



# EDUCAÇÃO ESTÉTICO-AMBIENTAL: UMA PRÁTICA EMANCIPATÓRIA

Luciana Netto Dolci<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-1427-2088>

Juliana Duarte Simões<sup>2</sup>

<https://orcid.org/0000-0001-7727-4462>

Universidade Federal do Rio Grande - FURG

**Resumo:** A escrita deste trabalho tem o objetivo de compreender como as pesquisadoras do Núcleo de Pesquisa Estético-Ambiental sobre o Teatro na Educação (NUPEATRO, PPGEA/FURG) desenvolvem a Educação Estético-Ambiental nas suas práticas pedagógicas. Recorremos à análise de conteúdo a fim de investigar as percepções de cinco pesquisadores do referido Núcleo, a partir do seguinte questionamento: qual é a tua percepção acerca da Educação Estético-Ambiental na tua prática pedagógica? Os resultados revelam que a Educação Estético-Ambiental promove uma educação dialógica, sensível e transformadora das relações humanas

<sup>1</sup> Professora do Instituto de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa Estético-Ambiental sobre o Teatro na Educação – NUPEATRO/FURG. E-mail: [Indolci@hotmail.com](mailto:Indolci@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutoranda em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Pedagoga Licenciatura Plena - FURG, Mestre em Educação Ambiental - PPGEA. Integrante do Núcleo de Pesquisa Estético-Ambiental sobre o Teatro na Educação – NUPEATRO/FURG. Professora na Escola de Ensino Fundamental Monteiro Lobato na cidade de São José do Norte. E-mail: [juliana.duarte.simo.es.furg@gmail.com](mailto:juliana.duarte.simo.es.furg@gmail.com)

no e com o mundo, bem como que a prática pedagógica é estético-ambiental e, por conseguinte, emancipatória.

**Palavras-chave:** Educação Estético-Ambiental. Práticas Pedagógicas. Práticas Emancipatórias.

## ENVIRONMENTAL-AESTHETIC EDUCATION: AN EMANCIPATORY PRACTICE

**Abstract:** The purpose of this work is to understand how researchers from the Environmental-Aesthetic-Research Center on Theater in Education – NUPEATRO (PPGEA-FURG) develop -Environmental-Aesthetic Education in their pedagogical practices. We resorted to content analysis in order to investigate the perceptions of five researchers from the aforementioned Nucleus based on the following question: What is your perception about -Environmental-Aesthetic Education in your pedagogical practice? The results reveal that -Environmental-Aesthetic Education promotes a dialogical, sensitive and transforming education of human relations in and with the world, as well as that pedagogical practice is -environmental- aesthetic and therefore emancipatory.

**Keywords:** Environmental-Aesthetic Education. Pedagogical Practices. Emancipatory Practices.

### Introdução

Este trabalho apresenta a importância da Educação Estético-Ambiental para a formação humana nos espaços de ensino formais, em um contexto sócio-histórico muitas vezes repleto de seres humanos emocionalmente e sensivelmente adoecidos e esvaziados de sentidos. Nós, educadores estético-ambientais, como compromisso social e político, trazemos a possibilidade de oferecer aos nossos educandos um reencontro sensível consigo mesmos, uma reconexão com o ambiente ao seu redor e uma reflexão sobre as suas relações no e com o ambiente que os cerca.

Dessa forma, traçamos como objetivo compreender como as pesquisadoras do Núcleo de Pesquisa Estético-Ambiental sobre o Teatro na Educação (NUPEATRO, PPGEA/FURG) desenvolvem a Educação Estético-Ambiental nas suas práticas pedagógicas. Entendemos a necessidade de desenvolver práticas que incitem e permitam a emancipação dos sentidos humanos, a apreciação da vida e a compreensão de si no mundo. Nesse sentido, o trabalho é desafiador e ao mesmo tempo provoca um repensar sobre nossas ações, além de ser uma prática de reafirmação, uma vez que os leitores podem

2

propagar em suas práticas a Educação Estético-Ambiental com outros sujeitos, formando uma teia cada vez maior de pessoas que se compreendem, que sonham, que lutam, que se sensibilizam e que qualificam as suas relações.

Como pesquisadoras do NUPEATRO, que está vinculado ao Instituto de Educação (IE) e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), vivenciamos muitas práticas pedagógicas nos diversos espaços de ensino. São práticas enriquecedoras que possibilitaram a autovalorização de sujeitos que não acreditavam em seus sonhos, que não se sentiam capazes de transpor os limites que a sociedade intrinsecamente impõe para sujeitos com desigualdades sociais. Tais práticas pedagógicas instigam a potencialidade da Educação Estético-Ambiental nos espaços de ensino; criam as possibilidades que os sujeitos precisam de aceitar, de apreciar e de ressignificar as suas próprias histórias de vida, recheadas de momentos de superação, e principalmente a sua história com e no mundo.

O Núcleo de Pesquisa carrega o teatro em seu nome, mas as pesquisas e práticas não estão voltadas apenas para a linguagem teatral. O teatro foi o pioneiro nas pesquisas do grupo, porém, com o passar do tempo, fomos agregando outras linguagens e formas de multiplicar a Educação Estético-Ambiental a nossas pesquisas. Atualmente, trabalhamos em pesquisas relacionadas ao cordel, à literatura infantil, à música pampeana, à comunicação não violenta, à inclusão, à corporeidade, ao lúdico e ao teatro, compreendendo as linguagens humanas como eixo central no diálogo e na educação dos sujeitos.

É interessante trazer para a reflexão o fato de que as práticas pedagógicas são desenvolvidas para sujeitos que estão à margem da sociedade e desacreditados; em uma maioria esmagadora dos casos, aprendem somente o necessário para reproduzir as mesmas condições e papéis sociais que a família exerce, sem nenhuma reflexão crítica sobre as suas capacidades, suas habilidades, seus talentos e suas vontades. Há os que trazem consigo um fardo maior de rejeição da sociedade por serem pessoas com deficiência – o que, aos nossos olhos, não os impede de aprender, de sonhar, de realizar e nem mesmo

de criar uma relação saudável e sensível com o mundo – e acabam esquecidos pela escola e pela sociedade.

