



A EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL EM PRÁTICAS EDUCATIVAS HUMANIZADORAS

Nara Rosane Machado de Oliveira¹

Universidade Federal de Santa Maria/RS

<https://orcid.org/0000-0003-2565-5508>

Resumo: Nestes tempos pandêmicos iniciados no ano de 2020, em que estamos conectados virtualmente e isolados socialmente, nasce a inquietação de refletir, avaliar e reinventar nossos processos de ensino/aprendizagem. Nosso objetivo com esse texto é discutir a Educação Estético-Ambiental (EEA) como práxis docente a partir da experiência/vivência da autora como discente em curso presencial e supervisora em um curso de extensão Ead. Como metodologia utilizamos a dialética de construção do conhecimento ancorada na compreensão de que o conhecimento é construído pelas pessoas na sua relação com as outras e com o mundo. Por fim, cremos na educação estético-ambiental como práxis docente teimosa no esperar de que a mudança é sempre possível.

Palavras-chave: Educação Estético-Ambiental; Práticas educativas humanizadoras; Experiência/vivência; Formação integral.

ENVIRONMENTAL-AESTHETIC EDUCATION IN HUMANIZING EDUCATIONAL PRACTICES

Abstract: In these pandemic times that started in 2020, in which we are virtually connected and socially isolated, the restlessness of reflecting, evaluating and reinventing our teaching / learning

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria, Mestre em Ensino pela Universidade Federal do Pampa - Campus Bagé RS Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Infâncias, Juventudes e suas famílias - GEPIJUF da Universidade Federal de Santa Maria/RS. Membro do INCLUSIVE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e no Ensino Superior da Universidade Federal do Pampa/RS. profenarita@gmail.com

processes is born. Our objective with this article is to discuss Environmental-Aesthetic Education (EAE) as a teaching practice based on the author's experience as a student in a face-to-face course and a supervisor in an Ead extension course. As a methodology, we used the dialectic of knowledge construction anchored in the understanding that knowledge is construct by people in their relationship with others and with the world. Finally, we believe in Environmental-Aesthetic Education as a stubborn teaching praxis in the hope that change is always possible.

Keywords: Environmental-Aesthetic Education; Humanizing educational practices; Experience; Teacher training.

Primeiras palavras

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além. (FREIRE, 2014, p. 52-53)

Em 2020 fomos obrigados pela crise sanitária e pandêmica do covid-19 a vivenciar novos aprendizados onde estivemos conectados virtualmente e isolados socialmente. Como discentes e docentes fomos urgidos a desenvolver processos de reinvenção profissional e humana. Conviver e trabalhar através da tela inevitavelmente trouxe inquietações e, nesse processo, fomos convidados a refletir e a avaliar nossos fazeres de ensino/aprendizagem.

Foi preciso ouvir o outro e a si mesmo através da escuta sensível, uma vez que a “existência dos homens se dá no mundo que eles recriam e transformam incessantemente” (FREIRE, 2017, p. 124). As palavras precisaram receber novos significados e sentidos tanto quando nossos fazeres docentes e discentes. Passaram a ser essenciais para que uma construção de conhecimento dialógica fosse sendo estabelecida.

Os diálogos, como encontro dos homens mediatizados pelo mundo em que estávamos vivendo e ainda vivemos, foram sendo pronunciados sem inocências, mas com a vontade de existir humanamente e de forma renovada. No entendimento de que os diálogos em comunhão possibilitam experiências que podem verdadeiramente nos atravessar e tocar, com intuito de transformar. (LARROSA, 2002). Compreendendo, assim, que “não há palavra verdadeira que não seja práxis”. (FREIRE, 2017, p. 107)

Diante desses entendimentos iniciais, no artigo se propõe dialogar sobre a Educação Estético-Ambiental (EEA) como práxis educativa, a partir da

2

experiência/vivência da autora como discente em um curso presencial e como supervisora em um curso de extensão à distância, com o intuito de proporcionar reflexões sobre práticas pedagógicas humanizadoras, inclusivas, comprometidas, dialéticas e dialógicas.

O fundamento teórico-metodológico em que ancoramos o trabalho se baseia na dialética materialista, onde “o conhecimento é construído pelo sujeito na sua relação com os outros e o mundo” (VASCONCELLOS, 1992, p. 2.), respeitando os três momentos que a compõem: síncrese, análise e síntese.

Os dados que possibilitaram essa reflexão foram construídos em dois momentos distintos e tem como sujeito da ação/reflexão a autora/pesquisadora/professora: **a)** na condição de **discente** da componente curricular “Educação Estético-Ambiental como proposta pedagógica”, no curso de Mestrado Acadêmico em Ensino, da Universidade Federal do Pampa – Campus Bagé/RS, no ano de 2017; **b)** na condição de **supervisora** de um grupo de vinte e três tutores no Curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia: Tertúlias² inclusivas, totalmente à distância, destinado a quinhentos cursistas (professores das redes públicas) de todo o Brasil e oferecido pelo Grupo de Pesquisas INCLUSIVE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e Ensino Superior) da Universidade Federal do Pampa, nos anos de 2020/2021. Os instrumentos utilizados foram as experiências do sensível³ (2017) e o diário de bordo⁴ da autora (2020/2021).

