qualquer racionalidade. Hegel, tendo como suporte o pensamento de Kant, compreende a estética como estudo das representações, concebendo a arte como um meio para o surgimento da verdade.

Sánchez Vázquez (1999) ressalta que

> [...] embora para a estética a arte seja um objeto de estudo fundamental, não pode ser exclusivo. Por mais importante que seja para ela, é apenas uma forma de comportamento estético do homem. A importância que a arte adquire na relação estética do homem com o mundo é um fenômeno histórico: surge e se desenvolve no ocidente nos tempos modernos. (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1999, p. 42).

A atividade estética propriamente dita começa justamente quando estamos de volta a nós mesmos, quando estamos no nosso próprio lugar "[...], quando damos forma e acabamento ao material recolhido mediante a nossa identificação com o outro, quando o completamos com o que é transcendente à consciência. " (BAKHTIN, 1997, p.46).

Neste contexto, de vivências estéticas, é preciso promover a formação de professores nesta perspectiva, seja na formação inicial, através da universidade, na instituição de ensino e na formação continuada. Cabe, neste texto, compreender a formação como um processo de desenvolvimento, construção e reconstrução da pessoa que o realiza, e de possibilidades de aprendizagem, de experiências dos professores envolvidos. Compreende-se a formação do professor como um processo que, inevitavelmente, está relacionado com o desenvolvimento pessoal de cada um.

Segundo Nóvoa (1992, p.17), "é impossível separar o eu profissional do eu pessoal". Assim, a formação deve ser pensada, a partir do desenvolvimento integral do ser humano. O professor é um ser em relação, ele é formador, o desenvolvimento estético deve abranger, relações, relacionamentos afetivos, relações de trabalho, relações sociais. Compreende-se então, que a estética abrange o relacionamento emocional do indivíduo com o seu meio (atitudes, posturas, relação com as pessoas e seres, percepções).

O estético é vivência...

> [...] O primeiro momento da minha atividade estética consiste em identificar-me com o outro: devo experimentar – ver e conhecer – o

> que ele está experimentando, devo colocar-me em seu lugar, coincidir com ele. [...] Devo assumir o horizonte concreto desse outro, tal como ele vive. (BAKHTIN, 1997, p. 45)

Uma vez que, a estética envolve o relacionamento emocional, é este o espaço para o professor buscar a ação transformadora na sua prática pedagógica, dar um novo enfoque tão importante e necessário às suas teorias e práticas. Sendo assim, é vital para agir diretamente na ação docente desenvolvida na escola. "A maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]" (NÓVOA, 1992, p. 17).

Compete neste pensamento uma visão de integralidade, uma ação educativa crítica-reflexiva capaz de transformar os sujeitos bem como as condições materiais da existência humana, resultando em produção de conhecimento, a partir de uma percepção do sensível da realidade associada a uma rede de sentimentos, valores, princípios, pensamentos específicos de cada ser humano. Especialmente, pensar as práticas que temos na escola atual, para a formação estética. Nesta perspectiva que refletimos, consideramos que somente a partir de um modo de pensar dialético é possível delimitar o caráter contraditório e paradoxal da estética, articulando a natureza e a cultura, o material e o simbólico.

Esta perspectiva é desafiadora diante do cenário que a educação nos apresenta, mas é imprescindível sua presença na formação inicial e continuada de professores. Promover uma proposta que atenda a formação estética do professor, perpassa o processo de ensino-aprendizagem, as relações estabelecidas com os diversos seres.

Diante desta perspectiva, como constituir um processo de formação estética do professor diante da formação inicial ou continuada? Partindo deste questionamento busca-se refletir sobre a formação deste professor. Como ocorre sua constituição estética. Como podemos pensar este processo de formação?

Alguns pesquisadores contribuem com a reflexão sobre esta perspectiva de formação estética docente. Schlindwein (2006), acredita que a arte auxilia e possibilita ao professor construir uma prática em que o conhecimento, a imaginação e a expressividade alinham-se às

teorias e conteúdos pedagógicos. Sendo assim, a formação cultural e sua aproximação com a arte fortalece o papel do professor.

> Para sua formação, sua prática e sua competência o docente envolve-se em dimensões e compromissos relativos ao conhecimento sensível. [...] Em apreciações estéticas, construídas no coletivo e em parceria, engajado no fazer e apreciar a arte, encontrará possibilidade de buscar uma competência pedagógica coerente e mesmo de oferecer consistência às questões relativas à área de sua especialidade (SCHLINDWEIN, 2006, p.49).

O professor que aprecia uma leitura, um teatro, frequenta exposições de arte, cultural, contempla o belo, permite-se a sentir, aprender, tocar, se permite conhecer a arte em suas diversas manifestações, em diferentes linguagens. É este o espaço de sensibilização, um novo olhar, com contemplação ao belo ou com apreciação.

> O olhar sensível é o olhar curioso, descobridor, olhar de quem olha querendo ver além. Ver as cores, luzes, formas, matérias, detalhes, diferenças. Olhar sensivelmente requer o exercício do olhar aberto a perceber, esmiuçar, desvendar, buscar o belo. E o belo está em toda parte, bem perto e a distância, dentro de casa e nas ruas, nas telas do cinema e nas páginas dos livros, na obra-prima do grande artista e na obra desconhecida do artista anônimo. O processo de sensibilização do educador começa exatamente pelo exercício de buscar o belo acessível a todos nós (DIAS, 2012, p. 179).

Cabe aos espaços de formação seja a universidade na formação inicial e/ou continuada, a instituição, proporcionar atividades ao professor onde este venha a participar de vivências que o possibilitem um novo olhar sobre si mesmo, sobre sua prática pedagógica, que permita uma mudança, a partir da crítica. Sendo assim, o professor, a partir destas vivências, passa a sensibilizar-se, deixando-se levar a novas atitudes diante das mais diversas situações que o dia a dia apresenta. Um professor aberto para acolher o novo, estando sensibilizado é capaz de oportunizar ao aluno, vivências capazes de despertar neste a imaginação, criatividade e sensibilidade.

Neste sentido, Schlindwein (2006) nos pontua:

> Consideramos que um trabalho formativo no campo da educação estética possa desenvolver nos professores o estranhamento, a perplexidade, não só na contemplação da obra de arte, mas, principalmente, na construção de algo novo diante da realidade, pela mobilização da atividade imaginativa. (SCHLINDWEIN, 2006, p.37)

É este o espaço que a formação inicial e continuada deve proporcionar para o professor. O professor que durante a sua formação perpassa por diferentes experiências e vivências estéticas, tem em sua prática pedagógica momentos de prazer e fruição, de forma criativa, inovadora, com objetivos claros sobre a educação estética e não como instrumento para ensinar e aprender conteúdos somente. Quando o professor passa a perceber e trabalhar respeitando o aluno que está à sua frente, saberá respeitar a singularidade de cada um, respeitando a diversidade presente no espaço escolar, as experiências vivências por cada um. Neste processo, o professor passa a ter um olhar sensível diante desta percepção.

Sendo assim, é de fundamental importância que as universidades em geral preocupem-se em introduzir nos currículos dos cursos de licenciaturas, neste momento de formação inicial prezando pelo fazer pedagógico do professor visando à qualidade em sua atuação futura. Possibilitando a este desde o início a formação estética.

Pensar a formação estética do sujeito seja este, criança ou adulto, num lugar privilegiado, proporciona o desenvolvimento da criticidade e criatividade, seja nas suas ações na escola, ou em tudo que acontece ao seu redor. "Pensar, portanto, o processo de formação do professor passa, a meu ver, por pensar o processo de produção de si, do sujeito. " (PEREIRA, 2016, pág. 50).

O professor que reflete sobre sua prática pedagógica, age através da ação crítica, busca uma formação que seja capaz de transformar suas ações do dia a dia junto aos alunos, colegas e consequentemente sua vida. A formação estética precisa ser pensada como parte integrante do processo de formação, onde as diversas linguagens da arte experimentadas e vividas no cotidiano possibilitem ao professor o seu fortalecimento como mediador, passando assim a formador.

> À medida que o processo de formação de professores adquirir esse cunho, afastará de vez o fantasma da formação baseada exclusivamente no desenvolvimento de habilidades, na aquisição de conteúdo, na incorporação de uma didática, na compra de uma identidade pronta e cristalizada que recapa a individualidade. A formação passa a ser entendida como apropriação de meios de construção de si, de desenhamento de sua própria figura, de escrita de si (PEREIRA, 2016, p. 193)

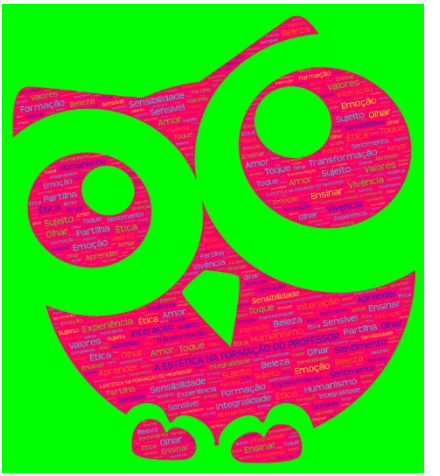
A partir da vivência de novas experiências, reflexões, o professor passa a ter um novo olhar sobre a sua prática pedagógica, sobre a sua vida. Assim, espera-se uma transformação na sua ação pedagógica, levando a crítica, pensamentos novos, práticas inovadoras e valorização dos indivíduos. Assim, compreende-se a importância da vivência estética e sensível na prática pedagógica do professor. Tudo, que é experimentado, vivido e sentido, constitui a formação estética do professor. Cabe aqui a necessidade desta perspectiva de formação, sobre a qualidade desta além da formação inicial e continuada.

Hobold (2006, p.225) aponta que:

> Neste sentido, ressalta-se que não se pode dar aquilo que não se tem, ou seja, não se pode formar um professor com qualidade na prática educacional, se o formador não tiver o cuidado com o desenvolvimento da sua própria atividade profissional. (HOBOLD, 2006, p.225)

Enfim, pensar a importância da formação estética do professor, seja esta inicial ou continuada, de modo contínuo e consistente, na busca por transformar ações cotidianas; com o objetivo de tornar-se um professor crítico e reflexivo na ação pedagógica, sensível a reconhecer que é preciso refazer-se constantemente com um novo olhar para si, para o outro e para o mundo, buscando a transformação, inovação e qualidade.

Formação estética do professor



Fonte: Autora (2017)

Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M. E.D.A. de. "Pesquisa, formação e Prática Docente". *In.:* ANDRÉ, Marli (org.) **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

BAKHTIN, M. **Estética do Pensamento Verbal**. São Paulo, Martins Fontes, 1997.

DIAS, K. S. **Formação estética: Em busca do olhar sensível**. *In.:* KRAMER, Sonia. ET AL. Infância e educação infantil – 11ª ed – Campinas, SP: Papirus, 2012. – (Série Prática Pedagógica). P. 175-201.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. 2.ed.São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011

HOBOLD, M. de S. **Professor Formador:** ofício ou profissão? *In.*: SCHLINDWEIN, Luciane Maria, org. Estética e pesquisa: formação de professores Organizado por Luciane Maria Schlindwein e Angel Pino Salgado. Itajaí: Ed: UNIVALI: Ed: Maria do Cais, 2006.

PEREIRA, M. V. **Estética da professoralidade:** um estudo crítico sobre a formação do professor. Santa Maria, RS: Ed. da UFMS, 2016.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. **Um Convite à Estética**. Trad.: Gilson Baptista Soares. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

SCHLINDWEIN, L. M. org. **Estética e pesquisa: formação de professores** Organizado por Luciane Maria Schlindwein e Angel Pino Salgado. Itajaí: Ed: UNIVALI: Ed: Maria do Cais, 2006

A CULTURA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO SOB O OLHAR ESTÉTICO-AMBIENTAL

Lizete Dilene Kotowski

A propagação das discussões sobre a educação abre o caminho para o diálogo sobre os "valores estéticos", pois antes mesmo de qualquer ação educativa utilizamos do estético na forma de nos relacionarmos com o mundo. Os valores estéticos colaboram para a formação de um sujeito menos submisso e reprodutor de discursos, sujeito este que passa a observar de forma mais apurada as falas e o contexto ao seu redor, realizando uma reflexão crítica favorecendo mudanças dos sujeitos contemporâneos (TAVARES; BRANDÃO; SCHMIDT; 2009).

O vocábulo cultura denota o sentido de cultivar, originalmente circunscrito ao trabalho agrícola, mas o termo ainda contempla a educação, a polidez, a civilidade do indivíduo. A cultura apreendida como "formas de organização simbólica do gênero humano remete a um conjunto de valores, formações ideológicas e sistemas de significação." (LEFF, 2000 *apud* PELEGRINI, 2006).

Para a antropologia a cultura é uma característica da espécie humana, assim como a vida em sociedade. Compreendendo assim, os sistemas de significados, os valores, crenças, práticas e costumes: ética, estética, conhecimentos e técnicas, modos de viver e a visão de mundo que remetem à existência do indivíduo em meio à coletividade (VIANNA, 2017).

A educação estética, assim como a educação crítica e dialógica, pressupõe um sujeito inserido em seu contexto histórico-cultural, mas que se põe a refletir a fim de superar as limitações do seu modo de viver. (SILVEIRA, 2009).

Na busca por uma educação estética que perceba o meio ambiente como um reflexo da ação humana, vale ressaltar a importância de uma análise complexa dessas interações. O meio ambiente reflete as mais variadas ações complementares oriundas das interações biológicas, sociais, físicas, econômicas e culturais que necessitam da interpretação das responsabilidades de cada ser humano, percebida a amplitude do ambiente que o circunda (TAVARES; BRANDÃO; SCHMIDT; 2009).

Identificadas às responsabilidades de cada sujeito, o direito e o dever que cada cidadão possui na tomada de decisões referentes ao uso do meio ambiente, seja para atividades econômicas, individuais, educacionais ou sociais fica evidenciado a emergência do diálogo, pressupondo uma educação crítica voltada à emancipação do sujeito. Dessa forma, corroboro com Tavares, Brandão, Schmidt (2009), quando nos dizem que:

> Esse desafio soma-se à necessidade de atrelarmos às práticas educativas a reflexão a respeito das interligações da estética com a constituição ética dos sujeitos. As relações entre as nossas sensibilidades estéticas e as éticas indicam a necessidade de trilharmos o caminho da produção de subjetividades para a mudança de comportamentos e atitudes. Subjetividades essas que não privilegiem a fragmentação racional, a linearidade e a ordem em detrimento da complexidade, da criatividade e do imaginário da vida (TAVARES *et al.*, 2009, p.189).

Evidenciando a conceituação do termo cultura, que compreende os valores, crenças, práticas e costumes nos remetemos ao espaço escolar, responsável pela maior parte da criação do espírito de cidadão crítico nos alunos. Dessa forma, remete a ela a desconstrução da visão antropocêntrica, onde o homem é visto como o centro de tudo, deixando de lado a importância do meio ambiente ao qual somos parte integrante.

Sendo a educação um processo contínuo cabe ao professor à mudança de suas práticas e estratégias de ensino, buscando atrelar o aluno a sua comunidade, desenvolvendo valores e costumes que promovem transformações nos aspectos naturais e sociais para a conservação do meio ambiente, buscando "despertar a inquietação individual e coletiva, colaborando para o desenvolvimento de uma consciência crítica frente às questões ambientais com mudanças

culturais e transformação social, ética e política" (GUISSO; BAIÔCO, 2016).

A educação na contemporaneidade deve expandir para a participação da comunidade, vinculando os indivíduos a responsabilidade para/com o meio ambiente. A formação de sujeitos críticos e participativos instiga à reflexão sobre a educação ambiental e para um desenvolvimento sustentável. É necessário o desenvolvimento da cultura da sustentabilidade, que representa a utilização dos recursos escassos, disponíveis de forma que não comprometa o futuro das próximas gerações.

Para Reigota:

> A Educação Ambiental é definida como educação política, priorizando as relações econômicas, cultural e social entre os seres humanos e a natureza de forma consciente, participativa e democrática. Assim, a Educação Ambiental política expande a cidadania, a liberdade, a autonomia dos cidadãos na procura de recursos e de vicissitudes que permitam a coexistência correta e volvida para o bem social. (REIGOTA, 2012 *apud* GUISSO; BAIÔCO, 2016, p.1)

A Educação Estético-Ambiental visa desenvolver a sensibilidade propiciando formas de compreensão do mundo e do ser humano na diversidade de ser ele mesmo. O olhar estético rompe com a visão racional e redutiva do pensamento perante o mundo, sendo o olhar ambiental é uma nova forma de olhar o planeta e suas relações gerais (ECHEVERRI, 1997).

A partir do momento em que o sujeito percebe a relação entre os valores estético-ambientais e a cultura, este passa a pensar como parte integrante da natureza ocupando uma posição dentro da sua comunidade a partir de um olhar crítico perante as atitudes tomadas dentro desta no que se refere ao mundo real.

Dessa forma, a cultura da inserção de novos conhecimentos, passa a re-significar os símbolos e relativos códigos de ética da comunidade em relação aos valores estéticos ambientais, ressaltando que a identidade cultural de cada ser, não deve construída limitando-se a homogeneidade dos saberes, quando ao contrário compreende-se que há uma diferença plural e democrática entre os saberes e as relações interpessoais.

Referências Bibliográficas

ECHEVERRI, A. P. N. **Educação estético-ambiental e fenomenologia:** problemas filosóficos da educação estético-ambiental na modernidade. 1997. 342 f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

GUISSO, L. F.; BAIÔCO, V. R. M. Educação ambiental e o papel do educador na cultura da sustentabilidade. **Revista Educação Ambiental em Ação,** Novo Hamburgo, v.5, n.2, Dez./Fev. 2016-2017.

PELEGRINI, S.C.A. Cultura e natureza: os desafios das práticas preservacionistas na esfera do patrimônio cultural e ambiental**. Revista Brasileira de História**. v.26, n.51, São Paulo Jan./June 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882006000100007. Acesso em: 07. Nov. 2017.

SILVEIRA, E. **Educação Estético Ambiental e Teatro do Oprimido:** Fundamentos e Práticas Comuns. 2009. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

TAVARES, C. M. S.; BRANDÃO, C. M. M.; SCHMIDT, E. B. **Estética e Educação Ambiental no paradigma da complexidade. Pesquisa em Educação Ambiental**, São Paulo, v.4, n.1, p.177-193, 2009.

VIANNA, L.C.R. Dicionário do Patrimônio da Cultura- Patrimônio Imaterial. IPHAN, 2017. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/dicionarioPatrimonioCultural/detalhes/85/patrimonio-imaterial. Acesso em: 07. Nov. 2017**.**

A COGNIÇÃO HUMANA COMPREENDIDA A PARTIR DO VIÉS DA EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL

Louise Silva do Pinho

A cognição pode ser entendida, em sentido *lato,* como a aquisição de conhecimentos. Ela envolve um conjunto de processos por meio dos quais "uma aferência sensória é transformada, reduzida, elaborada, armazenada, recuperada e utilizada" (RELVAS, 2012, p. 47). Esses processos são as funções cognitivas. São elas: a percepção, a memória, as funções executivas e as funções expressivas.

Neste verbete, abordaremos a cognição a partir de uma perspectiva estético-ambiental, com base em Estevez Alvarez (2017) e Maturana (1998; 2001), entre outros. Esse conceito emergiu de *lapbooks* elaborados na componente curricular "Educação Estético-ambiental como Proposta Pedagógica" (Figura 1), que compõe o eixo integrador do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino (PPGMAE) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), Campus Bagé.

Imagem dos *lapbooks* produzidos na componente curricular "Educação Estético-Ambiental como Proposta Pedagógica".

Fonte: Autora (2018)

Os *lapbooks* são livros de dobraduras, elaborados em forma de fichários, minilivros ou pastas com recortes e dobraduras feitas de papel colorido. Constituem uma ferramenta que auxilia na organização do conhecimento a respeito de qualquer conteúdo que seja trabalhado em sala de aula e ajuda a desenvolver a criatividade dos alunos. Ele contém uma síntese a respeito de determinado assunto ou unidade de estudo, que pode ser retomada em estudos posteriores.

As sínteses elaboradas nos *lapbooks* da componente curricular mencionada acima foram baseadas nos textos de Terra Silveira, Salomão de Freitas e Estévez (2017), Estevez Alvarez (2017), Estévez (2008), Mendonça (2007), Maturana (1998; 2009) e Loureiro (2004), além do filme de animação Divertida Mente (2015), dirigido por Pete Docter e produzido pelos Estúdios Pixar. Buscamos, nesses *lapbooks,* sintetizar os conceitos que constituem a educação estético-ambiental. De todos os conceitos abordados, o que emergiu a partir das sínteses foi o de cognição na perspectiva da educação estético-ambiental, que discutiremos neste artigo.

Conforme Terra Silveira, Salomão de Freitas e Estévez (2016, p. 71), podemos entender a Educação Estético-Ambiental como "o

conjunto de práticas, saberes, conhecimentos e metodologias de caráter pedagógico, destinadas a enriquecer o relacionamento emocional das pessoas como o mundo de um modo geral". Trata-se de uma concepção de educação que busca o desenvolvimento da capacidade de percepção estética e uma formação integral do ser humano baseada em valores. Explora-se a multidimensionalidade das experiências humanas por meio da participação e de relações interpessoais harmônicas.

Esse tipo de ensino é focado na sensibilização estético-ambiental dos sujeitos, entendidos como parte integrante da natureza, e tem caráter crítico-transformador. Além disso, Estevez Alvarez (2017) caracteriza-o como transdisciplinar e transartístico. O desenvolvimento humano e a aprendizagem se dão a partir de relações, sejam elas entre seres humanos, entre humanos e natureza ou entre humanos e a natureza não humana. É possível, dessa forma, relacionar diferentes áreas do conhecimento por meio de estímulos esteticamente significativos, que desenvolvem a percepção, importante função cognitiva, a fim de cultivar sentidos estéticos e conscientizar os sujeitos a respeito da crise sócio-ambiental que afeta a condição humana.

A aprendizagem, então, ocorre baseada em uma cultura dos sentimentos. Por isso, não é suficiente que o professor tenha determinados conteúdos pressupostos para repassar aos alunos ou que proporcione situações que favoreçam o desenvolvimento dos sentidos estéticos. A base da Educação Estético-Ambiental está no desenvolvimento de relações estéticas entre os sujeitos integrantes do processo de ensino-aprendizagem, conforme Estévez (2008). Essas relações harmoniosas são o principal caminho para uma educação mais integral, que inclui a aquisição de conhecimento, mas se expande para muito além dela.

A cognição na perspectiva da Educação Estético-Ambiental é desenvolvida por diversas vias perceptivas. Mendonça (2007) destaca que a aprendizagem nesse viés ocorre por meio de todo o corpo, em um processo no qual o aprendiz interage com o que deve ser aprendido e pode ampliar sua consciência a partir do contato com o mundo natural. Conforme a autora,

> O processo educativo da educação ambiental "vivencial" considera os indivíduos de forma integral, incluindo e priorizando o aprendizado através do corpo, dos sentidos e da percepção mais sutil de si mesmos,

> dos outros, do mundo, da natureza, e dos processos vitais que dão origem e sustentam a vida, cuidando para que as informações científicas não se interponham na interação de aprendizagem e mascarem ou inibam os processos de natureza mais delicada (MENDONÇA, 2007, p. 119).

O conhecimento científico, então, não é deixado de lado, ele está presente nas relações de aprendizagem, mas não se sobrepõe aos demais processos envolvidos no desenvolvimento mais integral do sujeito. Assim, o ensino que tem como base a Educação Estético-Ambiental, de acordo com Mendonça (2007), favorece o surgimento de novos sentimentos, sobre novas relações possíveis, o que leva os sujeitos a novas formas de pensar que integram o passado, o presente e o futuro. Ele pode ser colocado em prática por meio de vivências com a natureza, em diferentes lugares, nas quais é possível experimentar, conhecer a si mesmo e ao mundo ao redor, fortalecer o respeito pela natureza humana e não-humana.

Ainda nesse sentido, Maturana (2001) destaca que o conhecimento é o que se considera como ações adequadas em determinado domínio. Segundo o autor,

> É evidente que na vida cotidiana agimos sob a compreensão implícita de que a cognição tem a ver com nossas relações interpessoais e coordenações de ações, pois alegamos cognição em outros e em nós mesmos apenas quando aceitamos as ações dos outros ou nossas próprias ações como adequadas, por satisfazerem o critério particular de aceitabilidade que aceitamos como o que constitui uma ação adequada no domínio de ações envolvido na questão. (MATURANA, 2001, p. 127)

A partir da concepção de cognição como ação que se estabelece nas relações com os outros, podemos considerar que a cognição não é movida a partir do conhecimento científico ou do pensamento lógico, pois "não é a razão que nos leva à ação, mas a emoção" (MATURANA, 1998, p. 23). As emoções, para o autor, também podem ser compreendidas como domínios de ações que fluem de um para o outro. As interações em que se aceita o outro na convivência são, para o autor, constituídas de uma emoção fundadora, o amor. Por isso, em ambientes formais ou não formais de ensino, é fundamental preservar relações harmônicas, baseadas na aceitação do outro e fundamentadas no amor, tendo em vista que a cognição é mobilizada pelas emoções.

A cognição, em uma perspectiva Estético-Ambiental, se dá na convivência entre os sujeitos, na interação dos sujeitos com o ambiente, com a natureza e com outros sujeitos. É desenvolvida por meio de estímulos multissensoriais que possibilitam o desenvolvimento mais integral do sujeito, a sensibilização estética, a reflexão sobre si mesmo e sobre o mundo. É compreendida como um conjunto de ações mobilizadas por outras, as emoções, que não podem ser dissociadas da vida

Referências Bibliográficas

ESTEVEZ ALVAREZ, L. **La educación estético-ambiental en la formación de educadores(as).** (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande- FURG, 2017.

ESTÉVEZ, P. R. **Los colores del arco iris.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2008.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. I*n.:* LAYRARGUES, P. (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 65 – 84.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.

MATURANA, H. Conversações matrísticas e patriarcais. *In.:* MATURANA, H.; VERDEN-ZOLLER, G.. **Amar e brincar:** fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena Editora, 2009.

MENDONÇA, R. Educação Ambiental Vivencial. *In.:* FERRARO JR. L. A. **Encontros e caminhos:** Formação de Educadoras (es) Ambientais e Coletivos Educadores. Volume 2, Brasília, MMA. 2. 2007, p. 118 – 129.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência na prática pedagógica.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

TERRA SILVEIRA, W.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P.; ESTÉVEZ, P. R. **Educação Estético-Ambiental**.Presença Pedagógica • v.22 • n.129 • mai./jun. 2016, p.70-75.

BELO E FEIO: É PRECISO TRANSCENDER ESSA DICOTOMIA

Luciane Grecilo da Silva

No âmbito da Educação Estético-Ambiental encontramos um ponto bastante intenso que nos leva a indagações mais profundas no que diz respeito à construção de valores estéticos.

Este ponto encontra-se justamente na separação, e ao mesmo tempo, na estreita relação existente entre o "Belo" e o "Feio", duas expressões vivas ligadas à constituição do íntimo do ser humano e de seu contexto.

Podem ser entendidos como fenômenos concomitantes, porém, de intensidades divergentes o que em hipótese alguma se configura em dicotomia, uma vez que podemos entendê-las como manifestações que se referem às formas como os seres se relacionam, e a partir disso há intensidades de relações mais belas ou mais feias, outras menos, mas isso não as torna opostas, e sim muito mais complementares.

Aranha (2003) nos indicou ideias presentes lá no Classicismo quando o "belo ideal" era apresentado como "estética normativa", momento em que o "objeto que passa a ter qualidades que o tornam mais ou menos agradável independentemente do sujeito que as percebe".

O mesmo autor continua a ideia demonstrando que já nos séculos XVII e XVIII, as concepções de Hume e Locke sugerem novas perspectivas de entendimento de beleza, ampliando-a para algo que não se restringe à qualidade das coisas, pois, segundo eles, a mesma estaria na mente do contemplador.

Estévez (2008, p 8) nos apresenta a ideia de que "el mundo está regido por las leyes de la dialéctica, donde cada cosa tiene que ver con la otra y donde cada vez aparecen nuevas cosas".

Este autor afirma que o papel da escola consiste em preparar o indivíduo para orientar-se no mundo dos valores, para enfrentar as "encruzilhadas, enigmas, ameaças e oportunidades" da vida.

Segundo Estévez (2008) há os valores (essenciais à formação integral) o bom, o belo, o elevado e os anti-valores (que se conectam ao que repudiamos) o mau, o feio e o baixo.

Outro ponto interessante trazido por Estévez (2008, p. 15) diz respeito à *"auto-educación*", que segundo ele, trata-se de um processo que deveria preparar a todos *"al niño, al adolescente y al joven para vivir en el mundo de lo bello, y a la vez, hacerse bello a sí mismo"* um processo para a vida toda porque implica *" el cambio permanente de la consciencia"* (*Ibidem*, p.16).

Estévez (2008) faz algumas enumerações em sua obra destacando valores estéticos indispensáveis nas relações educacionais, hoje essenciais à formação estética e ética em qualquer ambiente de convivência. Destacando, desse modo, a importância dos cuidados pessoais, dos outros, do meio ambiente e também aponta para princípios como: respeito, organização, coletividade, solidariedade, compaixão, resiliência, persistência; pró-ações que se configuram como comportamentos positivos na esfera inter e intrapessoal e que devem ser construídos através de uma formação mais integral do ser.

O autor complementa, ainda, que esta auto-educação está relacionada ao conhecimento de fenômenos naturais e sociais para assim obter uma imagem integral do mundo e construir caminhos selecionando conhecimentos e valores a fim de alcançar a formação integral.

Sendo assim, acreditamos que esta ideia da auto-educação pode ser inserida em nossas práticas pedagógicas através de momentos diários de reflexão, discussão e pausas para olhar de que forma o exterior está em nós e de que forma estamos no ambiente, através de experiências sensíveis, expedições de campo e muitas outras formas construídas a partir das ideias, pesquisas e atividades propostas por um grupo, dentro e fora da escola.

A discussão a qual buscamos vislumbrar aqui nos religa as concepções de Santos (2005) *apud* (2017, p. 61) sobre a

transdisciplinaridade multidimensional, pois mostra que estes perpassam a lógica clássica "falso, verdadeiro, é ou não, exige uma terceira lógica de complementariedade dos opostos".

Esta ideia-chave inspira-nos a refletir sobre a proximidade e inegável ligação existente entre o belo e o feio.

Importante ressaltar ainda aqui que dentre as leituras com as quais tivemos contato em nossos estudos sobre Educação Estético-Ambiental, surgiu a perspectiva de belo e feio como algo que não se restringe apenas às discussões no viés da Arte, mas também há instâncias ético-estéticas em outras searas, como: na política, na economia, na sociedade e, especialmente, na ambiental.

Uma vez que é necessário considerar que em todas as áreas construímos valores, princípios e ideologias que são expressas nos diversos espaços-tempo. Para sustentar estas ideias apresentamos aqui as considerações de Estevez Alvarez (2017, p. 21), pois, segundo a autora *"cosas bellas y feas tenían que ver con el cuidado de la naturaleza (humana y no humana) "*.

Nesta mesma passagem, há uma referência muito forte às nossas raízes ambientais, ou seja, a tudo que vivenciamos em nossa construção humana, em nossa história de vida.

Há que se destacar ainda, que há uma diversidade de propostas epistemológicas e metodológicas apresentadas por Estévez (2012, *apud* Estevez Alvarez, 2017). Esta condição nos permite refletir um pouco mais e tentar ver que os valores estéticos, "belo" e "feio", apesar de uma aparente dicotomia, apresentam íntima conexão.

Não há, portanto, leis absolutas entre o que poderia ser considerado belo e feio no que se trata do mundo das aparências do estético.

A educação em ambientes intra e extra-escolares exige essa perspectiva estético-ambiental, uma vez que além das carências intrínsecas vividas, há uma emergência de humanização, através de propostas pedagógicas mais sensíveis, de formação mais integral do ser, que levem a reflexão, meditação, reconectar-se com o outro para encontrarmos a essência de relações belas/feias.

Referências Bibliográficas

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando:** Introdução à filosofia, 2003, p. 402-404. Disponível em: < https://sites.google.com/site/jphylosophya/3-ano/estetica/o-belo-e-o-feio-a-questo-do-gosto-1>. Acesso em 01 de novembro de 2017.

ESTÉVEZ, P. R. **Los colores Del arco Iris**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2008.

_____. **A alternativa estética na educação**. Rio Grande: Editora da FURG, 2009.

ESTEVEZ ALVAREZ, L. **La Educación Estético-Ambiental en la formación de educadores(as)**.(Tese de Doutorado)**.** Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande (FURG). 2017. 243f.

TERRA SILVEIRA, W. **O fundamento estético na educação ambiental transformadora**. Curitiba: Appris Editora, 2015.

EMOÇÃO, SENSAÇÃO E EXPERIÊNCIA COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Luis César Rodrigues Jacinto

Emoção é sentir-se impregnado por um sentimento que agrega valores sensíveis e simbólicos numa perspectiva de uma educação transformadora. Enquanto educadores e educadoras nosso papel é provocar sentimentos e reflexões nos outros, e em nós mesmos com vistas a entender melhor a nossa sociedade (TERRA SILVEIRA, 2012).

O educador deve aliar a sua prática educativa, a emoção deve permear as suas ações, para viés da Estética, a educação do sensível, vai ao encontro dessas necessidades como um recurso simbólico que se constitui numa ferramenta de extrema importância para a consolidação dos processos educativos. Sensação também em nós educadores é uma proposta transformadora, muito além do que uma singela mudança, algo significativo que entrelace emoção, sensação a partir das experimentações.

O desafio pedagógico tanto na educação não-formal, quanto na formal é percorrer um caminho que mesmo planejado, seja repleto de emoção e sensações, que as trocas nos diversos espaços produzam experiências, que tornem os sujeitos não apenas cônscios, mas portadores de sensibilidades.

Este Olhar para a emoção deve nortear as experiências e estabelecer uma relação de saber satisfatória na educação básica, no ensino superior e na educação não-formal, ir além dos conteúdos pré-determinados que são despejados, como se os receptores numa lógica da educação tecnicista fossem depósitos de conteúdos. É preciso transformar e tornar o ambiente favorável a uma educação de qualidade, que não se encontre centrada na pedagogia bancária. Nossa

função de mediador é provocar e despertar a necessidade da valorização de atributos estéticos e emocionais.

O processo educativo tem que ser prazeroso em suas relações envolvendo a todos. Aqueles que experimentam estas sensações diferenciam-se no aspecto de constituir uma verdadeira experiência estética transformadora, que traz consigo a emoção e a sensação como valores da existência, pois não podemos aprisionar o processo de aprendizagem aos muros de um estabelecimento físico, que sem os seus sujeitos, caracteriza-se como algo vazio.

Freire (2011) afirma que os educadores e as educadoras têm a incumbência de procurar as possibilidades de esperança mesmo em condições adversas. Nos desafiamos a pensar e fazer o caminho inverso da lógica de um mundo globalizado e capitalista, que retira do sujeito sua humanidade e o despe de sua oportunidade de constituir uma concepção de vida baseada em valores estéticos, necessitamos otimizar nossos modos de ser e experimentar emoções e sensações múltiplas.

Não é possível realizar um trabalho de qualidade no campo da educação e ensino apenas com conteúdos, é necessário sentir emoção e experimentar sensações. Valores estéticos que explicitam uma sensibilidade de compreender o que está em volta de todos nós. Não deve haver uma dissociação entre estes elementos, mas um elo entre eles, propiciando múltiplas aprendizagens a partir desses valores estéticos.

Eu sou porque nós somos

Fonte: Autor (2017)

Referências Bibliográficas

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança:** Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 17º edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

TERRA SILVEIRA, W. **O Fundamento Estético da Educação Ambiental Transformadora.** Dissertação. Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande (FURG). 2012. 124f. Disponível em<https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010071.pdf> Acesso em: 15 nov. 2017.

VALORES ESTÉTICOS

Michela Lemos Silveira Machado

Partindo do conceito do dicionário sobre valores morais e éticos, o mesmo, faz referência aos princípios que não se limitam apenas às normas, costumes e tradições culturais de uma sociedade (valores morais), que são passadas de uma pessoa, sociedade, grupo ou cultura para outros, mas também procuram se focar nas características compreendidas como essenciais para o melhor modo de viver ou agir em sociedade de modo geral.

A axiologia é a teoria filosófica responsável por investigar esses valores, concentrando-se particularmente, nos valores morais. Etimologicamente, a palavra "axiologia" significa "teoria do valor", formada pelos termos gregos "*axios*" (valor) + "*logos*" (estudo, teoria). Partindo deste contexto, o valor, ou aquilo que é valorizado pelas pessoas, é uma escolha individual, subjetiva e produto da cultura onde o indivíduo está inserido.

O conceito de valor é tudo aquilo que é referente a axiológico, ou seja, valores predominantes em uma sociedade. O aspecto axiológico ou dimensão axiológica de determinado assunto implica a noção de escolha do ser humano pelos valores morais, éticos, estéticos e espirituais. A ética e a estética estão vinculadas de forma intrínseca aos valores desenvolvidos pelo ser humano.

O estudo da ética na filosofia investiga os princípios morais (bom/mau, feio/belo etc.) na conduta individual, social; e da estética os conceitos estudados tem relação com à beleza e harmonia das coisas. Os valores morais obedecem a uma hierarquia, surgindo em primeiro plano os valores positivos relacionados com o que é bom, depois ao que é nobre, depois ao que é belo, e assim por diante.

Os princípios axiológicos em relação à educação definem que ela é difusora e produtora de valores que regem a vida dos sujeitos. Assim partindo destes princípios as práticas pedagógicas e principalmente a

formação docente devem estar pautadas por uma ética e estética, em relação ao desenvolvimento da valorização da vida humana. Uma educação pautada na humanização onde leva em conta e valorização do ser humano através da experiência estética na relação da dialética, é a base da educação do sensível que possibilita a interação entre sujeito com o outro ou com o objeto, desenvolvendo o processo crítico, criativo e autônomo de cada um.

> [...] o estético só se dá na dialética do sujeito e do objeto e que, portanto, não pode ser deduzido das propriedades da consciência humana, de certa estrutura dela, da psique ou de determinada constituição biológica do sujeito. A consciência estética, o sentido estético, não é algo dado, inato ou biológico, mas surge histórica e socialmente, sobre a base da atividade prática material que é o trabalho, numa relação peculiar na qual o sujeito só existe para o objeto e este para o sujeito (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1978, p.97).

Na perspectiva da educação estética vislumbra-se um saber mais abrangente e integral do sujeito. Portanto, este saber se organiza através de experiências sensoriais que são elaboradas e compreendidas através de nossas percepções do corpo por meio dos sentidos; a experiência do sensível é constituída de sentidos e significações mais complexos elaborados pelas experiências sensoriais.

Atualmente, a educação do sensível como educação dos sentimentos, está inserida no âmbito da educação estética, na qual, tem a finalidade de convergir com as informações dos sentidos e das percepções, valorizando os valores estéticos e éticos do sujeito em relação a significação da aprendizagem de si mesmo. Os valores estão intrinsecamente vinculados à ética e estética.

O sensível está relacionado ao desenvolvimento e ao refinamento dos sentidos, pois o nosso aprendizado se dá através da percepção e sensibilidade. Portanto, a educação do sensível propõe que se possa repensar a vida diária com sensibilidade.

Compreendendo o que somos e qual nosso papel em relação ao outro, despertar de forma mais sensível e integral os nossos saberes e os dos outros e nossos valores para conosco e com o meio no qual estamos inseridos. Assim, é dar sentido aos princípios que motivam, disciplinam ou orientam o comportamento humano, refletindo a respeito de normas e valores presente na sociedade.