Portanto, traçar as relações que pesquisadores constroem em suas práticas pedagógicas com a Educação Estético-Ambiental, indo além das suas pesquisas, é uma maneira de compreender as possíveis interações com suas temáticas dentro do campo da Educação Estético-Ambiental. Buscamos, assim, as aproximações existentes com as práticas desses pesquisadores no exercício da docência, auxiliando outros educadores a compreenderem as conexões e possibilidades que a educação sensível e humanizada pode construir na educação.

Acreditamos que a Educação Estético-Ambiental promove, estimula e provoca nos educandos uma mudança de atitude para que tenham tomada de decisão e sejam críticos. Ao mesmo tempo em que trabalham com as diversas formas de comunicação humana e com as diferentes leituras do mundo, eles se transformam e, ao se compreenderem como seres humanos no mundo, modificam suas relações, suas ações, enfim, modificam as próprias vidas.

### **Educação Estético-Ambiental**

A Educação Estético-Ambiental faz-se relevante por tratar-se de uma educação sensível, com vistas a compreender os sujeitos e suas inter-relações com o mundo em seu entorno, por meio do autoconhecimento, da empatia e da reflexão crítica e consciente sobre suas condições no mundo, a fim de educar enquanto se educa, em um processo compartilhado entre os sujeitos envolvidos. Esse processo ocorre mediante linguagens artísticas e sensíveis, ludicidade e corporeidade, atraindo o foco da atenção do educando e suscitando a significação das experiências por meio dos sentimentos.

Compreendemos que a Educação Estético-Ambiental emerge da união entre a Educação Ambiental com a Educação Estética. Sendo assim, a “ampliação dos sentidos humanos, questão central à Educação Estética, é observada como fundamental para o desenvolvimento e constituição da

Educação Ambiental” (DOLCI; MOLON, 2018, p. 786). A Educação Estético-Ambiental aflora da Educação Ambiental, que tem sensibilidade e constrói possibilidades de ampliar as linguagens e as relações dos seres humanos por intermédio de práticas voltadas para as linguagens sensíveis. Nesse sentido, possibilita o diálogo com as singularidades dos sujeitos que convivem no coletivo.

Os seres humanos são munidos de sentimentos, e “o sentir é anterior ao pensar” (DUARTE JR., 1988, p.16). Os sentidos e as emoções são as primeiras formas de significação dos seres humanos nas suas experiências. O mesmo autor diz que, “antes de ser razão, o homem é emoção” (DUARTE JR., 1988, p.16), e a dissociação entre razão e emoção é prejudicial ao desenvolvimento cognitivo dos sujeitos.

É nesse sentido que a união da Educação Estética com a Educação Ambiental ganha força. A Educação Estética lida com o mais íntimo do ser humano, enquanto a Educação Ambiental “nos desafia em torno de questões vivas” (SAUVÉ, 2016, p. 290). A Educação Ambiental parte da compreensão do ser humano sobre ele mesmo em sua completude, para a compreensão de si no mundo, incluindo as relações que nele constitui, ou seja, ela “nos faz aprender a reabitar coletivamente nossos meios de vida, de modo responsável, em função de valores constantemente esclarecidos e afirmados: aprender a viver juntos” (SAUVÉ, 2016, p. 290).

Entramos em concordância com o pensamento de Estévez (2003, p.56, 57) quando assinala que a formação integral da personalidade “requer o desenvolvimento de elevados sentimentos estéticos que se projetam na atividade humana”. Assim, a Educação Estética permite a construção de uma concepção de mundo, delineando “as normas sociais no profundo mundo psicológico-emocional do indivíduo, a fim de que se convertam em normas de sua conduta” (ESTÉVEZ, 2003, p.56, 57).

Um dos objetivos essenciais da Educação Estética é justamente desenvolver as capacidades criativas da personalidade em todas as redes de

relações do sujeito, como processo efetivo de constituir-se na e como parte da natureza, em um movimento profundo e radicalmente humanizador.

Educar esteticamente, para Estévez (2003, p 81), é despertar no sujeito “seus inesgotáveis impulsos criadores e orientá-los a novas buscas e descobertas”. Isso incita à formação do sentido estético da personalidade, desenvolvendo os sentimentos, as necessidades, os interesses, os ideais e os gostos estéticos em interação com a realidade. Trata-se da transformação da cultura estética da sociedade em cultura estética do indivíduo; é o desenvolvimento do mundo espiritual do indivíduo. A Educação Estética é o processo capaz de promover a formação da personalidade que conscientiza, interage e transforma o mundo de acordo com o ideal estético-social.

Como poderíamos nós, seres humanos, aprender a viver coletivamente, sem que antes consigamos nos compreender dentro do processo? Ou sem que antes possamos pertencer aos ambientes em que esse processo ocorre? Essas são questões importantes para pensarmos em nossas práticas sociais e, principalmente, em nossas práticas docentes. Construir as possibilidades necessárias para a transformação de leituras de mundo implica compreender a complexidade dos processos de educação dos sujeitos, refletindo sobre as formas pelas quais os seres humanos significam as experiências que vivem.

Nessa complexidade da realidade socioambiental, a questão ambiental é urgente. Nosso planeta urge pela transformação das nossas atitudes. Porém, precisamos refletir e problematizar o quanto a questão ambiental é complexa, uma vez que envolve o ser humano, a cultura e o ambiente como um todo; portanto, “a trama do meio ambiente é a trama da própria vida, ali onde se encontram natureza e cultura; o meio ambiente é o cadinho em que se forjam nossa identidade, nossas relações com os outros, nosso ‘ser-no-mundo’.” (SAUVÉ, 2005, p. 317). Essa complexidade requer o cuidado e a responsabilidade de compreensão dos diferentes modos de aprendizagem e a consciência da diversidade dos seres humanos.

Negar essa complexidade que envolve as questões ambientais é o mesmo que negar que o ser humano faz parte da Educação Ambiental. No

entanto, infelizmente, a separação do intelecto e dos sentimentos é comum dentro da lógica social em que nos constituímos, e essa dissociação adocece os seres humanos, considerando que “a educação centrada sobre faculdades humanas isoladas, como o intelecto ou a sensibilidade, só pode mesmo resultar em indivíduos dotados de um profundo e básico desequilíbrio.” (DUARTE JR., 2001, p. 169). Esse desequilíbrio dos seres humanos reflete-se no ambiente, e a consequência é a crise ambiental, política e social em que vivemos nos dias atuais.