²As tertúlias constituem-se em uma proposta extensionista voltada à formação continuada de professores no âmbito da escola comum inclusiva. Têm por objetivo difundir e fomentar a concepção dessa escola, tendo como proposta metodológica promover ações de formação docente com caráter inclusivo, dialógico e crítico-transformadora para professores das redes de educação do Pampa Gaúcho, especialmente. (PLANO DE TRABALHO ANUAL, 2020, p. 3)

³ Reunidas no livro **Experiências didático-pedagógicas com Educação Estético-Ambiental na formação acadêmico-profissional** (2020). Disponível em: <https://docero.com.br/doc/xeen1cv>

⁴ Instrumento que colabora para a prática reflexiva do profissional, na medida em que promove o pensar crítico sobre o cotidiano de uma prática a partir dos processos de observação, descrição e análise do que foi vivenciado em determinado contexto (LIMA; MIOTO; DAL PRÁ, 2007).

Organizamos nossos argumentos em três momentos, começando pelas primeiras palavras. Logo desenvolvemos diálogos teórico-metodológicos e algumas considerações finais sobre a Educação Estético-Ambiental como prática educativa humanizadora. Para potencializar as discussões, dialogamos com diversos autores: Lurima Estevez Alvarez (2017), Humberto Maturana (1998), João Francisco Duarte Jr. (1981), Elena Mello (2017), Pablo René Estévez (2017), Miguel Reale (1986) e Paulo Freire (1986; 2014; 2017; 2018).

As experiências da autora possibilitaram considerar a Educação Estético-Ambiental (EEA) como práxis docente-educativa orientada à construção de conhecimentos e vivências múltiplas (dialógicas e dialéticas) para uma formação mais integral do ser humano, considerando para isso a correspondência entre o agir e o pensar, entre a razão e a emoção.

Educação Estético-ambiental como práxis: uma caminhada de experiências dialógicas e dialéticas

Tomando por base a Educação Estético-Ambiental como o conjunto de práticas, saberes, conhecimentos e metodologias de caráter pedagógico, destinado a enriquecer o relacionamento emocional das pessoas com o mundo em que vivem, considerada opção filosófico-pedagógica essencial para o enfrentamento à crise socioambiental, uma vez que, se assentando sobre as bases emocionais que os sujeitos desenvolvem em relação as suas realidades, vai também considerando todo o seu desenvolvimento sócio cultural no estabelecimento das relações. (SILVEIRA; FREITAS; ESTÉVEZ, 2020, p. 33) As propostas da EEA apresentam a possibilidade de vivenciar os pressupostos construídos por Lurima Estevez (2017), 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, considerando que em “seus fundamentos a EAA 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 biológica e cultural” (SILVEIRA; FREITAS; ESTÉVEZ, 2020, p.33), por que não pensar na educação estético-ambiental como práxis docente?

Essa inquietação passou a fazer mais sentido durante os caminhos trilhados pela autora nas relações acadêmicas e nos contatos dialógicos e dialéticos com a Educação Estético-Ambiental.

Dialógicos porque “existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar” (FREIRE, 2017, p. 108). Esse pronunciar que nos permite abrir discussões e nos faz crer que estamos nos pronunciando como outro, desejando que nesse pronunciar possamos problematizar e evidenciar que, enquanto homens, fazemo-nos na palavra, na reflexão-ação, no trabalho. Entendemos que “dizer a palavra não pode ser privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens” (FREIRE, 2017, p. 109).

Desta forma, entendemos o diálogo como o encontro com o outro, no entanto, esse encontro não se esgota na relação eu-tu, por ser mediatizado pelo mundo, o que leva o diálogo a não ser ato de depositar ideias de um sujeito para outro, nem ser uma imposição ou simples troca de ideias. “O diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2017, p. 109).

O nosso trabalho, tanto quanto o nosso processo de educação (formal ou informal) e construção de conhecimentos, desenvolve-se pelo diálogo, pela problematização do mundo vivido pelos sujeitos, dentre os quais estamos inseridos. Em nossa concepção, o diálogo assume um papel fundamental na educação como prática da liberdade, por ser o encontro em que os homens se

solidarizam no refletir e agir sobre o mundo a ser transformado e humanizado, porque assim como Paulo Freire (2017), compreendemos o diálogo como uma exigência existencial, de tal forma que deixa de existir se não houver fé no poder do homem de se fazer e refazer, na sua vocação de “ser mais”⁵.