A implementação dos valores estéticos no processo ensino-aprendizagem se dará a partir de práticas pedagógicas e estratégias que considerem e despertem a sensibilidade, percepções e potencialize a subjetividade do sujeito, ou seja, que este sujeito compreenda como se constitui enquanto sujeito em suas relações com a natureza, consigo, com o meio ao qual está inserido, quais suas interações na escola, com o estudo, com a família, amigos e sociedade... Oportunizando a reflexão de como ele compreende suas ações consigo e com o meio social. Segundo, Estévez (2003):

> [...] a ação estético-educativa encontra espaço, pois persegue a categorização dos valores que respondam ao desenvolvimento de uma elevada consciência (individual e social), sem a qual não pode haver formação cultural integral da personalidade. (ESTÉVEZ, 2003, p.23).

Num ambiente de aprendizagem formal e não formal os valores estéticos podem ser abordados através de experiências que oportunizem a reflexão dos sujeitos pautadas e valores. Assim, os valores estéticos são evidentes num processo de ensino-aprendizagem que busca refletir o papel do sujeito com ele, com o outro e com a sociedade. Proporcionando aos sujeitos a capacidade criativa e sensível do ser humano, em relação aos valores estéticos constituídos permitindo a estes sujeitos repensar o modo de pensar e agir em suas relações com os outros, com o mundo e consigo mesmo, possibilitando a ressignificação da sua aprendizagem numa perspectiva de integralidade.

Valores estéticos

Fonte: Autora (2017)

Referências Bibliográficas

AMORIM, A. P.; JARDIM, D. B.; SOUZA, R. M. **Educação ambiental e educação estética como prática pedagógica no espaço escolar através do projeto de educação estético-ambiental:** "a complexidade do simples ato de jogar lixo no chão da escola". Disponível em site: https://www.seer.furg.br/remea/article/view/3072/1730. Acesso: 18 de nov. 2017.

ESTEVEZ, P. R. (2003). **A Educação Estética**: Experiências da Escola Cubana. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2003.

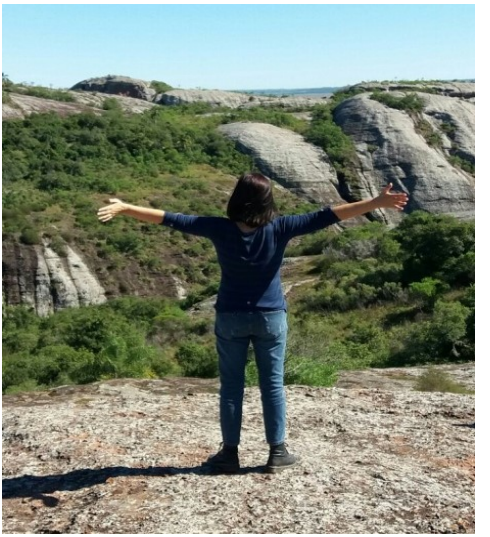
SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A**. As idéias estéticas de Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

AMBIENTAÇÃO ESTÉTICA

Nara Rosane Machado de Oliveira

Não há existência humana sem ruptura. (Paulo Freire, 2011)

Um Eu de muitos ambientes



Fonte: Autora (2017)

Pensando a palavra ambientação percebemos que se trata de um vocábulo derivado e que generosamente une ambiente + ação, a primeira de origem latina *ambiens* que nos confere o sentido de "rodear, cercar"; a segunda por sua vez também latina *actio* demanda a idéia de agir, realizar uma obra. Já a palavra estética nos remete ao que entendemos ser belo, e os sentimentos que esses entendimentos causam em nós, e assim, quando reunimos as duas abre-se um leque de possibilidades para refletirmos e nossa primeira inferência é a de estar cercado, de movimentos sensíveis e/ou sensibilizadores que nos podem transformar e nos permitam crescer como indivíduos sociais que somos.

Percebemos que ambientar-se de forma estética pensando na educação, seja qual for o nível, requer movimento, vivência e alteridade.

Será através do outro que me reconhecerei, e assim poderei ou não ambientar-me de acordo ao tempo e ao espaço.

Refletir sobre ambientação estética no ato de educar aprendendo e aprender educando, necessita permitir-se estar no espaço para reconhecer e perceber-se no ambiente. E, será na experiência do pertencimento ou no desconforto de pertencer que esteticamente a ambientação se promoverá.

Partindo da ideia de que a Educação Estético-Ambiental "carrega em seus princípios e objetivos o desenvolvimento integral do ser humano em suas individualidades [...] o exercício da empatia, da sensibilidade, da criatividade, da alteridade, da solidariedade" (TERRA SILVEIRA *et al*, 2016,p.71) e pensando nessa educação como sendo mais integral, ou seja, *"[...] una educación humanista, sensible, armoniosa y multilateral, en función de una personalidad de nuevo tipo: apta para vivir y crear de acuerdo a las leyes de la belleza, en una sociedad próspera y sostenible".* (ESTEVEZ ALVAREZ, 2017, p. 90), podemos reconhecer que ambientar-se está intrinsecamente relacionado com desenvolver-se, reconhecer-se, reconstruir-se, em uma constante evolução e vivenciares que proporcionam a possibilidade de progresso de nossos sentidos físicos e emocionais.

A ambientação estética poderia ser pensada no que Larrosa (2011), chama de "a experiência é isso que me passa", ou seja é aquilo que não sou eu, é outra coisa, outro espaço, outro sentimento, outro tempo que não os meus, entretanto, uma vez que estamos inseridos nossa ação será, de pronto, estabelecida e restabelecida pelo outro que conosco está. Pessoas, situações, emoções, tempos, circunstancias que se cruzam e entrelaçam, promovem vivências e adquirem novos significados, ou ressignificações do improvável e do impensável.

Ambientar-se proporciona um estar juntamente com o desconhecido. Instiga o curioso que há em nós. Um terreno que sabemos existir, mas, pelo qual nunca passamos, não o vivenciamos, sequer o experienciamos, deixa-nos com pontas de insegurança e instabilidade. Durante o percurso da trilha a ambientação se apresenta sempre maior do que significam as palavras, os sentires, os estares, os fazeres, mesmo que tenhamos entrado na trilha sem muita vontade, disposição e curiosidade.

Desta forma pensamos que o mundo é rico de e por natureza e por isso, é um grande ambiente estético e que a nós está disponível, e quando pensamos em mundo, assim como Freire, 1995, não estamos falando somente em animais, árvores, montanhas ou rios, mas estamos falando de uma "natureza de que sou parte [...] e das estruturas sociais, políticas, da cultura, da história, de cuja feiura também faço parte" (FREIRE, 1995, p.107). Assim é ambientar-se! É estar sujeito à intempérie estética da beleza feia e da feiura bela. É estar predisposto a permitir-se. O movimento da ambientação é o de ambientar-se, ambientando-se.

Dessa forma nos parece que o grande desafio da ambientação estética é promover espaços e tempos de reflexão coletiva, participativa e colaborativa que proporcionem aos envolvidos uma participação protagonista e produtiva. Pedagogicamente pensando, não basta que tenhamos leis, currículos, conteúdos, formas e normas, se não nos colocarmos diante de momentos significativos com as relações que envolvem o ensino aprendizagem, alguns dos quais muito dolorosos, mas de suma importância.

A ambientação estética parece-nos que possibilita estes momentos. Momentos de escuta e construção coletiva de interessados no processo e não somente nos resultados. Momentos de crescimento com o desconhecido e o reflexivo. Momentos de geração de novas ideias, soltura da criatividade e voo da aprendizagem.

Referências Bibliográficas

ESTEVEZ ALVAREZ, L. **La educación estético-ambiental en la formación de educadores(as).** 2017. 243 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2017.

FREIRE, P. **Educação na cidade**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1995.

HORTON, M.; FREIRE, P. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. Petrópolis: Vozes, 2011.

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v 19 n 2 p. 04-27, jul/dez: 2011.

TERRA SILVEIRA, W.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P.; ESTÉVEZ, P. R. Educação Estético-Ambiental. **Presença Pedagógica**. v. 22 • n.129 • mai./jun. 2016, p.70-75

O PRINCÍPIO DA CONTEXTUALIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O ESTÉTICO AMBIENTAL

Ricardo Costa Brião

Contextualização, de forma geral, é o ato de relacionar o conhecimento à sua origem e à sua aplicabilidade. A ideia de contextualização entrou em pauta no Brasil com a reforma do ensino médio, a partir da Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), que orienta para a compreensão dos conhecimentos para uso cotidiano.

A contextualização pode ser reconhecida como meio para trabalhar o estético, uma vez que proporciona o desenvolvimento de relações, de quem aprende, com o mundo, através de interações entre: feio e belo, individual e coletivo, local e global, emoção e sensação e experiência; podendo ser interpretada também como busca por significados do conhecimento a partir de contextos do mundo ou da sociedade em geral. Para Morin *apud* Franco (2015) a ação de contextualizar consiste em levar o aluno a compreender a relevância em aplicar o conhecimento aprendido para entender os fatos e fenômenos que o cercam, pois, a contextualização se expressa no conhecimento presente na vida do aluno, fazendo com que este venha a aplicar o conhecimento para entender e intervir nos fenômenos e processos.

A contextualização também pode estar fortemente relacionada à significação de conteúdos, que é um dos pressupostos fundamentais à aprendizagem, uma vez que, a contextualização mostra a real aplicabilidade do conteúdo tratado, que passa a fazer sentido para o estudante, ficando mais fácil a aquisição destes conhecimentos e saberes a partir do desenvolvimento de uma experimentação que vai além da sala de aula.

Para Estévez (2003) fica claro que a educação estética pode estabelecer relações contextualizadas e significação, quando se reafirma a idéia de que os pontos de vista, os pensamentos e as convicções do homem alcançam a plenitude somente como resultado de sua experimentação Social. As compreensões do campo ético, estético e político em sala de aula podem nos direcionar às relações ético-estéticas, técnicas e políticas dos assuntos desenvolvidos e os mecanismos políticos e sociais que devem ser trabalhados pelo professor na ação de ensinar (RIOS, 2008) visando à formação mais integral da personalidade de quem aprende.

Estévez (2003) ainda colabora no sentido de trazer à tona:

> [...] uma fundamentação da educação estética que dá conta de desenvolver uma capacidade cientificamente motivada e orientada para o mundo das emoções humanas, para os sentimentos historicamente desenvolvidos da beleza (ESTÉVEZ, 2003, p. 80).

Para Estévez (2003) o objetivo da educação estética está relacionado

> [...] ao desenvolvimento da consciência estética que se relaciona com a formação e aperfeiçoamento do sistema de necessidades estéticas da personalidade, da vida espiritual que também chamamos de cultura estética (ESTÉVEZ, 2003, p. 80).

O desafio pedagógico à implementação no processo de ensino-aprendizagem formal é a possibilidade de transformação da sala de aula a partir das discussões acerca das ações estéticas e dos processos de experiência do sensível que buscam uma maior reflexão, por parte de quem aprende, acerca da sua inserção e participação no mundo. As relações estéticas podem proporcionar o desenvolvimento de uma consciência humana onde os sujeitos passam a refletir sobre as formas de organização da vida e a experiência do sensível acaba por se tornar uma estratégia para o princípio da contextualização uma vez que busca integrar sujeitos e realidade a partir de uma interconexão com o mundo e com os sentimentos.

O desafio pedagógico à implementação do princípio da contextualização no processo de ensino-aprendizagem, no ensino formal e não formal, está relacionado à capacidade de ruptura com o sistema desumano de relacionamento entre os sujeitos – e destes com a

natureza não humana - que muitas vezes fomenta e naturaliza as disputas e favorece a meritocracia como forma de vida.

Complementando a reflexão acerca dos desafios de implementação do estético nos diferentes ambientes de ensino e aprendizagem, devemos sempre combater o que Estévez (2003) chama de "robotização" da vida espiritual onde as fórmulas lógico-formais da ciência e da matemática acabam por se projetar no mundo das emoções e sentimentos. A contextualização dever ser utilizada como ferramenta para a ascensão ao auto aperfeiçoamento, que acabará por favorecer no indivíduo o desenvolvimento de habilidades, conhecimentos, saberes e valores para o enriquecimento de sua vida espiritual; ação imperativa na formação cultural mais integral do Ser.

Por fim, pensando no sentimento estético com viés de contextualização, pode-se recorrer à Terra *apud* Garcia (2012) que colabora no sentido de que este sentimento tem sua gênesis na atividade prática espiritual do homem, especialmente, por meio do trabalho. Interagindo com o meio circundante, o indivíduo se apropria da natureza, subjetivando-a, na mesma medida em que se transforma objetivando-se nela. Como resultado vai produzindo-se não só a transformação da natureza não humana, mas também a transformação da própria natureza humana.

Contextualização é um grande princípio, previsto na legislação brasileira da educação que pode, sem dúvida, atuar como um catalisador nas relações estéticas, proporcionando um maior desenvolvimento do ser humano integral. A capacidade de reflexão sobre a vida é fundamental nas sociedades, a preocupação com o futuro do planeta e com as ações que podem ser desenvolvidas por cada cidadão é fundamental para o futuro da humanidade, assim a estética ambiental, associada ao princípio da contextualização ganham fundamento e valor ao mesmo tempo em que podem se entrelaçar no contexto educacional.

Referências Bibliográficas

ESTÉVEZ, P. R. **A educação estética: experiências da escola cubana**. São Leopoldo. Nova Harmonia. 2003.

MORIN, E. **A Cabeça Bem-Feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro. Bertrand Brasil. 2ª. ed., 2002.

FRANCO, R. M. **Interdisciplinaridade e Contextualização:** encontros dialógicos com a pedagogia freireana na formação em Ciências da Natureza. Trabalho de Conclusão de Curso. Ciências da Natureza - Licenciatura. Campus Uruguaiana. Universidade Federal do Pampa. 2015.

RIOS, T. **A Dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles**. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/26/3/D04_Dimensao_%C3%89tica%20da%20Aula.pdf. Acesso em: 09 out. 2017.

TERRA SILVEIRA, W. **O Fundamento Estético da Educação Ambiental Transformadora.** Dissertação**.** Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande (FURG). 2012. 124f. Disponível em: https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010071.pdf. Acesso em: 15 nov. 2017.

CONSCIÊNCIA ESTÉTICA

Simôni Costa Monteiro Gervasio

A consciência estética pode ser entendida como uma das concepções centrais da proposta da Educação Estético-Ambiental ao representar a possibilidade de reflexão que, aliada à dimensão humana sensível, permite o desenvolvimento de experiências e sentimentos capazes de promover relações éticas, sensíveis e conscientes entre as pessoas e o meio ambiente.

É por meio da consciência estética que se observa formas sensíveis de viver e conviver, implicando também no envolvimento consciente da liberdade de escolha que se opõe a tudo o que não favorece as relações em sociedade e de preservação e valorização do meio ambiente.

Esta concepção, embora bastante alicerçada nas propostas de Pablo René Estévez, também se aproxima em muito dos ideais apresentados por Paulo Freire que, de acordo com Redin (2017), pode ser entendido como um "educador estético" (REDIN, 2017, p.165). Em sua argumentação sobre as idéias de Freire a respeito do estético, o autor destaca o estético presente no ato de aprender e ensinar defendidos por Freire, o que permite a compreensão de que a estética precisa estar presente em todos os processos de conhecimento que visem a valorização da experiência e do sentido, considerando o ético em espaços que valorizam a existência e a vida.

A consciência estética presume a harmonia entre sentir, pensar e agir permitindo uma educação que se preocupa com os sentidos que formam a sensibilidade dos indivíduos e a valorização dos ambientes e relações. Por meio do estímulo da capacidade criativa, a educação, permeada pela consciência estética, deverá envolver uma vasta gama de experiências que visem a possibilidade de reflexão e um grau de compreensão da realidade capaz de permitir um olhar mais sensível sobre o lugar que o indivíduo ocupa no mundo.

Considerando as argumentações de Silveira, Freitas e Estévez (2016) a respeito da Educação Estético-Ambiental, tida como "o conjunto de práticas, saberes, conhecimentos e metodologias de caráter pedagógico, destinadas a enriquecer o relacionamento emocional das pessoas com o mundo" (2016, p.71), é possível pensar a consciência estética como uma condição essencial para o desenvolvimento da proposta, assim como para a formação de indivíduos mais conscientes, mais sensíveis e mais encantados com o mundo e a sociedade em que vivem.

Em sua tese de doutorado, Alvarez (2017) considera a questão estética para o desenvolvimento mais integral do ser humano em uma perspectiva transdisciplinar e de relação com a natureza a partir das propostas da Educação Estético-Ambiental. Para a autora, o desenvolvimento da consciência estética é uma alternativa frente a crise socioambiental global posta na atualidade. A autora insere a Educação Estético-Ambiental em uma proposta de trabalho pedagógico alicerçada em valores estético-ambientais, que contribuem para o desenvolvimento da sensibilidade e da consciência crítica, argumentando por uma perspectiva holística de formação humana capaz de formar concepções da natureza, da vida e da humanidade, com o objetivo de encontrar o sentido da existência do universo, da vida e da espécie humana.

Neste sentido, a consciência estética, tida como um elemento do processo de ensino-aprendizagem formal ou não formal pode ser compreendida como as ações que visam promover sentimentos de justiça, solidariedade, companheirismo, alteridade e muitos outros necessários para relações de empatia entre os seres humanos e deles com a natureza, bem como ações que fortaleçam a consciência ética de uma educação com viés humanista e de combate a indiferença.

Silveira (2015) contribui neste aspecto ao argumentar pelo poder da estética como uma concepção de educação transformadora capaz de despertar nos sujeitos a percepção para o belo (entendido como a capacidade de influência sobre a sensibilidade humana) e o feio (compreendido como uma alternativa de discussão), desenvolvendo relações de empatia e respeito com outros sujeitos e com o meio.

Neste sentido, a consciência estética como elemento presente no processo de ensino-aprendizagem pode ser compreendida como uma alternativa para cativar e motivar os educandos para as necessidades de cuidado e preservação das relações sociais e ambientais. O principal desafio em transportar esta concepção para a prática pedagógica parece estar nas barreiras econômicas e sociais de uma sociedade impactada por mazelas sociais opressoras e que perpetuam hábitos e atitudes que em nada contribuem para o desenvolvimento da consciência social e melhoria das relações entre as pessoas e o meio ambiente. Ao mesmo tempo, sempre que a reflexão, a harmonia, a empatia, o interesse e várias outras atividades positivas forem consideradas nos processos educacionais e sociais, será possível construir práticas educativas que consideram o sentido estético-educativo e, com isso, são capazes de contribuir para o desenvolvimento da consciência estética.

Referências Bibliográficas

ALVAREZ, L. E. La educación estético-ambiental en la formación de educadores(as). 2017. 243 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2017.ESTÉVEZ, P. R. (Org.). **A educação Ambiental em perspectiva estética**. Rio Grande: Editora da FURG, 2011.

REDIN, E.; STRECK, D. R.; ZITKOSKI, J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SILVEIRA, W. T. O Fundamento estético na educação Ambiental Transformadora. Curitiba: Appris Editora, 2015.

SILVEIRA, W. T.; FREITAS, D. P. S. de; ESTÉVEZ, P. R. Educação Estético-Ambiental. Presença Pedagógica. v. 22 • n.129 • mai./jun. 2016, p.70-75

LAPBOOK COMO PROPOSTA PEDAGÓGICA INOVADORA: UMA AVENTURA NA EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL

Tobias de Medeiros Rodrigues

O presente relato trata da experiência efetiva da produção de *lapbooks*[12] no componente curricular "Educação estético-ambiental como proposta pedagógica" (EEA) do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa - Campus Bagé. Componente ministrado por três professoras responsáveis no segundo semestre do ano letivo de dois mil e dezoito.

O componente curricular EEA nos estimulou a desenvolver a sensibilidade, propiciando assim a possibilidade de compreender o mundo e o ser humano na sua diversidade. Aprendemos que a atitude estética rompe com a racionalidade do pensamento, do que tradicionalmente é considerado belo ou feio, com a concepção de mundo; aprendemos que a abordagem estético-ambiental é uma nova forma de olhar o planeta e suas relações sistêmicas.

Assim, observamos que a Educação Estético-Ambiental se revela quando o sentimento de conexão dos sujeitos e das coisas se manifestam, na compreensão de que somos parte de um todo e assim buscamos ter ações ambientalmente conscientes, valorizando o relacionamento sensível e afetivo com a natureza não humana, estendendo esta postura para nossas demais, porque a nossa essência como seres humanos está nas relações - com o meio, com as pessoas, com a natureza, com o mundo - podemos inferir que essa é a principal contribuição da Educação Estético-Ambiental para a educação e para a sociedade como um todo. Desse modo, em síntese, Educação Estético-

[12] Tradução literal do inglês.

Ambiental é o processo de desenvolvimento eemancipação das dimensões humanas por meio de experiências significadas em um contexto histórico e social, que propicia a práxis nas relações sociais, políticas e culturais.

No contexto do componente curricular "Educação estético-ambiental como proposta pedagógica" o *lapbook* foi apresentado como instrumento de avaliação pedagógico-inovadora, para o registro sistemático das vivências (experiência sensível) e das mediações dialógicas trabalhadas em cada aula, conforme previsto no plano de ensino; num movimento de síntese do que se aprendeu.

Os *lapbooks* são muito conhecidos e utilizados nas escolas dos EUA, se propondo a ser uma alternativa à pedagogia tradicional. Compõem um ou mais livros interativos ou uma coleção de minilivros (mini *books*), onde imagens, mapas conceituais, conceitos, palavras-chave, histórias, resumos são fixados/colados dentro de uma pasta de papel. Cada mini *book* contém uma parte do projeto, um ponto fundamental relativo ao estudo do tema, assunto ou fato escolhido.

Os mini *books* incluídos em um *lapbook* podem ser de qualquer tamanho ou forma, podem ser criados no computador ou feitos à mão. As possibilidades são infinitas. Podemos listar alguns benefícios de um *lapbook*:

- São um ótimo recurso para sintetizar o que se aprendeu sobre determinado assunto;
- Permitem a criatividade na criação dos projetos;
- Podem ser usados como síntese de várias unidades de estudo;
- Se tornam pastas prontas para futuros estudos.

Os *lapbooks*, contudo, são utilizados usualmente na educação infantil e ensino fundamental. Poucos são os registros de seu uso no ensino médio e graduação. Já no contexto da pós-graduação ele se insere como uma proposta pedagógica inovadora.

Considera-se o *lapbook* como instrumentos de avaliação pedagógico- inovadora, segundo a contribuição de Carbonell (2002), para quem, a inovação pode ser compreendida como: "um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que trata de modificar atitudes, ideias, culturas,

conteúdos, modelos e práticas pedagógicas" (CARBONELL, 2002, p.19). Segundo o autor, essa inovação tem o objetivo de renovar projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e as formas de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.

Segundo consta no plano de ensino do componente curricular EEA, a dialética em sala de aula (VASCONCELOS, 1992) foi a metodologia utilizada para o desenvolvimento das aulas. Pautou-se na compreensão de que o conhecimento é construído pelas pessoas na sua relação com as outras e com o mundo. Assim, as aulas teórico-práticas foram desenvolvidas de acordo com dois eixos de trabalhos, considerando três momentos pedagógicos inter-relacionados, na circularidade ação-reflexão-ação, no qual, especificamente, durante o terceiro momento pedagógico houve a elaboração da síntese do conhecimento, referente ao eixo II; momento quando foi explorada a sistematização das vivências e das mediações dialógicas, por meio da expressão do conhecimento em *lapbook* (indicado no plano de ensino como instrumento de registro e acompanhamento dos elementos estudados).

Para contemplar o instrumento de avaliação do componente curricular EAA, referentes aos *lapbooks*, foi necessário a elaboração de seis *lapbooks*. Cada livro deveria conter de forma sintetizada os outros dois momentos pedagógicos das aulas. O primeiro momento pedagógico foi a mobilização para o conhecimento (síncrese) pertencente ao eixo I, momento esse de instigar provocações e de contextualizar as temáticas estudadas, por meio da "experiência sensível", com "vivências estético-ambientais". O segundo momento pedagógico, pertencente ao eixo II, foi a (re)construção do conhecimento (análise), momento de viabilizar o confronto do conhecimento entre o que se conhece e o que se passa a conhecer, com o objetivo da construção de conhecimentos através da elaboração de relações o mais totalizantes possíveis. Para isso, foram desenvolvidas "mediações dialógicas" (fundamentos teórico-conceituais), com vídeos, artigos, teses, livros, expedições de estudos, etc. Finalizando esta trajetória, por sua vez, com a construção dos *lapbooks*.

O *lapbook,* nesta temática, pode ser considerado um conjunto dinâmico e criativo de materiais que se insere na esfera do *learning by doing* (aprender fazendo). Mais especificamente, é uma construção feita de cartões de várias dimensões e formatos que contém toda a informação sobre determinada matéria.

Com o propósito de potencializar o processo de compreensão dos conceitos expressados nas sínteses dos *lapbooks*, foi utilizado o conceito estético - elementos que se repetem entre os *lapbooks*. Assim, para ordenar os livros foram criados títulos, compostos pelo nome do livro e descrição do conteúdo; dentro foram colocados cabeçalhos das atividades e por fim, para ilustrar toda essa composição, foi criado um personagem que é o principal link entre todos os *lapbooks*. Esse personagem recebeu o nome de "Pequeno Tobias" e é quem narra todas as histórias. O personagem tem o objetivo de agregar um elemento lúdico e carismático ao trabalho, criando a empatia com o leitor e instigando a curiosidade. Desta forma, a sequência dos seis *lapbooks* recebem o título de "O pequeno Tobias em as aventuras da educação estético-ambiental como proposta pedagógica", onde o título faz referência ao nome do componente curricular. Como no exemplo que segue:

Exemplo de *lapbook*.

Fonte: Autor (2018).

O uso do *lapbook* como metodologia para avaliação da aprendizagem num curso de pós-graduação *stricto sensu*, mostrou-se um instrumento de eficiência no processo de síntese do pensamento, contribuindo assim, como um estímulo para a promoção e a

aprendizagem dos temas propostos ou expressão de um trabalho ou leitura realizada.

Considerar a utilização de instrumentos de avaliação inovadores, como é o caso dos *lapbooks*, fomenta a reflexão sobre a ruptura com alguns instrumentos de avaliação tradicionais. Principalmente aqueles instrumentos que são aplicados de forma pontual, na medida em que constituem um material único, personalizado, que permitem acompanhar o processo (e não apenas o produto) da aprendizagem de cada educando, o enfrentamento de suas limitações e o potencial para o seu desenvolvimento integral e construção de novos conhecimentos. Dessa forma, é possível estabelecer o diálogo constante e reflexivo, contribuindo para a (re)significação das práticas, num processo, de fato, dialético e de práxis verdadeira.

Referências Bibliográficas

CARBONELL, J. **A aventura de inovar:** a mudança na escola.tradução: Faima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

VASCONCELLOS, C. Metodologia Dialética em Sala de Aula. **Revista de Educação AEC**, Brasília, abr. 1992, n. 83.

CARTAS NA EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL: UM ENCONTRO COM O MUNDO ATRAVÉS DO SENTIMENTO

Cíntia Rochele Alves de Oliveira

O presente verbete emerge das situações, dos textos e das experiências vivenciadas bem como da construção de um *lapbook*, no âmbito do componente curricular Educação Estético-Ambiental (EEA) o que, conforme Terra Silveira et al (2016, p. 71), denomina-se como "o conjunto de práticas, saberes, conhecimentos e metodologias de caráter pedagógico, destinadas a enriquecer o relacionamento emocional das pessoas com o mundo." Uma das premissas da educação estética é a interação do ser humano com o meio ambiente, pois o ser humano, parte desse todo, sua interação com a natureza enriquece seu relacionamento com o mundo.

De acordo com Estevez (2003) a Educação Estético-Ambiental busca a ampliação dos sentidos humanos, buscando experienciar um espaço de reflexão de saberes e sentimentos, estimulando os estudantes a tornarem-se questionadores e curiosos com relação às situações vividas em seus cotidianos, (re)descobrindo significados e sentidos através da relação com o meio ambiente.

Segundo Terra Silveira *et al* (2016), o nosso conhecimento sobre o mundo é dado pelos significados que criamos, ou seja, através das nossas experiências, percebemos o mundo que nos rodeia e essas vivências são baseadas nas percepções que temos do mundo e em como somos atingidos por essas percepções. Corroborando com Estévez (2008, p. 36), para quem cada ser humano possui uma personalidade que é complexa por si só, única e irrepetível, não existe, portanto, uma "metodologia universal" que garanta, de fato, a educação integral dos alunos. A partir desta compreensão, percebe-se que a EEA orienta os estudantes em mundo de valores, sendo o professor quem o conduzirá "[...] pelo caminho da beleza, acima de si mesmo [...]". Logo, percebe-se

que a EEA está em todos os espaços, por fazer parte de tudo que está no universo, seja ele considerado belo ou feio.

É importante salientar que o componente foi ministrado no 2º semestre de 2018, do curso de pós-graduação *strictu senso*, Mestrado Acadêmico em Ensino, no qual foram estudados artigos, dissertações, livros e textos voltados à temática sendo que a sua avaliação implicava na construção de *lapbooks* relacionados aos estudos, juntamente com a elaboração de um verbete. Gottardi & Gottardi (2016) entendem os *lapbooks* como a reunião de materiais, de maneira dinâmica e criativa, que confere protagonismo ao estudante que aprende ao construir este recurso. A ferramenta pode ser construída nos mais diversos formatos, cores e dimensões, contendo informações sobre conteúdos, textos e atividades desenvolvidas em determinado componente curricular. Nessa perspectiva, os que foram desenvolvidos, durante esse período (figura 1), emergiram das mais diversas situações vivenciadas, tais como: experiência do sensível, passeio pela cidade, reflexões acerca dos textos estudos.

Lapbooks em construção

Fonte: Autora (2018).

Antes do processo de elaboração do recurso, uma vez que a turma não havia tido nenhum tipo de contato anterior com a ferramenta, surgiram muitas dúvidas relacionadas ao seu desenvolvimento, aos formatos que deveriam possuir bem como, as

figuras e dobraduras que pudessem conter. Dessa forma, foi necessário buscar fontes que esclarecessem o objeto. A procura foi feita na internet, no site de busca do *google*, onde foram encontradas imagens, conceitos e formas de organização. Nesta pesquisa, observou-se que este recurso é muito utilizado na educação básica, por possuir caráter lúdico e reflexivo. De acordo com Silva (2016, p.13) "com o *lapbook* a criança pode organizar o seu conhecimento sobre determinado assunto ou sobre algum projeto que esteja desenvolvendo [...]" e assim "[...] criar uma motivação maior para o aprendizado de algum tema". Percebe-se que a ferramenta é um grande auxiliador no processo de ensino e aprendizagem pois, possui a "[...] finalidade de ajudar a criança a compreender o conteúdo e a memorizar fatos e outros dados [...]". (SILVA, 2016, p. 13)

É importante ressaltar que na pesquisa não foram encontrados indícios de uso do recurso nos níveis superiores de ensino (graduação e pós-graduação), sendo este um grande estudo a ser feito quanto a seu emprego dentro do âmbito acadêmico.

Ao dar início ao processo de construção do *lapbook*, emergiu uma característica muito forte: a necessidade do uso de bilhetes, dobraduras e cartas para explicar e contextualizar o conceito trabalhado nos textos, observados na figura 2. O uso de cartas, por sua vez, aproxima-se com a abordagem do texto titulado *"Los colores del arco iris*" (ESTÉVEZ, 2008), no qual uma ex-aluna de licenciatura, agora professora em início de carreira docente, envia cartas ao seu mestre e, nelas, demonstra sua preocupação na preparação das aulas de educação estética, apresentando suas dúvidas em relação a formação integral de seus estudantes.

Esse recurso – cartas - caiu em desuso nos dias atuais, uma vez que é inquestionável que vivemos em um mundo tecnológico. Na organização dos *lapbooks* as cartas retornaram, resgatando o passado. Neste contexto, a sensação de nostalgia e afeto afloram ao relembrar a doce espera de uma carta. Esse sentimento prazeroso devia-se ao fato de saber que elas traziam notícias de algum familiar ou amigo que estava distante e isso, era motivo de alegria e conforto. Reconhecer a letra, vislumbrar um papel de carta, visualizar desenhos feitos de próprio punho... são sentimentos que o tempo levou consigo. Dessa

forma, ao construir o recurso, foi levado em conta esse pequeno prazer, o de reconhecer e ler uma carta.

Nas cartas desenvolvidas no *lapbook* (figura 2) constam reflexões, conceitos e interpretações dos textos trabalhados em aula, bem como, desenhos, figuras e imagens que tivessem relação ao estudo. Resgatando esse pequeno momento onde, éramos provocados a imaginar um ente querido, sentado, subscrevendo algumas linhas e páginas com o intuito de nos acalmar, demonstrar sua preocupação conosco e nos deixar leve com as notícias lidas.

Lapbooks prontos

Fonte: Autora (2018).

Essa ação nos faz sentir, vivenciar e imaginar... nos coloca no lugar do outro, suavizando o nosso cotidiano corrido, demonstrando que é preciso dar-se um tempo, para interagir com o ambiente.

Observa-se que a elaboração do instrumento desafia o estudante, provocando-o, sendo uma estratégia muito útil, pois leva em consideração o saber sensível voltando um olhar para as coisas que estão em nosso cotidiano.

Nesse sentido, aliando o desenvolvimento do *lapbook* e sua interação com a EEA, percebe-se que a sua construção relacionada à educação estética nos leva a refletir sobre a interação entre ser o humano e a natureza, suas limitações e ponderações frente a crise socioambiental que vivemos, já que somos instigados a sermos a transformação, contrariando a perspectiva tradicional de ensino, pois

estamos em constante interação com o ambiente, animais e outros seres humanos, estabelecendo sentimentos e vivências.

Referências Bibliográficas

ESTÉVEZ, P. R. **Los colores del arco iris**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2008.

GOTTARDI, G. & GOTTARDI G. **Il mio primo lapbook**. Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A. Itália- 2016.

SILVA, F. **Educação domiciliar:** análise das práticas educativas no Brasil. Universidade Estadual de Maringá - Centro de Ciências Humanas Letras e Artes, 2016.

TERRA SILVEIRA, W.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P.; ESTÉVEZ, P. R. Educação Estético-Ambiental. **Presença Pedagógica**. v.22 • n.129 • mai./jun. 2016, p.70-75.

AS EMOÇÕES E O EMOCIONAR: DESAFIO DA IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL EM CONTEXTOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Liziane Padilha Mena

Este verbete é parte integrante da proposta avaliativa da componente curricular "Educação Estético-Ambiental como Proposta Pedagógica", do Mestrado Acadêmico em Ensino, da UNIPAMPA, Campus Bagé/RS. Através da componente, foram propostas leituras que proporcionassem olhar o mundo através de um novo prisma: o da Educação Estético-Ambiental, a qual, conforme Estevez Alvarez (2017), surgiu a partir da chamada Educação em Valores, buscando a formação de uma consciência conectada a elevados valores no contexto político-social, estético e estético-ambiental.

Como forma de sistematizar os elementos fundamentais e entendimentos sobre os textos, discussões em aula e construções realizadas a partir das experiências do sensível realizadas no decorrer da componente curricular, cada aluno construiu um conjunto de *lapbooks*, que são coleções de colagens, dobraduras, envelopes e demais dispositivos que auxiliem na organização de idéias. A Figura 1 ilustra uma das experiências vivenciadas durante a componente.

Experiência do Sensível. Desabrochar dos sentidos

Fonte: Autora (2018)

Dessa forma, cada discente teve liberdade de criação do seu *lapbook*, conforme transcorria sua vivência e entendimentos sobre as atividades propostas.

Tendo isto em mente expressei através do lapbook as conexões entre os textos, as discussões e conversas realizadas em aula e as experiências do sensível. As conexões entre essas três esferas, bem como entre os conceitos presentes nos textos, quando transpostos para a prática, atuam de forma complementar. Além disso, o *lapbook* me proporcionou (re)pensar sobre os modos de expressão e o quanto nos acomodamos na escrita. Por isso, busquei expressar meus entendimentos a partir de desenhos, como exemplifica a Figura 2.

Sistematização do texto 5 (a, b, c)

Fonte: Autora (2018)

O texto representado na Figura 1, de autoria de Humberto Maturana (2002;2009) é composto por três partes (a, b, c), e falavam a respeito das emoções e do emocionar, devendo tais conceitos serem contextualizados aos fundamentos da Educação Estético-Ambiental. A partir desta leitura e do exercício de esquematizar os eixos centrais do texto, passei a perceber as vivências e leituras sob a ótica das emoções descritas por Maturana (2002), pois "não há ação humana sem uma emoção que a estabeleça como tal e a torne possível como ato" (MATURANA, 2002, p. 22).

Uma vez que os conceitos da Educação Estético-Ambiental englobam também as emoções e do emocionar, os quais influenciam diretamente as ações, percebo os desafios que barram a implementação da perspectiva da Educação Estético-Ambiental nos processos formais e não formais de ensino-aprendizagem. Entendo que esta

implementação depende de uma mudança mais ampla relacionada às redes de conversações, uma vez que estas, conforme Maturana (2009), têm a capacidade de mudança consensual. Entretanto, é neste ponto que reside o desafio, pois de acordo com o autor, aprendemos a viver o fluxo emocional da cultura na qual fomos criados e para mudar questões conflitantes, é preciso iniciar o exercício de reflexão e autocrítica.

Referências Bibliográficas

ALVAREZ ESTÉVEZ, L. **La Educación Estético-Ambiental en la formación de educadores(as).** (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande (FURG). 2017. 243f.

FRANCO, A. U.ma teoria da cooperação baseada em Maturana. **Revista Aminoácidos**, v. 4, Brasília/AED, 2002, p. 25-26. Disponível em: <shorturl.at/cqsI5>. Acesso em 16 fev. 2020

MATURANA, H.; VERDEN-ZOLLEN, G. **Amar e Brincar:** fundamentos esquecidos do humano**.** Tradução: Palas Editora. - São Paulo: Palas Editora, 2009.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

A BUSCA DO ESTADO NATURAL

Luís Borges dos Santos Júnior

A Educação Estético-Ambiental (EEA) propicia um conhecimento diferente e mais além do que se pode esperar deste termo. Trata de um resgate a compreensão do ser humano integral envolvido no meio em que vive (Sociedade, Terra, Cosmos, etc.) e não separado dele. A vida urbana, a natureza, as artes, a literatura, o trabalho, a natureza, as emoções, a criatividade, etc. Em um componente curricular com esta denominação, toda relação com o mundo é estimulada a partir da sensibilidade e propõe experiências que trazem novas percepções, desenvolvem um olhar crítico, como 'ver' as particularidades do que consideramos belo, feio; rígido, flexível; alto e baixo. Enriquece nossas experiências e permite uma educação mais ampla, tendo a sensibilidade como ponto de partida e a educação como ação estética. Possibilita percepção dos aromas, das texturas, das cores, dos sabores, dos sons, das relações, das conexões com o mundo, permitindo uma vivência de forma mais sensível.

Para produzir o lapbook, que é uma inovação pedagógica, enquanto instrumento de registro do que foi estudado no referido componente curricular, usamos criatividade para trabalhar conceitos, siste-matizar vivências e mediações dialógicas. Uma experiência nova, instigante e desafiadora, pois nunca participei de algum curso que propusesse a construção deste tipo de material, artesanato ou similar. Foi necessário, primeiro, buscar exemplos de produção de *lapbook* no *youtube* e conhecer o trabalho dos colegas para ter ideia de como criar. Neste percurso, foi impossível separar os elementos trazidos nos textos sobre Educação Estético-Ambiental da influência da filosofia oriental que, desde 1982, faz parte da minha formação e forma de pensar, como Yoga, Taoísmo e Budismo. Com estas práticas, o Estado Natural - aquele em que a estabilidade da mente permite perceber os sinais captados pelos cinco sentidos - conseguimos interpretar de forma mais límpida. Com menos interferência de emoções perturbadoras como

raiva, ansiedade, angustia, medos, estresse etc, toda a agitação mental, o fluxo acelerado de nossos pensamentos não permite percebermos claramente o que está a nossa volta. Podemos usar como exemplo de Estado Natural a comparação da respiração de uma criança de dois anos e a de um adulto, a postura, etc. A respiração da criança é abdominal, a postura é relaxada, no adulto, em sua grande maioria, isso foi alterado pelo cotidiano. Através de meditação e exercícios de respiração, relaxamento e outros meios, podemos aproveitar de maneira mais profunda e com maior benefício o que a EEA nos oferece, a visão do ser humano no cosmos, natureza, interligação entre tudo.