Nossa luta como educadores estético-ambientais é unir “lógica e sensibilidade, razão e sentimento, conceito e estesia, num caldeirão fumegante de novas ideias, novas percepções, novos olhares sobre o mundo e a vida.” (DUARTE JR. 2001, p. 168). Isso porque, sem sensibilidade e sem amor, não chegamos a lugar algum na educação humana. Sobre a mesma ideia, Sato e Passos (2009, p. 52) afirmam que “amar ainda pode ser a melhor arma àqueles que insistem em ter esperanças.” Nós temos esperança porque compreendemos que a Educação Estético-Ambiental é fundamental para a formação humana, pois é o alicerce da constituição integral do sujeito, buscando desvelar cada sujeito em suas formas de ser e estar em sociedade.

A Educação Estético-Ambiental é “o processo de desenvolvimento e emancipação das dimensões humanas por meio de experiências significadas em um contexto histórico e social, que propicia a práxis nas relações sociais, políticas e culturais” (DOLCI; MOLON, 2018, p. 801). Portanto, trata-se de uma educação que procura construir relações humanas saudáveis, fundamentada em ações conscientes e significativas para todos os sujeitos envolvidos no contexto histórico e social. Destina-se a propiciar a união e compreensão “das dimensões física, afetiva, social, intelectual e espiritual dos sujeitos” (DOLCI; MOLON, 2015, p.75). Outrossim, as ações desenvolvidas pela Educação Estético-Ambiental almejam a práxis consciente nas relações do sujeito com o mundo e no mundo.

As possibilidades da Educação Estético-Ambiental estão no uso de diferentes linguagens em suas metodologias pedagógicas. Sabemos que cada sujeito é único e que os sujeitos aprendem e significam seus novos aprendizados

de diversas formas, por intermédio de diferentes linguagens. Nesse sentido, desenvolvemos práticas por meio da linguagem sensível, pois percebemos que é possível estimular os educandos a se reconectarem consigo e com o que existe de mais seu. Os seres humanos são capazes de aprender, mas nem todos aprendem da mesma maneira. Isso nos indica que diferentes linguagens são potentes na educação e na formação humana. Como afirmam Sato e Passos (2009, p. 52), “toda a aprendizagem significativa emerge da rica e complexa trama de redes comunicativas entre humanos.” Assim, as diversas linguagens são formas de alcançar os sentidos e os sentimentos dos sujeitos, a fim de significar e ressignificar os seus modos de interação e de relacionar-se com o outro.

## **Metodologia**

Com o objetivo de compreender como as pesquisadoras do NUPEATRO (PPGEA/FURG) desenvolvem a Educação Estético-Ambiental nas suas práticas pedagógicas, encaminhamos o seguinte questionamento para as integrantes do grupo: qual é a tua percepção acerca da Educação Estético-Ambiental na tua prática pedagógica?

As participantes desta pesquisa são cinco pesquisadoras vinculadas ao núcleo de pesquisa referido acima, com formações acadêmicas em diferentes licenciaturas. Três pesquisadoras são formadas na Licenciatura em Pedagogia, uma pesquisadora é formada na Licenciatura em Educação Física, e uma pesquisadora é formada na Licenciatura em Artes Visuais, todas pela FURG. Estas pesquisadoras desenvolvem ou já desenvolveram pesquisas na pós-graduação relacionadas à Educação Estético-Ambiental e concordaram em responder a questão norteadora do artigo. A escolha das participantes está relacionada ao objetivo desta escrita, uma vez que tentamos compreender a presença da Educação Estético-Ambiental em suas práticas pedagógicas e as relações que essas ações possibilitam para a formação dos seus educandos.

A produção dos dados foi realizada no ano de 2021 e é fruto das respostas dos sujeitos, concedidas por comunicação *on-line*, devido ao momento de distanciamento social devido a medidas sanitárias de precaução contra a Covid-19. As respostas foram gravadas e transcritas para posterior análise do material coletado. As participantes por serem professoras e pesquisadoras, serão identificadas pela sigla (P), seguida de um número de identificação, sendo denominadas como (P1, P2, P3,...), de forma a preservar as suas identidades. A seguir, apresentamos as licenciaturas, a correspondência com a sigla e a identificação de cada pesquisadora:

**Tabela 1:** Levantamento da licenciatura com a respectiva sigla

Pedagogia	Educação Física	Artes Visuais
P1		
P2		
P3		
	P4	
		P5

Fonte: Elaboração própria

Na sequência, exibimos os anos de experiência docente de cada pesquisadora participante da pesquisa. Verifica-se que P1 tem um ano de experiência docente; P2 tem dois anos; P3 tem dez anos; P4 tem dois anos; e P5 tem um ano. Destacamos que a maioria das participantes têm, no mínimo, um ano de experiência e, no máximo, dez anos.

Para o desenvolvimento da investigação, recorreremos à análise de conteúdo (BARDIN, 2000; FRANCO, 2007) como metodologia de análise dos dados, percorrendo três fases, que, segundo Bardin (2000), correspondem à pré-análise, à exploração do material e ao tratamento dos resultados. Na fase de

pré-análise, realizamos a “leitura flutuante”, que consiste em examinar minuciosamente os dados coletados por meio das entrevistas, a fim de estabelecer um contato mais aprofundado com o material coletado, com vistas à compreensão do fenômeno sob investigação. Logo em seguida, passamos para a exploração e a validação do material, seguindo as regras de exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência (BARDIN, 2000), com o intuito de averiguar os materiais coletados. Essa fase foi significativa e exigiu muitas releituras para a organização e a classificação dos dados, a fim de orientar a análise do conjunto de instrumentos componentes da coleta dos dados, ou seja, os dados coletados durante as três fases. Ao repassarmos todo o material, fomos organizando o estudo para construir o *corpus* de análise. A última fase correspondeu ao tratamento dos dados, submetendo-os a uma análise comparativa, com o propósito de estabelecer categorias, relacionando-as aos objetivos deste estudo. O momento em questão é chamado por Bardin (2000) de “inferência específica”, já que buscamos atingir o objetivo da pesquisa, alcançando a interpretação dos significados e dos sentidos resultantes de uma profunda reflexão sobre o que foi obtido nas fases anteriores. A análise das respostas fez emergir as seguintes categorias: “Horizontes da Educação Estético-Ambiental” e “Educação Estético-Ambiental enquanto prática emancipatória”.