Dialéticos porque metodicamente fomos sendo mobilizados para agir. Nossas ações contribuíram para refletir e construir novos conhecimentos que, uma vez sintetizados, foram lançados as mais diversas atividades produtivas e educativas.

No processo de ensino/aprendizagem acadêmico-profissional, nosso raciocínio foi ativado para novas possibilidades, novas práticas, novos saberes para fazeres docentes: as teorias e as práticas em movimentos. Compreendendo e vivenciando que “pela construção do conhecimento a partir do movimento do pensamento que vai do abstrato ao concreto” (VASCONCELLOS, 1992, p. 4), vamos estabelecendo as construções de conhecimentos.

A autora (sujeito de ação e reflexão), ao entrecruzar o dialógico e o dialético e perceber na internalização natural das teorias e conceitos propostos pela Educação Estético-Ambiental, percebeu possível propor e conduzir no cotidiano, e nas mais diversas áreas de conhecimento e posições de trabalho, a EEA como práxis docente. Inclusive, no mais autêntico pensar freiriano, como fundante: base em que “ensinar é verbo transitivo relativo” que “exige” determinação, curiosidade epistemológica, esperança, amor, pesquisa, consciência de inacabamento, compreensão de educar como forma de intervir no mundo e, sobretudo, respeito pelos educandos, suas construções de vida e leituras de mundo. E considerando, ainda, uma teimosa “convicção de que a mudança é possível”. (FREIRE, 2014).

Outrossim, “práxis docente” eivada da força que a própria palavra carrega consigo e das muitas nuances que apresenta, desde sua semântica a sua

⁵Lembrando que “ser mais” não significa ser mais que o outro, mas se refere ao próprio sujeito que, consciente de ser inacabado, inconcluso, se insere num movimento constante de busca do “ser mais”, de busca por humanização. Ver: ASSIS, Jorge. **Paulo Freire: Vocação do Ser Mais**. Publicado em 6 de setembro de 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DO8O12ByrF8>. Acesso em: 31 dez. 2021.

aplicação na filosofia, no direito e em nossa concepção com muita força na educação.

De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, uma práxis pode ser: “Ação e, sobretudo, **ação ordenada para um certo fim**”⁶. E se entendemos isso, considerando nossa experiência e algumas caminhadas acadêmicas, então a educação estético-ambiental cumpre seu papel didático-pedagógico quando enxerga o sujeito e o mundo entrelaçados e em intersecção, respeitando cada sujeito e seu habitat geográfico, biológico, antropológico, social e cultural, impulsionando as suas emoções na compreensão de que nenhuma razão nasce sem que uma emoção seja gerada no âmago de cada ser humano. (MATURANA, 1998).

Ação ordenada em comunhão com a constante reflexão como postula Paulo Freire (2014), onde teoria e prática são inseparáveis tornando-se, por meio de sua relação, práxis autêntica que possibilita aos sujeitos reflexão sobre a ação, proporcionando educação para a liberdade, práxis como reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, a partir de seu tempo histórico e social,

Educação Estético-Ambiental como práxis docente precípua de nossa existência, como nos propõe o professor Pablo René em seus diálogos, quando nos coloca diante de alguns princípios que operam perfeitamente na Educação Estético-Ambiental como práxis docente e que destacamos a seguir:

- a) **Objetividade:** reconhecimento de que os conhecimentos, saberes e práticas da EEA gozam de independência que os validam por si só, uma vez que respondem às exigências geradas pela própria ação educativa, e a necessidade de desenvolvimento humano e social;
- b) **Caráter sistêmico:** refere-se à estrutura complexa dos problemas e fenômenos relacionados à formação integral da personalidade, da consciência humana e a inter-relação da mente racional com a

⁶"Princípio", **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa** [em linha], 2008-2021, <https://dicionario.priberam.org/princ%C3%ADpio> [consultado em 30-12-2021].

emocional, o que confere a EEA um diálogo com os universos cognoscitivo, axiológico e prático;

- c) **Unidade entre teoria e prática:** ações, práticas e reflexões sobre as práticas caminham juntas: atuamos, refletimos sobre nossas atuações com o intuito de melhorá-las e ampliá-las fazendo com que teoria e prática entrem em processo contínuo de refazimento;
- d) **Historicismo:** articulação do presente com o passado para uma possível intuição de futuro. Explicar o presente a partir de um passado para traçar projetos futuros;
- e) **Prática como critério de verdade:** é o critério fundamental de que dispomos para valorizar a veracidade de algo ou alguma coisa em uma teoria. Se as concepções de EEA operam e tem resultados durante o processo educativo docente, então revelam uma verdade possível e podemos considerá-los pertinentes⁷.