O *lapbook* sintetizou tudo o que aprendemos no EEA sobre transdisciplinaridade, experiências do sensível com vivências estético-ambientais, o emocionar, o vivenciar a natureza, o amor, o sentimento, etc., visto nos textos dos autores Pablo R. Estévez (2008, 2011), Terra Silveira, Salomão de Freitas e Estévez (2016), Humberto Maturana (2002), Rita Mendonça (2007), Lurima Estevez A. (2017), Carlos F. B. Loureiro (2004).

Na minha percepção, para implementar o EEA seria preciso fazer a ligação que existe com aspectos filosóficos que convergem sobre esse modo de ver a educação para a vida. Temos exemplos com mais de dois mil anos de existência na Ásia, África, com os aborígenes, os índios das Américas e talvez por outros povos cujas ideias diferenciam-se dessa visão de educação europeia/capitalista. Para tanto, será importante abordar essa visão holística que podemos encontrar nestas outras culturas.

Fonte: Autor (2018)

Referências Bibliográficas

ESTEVEZ ALVAREZ, L. **La educación estético-ambiental en la formación de educadores (as)** / Lurima Estevez Alvarez. – 2017. 270 p. Disponível: em:<https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000011912.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018

ESTÉVEZ, P. R. (Org.). **A educação ambiental em perspectiva estética.** Rio Grande: Editora da FURG, 2011.

ESTÉVEZ, P. R. **Los colores del arco iris**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2008.

LOUREIRO, C. F. B. Educação Ambiental Transformadora. *In.:* LAYRARGUES, Philippe (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira.** Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004, p. 65-84. Disponível em: < http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/livro_ieab.pdf>. Acesso em: 04 set. 2018

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MENDONÇA, R. Educação Ambiental Vivencial. In.: FERRARO JR. L. A. **Encontros e caminhos**: Formação de Educadoras (es) Ambientais e Coletivos Educadores. Volume 2, Brasília, MMA. 2. 2007, p. 118 – 129.

TERRA SILVEIRA, W. SALOMÃO DE FREITAS, D. P. ESTÉVEZ, P. R. Educação Estético-Ambiental. **Presença Pedagógica**. v.22 • n.129 • mai./jun. 2016, p.70-75

LAPBOOKS: EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL

Paula Oliveira Pinheiro

Os *lapbooks* são muito conhecidos nos EUA e se caracterizam como pastas ou fichários com recortes, desenhos e/ou dobraduras feitas com papéis coloridos. O principal objetivo é a facilitação da compreensão do conteúdo pelo estudante. Na criação de um *lapbook* o conhecimento (ponto fundamental e/ou conceito) é sistematizado e fixado através da atividade. A técnica é um ótimo recurso para sintetizar o que o estudante assimilou sobre determinado tema e permite desenvolver a criatividade com a criação de seus próprios materiais de aprendizagem (Schmidt, 2013).

Os *lapbooks* que serão descritos a seguir foram desenvolvidos para atender aos critérios de avaliação do componente Educação Estético-Ambiental do Mestrado Acadêmico em Ensino do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé. Ao todo foram elaborados 6 *lapbooks* de acordo com as temáticas trabalhadas durante o componente e que serão especificadas a seguir.

A primeira temática foi o estudo do verbete "Educação Estético-ambiental"- (Terra Silveira, Salomão de Freitas, Estévez, 2016) e o documentário "As 4 ecologias", de Leonardo Boff, sobre os quais foi elaborado sala de aula um *lapbook* coletivo. Neste caso foram utilizados excertos do texto e do vídeo mencionados (imagem 1). Além do trabalho em sala de aula, foi elaborado outro *lapbook*, individual, sobre a mesma temática (imagem 2). A partir deste material e da atividade foi possível compreender melhor e assimilar algumas questões que envolvem a EEA bem como algumas das práticas que podem ser adotadas. Tanto o documentário quanto o verbete ressaltam a importância do cuidado com o meio-ambiente, trazendo a importância de "educar no sentido da solidariedade, da colaboração, da tolerância, da integração, da valorização da diversidade biológica e cultural" (Terra Silveira,

Salomão de Freitas, Estévez, 2016, p. 71). Além disso, precisamos ter em mente de que a terra é um ser vivo e que a preservação que se faz necessária não deve ocorrer apenas para combater um mal que já existe, mas sim para que possamos prevenir maiores problemas ambientais, garantindo qualidade para todos. Boff (2012) nos traz as 4 ecologias (ambiental, política e social, mental e integral) e indica a relevância de desenvolvermos um modo sustentável de viver, pois os recursos naturais não são infinitos e ilimitados, mudarmos os hábitos em relação ao consumismo e ao descarte do lixo produzido e adotarmos um comportamento social a fim de preservar não só nossas vidas, mas de todos os seres.

Na aula seguinte deu-se a elaboração em duplas do *lapbook* sobre a tese "Educação Estético-Ambiental" (Estevez Alvarez, 2017, p. 61-103). Com base na leitura do texto as duplas sintetizaram os conceitos mencionados. Foram utilizados recortes de revistas (imagens) e alguns excertos escritos a mão (imagem 3). A tese destaca a importância de educar com base em valores (sócio-políticos, éticos e estético-ambientais) que proporcionem a formação consciente do ser humano, relatando a importância da EEA numa perspectiva transdisciplinar e um novo tipo de educação: aprendendo a conhecer, a fazer, a conviver e aprendendo a ser. Estevez (2017, p. 69) ainda nos diz que "*esta propuesta podría generar un modo de pensamiento (transdisciplinar), que permitiría aprehender texto y contexto, ser humano y medio ambiente, lo local y lo global*". Assim sendo, nos faz refletir sobre a importância de fazer da escola um ambiente formador de indivíduos cientes e conscientes de seus papéis no mundo enquanto replicadores de conhecimentos adquiridos.

Os próximos materiais utilizados foram: texto "*Los colores del arco íris*", de Pablo René Estevez (2008) e a animação Divertida Mente, Pixar Animation Studios e Walt Disney Pictures (2015). O objetivo do uso destes materiais era vincular a educação estético-ambiental às emoções, evidenciadas no filme. Para a construção deste *lapbook* foram utilizadas imagens sobre o filme retiradas da internet e conceitos extraídos das cartas que compõem o texto (imagem 4). Ressalta-se que este *lapbook* foi resultado de debates e estudos realizados em dois encontros que trataram sobre as temáticas. Divertida Mente, de forma lúdica, nos mostra como lidamos com nossos sentimentos, que as

memórias são fixadas pelas emoções, que não existe um sentimento pior ou melhor, que às vezes é necessário ficar triste, que medo e nojo muitas vezes são questões de sobrevivência, muita alegria e empolgação pode ser ruim, que a raiva pode impedir injustiças, que esquecer algumas coisas pode ser bom e que a memória influencia nossa personalidade, entre outras coisas. Em relação à animação o que mais marcou foi o fato de evitar a rotulação da tristeza como um sentimento unicamente ruim. Chorar às vezes é necessário, devemos aprender a lidar com isso, frustrar-se deve ser considerado como um estímulo para melhorar e superar-se. O livro-carta, ou carta-livro, de Estévez (2008), nos traz respostas a questões sobre a EEA e suas aplicações, mostrando entre outras coisas que: é no dia-a-dia que se desenvolve a consciência estético-ambiental; os valores éticos devem ser desenvolvidos; o ambiente deve ser acolhedor e os indivíduos devem sentir-se parte dele. Como o autor traz em resposta à carta III, (ESTÉVEZ, 2008 p. 17) *"desarrollar una cultura de las emociones y de los sentimientos y, primordialmente, la sensibilidad"*. Assim, animação e livro destacam a importância dos sentimentos e das emoções na construção da personalidade, sensibilizando para questões sociais e ambientais que são tão relevantes nos dias atuais.

O *lapbook* seguinte foi sobre a expedição realizada na cidade de Bagé – RS e o texto Educação Ambiental Vivencial (MENDONÇA, 2007). Para a confecção foram utilizadas fotos da expedição (com a identificação dos lugares) e os conceitos de vivências de experiências ambientais presentes no texto lido (imagem 5). A expedição foi uma experiência incrível para mim que vivo em Bagé desde janeiro de 2010 e não conhecia a maioria dos pontos visitados, tão pouco suas histórias. Fazer a leitura do texto e depois realizar o passeio fez com que a experiência fosse ainda mais marcante, pois como diz a autora, vivenciando se aprende com o corpo inteiro, porque se interage com o que deve ser aprendido. A educação "vivencial" favorece a internalização dos conceitos, desenvolve a percepção da responsabilidade com o mundo, propicia a criação de novos modos de viver (MENDONÇA, 2007). Entrar em contato direto com a natureza (vivenciar), em suas mais diversas concepções, faz com que seja desenvolvido o senso crítico em relação às suas atitudes e dos outros "ampliando o repertório de sentimentos, emoções e percepções, conhecimentos e compreensões de cada pessoa, para que

se enraízem e tornem-se ativos na constituição das experiências futuras" (MENDONÇA, 2007, p. 124).

O último *lapbook* elaborado para este componente do curso foi com base em textos de/sobre Maturana (1993), Verbete: o emocionar ou emoções. Para isso foi elaborado um mapa conceitual e, posteriormente à discussão em sala de aula, foi relacionado com imagens retiradas da internet para ilustrar os conceitos levantados (imagem 6). Para Maturana (1993), devemos aceitar o outro como um legítimo outro na convivência e que cada cultura tem sua configuração do emocionar. É na cultura que se dão todos os processos de mudança, passando pela perspectiva matrística e patriarcal como modos diferentes de emocionar. O autor nos traz a cultura patriarcal como caracterizada por pensamentos lineares, conflitos, contradições e busca por resultados o que acaba por produzir sofrimento, perda de respeito e sensibilidade. Em oposição, relata o emocionar matrístico, consensual, fundado na busca pelo acordo, propondo uma relação não conflituosa e com a reflexão como caminho. Considerando que a emoção só acontece na convivência com o outro, Maturana (1993) nos faz refletir que para vivermos em um mundo melhor é preciso ter outros desejos, o que só será possível a partir de mudanças em nossas conversações, ou seja, "o mundo em que vivemos é configurado por nosso fazer" (MATURANA, 1993, p. 103).

A experiência na confecção dos *lapbooks* mencionados foi de grande importância, pois com eles, e através deles, trabalhamos todos os conhecimentos assimilados nos encontros do componente de maneira simples e dinâmica e podemos, sempre que necessário e desejado, consultá-los novamente.

Referências Bibliográficas

ALVAREZ ESTÉVEZ, L. **La Educación Estético-Ambiental en la formación de educadores (as). (**Tese de Doutorado)**.** Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande- FURG, 2017. 243f.

BOFF, L. **As 4 ecologias**. 2012. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=P8Hf0TqvAJE. Acesso em: 06 de setembro de 2018

Divertida Mente. Produção Pixar Animation Studios e Walt Disney Pictures. Estados Unidos da América, 2015. NETFLIX

ESTÉVEZ, P. R. **Los colores del arco iris**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2008

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e Brincar**: fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena Editora, 2011, 3ª edição. 263 páginas. ISBN 978.7242-048-7. Original publicado em 1993, em Santiago, Chile.

MENDONÇA, R. Educação Ambiental Vivencial. *In.:* FERRARO JR. L. A. **Encontros e Caminhos:** Formação de Educadoras (es) Ambientais e Coletivos Educadores. Volume 2, Brasília, MMA. 2. 2007, p.118-129. Disponível

Em:http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encontros_2.pdf. Acesso em: 15 de outubro de 2018

SCHMIDT, S. **Lapbooks: o que são?** Bloguinfo: registros sobre educação, tecnologia e a vida... 2013. Disponível em: http://bloguinfo.blogspot.com/2013/02/lapbooks-o-que-sao.html. Acesso em: 17 de novembro de 2018.

TERRA SILVEIRA, W.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P.; ESTÉVEZ, P. R. Educação Estético-Ambiental. **Presença Pedagógica**. v.22 • n.129 • mai./jun. 2016, p.70-75

ANEXOS: Imagens dos *lapbooks*

Imagem. 1. Fonte: Autora (2018)

Imag. 2. Fonte: Autora (2018)

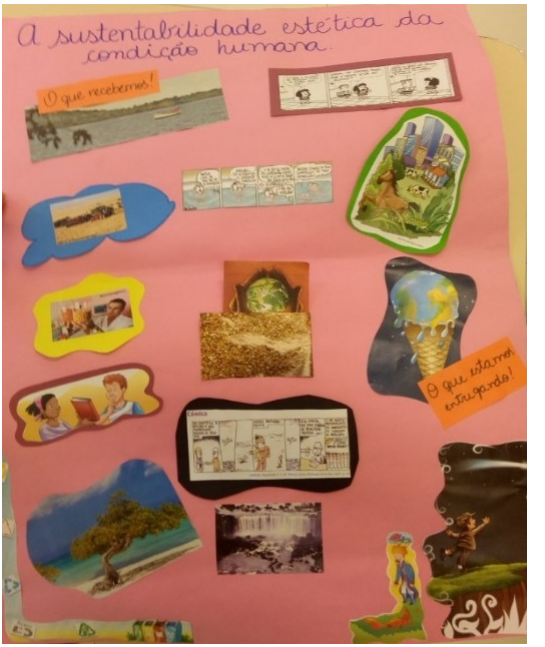


Imagem 3. Autora (2018)

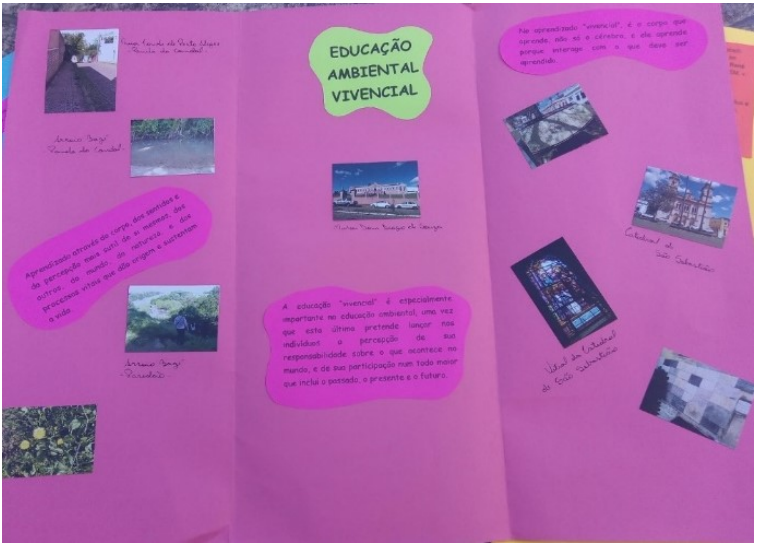


Imagem 4. Fonte: Autora (2018)

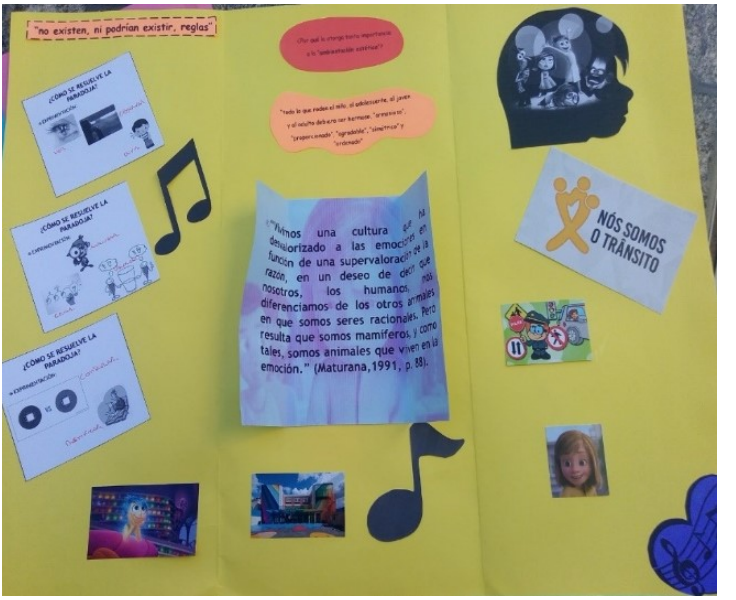


Imagem 5. Fonte: Autora (2018)

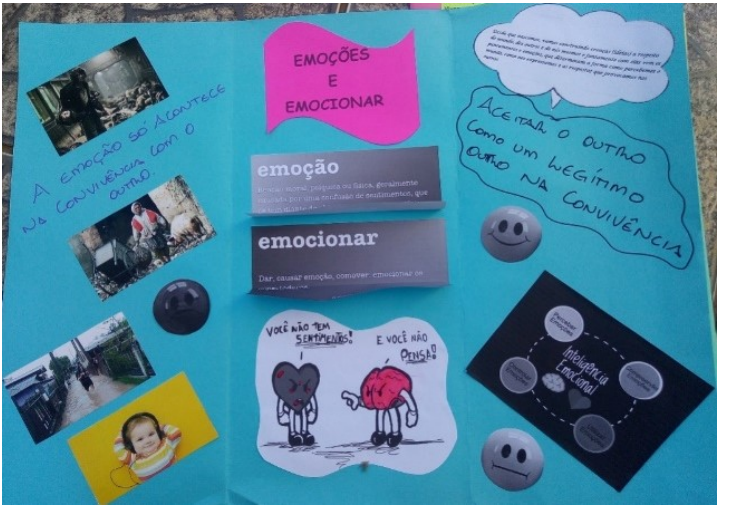


Imagem 6. Fonte: Autora (2018)

EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL: JOGOS DIDÁTICOS COMO ELEMENTO CENTRAL NA CONSTRUÇÃO DE UM *LAPBOOK*

Vitor Garcia Stoll

Este relato emerge a partir da experiência de construir um *lapbook* para a Componente Curricular de Educação Estético Ambiental (EEA), vinculada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino, da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – *Campus* Bagé/RS. Neste texto apresento as contribuições dos jogos didáticos para construção e reflexão desse instrumento avaliativo.

Ancorado nas concepções de Terra Silveira, Salomão de Freitas e Estévez (2016) entendo a EEA como um conjunto de práticas e saberes de cunho pedagógico, destinadas a fortalecer o relacionamento emocional das pessoas consigo, com os outros e com o mundo. Para isso, a EEA pauta-se nos princípios da solidariedade, cooperação, tolerância, integração e diversidade. De modo que, se possa desenvolver nos indivíduos atitudes e posturas de empatia, criatividade, sensibilidade e alteridade.

Na componente curricular de EEA fomos desafiados a compreender a dimensão do sensível, na formação integral da personalidade humana, relacionando às questões da atualidade. A cada encontro foram desenvolvidas "mediações dialógicas" com vídeos, artigos, teses, livros e expedições de estudos sobre temáticas relacionadas à EEA, tais como: ecologias, transdisciplinaridade, emoções e etc. Além disso, vivenciamos "experiências do sensível", momentos proporcionados pelos colegas, em que fomos estimulados a experimentar e refletir, principalmente sobre o belo e o feio.

Ao término de cada aula registramos em formato de *lapbook* a síntese do que aprendemos. De acordo com Gugelmin e Gonçalves (2016) o *lapbook* [livro de "colo", na tradução literal] é um recurso didático não muito conhecido no Brasil. Sua constituição é feita através de minilivros, que juntos, irão compor um material semelhante a um portfólio, porém com *layout* diferenciado e dinâmico.

Para sua construção, pode ser utilizado como base cartolina, papel cartão, papelão e folhas de ofício. Em seu interior podem conter imagens, gravuras, poemas, jogos, esquemas, mapas conceituais, desenhos, mosaicos, dobraduras e qualquer elemento que a critério da criatividade do proponente demonstre a síntese da aprendizagem.

Para construção do meu *lapbook* na componente supracitada, optei pela utilização de jogos didáticos, pois além de promover a atenção e o interesse, também estimula a interação entre os jogadores, o desenvolvimento da memória, raciocínio lógico e reflexivo (MASTROCOLA, 2012).

De acordo com Gomes e Friedrich (2001) os jogos didáticos se diferenciam dos materiais didáticos tradicionais, pois contem aspectos lúdicos e dinâmicos capazes de desenvolver experiências pessoais e coletivas que ajudam na (re)construção do conhecimento. Conforme corrobora Rosa (2003) sua construção pode ser direcionada de acordo com o pretendido pelo proponente e com os objetivos que se deseja alcançar.

A exemplo, a Figura 1 mostra a síntese da aprendizagem construída a partir da relação do livro-carta "*Los colores del arco iris*" de autoria de Pablo René Estévez (2008) com o filme Divertida Mente, lançado pelo Disney Pixar em 2005. No livro, um professor responde, através de cartas, as dúvidas de sua ex-aluna (Rosa Amada), agora professora de artes. Enquanto que o filme conta a história de *Riley*, uma menina de 11 anos que convive com várias emoções dentro do seu cérebro.

Jogo Contra o tempo

Fonte: Autor (2018)

Nesta aula, construí o Jogo Contra o Tempo, composto por uma ampulheta e cartas com perguntas. A dinâmica do jogo consiste em dividir os jogadores em dois grupos. Vira-se a ampulheta e o adversário terá que fazer o solicitado até o último grão de areia cair. As perguntas objetivam relacionar o conteúdo das cartas apresentadas no livro com as cenas do filme, estimulando o trabalho em equipe entre os participantes.

Já a Trilha denominada "Você Lembra?" (Figura 2) foi construída a partir da expedição de estudos feita pela turma na cidade de Bagé/RS, tendo como base o texto "Educação ambiental vivencial" de autoria de Rita Mendonça (2007). O jogo é composto por um tabuleiro, um dado, seis peões e 40 cartas. Para iniciar, cada jogador escolhe um peão e o posiciona "largada". Cada vez que o jogador cair em uma casa com um ponto de interrogação (?) deve tirar uma carta correspondente à cor da casa que está. Se responder errado ou não souber, voltará uma casa. Ganha quem chegar ao final do tabuleiro primeiro.

Trilha “Você Lembra?”

Fonte: Autor (2018).

As perguntas da cor vermelha foram referentes à fundação da cidade de Bagé e a Catedral de São Sebastião, as azuis relativas à Panela do Candal, as amarelas sobre o Museu Dom Diogo de Sousa e paisagens visualizadas e as verdes sobre o texto estudado. Objetivou-se estimular a interação e memória dos participantes, interligando a experiência com a Educação Ambiental Vivencial.

Conforme Tolomei (2017), os jogos beneficiam a motivação, engajamento e participação dos estudantes nas atividades propostas. Além do caráter lúdico, faz com que as aulas se tornem mais divertidas e prazerosas. Dessa forma, é relevante que à medida que construam os jogos, também socializem com a turma.

Com base nessa experiência, percebi que a construção de jogos didáticos dentro de *lapbooks* deve ser estimulada no âmbito educacional. Pois, além de desenvolver a síntese do que foi aprendido, o estudante deverá pensar em estratégias para construção do jogo, tais como: estética, objetivos, regras, materiais e relação com o conteúdo

estudado e, consequentemente, deverão estimular sua criatividade, a empatia e o trabalho em equipe.

Referências Bibliográficas

ESTÉVEZ, P. R. **Los colores del arco iris.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2008

GOMES, R. R.; FRIEDRICH, M. A. Contribuição dos jogos didáticos na aprendizagem de conteúdos de Ciências e Biologia. *In.:* **4º Encontro Regional de Ensino de Biologia.** Rio de Janeiro, 2001. Anais. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2001. p. 389-392.

GUGELMIN, A.; GONÇALVES, N. G. **A história em páginas envelhecidas:** o uso de revistas antigas em sala de aula. Paraná: Secretaria de Estado da Educação, 2016. Disponível em: < http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_hist_ufpr_andreagugelmin.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

MASTROCOLA, V. M. **Ludificador:** um guia de referências para o game designer brasileiro. São Paulo: Edição do Autor, 2011.

MENDONÇA, R. Educação Ambiental Vivencial. *In.:* FERRARO JR. L. A. **Encontros e Caminhos:** Formação de Educadoras (es) Ambientais e Coletivos Educadores. Volume 2, Brasília, MMA. 2. 2007, p.118-129. Disponível em: < http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encontros_2.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2018.

ROSA, J. **Psicologia e Educação:** o Significado do Aprender. 7. ed. Porto Alegre: Suliani Editografia, 2003.

TERRA SILVEIRA, W.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P.; ESTÉVEZ, P. R. Educação Estético-Ambiental. **Presença Pedagógica**. v.22 • n.129 • mai./jun. 2016, p.70-75.

TOLOMEI, B. V. A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. **Revista EaD em Foco**, n. 7, v. 2, p. 145–156, 2017.

INTERVENÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL: INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO[13]

Diana Paula Salomão de Freitas
Ronan Moura Franco
Francéli Brizolla
Elena Maria Billig Mello

> Segundo o mito, o cuidado vem primeiro, pois significa o pressuposto que deve existir para que algum ser possa irromper na existência. Sem o cuidado nenhum ser emerge e se mantém na existência. Definha e morre. (Leonardo Boff, 2019)

Introdução

Quando o cuidado com o outro, a democracia, a participação, a solidariedade, o respeito e a formação humanista vêm sendo desmoralizados e desacreditados, entendemos a necessidade de destacar estes valores nos processos educativos que desenvolvemos no âmbito da Educação Superior. Na contramão do que, infelizmente, vem sendo nacionalmente estimulado, calcamos nossas práticas educativas na perspectiva estético-ambiental da educação, reconhecendo nessas características inovadoras. Argumentamos sobre nossa opção filosófica e pedagógica, destacando a importância de, intencionalmente, realizar práticas educativas considerando saberes, conhecimentos e metodologias, propostas por professor/as em co-construção com estudantes, para transformar o modo como emocionalmente nos relacionamos com o ambiente. Intervenções estético-ambientais enquanto uma inovação pedagógica.

Para dar visibilidade às experiências do sensível — intervenção estético-ambiental — classificadas como inovações pedagógicas, inicialmente mostraremos como nosso grupo de pesquisa compreendeu os conceitos de

[13] Este capítulo resultou da escrita inicial, em forma de resumo expandido, socializado no III Seminário de Inovação Pedagógica: vivências acadêmico-profissionais, realizado nos dias 29 e 30/11/2019, campus Uruguaiana- UNIPAMPA (Universidade Federal do Pampa).

"inovação pedagógica" e "educação estético-ambiental" e como buscou vivenciá-los na sala de aula da pós-graduação de uma universidade pública. Posteriormente, ao estabelecer relações entre características de inovação pedagógica e elementos da educação estético-ambiental, argumentamos sobre a necessidade de, intencionalmente, realizar intervenções estético-ambientais considerando saberes, conhecimentos e metodologias, propostas por professor/as em co-construção com estudantes, para transformar o modo como emocionalmente nos relacionamos com o ambiente.

Procedimentos metodológicos

O trabalho com educação estético-ambiental foi desenvolvido com três turmas em curso de pós-graduação *stricto sensu*, nos anos de 2017, 2018 e 2019, em uma universidade pública, localizada no sul do Brasil, criada no contexto de expansão e reestruturação das universidades federais de ensino. Seguindo uma lógica de fazer diferente, a Universidade Federal do Pampa, numa dimensão pedagógica, atendeu a política, incentivando novos arranjos curriculares para os cursos de graduação e pós-graduação (BRASIL, 2012). Nesse sentido, no âmbito de um curso de Mestrado Acadêmico em Ensino, o componente curricular abordado neste texto, "Educação estético-ambiental como proposta pedagógica", objetivou contribuir para o desenvolvimento da compreensão da dimensão do sensível, na formação integral da personalidade humana, relacionado às questões socioambientais da atualidade (UNIPAMPA, 2017).

A partir da docência compartilhada por três professoras conjuntamente com os estudantes, vivenciamos aulas teórico-práticas, em um processo de (re)construção de conhecimentos, a partir da metodologia dialética, que se pauta na compreensão de que o conhecimento é construído pelas pessoas na sua relação com as outras e com o mundo (VASCONCELOS, 1992). Trabalhamos, a partir das colocações do autor anteriormente referido, com os três momentos pedagógicos inter-relacionados, na circularidade ação-reflexão-ação: 1°) Mobilização para o conhecimento (síncrese), com "experiências estético-ambientais"; 2°) (Re)construção do conhecimento (análise) - viabilizando o confronto entre o que se conhece e o que se passa a

conhecer, por meio da elaboração de relações o mais totalizantes possíveis. Realizamos "mediações dialógicas" (fundamentos teórico-conceituais), com vídeos, rodas de conversa, rotação por estações, expedições de estudos etc.; 3°) Elaboração da síntese do conhecimento (síntese) - sistematização das "experiências do sensível" e das "mediações dialógicas", por meio da expressão do conhecimento em produções escritas, portfólios e *lapbooks*. Nestes dois últimos instrumentos de registro e acompanhamento dos elementos estudados, orientamos para que os mestrandos abusassem da criatividade, fazendo imagens, dobraduras e esquemas para sintetizar suas compreensões acerca das aulas, dos textos lidos e das experiências do sensível criadas e por esses vivenciadas.

A partir de autores que fundamentaram teórico-conceitualmente os trabalhos com educação estético-ambiental e inovação pedagógica, na próxima parte deste texto buscamos relacionar estes conceitos, identificando-os em nossa intervenção estético-ambiental, nas experiências do sensível realizadas em nossas aulas, de modo a compreendê-las enquanto uma inovação pedagógica.

Resultados e discussão

Nossa compreensão de educação estético-ambiental vem sendo construída a partir de Pablo René Estévez, que concebe esta perspectiva educacional como uma fusão orgânica do estético com o ambiental, de modo a propor e promover um enfoque holístico ao trabalho educativo para uma formação cultural, utilizando-se, para isso, de vias curriculares, extracurriculares e extra-escolares, em especial as disciplinas de arte, as que estudam a natureza, o trabalho, no sentido ontológico e outras capazes de resgatar e desenvolver nas pessoas valores e sensibilidade (ESTÉVEZ, 2008; 2015). A partir daí, assumimos a EEA enquanto "[...] práticas, saberes, conhecimentos e metodologias de caráter pedagógico, destinadas a enriquecer o relacionamento emocional das pessoas com o nosso meio ambiente" (TERRA SILVEIRA; SALOMÃO DE FREITAS; ESTÉVEZ, 2016).

Assumimos a vertente estético-ambiental da educação como fundamento de nossas intervenções pedagógicas, pois compreendemos que é sobre a base emocional - desenvolvida em diferentes contextos -

que essencialmente vão sendo formados valores, princípios e ações com relação aos outros seres vivos, objetos e acontecimentos (TERRA SILVEIRA; SALOMÃO DE FREITAS; ESTÉVEZ, 2016).

Compreendemos o campo educacional como um território fértil para a conscientização, a criação e o desenvolvimento de ações inovadoras para o enfrentamento da crise ambiental atual. Sendo assim, em contraposição ao racionalismo utilitarista que reduz a educação à finalidade de qualificar pessoas para o mercado de trabalho, nos processos educativos que articulamos fundamentadas/o na educação estético-ambiental, deliberadamente, queremos inovar pedagogicamente e promover mudanças. Com nossas intervenções pedagógicas, enfocamos a dimensão socioambiental dos acontecimentos, levando os participantes a pensarem sobre o funcionamento do sistema capitalista, por meio das políticas neoliberais, que são radicalmente opostas ao cuidado com o outro, à democracia, à participação, à solidariedade, ao respeito, enfim, às relações pautadas por valores humanistas. Com reflexões sobre esta crescente crise de valores, provocamos os participantes das aulas a pensarem sobre como esta lógica de produção, consumo e descarte de mercadorias - e pessoas - leva à extinção de grande parte do patrimônio natural e social que, evolutivamente, tem contribuído para o aprimoramento dos sentidos humanos. (ESTÉVEZ; ESTEVEZ ALVAREZ, 2017).

Para fundamentar nosso trabalho, apoiamo-nos também nos estudos que realizamos no Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-profissional de Profissionais da Educação, na Universidade Federal do Pampa - GRUPI/UNIPAMPA[14], o qual integramos, com objetivos de colaborar na: atualização de Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de escolas de Educação Básica e de cursos de formação de professores - licenciaturas da UNIPAMPA; inter-relação de diferentes conhecimentos e experiências de profissionais em escolas de abrangência da UNIPAMPA; valorização da implementação de política de inovação pedagógica nas instituições de Educação Básica e na Universidade; construção e divulgação de instrumentos de acompanhamento e avaliação de implementação de políticas de

[14] Para mais informações acessar: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5930141100172062.

inovação pedagógica na formação acadêmico-profissional; constituição de redes de professores que fazem inovação desde a escola.

Subsidiamo-nos nos estudos iniciais sobre inovação na educação nas produções do Grupo de Trabalho Nacional de Inovação e Criatividade[15][3], criado em 2015, pelo Ministério da Educação, antes do golpe jurídico parlamentar sustentado pela mídia brasileira, em 2016. O referido GT indicou inovações pedagógicas e iniciativas criativas nas dimensões das organizações educativas, a saber: gestão, currículo, metodologias, ambiente e conexões inter-setoriais e em rede. No âmbito do currículo, o GT recomendou indicadores que associamos às condições e características propostas por Cunha (2018) para que a inovação pedagógica aconteça, a saber: a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; a gestão participativa, por meio da qual os sujeitos do processo inovador sejam protagônicos da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados; a reconfiguração dos saberes, com a anulação ou diminuição das clássicas dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura,educação/trabalho etc.; a reorganização da relação teoria/prática, rompendo com a clássica proposição de que a teoria precede a prática, dicotomizando a perspectiva globalizadora e orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.

A partir destas compreensões, assumimos como inovação pedagógica, "[...] intervenções de natureza administrativo-pedagógica criadas por decisões coletivas e participativas, com intencionalidade deliberada para gerar mudanças nas estratégias de construção ou organização de conhecimentos que se alinhem às transformações histórico-sociais necessárias aos nossos tempos" (MELLO; SALOMÃO DE FREITAS, 2017).

Neste texto, a partir da nossa compreensão de inovação pedagógica em âmbito curricular, mostramos nossa colaboração em inter-relacionar diferentes conhecimentos e experiências para se estudar fenômenos e processos de modo a promover a (re)construção de

[15] Criado pela Portaria Ministerial no. 751, de 21 de julho de 2015.

saberes e conhecimentos dos participantes. Para abordar um tema, em sua complexidade, no componente curricular "Educação estético-ambiental como proposta pedagógica" trabalhamos intencionalmente com diferentes disciplinas e metodologias, fundamentadas/o na vertente estético-ambiental da educação com a deliberada intencionalidade de promover mudanças nas percepções e relações estabelecidas pelos participantes.

A partir das características e condições propostas por Cunha (2018), tendo como base a educação estético-ambiental assumida como uma opção teórico-metodológica inovadora para transformar a relação dos estudantes com a problemática socioambiental atual, reconhecemos as experiências do sensível desenvolvidas no mestrado como uma intervenção estético-ambiental. Professoras/es em co-construção com discentes, ao planejar e implementar as experiências do sensível, propuseram-se transformar o modo como emocionalmente nos relacionamos com as situações socioambientais da atualidade, promovendo intervenções que, posteriormente, foram escritas, mostrando o que os proponentes compreenderam por "experiência do sensível", objetivos almejados, recursos usados, bem como indicaram com quantas pessoas - e de qual idade - a experiência foi - e novamente poderá ser - realizada. As escritas também mostram o que se pretendeu e o que se aprendeu com a experiência realizada.

Nestas experiências reconhecemos características de educação estético-ambiental que também se configuram como inovação pedagógica, a partir das mencionadas proposições de Cunha (2018), a saber: a) relações horizontalizadas, de solidariedade, entre professor-estudante e dos estudantes entre si, considerando que os responsáveis pelas experiências colocaram-se como articuladores e não detentores dos conhecimentos e saberes trabalhados; b) participação de todos - professores/as e discentes - que conceberam, implementaram e refletiram, pela escrita, avaliando as experiências realizadas, conferindo protagonismo a todos os envolvidos; c) as intervenções também motivaram o estudo das teorias trabalhadas; d) as experiências realizadas contaram com diferentes saberes dos temas estudados nas aulas, promovendo interação entre sujeitos e os objetos de estudo a partir de uma relação dialógica; e) reconhecimento da conexão e integração dos seres humanos entre si e com a natureza não humana;

estímulo a rupturas paradigmáticas, como: o conformismo, a homogenização e a racionalidade técnica, realizando práticas educativas emancipatórias, que promovessem a indignação e não indiferença (SANTOS, 1996) para as problemáticas socioambientais apresentadas. Características que os leitores reconhecerão na leitura reflexionada dos textos das experiências do sensível trazidas neste livro.

Considerações finais

Neste texto apresentamos reflexões sobre a educação estético-ambiental assumida como um importante fundamento das intervenções realizadas em nossas aulas na pós-graduação de uma universidade pública. Em diálogo com teóricos, associamos características e condições entre a inovação pedagógica e a vertente estético-ambiental da educação.

Assumimos a escola como instituição social de enorme abrangência para se discutir e propor práticas educativas que foquem na modificação das situações atuais, que colaboram para a não adaptação das pessoas ao sistema capitalista e a transformação das condições de desigualdade e de injustiça social que caracterizam a problemática ambiental vivida. Buscamos educar no sentido da não indiferença às questões socioambientais e estimular práticas e reflexões pautadas na solidariedade, na colaboração, na tolerância, na integração, firmada em princípios de coletividade e na valorização da diversidade biológica e cultural. "Incentivar o processo de inovações é agir contra um modelo político que impõe, não raras vezes, a homogeneização como paradigma" (CUNHA, 2018, p.12).

Ao fundamentar nossas intervenções pedagógicas na educação estético-ambiental as compreendemos como uma inovação educacional, pois, em contraposição a uma postura pedagógica disciplinar, de consenso, alicerçada em soluções prescritivas, numa perspectiva estético-ambiental de educação, queremos promover uma ruptura paradigmática e contribuir para o desenvolvimento da compreensão da dimensão do sensível, na formação integral da personalidade humana, relacionado às questões socioambientais da atualidade.

Desafinado-nos a assumir "[...] uma forma de conhecimento que funcione como princípio de solidariedade [...]" (SANTOS, 2000, p. 30), no exercício de "se fazer-saber professor", a docência compartilhada nos constitui, a cada encontro, como sujeitos que, em nossas experiências (aqui conforme Larrosa[16]) sustentamos conhecimentos em práticas colaborativas, e "pode nos permitir deixar tocar e transformar com e pelo outro, em direções desconhecidas – criadas no encontro -, tornando os fazeres docentes experiências criativas a cada circunstância que nos acontece". (TRAVERSINI *et al.*, 2012, p. 294).

[16] Para Larrosa, o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, singular e concreta.

Referências Bibliográficas

BOFF, L. **Ecologia e Teologia da Libertação**. https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Mae-Terra/Ecologia-e-Teologia-da-Libertacao/3/46005. Acesso em 06 dez. 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. **Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012.** Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12386-analise-expansao-universidade-federais-2003-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 04 mai. 2019

CUNHA, M. I. Prática pedagógica e inovação: experiências em foco. *In.:* MELLO, E. M. B. *et.al.* **Anais...**Seminário Inovação Pedagógica "Repensando estratégias de formação acadêmico-profissional em diálogo entre Educação Básica e Educação Superior. Uruguaiana, RS: Repositório UNIPAMPA, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/2NY2wZH>.

ESTÉVEZ, P. R. **Los colores del arco iris.** La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2008.

ESTÉVEZ, P. R. **Enseñar a sentir**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2015.

ESTÉVEZ, P. R.; ALVAREZ ESTEVEZ, L. **La educación estética en la perspectiva trandisciplinaria.** Edtorial Universitaria Félix Varela: La Habana, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MELLO, E. M. B.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P. A formação docente no viés da Inovação Pedagógica: processo em construção. **Anais ...** XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: estado, políticas e gestão da educação: tensões e agendas em (des)construção. João Pessoa-PB, 2017, p.1793-1802. Disponível em:

<http://www.anpae.org.br/XXVIIISIMPOSIO/publicacao/AnaisXXVIIISimposio2017.pdf>. Acesso em: 17 set. 2019.

SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron. AZEVEDO, José Clovis. SANTOS, Edmilson Santos dos. **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente.** Contra o desperdício da experiência. São Paulo, Cortez, 2000.

TERRA SILVEIRA, W.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P.; ESTÉVEZ, P. R. Educação Estético-Ambiental. **Presença Pedagógica**. v.22, n.129, mai./jun. 2016, p.70-75.

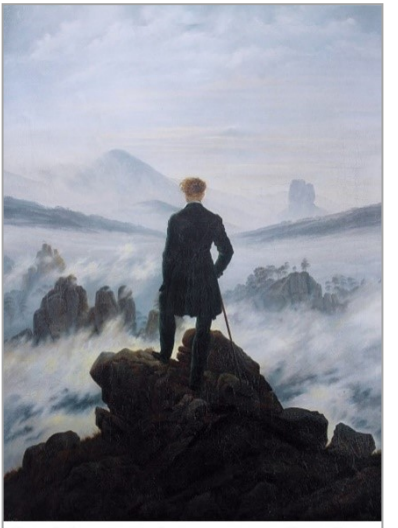
TRAVERSINI, C.S.; XAVIER, M.L.M.de F; RODRIGUES, M.B.C.; DALLA ZEN, M.I.H.; SOUZA, N.G.S. de. Processos de Inclusão e docência compartilhada no III Ciclo. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.28, n.02, p.285-308, jun. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA- UNIPAMPA. **Plano de Ensino**, 2017.

EXPERIÊNCIA[17]

Lucas Freitas da Rosa

Nenhum homem jamais teve uma
experiência que se saciasse em si mesma.
(Ralph Waldo Emerson)



Caminhante sobre o mar de névoa.
Caspar David Friedrich (1818).

O tema da experiência contorna e atravessa uma série de questões que são muito caras à formação do pensamento ocidental, tendo, assim, uma relevância acentuada nos campos da filosofia e da epistemologia. A raiz etimológica do termo advém na palavra latina *experientia* (ensaio, prova, teste), cuja formação se dá na combinação de *ex* (fora, exterior) e *periri* (perigo, risco). Da mesma forma, uma análise

[17] Sou grato a Clara Dornelles, Damom Ribeiro, Ézio Sauco, Mariane Rocha e Raione Pedrosa por dedicarem seu tempo à leitura de versões prematuras do texto, fazendo comentários e pondo à disposição seus conhecimentos. Agradeço especialmente a Clara, minha orientadora, por me introduzir à leitura de Larrosa, que despertou meu interesse pelo tema, e a Mariane pelas observações relativas a Didi-Huberman e Agamben, que contribuíram muito para melhoria do texto. Quaisquer erros que ainda restarem são de minha responsabilidade.

da raiz indo-europeia *per* indica significados relacionados para com ideias como travessia, percurso, passagem, etc.[18]

A história do uso da palavra experiência está relacionada, em alguns momentos, à influência dos conceitos desenvolvidos sob as rubricas do empirismo e do materialismo na filosofia da ciência[19] – isto é, está relacionado às ideias de experimento e ciência experimental. Sobre isso, o que o pensamento empirista assentou na tradição filosófica é o conceito da experiência como percepção e recepção de um dado sensível. Em contraposição ao pensamento racionalista, o método empírico de Thomas Hobbes [1588-1679] e Francis Bacon [1561-1626][20] considerava que as sensações, percepções, imaginações, memórias e significações experimentadas pelo sujeito que se colocava em contato com o *mundo exterior* tratavam-se um meio viável de construção do conhecimento. Com as transformações e desenvolvimentos que a ciência moderna sofreu, a partir das disputas entre o racionalismo de René Descartes [1596-1650] e as concepções empiristas, o vocábulo da experiência desprendeu-se o signo do perigo e se converteu no *experimento como método*.

A partir da tensão existente entre o dualismo do sensível e do racional, o experimento como método científico providenciava um caminho seguro para se explicar os fenômenos do mundo externo ao sujeito – produzindo, dessa forma, um conhecimento que explica e prevê fenômenos futuros. A essas questões, princípios como da necessidade

---

[18] Em uma reflexão que se funda na etimologia, Larrosa (2016) menciona ainda que *Erfahrung* (experiência, em alemão) tem aglutinado o termo *fahren* – que significa viajar. Segundo ele, "do antigo alto-alemão *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo. Tanto nas línguas germânicas como nas latinas, a palavra experiência contém inseparavelmente a dimensão de travessia e perigo" (p. 27).

[19] Uma proposta de história da filosofia menos eurocêntrica certamente precisa fazer menção ao elemento empirista que reside na tradição budista. A respeito disso, o leitor poderá identificar esta propriedade no conceito de Verdade que está presente nos sermões de Buda e, principalmente, na maneira como o pensamento budista explora as noções de experiência e consciência – "Tudo é Não-Eu". Um comentário interessante a respeito do tópico pode ser encontrado em Cooper (2002, p. 46-56).

[20] É preciso destacar também o papel de David Hume [1711-1776] no que tange a uma re-elaboração e atualização do empirismo de seus antecessores. Em sua teoria, o autor caracteriza que o papel das percepções sensitivas seria de maior relevância que as operações imaginativas ou racionalistas no processo do conhecimento. Hume (2001) vai tratar da temática a partir do conceito de *impressão*, que possuiria duas instâncias: a *sensação*, ocorrida através dos fenômenos percebidos pelos sentidos, e a *reflexão*, cujo desenvolvimento se daria através da faculdade do pensar.

da verificação, da possibilidade de reprodução do fenômeno e da indução como ferramenta de generalização ou extrapolação foram desenvolvidos como parte de um compêndio de regras básicas dos procedimentos que produzem o conhecimento científico[21].

Assim, as discussões a respeito da experiência (enquanto o imprevisível) se encontraram correntes posteriormente no pragmatismo[22] de John Dewey [1859-1952]. Para o filósofo e pedagogo norte-americano, há uma distinção fundamental a ser feita para a compreensão de seu pensamento: a *experiência* e *uma experiência*. Enquanto a primeira se trata de um fenômeno de interação entre o sujeito e o externo cujos efeitos são incipientes e cessam facilmente por condições objetivas ou subjetivas, a segunda é uma "experiência real"

---

[21] A respeito do desenvolvimento do pensamento científico e do papel do experimento como método – ou da experiência científica – o leitor poderá encontrar em Karl Popper [1902-1994] (1975) e Thomas Kuhn [1922-1996] (1995) mais elementos a respeito da discussão epistemológica. Tais autores nos legaram a compreensão de que os paradigmas científicos são construídos sob a égide da provisoriedade, sendo constantemente falseados. Um comentário a respeito da tomada da experiência espontânea e de sua transformação em método (disciplinado e controlado) pode ser encontrado nos dizeres de Giorgio Agamben (2005, p. 25): "a ciência moderna nasce de uma desconfiança sem precedentes em relação à experiência como era tradicionalmente entendida (Bacon define-a como uma 'selva' e um 'labirinto' nos quais se propõe a colocar ordem)". Outro comentário sobre o papel da experiência no progresso científico é empreendido por Gaston Bachelard [1884-1962]. Para o autor, o desenvolvimento da ciência tem com vetor o processo de abstração, isto é, o progresso do "ser" das coisas para o conhecimento das coisas. Nessa perspectiva, o conhecimento científico transita entre filosofias como empirismo para caminhar em direção ao racionalismo. Assim, no encadeamento de elementos que formam o progresso científico (os obstáculos epistemológicos, para Bachelard), encontra-se a chamada *experiência primeira*. Nesse estágio, entende o autor, sujeito encontrará uma satisfação imediata à curiosidade através de um "empirismo evidente e básico" (2013, p. 37). Isto é, através de experiência sensorial calcada no realismo dos sentidos, o sujeito imbuído do espírito científico tratará da realidade daquele fenômeno, fazendo referência ao "ser" do conceito. Assim, a experiência primeira é uma forma ontológica a forma de tratar o conhecimento.

[22]A experiência parece ser um tema que ganha considerável expressão no campo do pragmatismo, visto que o método de acesso à verdade passa pelo reconhecimento de um conjunto de relações que vão se estabelecendo. Assim, podemos observar também a presença dessa temática na filosofia fenomenológica de Martin Buber [1878-1965] que chamou a atenção do lingüista Marcelo Dascal [1940], o levando a organizar o livro 'Sobre comunidade' As contribuições do pensamento de Buber para um campo do conhecimento interessado na comunicação, no diálogo e no debate residem no cerne de sua teoria: os conceitos de "Eu-Tu" (relação) e "Eu-Isso" (experiência). Para o autor, a relação de "Eu-Tu" ocorre do sujeito para com o outro (que pode ser a natureza, as pessoas ou seres espirituais) através de um efeito dialógico que aceita o imprevisto e o inusitado. Em contraponto, a relação de "Eu-Isso" transfere ao outro o papel de objeto – e é nesse eixo que são desenvolvidas as ciências.

que marca o indivíduo em sua singularidade. Assim, *uma experiência* só existe sob um caráter individual e implica em um duplo movimento: padecer ou sentir e agir ou intervir a partir de tal. Se por um lado o sujeito não pode controlar ou organizar o fenômeno que o afeta, ele é ativo na medida em que incorpora as implicações de *uma experiência* em si. Portanto, *uma experiência* pode ser capaz de dar sentido experiências anteriores, mas também implica imprescindibilidade de viver outras. Em outros termos, ela é responsável por modificar o organismo, desenvolvendo nele novos hábitos e aptidões que condicionarão novas experiências.

Para Dewey, uma experiência possui um determinado ritmo e um conjunto de características que se encontram baseadas em formulações sobre circularidade reflexividade. Isto é, como crítica ao modelo mecânico do estímulo-resposta, nessa concepção, a resposta se encontra implicada no próprio estímulo, de que forma que intervir também significa experienciar[23]. Assim, pode-se enumerar alguns traços que *uma experiência* apresenta: unidade (por ser única e ter seus elementos em coesos em um sistema dinâmico), consumação (uma experiência não finda cessando-se, mas provoca uma transformação que movimenta o quadro), estética (o desenvolvimento da experiência na subjetividade do sujeito possui uma qualidade estética[24]) e forma (uma organização ou sistema que é caracterizado por uma dinamicidade que permeia todos envolvidos na experiência). Além disso, as interações dos

[23]Sobre isso, o leitor pode encontrar mais subsídios sobre discussão da relação homem-ambiente em Lev Vygotsky [1896-1934], que também estabelece uma crítica aos inatistas e aos empiristas ou comportamentais, mas que possui diferenças consideráveis com o pensamento de Dewey. O psicólogo bielorrusso vai tratar da experiência como interação significativa que cada pessoa estabelece com um ambiente. Ver em Vygotsky (1991).

[24] Deve ser ressaltado que Dewey está preocupado em distinguir que seu conceito de experiência – por mais que apresente qualidade estética – não se trata do que vem sendo convencionado como experiência estética. Nesse sentido, uma proposta de Educação Estético-Ambiental pode fornecer elementos para se pensar em possíveis aproximações com certa desenvoltura entre uma experiência (com qualidade estética) e a experiência estética como também uma experiência nesse sentido estrito pragmaticista. Algumas chaves de leitura podem residir no próprio interesse que Dewey (2010a) desenvolveu sobre arte e na discussão a respeito das saídas de objetivação e subjetivação frente aos processos educacionais. Uma aproximação dessas formulações conceituais pode proporcionar uma revisão do debate e levar a um desenvolvimento e transformação de ambas linhas do pensamento em novos liames. A questão é anterior a um desafio de implementação de elemento na prática de ensino, mas se situa numa reflexão teórico-conceitual.

sujeitos com o mundo, para o autor, passam por resistências, tensões, contradições, incompatibilidades e cooperações, de forma que a experiência ocorre quando "a vida continua e, ao continuar, se expande" (2010a, p. 76).

Os apontamentos de John Dewey, portanto, constituíram uma fonte valiosa para se pensar o tópico da experiência, de forma a influenciar inúmeros pensadores, como Paulo Freire [1921-1997][25]. O conceito de *uma experiência* se torna chave para o desenvolvimento de uma filosofia que procura despolarizar o *eu* do *outro* – propondo, assim, uma organização dinâmica em contínua transformação envolvendo os "organismos" e o "ambiente". Nesse ponto de vista, a experiência não é, antes de tudo, uma realidade subjetiva – ela precede mesmo a distinção entre o sujeito e o objeto, visto que é, no acontecimento dela, que esses dois polos passam a existir. Para Dewey, a experiência só adquire caráter cognitivo quando o sujeito passa a formular relações a partir de sua interação com o ambiente na forma de investigação. Dessa forma, seu pensamento também produz uma saída que não se situa no racionalismo ou no empirismo – aqui, a razão não preexiste como uma categoria *a priori* e nem atua isolada ou contra a experiência, mas existe através dela.

Em seguida, a discussão sobre a experiência também esteve presente nas reflexões do filósofo e sociólogo alemão Walter Benjamin [1892-1940], cujo pensamento, no entanto, assume, evidentemente, elementos que são próprios da tradição a qual pertence o autor – tais como a influência do marxismo e a crítica à cultura de massa[26]. Nesse

---

[25] Segundo Ghiradelli (2016), a leitura que Freire faz de Dewey e sua aproximação "com Bergson e com alguma elaboração da Fenomenologia, que tangencia aí Dilthey, Husserl e Heidegger" é responsável pela maneira como é elaborado o conceito de *vivência*. Para ele, os livros iniciais de Paulo Freire dão subsídios suficientes para identificar as raízes filosóficas que fundamentam suas idéias. Assim, permite-se perceber que a *vivência* para Paulo Freire é a reunião da dimensão histórica, sociológica e da dimensão psíquica, individual, referente ao que passamos. A *vivência* para Freire, alerta Ghiraldelli, "não se trata do relato do vivido, mas da situação inenarrável do vivido no momento vivido, quando nos colocamos 'de corpo e alma'".

[26] Assim como Benjamin, Theodor W. Adorno [1903-1969], outro significativo representante da chamada Escola de Frankfurt, se ocupou em pensar o que seria o declínio da experiência na modernidade. O autor situa o problema da experiência em uma relação dialética que se constrói a partir da tradição hegeliana. Isto é, para o autor, há uma relação de mediação entre o indivíduo e a sociedade que se dá num constante processo de elaboração e modificação mútua. Portanto, por não se tratar de dois polos

caso, a experiência estaria relacionada ao entrecruzamento das vivências de um passado individual e coletivo que ocorreria por meio da memória e de sua socialização de narrativas tradicionais. Em outros termos, há uma relação com o processo de inserção do indivíduo em uma memória coletiva. O autor identifica, assim, um declínio da experiência devido ao rápido desenvolvimento do capitalismo que imporia determinados efeitos na condição humana relacionados a um enfraquecimento das ressonâncias coletivas e da possibilidade de invocar um passado. Na tentativa de explicar as ações promovidas pela juventude estudantil alemã na década de 1910, Benjamin indicou o aparecimento de um sujeito que não é mais um ser atravessado pela experiência, mas sim pelas meras vivências (do alemão, *Erlebnis*), que são experimentadas na privacidade e solidão.

Diferente de Dewey, Walter Benjamin traz a expressão experiência para tratar de um modo sentir e se apropriar de um conjunto de códigos morais, culturais e pragmáticos que constroem um efeito de pertencimento a uma tradição. Assim, a atividade de rememoração de um passado individual se encontra inserida em um contexto mais amplo de consciência histórica. Portanto, a experiência é ato de ver-se incorporado em uma temporalidade que reconhece no passado uma inconcretude a ser retomada em um projeto de futuro. Com o decorrer do século XX, com a crise das chamadas grandes narrativas utópicas e o esgotamento de um passado que pudesse projetar esperanças, a crítica de Benjamin se estabelece sobre um sujeito cujo sentimento de pertencimento e de rememoração se encontra apenas na individualização.

---

rígidos e isolados, pode-se entender que o ato da experiência se daria na expressão *individual* que captura ou se liga ao *universal*. É preciso observar ainda sua descrença com a realização da experiência na época moderna – e isso pode ser observado numa sua reflexão a respeito da lírica. Para Adorno, "escrever um poema após Auschwitz é um ato bárbaro, e isso corrói até mesmo o conhecimento de por que hoje se tornou impossível escrever poemas" (1998, p. 26). Outro diálogo possível de se estabelecer nesse tópico – de um marco histórico que dividiria as condições objetivas de se ter experiências – é com a reflexão traçada pelo filósofo brasileiro Paulo Arantes [1942]. O autor toma os bombardeamentos atômicos das cidades de Hiroshima e Nagasaki como marco da falência de um projeto de futuro no Ocidente. Segundo ele, a explosão das Grandes Guerras e a barbárie nuclear foram responsáveis pela reversão de um horizonte de expectativas no seu contrário, paulatinamente, criando um mundo de expectativas decrescentes. Assim, a bomba atômica tornou impossível não só a democracia, mas também o futuro, pois há uma consagração de um estado de exceção permanente. Ver Arantes (2014).

No entanto, outro autor de interlocução possível para se pensar o tema da experiência é o filósofo francês Michel Foucault [1926-1984]. Em relação a Dewey, Foucault se aproxima seja através da ancestralidade comum manifesta na figura Friedrich Nietzsche [1844-1900], seja pela crítica às perspectivas estruturalistas, substancialistas e universalizantes do sujeito. Por se tratar de um filósofo que, a partir de certo momento, direcionou seus esforços em se distanciar dos estruturalistas e calcar sua filosofia no conceito de *acontecimento*, a ideia de experiência não poderia lhe ser estranha.

Em uma entrevista com Ducio Trombadori, cujo tema central era em torno da ideia de seus *livros como experiências*, Foucault tratou de algumas proposições a respeito do tema sem pretensões de um projeto teórico-conceitual – nos seus termos, o que ele propôs foram alguns *deslocamentos*. As indicações do filósofo sobre como se caracteriza a experiência podem ser resumidas no traço de transformação (a função da experiência é de deslocar o sujeito de si mesmo no sentido de uma dessubjetivação), de dimensão coletiva (a experiência, apesar de possuir uma dimensão individual, se desenvolve uma forma de cruzamento e atravessamentos com os outros) e de jogo ficcional (a experiência como fabricação ficcional que não pode ser classificada como verdadeira ou falsa).

Podemos ainda retomar as reflexões do autor em seu curso ministrado no Collège de France durantes algumas semanas do ano de 1982 e compiladas posteriormente no livro 'A Hermenêutica do Sujeito' (Foucault 2006). O conceito de *cuidado de si*, recuperado por Foucault a partir dos diálogos entre Sócrates e Alcebíades, e narrados por Platão, além de um caráter ético, possui também uma dimensão epistemológica. Isto é, as práticas do cuidado de si fundam uma própria ordem discursiva de um regime de verdade. Nessa epistème, a verdade só é alcançada pelo sujeito a um preço que põe em jogo sua própria condição de ser, pois, tal como ele é, não é capaz da verdade. De certa forma, na leitura de Foucault, o cuidado de si está implicado num paradoxo que envolve um desprendimento ou desapego de si. Assim, atingir a verdade passa por um movimento de interioridade, de

conversão[27], de transformação, ou ainda de uma virada ontológica – assim, podemos pensar, com certa liberdade e relativa impropriedade, de que *a verdade só é atingida através da experiência*. Em contraponto a esse movimento, Foucault observa que a racionalidade fundada pela ciência cartesiana tomou o conhecimento e percebeu a verdade como alheia, extrínseca ao sujeito; o sujeito não deve transformar-se para ter acesso a ela, basta ser quem é e ter um conjunto de condições formais, estruturais e metodológicas.

No rol de discussões, constam também as contribuições do filósofo italiano Giorgi Agamben [1942], que construiu uma considerável reflexão a respeito do problema da subjetivação e dessubjetivação em Foucault. Para sistematizar sua reflexão a respeito da experiência, no entanto, ele toma como ponto de partida e pressuposto as noções que foram pontuadas por Walter Benjamin. Agamben já começa pontuando que "o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência" (2005, p. 21) para, em seguida, tentar identificar as raízes da *pobreza de experiência*. Em sua leitura, o autor arremata ainda que o processo de expropriação da experiência tem como preâmbulo a fundação da ciência moderna e a edificação de uma epistemologia que enrijece a experiência em um método e exterioriza à verdade em relação ao sujeito. É ainda relevante, em sua reflexão, pontuar o evento das Grandes Guerras, o qual terminou por instituir um tempo do mundo que não possui em seu horizonte a contingência de uma catástrofe que leve a uma transformação das estruturas estabelecidas – um tempo que é a própria catástrofe. Assim, para o filósofo, a experiência como um processo subjetivação que ocorre no reconhecimento e legitimação de uma autoridade (ou de um poder) de uma memória coletiva está extinta.

Precisam ser mencionados ainda os esforços intelectuais embrenhados pelo filósofo da educação catalão Jorge Larrosa [1951] para discutir o conceito de *experiência*. Sua reflexão, apesar de bastante singular e distinta das demais, é construída a partir dos elementos da etimologia e história da experiência e se circula através das

[27] Segundo Foucault, em sua retomada aos gregos, "o tema da filosofia (como ter acesso à verdade?) e a questão da espiritualidade (quais são as transformações no sujeito necessárias para ter acesso à verdade?) são duas questões que jamais estiveram separadas" (2006, p. 21-22).

perspectivas anteriormente descritas. Assim, a experiência para Larrosa possui elementos em comum com a experiência do pragmatismo de Dewey e do pós-estruturalismo de Foucault (seja pela herança de Nietzsche, por exemplo) e da experiência da crítica de Benjamin (na distinção de experiência e vivência), mas também circula entre o pensamento de outros autores, como Martin Heidegger [1889-1976][28].

Ao que é vivido e narrado no senso comum, às formas de interação ordinária do sujeito com o mundo, fugazes e efêmeras, Larrosa chama de vivência. Na sua reflexão, ele chama a atenção para o fato de que o sujeito contemporâneo, imerso numa sociedade que privilegia a informação em detrimento do conhecimento, também irá preterir a experiência em relação à vivência. A experiência – como ele entende – na contemporaneidade se trata de um evento raro, pois não há condições objetivas para que essa possa se manifestar plenamente. Os fatores que contribuem para o que Larrosa chama de *destruição da experiência* vão desde o regime excessivo de trabalho até a predominância social do periodismo como espaço de informação e opinião, passando inclusive pelos efeitos da escolarização na aprendizagem.

A *experiência*, no entanto, distinta da vivência, "é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (Larrosa 2016 p. 18). Assim, em sua ordem epistemológica, mas também ética, a experiência se trata de um fenômeno cuja ocorrência se dá no sujeito, por onde "inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos" (p. 25). A natureza do fenômeno da experiência (cujo espaço de acontecimento é no sujeito), como propõe Larrosa, é definida não como ação, mas como efeito de uma *passividade* (um tipo de padecimento ou paixão). Nessa perspectiva, o sujeito que protagoniza a experiência não a empreende,

[28] Ver, por exemplo, a citação de Heidegger que Larrosa apresenta no seu texto: "[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em "fazer" uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, "fazer" significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo". (1987, p. 143 apud Larrosa 2016, p. 27).

mas a sofre. Dessa forma, "o saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou do sem-sentido que nos acontece" (p. 32). Para o filósofo da educação, a experiência é o que nos acontece pois encontra sua dimensão coletiva nos acontecimentos que, apesar de comuns a dois ou mais sujeitos, conferem experiências que são particulares e inseparáveis do indivíduo concreto que as encarna.

Por fim, ainda cabe trazer em pauta a interpretação que o filósofo e historiador da arte francês Georges Didi-Huberman [1953] articula, fundamentalmente, em seu livro 'A Sobrevivência dos Vaga-lumes'. Dessa forma, podemos entender que as reflexões do autor privilegiam o plano das resistências em detrimento da instância do poder. Para isso, ele faz um movimento de retomada e reconhecimento como pressuposto da reflexão de Agamben e, por conseguinte, de Benjamin. Nesse bojo, Didi-Huberman cita ainda a leitura do cineasta e poeta italiano Pier Paolo Pasolini [1922-1975], o qual identifica no tempo presente a condição de um apocalipse[29] latente, em que todo conflito ou tensão se encontra pacificado.

Entendendo o processo histórico em que se insere o chamado fenômeno de esvaziamento da experiência, Didi-Huberman desenvolve sua meditação a partir da imagem dos vaga-lumes em nossa sociedade contemporânea. Como criaturas que parecem ter sido praticamente extintas, e completamente vencidas ou esquecidas frente à luz dos grandes holofotes, a experiência também permanece viva (ou sobrevivente) em uma semiescuridão do nosso tempo. Os vaga-lumes e as experiências parecem algo deslocado de um tempo e lugar que já não existe mais e, no entanto, resistem[30]. Contra a interpretação

---

[29] Nesse caso, parece importante retomar também a notória polêmica entre Umberto Eco (1932-2016) e os pensadores da Escola de Frankfurt. Em seu livro 'Apocalípticos e Integrados', o filósofo e semiótico italiano caracteriza seus opositores intelectuais como apocalípticos, isto é, arautos de uma posição elitista, conservadora e obcecada por uma defesa da cultura erudita que era completamente arbitrária. Para o autor, não se trata de construir uma posição contra ou a favor da cultura de massa, mas de constatar seu papel na transmissão de valores culturais, considerando que se trata de um fenômeno repleto de complexidades e contradições. Portanto, se para Benjamin e Adorno a cultura de massa possui um papel relevante na destruição da experiência, talvez a crítica de Umberto Eco possibilite trazer novas chaves de leitura para essas questões. Ver Eco 1970.

[30] Podemos tomar uma posição ousada de afirmar que a noção de resistência que Didi-Huberman parece tratar se assemelhar a maneira como Gilles Deleuze [1925-1995], filósofo francês, parece pensar *uma vida*. Muito mais interessado em observar as linhas de fuga, Deleuze mirou o seu olhar para a diferença, a invenção de formas e de potências

apocalíptica de Agamben, Didi-Huberman observa o fenômeno da experiência vivo e dotado de uma resistência e singularidade que é capaz de iluminar a noite escura, "[a]inda que por pouco tempo" (2011 p. 54).

Embora seja muito difícil pontuar um epílogo a esse texto, observando à distância de algum tempo que tomo desde sua escrita inicial, vejo ser necessário traçar um tipo de fechamento à reflexão. Para realizar tal movimento, estou considerando os pareceres que recebi para revisão e adequação do verbete ao contexto de publicação. Parece não ter ficado evidente a relação entre o *processo educativo* e o fenômeno da *experiência*. O que posso esclarecer é que, se há algo que a discussão a respeito da experiência pode nos dizer sobre a educação, deve ocorrer através de um deslocamento daquilo que aparece como horizonte do saber. Isto é, articular a educação a partir da experiência exige um esforço de observar um conjunto mais amplo de possibilidades em relação ao já estabelecido. Pensar a *educação como experiência* exige compreender que o sujeito ativo ou protagonista desse processo é o estudante e não o professor (ou entender o professor também como estudante) e que a escola não é o único espaço em que há meios ou oportunidades para tal. Pensar a *experiência como educação* significa retomar raiz etimológica do último: o termo latino *ducere*, cuja tradução mais próxima é o verbo *conduzir*. Uma análise desta raiz também nos proporcionará observar uma série de termos dali derivados, tais como *duto* – um objeto que leva algo ou alguém de um lugar para outro. Assim, como alegoria ou parábola, educar (*-se*), nesse caso, significa caminhar em direção a um outro lado.

---

que poderiam ocorrer mesmo no quadro de uma desterritorialização capitalística e das dessubjetivações dela advindas.

Referências Bibliográficas

ADORNO, T. W. "Crítica cultural e sociedade". *In.:* **Prismas**. Tradução de Augustin Wernet e Jorge Mattos Brito de Almeida. São Paulo: Ática, 1998.

AGAMBEN, G. "Infância e história: ensaio sobre a destruição da experiência". *In.:* AGAMBEN, Giorgi. **Infância e história. Destruição da experiência e origem da origem.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

ARANTES, P. **O novo tempo do mundo e outros estudos sobre a era da emergência.** São Paulo: Boitempo, 2014.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico:** contribuição para uma psicanálise do conhecimento. 10ª. ed. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

BENJAMIN, W. "Experiência". *In.:* BENJAMIN, Walter**. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** São Paulo: Duas cidades/ Editora 34, 2002.

BUBER, M. **Sobre comunidade**. Seleção e introdução de Marcelo Dascal e Oscar Zimmermann. Tradução de Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Perspectiva, 2012.

COOPER, D. E. **As Filosofias do Mundo:** uma introdução histórica. Tradução de Abreu Azevedo. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

DELEUZE, G. **Imanência**: Uma vida... Tradução de Sandro Kobol Fornazari. Limiar - vol. 2, nº 4 - 2º semestre de 2016.

DEWEY, J. **Arte como experiência.** Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. Tradução de Renata Gaspar. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

DIDI-HUBERMAN, G. **A Sobrevivência dos Vaga-lumes**. Tradução de Vera Casa Nova e Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

ECO, U. **Apocalípticos e Integrados**. Tradução de Geraldo Gerson de Souza. São Paulo: Editora Perspectiva, 1970.

EMERSON, R. W. "Experiência". *In.:* CAVELL, Stanley. **Esta América Nova, Ainda Inabordável.** Tradução de Heloisa Toller Gomes. Coleção TRANS. São Paulo: Editora 34, 1997.

FOUCAULT, M. "Entrevista de Michel Foucault com D. Trombadori (1978/1980)". *In.:* FOUCAULT, Michel. **Ditos e Escritos II. Arqueologia das ciências e história dos sistemas do pensamento** *(1976-1988)*. Organização e seleçãod e textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Elisa Monteiro. 2ª.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, M. **A Hermenêutica do Sujeito**. Curso dado no Collège de France (1981-1982). Edição estabelecida por Frédéric Gros sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana. Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GHIRALDELLI, P. **Hoje é dia de ensinar Paulo Freire. O conceito de vivência.** Blog Paulo Ghiraldelli Jr. Filosofia como crítica cultural. 02 de novembro de 2016. Disponível em: <http://ghiraldelli.pro.br/filosofia/paulo-freire.html>.

HUME, D**. Investigação sobre o entendimento humano**. Organização e tradução de Alexandre Amaral Rodrigues. São Paulo: Hedra, 2011.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas.** Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Perspectiva, 1995.

LARROSA, J. "Experiência e paixão". In: LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LARROSA, J. **Tremores:** escritos sobre experiência. Tradução de Cristina Antunes & João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2016.

POPPER, K. **A lógica da investigação científica.** Tradução de Leonidas Hegenberg e Octanny Silveira da Mota. São Paulo: Cultrix/ EDUSP, 1975.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente.** Tradução de Monica Stahel M. da Silva. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

LEITURA DELEITE: O SENSÍVEL VIAJANDO PELA INFÂNCIA MINHA, TUA E NOSSA!

Adriana Rorato

Este trabalho apresenta um relato de experiência construído a partir de uma experiência do sensível desenvolvida durante a componente curricular Educação Estético-Ambiental como proposta pedagógica, do curso de Mestrado Acadêmico em Ensino – UNIPAMPA, Bagé, em 2017. Contribuir para o desenvolvimento da capacidade de percepção estética dos (as) aprendentes em função de uma formação mais integral, por meio de práticas educativas focadas na sensibilização estético-ambiental foi um dos grandes objetivos desta componente. Para tanto, fomos, os discentes, convidados/desafiados a desenvolver experiências do sensível junto à nossa turma de acadêmicos e às docentes responsáveis pela componente.

Inicialmente cabe aqui esclarecer que, por experiência do sensível, compreendo o modo como em relação, as experiências passam a transformar nossas ideias, sentimentos, saberes e ações. Para Larossa (2011, p.15), essa relação trata de "[...] pensar a experiência desde um ponto de vista da formação e da transformação da subjetividade", ancorada nos movimentos e percursos que perpassam princípios de alteridade, reflexividade e transformação. Assim, ainda conforme Larossa (2011, p.22) "[...] a experiência é atenção, escuta, abertura, disponibilidade, sensibilidade, vulnerabilidade, ex/posição.".

Sob esta perspectiva, escolhi provocar os sujeitos envolvidos nessa experiência, dez discentes e duas docentes, a refletir sobre os espaços-tempos escolares através de uma leitura deleite, escolhida por seu tom poético. "A professora encantadora", de autoria de Márcio Vassalo conta a história de uma professora que procurava deixar no coração de cada aluno lições de amor e compreensão da realidade para

a vida inteira; no enredo, a professora Maísa ensinava como encontrar perguntas novas dentro das histórias, dos versos, das cenas, das ideias e das pessoas, ensinava a diminuir medos e multiplicar poesia no pensamento.

Ao narrar a história, a voz embargada foi um recurso não intencional, fruto do mergulho proporcionado pelo momento; já a opção por projetar as imagens da história em telão se deu por compreender que os sujeitos, mais que ouvir, vivem a história com os sentidos, saboreiam cores, perfumam-se com o aroma dos cenários, em processos singulares de relação com a obra.

No entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem, a experiência desenvolvida nesse espaço de (re) criação estético-ambiental oportunizou movimentos, idas e vindas ao encontro com acontecimentos que produziram afetos e efeitos (LARROSA, 2011), expressos por suspiros, pelo brilho nos olhos, por lágrimas e silêncios, relações e memórias em nuances singulares, próprias, únicas em cada sujeito.

Referências Bibliográficas

LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação. Gestão Unificada de Recursos institucionais (GURI). **Plano de Ensino** BA5106.pdf. Disponível em: https://guri.UNIPAMPA.edu.br/ptp/plano_ensino/. Acesso em: 16 out. 2017.

VASSALO, M. **A professora encantadora**. Disponível em: https://pt.slideshare.net/laysebernardo/a-professora-encantadora. Acesso: 16 out 2017

EXPERIÊNCIA DO SENSÍVEL: RESGATE DA AFETIVIDADE NA APRENDIZAGEM

Bruna Andriéli Ilha Pereira

Esse trabalho é o relato de uma experiência vivenciada durante a componente curricular "Educação Estético Ambiental como Proposta Pedagógica" do Mestrado Acadêmico em Ensino da UNIPAMPA, Campus Bagé/RS. Pretende-se apresentar a importância de uma ferramenta mediadora que elaboramos ao longo das aulas com intuito de colaborar para um olhar sensível na aprendizagem: a Experiência do Sensível. Primeiramente, gostaria de apresentar uma breve conceituação sobre a Educação Estético Ambiental, na qual Terra Silveira, Salomão de Freitas e Estévez (2016) esclarecem que "entende-se por Educação Estético-Ambiental (EEA) o conjunto de práticas, saberes, conhecimentos e metodologias de caráter pedagógico, destinadas a enriquecer o relacionamento emocional das pessoas com o mundo de um modo geral".

A Experiência do Sensível foi conceituada por mim como sendo uma proposta do belo e do lúdico, para que desperte no educando uma contextualização significativa da vida, isto é, resgatar a afetividade e compreender os sentidos, sensibilizando para a percepção do não vivenciado no cotidiano. Também colabora para potencializar a imaginação e despertar para os elementos envolvidos numa criação artística.

Diante deste conceito elaborado através de minhas observações e estudos em sala de aula, reflito sobre o atual mundo "anestésico" no qual estamos vivendo."A sociedade contemporânea, chamada sociedade do conhecimento e da comunicação, está criando, contraditoriamente, cada vez mais incomunicação e solidão entre as pessoas. (...) O mundo virtual criou um habitat para o ser humano, caracterizado pelo "encapsulamento" sobre si mesmo e pela falta do toque, do tato e do contato humano." (BOFF, 1999, p.11)

Estamos vivendo num mundo cada vez mais antiestético, um mundo em que não há preocupação com os sentidos, com a beleza e com

a poesia cotidiana. A partir desta constatação podemos perceber a necessidade do desenvolvimento de uma consciência estética e, consequentemente uma educação que se preocupe com os sentidos e a sensibilidade. (GOLDBERG, 2006)

Fundamentada nesses teóricos, discorro sobre a importância da Educação Estética e ressalto o quanto a Experiência do Sensível pode ser um meio de oportunizar essa vivência em sala de aula com os alunos. Durante as aulas da componente já mencionada, tivemos Experiência do Sensível elaborada por duplas. Vou relatar um pouco da nossa experiência para que o leitor entenda de que forma pode ser proposta essa atividade, tendo em vista que se pode utilizar a arte (música, pintura, dança, etc.) como ferramenta ou qualquer ação de acordo com sua criatividade. O importante é despertar a emoção nos colegas e em nós mesmos, de modo que nos tornemos mais sensíveis para com o mundo e as pessoas.

A Experiência do Sensível proposta, teve três aspectos: um musical, um sensorial tátil e o outro mental; interligados. Primeiro foi proposto aos participantes que escutassem a música Vento Negro (Almôndegas), executada com Escaleta e Violino ao vivo, de olhos abertos e depois com nova execução pediu-se que ficassem de olhos fechados. Nessa confrontação das duas maneiras, a intenção era que pudessem perceber a influência dos sentidos no 'ouvir' música. Com os olhos abertos temos 80% de nosso contato com o exterior sendo visual, sem a participação do visual fazemos uso dos outros sentidos, tendo uma maior consciência deles sendo aplicados no nosso contato com o externo. Por isso houve a diferença entre os dois modos de audição, pois na segunda execução foi usada a audição com muito mais consciência, percebendo mais os sons.

Na segunda experiência fizemos com que os participantes tivessem a experiência do que é executar um instrumento musical. Foi dada uma pequena instrução de como pegar e executar o instrumento. Nisso, entra a coordenação motora, sentido tátil e auditivo, a concentração, o medo de não conseguir tocar ou de 'não fazer direito', a comparação, o julgamento, etc.

Na terceira experiência foi buscado mostrar a influência do estado mental/emocional nas nossas rotinas diárias. Foram aplicados

três exercícios de *Chi Kung*. Após essa experiência, voltamos a executar a mesma música para que, com menos ansiedade, agitação, pudessem 'perceber' a música. Após isso, foi lido uma breve explicação sobre o *Chi Kung* e a visão sobre o *Tao*, o ser integrado ao cosmos.

Outro aspecto importante que vivenciamos durante as aulas foi a construção de um *lapbook*, individualmente. O *lapbook* é um fichário ou "minilivro" com recortes, desenhos e dobraduras, sendo um ótimo recurso visual para a aprendizagem. O objetivo foi ao final de cada aula construir um *lapbook* fazendo um apanhado do que estudamos e aprendemos. As professoras nos deram liberdade para que construíssemos a nosso modo, sendo assim várias visões e opiniões apareceram, e conseqüentemente vários verbetes. Foi através do meu *lapbook* que elaborei o verbete "Experiência do sensível: resgate da afetividade na aprendizagem".

Diante disso, deixo como sugestão para implementar em ambientes formais ou não formais de aprendizagem, a Experiência do Sensível, deixando claro que ela pode ser elaborada a partir de qualquer tema gerador ou simplesmente durante algum momento quando você, como professor, sinta a necessidade de mostrar para seus alunos a importância da afetividade na formação do homem integrado à vida.

Educação estética na China

Fonte: Google imagens (2019)

Referências Bibliográficas

BOFF, L. **Saber cuidar:** ética do humano – compaixão pela terra. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

GOLDBERG, R. **A Arte da Performance**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

TERRA SILVEIRA, W.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P.; ESTÉVEZ, P. R. Educação Estético-Ambiental. **Presença Pedagógica**. v.22 • n.129 • mai./jun. 2016, p.70-75.

OFICINA DE FITOCOSMÉTICOS NATURAIS: UMA PRODUÇÃO COLETIVA

Carine de Castro
Lauren Poersch
Jéssica Machado
Thainá Machado

O entrelace das estruturas que constituem o pensamento tem como alicerce as necessidades e motivos que impelem ou impulsionam os seres humanos a pensar ou sentir de determinada maneira. Leite (2005) explica que a emoção é tradicionalmente componente mediador facilitando ou inibindo o processo da construção do pensamento, isto é, emoções significativas podem interferir na estrutura do pensamento de forma positiva- através da elaboração de soluções para problemas, ou negativa- omissão e/ou negação de problemáticas concretas.