### **Horizontes da Educação Estético-Ambiental**

Conforme destacamos anteriormente, pesquisamos no NUPEATRO as diversas possibilidades que a Educação Estético-Ambiental promove para a educação dos sentidos. Por meio das respostas oriundas do questionamento feito as participantes, tentamos delinear como a Educação Estético-Ambiental atua na sua prática como docentes, indo além de suas práticas voltadas à pesquisa.

Percebemos, ao longo da análise, dois aspectos principais da Educação Estético-Ambiental: a sensibilidade que essa educação requer e a possibilidade de transformação individual e coletiva das relações humanas no e com o mundo. Entretanto, além dessas características principais evidenciadas nas respostas, encontramos ainda outras, que abordaremos ao desenvolver a escrita.

No entendimento de P1, em suas ações docentes, a Educação Estético-Ambiental funciona como uma espécie de lupa: “é como se os alunos descobrissem uma nova maneira de olhar para si, para o outro e para o seu entorno com maior sensibilidade e com um olhar mais questionador”. Essa verbalização remete-nos ao pensamento de Freire (2014, p.66) ao afirmar que a “mudança de percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles”. Assim, quando envolvemos a educação sensível em nossas práticas, é cabível construir possibilidades de transformação nas ações humanas, consequência de uma mudança em sua leitura de mundo.

A mesma participante afirma que a Educação Estético-Ambiental é “uma educação que, acima de tudo, valoriza a sensibilidade”. Nesse excerto da resposta de P1, compreendemos que a sua prática está voltada às atividades que valorizam a educação dos sentidos, integrando em sua docência “o saber que carrega um sabor, fala aos sentidos, agrada o corpo, integrando-se, feito um alimento, à nossa existência” (DUARTE JR, 2001, p. 14). É a partir desse saber, que se inicia pelos sentidos humanos, que é possível uma reflexão mais crítica e questionadora da realidade.

Já P2 acredita que a Educação Estético-Ambiental “é capaz de sensibilizar os sujeitos para uma prática respeitosa”. Ela compreende que o respeito mútuo em sala de aula é resultado de uma educação sensível, “realizada por meio das emoções e para os interesses individuais e coletivos”. Compreendemos que P2 ancora as suas ações no diálogo, para que as práticas propostas estejam direcionadas não somente ao desenvolvimento dos seus

discentes, como também à exploração de seus interesses, trabalhando com as suas emoções.

Assim como nos diz Dolci (2014, p. 98), P2 busca “uma relação baseada no diálogo que exige saber ouvir o outro e saber respeitar as diferenças, com a existência do ambiente favorável para que os alunos se expressem criticamente”. Essa prática respeitosa à qual P2 se refere promove uma atmosfera estética propícia para o aprendizado individual e coletivo, praticando a empatia e educando com base em emoções e interesses; afinal, “não há mudança, nem aprendizagem isentas de paixão” (SATO; PASSOS, 2009, p.49).

No que diz respeito a P3, ela articula a Educação Estético-Ambiental com a sua prática, considerando importante exercitar, em sua sala de aula, a prática do diálogo e da empatia, o que favorece o desenvolvimento da criança em suas especificidades e em consonância com os seus direitos. P3 explica de que modo se compreende como educadora estético-ambiental: “quando eu percebo que a minha prática vai ao encontro das necessidades da criança, não só ao encontro daquilo que ela precisa, mas também de potencializar aquilo que ela possa desenvolver” (P3). Nesse sentido, P3 vai além das habilidades dispostas no currículo, tentando desenvolver as capacidades das crianças. Segundo Duarte Jr. (2001, p. 34), esse pensamento faz parte da educação sensível, “menos interessada na quantidade de informação a ser transmitida do que na qualidade de formação daqueles a ela submetida”.

Além disso, P3 traz a relevância de articular seu trabalho indo “ao encontro da família e da escola”, o que possibilita ampliar o horizonte da educação além do educando, entendendo-se que somos compostos por redes de relacionamentos. Como esclarecem Steil e Carvalho (2014, p.164), “conhecer é fundamentalmente uma habilidade que adquirimos na relação com outros organismos e seres que habitam o mesmo mundo”, e sempre carregamos conhecimentos extraescolares advindos das relações que construímos. Por fim, P3 afirma que a Educação Estético-Ambiental “é a engrenagem em que todas nós nos encontramos, nos respeitamos e procuramos ter o olhar e a escuta

sensível com o próximo”, trazendo a reflexão sobre o diálogo e sobre a importância do coletivo na Educação Estético-Ambiental.

P4 relata perceber a Educação Estético-Ambiental em suas práticas: “desde o momento em que tenho o cuidado com o aluno, se ele comeu, se tem vestimenta adequada, se tem condições físicas e psicológicas para desenvolver as atividades”. Esse depoimento está em concordância com o pensamento de Estévez (2003, p.75), ao mencionar que a Educação Estética é realizada “através de sua própria essência como um momento integrador da esfera psicológico-emocional”, expondo a relevância de perceber os seres em sua completude. Compreendemos que P4, de maneira geral, aponta que a Educação Estético-Ambiental está presente em seu planejamento, perpassando suas ações e, conseqüentemente, sua avaliação.

Além de trazer a sensibilidade permeando a prática, P4 também ressalta a construção do diálogo e a possibilidade de expressão dos sujeitos em sua docência, afirmando que a Educação Estético-Ambiental é “fazer com que o educando se expresse dentro das minhas aulas, positivamente ou negativamente”. Afinal, expressar o que sentimos e pensamos é um movimento necessário para que consigamos nos compreender e transformar nossas relações. Como Freire (2019, p. 145-146) sugere, “pedir-lhes que falassem de como estão sentindo o andamento de seus dias na escola, lhes possibilitaria engajar-se numa prática de educação dos sentidos”, porque é por meio de nossa expressão oral que externalizamos o nosso íntimo e, com isso, nos conhecemos, nos desvelamos e nos apresentamos ao mundo.

