



## Caminhar como uma prática de conhecimento sensível: a relevância ecológica do *flâneur* e a deriva na Educação Ambiental<sup>1</sup>

Maria Luz Ruiz Bañon<sup>2</sup>

Universidad de Murcia – Espanha

<https://orcid.org/0000-0002-6660-6895>

**Resumo:** Este artigo propõe uma abordagem metodológica de educação ambiental, baseada em epistemologias ecológicas, que articula uma experiência educativa de caminhada pedagógica, registro sensorial e mapeamento afetivo como estratégias de reapropriação do território. Em diálogo com a fenomenologia, os estudos sensoriais e a antropologia da caminhada, ele recupera a figura do *flâneur* e a deriva para explorar o corpo em movimento como uma forma de sentir-pensar o ambiente mais do que humano. Essas práticas corporais e multissensoriais favorecem uma percepção incorporada e relacional do ambiente, promovendo uma ética de atenção, cuidado e reciprocidade com os seres vivos. É evidente que tais metodologias geram conhecimento situado e contra-hegemônico que desestabiliza o antropocentrismo, contribuindo para uma educação ambiental crítica e aberta ao medo, com o potencial de inspirar novas formas de aprendizagem coletiva e práticas pedagógicas transformadoras orientadas para a justiça ecológica.

**Palavras-chave:** Educação ambiental. Epistemologias ecológicas. *Flâneur*. Deriva ecológica. Cartografia afetiva.

## Caminar como práctica de saberes sentipensantes: relecturas ecológicas del *flâneur* y la deriva en la Educación Ambiental

**Resumen:** Este artículo propone una propuesta metodológica en Educación Ambiental, desde epistemologías ecológicas, que articula una experiencia educativa de caminata pedagógica, registro sensorial y cartografías afectivas como estrategias para reapropiar el territorio. En diálogo con la fenomenología, los estudios sensoriales y la antropología del caminar, recupera la figura del *flâneur* y la

<sup>1</sup> Recebido em: 21/07/2025. Aprovado em: 10/11/2025.

<sup>2</sup> Doutora em Belas Artes pela Universidade de Múrcia (2021) e atua como Professora Adjunta Doutora na Faculdade de Belas Artes da mesma instituição, lecionando nos cursos de Graduação em Belas Artes e no Mestrado em Gestão e Produção Artística. Artista visual sob o nome artístico *LuzBañón* (site: [luzbanon.es](http://luzbanon.es)), é graduada em Belas Artes pela UMU, Técnica Superior em Artes Plásticas e Design com especialização em Artes Aplicadas à Escultura (Escola de Arte de Múrcia), Licenciada em Ciências Económicas e Empresariais pela UMU, Mestre em Educação e Museus: Patrimônio, Identidade e Mediação Cultural (UMU) e Mestre em Formação de Professores do Ensino Secundário, Bacharelado, Formação Profissional e Ensino de Idiomas, com especialização em Expressão Artística e Desenho (UCAM).

deriva para explorar el cuerpo en movimiento como vía de sentir-pensar el ambiente más-que-humano. Estas prácticas corporales y multisensoriales favorecen una percepción encarnada y relacional del entorno, promoviendo una ética de atención, cuidado y reciprocidad con lo viviente. Se evidencia que tales metodologías generan saberes situados y contrahegemónicos que desestabilizan el antropocentrismo, contribuyendo a una educación ambiental crítica y abierta al asombro, con potencial para inspirar nuevas formas de aprendizaje colectivo y prácticas pedagógicas transformadoras orientadas a la justicia ecológica.

**Palabras-clave:** Educación Ambiental. Epistemologías ecológicas. *Flâneur*. Deriva ecológica. Cartografía afectiva.

### **Walking as a practice of feeling-thinking knowledges: ecological reinterpretations of the *flâneur* and psychogeographic drift in environmental education**

**Abstract:** This article proposes a methodological approach to environmental education based on ecological epistemologies, which combines an educational experience of pedagogical walking, sensory recording and affective cartography as strategies for reappropriating territory. In dialogue with phenomenology, sensory studies and the anthropology of walking, it recovers the figure of the *flâneur* and the dérive to explore the body in motion as a way of feeling-thinking the more-than-human environment. These bodily and multisensory practices favour an embodied and relational perception of the environment, promoting an ethic of attention, care and reciprocity with living beings. It is evident that such methodologies generate situated and counter-hegemonic knowledge that destabilises anthropocentrism, contributing to a critical environmental education open to wonder, with the potential to inspire new forms of collective learning and transformative pedagogical practices oriented towards ecological justice.