Diante das inter-relações semânticas e teóricas entrecruzadas por cada um desses princípios e das vivências da autora inferimos Educação Estético-Ambiental como práxis, uma espécie de alicerce para uma ressignificação e reinvenção na construção de saberes, nas relações de ensino/aprendizagem durante o percurso formal ou informal de cada sujeito. Saberes que se evidenciam nas relações porque:

[...] toda relação com o saber, enquanto relação de um sujeito com seu mundo, é relação com o mundo e com uma forma de apropriação do mundo: toda relação com o saber apresenta uma dimensão epistêmica. [...] qualquer relação com o saber comporta também uma dimensão de identidade: aprender faz, por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros” (CHARLOT, 2000, p. 72).

Uma aprendizagem que contém uma história de trajetórias diversas dos sujeitos; um aprender que “pode ser adquirir um saber, no sentido estrito da

⁷ Princípios do materialismo dialético utilizados por Pablo René em suas palestras no PPGEA-FURG, que funcionam na Educação Estético-Ambiental.

palavra, isto é, um conteúdo intelectual [...], mas, aprender pode ser também dominar um objeto ou uma atividade ou entrar em formas relacionais” (CHARLOT, 2000, p. 59).

Foi assim, entrando nas mais distintas formas relacionais e de vivências humanas, que a componente curricular “Educação Estético-Ambiental” e suas experiências do sensível (enquanto estratégia pedagógica) objetivaram “contribuir para o desenvolvimento para compreensão da dimensão do sensível, na formação integral da personalidade humana, relacionado às questões socioambientais da atualidade”⁸, no ano de 2017, passaram a fazer parte de um cotidiano diferente nas nossas relações com o ensino/aprendizagem.

As sensibilizações nos proporcionaram experiências intensas. A autora passou a vivenciá-las como experiências compreendidas e, sobretudo, sentidas como “aquilo que nos acontece, nos sucede” (LARROSA, 2002, p.19) na sua totalidade. Experiência como “aquilo” que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma”. (LARROSA, 2002, p.25). Como consequência, uma transformação que fez emoções serem afloradas e possibilitou a percepção de que “as emoções são dinâmicas corporais que especificam os domínios de ação em que nos movemos”. (MATURANA, 1998, p. 92). Reflexões e sentires que somente foram possíveis porque a autora permitiu-se experimentar e experienciar as propostas.

Para esta escrita, a autora traz duas caminhadas: a primeira que é a origem de tudo e a segunda, em que algumas internalizações conceituais apresentaram-se tão naturalmente que inferir a Educação Estético-Ambiental como práxis docente-educativa fica ratificada. Cabe salientar que estas duas caminhadas são as iniciais. Outras já se fizeram com a mesma intensidade, e cada docente que queira, pode também experimentar experienciando.

⁸ Objetivos descritos no plano de ensino da componente curricular “Educação Estético-Ambiental” do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino.

Primeiro caminho como origem: A autora discente e as experiências do sensível

Tudo começou com o primeiro contato da autora (discente), do curso de mestrado acadêmico em ensino, com a componente curricular “Educação Estético-Ambiental”, com seus pressupostos teóricos e metodológicos, e com uma proposta pedagógica de experiências do sensível. Um turbilhão acadêmico de conteúdos programáticos, objetivos, temáticas a serem desenvolvidas, prazos para serem cumpridos, trabalhos para serem apresentados e, em meio a tudo isso, a proposta pedagógica das experiências do sensível.

Ratificando nosso entendimento inicial de que a educação estético-ambiental é um conjunto de práticas, saberes e conhecimentos outros, compreender a necessidade de mobilização e sensibilização passou a ser uma realização prática, pautada no entendimento de que “(...) ninguém adquire novos conceitos se estes não se referirem às suas experiências de vida (...) estar aberto à experiência é condição fundamental na aquisição e criação de novos significados” (DUARTE Jr., 1981).

Foram dez experiências que perpassaram um semestre letivo em 2017, em um curso de pós-graduação *stricto sensu*, com discentes das mais diversas áreas do conhecimento, mas com um ponto relevante de interseção: construção em movimento da profissão docente.

Construídas pelos discentes que compunham a componente curricular, tanto individualmente quanto coletivamente, as experiências possibilitaram o despertar de todos os sentidos.

Assim, compartilhamos a seguir cada uma das dinâmicas que nos mobilizaram e transformaram:

Quadro 1: Proposta pedagógica “experiência do sensível”

	“Experiência do sensível”
1ª	Lanche colaborativo: aromas, sentidos, sabores e carinho (recepção componente).

2ª	Flores de Origami: desabrochar reflexivo sensível para o existir.
3ª	Sentires: exploração dos sentidos.
4ª	Sensações & Sabores: exploração sensível em café com aroma, ervas de chás e alimentos.
5ª	“Diário Terapêutico”: uma experiência sensível do Eu compartilhada com o Outro.
6ª	“Leitura Deleite”: o sensível viajando pela infância, minha, tua e nossa!
8ª	Âmagos: o sensível nos valores civilizatórios do ser/estar neste Planeta.
9ª	”Bagé, o caminho se faz caminhando...”: o despertar do sensível ao andar.
10ª	Meditares: o sensível para a necessária quietude de mentes (inquieta).