P5 diz que, em sua prática na educação formal, a Educação Estético-Ambiental está presente “em todos os momentos de reflexão acerca dos sujeitos, de seus corpos e das histórias que eles abrigam, bem como do espaço coletivo e nas suas implicações na constituição desses indivíduos”. Nesse sentido, verificamos que P5 se alinha com Duarte Jr. (2001, p. 12), que afirma:

Começa aí, portanto, nesse “corpo-a-corpo” primeiro mantido com o mundo que nos rodeia, a aventura do saber e do conhecer humanos. Sem dúvida, há um saber sensível, inelutável, primitivo, fundador de todos os demais conhecimentos, por mais abstratos que estes sejam;

um saber direto, corporal, anterior às representações simbólicas que permitem os nossos processos de raciocínio e reflexão.

Acreditamos que as reflexões sobre os seres e sobre as suas relações evidenciam os conhecimentos mais estéticos dos humanos sobre eles; trata-se de uma forma de autoconhecimento que se faz necessária para abranger o individual em relação ao coletivo. P5 relata a importância do protagonismo dos educandos em suas propostas para que seja possível a reflexão “sobre como nos constituímos, sobre como transformamos os lugares por meio de camadas simbólicas e sobre como somos também transformados por nossas experiências e memórias nos espaços que habitamos” (P5). São essas significações e sentidos que compõem nossa identidade, e é por meio deles que construímos nossa condição de seres históricos. Freire (2019, p. 169) afirma que “quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo História, me saber sendo por ela refeito”. O reconhecimento da nossa identidade possibilita a construção da nossa sociabilidade e da nossa história como seres humanos.

Ao longo da produção desta categoria, percebemos que as participantes articulam as premissas da Educação Estético-Ambiental em suas práticas, de modo que ela possibilite maior entendimento da realidade e construção de uma educação dialógica, sensível e transformadora. As participantes, dessa maneira, tentam promover “a relação com o meio ambiente advinda de um projeto pessoal e social de construção de si mesmo e ao mesmo tempo de reconstrução do mundo pela significação e pelo agir” (SAUVÉ, 2016, p.292), reconhecendo as relações como elemento fundamental no seu fazer docente.

Compreendemos que a Educação Estético-Ambiental é um mundo maior de possibilidades de interação, comunicação e aprendizados. Acreditamos e lutamos por uma educação que agregue a diversidade de linguagens e formas de comunicação humanas. Pela educação sensível, pelas diversas linguagens, os seres humanos constituem-se e transformam-se em seres humanos mais felizes, mais integrados e mais saudáveis.

## **A Educação Estético-Ambiental enquanto prática emancipatória**

Nesta categoria, propusemo-nos a analisar os excertos das respostas das participantes quanto ao viés emancipatório de suas práticas estético-ambientais. Isso porque, concluímos que, em todas as respostas, a emancipação aparece como um aspecto potente da prática da Educação Estético-Ambiental. Cabe ressaltar que, antes de a emancipação ser um resultado, ela é um objetivo da educação humana que se pressupõe estético-ambiental.

Apresentamos a concepção de prática emancipatória, e esse entendimento sobre a prática nada mais é do que a práxis que Paulo Freire (2016, p. 56) considera em seus escritos sobre a educação; como ele diz, “é exatamente isso a ‘práxis humana’, a unidade indissolúvel entre a minha ação e minha reflexão sobre o mundo”. Toda prática é a ação ativa que resulta de uma teoria refletida, pois compreender uma teoria requer o conhecimento e a reflexão sobre ela, que leva a uma prática ancorada na reflexão crítica.

Como P5 enfatiza, “uma prática emancipatória se concretiza quando atuamos de modo a ajudar os alunos a se perceberem como arquitetos de suas respectivas trajetórias em busca de conhecimentos”. Uma prática que se denomina como emancipatória inicialmente precisa reconhecer o contexto histórico-social em que ocorre, além de partir sempre de uma reflexão crítica sobre o mundo e o ambiente que a tornou possível. A reflexão anterior a qualquer prática deve estar pautada nas respostas das seguintes questões: “para quem?”, “por quê?”, “onde?” e “como?”.

Para quem estou destinando a minha ação? Essa pergunta leva-nos a refletir sobre quem são os sujeitos que vão participar dessa ação, quem são os principais receptores de minha ação, para quem estou trabalhando. Pensar nos sujeitos demanda uma reflexão crítica sobre a identidade social, cultural, ambiental e política dos sujeitos. Trata-se de refletir sobre o sujeito inteiro, enquanto ser no mundo, incluindo seus anseios, sua história, seus traços culturais, suas crenças e seus limites. Essa reflexão auxilia-nos a ajustar os

movimentos necessários para atingir o objetivo, que nos conduz à segunda pergunta que devemos nos fazer.

Por que estou realizando essa ação? Essa pergunta leva-nos à união da teoria com a prática. Quando nos perguntamos o porquê de realizarmos determinada ação, estamos conectando a teoria que nos move. Sempre que realizamos uma ação, é porque acreditamos que ela vai nos levar para o ponto a que almejamos chegar. Assim, agregamos a teoria com as nossas experiências, vividas ou almejadas, o que determina a ação que tomaremos. Nesse momento, encontra-se um posicionamento político e reflexivo sobre nossas ações, um direcionamento que pode levar-nos a um determinado ponto ou manter-nos estagnados. Avançamos, então, para o terceiro questionamento, que diz respeito ao lugar, ao ambiente da ação.

Onde essa ação vai acontecer? Tal questão conecta-nos ao mundo que cerca os sujeitos; sendo assim, perguntamo-nos: qual o melhor lugar para propor uma experiência que faça sentido para esses sujeitos? Quais elementos serão necessários para que a prática mova os sujeitos para o que queremos lhes possibilitar enquanto reflexão e ação? Consideramos que o ambiente é uma das maiores fontes de informações que nos levam à compreensão das coisas. O ambiente faz parte do nosso mundo, e é nele e por meio dele que estabelecemos nossas relações.