As emoções relacionam-se de forma estreita com a consciência, cuja função irá regular o agir, o pensar e o sentir humano, indicando quais objetos e/ou fenômenos são significativos ao homem (LEITE, 2005).

Corroborando com o conceito de Leite (2005) de que a emoção é elemento fundamental para construção do pensamento, estruturamos o presente estudo que apresenta uma proposta de sensibilização realizada com os colegas discentes e docentes do curso de Mestrado Acadêmico em Ensino, da Universidade Federal do Pampa. Para tanto, ancoramos nossas concepções em Terra Silveira *et al.*, 2016, em que se compreende Educação Estético-ambiental (EEA) como o conjunto de conhecimentos, saberes e metodologias de cunho pedagógico que buscam com que os indivíduos intensifiquem as relações emocionais com o mundo. Por isso, a EEA procura desenvolver e exercitar nas pessoas a solidariedade, empatia, sensibilidade e criatividade.

Antes de tudo, é imprescindível deixar claro que reafirmamos a idéia de Larrosa Bondía (2002), de que a experiência é "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca" (p. 21). E, a partir disso, entendemos que a experiência pode transformar nossas ações e pensamentos diante determinados assuntos, provocando sentimentos e introduzindo novos saberes. Portanto, acreditamos que experienciar está fortemente entrelaçado com sensibilizar.

A partir disso, escolhemos experienciar sensivelmente junto com nossos colegas e professoras, baseadas em duas cartas do livro *"Los colores del arco íris",* de Pablo René Estévez (2008). A carta II *"El mundo de la cultura"* e a carta III *"La auto-educación",* ambas foram escolhidas pela forma com a qual discutem o processo de educação, pautado na formação integral do educando, ciente da importância de valorizar-se a cultura heterogênea presente na comunidade escolar para que possa ser difundida e propagada nos diferentes nichos sociais.

A valorização dos saberes, costumes e tradições de um grupo fortalece sua identidade enquanto agentes "culturais" que ao cultivar ramificam suas crenças e rituais para que possam germinar e irradiar "sementes" em outros contextos, sem descaracterizar-se ou sobrepor-se às outras culturas.

A mestiçagem cultural busca ampliar o conhecimento dos sujeitos sobre a diversidade de ritos, credos e hábitos existentes na estrutura da formação social, sem estabelecer hierarquia ou valoração de importância de uma cultura sobre as outras, reafirmando a identidade do estudante como sujeito dotado de conhecimento e valores que devem ser cultivados e socializados com toda a comunidade escolar.

Ao levar-se a diversidade cultural para o âmbito da formação integral, dos estudantes, ressignificamos sua compreensão, acerca do "aprender", pois, irão perceber que a educação não está dissociada do cotidiano social e que todo e qualquer saber é ou foi gerado a partir das relações sociais. Relações estas, estabelecidas por um grupo de sujeitos, portanto, suas vivências e as vivências de outrem são importantes para construção do conhecimento. Maturana e Varela (2011) explicam que se deve tomar consciência de que todo conhecer é um fazer daquele que conhece, isto é, todo conhecer depende da estrutura daquele que

conhece. Para tanto, para conhecer o estudante em sua completude deve-se conhecer sua cultura.

Partindo desses pressupostos, a escola deve ser um espaço organizado para reflexão e questionamento incentivando a auto-educação dos estudantes, isto é, um espaço organizado para instigar os sujeitos a proporem questões acerca da realidade ao seu redor em busca de soluções para suas dúvidas, não é um espaço que deve "fornecer" respostas prontas e inquestionáveis, mas sim fazer perguntas, desafiá-los.

Contudo, deve-se compreender que a auto-educação não é independizar o estudante para que busque sozinho construir seu conhecimento, mas estimular que aprofunde sua compreensão sobre temas trabalhados *a priori* em sala de aula. Ela procura incentivar os estudantes a buscarem maiores informações sobre assuntos e conteúdos já discutidos em sala de aula com o professor e os colegas para que possa trazer novas informações sobre os mesmos para socializar e discutir em aula, ou novas temáticas relacionadas às já trabalhadas para construção de novos saberes.

Legitimando o conceito de educação e estrutura escolar que valoriza o sujeito em sua totalidade, estimando seus saberes e incentivando a busca autônoma de conhecimentos, estruturamos a experiência do sensível objetivando construir novas ramificações de saberes através da vivência com elementos da natureza. Possibilitando estímulos capazes de aguçar os sentidos dos colegas e professoras e estabelecer conexões com sentimentos e sensações.

Tendo em vista que vivemos em uma sociedade em que o consumismo e as concepções de produtos descartáveis invadem demasiadamente nosso cotidiano, fazendo com que cada vez mais tenhamos pessoas adoecidas em função do consumo inapropriado e ou exagerado de elementos, que muitas vezes acabam por intoxicar nossos corpos. A experiência do sensível propôs a criação de fitocosméticos naturais, que compreendem princípios ativos, extratos integrais de vegetais, óleos ou mesmo partes do vegetal, tendo geralmente como ponto de partida um fitoterápico. Utilizando matérias-primas da flora brasileira, que apresenta uma infinidade de plantas com as mais diversas finalidades terapêuticas e aromas, como, por exemplo, alecrim,

sálvia, cravo, arruda, hortelã, dentre outras. O contato com diferentes texturas, cores e aromas produzidos pela diversidade de plantas, proporciona assimilação cognitiva e sensorial de novos saberes. Conforme Libâneo (1994) essa assimilação de conhecimentos é resultado da reflexão proporcionada pela percepção prático-sensorial, ou seja, pelas ações mentais que caracterizam a estrutura do pensamento.

Para relacionarmos com o contexto das cartas optamos por proporcionar aos envolvidos produzir Fitocosméticos (aromatizador de ambientes e desodorante), como forma de reflexão aos benefícios e malefícios do uso exclusivo da indústria química, numa perspectiva socioambiental.

Para tal prática, inicialmente, organizamos o espaço onde a experiência foi realizada, na seqüência, foi proporcionado um ambiente, com sons de elementos da natureza, como sons de chuva e vento, criando relações com as ervas e aromatizantes. Ainda, no processo de construção da experiência, elementos como: luz natural do sol, mesa com toalha branca decorada com cachepôs coloridos e sobre ela águas saborizadas, doces sem açúcar e glúten, auxiliaram na construção da ambiência. Também, o quadro com cartas cujo os destinatários eram os participantes da experiência e os remetentes eram os orientadores e/ ou orientandos, conduziram os participantes a momentos de reflexão e inclusão. Cabe ressaltar que para reprodução de atividades como esta, pode-se solicitar às pessoas próximas, entes queridos a escrita de cartas, considerando sempre o vínculo existente e o quanto essa proposta reverberará entre os envolvidos.

Sugere-se ainda que ao realizar uma experiência de prática de fitocosméticos naturais ou práticas similares, proponha-se objetivos equivalentes, tendo em vista que tal organização conduz a uma melhor integração do grupo com a proposta.

Deu-se prioridade a decoração e organização do espaço onde ocorreu a experiência para que através do belo e de um ambiente harmonioso os participantes conseguissem envolver-se de forma sensível e emotiva com a atividade proposta.

Já as cartas tinham como intuito o cuidado com o outro, que acaba por ser prejudicado pela aceleração social imposta pela pós-

modernidade, que na busca frenética pela produção de novos conhecimentos não disponibiliza tempo para pensar ou direcionar o olhar para o outro, deixando a sensação de solidão em sujeitos que estão em meio a "multidão".

Partindo dessa reflexão, a proposta da escrita da carta teve como objetivo principal, proporcionar ao remetente essa pausa para olhar com cuidado para o outro e ao destinatário a compreensão de que não está só, especialmente nessa árdua e maravilhosa experiência que é mestrado. Corporificando esse conceito Maturana (1998, p.29) explica que o sujeito "ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência".

Para tanto, a atividade de criação de fitocosméticos naturais possibilita a interação harmônica entre homem e natureza, através da utilização de recursos naturais de forma sustentável, para cuidar da saúde física, mental e espiritual. Tendo como objetivo ainda, extinguir ou conscientizar sobre o uso abusivo de produtos químicos, sintéticos e prejudiciais ao nosso corpo.

O uso milenar da fitoterapia permite-nos ter mais qualidade de vida e identificar elementos naturais que possam nos auxiliar cada vez mais na busca por uma vida mais equilibrada.

Essa experiência pode ser realizada com diferentes grupos de diversas idades, ressaltando a importância no manuseio e adequação de materiais e medidas. Em tal atividade, o trabalho foi desenvolvido em um grupo composto por quinze pessoas, no entanto, pode ser realizada em grupos com no máximo vinte participantes. Para realizá-la utilizamos os seguintes ingredientes: leite de magnésia, álcool de cereais, água destilada, óleos essenciais, ervas medicinais, frascos para armazenar e copos medidores. Os participantes sentaram-se numa grande mesa já organizados com seus materiais e atentos às mediações que eram feitas, pois era necessário seguir as medidas e ingredientes corretamente. No que tange a concretização de uma oficina de criação de fitocosméticos ou atividades similares, não há necessidade de elementos como cadeiras e mesas, podendo ser substituídas por almofadas e toalhas estendidas sobre o chão. Mas evidencia-se a

necessidade de organização prévia do material a ser utilizado e tudo que vier a colaborar no processo de identificação com a proposta.

Para realização da experiência do sensível é preciso ater-se a alguns cuidados, como, ambiente claro, arejado e, de preferência, com uma música orquestrada ou sons da natureza ao fundo, pois, como mencionado anteriormente, as emoções estão intimamente ligadas a construção do pensamento, sendo assim, Leite (2005) enfatiza que para o avivamento das emoções é determinado, em maior escala, pelas variações situacionais do contexto em que os sujeitos estão inseridos.

Contudo, ao realizarmos a experiência, foi possível identificar os diferentes momentos possibilitados através da oficina de fitocosméticos naturais, em que desde a escolha dos óleos essenciais, plantas, frascos e demais materiais, foi possível relacionar o quanto a escolha, a produção e demais processos estão diretamente ligados a momentos pessoais. Além disso, foi possível perceber o quanto a constituição do grupo e harmonia entre estes reverbera na qualidade da produção.

Referências Bibliográficas

ESTÉVEZ, P. R. **Los colores del arco iris**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2008.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.

LEITE, I. **Emoções, Sentimentos e Afetos** (uma reflexão sócio-histórica). 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MATURANA, H. R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

TERRA SILVEIRA, W.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P.; ESTÉVEZ, P. R. Educação Estético-Ambiental. **Presença Pedagógica**, v.22, n.129, mai./jun., p. 70-75, 2016.

VARELA, F. J.; MATURANA, H. R. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. Tradução: Humberto Mariotti e Lia Diskin. 9. ed. São Paulo: Palas Athena, 2011.

A EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL: UM OLHAR SOBRE O "FEIO" NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E NO TRÂNSITO

Cíntia Rochele Alves de Oliveira
Vitor Garcia Stoll

Este relato nasce inspirado na Experiência do Sensível que desenvolvemos para a Componente Curricular de "Educação Estético-ambiental como proposta Pedagógica", ofertado pelo Mestrado Acadêmico em Ensino da UNIPAMPA, Campus Bagé/RS. Esta experiência foi realizada no mês de outubro de 2018, tendo como temática a Educação Inclusiva e o Trânsito. Escolhemos unir essas duas áreas por se tratar de temas relevantes e desafiadores que fazem parte do nosso contexto, pois um de nós trabalha em uma auto-escola e, o outro, pesquisa a temática da inclusão desde a graduação.

Salientamos que conforme Mantoan (2005, p. 4) a inclusão é definida como "[...] a nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e assim ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós", sendo essa a premissa da Educação Inclusiva, acolher todos, sem exceção, respeitando suas diferenças. Contudo, apesar das discussões e pesquisas na área sobre a temática, ainda percebemos a dificuldade de se colocar no lugar do outro.

No que tange ao trânsito, percebemos que vivemos num caos, pois se juntássemos todas as vítimas de trânsito por ano, teríamos uma população superior à cidade de Dom Pedrito/RS (60 mil mortes) e se juntássemos todos os inválidos, uma população maior que o Estado de Roraima (mais de 500 mil) (DPVAT, 2014). Essas estatísticas são geradas, principalmente, por fatores humanos, tais como, negligência, imperícia e imprudência. Portanto, percebemos a urgência de estimular a conscientização e a responsabilidade com o coletivo.

Assim, objetivamos experimentar as sensações, barreiras e limitações que as pessoas com deficiência vivenciam e refletir sobre a responsabilidade pessoal de cada indivíduo para com o trânsito. Neste sentido, a experiência que descrevemos a seguir pode ser realizada com grupos de até dez pessoas, com idades a partir de 15 anos.

Anteriormente a atividade, solicitamos aos participantes que respondessem por e-mail as seguintes questões:

1) Qual foi o momento mais feliz de sua vida?

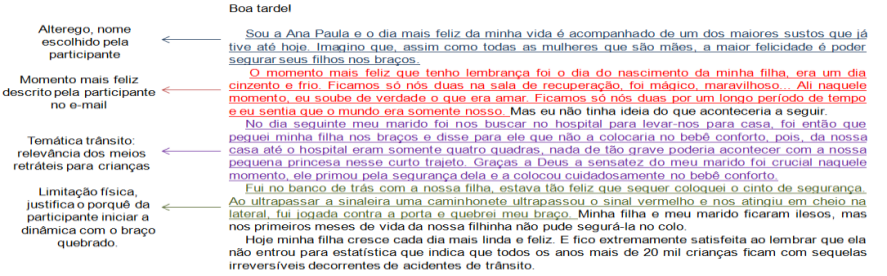
2) Descreva esse momento.

3) Se você tivesse que mudar de nome, qual seria?

Nessa etapa, é importante destacar que elenquem apenas um momento feliz e que este detalhado (o que sentiram, como estava o dia, época do ano...).

De posse dos dados, construímos cartas, onde o remetente era o *alter ego* escolhido pelo participante. No conteúdo, reconstruímos o momento mais feliz, transformando-o numa situação de acidente trânsito, no qual, ficaram com alguma sequela física (cegueira, membro amputado, braço e pernas quebradas, etc.) ou psicológica (culpa e remorso). Como exemplo, a Figura 1 mostra os elementos que utilizamos na construção das cartas.

Exemplo de uma carta construída



Fonte: Autores (2018).

Como materiais, utilizamos as cartas impressas que elaboramos, mantas, vendas, caixas e gêneros alimentícios variados. Dividimos a atividade em três momentos, sejam eles:

1) Submetemos cada participante a situação-problema descrita na carta do seu *alter ego*. Os que tiveram deficiências e limitações físicas: cegueira, braço quebrado e membro amputado foram atados com as mantas ou vendados. Enquanto que, os que tiveram sequelas psicológicas (remorso e culpa) tiveram a responsabilidade de guiar e ajudar os demais. Propomos as seguintes tarefas: descer escadas, utilizar a biblioteca da universidade, pegar caixas e escrever. Ao término, socializaram com o grande grupo as sensações experimentadas e observadas.

2) Cada participante recebeu a carta do seu *alter ego*. Primeiro, leram individualmente e após para o grande o grupo. Optou-se por finalizar com a carta da culpa, com o intuito de refletir sobre as atitudes no trânsito. Essa etapa pode ser considerada como o elemento surpresa da experiência, pois justifica as limitações e deficiências que experimentaram. Desconstruímos o momento mais feliz de cada participante, aliando com uma situação de trânsito que não é bela, mas que está presente no cotidiano humano e que deve ser discutida e problematizada.

3) Por ter sido um momento de grande comoção e impacto emocional, ao final convidamos todos a compartilharem um café, com o intuito de suavizar a tensão vivenciada.

A partir da experiência emergiram vários relatos. No primeiro momento, os que estavam submetidos a uma deficiência ou limitação citaram as dificuldades enfrentadas, como a locomoção, a adaptação e os obstáculos para realização das tarefas propostas. Enquanto que, os "guias" narraram os sentimentos de aflição e responsabilidade com os colegas.

À medida que leram as cartas, emocionaram-se e perceberam que as situações descritas podem ser vivenciadas por qualquer pessoa no trânsito, independentemente de estarem na posição de pedestres, ciclistas ou condutores. Apesar desse cenário estar presente no nosso cotidiano, sendo essas circunstâncias de causa e efeito, os participantes admitiram não refletir sobre temática.

No fechamento da atividade, observamos que os colegas ampliaram as sensações e percepções em relações as suas vivências, pois, nesse momento acalmaram suas mentes e se permitiram sentir e pensar, tomando como parte de si a experiência do sensível, dessa forma,

enraizando e constituindo esta como parte de seu ser. (MENDONÇA, 2017).

Referências Bibliográficas

DPVAT. **Anuário Estatístico:** 2014. Disponível em: <http://www.seguradoralider.com.br/Documents/boletimestatistico/Anuario-Estatistico-2014-DPVAT.pdf>. Acesso em 19 nov. 2018.

MANTOAN, M.T.E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: **Revista CEJ**, v. 8, n. 26, jul./set., 2004. Disponível em: <http://www.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/view/622/802>. Acesso em: 19 nov. 2018.

MENDONÇA, R. Educação Ambiental Vivencial. *In.:* FERRARO JR. L. A. **Encontros e Caminhos:** Formação de Educadoras (es) Ambientais e Coletivos Educadores. V. 2. Brasília: MMA, 2007. p.118-129. Disponível em: <http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/_arquivos/encontros_2.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2018.

DEDOCHES DA DIVERSIDADE EVIDENCIANDO CONCEITOS E ATITUDES ESTÉTICO-AMBIENTAIS

Daren Chaves Severo
Lizete Dilene Kotowski
Nara Rosane Machado de Oliveira
Ricardo Costa Brião
Simôni Costa Monteiro Gervasio

Estar diante de textos teóricos que nos possibilitam transitar e trilhar, que nos permitem conhecer os meandros afetivos da formação integral proposta pela Educação que se quer Estético-Ambiental é uma forma de nos possibilitar reflexões e, sobretudo, uma forma de nos (re) criar.

Desta forma, ao sermos provocados a realizar uma produção, comunicativa ou cultural, capaz de abarcar conceitos teóricos em torno da concepção de Educação Estético Ambiental trabalhada na componente curricular "Educação Estético ambiental como Proposta Pedagógica", ofertado no Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino (PPGMAE) da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), campus Bagé/RS, optamos por usar uma maneira diferente, tocante e que também pudesse envolver a turma. Criamos o que chamamos de "Técnica dos Dedoches". Antes, ainda de começar o teatro de Dedoches, foi apresentado um vídeo de sensibilização para os caminhos que a humanidade vem trilhando na atual crise socioambiental.

O que é isso? Através da confecção de dedoches[31] da diversidade, cada um dos cinco integrantes, esteve responsável por trabalhar as questões das habilidades, saberes, conhecimentos e valores defendidas como necessárias para uma educação mais integral da personalidade

[31] Pequenos fantoches confeccionados para os dedos. Podem ter formatos infinitos para compor as cenas, histórias e textos que vão apresentar.

na tese "*La Educación Estético-Ambiental en la formación de educadores(as)*" de autoria de Lurima Estevez Alvarez. Durante a dinâmica, os integrantes do grupo, revessaram-se em suas falas através de um ou dois dedoches, como personagens de uma peça teatral e fizeram suas performances em um pequeno palco construído em material reciclado.

Em nosso entendimento, a Experiência do Sensível pode ser entendida como uma oportunidade de interconexão entre pessoas, uma troca de experiências que enriquece nossas vivências e atravessa nossa experiência de/no mundo, nos remete a uma proposta que vai ao encontro das concepções de Educação Estético-Ambiental, onde compreendemos que é enriquecedor o relacionamento emocional das pessoas com o mundo, proporcionando assim, uma transformação positiva da sociedade a partir de uma orientação integral sustentadora da condição estética dos seres humanos nas perspectivas educativa-política, do trabalho, ética, ambiental e estética.

Para essa experiência utilizamos vários materiais tais como: EVA, papelão, cola, tecido e papel, para confeccionar os dedoches e o palco.

A técnica dos dedoches possibilitou também a participação dos colegas que assistiam, que para interagir receberam frases numeradas relacionadas ao conceito que estava sendo trabalhado/representado pelos dedoches. Cada um dos membros do grupo em sua fala, através de seu dedoche, em determinado momento, levantava uma placa com um número e o colega que possuía a frase com o número correspondente participava interagindo com o grupo e completando os sentidos do conceito que era trabalhado. A Técnica dos Dedoches foi utilizada para apresentar, desenvolver e refletir sobre as habilidades e conceitos da Educação Estético-Ambiental, e especificamente, para repassar as ideias de habilidades, saberes, conhecimento e valores presentes na concepção de uma formação mais integral da personalidade.

Faz-nos experienciar novas vivências,Apresentação dos conceitos pelo grupo

Fonte: Autores (2017)

Esta experiência pôde proporcionar a possibilidade de integração e reflexão sobre os conceitos e habilidades da componente, e trouxe ao grupo, alguns desafios a serem superados como: momentos de planejamento, estruturação e confecção de elementos que a proposta necessitou, além da preparação e ensaio para que se pudesse conduzir a ação dentro do tempo planejado.

Essa prática intitulada por nós como "Técnica dos Dedoches" pode ser usada para diversas finalidades, em todas as etapas da educação básica e, também, no ensino superior e a seguir compartilhamos algumas imagens de nossos dedoches da diversidade e os moldes para confecção dos mesmos:

Alguns Dedoches

Fonte: Autores (2017)

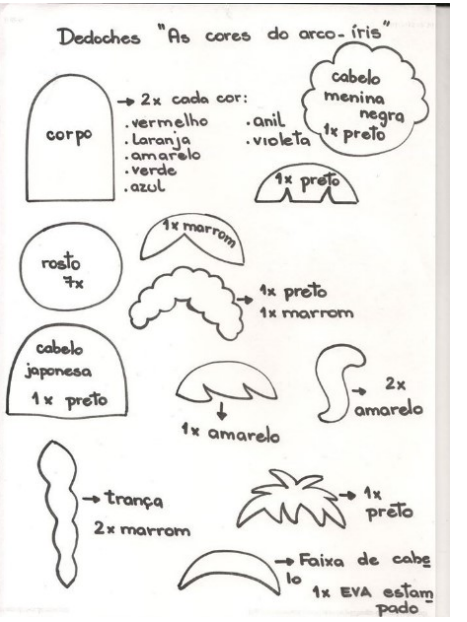
Dedoches da diversidade

Fonte: Autores (2017)

Modelos de dedoches da diversidade

Fonte: Autores (2017).

Moldes dos dedoches da diversidade



Fonte: Autores (2017)

Referências Bibliográficas

ALVAREZ, L. E. La educación estético-ambiental en la formación de educadores(as). 2017. 243 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal de Rio Grande, Rio Grande, 2017.ESTÉVEZ, P. R. **A educação estética: experiências da escola cubana.** São Leopoldo: Nova Harmonia, 2003.

DESABROCHAR DOS SENTIDOS

Diana P. Salomão de Freitas

A experiência do sensível aqui proposta pode ser considerada uma experiência estético-ambiental para desabrochar os sentidos dos participantes de modo que, com a visão, o tato, a audição, o paladar e o olfato mais alertas, venham a sensibilizar-se frente a situações socioambientais do cotidiano, para as quais eram nada ou pouco sensíveis.

Para realizar esta experiência – que pode ser feita com grupos de até 20 pessoas, de quaisquer idades – será necessário um conjunto de objetos, a saber: rochas de diferentes tamanhos e/ou conchas e/ou corais, uma vela, um candelabro para a vela, um incenso agradável, um incensário, um isqueiro ou caixa de fósforo, uma pena, uma lâmpada, flores, casca de árvore, vendas para os olhos, um pedaço de pau, temperos (dois ou três tipos), frutas (2 ou três tipos), som com músicas relaxantes – de preferência que tragam os sons da natureza, almofadas (uma para cada participante). Também se recomenda separar dois *clips* de música bem distintos (um calmo e um agitado) com imagens e ritmos que prendam o olhar dos participantes.

A experiência pode ser realizada em uma sala de aula ou no ambiente externo, o importante é que seja agradável e que os participantes estejam confortáveis. Nem todos receberão vendas para os olhos, apenas aqueles que quiserem. Para que a experiência aconteça, solicita-se que todos os envolvidos caminhem livremente pelo espaço disponível e depois que se movimentem em círculos, por alguns minutos. O mediador da experiência deve intervir por algumas vezes, nesta primeira parte, solicitando que todos prestem atenção na respiração, sentido e imaginando a cor do ar que entra e que sai dos seus pulmões. Após, os participantes são convidados a se sentarem em uma almofada – que estarão previamente organizadas em círculo, de modo que os participantes sentem-se em roda. Quando todos estiverem

acomodados, o mediador orienta para que fechem os olhos e aqueles que se consideram mais curiosos- se assim quiserem- solicitam uma venda para tapar os olhos. No centro do círculo uma vela é acesa e no canto da sala, um incenso. Então o mediador vai aleatoriamente entregando um objeto para cada participante - que pode tocá-lo, cheirá-lo e até experimentar seu gosto. Cada um fica com o objeto de um a dois minutos. Alguns dos participantes podem ficar sem objetos, apenas escutando a música, de olhos fechados. Quando os participantes recebem o primeiro objeto, orienta-se para que se conectem com o objeto que seguram; que deixem a mente livre para toda e qualquer sensação que este venha remeter, atentando-se ao que faz lembrar e pensar. Que cheiro e sabor o objeto trazem? Como é a textura e a forma do objeto recebido? Cada participante deve receber de três a quatro objetos, que vão sendo entregues e retirados cuidadosamente pelo mediador. Ao final de 10 minutos, o mediador retira todos os objetos das mãos dos participantes e os dispõem no centro da roda. Então os participantes são orientados a abrirem os olhos e visualizarem os objetos. Após, com a mesma atenção despendida nos objetos, o mediador convida os participantes a assistirem aos dois *clips* de música trazidos. (Os *clips* devem ser curtos, com duração entre três e cinco minutos). Então, acende-se a luz e um participante de cada vez, recebe um pedaço de pau denominado "pau falante". Este último objeto simboliza que aquele que falará deve ser ouvido e respeitado, pois, detém a palavra, importante de ser pronunciada e escutada. Nesta parte de socialização, que tem duração de 25 a 30 minutos, aquele que detém o "pau falante" relata brevemente sobre os objetos recebidos e o que fizeram lembrar e pensar.

Ao final, é interessante ressaltar junto aos participantes que com a experiência realizada pretendeu-se contribuir com o processo de desenvolvimento de suas emoções, seus sentimentos e da sua consciência sobre as relações interpessoais estabelecidas. Espera-se ainda que alguns façam relações com problemáticas socioambientais reconhecidas a partir do(s) objeto(s) recebido e/ou da fala de outro participante. Também se espera mostrar que toda relação "sujeito-objeto-sujeito" acontece num ambiente e que as memórias e aprendizagens tem uma relação intrínseca com o que se sentiu nesta relação.

Com a experiência realizada no componente curricular pode-se aprender que espaços como este podem proporcionar reflexões nem sempre boas acerca das memórias sobre acontecimentos vividos e, assim, que o feio se expressa como parte integrante do belo. Aprende-se que ao rememorar fatos lembrados pelo objeto recebido, os participantes conseguem perceber que existe uma relação direta entre o que sentiram e o fato/problemática socioambiental envolvida, começando assim por iniciar a compreensão de uma educação estético-ambiental.

Discentes e docente na experiência do sensível (2017)

Fonte: Autora (2017).

Objetos usados com a turma de 2019

Fonte: Autora (2019).

Referências Bibliográficas

ESTEVEZ ALVAREZ, L. **La educación estético-ambiental en la formación de educadores (as).** (Tese). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande- FURG,. 2017. 243f.

EXPEDIÇÃO DE ESTUDOS: EXPERIÊNCIA ESTÉTICO-AMBIENTAL DO SENSÍVEL

Diana Paula Salomão de Freitas
Renar Juliana Rodrigue
Francéli Brizolla
Elena Maria Billig Mello

> As expedições de estudo estão para além de uma saída de campo porque além de abordar conteúdos conceituais, procedimentais e conteúdos atitudinais, permite desbravar, problematizar, contextualizar, contemplar, cheirar, dialogar, imaginar, sonhar. (Claudia Cousin, 2004)

Proporcionar experiências para que as pessoas, com todo o seu corpo, relacionem-se entre si e com a natureza não humana, aprendendo sobre os lugares e os acontecimentos históricos que ali ocorreram (ESTEVEZ ALVAREZ, 2017), foi o que objetivamos com as expedições de estudos. Esta experiência do sensível, realizada nas aulas de "Educação Estético-ambiental como Proposta Pedagógica", ofertada para as turmas de 2017, 2018 e 2019, de mestrandos do Programa de Pós-Graduação em Ensino da UNIPAMPA, consiste em uma prática educativa realizada ao ar livre. Nesta, estudantes e professoras realizam uma expedição guiada por profissionais de diferentes áreas do conhecimento e, em meio às explicações históricas, culturais e biológicas dos lugares por onde passam, observam, sentem o vento, o clima, os odores e as texturas (COUSIN, 2004) que também ensinam, buscando tocar a pessoa em sua integralidade. Assim, a experiência promove a construção de conhecimentos e saberes cognitivos, mas também éticos, estéticos e políticos. Ao caminhar pelos lugares onde as expedições são realizadas, o que antes parecia rotineiro ganha novos significados; posturas e decisões tomadas são questionadas. Nos moldes das oficinas de sensibilização estético-ambiental criadas e estudadas por Estevez Alvarez (2017, p. 111): "*El interés era cultivar su conciencia*

crítica, su capacidad de decisión y elección a nivel factual, además de potenciar la sensibilidad ante los problemas socio-ambientales que aquejan a la comunidad".

Com o objetivo de que os participantes se sensibilizem com o entorno, "sintam" a história e a problemática socioambiental do lugar por onde caminham e o modo como as pessoas dali, atualmente, se relacionam, as referidas turmas caminharam, primeiramente, pela área conhecida como cidade antiga da cidade de Bagé-RS, onde se encontra a Igreja Matriz: a Catedral de São Sebastião. Ali foi contextualizada a história de origem da cidade, onde os participantes, além de visitarem o interior da igreja, tiveram a oportunidade de compreender algumas situações do presente que se relacionam diretamente com as do passado. Após, estiveram próximos às margens do Arroio Bagé, no local conhecido como a "Panela do Candal". Aspectos ambientais motivaram a reflexão neste espaço. A caminhada teve continuidade em direção ao Museu Dom Diogo de Souza. Em visita ao prédio, uma vasta memória foi apresentada e de certa forma, apreendida pelos participantes. Posteriormente, o local incluído no trajeto foi o barramento do arroio Bagé, conhecido como "Paredão", que no passado abastecia o Moinho Bageense e consistia num importante espaço de lazer da população. Os participantes realizaram a passagem sobre este barramento e finalizaram o roteiro sobre a "Ponte Alta", onde puderam contemplar o contraste dos prédios históricos com a paisagem natural.

Numa expedição de estudos é interessante que os percursos, como o relatado, sejam realizados com até 20 pessoas que previamente são informadas sobre a necessidade de se vestirem com roupas confortáveis e calçados apropriados para caminhada. Também se orienta para que os participantes levem água, usem protetor solar, chapéu ou boné, além de equipamentos para registro, como caderno, lápis, câmera fotográfica etc.

Na aplicação dos roteiros desenvolvidos, é importante considerar o tipo de linguagem que deverá ser utilizada, dependendo do perfil dos participantes. Portanto, um mesmo roteiro poderá ter abordagens diferentes se o perfil dos participantes for de um grupo de crianças e o outro de pessoas idosas, por exemplo. A forma de

comunicação é essencial em um percurso, pois, ao experimentar a "estética do sensível", os participantes poderão ser movidos por emoções a partir de algo que lhes for dito. Assim sendo, dependendo de como determinada informação lhes for repassada, poderão disseminá-la, valorizando a cultura que conheceram ou, então, frustrarem-se por consequência de uma informação não compreendida e tampouco assimilada. Contudo, nada pode ser mais significativo do que o conhecimento empírico adquirido por todos e a interpretação intuitiva da experiência vivenciada.

Com a experiência realizada com os mestrandos, quisemos desenvolver a percepção desses, de modo que detalhes dos lugares por onde já se passou fossem reparados e ressignificados, suscitando reflexões, sentimentos, pois essa experiência do sensível proporciona: "Um processo, em que se destacam os sentidos como via de acesso às informações do exterior e que conduzem o modo como agimos sobre e no mundo" (FRANCO; MELLO; SALOMAO DE FREITAS, 2019, p. 54). Percebemos isso também nos relatos avaliativos sobre a expedição de estudos, em encontros posteriores na Universidade, em que conhecimentos, sentimentos, emoções, vivências outras foram suscitadas.

Aprendemos que a estratégia de ensino-aprendizagem expedição de estudos, se elegida, deve acontecer logo nas primeiras aulas de um componente curricular. Por nossa experiência nas três edições realizadas, observamos que nas expedições de estudos os participantes foram sensibilizados de tal forma que, emocionalmente estimulados, envolveram-se com mais intensidade e compromisso nas demais atividades realizadas ao longo do componente curricular. Inúmeras vezes, recorremos a diferentes aspectos da experiência, usando-os como exemplos para os conceitos e as situações trabalhados nas aulas posteriores. (FRANCO; MELLO; SALOMAO DE FREITAS, 2019, p.51).

Por fim refletimos que, ao abordar as dimensões sociais e culturais dos fatos históricos, narrados durante um percurso, intencionamos que os participantes tomem consciência da influência das relações humanas nos processos socioambientais. Assim, nas expedições de estudo, como nas oficinas de sensibilização estético-

ambiental, de Estevez Alvarez (2017), buscamos promover uma experiência de fusão da razão com a emoção para formação de pessoas mais sensíveis, mais humanas, mais participantes, mais ativas e mais capazes de perceber para criticar e transformar a realidade.

Expedição realizada com a turma de 2017

Fonte: Francéli Brizolla (2017)

No “Paredão”: expedição realizada com a turma de 2018

Fonte: Autora (2018)

No local conhecido como a “Panela do Candal”, durante a expedição com a turma de 2019

Fonte: Autora (2019)

Referências Bibliográficas

COUSIN, C. S. **Trilhas e itinerários da Educação Ambiental nos trabalhos de campo de uma comunidade de aprendizagem**. Dissertação**.** Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande (FURG). 2004. 200f.

ESTEVEZ ALVAREZ, L. **La educación estético-ambiental en la formación de educadores (as).** (Tese). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande- FURG, 2017. 243f.

FRANCO, R. M.; MELLO, E. M. B.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P. Indícios da formação de emoções provocadas por um estudo da realidade: articulações entre a Neurociência e a perspectiva Estético-ambiental da Educação. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S.l.], v. 36, n. 3, p. 43-64, dez. 2019. ISSN 1517-1256. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/9450>. Acesso em: 08 jan. 2020.

BIBLIOTERAPIA E O MUNDO DA IMAGINAÇÃO: DOSES DE LEITURA PARA A ALMA

Elisângela Mota Pires
Fabiana Campos de Borba Vincent
Maria do Horto Machado Camponogara

A Biblioterapia e o Mundo da imaginação compõem a "experiência do sensível" proposta pelas autoras deste texto. Como uma frase do autor Neil Gaiman que diz o seguinte: "Livros são sonhos que seguramos com as mãos", e sensibilizar é a proposta de uma "experiência do sensível"; despertar os nossos instintos humanos, as coisas que fogem do racional e tocam profundamente as nossas emoções. Faz-nos experienciar novas vivências, compreender as emoções que estão guardadas dentro de nós, algo que mexa com os nossos sentidos, que provoque a nossa natureza.

Estudante do Mestrado Acadêmico em Ensino fotografando-se junto ao cenário dos personagens de sua infância que o acompanham até hoje.

Fonte: Autoras (2019)

Para tanto, uma sessão de Biblioterapia consiste, segundo Sousa (2019, p. 109 *apud* CALDIN, 2010),

> no cuidado com o desenvolvimento do ser humano por meio das histórias, sejam elas lidas, narradas ou dramatizadas. Vale ressaltar que Caldin considera somente os textos literários - contos, poesias, crônicas, romances - como possuidores de um caráter terapêutico.

Sousa (2019) continua afirmando que, existem profissionais que admitem a utilização de outros materiais de leitura como livros de auto-ajuda, jornais e revistas, como recurso no trabalho biblioterapêutico. Todavia, enquanto leitora, acredita que as histórias literárias têm um poder que reside na linguagem simbólica e metafórica.

Nessa perspectiva, a Biblioterapia propõe uma análise de nós mesmos a partir da leitura literária, provoca um sentimento de empatia pelos personagens por meio do reconhecimento das nossas vivências na vida dos personagens e faz com que tomemos consciência de nossas vidas mais claramente.

O encontro da leitura e o leitor ou simplesmente ouvinte da narração vai além da simples audição do texto literário. É um encontro que, segundo Sousa (2019, p. 109), "tem por objetivo a partilha da potência terapêutica da literatura não acaba com o fim da história porque é exatamente aí que tudo começa". Para a autora, é nesse momento que o aplicador de Biblioterapia provoca os ouvintes com a interpretação do texto a partir das suas vivências.

É a partir de então que o aplicador de Biblioterapia convida o indivíduo a se colocar como um ser ativo diante da história. De acordo com Sousa (2019, p. 112 apud CALDIN, 2010, p. 15)

> [...] a Biblioterapia vai além, prioriza ouvir o novo texto que foi criado por cada um dos envolvidos. Ou seja, significa uma troca de experiências sem perder de vista a individuação do sujeito por ensejar o diálogo. Dessa forma, são os recursos próprios da linguagem literária que possibilitam esse diálogo.

A literatura, a partir desse ponto de vista, fornece um sustentáculo para despertar as emoções, colocar a imaginação em movimento, reforçar o simbolismo das histórias a partir da construção de sentidos próprios.

Gallian (2017) descreve a Biblioterapia como algo que propõe a leitura de obras literárias como recurso terapêutico, uma abordagem

fundamentada na teoria de catarse de Aristóteles e na psicanálise freudiana.

Sousa (2019 *apud* REYES, 2012) acredita que a leitura literária por si só não é capaz de transformar o mundo. Contudo, ele acredita que ela pode, ao menos, "fazê-lo mais habitável, pois o fato de nos vermos em perspectiva e de olharmos para dentro, contribui para que se abram novas portas para a sensibilidade e para o entendimento de nós mesmos e dos outros".

O diferencial deste ponto de vista da literatura está relacionado ao fato de humanizar as relações, fazer a leitura tocar o humano e ele observar sua vida, ter empatia pelos outros. Fazer da leitura um instrumento de humanização, de amor e cuidado, consigo e com outros.

Para a realização de uma "experiência do sensível" pela Biblioterapia e o Mundo da Imaginação, realizada *por* e *com* mestrandos e professora, no final do ano de 2019 foram selecionados dois textos do livro de Mia Couto (2016), "O fio das missangas"[32], os seguintes contos: O menino que escrevia versos; A infinita fiadeira. Os textos escolhidos estão ligados à temática da sensibilidade pelas artes, seja a aranha fiadeira quanto o menino que escrevia versos.

A sala de aula foi decorada com uma temática infantil, remetendo a alguns personagens da nossa infância como O Pequeno Príncipe, a Turma do Chaves, Super-heróis, entre outros. Foram disponibilizados colchonetes e almofadas para acomodar o grupo de participantes, com o mínimo de conforto, para que pudessem relaxar durante a atividade. Ao total participaram da experiência quatorze pessoas, com média de idade entre 23 e 50 anos.

Todavia para a realização da atividade não é necessário um cenário demasiado decorado, tendo em vista que a atividade em si, propõe um momento de reflexão e relaxamento. Pode ser realizado também em ambientes externos com pouco ou nenhum ruído; a utilização de velas ou mesmo lanternas, dependendo do espaço e do grupo ao qual será aplicada a Biblioterapia, podem ser consideradas itens para a criação do espaço. O ideal é que se coloque uma música ao fundo para compor o momento junto à leitura. A sessão de Biblioterapia

[32] COUTO, Mia. **O fio das missangas.** São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

pode ser aplicada em grupo ou individualmente, sempre observando o tom da voz para que se mantenha freqüente e que também não desgaste o biblioterapeuta.