**Keywords:** Environmental Education. Ecological epistemologies. *Flâneur*. Ecological drift. Affective cartography.

## **INTRODUÇÃO**

Em um contexto global marcado pela crise climática, pelo aumento das desigualdades socioambientais e pela perda acelerada da biodiversidade, a Educação Ambiental enfrenta uma necessidade urgente de reformular seus marcos epistemológicos e metodológicos (Schlichta; Teuber, 2012; De La Cadena, 2018; Escobar, 2020). É cada vez mais evidente que não basta informar sobre os problemas ambientais ou promover mudanças de comportamento individual. Como observa Escobar (2020), é necessário abandonar uma pedagogia meramente informativa e avançar para práticas que nos devolvam a capacidade de habitar o mundo com atenção e responsabilidade. De acordo com Schlichta e Teuber (2012), as práticas educacionais devem oferecer aos alunos alternativas para "orientar-se e encontrar significados e pontos de referência que lhes permitam apreciar as imagens além de sua transparência; por outro lado, apreciar a realidade humano-social além do que os olhos podem ver" (p. 21), destacando que a educação estética e a mediação sensorial são essenciais para essa tarefa. Nessa linha, Abram (2007) enfatiza que os seres humanos só podem

compreender plenamente seu lugar no mundo quando reconhecem sua interdependência com o não humano e cultivam uma percepção atenta que conecta o corpo com a paisagem viva. O autor alerta para o fato de que a modernidade gerou uma desconexão perceptiva, em que a atenção ao meio ambiente enfraqueceu. Suas abordagens destacam que nossos sentidos são vias essenciais de relacionamento e reciprocidade com a terra, o ar e outros seres, o que reforça a necessidade de transformar a forma como sentimos, percebemos e habitamos os territórios compartilhados entre humanos e não humanos.

Nos últimos anos, uma crescente corrente crítica tem questionado a hegemonia do conhecimento racional, abstrato e antropocêntrico que ainda domina os processos educacionais. As chamadas epistemologias ecológicas (Steil; Carvalho, 2014; Rodrigues; Schnorr, 2013), propõem abrir espaço para formas de conhecimento que emergem da experiência corporal, do afeto e da percepção situada. Nesse sentido, o afeto, seguindo Van Alphen (2014), não deve ser entendido como uma emoção puramente individual, mas como uma força relacional e cultural que atravessa corpos, memórias e imagens e permite tecer vínculos, sensibilidades coletivas e significados compartilhados. Escobar (2014) sintetiza essa ideia ao apontar que as ecologias sensíveis exigem uma educação que não se limite a ensinar sobre o território, mas que se permita ser afetada por ele, criando vínculos éticos e estéticos com o mais do que humano.

Na mesma linha, Payne (2020) argumenta que, na educação ambiental, o empoderamento não é apenas uma questão de ação ou de conhecimento abstrato, mas também se manifesta por meio de um saber sentir, entendido como uma forma de conhecimento incorporado e sensível que conecta a experiência de sentir, saber e fazer. De Lima, Corrêa e Hunger (2024, p. 5) reforçam essa ideia ao afirmar que "a aprendizagem e a educação têm um desenvolvimento histórico que não é único, pois existem inúmeras [...] intervenções pedagógicas possíveis para a aprendizagem". Neste contexto, a ideia de *saber sentir* torna-se relevante como eixo para repensar a relação entre corpo, território e aprendizagem.

Este artigo parte da premissa de que caminhar é uma prática pedagógica e epistemológica poderosa, capaz de ativar uma forma de conhecimento incorporado e relacional. Caminhar permite deixar-se afetar pelo ambiente, refinar a percepção e habitar o presente da paisagem mais do que humana, por meio da interação direta com o solo, o ar, os sons e os seres vivos (Tsing, 2021; Springgay; Truman, 2018). Em diálogo

com as propostas metodológicas que reivindicam a mobilidade, a atenção sensorial e a aprendizagem situada, proponho uma releitura das figuras do *flâneur* e da *deriva*, classicamente vinculadas à crítica urbana e ao olhar estético, a fim de ressignificá-las a partir de uma perspectiva ecológica, pedagógica e territorial.