Podemos perceber que P5 ratifica esse pensamento. Ela verbaliza: “quando criamos a possibilidade de levá-los a pensar sobre si, sobre seu entorno, sobre o contexto histórico, social, cultural, econômico e político em que estão inseridos”, e “quando problematizamos o papel de cada um na realidade em que vive, quando os provocamos a pensar em si como sujeitos da história”, “estamos fomentando em cada um deles um processo de emancipação, de tomada de consciência de si”. Assim, pensar sobre o local, sobre os aspectos significativos do local, nos faz refletir sobre a nossa última questão.

Como essa ação será realizada? Pensar nas nuances que a ação pode tomar é a última questão que nos fazemos, e há um motivo para ela estar após todas as outras – ela é o resultado total e está conectada a todas as outras

respostas. Como vou agir para envolver os sujeitos? Como posso chegar ao meu objetivo com os sujeitos que tenho? Onde vou praticar essa ação com esses sujeitos para agregar mais sentidos para eles? Essas reflexões encaminham-nos para uma metodologia que seja coerente com os nossos objetivos, com os nossos sujeitos e com o nosso contexto.

Percebemos que P5 entra em concordância com o que está sendo explanado, salientando: “podemos pensar o fazer pedagógico não como transferência de conhecimentos, mas como oportunidade de construir saberes”. Segundo ela, isso precisa ocorrer “junto aos discentes a partir de vivências, de seus próprios saberes, de suas impressões acerca da realidade e de seu agir sobre o mundo” (P5).

Ao pensarmos nas quatro questões referidas acima, percebemos que, na maior parte das vezes, esse processo ocorre de forma inconsciente, tornando-se uma ação rápida, que passa despercebida em nossos dias. É válido dizer que esse movimento faz com que a reflexão sobre as ações seja apenas inconsciente, sem que se agregue a crítica reflexiva da práxis. Dessa forma, uma prática emancipadora é aquela que cria possibilidades para que se reflita conscientemente sobre as ações dos seres humanos. Ela retira os sujeitos do inconsciente, levando a crítica reflexiva e consciente para as ações.

Percebemos, na análise dos resultados, que as participantes buscam o processo emancipatório. P4 relata que “costuma desenvolver atividades de modo coletivo para que eles consigam encontrar uma estratégia para resolver e realizar a tarefa”. Para P4, a “prática emancipatória está vinculada às possíveis estratégias em que os estudantes irão se apoiar para resolver determinadas situações” (P4).

Compreendemos emancipação como um processo de libertação, em que as atitudes do educador estão embasadas nos princípios humanistas, priorizando o respeito, o diálogo, a autonomia, a tomada de decisão, a ética, bem como a teoria associada à prática, de forma que a fala seja coerente com as atitudes (FREIRE, 2003). Dialogando com o que estamos discutindo, P2 diz alicerçar suas ações na concepção de prática emancipatória; para ela, “a prática

pedagógica, quando apoiada em base emancipatória, é capaz de estimular o educando a desenvolver-se de forma livre e interessada”. Dessa forma, afirma ela, é possível livrar os sujeitos “de amarras e padrões que ditam regras, as quais muitas vezes geram medos e inseguranças nos educandos” (P2). Também a fala de P4 evidencia que, para a prática ser estético-ambiental, é preciso “saber lidar com diferentes modos de pensar, de viver, saber que existem diferentes acordos familiares, diferentes arranjos familiares e, principalmente, diferentes processos educativos”.

Conforme Freire (2000, p.23) argumenta, a prática educativa libertadora valoriza “o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história”. Está comprometida com o sentido estético e com o “sentido ético da presença humana no mundo, [...] é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança” (FREIRE, 2000, p. 23).

P3 considera que a prática é emancipatória quando “oportuniza mediação e vivencia situações com o grupo de estudantes com quem se trabalha”. Para P3, a prática emancipatória efetiva-se no momento em que se consegue “dialogar, expor as ideias, criar, expressar as emoções, valorizando a singularidade de cada um, valorizando as percepções de mundo, suas vivências, suas peculiaridades” (P3).

Podemos reforçar essa ideia dizendo que uma prática emancipatória ocorre quando há: o respeito pelo saber do outro e por sua cultura; o diálogo com os desejos, vontades e aspirações dos envolvidos no processo; a participação e o comprometimento de todos os sujeitos no desenvolvimento da ação; o respeito e a valorização do contexto social, com ações que visam à transformação social. P5, em sua fala, endossa tal noção: “acredito que uma prática emancipatória tenha como principal intuito a conquista da autonomia dos estudantes, autonomia de pensamento, de ação, de práxis (ação/reflexão)”.

Refletindo sobre as ações humanas, Freire (2014, p. 60) afirma que “mudança e estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o homem

exerce sobre o mundo”, mostrando que a intencionalidade se faz presente em todas as ações, sejam elas conscientes ou inconscientes, uma vez que, “como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo” (FREIRE, 2014, p. 60). Mais do que isso, Freire declara que, como o mundo é criado por meio da práxis humana, “o homem não pode, sem dúvida, fugir dele. Não pode fugir do condicionamento de sua própria produção.” (FREIRE, 2014, p. 60).

Visto que não podemos fugir das consequências das nossas práticas, tomar consciência dos motivos das nossas ações e refletir sobre todas elas criticamente são passos importantes para a emancipação dos sujeitos, porém, não são os únicos. É necessário que os sujeitos se reconectem consigo, com os sentidos e os significados do mundo que os cerca. Qual lugar esse sujeito ocupa no mundo? Como esse sujeito se compreende no mundo? Quem é esse sujeito? Do que ele gosta? O que o permeia? Qual a sua história e a sua leitura do mundo?

O sujeito precisa reconhecer-se como ser no mundo, um ser com qualidades e capacidades que consigam criar relações saudáveis com o ambiente que ele habita e com os outros sujeitos que permeiam sua história. Um ser capaz de sonhar e realizar seus maiores e melhores sonhos saudáveis. Mas, para que se reconheça como esse ser, necessita passar pelo processo de compreensão de si, de suas emoções, de sua essência.

Aqui, destacamos a verbalização de P5 ao declarar o movimento que executa na sua prática pedagógica: “creio que, ao abordar a percepção de mundo, as demandas internas e externas, as paisagens presentes em nosso interior e em nosso entorno, bem como as relações humanas, estou contribuindo de algum modo na construção de autonomia dos discentes, contribuindo para um processo de compreensão pelos alunos de sua capacidade de pensar e agir sobre o mundo” (P5). Entendemos que P5 está se referindo a uma prática emancipatória, uma prática estético-ambiental.