A escolha dos textos é feita através de uma avaliação dos gostos e necessidades do grupo e de uma avaliação do ambiente como um todo.

Autoras e o Mundo da Imaginação, decoração proposta para a atividade

Fonte: Diana Salomão de Freitas (2019)

Inicialmente fez-se um momento de relaxamento através de uma pequena meditação guiada, para acalmar os sentimentos dos participantes. Em seguida, iniciou-se a leitura dos textos. O primeiro conto lido foi "A infinita fiadeira". Na continuidade, foi proposta uma conversa sobre o que provocava no grupo, em suas individualidades, sobre afazeres e prazeres que outras pessoas pudessem considerar improdutivos tal qual a aranha, personagem do conto. O segundo conto foi na mesma linha do primeiro, abordando a escrita literária como algo inútil, visto até como uma doença, para alguns dos personagens do conto. Entretanto, uma escolha muito sensível para outros. Não cabe aqui relatar as percepções individuais e do grupo, tendo em vista uma questão ética da atividade. Todavia, alguns sentimentos puderam ser identificados, como: a empatia, o amor, carinho, a dor, a frustração e tristeza.

A experiência realizada teve como objetivo apresentar aos estudantes do componente curricular "Educação Estético Ambiental como Proposta Pedagógica" uma experiência do sensível baseada na Biblioterapia, uma proposta de cura dos males da alma pela leitura de contos literários e remeter os participantes a algumas lembranças de suas infâncias.

Além da realização da atividade, foram expostos diversos livros sobre a teoria biblioterapêutica, bem como outros livros que em suas histórias pudessem remeter a este aspecto da leitura literária. Entre as obras que apresentamos está o livro "Farmácia Literária"[33], de Ella Berthoud e Susan Elderkin. Essa obra sugere mais de quatrocentos títulos de livros para serem lidos de acordo com a necessidade do leitor, se propõe a "curar males diversos" desde depressão e dor de cabeça até coração partido.

Para a autora Clarissa Pinkola Estés, na obra "O dom da história"[34] (1998, p.9), ela demonstra sua ligação com as histórias e os seus poderes:

> [...] o dom essencial da história tem dois aspectos: que no mínimo reste uma criatura que saiba contar a história e que, com este relato, as forças maiores do amor, da misericórdia, da generosidade e da perseverança sejam continuamente invocadas a se fazerem presentes no mundo. De acordo com as tradições culturais da autora, histórias, fábulas, mitos e folclore são aprendidos, elaborados, numerados e conservados da mesma forma que se mantém uma farmacopeia.

Observou-se que a maioria dos participantes da atividade desconheciam a técnica, exceto uma mestranda que é bibliotecária e já conhecia a proposta. Contudo, todos os participantes se mostraram dispostos a participar e a colaborar com as discussões da atividade. Outro fato observado é de que os textos despertaram, de certa forma, sentimentos comuns aos participantes. Isto corrobora com o fato de aproximar o grupo, bem como despertar a empatia de uns pelos outros e para consigo mesmo também, no sentido de não se estar sozinho no mundo. E que as histórias, os sonhos e a vida real se misturam pela mágica da leitura.

---

[33] ELDERKIN, Susan; BERTHOUD, Ella. **Farmácia literária:** mais de 400 livros para curar males diversos, de depressão e dor de cabeça a coração partido. Rio de Janeiro; Campinas: Verus, 2016.

[34] ESTÉS, CLARISSA PINKOLA. **O dom da história:** uma fabula sobre o que é suficiente. São Paulo: Rocco, 1998.

Referências Bibliográficas

CALDIN, C. F. **Biblioterapia:** um cuidado com o ser. São Paulo: Porto de ideias, 2010.

GALLIAN, D. **A literatura como remédio:** os clássicos e a saúde da alma. São Paulo: Martin Claret, 2017.

PETIT, M. **A arte de ler:** ou como resistir a adversidade. São Paulo: Editora 34, 2009.

REYES, Y. **Ler e brincar, tecer e cantar.** São Paulo: Editora Pulo do Gato, 2012.

SOUSA, C. Biblioterapia e a mediação afetuosa da literatura: experiências de bibliotecári@s em bibliotecas. *In.:* PRADO, Jorge do (Org.). **Mediação da leitura literária em bibliotecas**. Rio de Janeiro: Malê, 2019.

SENSIBILIZAÇÃO PELA MEDITAÇÃO

Felipe Soares dos Santos Cardoso

A experiência do sensível aqui relatada consistiu em levar uma prática meditativa para o contexto de uma sala de aula de mestrado. Particularmente não tenho ligação direta com o mestrado no sentido de que não sou discente do mesmo. No entanto, me proponho a coordenar um Grupo de Estudos e Práticas Meditativas (GEPRAM) no contexto da UNIPAMPA, Campus Bagé. Objetivando assim, propiciar a prática de meditação e seus provenientes benefícios no contexto acadêmico. Dessa forma as professoras responsáveis pelo componente curricular "Educação Estético-ambiental como Proposta Pedagógica" consideram pertinente que se realizasse uma prática meditativa em uma de suas aulas.

Nossa intervenção seguiu o exemplo das práticas realizadas no GEPRAM, adaptadas para 15 minutos de prática com os mestrandos. Para essa experiência foram necessárias almofadas (de acordo com o número de participantes), cadeiras, computador, caixa de som e uma seleção de músicas calmas e agradáveis. Iniciamos com uma conversa introdutória sobre a meditação em diversas culturas, apresentando a mesma como ferramenta de autoconhecimento e busca de auto aprimoramento. Apresentando também a perspectiva de prática meditativa adotada, referente a práticas de diferentes tradições que envolvem exercícios respiratórios, posturas internas visando o relaxamento físico e mental dos praticantes.

Os estudantes foram convidados a sentarem-se em círculo, em cadeiras ou no chão, da forma que lhes fosse mais confortável. E iniciamos a experiência colocando uma música agradável e pedindo que todos se colocassem em uma postura confortável, preferencialmente com a coluna reta. Pedimos então que os participantes fechassem os olhos e respirassem lenta e profundamente três vezes, inspirando pelas narinas e expirando pela boca. Nos momentos seguintes, cada

praticante deveria adequar sua respiração de acordo com as necessidades de seu próprio corpo. Ainda com músicas calmas, os participantes foram instruídos a soltarem gradativamente as tensões musculares, começando pelas expressões faciais e relaxando até as extremidades do corpo. Nos próximos momentos foram colocadas músicas mais ritmadas e os participantes foram convidados a relaxar seus estados mentais, adotando a postura de não se aprofundar em nenhum pensamento que surgisse, mas apenas observá-los e deixar que passassem. Atingida certa concentração, uma música de tom mais alegre foi colocada e concluímos a prática com uma oração para que todos os seres sejam felizes, sejam ditosos e estejam em paz. Abrimos então a palavra para que os participantes pudessem compartilhar sua experiência.

Considero que a prática relatada trata-se experiência do sensível, pois permite ao praticante reduzir consideravelmente os estados ansiosos, eufóricos e de burburinho mental. Desta maneira, o praticante fica mais atento e sensível tanto a questões físicas referentes ao ambiente e ao seu próprio corpo, quanto com relação aos movimentos psíquicos e emocionais dele mesmo. Objetivamos com essa experiência propiciar um momento de silenciar e de relaxamento no contexto supracitado. E foi possível perceber que momentos como esse fazem falta em nosso cotidiano nos dias atuais. Grato aos leitores e leitoras que permaneceram até aqui. Que este texto seja em benefício de todos os seres!

Om Ah Hung Benza Guru Pema Siddhi Hum

Turma de 2017 compartilhando suas percepções após a meditação

Fonte: Diana Salomão de Freitas (2017)

DANÇAS CIRCULARES

Juliana Collares
Queli Dornelles Morais
Luciana Batista de Freitas
Andréa de Carvalho Pereira

Este relato de atividade refere-se à experiência do sensível, realizada na componente curricular Educação Estético-Ambiental, no curso de Mestrado Acadêmico em Ensino - PPGMAE, no segundo semestre do ano de 2019.

A atividade propõe a utilização das danças circulares como recurso pedagógico para trabalhar a percepção estética e ampliação dos sentidos humanos dos mestrandos, com uma atividade que estimula a cooperação, os movimentos ritmados a partir do respeito ao ritmo do outro; não importando, neste momento, o saber, que é substituído pelo querer, por propor-se a uma atividade corporal que necessita do contato, da proximidade, do carinho, de querer estar em sintonia com o outro.

Noguera de Echeverri (1997, p. 66) propõe o conceito de "mundo da vida simbólico-bioético" como conceito à priori para a práxis de educação estético-ambiental, sendo essa "[...] uma metodologia de educação estético-ambiental centrada na dimensão da corporeidade no mundo da vida, na estetização dos conteúdos, na racionalidade emotiva e afetiva e na superação do cientificismo" (NOGUERA DE ECHEVERRI, 1997, p. 66)

A atividade Danças Circulares não exige materiais específicos, pode ser realizada em áreas externas ou na própria sala de aula. A música utilizada na experiência pode ser oriunda do celular, som ou da batida dos pés, do movimento do vento, ou de uns movimentos criados pelo próprio grupo que pode, à medida em que os integrantes alinham os passos com os demais elementos do grupo, criar um ritmo específico.

A atividade promove atenção, parceria, alegria, bem-estar e união entre os participantes da proposta.

Tradicionalmente as danças circulares são praticadas em grupos, no círculo as pessoas seguem uma coreografia, baseada em passos naturais com contagens simples (há diversas coreografias utilizadas, neste caso específico optou-se por uma abordagem bem simples). A conexão entre as pessoas em busca de harmonia para a realização dos passos produz uma energia positiva poderosa que o contato entre as pessoas na atualidade não promove. As relações em grande parte dos espaços, estão baseadas em aplicativos, e-mails e muito pouco as pessoas se tocam, se falam, se divertem em grupo, principalmente nos espaços educacionais, onde a relação conteudista obriga muitas vezes as pessoas a manterem-se juntas, mas cada uma desenvolvendo uma tarefa específica, tarefas essas que não lhes geram alegria, tranqüilidade, mas produzem mais ansiedade.

No Círculo da Dança não existe hierarquia, a competição é substituída pela cooperação, o carinho, a paciência com o tempo do outro, em que os todos devem ajudar-se mutuamente, manifestando o melhor de si.

> **Danças Circulares Sagradas** porque resgatava muito mais do que simples passos – trouxe a simbologia sagrada de cada tradição, de cada povo. Irreverente, Bernard teve muito contato com estudiosos e artistas envolvidos na linguagem do movimento, sempre com foco no papel da dança na educação. Nomes como Isadora Duncan e Klauss Vianna tiveram influência sobre seu trabalho. (TOLENTINO, 2017, *grifo* das autoras)

As Danças Circulares, além de todo o bem-estar grupal causado, preocupam-se em trabalhar o bem-estar físico, mental, emocional, energético e social. Diversos povos antigos utilizavam as danças circulares nas suas celebrações, seja pelo início ou término de um ciclo, mas sempre em forma de gratidão.

> A grande adesão das pessoas às **Danças Circulares** passou a se dar pela simplicidade dos movimentos, que são feitos em grupo e respeitam o espaço e o tempo de cada um. Durante a (experiência / vivência / dança) é perceptível a harmonização entre corpo, mente e coração.
>
> O papel do focalizador (aquele que cuida do foco da atividade) é orientar os passos e contextualizar as danças, atento ao bem-estar e aproveitamento do grupo, assim como aos links e interfaces da dança

> com o objetivo daquela atividade, seja em ambientes públicos abertos ou corporativos, para alguma meta específica. (TOLENTINO, 2017, *grifo* das autoras)

A pessoa que está na roda se percebe apoiada pelo grupo, percebe que sua colaboração é importante para o desenvolvimento da proposta. A Dança Circular pode ser utilizada por pessoas de todas as idades, trabalha socialização, os valores humanos, estimula a interação promove o diálogo amoroso, desenvolve o senso de organização coletiva por meio da roda e o senso rítmico pela música e pelo movimento corporal que ela cria e, principalmente, "despertar" relacionamentos saudáveis dentro do contexto social em que vivemos.

Assim como, pode promover, a longo prazo, o autocontrole, a consciência corporal, o ajuste das emoções, organização do pensamento e dos sentimentos.

> Toda composição perfeita consiste de compasso, ritmo e melodia. Em toda composição musical estes três elementos contrapõem-se em interação e tensão vivas e permanentes. O compasso representa a visão espiritual do todo, a clareza e a ordem. O ritmo responde pela vitalidade, pela tensão, pelo pulsar do fluxo sanguíneo. A melodia representa o lado verdadeiramente humano, seu querer da alma e seus sentimentos, em todas as suas nuances. (WOSIEN, 2000, p. 14)

Ao final da atividade da Dança Circular foi realizada a partilha de frutas que foram levadas para o grupo, com distribuição de um mimo de chocolate, elemento que contribui para a boa saúde do coração, promovendo fluxo adequado de sangue, estimulando o sistema nervoso central e músculos cardíacos, ajudando na manutenção do bem-estar e bom humor.

Etapa final da experiência. Compartilhamento coletivo

Fonte: Autoras (2019)

A proposta foi proporcionar aos participantes da disciplina a possibilidade de um autoconhecimento, além da integração com o outro, objetivando também que fosse possível uma experiência pautada na harmonia, integração e coletividade. Implicitamente, a dança circular traz como mensagem o respeito ao próximo e às diferenças, pois cada um realiza em um ritmo e todos buscando um só objetivo de bem-estar e paz.

Referências Bibliográficas

NOGUERA DE ECHEVERRI, A. P. **Educação estético-ambiental e fenomenologia**: problemas filosóficos da educação estético-ambiental na modernidade. 1997. 329f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253282. Acesso em: 06 dez. 2019.

WOSIEN, B. **Dança**: um caminho para a totalidade. São Paulo: Triom, 2000.

WOSIEN, M. G. **Dança sagrada:** deuses, mitos e ciclos. São Paulo: Triom, 2002.

SACHS, C. **História universal da dança**. Buenos Aires: Centurion Buenos Aires, 1938.

TOLENTINO, P. **O que são danças circulares?** Pinheiros: Danças Circulares, 2017. Disponível em: http://dancascirculares.com.br/o-que-sao-dancas-circulares/. Acesso em: 06 nov. 2019.

SENSAÇÕES & SABORES: EXPLORAÇÃO SENSÍVEL EM CAFÉ COM AROMA, ERVAS DE CHÁS E ALIMENTOS

Kelen Cristina da Cruz Gervasio
Michela Lemos Silveira Machado

Esta experiência do sensível foi desenvolvida no componente curricular Educação Estético-ambiental como proposta Pedagógica, ofertado no Mestrado Acadêmico em Ensino, com a finalidade de aprofundar as leituras e refletir sobre a formação integral do professor, partindo de um conhecimento mais voltado a essência e a consciência humana. O objetivo desta experiência do sensível é sensibilizar os participantes a refletir sobre o sentido que se dá a vida, de acordo com as reflexões de Estevez Alvarez (2017) que diz que: partindo da premissa de que o conhecimento é infinito e que as habilidades, os saberes e os valores também o são a gente sempre vai tentar uma formação integral…

A experiência do sensível parte da premissa que a experiência em educação é um movimento que faz com que os participantes tenham consciência dos acontecimentos externos que afetam e produzem efeitos no próprio participante. Assim esta experiência do sensível proporcionou aos participantes aguçarem sentidos como olfato, visão e paladar, através de uma mesa de café repleta de alimentos que apetecem o paladar e aguçam a visão. Após a oferta do café e degustação dos alimentos, foi projetado uma mensagem reflexiva.

Mesa do Café com os sabores e aromas

Fonte: Autoras (2017).

A reflexão projetada tinha a seguinte mensagem:

Um grupo de ex-alunos, todos muito bem estabelecidos profissionalmente, se reuniu para visitar um antigo professor da universidade. Em pouco tempo, a conversa girava em torno de queixas de estresse no trabalho e na vida como um todo.

Ao oferecer café aos seus convidados, o professor foi à cozinha e retornou com um grande bule e uma variedade de xícaras - de porcelana, plástico, vidro, cristal; algumas simples, outras caras, outras requintadas; dizendo a todos para se servirem. Quando todos os estudantes estavam de xícaras em punho, o professor disse:

-- Se vocês repararem, pegaram todas as xícaras bonitas e caras, e deixaram as simples e baratas para trás. Uma vez que não é nada anormal que vocês queiram o melhor para si, isto é a fonte dos seus problemas e estresse.

Vocês podem ter certeza de que a xícara em si não adiciona qualidade nenhuma ao café. Na maioria das vezes, são apenas mais caras e, algumas vezes, até ocultam o que estamos bebendo. O que todos vocês realmente queriam era o café, não as xícaras, mas escolheram, conscientemente, as melhores xícaras... e então ficaram todos de olho nas xícaras uns dos outros.

Agora pensem nisso:

A Vida é o café, e os empregos, dinheiro e posição social são as xícaras.

Elas são apenas ferramentas para sustentar e conter a Vida... e o tipo de xícara que temos não define, nem altera, a qualidade de Vida que vivemos.

Às vezes, ao nos concentrarmos apenas na xícara, deixamos de saborear o café que recebemos.

Deus coa o café, não as xícaras...

Saboreie seu café!

Após esta mensagem foi realizada uma reflexão da importância da formação e/ou transformação do sujeito da experiência vivenciada fazendo uma relação à qualidade da vida na qual nos propomos viver. Posteriormente a experiência e as reflexões os participantes receberam saquinhos de chás com significados que envolvem os 4 (quatro) elementos da natureza. E, a seguinte mensagem de Gadotti: "Educar para sentir e ter sentido para cuidar e cuidar-se para viver com sentido cada instante de nossa vida. Somos humanos porque sentimos e não apenas porque pensamos. Somos parte de um todo em construção e reconstrução". (GADOTTI, 2011, p.75).

Nesta mensagem refletimos o quanto se faz necessário o olhar para si e refletir o quanto somos perpassados pelo outro e assim caminhamos a cada dia numa transformação constante.

Referências Bibliográficas

ESTEVEZ ALVAREZ, L. **La educación estético-ambiental en la formación de educadores (as).** (Tese). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande- FURG, 2017. 270 p. Disponível: em:<https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000011912.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho:** ensinar-e-aprender com sentido. 2.ed.São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

Mensagem: **"Uma xícara de café".** Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=Aw5CMFFvON0. Acesso em: 19 jun. 2018.

AVENTURA PELO PLANETÁRIO DA UNIPAMPA: A IMERSÃO NUM AMBIENTE INTERDISCIPLINAR PARA A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Liziane Padilha Mena
Tobias de Medeiros Rodrigues

A experiência do sensível proposta, ocorreu no componente curricular "Educação Estético-ambiental como Proposta Pedagógica", ofertado no Mestrado Acadêmico em Ensino, no semestre 2018/2 e consistiu numa aventura de imersão no "Planetário da UNIPAMPA", um ambiente interdisciplinar para aprendizagem significativa, com a intenção de desmistificar o estigma de que um planetário ser apenas para observação do céu, mostrando possibilidades que se abrem para o Ensino a partir da temática Astronomia. Além disso, a experiência buscou despertar o interesse dos participantes com práticas de ensino interativas e motivadoras.

Para realizar esta experiência - que pode ser realizada, preferencialmente, com grupos de até cinqüenta participantes, sem indicação de idade mínima ou máxima — o responsável terá que escolher a sessão que deseja assistir; disponíveis em: <http://porteiras.s.UNIPAMPA.edu.br/planetario/> e clicando em "Sessões do Planetário", de acordo com a Fig. 1.

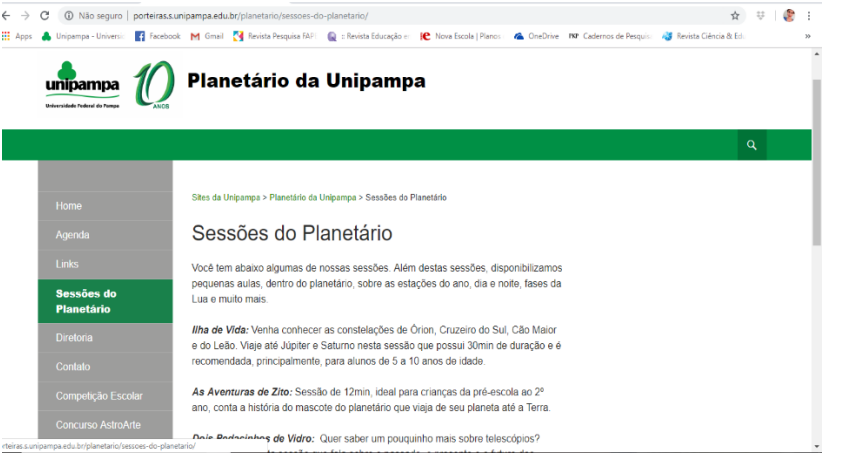


Fig. 1. Fonte: Autores (2018).

Neste item, são descritos os principais aspectos das sessões, sendo que são oito possibilidades conforme Quadro 1.

Quadro 1. Sessões do "Planetário da UNIPAMPA"

Sessão	**Descrição**
Ilha de Vida	Venha conhecer as constelações de Órion, Cruzeiro do Sul, Cão Maior e do Leão. Viaje até Júpiter e Saturno nesta sessão que possui 30min de duração e é recomendada, principalmente, para alunos de 5 a 10 anos de idade.
As Aventuras de Zito	Sessão de 12min, ideal para crianças da pré-escola ao 2º ano, conta a história do mascote do planetário que viaja de seu planeta até a Terra.
Dois Pedacinhos de Vidro	Quer saber um pouquinho mais sobre telescópios? Venha conferir esta sessão que fala sobre o passado, o presente e o futuro dos telescópios. Séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (23min).
Mudanças Climáticas	Nosso planeta está passando por mudanças. Você quer saber um pouco mais sobre quais são as possíveis causas destas mudanças? Confira esta sessão indicada para crianças do Ensino Fundamental e Médio (25min).
Filhos do Sol	Esta sessão vai levar você para uma viagem pelo nosso Sistema Solar. Venha conferir mais novidades sobre

	nossos vizinhos. Indicado para qualquer público (25min)
Palco Celeste	Uma bela sessão, capaz de trazer um panorama geral sobre o nosso céu. Se você quer se deslumbrar com o céu e seus mistérios, esta é a sessão indicada para qualquer pessoa (25min).
Fronteiras	Sessão adulta que fala sobre as fronteiras do nosso Universo, desde as escalas do nosso planeta, passando pelo Sistema Solar, estrelas e galáxias até a fronteira do nosso conhecimento.
Arqueoastronomia Maia	A riqueza cultural do nosso planeta espelha no céu a sua cultura. Venha conhecer um pouco da cultura Maia representada no céu.

Fonte: http://porteiras.s.UNIPAMPA.edu.br/planetario/sessoes-do-planetario/

Na seqüência, para realizar o agendamento da visita no Planetário clique no item de menu "Agenda".

Agendamento da visita ao "Planetário da UNIPAMPA"

Fonte: Autores (2018).

Neste ponto, será exibido um formulário que deverá ser preenchido com os seguintes dados: seu nome, seu e-mail, assunto, telefone para contato, número de alunos, idades dos alunos, nome da escola, qual sessão deseja assistir, qual o dia de sua preferência, se possui alunos com tenham necessidades especiais e deixe aqui sua

mensagem. Após preencher todos os dados solicitados e clicar em enviar, o agendamento foi realizado.

A experiência começa na chegada, o grupo é recepcionado pela equipe do planetário, nesse momento é dado as boas vindas, é feita a ambientação, na qual a equipe se apresenta e apresenta o espaço externo, explicando brevemente a organização do planetário. Em seguida, a equipe explica como será a dinâmica da visita, o que pode variar conforme o número de participantes da sessão. Inicia-se, a partir da rosa-dos-ventos construída no chão, uma explanação sobre os pontos cardeais - onde nasce e se põe o Sol e como funciona um relógio solar - ainda na parte exterior do planetário é demonstrado como um painel solar transforma os raios solares em energia elétrica e como é possível um gerador de energia eólica converte a força dos ventos em energia elétrica limpa e sem impacto ambiental, através da utilização da maquete de uma casa e de um avião.

Ao entrar no térreo do planetário, há vários momentos de discussão a respeito dos temas que a Astronomia abrange, como as características da Luz (sua formação e decomposição, refração, reflexão, entre outros aspectos), as funções dos espelhos e lentes para o desenvolvimento de telescópios, além de experiências interativas (telas em que os participantes podem escolher um planeta e ler informações sobre ele e assistir um vídeo, aplicativos de realidade virtual, ativados ao apontar a câmera de um *tablet* para uma projeção na parede). As atividades realizadas neste momento discutem os temas relacionados à Astronomia de forma interdisciplinar, resgatando a História para explicar a evolução científica e os avanços em relação ao que conhecemos sobre o Universo. Enfatizando a Astronomia como ciência encantadora e integradora, capaz de promover a comunicação entre as áreas do conhecimento.

Primeira etapa da visita ao “Planetário da UNIPAMPA“

Fonte: Autores (2018)

Fonte: Autores (2018)

Após esta primeira etapa, que ocorre em cerca de uma hora, o grupo de participantes é conduzido até a parte superior onde está localizada a cúpula do planetário, o acesso é através de uma rampa que contorna o local pelo lado externo, como pode ser visto na Figura 4. Dentro da cúpula a sala em forma circular e o teto em forma de domo. Essas características propiciam que o som se propague de forma diferente, as luzes ficam apagadas e as cadeiras são dispostas no *layout*[35] de arena, em três fileiras. No centro da sala, apontando para o domo, há um *datashow*[36] que projeta no formato *fulldome*[37] conectado a um computador, com a função de ilustrar, por meio de vídeos, apresentações e imagens interativos as temáticas relativas à sessão escolhida.

Cúpula do "Planetário da UNIPAMPA"

Fonte: Autores (2018).

Antes de iniciar a sessão agendada é realizado pela equipe do planetário uma sessão introdutória intitulada "Reconhecimento do céu", onde é explanado de forma interativa detalhes sobre o sistema solar, os planetas e a galáxia, esse é um momento de imersão que nos possibilita ser transportados para imensidão do universo.

[35] Termo em inglês, que significa plano, arranjo, esquema, design, projeto.
[36] Equipamento para projeção que, com o auxílio de um computador, apresenta informações, slides, mensagens, vídeos ou textos numa tela apropriada.
[37] *Fulldome* refere-se a ambientes de projeção de vídeo baseados em domes imersivos

A sessão selecionada para nossa visita tem o título de "Mudanças Climáticas", a mesma foi escolhida pelo tema ser relevante e pertinente para o componente curricular "Educação Estético-Ambiental como Proposta Pedagógica" (EEA), com a duração de 25 minutos. A apresentação explica de forma didática por quais mudanças nosso planeta está passando e menciona sobre quais são as possíveis causas destas mudanças, apontadas pela comunidade científica. A partir disso, são indicadas as soluções mais viáveis na corrida contra o aquecimento do planeta, entre eles acordos internacionais e repensar as formas de consumo individuais e coletivas.

O "Planetário da UNIPAMPA" é um exemplo de sucesso de como o avanço tecnológico pode contribuir para aprendizagem, um espaço que possibilita o acesso a uma imensa gama de informações. Um ambiente não formal de aprendizagem que promove a divulgação da Ciência, de forma interativa e estimulante.

Esta experiência do sensível teve como objetivo proporcionar uma vivência de reconhecimento da dinâmica de funcionamento de ambiente de aprendizagem não formal, que utiliza as tecnologias, como meio para aprendizagem significativa. Segundo Novak (2000), a aprendizagem significativa subjaz à integração construtiva de pensamentos, sentimentos e ações.

A aventura pelo "Planetário da UNIPAMPA" pode ser considerada significativa porque ao final da visita os participantes adquiriram novos conhecimentos (conceitos, idéias, proposições, modelos, etc.). O planetário é um ambiente de imersão, onde os visitantes têm a sensação real de estar dentro da cena, um recurso fantástico que possibilitará a compreenderem de uma maneira fácil e real assuntos atrelados à Astronomia, mas não apenas relacionados aos céus, mas as temáticas cotidianas que influenciam direta ou indiretamente para o equilíbrio da vida na Terra.

Referências Bibliográficas

NOVAK, J.D. (2002). **Aprender, criar e utilizar o conhecimento**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Tradução para o português do original *Learning, creating and using knowledg*.

O “BELO” E O “FEIO”: SENSIBILIZANDO ATRAVÉS DE IMAGENS E MÚSICA

Louise Silva do Pinho
Paula Oliveira Pinheiro

A experiência do sensível apresentada neste texto ocorreu no componente curricular “Educação Estético-ambiental como Proposta Pedagógica”, ofertado no Mestrado Acadêmico em Ensino, no semestre 2018/2 e pode ser realizada com grupos de até 20 pessoas, adolescentes e adultos, a fim de sensibilizar os participantes através de fotos e de música sobre situações às quais muitas vezes não damos a devida atenção, ou ainda negligenciamos, como situações de violência, de descaso com a natureza, de injustiça. Pode ser caracterizada desta forma, uma vez que segundo Burgoa (2009, p.18, *apud* ESTEVEZ ALVAREZ, 2017, p. 78), “la sensibilidad le proporciona al individuo el reencuentro con su ser interior, desde donde puede operar descubriéndose como persona, como espíritu, como mente, como sensación, [como emoción], sentimiento…”

A atividade pode ser realizada tanto em sala de aula quanto em outro ambiente fechado, bem como em ambiente aberto, e as pessoas podem ficar acomodadas sentadas em círculo, favorecendo a interação no momento da discussão sobre as imagens que serão mostradas.

Eleitas uma seqüência de imagens, estas são divididas em quatro blocos: o primeiro com imagens extraídas de obras de ficção, como filmes ou séries; o segundo, com imagens de fatos ou pessoas de diversas partes do mundo; o terceiro, com imagens de fatos ou pessoas de lugares próximos ao local onde a experiência será realizada; o quarto, com imagens que representam a felicidade. No anexo I, apresentamos as imagens que foram utilizadas nesta experiência como sugestão, podendo ser substituídas por outras de acordo com a necessidade ou o perfil do grupo.

Na primeira etapa da experiência, cada participante deverá receber uma imagem impressa de cada bloco anteriormente mencionado, com um intervalo de 30 segundos a 1 minuto entre elas. Optamos por usar as imagens impressas e não apresentá-las em meio digital porque acreditamos que, diariamente, imagens semelhantes às selecionadas nos são apresentadas por meio de mídias digitais, mas nem sempre lhes damos a atenção que deveriam receber em função da gravidade do que representam. Por isso, sua reprodução em papel é uma forma de evitar sua co-ocorrência com outras informações para que o participante dedique sua atenção exclusivamente às imagens que receber.

Solicita-se que, ao receber as imagens, cada um reflita sobre o que sente ao vê-la, até mesmo quando seja indiferente a esta. Também sugerimos que as imagens recebidas pelos participantes sejam diferentes umas das outras, a fim de evitar que alguém use as palavras do colega sobre a mesma como meio de fuga para o ato de emocionar-se. Ao final da entrega dos quatro blocos de imagens, cada um deverá falar sobre aquelas que recebeu e o que sentiu ao vê-las.

Para as obras de ficção, sugerimos que o mediador questione os participantes sobre o quão próximos da realidade estão os fatos observados e peça que eles comparem essas imagens com as do bloco 2 e 3, a fim de observar semelhanças entre todas elas. Com respeito às imagens do bloco 2, sugerimos fazer com que os participantes refletissem sobre ter ou não relação com algum dos eventos retratados e de que forma suas ações contribuem para que aconteçam ou que continuem ocorrendo. As imagens do bloco 3 mostram que podemos ser afetados por catástrofes ambientais e humanitárias, como os habitantes de qualquer parte do mundo. A proposta das imagens do bloco 4 é criar um contraste entre as fotos anteriores.

O objetivo dessa primeira etapa é refletir sobre o quanto situações de injustiça social, de catástrofes ambientais, de violência física e social, de desrespeito, de maus-tratos a pessoas e animais sensibilizam cada um dos participantes. Além disso, é importante pensar sobre como reagimos, diariamente, quando observamos esse tipo de situações em diferentes mídias de comunicação, banalizando-as, e

como a nossa sensibilização diante disso nos transforma em sujeitos capazes de contribuir para construir um mundo melhor para vivermos.

Numa segunda etapa, após a discussão e exposição sobre os sentimentos que emergiram com a visualização das imagens, deve ser entregue ao grupo a letra da música "*Sólo le pido a Dios"* (em português e espanhol) que será ouvida logo em seguida (anexo II). A canção foi composta em 1978 por León Gieco, na Província de Santa Fé, Argentina, num contexto de duros acontecimentos sociais e ditadura militar argentina, que proibiu sua veiculação. *"Sólo le pido a Dios*" ultrapassou fronteiras e tornou-se uma música necessária em tempos difíceis, dolorosos e conflituosos, sendo conhecida mundialmente, principalmente na voz de Mercedes Sosa, tornando-se um hino. Após escutar a canção uma ou duas vezes, questionar os participantes sobre o que a letra lhes trouxe e pedir que relacionem com as imagens que viram e com os sentimentos que lhes causaram. Esta etapa pode levar de 10 a 20 minutos e tem como objetivo despertar o senso de justiça e conscientização sobre situações cotidianas em âmbito regional, nacional e internacional, pois segundo Maturana (1998, p. 23), "não é a razão o que nos leva à ação, mas a emoção."

Na terceira etapa da experiência, deve-se solicitar a escrita de cartas, com o tema: "O mundo que desejo para meu/minha colega…". Cada um receberá uma folha para realizar a escrita e, a partir de tudo o que foi discutido nas duas primeiras etapas da experiência, dizer ao/a colega que mundo deseja para ele, levando em conta que ambos convivem nesse mesmo mundo. Maturana (1998, p. 23) afirma que "o amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência". Espera-se que a troca de cartas seja um meio de fortalecer os laços de convivência entre os colegas, por isso é importante que não sejam endereçadas a um colega específico, mas para qualquer um, tendo consciência de que o mundo que desejamos ao outro é o mesmo mundo em que nós mesmos vivemos, pois todos somos parte da humanidade. Quem está mediando a experiência recolherá as cartas e distribuirá, para que cada um faça a leitura da carta que recebeu.

Nesta experiência, buscamos resgatar, por meio da sensibilização e da emoção, valores do pensamento matrístico, que

“ocorre num contexto de consciência da interligação de toda a existência” (MATURANA, 2009, p. 22). Trata-se de desenvolver a consciência de que fazemos parte do mesmo mundo e, portanto, as relações harmônicas na convivência e o cuidado com esse mundo são responsabilidades de todos, pois “todas as ações humanas têm sempre conseqüências na totalidade da existência” (MATURANA, 2009, p. 22). Por isso, um dos blocos de imagens é composto por fatos ocorridos no mundo todo, não somente os que nos são mais próximos, a fim de promover a reflexão sobre como nossas ações diárias contribuem para que conflitos, injustiça e destruição do meio ambiente ocorram ou se fortaleçam.

Referências Bibliográficas

ESTEVEZ ALVAREZ, L. **La educación estético-ambiental en la formación de educadores (as).** (Tese). Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande- FURG, 2017. 243f.

GIECO, L. **Sólo le pido a Dios**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Gvyl_zdji2k. Acesso em: 18 de setembro de 2018.

MATURANA, H. **Conversações matrísticas e patriarcais**. In*:* MATURANA, H.; VERDEN-ZOLLER, G. **Amar e brincar:** fundamentos esquecidos do humano. São Paulo: Palas Athena Editora, 2009.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

ANEXOS

1. Imagens de obras de ficção

(Fonte: Google Images)

Filme “Extraordinário” (2017).

Filmes “Separados pelo destino” (2010).

Filme “O menino do pijama listrado” (2008).

2. **Imagens de fatos ou pessoas em diversos lugares do mundo**

(Fonte: Google Images)

Menino sírio sobrevivente de um bombardeio.

Crianças mexicanas separadas dos pais nos Estados Unidos.

Crianças trabalhando no México.

Foto “A criança e o urubu”, de Kevin Carter.

3. Imagens de fatos ou pessoas em contextos próximos ao da experiência

(Fonte: Google Images)

Cidade de Mariana (MG).

Alagamento no Rio Grande do Sul.

Escola Mário Quintana (Bagé) destruída por um incêndio.

4. **Imagens que representam alguma forma de felicidade**

(Fonte: Google Images)

Cachorro feliz.

Cachorro com fones de ouvido

Crianças na escola.

5. **Música**

Sólo le pido a Dios

(León Gieco)

Sólo le pido a Dios
Que el dolor no me sea indiferente
Que la reseca muerte no me encuentre
Vacía y sola sin haber hecho lo suficiente.

Sólo le pido a Dios
Que lo injusto no me sea indiferente
Que no me abofeteen la otra mejilla
Después que una garra me arañó esta suerte.

Sólo le pido a Dios
Que la guerra no me sea indiferente
Es un monstruo grande y pisa fuerte
Toda la pobre inocencia de la gente
Es un monstruo grande y pisa fuerte
Toda la pobre inocencia de la gente.

Sólo le pido a Dios
Que el engaño no me sea indiferente
Si un traidor puede más que unos cuantos
Que esos cuantos no lo olviden fácilmente.

Sólo le pido a Dios
Que el futuro no me sea indiferente
Desahuciado está el que tiene que marchar
A vivir una cultura diferente.

Sólo le pido a Dios
Que la guerra no me sea indiferente
Es un monstruo grande y pisa fuerte
Toda la pobre inocencia de la gente
Es un monstruo grande y pisa fuerte
Toda la pobre inocencia de la gente.

A ARTE COMO DIMENSÃO ESTÉTICA DA EDUCAÇÃO

Luís Borges dos Santos Júnior
Bruna Andrieli Ilha Pereira

A experiência do sensível proposta teve três aspectos, um musical, um sensorial/tátil e o outro emocional/mental, interligados. Inicialmente era a busca pela emoção com a própria música, após, realização de uma experiência com os participantes tentando mostrar como é a situação de quem toca, e por último a experiência do Chi Kung (habilidade com a energia) com a estabilidade mental. "É de importância fundamental que em todos países as autoridades educacionais sejam suficientemente lúcidas para resgatar a música e colocá-la a serviço da educação, ou seja, do desenvolvimento integral do homem." (GAINZA, 1982).

Primeiro foi proposto aos participantes que escutassem a música Vento Negro (Almôndegas), executada com Escaleta e Violino ao vivo, de olhos abertos e depois com nova execução pediu-se que ficassem de olhos fechados. Nessa confrontação das duas maneiras, a intensão era que pudessem perceber a influência dos sentidos no 'ouvir' música. Krznaric (2013) nos fala que "a visão se tornou cada vez mais o filtro-padrão para nossas experiências sensoriais, e nossas percepções de som e odor talvez estejam mais embotadas que em qualquer outro momento da história ocidental". De acordo com o professor Júlio Monteiro Teixeira (2018), as imagens trabalham em nosso favor, citando o estudo organizado por Roan (2010), que mostra que a visão representa 80% da nossa percepção capturada por meio dos sentidos (visão, audição, paladar, tato e olfato). O oftalmologista Romeu Tolentino (2018) aponta nesse mesmo percentual que: "A visão é um dos sentidos mais importantes. Ela é responsável por até 80% dos estímulos que resultam nos movimentos do corpo".

Sem a participação do visual temos de fazer uso dos outros sentidos, tendo uma maior consciência deles sendo aplicados no nosso contato com o externo. Por isso houve a diferença entre os dois modos de audição, pois na segunda execução foi usada a audição com muito mais consciência, percebendo mais os sons.

Com a segunda experiência foi pensado em fazer com que os participantes tivessem a experiência do que é executar um instrumento musical. Foi dada uma pequena instrução de como pegar e executar o instrumento. Nisso, entra a coordenação motora, sentido tátil e auditivo, a concentração, o medo de não conseguir tocar ou de 'não fazer direito', a comparação, o julgamento, etc.