Em vez de perpetuar o olhar masculino, eurocêntrico e extrativista do *flâneur*, essa abordagem propõe uma deriva ecológica como uma prática de escuta ativa, baseada na lentidão, na reciprocidade e na coabitAÇÃO sensível do ambiente. Como observa Haraway (2016, p. 12), em tempos de crise, é essencial ficar com os problemas, em vez de fugir deles, e aprender a tecer vínculos e coabitAÇÕES que nos permitam habitar o mundo ao lado do que é mais do que humano. Matarezi (2006) também enfatiza a importância de uma pedagogia do caminhar que reconecte corpo e território, propondo "desenvolver a capacidade rara de 'escuta mediativa do mundo'. Caminhar com os 'pés descalços' e provocar descobertas" (p. 184), como forma de despertar os sentidos e promover a aprendizagem transformadora. Esse giro metodológico está alinhado com abordagens contemporâneas como as de Garcia e Axt (2014), que defendem uma pedagogia do corpo que aprende com o movimento, a afetação e a inscrição poética com o território vivo.

Por meio da análise de uma experiência pedagógica real realizada na Huerta de Murcia, um território agrícola tradicional no sudeste da Espanha, são exploradas as possibilidades do caminhar como forma de aprendizagem senciente (Escobar, 2014). Também é apresentada como uma ferramenta para uma educação ambiental mais sensorial, afetiva e comprometida que vai além da sala de aula, abraçando o corpo e a percepção como fontes legítimas de conhecimento.

Esta experiência foi realizada com estudantes da disciplina *Procedimientos Escultóricos II*, correspondente ao terceiro ano do Grau em Belas Artes da Universidade de Murcia. O grupo, formado por 25 jovens artistas em formação, participou ativamente da deriva como uma extensão prática do conteúdo curricular, unindo a reflexão crítica sobre o espaço público com a experimentação sensorial e estética. A escolha da Huerta de Murcia como território não foi apenas geográfica, mas profundamente simbólica: um espaço em transformação constante, atravessado por memórias agrícolas, pressões urbanísticas e tensões ecológicas que dialogam diretamente com os desafios da arte contemporânea e da educação ambiental.

Com base nessas prática situada, o objetivo do artigo é duplo: por um lado, compreender o caminhar como experiência pedagógica que integra corpo, espaço e percepção; por outro, avaliar seu potencial como estratégia de Educação Ambiental capaz de estimular a consciência ecológica e fomentar novas formas de aprender com e a partir do território. Assim, o estudo busca responder não apenas ao como se caminha e se aprende, mas também ao quem participa dessa prática e ao para quê ela se projeta no campo da arte e da educação.

O artigo está estruturado em seis seções progressivamente articuladas. A primeira oferece uma genealogia crítica das figuras do *flâneur* e da *deriva*, reinterpretadas a partir de perspectivas pedagógicas e ecológicas. A segunda e a terceira seções se aprofundam na dimensão corporal e perceptiva do caminhar como uma prática de aprendizagem situada. Posteriormente, é apresentada uma análise de uma experiência real desenvolvida em Múrcia (Espanha), que serve como um estudo de caso para examinar o potencial da abordagem. A quinta seção propõe uma metodologia integrativa que combina princípios conceituais, ferramentas pedagógicas e estratégias de aplicação em diferentes contextos educacionais. Por fim, são apresentadas as implicações teóricas e práticas do estudo.

## **GENEALOGIAS CRÍTICAS: DO FLÂNEUR À DERIVA ECOLÓGICA**

A figura do *flâneur* surge na literatura do século XIX como um sujeito que vagueia pela cidade observando o mundo moderno sem participar ativamente dele. Popularizado por Charles Baudelaire (2010) e retomado de forma crítica por Walter Benjamin (2006), o *flâneur* incorpora uma atitude contemplativa e desapegada em relação à paisagem urbana, caracterizada pelo lazer, pela curiosidade estética e por uma atenção errante à vida cotidiana. Como o próprio Baudelaire descreve:

Para o flâneur perfeito, para o observador pacífico, é um grande prazer fixar seu lar no número, no inconstante, no movimento, no voo e no infinito. Estar longe de casa e, no entanto, sentir-se em casa em toda parte; ver o mundo, estar no centro do mundo e permanecer escondido do mundo (2010, p.31).