Compreender nossa história, nossos sentimentos, nossas ações e nosso contexto é reconhecer que “a minha presença no mundo, com o mundo e com

os outros implica o meu conhecimento inteiro de mim mesmo” (FREIRE, 2019, p.169). Essa reflexão sobre o sujeito em si mesmo possibilita uma reconexão com nossa atividade criadora, produzindo e articulando nossas ações, que resultam na realização de nossos objetivos.

A Educação Estético-Ambiental ancora as suas ações no reconhecimento dos sujeitos sobre sua subjetividade, promove a reconexão dos sujeitos com a sua essência e os reconecta ao ambiente e à sua sensibilidade, tornando as ações mais saudáveis e críticas. A Educação Estético-Ambiental trabalha com o que há de mais subjetivo no ser humano, a sua história individual, seus sentimentos e suas emoções, de uma forma crítica e consciente, com o objetivo de proporcionar a qualificação das relações humanas com o mundo que habitamos.

A Educação Estético-Ambiental envolve as emoções, os sentimentos e as experiências anteriores e presentes do sujeito. Sabemos que o sentimento é o primeiro elemento que nos move a qualquer ação (DUARTE JR., 2001). Aliado ao estético, trazemos o ambiental, compreendido como conjunto de significações que evidencia a forma de relacionarmos-nos com o mundo.

O diálogo constante do estético com o ambiental pretende alcançar “o equilíbrio entre os sentimentos e as emoções, despertando a criatividade e a sensibilidade nos sujeitos” (DOLCI; MOLON, 2018, p. 797). Consideramos o “encontro da Educação Ambiental e da Educação Estética com o objetivo de repensar em um processo de educação que contemple o desenvolvimento das potencialidades e dos sentidos dos sujeitos em processo de ensino e aprendizagem” (DOLCI; MOLON, 2018, p. 800). Percebemos que a “Educação Estética é a educação do olhar sensível, da capacidade de transformar a realidade sempre na intrínseca interação com o meio, buscando melhor qualidade nas relações” (DOLCI; MOLON, 2018, p. 800). Fechamos o parêntese para explicitar que a ampliação dos sentidos ocorre se existirem relações com o caráter coletivo, democrático e humanista, a fim de atuar na formação humana para a mudança de atitudes e de comportamentos, almejando uma sociedade mais humana e mais equitativa.

Para desenvolver práticas pedagógicas que sejam emancipatórias, é importante ter diálogo consigo e com o outro. Percebemos que o diálogo é o caminho indispensável para uma educação libertadora, pois fornece as condições para a aprendizagem e, por sua vez, se alcança uma prática criadora (FREIRE, 2003). O diálogo é essencial para que possamos compreender o contexto em que estamos e o sujeito receptor de nossas ações. Ele acontece de diversas formas e em todos os momentos do nosso cotidiano: dialogamos com o que vemos, com o que ouvimos, com o que sentimos, com o que experienciamos. Externalizamos a nossa leitura de mundo por meio de linguagens orais, corporais, sensoriais e ficcionais.

Ao analisarmos a resposta de P1, reconhecemos um princípio emancipatório em suas práticas quando ela afirma que se trata de “uma prática capaz de desenvolver o senso crítico do educando”. Nesse aspecto, P1 considera que a Educação Estético-Ambiental possibilita “um olhar capaz de desvelar acontecimentos cotidianos relacionados à sociedade em que vivemos” (P1).

Reconhecer e refletir sobre a realidade em que estamos imersos é um processo libertador e consciente das nossas situações limites. De acordo com o pensamento de Freire (2014, p. 38), “quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções”; assim, aguçar o senso crítico sobre a realidade dos educandos é uma prática com caráter emancipatório. Além disso, “a consciência reflexiva deve ser estimulada: conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade” (FREIRE, 2014, p. 38).

Sobre o aspecto emancipatório de sua prática, P5 afirma:

A minha prática estético-ambiental tem um caráter emancipatório quando proponho, no espaço do ensino formal, reflexões e poéticas que oportunizam aos estudantes a percepção de si como protagonistas de suas histórias; quando trabalho com os alunos as histórias de vida, as histórias dos lugares que estes habitam, bem como a história das relações tecidas entre cada um e o coletivo do qual também é partícipe. (P5)

Percebemos na fala de P5 que, ao conhecermo-nos esteticamente, criamos a possibilidade de ressignificar a nossa leitura de mundo; conseqüentemente, as nossas relações com as pessoas e com o ambiente também se transformam. Segundo Sauvé (2016, p. 292), “  no meio ambiente que se forja nossa identidade, nossas rela es de alteridade, nossa rela o com o mundo como seres de natureza, vivendo entre os vivos.” A nossa identidade amadurece na mesma medida em que vivemos experiências com significados relevantes para nós. Em conseq ncia, nossas experiências significativas direcionam as nossas rela es.

A verbaliza o de P2 revela que a prática estético-ambiental “flui como uma chave que abre diversas portas que até então se encontravam fechadas e cheias de mistérios”. Observamos que, para P2, a prática estético-ambiental ocorre no momento em que “começa a fazer parte da vida dos educandos, pois torna mais leve e potente o processo de ensino e aprendizagem”, principalmente se os estudantes apresentam dificuldades de aprendizagem.

Pode-se dizer, assim, que a Educa o Estético-Ambiental tenta romper com a fragmenta o dos seres humanos no processo de forma o, pois a fragmenta o dos sujeitos e dos conhecimentos impossibilita a articula o e a reflexão crítica sobre a totalidade que nos envolve, adoecendo-nos enquanto sociedade e distanciando nossos conceitos de nossas a es. A ruptura entre o racional e o emocional, o físico e o mental, o concreto e o abstrato,   prejudicial para o desenvolvimento integral do ser humano e dificulta a maneira como ele se v  e como interage e atua no mundo. Como esclarece Duarte Jr. (2001, p. 166),

Dada a crescente fragmenta o do conhecimento em nossa civiliza o, os sistemas de ensino passaram mais e mais a investir não na forma o básica do ser humano, com todas as implica es sensoriais e sensíveis que isto acarreta, mas estritamente num tipo de profissional que, além de ser incentivado a se relacionar com o mundo no modo exclusivo da intelectualidade, ainda a utiliza na estreita forma de uma razão operacional, restrita e restritivamente.