Fonte: Autora, 2021.

Em cada experiência do sensível, proposta e desenvolvida, a autora foi compreendendo o “emocionar como um fluir de uma emoção para outra [...] um fluir de um domínio de ações para outro, em que não é a razão que nos leva à ação, e, sim, a emoção” (FRANCO, 2002, p.1). O emocionar como possibilidade de ação para uma compreensão conceitual mais aprimorada e amorosa.

Era possível constatar que a metodologia adotada pela componente curricular estava sendo naturalmente experimentada e vivenciada de forma prática e natural. A metodologia dialética (VASCONCELLOS, 1992), para além de cumprir seus pressupostos teóricos, podia ser vislumbrada.

Fomos mobilizados para os conhecimentos (muitos deles desconhecidos por nós). Vivenciávamos, sentíamos e construíamos novos conhecimentos interligados, inter-relacionados na ação e reflexão, sintetizando os aprendizados e, sobretudo, levando-os para replicar e multiplicar em nossas atividades profissionais.

Estar diante dessas vivências fez com que internalizássemos conhecimentos construídos que somente foram possíveis porque no decorrer da componente curricular de Educação Estético-Ambiental estivemos diante de uma “novidade pedagógica”. Não bastava ler ou compreender. Era necessário envolver-se nas novidades. Uma componente curricular como novidade com características marcantes a todos os envolvidos: docentes e discentes.

A partir daquele momento, a autora entendeu essas práticas como uma verdadeira inovação pedagógica para ser explorada e usada de forma contínua, pois representava um projeto de educação diferenciado e envolvente. Uma proposta pedagógica que estava a demonstrar, na prática, o quanto inovadora podia ser, uma vez que a “criação de espaços coletivos e participativos com intencionalidade deliberada para gerar mudanças nas intervenções pedagógicas de construção ou organização de conhecimentos que se alinhem às transformações histórico-sociais necessárias” (MELLO; SALOMÃO DE FREITAS 2017, p. 1800), revelava-se a cada experiência do sensível, a cada nova construção de conhecimento e a cada nova reflexão baseada nas nossas ações.

Se tais práticas eram inovadoras, mobilizavam, possibilitavam a construção de conhecimentos e eram transformadoras, podíamos conceber a Educação Estético-Ambiental como “uma atitude pedagógica pela reversão e/ou superação das condições desumanizantes enraizadas na estrutura do modelo hegemônico global de produção e consumo” (SILVEIRA; FREITAS; ESTÉVEZ, 2020, p. 34). Precisava ser considerada e validada em nossas experiências. Não podia ficar enclausurada nos muros da Universidade somente para seus pares.

A autora percebeu que sua experiência com esses referenciais teóricos, metodológicos e vivenciais deveriam ser compartilhados; que esses ensinamentos deviam ser multiplicados e, sobretudo, vivenciados, porque permeiam e impregnam os fazeres pedagógicos de sentidos e podem ser internalizados como prática pedagógica docente.

Educação Estético-Ambiental como práxis docente, inovadora e natural de amorosidade, que compreende que “minha presença no mundo não é a de quem se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (FREIRE, 2014, p.53), que pode e deve instigar e mobilizar, de forma metódica, os sentimentos dos aprendentes para que acionem os sentidos do que estão aprendendo e do que estão construindo como conhecimentos.

Segundo caminho: A autora supervisora mobilizando ao estético da educação

Das vivências sensíveis experimentadas como discente, em que as preocupações e os compromissos acadêmicos possibilitaram um total aproveitamento e, especialmente, reflexões sobre o seus fazeres de pesquisadora e docente em contínuo movimento de construção, a autora recebeu um convite inusitado, surpreendente e desafiador em 2020: participar como supervisora de uma equipe de vinte e três tutores de um curso à distância que contemplaria quinhentos cursistas.

Neste sentido, o seu diário de bordo foi revelando suas inquietações:

O convite nasceu dentro do Grupo INCLUSIVE⁹, da qual sou membro desde o ano de 2015, e naturalmente, palpitou em mim como se fossem caminhos para um esperar que teima e queima em minha constituição como sujeito histórico e social, em forma de verbo-ação, no dizer freireano, de levantar-se, construir e não desistir, levar adiante, juntar-se com outros para fazer de outros modos. (DIÁRIO DE BORDO, nov./2020).

Um ano em que estivemos obrigados ao isolamento social em virtude da crise pandêmica que assolou o mundo, mas que, ao mesmo tempo, nos desafiou em nosso trabalho docente. Pois, como manter uma equipe de trabalho unida e coesa à distância? De que forma agir?