Baudelaire compara esse observador a:

Um caleidoscópio dotado de consciência que, a cada um de seus movimentos, representa a vida múltipla e a graça cambiante de todos os elementos da vida. É um eu insaciável do não-eu, que, a cada instante, o traduz e expressa em imagens mais vivas que a própria vida, sempre instintivas e fugazes (2010, p.31).

Em Benjamin (2006), essa figura alcança uma dimensão filosófica em que o *flâneur* se torna um arqueólogo do presente, capaz de captar os sinais do passado inscritos nas ruínas do capitalismo. Como descreve o autor, "o flâneur perambula pela cidade, não apenas se nutre do que lhe acontece sensorialmente diante dos olhos, mas muitas vezes se apodera do simples conhecimento, de dados inertes, como se fossem algo experimentado e vivido" (p.462). Entretanto, essa conceituação está ancorada no contexto da metrópole europeia do século XIX e responde a uma posição de classe, gênero e raça que precisa ser questionada.

Em meados do século XX, o *dérive* situacionista, formulado por Guy Debord (2005) e outros membros da Internacional Situacionista, foi proposto como uma estratégia para a reapropriação radical do espaço urbano. Ao contrário do *flâneur*, o *dérive* não se baseia na contemplação passiva, mas em uma exploração ativa e coletiva do ambiente com base em seus afetos, ritmos e tensões. O objetivo era subverter a lógica funcionalista da cidade capitalista, indo além das rotas impostas pelo planejamento urbano por meio da experiência direta do território (Debord, 2005). No entanto, mesmo essa prática, centrada no espaço urbano europeu, dificilmente contemplava uma relação afetiva e recíproca com o mais-do-que-humano.

Nas últimas décadas, artistas, educadores e pensadores adotaram essas figuras a partir de perspectivas críticas, descentralizando-as e realocando-as em outras estruturas: rural, ecológica, decolonial e feminista. O *flâneur* clássico (homem, branco e burguês) foi problematizado por seu olhar extrativista, seu privilégio de se mover sem ser questionado, sua distância do território. Diante disso, surgiram figuras como a *flâneuse*, o caminhante insurgente ou o corpo que se move em busca de vínculos em vez de objetos a serem consumidos simbolicamente. Da mesma forma, a deriva foi reformulada como uma prática pedagógica, artística e política que desativa as hierarquias entre o sujeito e o ambiente, que nos convida a ouvir, a permanecer, a estar presente.

Nesse contexto, caminhar se torna uma ferramenta metodológica para uma Educação Ambiental que vai além da mera aquisição de conhecimento sobre o meio ambiente, abrindo-se para uma epistemologia incorporada (Pink, 2009), em que o aprendizado ocorre a partir da experiência corporal, da afetividade e da atenção ampliada. Caminhar não é apenas mover-se: é deixar-se afetar pelos ritmos do mundo, ouvir com o corpo, deixar que o ambiente, com seus humanos e não humanos, nos ensine a perceber de uma maneira diferente.

Essas ressignificações nos permitem pensar em uma deriva ecológica, que não busca se apropriar da paisagem, mas coexistir com ela, que não se concentra no sujeito moderno, mas em uma rede de relações sensíveis. Uma deriva na qual o chão que pisamos, os resíduos que encontramos, os cheiros que nos cercam ou o voo de um pássaro fazem parte do processo de aprendizado. Nesse sentido, caminhar se torna um ato de abertura radical ao presente do território, uma pedagogia de estar no mundo, de senti-lo, de pensá-lo com todo o corpo.

A partir dessa perspectiva, o artigo propõe recuperar essas práticas da Educação Ambiental, integrando-as a experiências concretas em que o caminhar se torna um gesto político e pedagógico para reaprender a habitar o mundo.