Em seu livro *O sentido dos sentidos*, Duarte Jr. (2001) afirma que o sujeito foi fragmentado em partes como uma máquina e que essa fragmentação o distanciou de suas relações saudáveis com o mundo em que habita. O autor explica que os sentimentos e a dimensão estética dos seres humanos também se tornaram um fragmento, com baixo valor no mercado, o que faz essa dimensão, muitas vezes, ser dispensada na educação.

Para Freire (2003, p. 61), “é fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que num dado momento, a tua fala seja a tua prática”. Acreditamos que os sujeitos padronizados pela sociedade em pequenos fragmentos que não se entrelaçam têm mais dificuldade de fazer essa aproximação entre a sua prática e a sua fala. Isso porque fomos moldados pela educação para um mundo do trabalho, mecânico, sem reflexão crítica. Porém, como pesquisadoras, desenvolvemos e atuamos na perspectiva da Educação Estético-Ambiental, compreendendo que somos o todo, que precisamos articular todos os fragmentos em todos os momentos, criando possibilidades de emancipação humana.

### **Considerações finais**

A escrita deste artigo permitiu-nos vislumbrar as possibilidades práticas da Educação Estético-Ambiental exercidas pelas participantes da mesma modalidade da educação em valores. Por meio de uma questão norteadora levada para esses sujeitos, conseguimos alinhar as experiências docentes com os conceitos que esse viés educativo desenvolve em pesquisas e em ações voltadas ao saber sensível.

Ao longo do trabalho, tentamos unir as concepções de Educação Estético-Ambiental com as práticas pedagógicas das participantes, de modo a compreender e divulgar como é possível, por meio da prática estético-ambiental, trabalhar com os educandos, propondo uma reconexão do ser consigo, com os outros e com o mundo, transformando, assim, suas leituras de mundo e suas diferentes formas de atuação na sociedade.

Consideramos que os pressupostos da Educação Estético-Ambiental são os mais relevantes no desenvolvimento cognitivo, emocional e crítico dos seres humanos, pois a Educação Estético-Ambiental tem como características centrais: a realidade, o ambiente que a envolve, o diálogo, os sentimentos, as experiências, o sensível, o respeito, a desfragmentação, as histórias pessoais e a cultura local e global. É por meio desses aspectos que a Educação Estético-Ambiental se torna uma prática para a criação de mundos possíveis.

Constatamos que os resultados desta pesquisa evidenciam a emancipação dos sujeitos, que se faz presente tanto como objetivo no seu planejamento para uma educação transformadora, quanto no resultado das práticas nas suas experiências. Acreditamos que a prática libertadora se dá por meio de ações estético-ambientais, por estarem pautadas no autoconhecimento e no reconhecimento da realidade e das possibilidades que se criam ao olharmos esteticamente para a realidade que nos cerca.

Porém, para que essa transformação possível ocorra, é necessário que estejamos conscientes do nosso papel crítico e político como educadores que buscam por um mundo saudável, com equidade e oportunidades de transformação crítica, nas relações dos seres no mundo e com o mundo.

Assim, é necessário que, dentro dos processos educativos, se considere o sujeito em si, para a compreensão de suas diferentes formas de aprender e de comunicar-se. O trabalho com as diferentes linguagens, articulado às diversas sensações, emoções e sentimentos humanos, possibilita a conexão com os saberes e com a criação de novas atitudes. Tudo está articulado no processo de construção de saberes, personalidades e sociabilidades dos sujeitos.

Na sociedade excludente em que vivemos, trabalhar com a Educação Estético-Ambiental é subverter a ordem e romper com as armadilhas do capital, que nos prendem em papéis sociais desumanos e acrílicos. É levar esperança para todos aqueles que já desacreditaram de si e do mundo e é, acima de tudo, educar com amorosidade e beleza em um mundo com muita desigualdade social.

## Referências

- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2000.
- DOLCI, Luciana Netto; MOLON, Susana Inês. Educação Estético-Ambiental: o que revelam as dissertações e teses defendidas no Brasil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 13, n. 2, p. 785-806, abr./jun., 2018. E-ISSN: 19825587. DOI: 10.21723/riaee. v13.n2.2018.9656.
- DOLCI, Luciana Netto; MOLON, Susana Inês. Educação Estético-Ambiental na Produção Científica de Dissertações e Teses no Brasil. **Ambiente & Educação**. Revista de Educação Ambiental. Vol. 20, n.2, 2015. ISSN – 1413-8638. E-ISSN – 2238-5533.
- DOLCI, Luciana. **Educação estético-ambiental: potencialidades do teatro na prática docente**/ Luciana Netto Dolci - 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande - FURG, Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, Rio Grande/RS, 2014.
- DUARTE JR, João-Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**, 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- DUARTE JR, João-Francisco. **O sentido dos sentidos**. 4 ed. Curitiba, PR: Criar Edições, 2001.
- ESTÉVEZ, Pablo René. **A educação estética: experiências da escola cubana**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2003.
- FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 36. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.
- FREIRE, Paulo. **Professora sim; tia, não: cartas a quem ousa ensinar**, 28 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2019.
- SATO, Michele. PASSOS, Luiz Augusto. Arte-Educação-Ambiental. **Revista Ambiente & Educação**, vol. 14, 2009, p. 43-59.
- SAUVÉ, Lucie. Viver juntos em nossa Terra: Desafios contemporâneos da educação ambiental. **Revista Contrapontos - Eletrônica**, Vol. 16, n. 2, Itajaí,

mai-ago, 2016. v16, n2, p. 288-299, Doi: 10.14210/contrapontos. Disponível em: [www.univali.br/periodicos](http://www.univali.br/periodicos).

SAUVÉ, Lucie. **Educação Ambiental**: possibilidades e limitações. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago, 2005.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana [online]**. 2014, v. 20, n. 1 [Acessado 24 Fevereiro 2022], p. 163-183. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-93132014000100006>. Epub 13 Jun 2014. ISSN 1678-4944. <https://doi.org/10.1590/S0104-93132014000100006>.