Na terceira experiência foi buscado mostrar a influência do estado mental/emocional nas nossas rotinas diárias. Foram aplicados três exercícios, o primeiro era movimentar os pulsos e antebraços rapidamente e relaxados para estimular a energia nas mãos (aproximadamente 2 minutos). Em seguida pediu-se que parassem os movimentos, deixassem os braços relaxados, fechassem os olhos e percebessem a sensação das palmas, mãos, antebraços e braços, de como estavam sentindo. No segundo exercício foi sincronizado o movimento dos braços com respiração. Levantava os braços lateralmente, palmas viradas para cima, junto com a inspiração e quando chegasse ao alto da cabeça fazia o movimento descendo os braços pela frente do corpo, com as palmas viradas para baixo enquanto exala o ar, todos movimentos de acordo com necessidade de respirar, de preferência com movimentos e respiração mais lentos (aproximadamente 5 minutos). A terceira experiência de *Chi Kung* foi deitar com o dorso, cabeça e pés encostando no chão e pernas recolhidas, ficando a coluna e a planta dos pés no contato com o solo. Em seguida colocar as mãos no quadril, e de olhos fechados buscar sentir a respiração concentrando mentalmente na região do umbigo. Duração do exercício de três minutos.

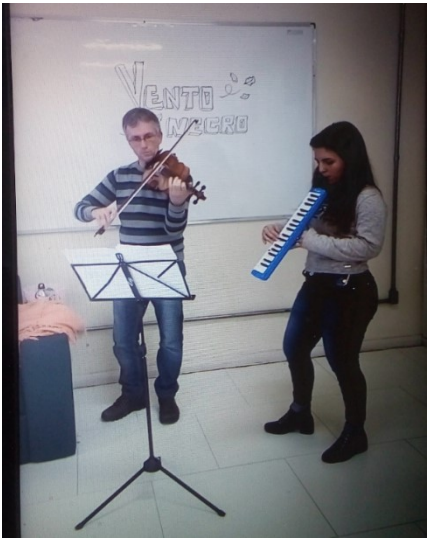
Após essa experiência, voltamos a executar a mesma música para que, com menos ansiedade, agitação, pudessem 'perceber' a música. Após isso, foi lido uma breve explicação sobre o chi kung e a visão sobre o Tao, o ser integrado ao cosmos.

Segundo Duarte Jr. (1988) ao escrever sobre a importância da Arte na formação humana disse que esta torna-se essencial por exprimir e construir aquilo que está fora dos limites da razão discursiva. Lyra (1982) justificando o campo da Arte como sendo o estético, fala do duplo objetivo da obra de Arte: recriar a vida e interpretar o mundo, despertando prazer e/ou transmitindo informação.

O objetivo dos aspectos abordados, o musical, o sensorial tátil e o emociona/mental foi mostrar que o estado da mente e emoções interfere na nossa percepção sensorial e que cada pessoa tem um modo particular de agir, interagir, lidar com as situações, aprender, perceber, sentir, emocionar, etc.

Através desta experiência em sala de aula, aprendemos que essa tendência estético-ambiental não se restringe, apenas, a determinadas áreas de atuação do homem dentro da sociedade, pelo contrário, ela se sobrepõe a tudo e se expande para além das fronteiras do conhecimento, articulando a vida às práticas cotidianas. O conhecimento estético acerca da vida faz com que o homem sensível atinja outra dimensão humana, fundamental na fruição do belo: a espiritual.

Autores durante a experiência do sensível



Fonte: Autores (2018)

Referências Bibliográficas

CHIA, M. A **Energia Curativa Através do Tao**. O segredo da circulação de nossa força interior. São Paulo: Editora Pensamento, 10 ª ed, 1997.

DUARTE, J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. – 2. ed. – Campinas, SP: Papirus, 1988.

GAINZA, V. H. **Estudos de Psicopedagogia Musical.** São Paulo, Summus Editorial Ltda, 3ª ed, 1988.

LYRA, P. **Utiludismo:** a sociedade da Arte. – 2. ed. rev. – Fortaleza: Edições UFC, 1982.

KZRNARIC, R. **Sobre a arte de viver.** Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora Ltda, 2013.

MENUHIN, Y. **A Lição do Mestre.** Pensamentos, Exercícios e Reflexões de Um Violinista Itinerante. Lisboa: Gradiva Publicações Lda, 1ªed, 1991.

TEIXEIRA, J. M. **A visão representa 80% da percepção pelos sentidos:** pensar visualmente aumenta a produtividade. Disponível em: https://cobizz.com.br/2018/03/05/visao-representa-80-da-percepcao-pelos-sentidos-pensar-visualmente-aumenta-produtividade/. Acesso em 19 nov. 2018.

TOLENTINO, R. Veja alguns fatos sobre o olho humano. Disponível em: http://clinicadrromeutolentino.com.br/noticias/veja-alguns-fatos-curiosos-sobre-o-olho-humano. Acesso em 19 nov. 2018

VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRICANOS: UMA VIVÊNCIA COLETIVA DO SENSÍVEL NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Luis César Rodrigues Jacinto

A ideia de compartilhar alguns momentos de experiência do sensível na perspectiva dos valores civilizatórios Africanos surgiu a partir das vivências positivas em cursos que ministro sobre história e cultura afro-brasileira e as formações pedagógicas onde costumo realizar momentos de experimentação do sensível tendo como elo esses valores estéticos associados à natureza, como argumenta Terra Silveira (2012) esta relação estética do ser humano com a natureza em seu conjunto e suas especificidades, pressupõe, portanto a participação ativa do sujeito estético ao dotar a matéria não transformada por um trabalho de significado humano.

A finalidade da "experiência do sensível" foi compartilhar saberes numa perspectiva de uma filosofia de Cosmovisão Africana de mundo com seus respectivos valores civilizatórios, experimentando sensações de uma cultura ancestral, que está invisibilizada no nosso imaginário social.

Utilizou-se na dinâmica num primeiro momento recurso audiovisual com uma imagem em círculo contendo o universo dos valores civilizatórios africanos. Todos os participantes sentaram-se em círculo sobre almofadas, em torno de um vaso contendo algumas ervas utilizadas pelos povos tradicionais de matriz africana como: guiné, arruda, espada de Ogum, dentre outras, logo depois foram distribuídos papelotes nos quais estava escrito os nomes dos valores civilizatórios e outros três em branco.

Após a explicação da dinâmica, que cada participante deveria ler o que estava escrito em seu papel e os que ficaram com os papelotes em branco deveriam apresentar a sugestão de criação da possibilidade da criação de um outro valor civilizatório africano, sendo que a cada leitura, eu contextualizava o que estava escrito.

O encerramento foi realizado visualizando as imagens e o texto de Ricardo Amaral, que trabalha o significado das palavras *Sawabona* (Eu te respeito eu te valorizo: você é importante pra mim), e *Shikoba* (então eu existo para você). Participaram cerca de treze pessoas de diferentes faixas etárias entre discentes e docentes do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) - campus Bagé/RS.

A experiência foi novamente realizada no mês de setembro de 2017, direcionada para uma turma de Ciências da Natureza da UNIPAMPA - campus Dom Pedrito/RS, atendendo convite da Profª. Francéli Brizolla. Foram utilizados os mesmos materiais e ervas para o desenvolvimento da dinâmica. O resultado foi tão gratificante que deverá ser utilizado nos cursos de formação para professores e também em espaços não-formais de educação e ensino.

A experiência teve e tem sempre a finalidade de oferecer outras perspectivas para compreensão dos aspectos sociais e culturais que nos envolvem, entender que a humanidade tem diversas formas de se organizar e que todas são importantes para a uma existência estética com seus modos singulares, permitindo vivências coletivas e compartilhando saberes.

A emoção dos colegas durante a participação e após a realização da experiência sensível demonstrou que o compartilhamento de saberes e fazeres constitui-se numa ferramenta fundamental para uma aprendizagem focada em compreender e respeitar o outro.

Compartilhares durante a experiência do sensível relatada

Fonte: Autor (2017)

Referências Bibliográficas

TERRA SILVEIRA, W. **O Fundamento Estético da Educação Ambiental Transformadora.** Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande (FURG). 2012. 124f. Disponível em: <https://sistemas.furg.br/sistemas/sab/arquivos/bdtd/0000010071.pdf> Acesso em: 15 nov. 2017.

FLORES DE ORIGAMI: DESABROCHAR O REFLEXIVO SENSÍVEL PARA O EXISTIR

Nara Rosane Machado de Oliveira

O desabrochar reflexivo através de experiências que mobilizam para vivência, articulam o interior de cada participante com o exterior teórico e possibilita entendimentos e compreensões sensíveis, olhares ampliados e ressignificações conceituais.

Tomamos como concepção de "experiência do sensível" a possibilidade de formação pela:

> [...] criação de espaços coletivos e participativos com intencionalidade deliberada para gerar mudanças nas intervenções pedagógicas de construção ou organização do conhecimento que se alinhem às transformações histórico-sociais necessárias. (MELO; SALOMÃO DE FREITAS, 2017, p. 1800).

A partir dessa concepção trabalhamos com flores de origami confeccionadas em papel colorido e cheias de significados e sentidos.

Origami (do japonês: 折り紙, de *oru*, "dobrar", e *kami*, "papel")[38] é uma arte japonesa secular em que o papel recebe diversas dobraduras geométricas formando os mais diversos objetos. É uma arte que requer paciência e precisão nas dobras do papel e o empenho em fazê-los requer do(s) autores um entregar-se à experiência de ver nascer de um simples papel algo representativo, usando tão pura e simplesmente um pedaço de papel. Qualquer papel pode transformar-se em um origami.

Para nossa "experiência do sensível" tivemos como objetivo:

a) refletir sobre as qualidades humanas do existir e estar neste tempo espaço de vivência humana;

[38] Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Origami. Acesso em: nov. 2017

b) criar um ambiente de descontração e descoberta sobre si e de expressão e verbalização coletivas;

c) estabelecer um ambiente mais estreito de relacionamento entre o grupo e suas percepções sobre suas existências físicas e emocionais.

Como materiais utilizamos papéis coloridos, potes plásticos individuais com água que foram dispostos em forma de círculo. A abertura das pétalas das flores em contato com a água irá depender da gramatura do papel, se for muito fino abrirá rapidamente, se for muito grosso poderá não abrir. Foram usadas folhas coloridas de papel sulfite. Para esta atividade as flores foram confeccionadas antecipadamente, em seu miolo foram inscritos verbos que representavam ações tais como: germinar, nascer, crescer, desenvolver e morrer, como forma de possibilidade de reflexão sobre o existir, bem como foram confeccionados os caules com folhas que ficaram dispostos em um pequeno balde, ao centro do círculo, para serem entregues aos participantes, que após a atividade poderiam montar uma flor e contextualizá-la, a partir de suas percepções e sentidos, em seus cadernos de anotações, entretanto, a atividade pode ser construída em conjunto, desde a confecção das flores e as inscrições do miolo ficam a cargo da intencionalidade que a atividade apresentará. Pode ser desenvolvida em qualquer área do conhecimento e por qualquer faixa etária. Pode ser reproduzida na linguagem de libras e em braile.

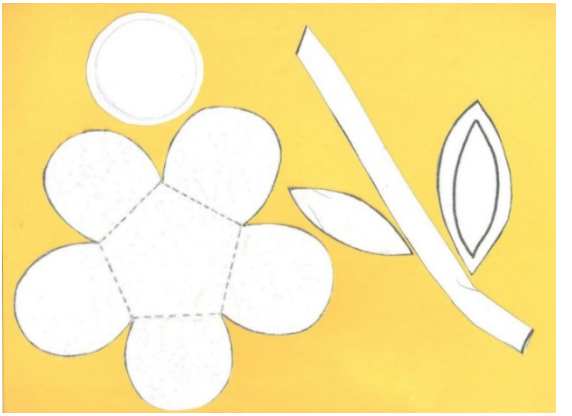
Diante dos objetivos de nossa atividade percebemos que ainda temos dificuldade de estabelecer relações de seres enquanto humanos, como parte integrante do Universo ao qual pertencemos. Foi possível aprender que verbos de ação como "germinar" são parte de nós e que assim como as plantas temos nosso processo de desenvolvimento intimamente ligado ao todo do nosso entorno. Momentos como estes de parada para reflexão proporcionam aproximação entre os participantes de um grupo e uma espécie de clareza sobre nosso pertencimento de existência terrena, bem como a possibilidade de vislumbrar, sentir e perceber-se emocionalmente.

O sensível que habita cada um dos participantes revela-se diante da simplicidade e da complexidade da flor de papel que se abre em contato com a água. Somos seres em constante desabrochar e

necessitamos de estreitamento de relações afetivas e significativas para um desenvolvimento de sentidos e sentires.

A seguir compartilhamos nosso molde (fig. 01), nossas flores (fig. 02) e nossa prática (fig. 03):

Fig. 01: Moldes das Flores



Fonte: Autora (2017)

Fig. O2: Depois de Prontas

Fonte: Autora (2017)

Fig. 03: Flores em seu desabrochar

Fonte: Autora (2017)

Referências Bibliográficas

MELLO, E. M.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P. A formação docente no viés da Inovação Pedagógica: processo em construção. Anais ... [recurso eletrônico] / **XXVIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação**: estado, políticas e gestão da educação: tensões e agendas em (des)construção. João Pessoa-PB, 2017, p.1793-1802. Disponível em: http://www.anpae.org.br/XXVIIISIMPOSIO/publicacao/AnaisXXVIIISimposio2017.pdf. Acesso em: 16 out. 2017.

EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA DO SENSÍVEL "O CONSUMO DE CARNE"

Uilson Tuiuti de Vargas Gonçalves
Anna Cláudia Sieverding Fabiano
Bárbara Alves Branco Machado
Éverton Fernandes Machado

Entende-se por Educação Estético-Ambiental (EEA) "o conjunto de práticas, saberes, conhecimentos e metodologias de caráter pedagógico, destinadas a enriquecer o relacionamento emocional das pessoas com o nosso ambiente". (TERRA SILVEIRA, SALOMÃO DE FREITAS; ESTÉVEZ, 2016, p.71). É vista como uma opção filosófica e pedagógica de grande relevância quando trata das ações do nosso dia a dia, de forma que o indivíduo e o meio em que vive influenciam-se direta e mutuamente nas atitudes, posturas, fenômenos, objetos, principalmente, pessoas e demais seres vivos. Segundo Freire (1978), o ser humano se torna tão mais rico quanto maior forem suas experiências com as relações, ou seja, quanto mais se relaciona com o meio e com as pessoas ao seu redor, maior será sua necessidade de relações.

De acordo com os estudos realizados quanto à Educação Estético-Ambiental, essa tem por objetivo buscar educar no sentido da solidariedade, da colaboração, da tolerância, da integração, da valorização da diversidade biológica e cultural. Assim como a expressão ambiental tende a complementar o conceito de educação, para designar um tipo de conhecimento e práticas relacionados aos problemas e as soluções ambientais, essa também designa pedagogias, conceitos e práticas que buscam diversificar o mecanismo pelos quais se aprende, já que a educação ambiental prioriza as pedagogias fundadas na informação e na sua transmissão (MENDONÇA, 2005). Dito de outra forma, a EEA ocupa-se da busca por estimular necessidades e interesses que promovam nossa capacidade de percepção emocional da

realidade, nossa capacidade de fruição do belo, assim como o interesse no cultivo da beleza tanto na vida pessoal quanto social, além de estimular a nossa criatividade e nosso impulso para criação (ESTÉVEZ, 2009).

Sendo assim, acredita-se que a investigação é uma alternativa escolhida para uma intervenção que valorize a prática pedagógica inovadora, pois pode, ao mesmo tempo em que produz conhecimentos, favorecer a formação. Isso porque o professor, ao ser instigado a falar sobre suas concepções e experiências, organiza seu pensamento e utiliza a narrativa como processo reflexivo.

Faz-se necessário esclarecer que durante a componente curricular de Educação Estético-Ambiental como proposta pedagógica, do curso de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé, tem como proposta uma atividade que aborde este tema como proposta de inovação pedagógica. Dessa forma, enquanto estudantes da referida componente, justifica-se a realização deste trabalho que busca informar aos estudantes da disciplina em questão outras formas quanto ao consumo de carne. Dessa forma, se tem como objetivo sensibilizar quanto ao consumo de carne e seus impactos ao meio ambiente.

A atividade teve como planejamento a divisão da intervenção em duas partes, sendo essas o planejamento e a aplicação da mesma. O grupo propositor foi composto por quatro alunos do Mestrado Acadêmico em Ensino, os quais tinham como propósito abordar a relação entre o consumo de carne e a educação ambiental. A aplicação da experiência foi realizada com os colegas da turma do Mestrado, totalizando dezesseis pessoas.

Na primeira etapa, o grupo se reuniu para a escolha do tema e, a partir disso, se deu início ao planejamento, este, dividido em três fases. A primeira fase foi pensar de que forma sensibilizar e informar aos alunos quanto ao consumo de carne e o processo desse até a mesa, sendo que deveriam ser abordados os consumos das carnes de vaca, porco, galinha e peixe. Já na segunda fase, o objetivo seria informar quanto aos tipos de tratamento que esses animais sofrem. Por fim, na terceira, levar aos estudantes uma alternativa ao consumo de carne.

Na segunda etapa, abordamos a apresentação do trabalho, na qual, como meio de sensibilizar os colegas, foi solicitado que os mesmos levassem fotos dos seus animais de estimação para que fossem questionados quanto ao convívio com os mesmos e, em seguida, foi problematizada a questão do não consumo dessas carnes, mas a de outros animais ditos não domésticos, também foi discutido brevemente o conceito de especismo[39]. Como complemento, foi solicitado aos estudantes, em um determinado momento, que fechassem os olhos e ouvissem alguns sons que seriam disponibilizados (sons de animais em abates, evocando situações de tortura). Por fim, foram assistidos dois vídeos de animais com alto índice de consumo de carne sendo libertados após um grande intervalo de tempo presos por empresas de abate de animais.

Conforme o que foi proposto para a atividade de intervenção quanto à relação entre consumo de carne e ambiente, acredita-se que a experiência teve seu objetivo alcançado pois cabe destacar que alguns dos estudantes, em seus depoimentos, acabaram por se emocionar ao relatarem a convivência com seus animais de estimação e por alguns deles já não estarem vivos. Isso para o grupo foi de grande valia, pois era ideia que os estudantes falassem dos seus animais de estimação e que ficasse esclarecida para a turma as relações estabelecidas entre humano e animal.

Cabe ressaltar que alguns dos estudantes destacaram não terem animais de estimação por vários motivos (por não gostar, pelo trabalho do cuidado, pela falta de tempo para o cuidado, por exemplo), porém, quando os sons foram ouvidos, esses também manifestaram sensações de desaprovação quanto à situação, o que de certa forma foi objetivo do grupo também, tendo em vista a ideia de sensibilizar quanto ao consumo excessivo de carne.

Por fim, foi oferecido aos estudantes um hambúrguer vegano, como forma de conhecer uma alternativa ao consumo de carne, vale ressaltar que os estudantes em geral aprovaram o alimento como forma de substituir a carne e, também, a ideia de não gostar de produtos vegetarianos, pronunciada por vários deles antes do experimento.

---

[39] O termo é usado para se referir à discriminação que envolve atribuir a animais diferentes valores e direitos baseados na sua espécie.

Assim, para encerramento da atividade, os estudantes assistiram uma breve apresentação quanto ao consumo de carnes no Brasil, o qual abordava dados de poluição atmosférica, excesso de água no tratamento da carne e desmatamento para o devido manuseio dos animais nos campos. A seguir a imagem dos hambúrgueres veganos que foram distribuídos para turma:

Hambúrgueres Veganos

Fonte: Autores (2019).

Considerando o exposto, entendemos que assumir um viés estético-ambiental pode ser um caminho especialmente educativo crítico-transformador, destacando o fato de que na perspectiva estético-ambiental encontra-se a sensibilidade. A nossa leitura de mundo está intrinsecamente vinculada à nossa percepção sensível da realidade e à entrelaçada rede de sentimentos, valores e pensamentos próprios de cada um de nós. Com isso, conclui-se que o objetivo de sensibilizar a turma de mestrandos foi alcançado com sucesso, principalmente pelo

fato de que a turma se questionou quanto a real necessidade do consumo de carne e, assim, quanto as suas escolhas de alimento.

Referências Bibliográficas

CUNHA, M. I.; LEITE, D. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papirus, 1996.

CUNHA, M. I.; Trabalho docente e ensino superior. In: RAYS, O. *Trabalho pedagógico:* realidades e perspectivas. Porto Alegre: Sulina, 1999..

ESTÉVEZ, P. R. **Los colores del arco iris**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2009.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 8 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MENDONÇA, R. **Conservar e criar natureza, cultura e complexidade**. Editora Senac: São Paulo, 2005.

TERRA SILVEIRA, W.; SALOMÃO DE FREITAS, D. P.; ESTÉVEZ, P. R. Educação Estético-Ambiental. **Presença Pedagógica**. v.22 • n.129 • mai./jun. 2016, p.70-75

EXPERIENCIAS DE SENSIBILIZACIÓN ESTÉTICO-AMBIENTAL CON ALUMNOS DE ARTES VISUALES DE LA FURG

Lurima Estevez Alvarez

Mi inserción como profesora colaboradora en el Curso de Especialización en Educación y Diversidad Cultural, específicamente en el módulo "Educación Estético-Ambiental", efectuado en la UNIPAMPA (Campus Bagé) en el 2014, me estimuló a desarrollar en el 2015, como profesora principal, el Curso de Extensión "A dimensão estético-ambiental na ambientalização curricular dos (das) educadores (as) em Arte", junto a 18 académicos del tercer año de Artes Visuales-Licenciatura de la Universidade Federal do Rio Grande- FURG, en Rio Grande, Rio Sul. Dicho curso pretendía comprender las representaciones que tenían estos discentes en torno a la Educación Estético-Ambiental (EEA) y su papel para una formación más integral de educadores (as), tras haber vivenciado experiencias cimentadas en procesos de sensibilización estético-ambiental. Es así como las prácticas de sensibilización estético-ambiental constituyeron una parte esencial del proceso de mi investigación doctoral. Fueron concebidas en función de promover un proceso de desarrollo de la sensibilidad de los sujetos participantes en el conjunto de sus relaciones multifacéticas con el mundo circundante, y al mismo tiempo de concientización en relación con las disímiles problemáticas que marcan su existencia individual y social.

A medida que se fueron desarrollando las vivencias de los discentes en el curso, fueron surgiendo las experiencias sensibles o experiencias de lo sensible, creadas sobre lo que denominamos prácticas de sensibilización estético-ambiental, que ya venía realizando en épocas precedentes en Cuba y que estaban vinculadas a mi experiencia y conocimientos sobre el ámbito y las prácticas artísticas. En este sentido, es importante referir que la sensibilización estético-ambiental es un

proceso que nos torna capaces de tomar conciencia de nuestras sensaciones, emociones y sentimientos, a través de la realización de ejercicios y actividades (prácticas docente-educativas de sensibilización estético-ambiental) que facilitan el despertar de nuestra percepción sensorial y, mediante catarsis, nos permite acceder a nuestro interior, encontrando experiencias que podemos extraer y volcarlas al exterior. De esta manera, la sensibilización nos conduce a nuestra propia concientización. Por ello, la sensibilización estético-ambiental (SEA) es una herramienta metodológica y didáctica efectiva en el proceso docente-educativo para promover en los estudiantes la capacidad de percepción (y creación) artístico-estética, el cuidado de la naturaleza no humana y el desarrollo de relaciones interpersonales y sociales desde una perspectiva estética.

El concepto de sensibilización estético-ambiental y, a su vez, algunos de sus procedimientos metodológicos y didácticos, implementados en prácticas docente-educativas a través de técnicas y dinámicas de SEA, fueron creados por esta autora, quien además consideró la sensibilización estético-ambiental como una de las metodologías que da sustento a la Educación Estético-Ambiental (EEA), modalidad emergente de la educación en valores, creada por el profesor Dr. Pablo René Estévez. En este sentido, la EEA constituye un campo transdisciplinar y transartístico que, orientado hacia la educación en valores, integra los dominios de lo estético y lo ambiental en función de una formación humana más integral. Y el enfoque estético-ambiental, como eje central de la Educación Estético-Ambiental, se inserta como una propuesta metodológica educativa que puede contribuir a la constitución de sujetos formadores al potenciar sus sentidos estéticos y su sensibilidad, en aras de una educación más integral.

Los procedimientos de sensibilización estético-ambiental utilizados en las experiencias estéticas realizadas en las oficinas (talleres), se apoyaron en estímulos emocionalmente competentes[40] o

[40] Término utilizado por las Neurociencias para significar aquellos estímulos propensos a provocar un estado emocional en el sujeto.

estímulos estéticamente significativos[41] que potenciaron la necesidad, el deseo y el interés de los educandos en el proceso de aprendizaje, lo cual favoreció la atención, y consecuentemente, la capacidad de percepción y recepción de los contenidos curriculares.

Estas experiencias (de sensibilización estético-ambiental) tuvieron su fundamento en la teoría leninista del reflejo (como núcleo de la teoría marxista del conocimiento. Para Lenin, "[...] nuestras sensaciones son imágenes del mundo exterior" (1973, p.137). Y precisamente la aprehensión de esas imágenes posibilitó el desarrollo de la conciencia, donde las sensaciones (o sensopercepciones) ofrecen las primeras informaciones acerca de los objetos, cosas y cuerpos que se encuentran en el mundo exterior, y que por medio de las actividades valorativo-orientadora y práctico-transformadora de la especie humana posibilitaron la formación de los sentidos, valores, representaciones, conceptos y conocimientos. Siendo así, pudimos inferir que las representaciones humanas contienen informaciones adecuadas respecto al mundo externo (socio-histórico), y por lo tanto, su estudio resulta fundamental para desentrañar la esencia de la relación dialéctica de los seres humanos con su entorno natural y social, y para propiciar su transformación por medio de la actividad consciente e interesada de los mismos: en lo que vemos el sentido final de la investigación social.

En correspondencia con el fundamento teórico, asumimos el paradigma de la pesquisa cualitativa (comprensiva e interpretativa), por ser el paradigma que permite asumir dialécticamente la vida, la cultura, la actividad y el acontecer humano, en la interacción con el horizonte de sentidos de la otredad. El diseño de la pesquisa se basó en la perspectiva hermenéutica-dialéctica de Maria Cecília de Souza Minayo. Y para la organización, el análisis y la interpretación de las informaciones nos afiliamos al Método de Interpretación de Sentidos (de Minayo), que por su carácter hermenéutico-dialéctico, se adecuó a la metodología general (dialéctico materialista, de ascendencia marxista) que orientó a la investigación, de acuerdo a las concepciones

[41] Son los estímulos que contribuyen al desarrollo de estados emocionales, con una fuerte vinculación con las experiencias o vivencias de los individuos y el grado de significación que estos le atribuyen a dichos estímulos y sensaciones.

socio-filosóficas inherentes al pensamiento de sus principales referentes, y en especial, de Estévez.

Debemos referir que las experiencias de sensibilización estético-ambiental fueron diseñadas con el objetivo de crear la base conceptual para la recepción de las informaciones que, en una etapa posterior de la investigación, serían procesadas siguiendo el Método de Interpretación de Sentidos.

Concretamente, los objetivos de estas experiencias pueden resumirse en los siguientes ítems:

2. Contribuir al desarrollo de la capacidad de percepción estética de los discentes en función de una formación más integral, por medio de oficinas[42] focalizadas en la sensibilización estético-ambiental.
3. Articular prácticas de reconstrucción de los conocimientos y saberes aprendidos en relación con la EEA, a través de la elaboración de narrativas individuales referentes a las experiencias sensitivo-afectivas con objetos, en conexión con emociones, sentimientos, vivencias y valoraciones de su vida personal, donde los discentes refieran representaciones alusivas a los mismos.

Todo ello en función de propiciar que los discentes vivencien y comprendan las potencialidades de la formación integral de educadores (as) para vehicular los contenidos inherentes a la EEA.

En cuanto a los contenidos de las actividades, realizamos el taller de experimentación estético-ambiental, dirigido a promover relaciones empáticas con objetos y fenómenos en espacios societarios. Asimismo, los alumnos construyeron narrativas (individuales y colectivas) a partir del contacto inducido con materiales naturales, artificiales y reciclables como: piñas, cajas vacía de biscochos, botellas de agua, pedazos de madera húmeda, piedras, hojas de árboles, celulares, espejuelos, etc. Los alumnos debían sentir (tocar) los objetos,

[42] Este término tiene significados diferentes en los idiomas portugués y español. Para una mejor comprensión del término en el portugués brasileño decidimos usar el vocablo "oficina", mientras que con el mismo significado en el español utilizamos la palabra "talleres". Por eso a veces colocamos en el texto la palabra "oficina" seguida de "talleres" entre paréntesis o viceversa.

olerlos y manosearlos con la expectativa de despertar recuerdos viejos o recientes, pero con alguna significación relevante para sus vidas. Sobre la base de los mismos, y con los ojos abiertos, ellos debían verbalizar lo vivenciado ante el colectivo, especialmente con narrativas resultantes de las actividades implementadas en las oficinas (los talleres) de sensibilización estético-ambiental, en encuentros que fueron realizados básicamente en el edificio 3 de la Universidad.

Para el desarrollo de las actividades fueron utilizadas las siguientes metodologías:

1. Metodología vivenciada
2. Prácticas vivenciales con orientación psicopedagógica: ejercicios de respiración para generar una mayor concentración y serenidad de cuerpo y mente; caminatas lentas en círculo en tanto la profesora habla con un tono suave orientado a la escucha; prácticas vivenciales con objetos (con los ojos cerrados), como base para la construcción de narrativas personales.

Dentro de las prácticas de sensibilización diseñadas, se realizaron actividades estimuladoras como: rescate de la memoria afectiva con objetos. Y sobre la base de estas, se produjeron ejercicios narrativos, cuyos resultados confirmaron la significación atribuida (en la comprensión de los sujetos colaboradores) a las oficinas (Ios talleres) organizados, así como su aporte a una formación más integral de educadores (as): sobre todo, en lo que atañe al despertar de la sensibilidad y de la conciencia en relación con hábitos, costumbres y actitudes indeseables en el seno de la familia y de la sociedad.

Luego de la implementación de las actividades, las informaciones fueron generadas siguiendo el método hermenéutico-dialéctico de Minayo. En este sentido, mapeamos las informaciones obtenidas en el trabajo de campo. Hicimos una lectura del material recabado y organizamos los relatos. De igual forma, ordenamos las imágenes de apoyo: los registros fotográficos (experiencias y vivencias de los sujetos colaboradores). A través de una relectura, así como, de una revisión exhaustiva y repetida de los textos, establecimos interrogantes para identificar lo que surgía de relevante en ellos. Y en base a esto elaboramos las categorías específicas: Educación Estética,

Educación Ambiental, Sensibilización Estético-Ambiental, Educación Estético-Ambiental y Formación más integral. Posteriormente, identificamos las unidades de sentido y/o significado (definidas por palabras, temáticas y enunciados). Determinamos el conjunto o los subconjuntos de las informaciones presentes en la comunicación. Y en ese momento, buscamos establecer articulaciones entre las informaciones y los referentes teóricos. Así promovimos relaciones entre lo concreto y lo abstracto, lo general y lo particular, la teoría y la crítica, a través del desarrollo de las categorías finales: Educación Estético-Ambiental y Formación más integral.

En general, observamos un predominio de categorías y enunciados que tributan a una comprensión volitivo-afectiva de la Educación Estético-Ambiental (que no excluye aspectos racionales). Pudimos constatar el alto grado de aprecio personal en torno a la contribución de los ejercicios (de sensibilización estético-ambiental) para la formación y transformación (o autotransformación) de la personalidad. En un proceso de autodesarrollo que implicó, al mismo tiempo, la aparición de nuevas emociones y sentimientos, y una toma de conciencia con respecto a las relaciones interpersonales, familiares y/o sociales. Es decir, en algunos casos se produjo una especie de catarsis, capaz de purificar y hacer nacer sentimientos mucho más humanos que, desde el punto de vista teórico, constituyen la mayor conquista concebible en la realización de tales prácticas de sensibilización. Algunos sujetos lo llaman, con total propiedad, como un despertar de los sentidos obnubilados por la enajenación cotidiana o de la conciencia robotizada por el racionalismo actuante en el orden capitalista transnacional. Para ilustrarlo, recurrimos a imágenes fotográficas que testimonian la realización del ejercicio experimental: "Memoria afectiva con objetos".

Fuente: Autora (2015)

Fuente: Autora (2015)

De igual forma, nos apoyamos en numerosos trechos narrativos resultantes de la aplicación del ejercicio de sensibilización intitulado: "La sensibilización estético-ambiental con objetos". En las narrativas de los académicos en Artes Visuales-Licenciatura se observaron un grupo de categorías y enunciados con una elevada connotación estético-ambiental. Por ejemplo, en los casos de: sensibilidade y correlativos; conexão interior; reflexão; sentimentos; imaginar; experiência estética; liberdade; percepções; alegría; cuidado; estética y feliz. Ejemplos:

> a) [...] Após a parte teórica da aula, foi proposto uma atividade em que nos colocaríamos em contato com nós mesmos, visando assim à sensibilidade e a conexão interior [...] Nos foi cedido objetos distintos, e, ao ter contato com ele deveríamos não apenas tocá-lo, mas senti-lo, quase que como se formássemos um só ser. O meu se tratava

de uma casca de árvore, que logo percebi ao tocar. Era longo, pontiagudo, tinha areia e alguns pedaços que caíram durante a atividade, deixando o chão coberto pelos resíduos.

[...] A contemporaneidade nos fornece a cada dia a insanidade de uma vida capitalista que tenta a todo modo nos transformar em máquinas, manipulando-nos em um imenso sistema de uma prisão sem grades. A doentia sociedade nos oprime cada vez mais a deixarmos nossa criança, nossa sensibilidade e a habilidade de enxergar ao mundo com outros olhos que não visem apenas o capital cada vez mais a beira da extinção. São pequenos momentos, reflexões e exercícios de sensibilidade que põem a prova dessas situações.

Tenho grandes expectativas em relação às atividades futuras e espero poder evoluir como ser humano, e conseqüentemente ter uma melhor convicção para a futura profissão de arte-educador, assim como as demais que planejo para minha vida. (L-1)[43]

b) Nos últimos tempos um sentimento de cansaço me consumia [...] Durante a aula esse cansaço me abatia, até que a professora Lurima nos propôs uma atividade sensorial em que andássemos lentamente em círculo alguns minutos, e logo após nos sentássemos no chão e fechássemos os olhos, então ela colocaria um objeto nas mãos de cada um para que sentíssemos e interagíssemos com eles.

Após alguns minutos sentindo o objeto, o identifiquei, era um pedaço de pedra, fui sentindo a textura, o quanto ela estava gelada... Permaneci mais alguns minutos sentindo e pensando no quanto havia sido interessante a sensação que eu senti ao recebê-la em minhas mãos, então decidi me concentrar em um exercício de transmitir aquele objeto toda energia negativa que eu estava carregando, fui sentindo a pedra esquentando suavemente conforme eu ai manuseando ela e minhas mãos iam a transferindo calor.

Ao fim da atividade me senti tranqüila e feliz pela oportunidade de ter esses minutos para refletir e relaxar, refletindo sobre o que a professora havia nos falado no decorrer da aula, me deparei mais uma vez com a importância da sensibilização para nós como pessoas e como arte-educadores. [L-2]

c) Sempre me imaginei que estética fosse qualquer coisa relacionado a um objeto visível, mas depois das aulas desenvolvidas pela professora Lurima Estevez Alvarez no curso de Educação Estética, percebi que a estética é algo que vai muito mais além. Pois

[43]Para mantener en sigilo la identidad de los sujetos colaboradores, pasamos a citarlos en la investigación como L-1, L-2, L-3, etc. Justificamos la nomenclatura de la siguiente forma: Licenciando guión número uno equivalió a L-1; Licenciando guión número dos equivalió a L-2; Licenciando guión número tres equivalió a L-3, y así sucesivamente.

a estética não só permeia os nossos sentidos visíveis como também os sentidos táteis, auditivos, olfativos e todos os outros [...]

d) Eu sabia que aquele dia seria de inúmeros aprendizados. Quando entrei na sala e vi a querida Lurima em frente à turma, tive mais certeza que aquele primeiro encontro havia sido elaborado com muito carinho [...] Logo em seguida foi entregue a mim um material leve, porém áspero, que cabia exatamente nas palmas das minhas mãos. O agarrei com estranheza, mas aos poucos fui acariciando-o, apertando-o firme, cheirando-o e sentindo todas as suas características. A ponta dos meus dedos transmitia para todo o meu corpo um sentimento único. Mesmo que aleatoriamente, eu fui escolhida para ter aquele objeto sob minha posse durante alguns minutos. O exercício consistia em deixarmos a mente livre para toda e qualquer sensação e lembrança que aquele material pudesse nos remeter.

Tinha em minhas mãos uma pinha. Aos poucos, fui sentindo que havia fios de cabelo agarrados em volta dela, e fui puxando com cuidado. Quanto mais puxava os cabelos da pinha, parecia que mais cabelo brotava. Então comecei a brincar com ela, dançar girando ela em meus braços, pender a pinha pelos cabelos. E nessa brincadeira houve um estalo: a árvore pinheiro fez parte da minha infância...

Com essa dinâmica de grupo pude perceber o quanto a estética do pinheiro é pulsante em minha vida, está inserido na minha realidade de vida mesmo que eu não percebia. Este exercício me possibilitou entrar em contato com diversas memórias que a vida parece desejar distanciar-se do meu cotidiano. Propostas como essa tem contribuído diariamente para a minha formação enquanto professora e principalmente enquanto ser que é atravessado por sensibilidades, pelo cuidado com o outro. (L-4)

e) O homem parece ser aquele viajor do tempo em que as experiências vão lhe deixando marcas indeléveis no seu caminho progressivo, rumo aos seus desideratos programados ou não. Marcas essas que são efeitos e não causas, de sua forma de desenvolver a ação nos liames da vida. Sabemos muito de efeitos, porém, pouco de causas. Sentimentos são efeitos de causas anteriores [...]

Foi devera uma viagem ao passado, onde vivi a minha infância naqueles arvoredos tão comuns que hoje já não existem mais... pinheiros seculares derribados pela incúria dos homens que não se preocupam com o futuro, criando o caos para os pósteros. Lembrei-me da escola em que estudava então e vi imagens mil de momentos vividos com amigos de infância, daquelas redondezas onde morava com minha família... Tudo efeitos! [...] tal foi a experiência estética que tive naquele dia em que toquei naquela pinha [...] (L-6)

f) A atividade proposta pela professora consistia em um exercício de respiração (Sendo que para este momento tínhamos que

> fechar os olhos e respirar fundo e soltar o ar, repetimos o mesmo 5 vezes). O exercício nos ajudou a relaxarmos e sentirmos mais tranquilos durante o restante da atividade que foi muito prazerosa.
>
> Logo após, fomos convidados a nos sentarmos de forma confortável (o grande grupo sentou no chão). Por questões de saúde eu e a Bethe ficamos de pé. Novamente fomos convidados a fechar os olhos. Enquanto ficávamos nesta posição a professora entregava objetos para nós. Estando de pose do objeto podíamos tocá-lo e sentir suas formas. Durante a atividade tivemos vários relatos de colegas sobre as percepções que o objeto lhes causava.
>
> Neste momento viajei no tempo e lembrei quando fui informado pelo meu médico do uso que teria que fazer a partir daquele momento dos óculos, algo que me deixou extremamente irritada. Mas em especial este momento em que o senti em minhas mãos me proporcionou uma grande alegria e sentimento de conciliação com este amigo que deverá ser meu companheiro inseparável. O fato de estarmos em roda também trouxe boas lembranças. Parece que despertou aquela menina que há muito tempo dormia dentro de mim. (L-7)

Así pues, las prácticas docente-educativas que realizamos en la Universidade Federal do Rio Grande- FURG, con alumnos del tercer año de Artes Visuales-Licenciatura, posibilitó que evidenciásemos un proceso de formación de educadores (as) que, enfocado hacia el dominio de lo estético-ambiental, tuvo como particularidad la implementación de técnicas y dinámicas de sensibilización, orientadas al cultivo de los sentidos estéticos. De igual manera, estas experiencias estético-ambientales favorecieron el entendimiento de que la Educación Estético-Ambiental (EEA), a través de la realización de procedimientos de sensibilización estético-ambiental, constituye un imperativo de la educación en las condiciones de la crisis socio-ambiental contemporánea, al concebir una educación más integral que fusiona e interrelaciona emociones, sentimientos, valores, ideales, convicciones, conceptos, etcétera.