Pensamos uma supervisão em que, de acordo com Gordilho (2010), um supervisor é aquele que tem a missão de conduzir, no dia a dia, os processos de uma empresa. Transpondo esse breve entendimento para o caso da educação, a autora teve a incumbência de conduzir os processos de cada uma das etapas do curso, acompanhando, interagindo, mobilizando e motivando a equipe de tutores, para que pudessem estar independentes e fortes diante dos cursistas. Um desafio que demandou muitas horas de trabalho nos bastidores do curso. Esses movimentos estiveram sempre com a mente, o coração e as ações pautadas na compreensão de que o outro é um “ser ativo e de relações”

⁹Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e Ensino Superior da Universidade Federal do Pampa –Unipampa, Campus Bagé/RS.

(VASCONCELLOS, 1992, p. 2), mesmo estando a quilômetros de distância, sendo aproximado somente por uma tela de computador.

Assim, diante da imensa provocação de trabalhar em equipe e à distância, de forma internalizada e muito natural alguns dos ensinamentos da Educação Estético-Ambiental vieram a mente, e de pronto surgiu a ideia de semear um jardim virtual do conhecimento para trabalhar diretamente com os tutores que escolheram uma flor ou uma árvore representativa da região sul do Brasil, para nomear sua turma, bem como os tutores/assessores/formadores que visitariam qualquer turma a qualquer tempo seriam os beija-flores e as abelhas.

Foi assim que o ambiente virtual de interação “ensino e aprendizagem” ganhou seivas, cores e existências de flora e fauna para interligar e inter-relacionar toda uma equipe de trabalho com os cursistas. Nas palavras de Santos (2020):

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 [...] o termo estético-ambiental abarca em si dois termos que se correlacionam e se complementam na tarefa de fazer emergir uma consciência estético-ambiental [...] ambiental volta nosso olhar para a realidade que nos cerca [...] 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. (SANTOS, 2020, p. 42)

Um ambiente virtual de aproximação em forma de jardim virtual do conhecimento que ganhou *design* em forma de caleidoscópio¹⁰. Uma forma de ambientar cada participante considerando que “ambientar-se de forma estética pensando na educação, seja qual for o nível [e forma], requer movimento,

¹⁰Um caleidoscópio é um aparelho óptico formado por um pequeno tubo de cartão ou de metal, com pequenos fragmentos de vidro colorido, que, através do reflexo da luz exterior em pequenos espelhos inclinados, apresentam, a cada movimento, combinações variadas e agradáveis de efeito visual. Deriva da palavra grega (*kalos*), "belo, bonito" e (*eidós*), "imagem, figura", "olhar (para), observar". Essa imagem formada a partir de um caleidoscópio faz parte da constituição do logo de nosso Grupo de Pesquisas INCLUSIVE (Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão e Diversidade na Educação Básica e Ensino Superior)

vivência e alteridade [...] através do outro me reconhecerei” (OLIVEIRA, 2020, p. 84). Uma ambientação virtual com a proposta de aproximação humana.

FIGURA 01 – Caleidoscópio do Jardim do Conhecimento



Produção e *Designer* Gráficos: Landressa Rita Schiefelbein¹¹, 2021.

Fonte: Autora, 2021.

O ambiente virtual pensado como jardim conectado trazia uma certa leveza aos tempos difíceis que estávamos a atravessar: as perdas que se faziam presentes quase que diariamente, por vezes tão próximas de nós, as próprias contaminações de membros da equipe com a covid-19. A leveza do ambiente virtual pronunciava o estético da educação que convidava a uma reflexão de germinação, floração e renovação de conteúdos que foram sendo discutidos e ressignificados: ganharam construções colaborativas e compartilhadas de conhecimentos entre pessoas que não se conheciam e, provavelmente, não se

¹¹Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas, Designer Instrucional formada pela empresa Livre Docência, membro do Grupo INCLUSIVE e atuando como *designer* educacional e digital do Curso de Extensão em Serviço de Atendimento Educacional Especializado em contexto de pandemia: Tertúlias inclusivas.

conheceriam se não fosse mediante a conectividade virtual, mas que de alguma forma sentiam-se parte integrante daquele espaço virtual de conhecimentos.

Nesses momentos de interação à distância era possível vivenciar um dos pressupostos postulados por Estevez Alvarez (2017, p. 29) quando nos diz que “la educación estético-ambiental 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. ”

Atividades que interligadas foram proporcionando um impacto de maior integralidade sobre as mentes de cada um dos seres humanos que ali estavam, o que possibilitava também a percepção de que muitos valores educacionais estavam surgindo, uma educação pautada em valores que coaduna os domínios do estético e do ambiental em função de uma formação mais humana e integral (ESTEVEZ ALVAREZ, 2017). Estávamos distantes fisicamente, não podíamos discutir em rodas de conversas presenciais, não podíamos passar nosso chimarrão¹² de mão em mão, entretanto estabelecemos vínculos e diálogos durante todo o processo de construção de conhecimento.

Educação Estético-Ambiental como práxis docente ética na formação e educação em valores para sujeitos que experienciem e consigam apreender suas realidades como forma de aprendizagem. Outrossim, práxis docente ética na compreensão de um esperar coletivo, onde reunidos somos capazes de encontrar meios de educar e fazer a diferença na vida de educadores e educandos.

Práxis docente que não desconheça o medo, uma vez que durante esse processo, que se apresentava como novo, em circunstâncias ambientais virtuais, na posição de supervisora, a autora consciente de sua incompletude, não teve ausência do medo, entretanto preferiu encarar esse momento singular de ensino/aprendizagem como a ousadia de fazer uma formação continuada para professores das redes públicas, totalmente à distância.

¹² Bebida típica do povo gaúcho a base de erva mate e água quente, servida em cuia de porongo e sorvida calmamente.

Nesse sentido, “o medo é uma dimensão necessária do trabalho do educador [...] só se tem medo porque se quer mudar” (GUARESCHI; REDIN, 2016, p.258). Inúmeras foram as vezes que a autora sentiu medo, pois a responsabilidade assumida significava também a ousadia materializada em trabalho para atender todas as demandas. A ousadia vestida de coragem estava intrinsecamente ligada à esperança, pois “faz parte da natureza do ser humano” (FREIRE, 1986, p. 53)

Educação Estético-Ambiental como práxis docente que contribui a desenvolver a curiosidade inventiva como “necessidade ontológica que caracteriza o processo de criação e recriação da existência humana” (SOUZA DE FREITAS, 2016, p. 107) na construção de práticas pedagógicas que sensibilizem e possibilitem o desabrochar da humanização.

Fomos compreendendo que alguns dos conceitos da Educação Estético-Ambiental estavam internalizados e sendo reproduzidos naturalmente pela autora/supervisora. E nesse estágio de trabalho pensamos: seriam mesmo só conceitos? Não estaria a autora trazendo para a sua supervisão a Educação Estético-Ambiental como prática pedagógica humanizadora, em tempos de pandemia? Teria a autora interiorizado a Educação Estético-Ambiental como práxis docente de uma educação amorosa, sensível e mais humana?

Esses questionamentos nos fazem crer na Educação Estético-Ambiental como práxis docente que deveria ser possibilitada a todo professor em formação, desde a formação inicial quanto nas diversas formações continuadas a que nos permitimos durante nossas caminhadas de exercício de docência responsável e comprometida.

Considerações finais

O objetivo das nossas reflexões foi discutir a Educação Estético-Ambiental como práxis docente, vislumbrada a partir da experiência/vivência da autora como discente no curso de mestrado acadêmico em ensino, na Universidade Federal do Pampa, em 2017, e como supervisora em um curso de

extensão realizado em 2020/2021, com a finalidade de proporcionar subsídios possíveis para práticas pedagógicas humanizadoras.

Na primeira caminhada como discente, a autora teve um primeiro contato com os arcabouços teóricos e metodológicos da Educação Estético-Ambiental, modalidade educativa com foco na formação integral e de valores. Foi neste momento que, para além de experimentar, pode vivenciar os ensinamentos em construções de conhecimentos prazerosos e produtivos.

Que proposta pedagógica é essa que consegue mexer com nossas entranhas de pessoa a fim de mobilizar nossos conhecimentos e facilitar nossas construções, significações e ressignificações? Tratava-se das experiências do sensível que, construídas de forma coletiva, iam ensinando que coletivamente podemos nos expressar individualmente.

Essas experiências, com um caráter inovador e inquietante, eram mais do que uma simples proposta pedagógica, entretanto revelaram que deveriam ser observadas com muita atenção, considerando que seus pressupostos estavam eivados de possibilidades práticas vinculadas às teorias correspondentes: e, por sua vez, estas últimas fazendo sentido no processo de ação, reflexão e novas ações.

Na segunda caminhada a autora supervisora, imbuída de muita responsabilidade e comprometimento, trouxe para seu grupo de trabalho os pressupostos das experiências do sensível e dos ensinamentos internalizados na primeira caminhada. Em pleno processo pandêmico, em que estávamos conectados virtualmente e isolados socialmente, era preciso envolver, mobilizar e possibilitar ações que, de forma criativa, se transformaram em um lindo jardim virtual, para o andamento do processo de construção do conhecimento de uma equipe de vinte e quatro pessoas separadas por uma tela de computador.

As duas caminhadas propiciaram os aportes teóricos, metodológicos e experienciais fundamentais para que possamos defender a ideia da necessidade da Educação Estético-Ambiental como práxis docente humanizadora.

Uma educação estético-ambiental como práxis docente fundante, de bases que internalizem o ensinar como verbo de ação, reação, reflexão,

construção e transformação. Práxis docente eivada de determinação, curiosidade epistemológica, esperança, amor, pesquisa, consciência de inacabamento, compreensão de educar como uma forma de intervir no mundo e, sobretudo, respeito pelos (as) educandos (as), suas construções de vida e leituras de mundo.