Los resultados obtenidos con las experiencias representan un importante paso en el propósito de lograr procedimientos capaces de cultivar las potencialidades estético-culturales de los seres humanos, de preservar la condición estética de nuestra especie y, en última instancia, su propia sustentabilidad estética en un mundo cada vez más hostil y anestésico. Y sobre todo, un paso trascendente para aspirar a una formación más integral de educadores y educadoras: ya que no será posible alcanzarlo sin una educación que tribute al desarrollo de la mente y al cultivo del corazón. En fin, una educación liberadora y

transformadora, por el hombre y para el hombre, tal como la concibió Paulo Freire.

Referências bibliográficas

DICCIONARIO abreviado de Estética. Moscú: Editorial Prosvieshenie, 1983.

ESTÉVEZ, P.R. **A Educação Estética: experiências da escola cubana**. São Leopoldo: Editora Nova Harmonia, 2003.

_____. **La revolución estética en la educación**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2004.

_____. **A alternativa estética na educação**. Rio Grande: Editora da FURG, 2004.

_____. La sustentabilidad estética en el desarrollo humano. In: ESTÉVEZ, P.R. (Org.). **A Educação Ambiental em perspectiva estética**. Rio Grande: Editora da FURG, 2011a.

ESTÉVEZ, P.R.; VELÁZQUEZ, M.V.; SÁNCHEZ, P. Curso 2: Educación Estética y Educación Artística: realidades y desafíos. In: PEDAGOGÍA, 2011, La Habana, Cuba. (Folleto). La Habana: Sello Editor Educación Cubana, 2011b.

_____. **Enseñar a sentir**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2015a.

_____. **Educar para el bien y la belleza**. 1ª. reimpr. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2015b.

_____. **Hacia una estética de la convivencia**. La Habana: Editorial Félix Varela, 2017.

ESTÉVEZ, P.R.; ESTEVEZ, L. **La transdisciplinariedad en la educación. Transdisciplinariedad. Educación Estético-Ambiental. La Edad de Oro**. Rio Grande: Editora da FURG, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 4ª. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 1996.

MERLEU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: WMF Martin Fontes, 2011.

MINAYO, M.C. de Souza. **El desafío del conocimiento: investigación cualitativa en salud**. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2004.

MINAYO, M.C. de Souza *et al*. **Investigación social. Teoría, método y creatividad**. 1ª. ed. 2ª. reimpr. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2007.

MINAYO, M.C. de Souza; FERREIRA DESLANDES, S.; GOMES, R. (orgs.) **Pesquisa Social. Teoría, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2009.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

LENIN, V.I. Tareas de las juventudes comunistas. In: LENIN, V.I. **Obras Escogidas**. t. III. Moscú: Progreso, 1961. En site: https: www. marxists.org/espanol/lenin/obras/oe3/lenin-obras-3-3.pdf. Consultado: 7 jun. 2017.

_____. La teoría del conocimiento del materialismo dialéctico y la del empiriocriticismo. cap. III. In: LENIN, V.I. **Obras Escogidas**. t. III. Moscú: Progreso, 1973. En site: https:www.marxists.org/espanol/lenin/ obras/oe12/lenin-obrasescogidas04-12.pdf. Consultado: 21 jun. 2017.

OLIVEIRA MAGALHAES, S.M. A emoção e a sensibilidade como constituidoras do espaço do emocionar, 1991. En site: ojs.ufgd.edu.br/oj s/index.php/educação/ article/view/1991/1075. Consultado: 2 abr. 2017.

OSTROSKY, F.; VÉLEZ, A. Neurobiología de las emociones. **Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias**, vol. 13, Nº. 1, enero-junio, 2013. En site: neurociencias.udea.edu.co/revista/ PDF/REVNEURO-vol13-num1-4.pdf. Consultado: 24 mar. 2017.

OSTROWER, F.P. **Ser sensível. Criatividade e processos de criação**. 15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda, 2001. En site: http://es.scribd.com/doc/115041658-LIVRO-CRIATIVIDADE-

E-PROCESSOS-DE-CRIAÇÃO-Fayga-Ostrower. Consultado: 15 mar. 2017.

PÉREZ PORTO, J.; MERINO, M. **Sensibilidad**, 2010. En site: http://definición.de/sensibilidad. Consultado: 20 mar. 2017.

RIGO VAURELL, C. **Sensibilización medioambiental a través de la Educación Artística**. Tesis (Doctorado). Facultad de Bellas Artes, Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 2003. En site: biblioteca.ucm.es /tesis/bba/ucm-t27339.pdf. Consultado: 14/03/2017.

SALOMÃO DE FREITAS, D.P.; SOARES MOTTA, C.; BILLIG MELLO-CARPES, P. As bases neurobiológicas da aprendizagem no contexto da investigação temática freiriana. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, [s.a]. En site: http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00023. Consultado: 23 mar. 2017.

WELSH, W. **Actualidad de la estética, estética de la actualidad**. Selección: Desiderio Navarro. La Habana: Centro Teórico-Cultural Criterios, 2011. Col. Criterios.

POSFÁCIO

Elena Mª Billig Mello

A emoção tomou conta de mim ao realizar a leitura desta importante obra, em formato de e-book, intitulada "Experiências didático-pedagógicas com educação estético-ambiental na formação acadêmico-profissional" e continuou presente ao escrever este posfácio.

Este convite para leitura foi como um presente, ao mesmo tempo um compromisso com prazer. No dizer de Larrosa (2003, p. 140)[44]:

> Ler não é um dever no sentido de uma obrigação, mas no sentido de uma dívida ou de uma tarefa. [...] - a dívida e a tarefa da leitura - [...]. Uma dívida é a responsabilidade que temos para com aquilo que nos foi dado ou enviado. Uma tarefa é algo que nos põe em movimento. Por isso, dar o texto é oferecê-lo como um dom e, nesse mesmo oferecimento, abrir uma dívida e uma tarefa, a dívida e a tarefa da leitura, a dívida que só se salda assumindo a responsabilidade da leitura, a tarefa que só se cumpre no movimento de ler.

Assim, assumi a responsabilidade e a tarefa nesse movimento de ler esta obra, organizada por colegas e amigos/as muito especiais, com os/as quais convivo na prática educativa como professora e pesquisadora. Desde que ingressei na Universidade Federal do Pampa, em 2010, minha vida profissional entrelaçou-se com a da Profª Diana Paula Salomão de Freitas e, desde lá, temos realizado várias ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão de forma coletiva, colaborativa e intercampi. Também tive o privilégio em conviver com a Profª Francéli Brizolla na gestão da pró-reitoria de graduação. Aprendi muito com ambas e continuo a aprender. Destaco, em especial, os momentos dialógicos que tive com o Prof. Pablo René Estévez e, anos após, com a tese de sua filha Lurima. Não poderia deixar de mencionar a experiência como docente, o orgulho com as produções que daí

[44] LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

emergiram e a valorosa convivência com os/as mestrandos/as. Foi com todos/as que aprendi a viver a verdadeira educação estético-ambiental.

Aproveito o momento para expressar que a "estética" está muito mais perceptível na minha vida ao conhecer as produções do Prof. Pablo René Estévez, o qual agradeço pela deferência carinhosa que fez para mim no Prefácio.

Tive o privilégio em entender mais a concepção deste princípio pedagógico, que passou a fazer parte das minhas opções com maior clareza, com sensibilidade. Pensar a estética, para mim, é pensar inseparável da ética, como expressa o Prof. Pablo René Estévez ao prefaciar este livro: "(...) *el papel de la EEA como una modalidad de la educación en valores centrada en el cultivo y/o rescate de la naturaleza estética del ser humano*".

Estético-ambiental é inseparável da sensibilidade, da criatividade e da conscientização. É inseparável da emoção e do sentimento, com que (con)vivemos com os outros — humanos e animais — e com a natureza; na forma com que nos relacionamos no/com o mundo.

Este livro é resultado de experiências didático-pedagógicas que extrapolam a proposta de ensino, quando o grupo de discentes e docentes se envolvem com compromisso, criatividade e criticidade. Isso é percebido nas escritas dos/as autores/as mestrandos/as sobre suas ideias e vivências de educação estético-ambiental.

Acompanhei a produção da segunda turma do mestrado, quando assumi, juntamente com as demais docentes, o componente curricular "Educação estético-ambiental como proposta pedagógica".

As atividades relacionadas à experiência do sensível, propostas pelos/as mestrandos/as, foram possibilidades para extravasar ideias, transbordar emoções, (re)visitar e (re)construir saberes, conhecimentos, valores...; a partir das vivências individuais e coletivas, que também proporcionaram o autoconhecer-se, conhecer o outro, o meio, a natureza. Como colocam as Profªs. Diana e Francéli nas Primeiras Palavras desta obra coletiva: "Por educação estético-ambiental, entendemos as práticas educativas, as estratégias metodológicas, os conhecimentos construídos

e os saberes recorridos para ampliar o relacionamento emocional de aprendentes com o mundo".

O estético-ambiental se faz presente nas nossas escolhas e ações pessoais, profissionais, coletivas... não sendo diferente na educação. Percebo o quanto é essencial ao profissional da educação refletir, estudar, pesquisar, vivenciar experiências ético-estéticas na sua formação acadêmico-profissional, independente da sua área de atuação.

Feliz todo aquele que consegue perceber que todo este trabalho de escrita e de leitura é de (des)construção do conhecimento, de movimentos, de interpelações a si mesmo, de querer saber mais, de entender as relações coletivas que estabelecemos com os outros e com o mundo.

Esta produção fala por si mesma. Como Larrosa (2003), deixo a dívida e a tarefa da leitura. Uma leitura prazerosa, leve, fluída, emotiva, com o desejo para que ela toque profundamente cada mente e cada coração, e os mova!

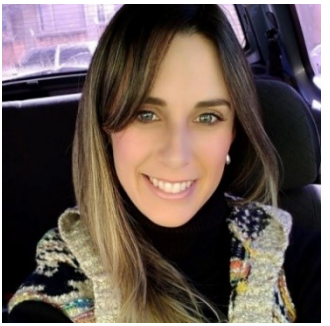
Uruguaiana (em pleno calorão do verão), 07 de fevereiro de 2019.

Mãos Dadas

Não serei o poeta de um mundo caduco. Também não cantarei o mundo futuro. Estou preso à vida e olho meus companheiros. Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças. Entre eles, considero a enorme realidade. O presente é tão grande, não nos afastemos. **Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas** [...].O tempo é a minha matéria, do tempo presente, os homens presentes, a vida presente.

(Carlos Drummond de Andrade, 1940: Grifos nossos)

Adriana Rorato

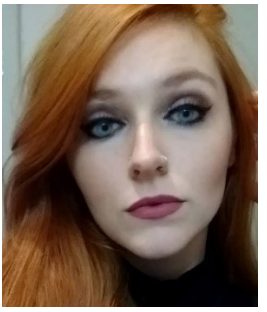


Professora de Educação Infantil na rede pública municipal de Bagé. Acadêmica do Mestrado em Ensino na UNIPAMPA/Bagé. Sou fruto das idas e vindas, dos trajetos, processos, das ondas constantes como a maré, inquieta e transformadora, sempre inacabada, mas sempre em movimento. Pesquisadora por natureza, não me satisfaço com as explicações aparentes e tenho sempre perguntas guardadas no bolso, as mais diversas - e talvez sejam as buscas pelos porquês que me provoquem e, ao mesmo tempo, me satisfaçam, me revelem, me encorajem e me conscientizem de minhas escolhas por ser uma educadora das infâncias.

Andréa de Carvalho Pereira

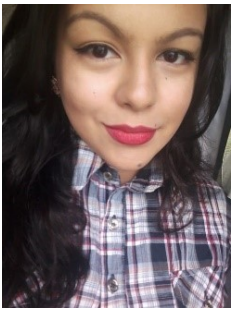
Possui graduação em Administração de Empresas pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande-FURG (2001). Tem experiência na área de Administração, com ênfase em Marketing e RH. Presta Consultoria desde 2002. Escreveu para Coluna Consciência Empresarial do Jornal Agora da cidade de Rio Grande e Colunista do site Gosto de Ler. Também formada em Biblioteconomia pela FURG (2006). Tem experiência em referência, indexação, classificação, treinamento de usuários e funcionários, organização, planejamento, compras de periódicos, bases de dados, ficha catalográfica, noções de Pergamum e Marc 21, SAB-2, utilização do AACR2, desbastamento de coleções, técnica de higienização e desinfestação de acervo através do Método de Congelamento. Pós-Graduada com Especializações em: Gestão em Arquivos pela UFSM (2011) e Rio Grande do Sul: Sociedade, Política e Cultura (FURG). Mestranda do Curso de Mestrado em Educação da UNIPAMPA, Campus Bagé, com ingresso em 2019. Bibliotecária do Campus Bagé da Universidade Federal do Pampa.

Anna Cláudia Sieverding Fabiano



Estudante do Mestrado acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA, campus Bagé. Formada em Letras – Inglês e suas literaturas pela Universidade Federal de Santa Maria-UFSM. Trabalhou como professora de Inglês durante 6 anos em escola de idiomas. Tem especialização em Metodologia do Ensino na Educação Superior pela Uninter. Atualmente trabalha como secretária executiva na Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA, campus Santana do Livramento.

Bárbara Alves Branco Machado



Licenciada em Letras – Línguas Adicionais: inglês, espanhol e suas respectivas literaturas pela Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA (2013-2017). Possui Pós-Graduação em Especialização em Educação e Diversidade Cultural pela UNIPAMPA (2018-2019) e é acadêmica do Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE) também pela UNIPAMPA (2019). Professora do Governo do Estado do Rio Grande do Sul desde 2017, atuando em duas escolas da região da 13ª Coordenadoria Regional de Educação (13ª CRE). Participa do grupo de pesquisa INCLUSIVE: Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Acessibilidade na Educação Básica, coordenado pela Profª. Drª. Claudete da Silva Martins e pela Profª. Drª. Francélli Brizolla.

Bruna Andriéli Ilha Pereira

Nascida e domiciliada em Dom Pedrito (RS), casada e tem um filho. Formou-se em Licenciatura em Ciências da Natureza (2017) pela Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA, campus Dom Pedrito. Atualmente é mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino da UNIPAMPA, campus Bagé.

Carine Jardim de Castro

Possui graduação em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas-UFPel (2009). Especialista em Metodologia do Ensino de Artes pela Universidade Internacional de Curitiba (2012). Especialista em Tradução e Interpretação em LIBRAS, pelo CENSUPEG (2014). Arteterapeuta com formação pelo Instituto da Família de Porto Alegre (INFAPA - 2015). Graduanda em Educação Especial (Uninter-2019) e Mestranda em Mestrado acadêmico em Ensino-UNIPAMPA, Bagé/RS. Docente no Colégio Divino Coração e Colégio Raymundo Carvalho na cidade de Alegrete/RS. Docente de LIBRAS na Universidade da Região da Campanha/Alegrete. Docente convidada no curso de Especialização em Arteterapia na Universidade de Caxias do Sul. Sócia proprietária e Arteterapeuta do Espaço Terapêutico e Psicomotricista Bem Viver Alegrete/RS. Membro do Grupo de Pesquisa em Práticas de Ensino em Ciências (GPPEC) e INCLUSIVE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Acessibilidade no Ensino Superior.

Cíntia Rochele Alves de Oliveira

Licenciada em Ciências da Natureza. Acadêmica do Curso de Mestrado em Ensino, UNIPAMPA, Campus Bagé. Membro do Grupo INCLUSIVE- Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Acessibilidade na Educação Básica e no Ensino Superior.

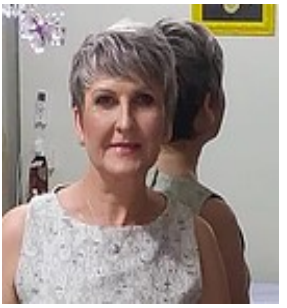
Daren Chaves Severo Santos

Professora por formação. Licenciada em Letras Português/Literatura e especialista em Leitura e Escrita pela Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA. Atualmente sou servidora do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. Trabalho na área administrativa há quase oito anos.

Diana Paula Salomão de Freitas

Licenciada em Ciências Biológicas (FURG, 2008). Mestrado em Educação Ambiental (FURG, 2010) e Doutorado em Educação em Ciências: química da vida e saúde (FURG, 2015). Professora Adjunta na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGMAE)- Mestrado Acadêmico, da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé. Membro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).Trabalhou como professora adjunta na Universidade Federal do Pampa - Campus Uruguaiana e Bagé (2010-2020). Vice-Líder do Grupo de Pesquisa: Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação – GRUPI.

Elena Maria Billig Mello



Licenciada em Letras. Mestrado em Educação (UFSM) e Doutorado em Educação (UFRGS), em política e gestão da educação. Professora Adjunta na Universidade Federal do Pampa. Coordenadora do curso de especialização em Neurociência aplicada à Educação. Professora nas licenciaturas (Campus Uruguaiana); no Mestrado Acadêmico em Ensino (PPGMAE/Campus Bagé) e no Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (PPGECQVS/Campus Uruguaiana). Membro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Atuou como Pró-Reitora de Graduação da UNIPAMPA (gestão 2012-2015). Vice-Diretora da ANPAE/RS. Líder do Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação (GRUPI): política e gestão da educação, formação acadêmico-profissional, inovação pedagógica e pedagogia universitária.

Elisângela Mota Pires

Mestranda no Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino- UNIPAMPA, Campus Bagé. Bibliotecária-Documentalista no Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, IFSul, campus Camaquã.

Éverton Fernandes Machado

Estudante do Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA, campus Bagé. Possui formação em Licenciatura em Química pela UNIPAMPA. Atuante no desenvolvimento de pesquisas com enfoque CTS, Ensino-aprendizagem em Ciências, Metodologias Ativas e Educação Ambiental.

Fabiana Campos de Borba Vincent

Possui graduação em Letras-Português/ Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Pampa- UNIPAMPA (2012). Possui Especialização em Língua Inglesa pela Universidade Cidade de São Paulo- UNICID (2013). Graduada em Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL (2018). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa - FAEL (2020). Graduanda em Ciências Contábeis pela UniCesumar. Mestranda no Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino, na Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, campus Bagé. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa e Inglesa. Atualmente trabalha como Técnica Administrativa em Educação na Universidade Federal do Pampa lotada na Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (PROPPI), exercendo a função de Coordenadora de Gestão de Projetos de Pesquisa.

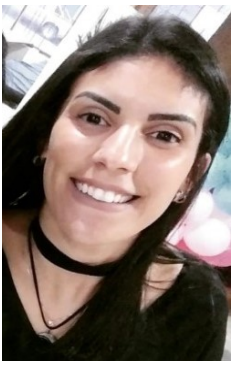
Felipe Soares dos Santos Cardoso

Graduando em Letras em Línguas Adicionais: Inglês, Espanhol e respectivas literaturas na UNIPAMPA, Campus Bagé, Bolsista GRUPI – Grupo de Pesquisa em Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação Básica. Coordena o Grupo de Estudos e Práticas Meditativas da UNIPAMPA, Campus Bagé.

Francéli Brizolla

Licenciada em Educação Especial (UFSM, 1997) e Mestrado e Doutorado em Educação (UFRGS, 2000 e 2007, respectivamente). Professora Associada da Universidade Federal do Paraná (UFPR Litoral). Integra o corpo docente dos cursos de licenciaturas com atividade docente no módulo de Educação Inclusiva. Coordenadora da Especialização "Alternativas para uma Nova Educação – ANE" (UFPR Litoral). Docente permanente externa do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGMAE) - Mestrado Acadêmico, da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e Educação Superior - INCLUSIVE. Membro do Grupo de Pesquisa: Inovação Pedagógica na Formação Acadêmico-Profissional de Profissionais da Educação – GRUPI.

Jéssica da Rosa Machado



Gaúcha, natural de Bagé, 31 anos. Concluiu o Curso Normal em 2006. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas (2016). Possui especialização em Supervisão e Orientação Educacional pela Faculdade de Educação São Luís (2017). É aluna regular do Programa de Mestrado Acadêmico em Ensino (PPGMAE) pela Universidade Federal do Pampa , Campus Bagé. Começou sua trajetória profissional em 2009 como auxiliar numa Escolinha. Em 2010 passou a exercer a docência. Atualmente é professora de Educação Infantil no Município de Aceguá/RS.

Jorge Luiz Costa da Silva

Licenciado em Geografia pela UFSM (2004). Especialista em Educação Ambiental pela UFSM (2006). Professor efetivo do quadro de professores da rede municipal de Paraíso do Sul, RS (2004-2010). Professor efetivo do quadro de professores da rede municipal de Restinga Seca, RS (2009-2010). Servidor Público Federal do quadro administrativo da Fundação Universidade Federal do Pampa desde 2010. Discente do Mestrado Acadêmico de Ensino da UNIPAMPA, Campus Bagé.

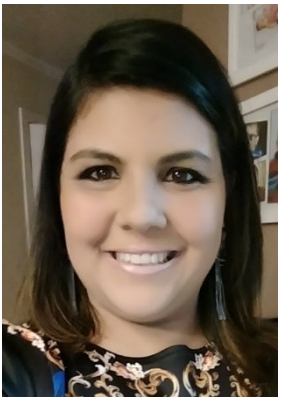
Jôse Storniolo Brasil

Bacharel em Direito pela Universidade da Região da Campanha– URCAMP. Técnica administrativa em educação da Universidade Federal do Pampa. Aluna regular do programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGMAE,da Universidade Federal do Pampa.

Juliana Collares

Psicóloga. Professora de Psicologia na E.M.E.P. "Dr. Antenor Gonçalves Pereira", em Bagé-RS, com especialização em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva. Mestranda em Ensino pela UNIPAMPA.

Kelen Cristina da Cruz Gervasio



Nasci no dia 31 de outubro de 1981 na cidade de Bagé, no Rio Grande do Sul. Sou filha de militar, hoje da reserva e de professora somente de formação, pois após minha mãe ocupou-se do cuidado da casa e dos filhos. Durante minha infância uma das brincadeiras preferidas era de escola, ser professora. Sou Pedagoga, professora. Busco a formação acadêmica, mas também a espiritual, que me alimenta a cada dia na missão de educar. Atualmente estou Supervisora Pedagógica, ensinando e aprendendo a cada dia, inquieta com a temática que busco pesquisar no Mestrado: "A formação Continuada de professores". É neste caminho que sigo adiante, em um eterno aprender, a ser professora, ser mulher, ser mãe, ser pessoa...

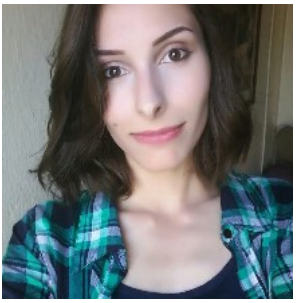
Lauren Poersch

Licenciada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional Uninter. Pós-Graduada em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva pela Faculdade CENSUPEG. Discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino, Universidade Federal do Pampa, *Campus* Bagé. Tutora do curso de Licenciatura em Geografia EAD da Universidade Aberta do Brasil-UAB/CAPES..

Lizete Dilene Kotowski

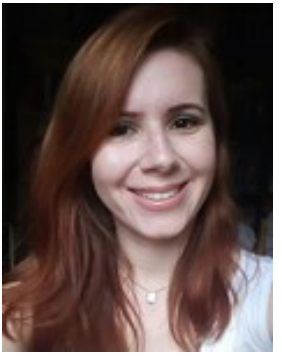
Mestranda do programa Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, RS. Graduada em Química-Licenciatura pela Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Cerro Largo, RS.

Liziane Padilha Mena



Graduada em Ciências da Natureza – Licenciatura, pela UNIPAMPA, campus Dom Pedrito. Atualmente é discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino, pela UNIPAMPA, campus Bagé, realizando pesquisas sobre avaliação da aprendizagem atreladas a rubricas no contexto do Ensino Superior.

Louise Silva do Pinho



Licenciada em Letras Português/Espanhol pela Universidade Federal do Pampa (2013). Mestre em Ensino de Línguas pela Universidade Federal do Pampa (2015). Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa. Professora de Língua Espanhola na rede privada de ensino.

Lucas Freitas da Rosa

Estudante do Mestrado Acadêmico em Ensino na Universidade Federal do Pampa (PPGMAE/ UNIPAMPA). Pesquisador do Grupo de Estudos em Educação, História e Narrativas (GEEHN), onde assume uma perspectiva de pesquisa transdisciplinar em linguística aplicada, voltando-se para diálogos com a filosofia e a antropologia. O anarquismo ontológico e incendiário constitui o princípio norteador de suas reflexões e de seu ativismo. Graduado em Letras pela UNIPAMPA (2016). Virou professor e *designer* amador.

Luciana Batista de Freitas

Mestranda no Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino, pela Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA, Campus Bagé. Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade da Região da Campanha e Pós-Graduada em Desenvolvimento Sustentável e Meio Ambiente pela Universidade da Região da Campanha; Educação em Ciências e Tecnologia pela Universidade Federal do Pampa; Mídias na Educação pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. Professora da Rede Municipal de Ensino de Bagé, atuando na Escola Municipal de Educação Profissional "Dr. Antenor Gonçalves Pereira" e Assessora Técnica da Secretaria Municipal de Educação.

Luciane Grecilo da Silva

Sou uma professora encantada por desafios, em contínua busca por melhorias pessoais e profissionais. Engajada desde cedo em atividades relacionadas à Educação. Fruto de escolas públicas brasileiras. Fiz Curso Normal Médio, no Instituto Estadual de Educação "Elisa Ferrari Valls". Em seguida optei por cursar Licenciatura em Letras/ Língua Inglesa dada a oportunidade de meu primeiro emprego em uma Escola de Idiomas. Na Graduação nunca deixei passar os atrativos e renovadores Seminários, Congressos, Cursos. Em sala de aula, me encontrei professora, frente à tantas mentes desejosas de aprender. Senti que há um poder e ao mesmo tempo às incertezas da docência, momento em que senti a necessidade especial de me capacitar frente emergência da educação inclusiva. Foi quando cursei minhas cinco pós-graduações (Docência em Língua Brasileira de Sinais; Docência Universitária; Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva; Neuropsicopedagogia Clínica e Neurociência aplicada à Educação), em meio à rotina de

trabalho como professora Unidocente da Rede Estadual de Ensino. Encontro-me hoje cursando Mestrado Acadêmico em Ensino, na UNIPAMPA/Campus Bagé e pretendo continuar pesquisando cada vez mais os mistérios do educar e do educar-se.

Luís Borges dos Santos Júnior

Mestrando em Ensino, UNIPAMPA, Campius Bagé. Especialização em Educação Musical. Músico, professor de violino. Foi instrutor de *Tai Chi Chuan* e ministrou cursos de *Chi Kung* do sistema *Hua Gong*.

Luis César Rodrigues Jacinto

Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul em 2013. Especialista em Educação e Diversidade Cultural pela Universidade Federal do Pampa em 2015. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa. É membro pesquisador do grupo de pesquisa Philos Sophias e pesquisador na educação das relações étnico-raciais, abrangendo educação formal e não-formal, quilombos e negritudes, e entrelaçando gênero e raça. Há mais de 20 anos é militante do Movimento Social Negro

Lurima Estevez Alvarez

Doutora em Educação Ambiental, Universidade Federal do Rio Grande- FURG, Rio Grande. Mestre em Cultura Latino americana, Instituto Superior de Arte, La Habana, Cuba. Licenciada em Letras, Universidade Central "Marta Abreu" de Las Villas- UCLV. Assessora acadêmica e Professora pesquisadora associada do Instituto Latino Americano de Altos Estudos Sociais- ILAES, Chile; Professora Assistente da Universidade Central "Marta Abreu" de Las Villas e Professora Pesquisadora Adjunta do Centro Provincial de Superação para a Cultura "Ángel Román González Borrell" de Santa Clara, Villa Clara, Cuba. Professora colaboradora da Especialização "Educação e Diversidade Cultural", módulo de Educação Ambiental, da Universidade Federal do Pampa- UNIPAMPA, Campus Bagé, em 2014. Pesquisadora Auxiliar da Academia de Ciências de Cuba. Revisora, crítica, comentarista, resenhadora e membro do Comitê Editorial das Revistas: *Education Journal* (*South Africa University*, *South Africa*); *SCIREA Journal of Sociology* e *International Journal of*

Education, Culture and Science (New York). Educadora Destacada do século XX pela Associação de Pedagogos de Cuba- APC. Escritora cubana (narradora, poetisa e ensaísta). Foi membro da Associação Nacional de Escritores e Artistas de Cuba- AHS. Têm publicado artigos e resenhas científicas (em revistas nacionais e estrangeiras). Também tem publicado livros sobre Pedagogia, Educação Estético-Ambiental, poesia e narrativa para jovens e adultos, em Cuba, Brasil, Argentina, Chile, Costa Rica, Espanha, Alemanha e Estados Unidos. É criadora de uma das metodologias e didáticas da Educação Estético-Ambiental, intitulada "Sensibilização Estético-Ambiental". Atualmente é Presidenta da Fundação "Agência Latino Americana para o Desenvolvimento da Educação Ambiental" (ALDEA, Chile). É membro da Rede Ibero Americana de Docentes e Membro de Honor da Sociedade de Escritores de Constitución, Região do Maule, Chile.

Maria do Horto Machado Camponogara

Professora alfabetizadora e da Educação Especial, de AEE – Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos, da rede pública de ensino estadual. Formada em Pedagogia pela URCAMP – Universidade da Região da Campanha/RS, com Capacitação em Recursos Humanos na Área de Deficiência Mental/Intelectual, pela FACOS – Faculdade Cinecista de Osório/RS. Especialista em Gestão Educacional, pela URCAMP/RS; Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva, pela FASFI–Faculdade São Fidélis/RJ; Ludopedagogia e Psicopedagogia Institucional e Clínica, pela FAVENI - Faculdade de Venda Nova Imigrante/ES; Orientação e Supervisão Educacional, pela Faculdade Dom Bosco e Instituto Educar Brasil/PR; Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado, pela Faculdade Dom Bosco e Instituto Educar Brasil/PR. Mestranda do PPGMAE – Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico de Ensino, pela Universidade Federal do Pampa- UNIPAMPA, RS (2019-2020).

Michela Lemos Silveira Machado

Formação inicial Magistério. Graduada em Educação Especial pela UFSM. Pós-Graduada em Atendimento Educacional especializado pela UEM-PR e Educação Especial com ênfase em Deficiência Intelectual pela PORTAL-Faculdades. Professora de Atendimento Educacional Especializado na rede municipal de Bagé há 10 anos. Cursando o Mestrado Acadêmico em Ensino pela UNIPAMPA, Campus Bagé.

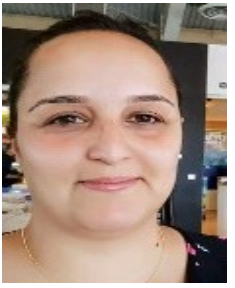
Nara Rosane Machado de Oliveira

Sou mulher, mãe, avó, policial civil, professora. Mestranda do curso de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa–UNIPAMPA, Campus Bagé. Busco conhecer-me em conhecimentos com outros, com o propósito de aprender-me em aprendizados, sentires, compartilhares. Sou uma pessoa inquieta. Estudar é minha paixão que ponho em conexão com a natureza que me cerca e é a energia que me faz.

Pablo René Estévez Rodríguez

Doutor em Ciências Filosóficas. Professor Pesquisador Titular e Professor Visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG). Colaborador do Departamento de Educação Artística e membro da Comissão Nacional de Planos e Programas de Ensino do Instituto Central de Ciências Pedagógicas, do Ministério de Educação (MINED/Cuba). Membro do Comitê Acadêmico do Mestrado em Música, Educação e Sociedade, da Universidade de Ciências Pedagógicas "Enrique José Varona", La Habana, Cuba. Palestrante e professor visitante em mais de 25 universidades e colégios de Cuba, Brasil, México, Chile, Ucrânia e Uruguai. Membro de Honor da Fundação "Agência Latino americana para o Desenvolvimento da Educação Ambiental-ALDEA", Chile. Coordenador geral do Projeto "Educar para o bem e a beleza" e Consultor Científico *ad hoc*, da Associação de Pedagogos de Cuba. Escritor (narrador, poeta e ensaísta). Autor e co-autor de mais de 50 livros de Filosofia da Educação, Educação Estética, Pedagogia e literatura para crianças e jovens. Autor Ilustre da Editorial Universitária "Félix Varela". Revisor, resenhador e comentarista da Revista *International Journal of Education, Culture and Science* (IJECS, New York). Membro da União de Escritores e Artistas de Cuba (UNEAC). Prêmio Nacional de Pedagogia 2018. Foi reconhecido pela Associação de Pedagogos de Cuba como Educador Destacado do Século XX. Fundou o Centro Latino-Americano de Educação Estética e Ambiental (CELEA) La Edad de Oro na Universidade Central "Marta Abreu" de Las Villas (UCLV, 1993), cujos processos de educação estético-ambientais nas escolas cubanas deram origem à teoria e à prática da Educação Estético-Ambiental (EEA), da qual é criador, como modalidade da educação em valores no contexto da crise sócio-ambiental contemporânea. Posteriormente, o professor Pablo René levou e aprofundou a EEA nos debates desenvolvidos na Disciplina Educação Estético-Ambiental no PPGEA, entre 1999 e 2012. Recebeu várias condecorações do Conselho de Estado por aportes à educação, entre elas a Medalha da Alfabetização e a Distinção pela Educação Cubana.

Paula Oliveira Pinheiro

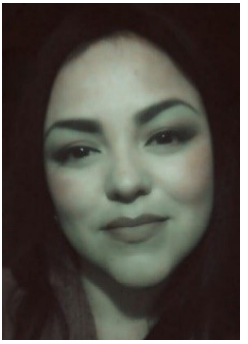


Licenciada em Letras pela UFSM (2009). Pós-Graduada em Gestão Educacional pela FURB (2012). Servidora da Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA, desde 2010. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Acadêmico em Ensino (PPGMAE) da UNIPAMPA.

Queli Dornelles Morais

Professora de língua brasileira de sinais- LIBRAS, desde o ano de 2006. Acredita nos ideais da educação inclusiva como base de uma educação para todos. Atuou na rede pública municipal por 18 anos, trabalhando nos anos finais do ensino fundamental, espaço considerado primordial para a reflexão sobre a prática. Atuou como professora de Libras na Universidade da Região da Campanha no curso de Pedagogia por quatro anos. Atualmente atua na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul-UERGS. Ministra as disciplinas de LIBRAS, políticas públicas em Educação, Projeto Político Pedagógico-PPP e outras voltadas à área da inclusão no curso de Pedagogia. Coordena o curso de Pós-Graduação em supervisão e orientação educacional promovido pela instituição. Ingressou no Mestrado acadêmico em ensino no ano de 2019, com o objetivo de aprender para melhor ensinar através dos conhecimentos do excelente grupo que compõe o programa.

Renar Juliana Rodrigues



Técnica em guia de turismo (SENAC, Bagé/RS, 2006). Licenciada em Letras – Português e respectivas literaturas (UNIPAMPA, 2018). Técnica em turismo na Secretaria Municipal de Cultura e Turismo de Bagé/RS. Coordenadora do Centro Histórico Vila de Santa Thereza, Bagé/RS.

Ricardo Costa Brião

Professor. Licenciado em Filosofia (UFPeL, RS). Especialista em Educação e Ensino para a Diversidade Cultural- UNIPAMPA. Mestrando – MAE – Mestrado Acadêmico em Ensino – Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA. Professor de escola pública estadual na cidade de Bagé, RS.

Ronan Moura Franco

Professor da rede municipal de Uruguaiana/RS, lecionando Ciências para os anos finais do Ensino Fundamental na escola Moacyr Ramos Martins. Professor de Física para o Ensino Médio no Colégio Marista Santa Ana. É licenciado em Ciências da Natureza. Especialista em Neurociência aplicada à Educação. Mestre em Ensino de Ciências e, atualmente, cursa Doutorado em Educação em Ciências na Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA, campus Uruguaiana, onde participa do Grupo de pesquisa em Inovação Pedagógica na formação acadêmico-profissional de professores/as (GRUPI).

Simôni Costa Monteiro Gervasio

Jornalista, Pedagoga, especialista em Linguagem e Docência. Especialista em Educação e Diversidade Cultural. Cursa o Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA. Apaixonada por histórias, por escrever, pela sala de aula e pela profissão docente.

Thainá Pedroso Machado

Nascida em 1996 no interior do Rio Grande do Sul, município de Pinheiro Machado, lugar onde cursou todo o Ensino Básico. Em 2014, ingressa no curso de Licenciatura em Química, na Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA, concluindo em 2018. No mesmo ano, foi selecionada no Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino, também pela Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul), Campus Bagé/RS. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Diversidade Cultural na Educação Básica e no Ensino Superior (INCLUSIVE), onde tem como foco de pesquisa o Ensino de Química na perspectiva inclusiva, com ênfase nos estudantes que apresentam o Transtorno do Espectro do Autismo. É apaixonada pela escola. Acredita e luta por uma educação para todos.

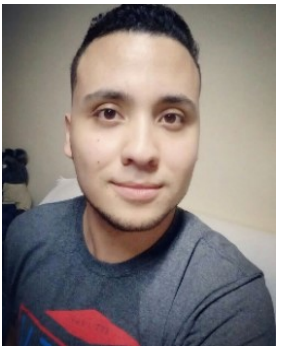
Tobias de Medeiros Rodrigues

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa- PPGMAE. Desenvolve pesquisas na área de História da Educação, relacionadas especificamente a acervos e repositório digital. Faz parte do Grupo de Estudos em Educação, História e Narrativas (GEEHN). Técnico Administrativo em Educação, cargo de Analista de Tecnologia da Informação da Universidade Federal do Pampa- UNIPAMPA, Campus Bagé. Possui Especialização em Sistema de Informação pela Universidade Gama Filho (2009); graduação em Informática pela Universidade da Região da Campanha (2001); curso técnico profissionalizante em Técnico em Processamento de Dados (T.P.D.) pela Universidade da Região da Campanha (1998).

Uilson Tuiuti de Vargas Gonçalves

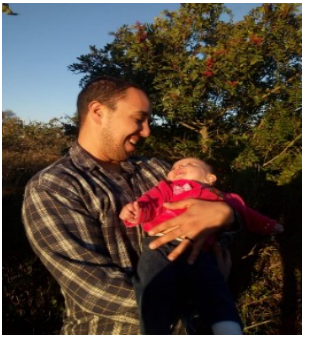
Estudante do Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado Acadêmico em Ensino (MAE), na Universidade Federal do Pampa- UNIPAMPA, Campus Bagé/RS. É formado em Licenciatura em Ciências da Natureza também pela Universidade Federal do Pampa-UNIPAMPA, Campus Dom Pedrito/RS. Atualmente é membro dos Grupos de Pesquisa INCLUSIVE – Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior e GPPEC – Grupo de Pesquisa em Práticas em Ensino de Ciências, ambos da Universidade Federal do Pampa.

Vitor Garcia Stoll



Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Pampa- UNIPAMPA, Campus Bagé. Licenciado em Ciências da Natureza pela Universidade Federal do Pampa, Campus Dom Pedrito. Faz parte do Grupo de Estudos em Educação, História e Narrativa (GEEHN) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Cultura Quilombola.

Wagner Terra Silveira



Bacharel em Ciências Biológicas (FURG, 2010). Mestrado em Educação Ambiental (FURG, 2012). Encontra na Biologia belezas e motivos para aprender e querer que o mundo seja cada vez mais bonito e cheio de possibilidades para todos os seres. Hoje, juntamente com sua família, cultiva plantas nativas e ornamentais no meio rural.

ÍNDICE REMISSIVO

F

G

I

J

L

M

N

O

P

S

T

U

V