Educação Estético-Ambiental como práxis docente com a teimosa convicção do esperar e crer que a mudança é sempre possível.

Educação Estético-Ambiental como práxis docente alicerce para uma ressignificação e reinvenção na construção de saberes, nas relações de ensino/aprendizagem, constatando que essa educação cumpre seu papel didático-pedagógico quando enxerga o sujeito e o mundo entrelaçados e em inter-relação, respeitando cada sujeito e seu habitat geográfico, biológico, antropológico, social e cultural.

Educação Estético-Ambiental como uma práxis docente natural, ética na formação e educação em valores para os sujeitos. Práxis docente ética na compreensão de um esperar coletivo, onde reunidos somos capazes de encontrar outros meios de educar e fazer a diferença na vida de educadores e educandos. Sem desconhecer o medo, ao contrário o toma como ousadia vestida de coragem.

Educação Estético-Ambiental como práxis docente que possibilita a curiosidade inventiva na construção de práticas pedagógicas que sensibilizem e contribuam com a humanização.

Creemos na Educação Estético-Ambiental como práxis docente que deve ser oferecida ao aprendizado nas licenciaturas, e nos cursos de extensão e pós-graduação. Outrossim, professores e professoras deveriam conhecê-la e experimentá-la, desde a formação inicial passando pelas distintas formações continuadas, almejando através do exercício de docência responsável e comprometida, desenvolver uma educação mais integral do ser humano, mais participativa, inclusiva, dialógica, emancipatória, e uma convivência mais harmoniosa com o entorno e com a alteridade.

REFERÊNCIAS

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DUARTE JR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. São Paulo: Cortez/Universidade de Uberlândia, 1981.

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

FRANCO, Augusto de. Uma teoria da cooperação baseada em Maturana. **Revista Aminoácidos**, vol. 4, Brasília/AED, 2002, p. 25-26. Disponível em: http://api.ning.com/files/yIATTnXz2VJFM3jz*c--pZIk0gFH8Tq*qRqYpVZRsmsJ1gkFwMqLtkBDqRzuLr95LDs2uxVyzRFMMPTv oihCVeDRAL44-CP/UMATEORIADACOOPERAOBASEADAEMMATURANAFrancoAugusto2001.pdf . Acesso em: 31 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, Diana Paula Salomão de, *et al.* **Experiências didático-pedagógicas com educação estético-ambiental na formação acadêmico-profissional**. 1.ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020.

GORDILHO, Jorge Antonio. **O supervisor**: a dimensão supervisonal na empresa. São Paulo: All Print, 2010.

GUARESCHI, Pedrinho; REDIN, Euclides. Medo e ousadia. *In.*: STRECK, Danilo; R. REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, Jan/Fev/Mar/Abr 2002, Nº 19. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>. Acesso em: 31 dez. 2021.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MELLO, Elena Maria Billig; SALOMÃO DE FREITAS, Diana Paula. 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.

OLIVEIRA, Nara Rosane Machado de. Ambientação Estética. *In.*: FREITAS, Diana Paula Salomão de, *et al.* **Experiências didático-pedagógicas com educação estético-ambiental na formação acadêmico-profissional**. 1.ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020, p. 83-86.

PANNUNZIO, Maria Inês Moron et al. O diário de bordo como instrumento de aprendizagem e avaliação no processo de educação pela arte. **Anais da 57ª Reunião Anual da SBPC-Fortaleza, CE, Julho/2005**. Disponível em: http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/senior/RESUMOS/resumo_3139.html. Acesso em: 15 fev. 2021.

SANTOS, Daren Chaves Severo dos. Formação mais integral do sujeito. *In.*: FREITAS, Diana Paula Salomão de, *et al.* **Experiências didático-pedagógicas com educação estético-ambiental na formação acadêmico-profissional**. 1.ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020, p. 42-46.

SILVEIRA, Wagner Terra; FREITAS, Diana Paula Salomão de; ESTÉVEZ, Pablo René. O que é a educação estético-ambiental? *In.*: FREITAS, Diana Paula Salomão de, *et al.* **Experiências didático-pedagógicas com educação estético-ambiental na formação acadêmico-profissional**. 1.ed. Veranópolis: Diálogo Freiriano, 2020, p. 33-37.

SOUZA DE FREITAS, Ana Lúcia. Curiosidade Epistemológica. *In.*: STRECK, Danilo; R. REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Metodologia dialética em sala de aula. *In.*: **Revista de Educação AEC**, N. 83, Brasília: abril de 1992. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4358172/mod_resource/content/1/Metodologia%20dial%C3%A9tica%20em%20sala%20de%20aula.pdf. Acesso em: 31 dez. 2021.