## **CAMINHAR, CORPO E PERCEPÇÃO: PEDAGOGIAS DO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

Caminhar, como uma ação cotidiana, tem sido historicamente subestimado como uma prática de conhecimento. No entanto, várias tradições filosóficas, espirituais, artísticas e educacionais têm defendido a caminhada como uma forma de experiência ampliada, em que o corpo se torna o principal instrumento de relacionamento com o ambiente. Dentro da estrutura de uma Educação Ambiental crítica, a caminhada adquire uma função pedagógica e epistemológica, pois permite um vínculo direto, situado e afetivo com o território.

Em uma perspectiva fenomenológica, o corpo não é apenas um objeto no espaço, mas o lugar de onde emerge a percepção do mundo (Merleau-Ponty, 1993). A experiência corporal do movimento ativa uma série de dimensões sensoriais e afetivas que transformam a relação com o ambiente: o ritmo dos passos, a temperatura do ar, a textura do solo, os cheiros e sons percebidos ao longo do percurso constituem uma forma de conhecimento que não pode ser reduzida ao discurso verbal ou a informações abstratas. Assim, o corpo que caminha conhece pelo sentimento e constrói uma cartografia subjetiva do território por meio de sua presença ativa nele.

Essa abordagem foi adotada por autores como Sarah Pink (2009), que propõe a etnografia sensorial como um modo de pesquisa baseado na experiência corporal; ou David Howes (1991), que destaca a centralidade dos sentidos na construção cultural do conhecimento. No campo da Educação Ambiental, essas contribuições nos permitem ir

além de uma visão iluminada da aprendizagem para nos abrirmos a uma epistemologia sensorial e relacional, na qual a caminhada se torna uma forma de aprendizagem multissensorial e imersiva.

Ao caminhar, o território deixa de ser um objeto externo de estudo para se tornar uma experiência vivida, uma experiência que está inscrita no corpo e que transforma tanto o caminhante quanto a paisagem percorrida. Essa transformação é possível porque o ato de caminhar diminui a velocidade, interrompe a lógica acelerada do mundo moderno e gera um espaço para a escuta, a atenção e a ressonância. Caminhar nos força a estar presentes, a habitar outros ritmos, a perceber o que normalmente passa despercebido. Nesse sentido, caminhar não é um meio de chegar a outro lugar, mas uma forma de estar e aprender no mundo.

Quando essa prática é integrada a contextos educacionais, especialmente em ambientes contestados, como jardins urbanos, margens de rios poluídos ou zonas de transição urbano-rural, o corpo em movimento se torna uma ferramenta pedagógica para explorar os vínculos entre ecologia, memória, afeto e conflito socioambiental. Por meio de exercícios como desvios sensoriais, registros corporais ou mapas afetivos, os alunos não apenas adquirem conhecimento sobre o meio ambiente, mas também desenvolvem uma sensibilidade ética em relação aos territórios que habitam e coabitam.

Essas experiências possibilitam a ativação de um modo de aprendizado que não ocorre à distância, mas a partir da proximidade e do envolvimento corporal. O sujeito não mais observa de fora: ele caminha, para, sente, duvida, lembra, se deixa afetar. A educação, nessa estrutura, não consiste em transferir informações, mas em criar condições para que o conhecimento surja da relação entre corpo, ambiente e percepção.

Essa mudança metodológica é especialmente relevante em contextos como a Huerta de Murcia, onde as tensões entre urbanização, tradição agrícola e sustentabilidade ambiental exigem abordagens pedagógicas sensíveis ao conflito, à memória e a modos de vida mais do que humanos. Caminhar por esses territórios se torna uma forma de ler com os pés, de escrever com o corpo, de pensar com os sentidos.

## **PENSAR O MAIS-DO-QUE-HUMANO: CAMINHADAS COMO APRENDIZADO ECOLÓGICO SITUADO**

A noção de mais-do-que-humano ganhou relevância no pensamento ambiental contemporâneo como uma forma de nomear os elos que nos conectam com o que vive além das fronteiras humanas. Esse termo, popularizado por autores como Abram (2017), Haraway (2016) e Braidotti (2013), e desenvolvido por Tsing (2021), questiona as hierarquias ontológicas que historicamente colocaram os seres humanos no centro do mundo, negligenciando as teias de interdependência com plantas, animais, solos, bactérias, águas e materiais. Nessa estrutura, a Educação Ambiental é desafiada a descentralizar o sujeito humano como o único agente cognitivo e a se abrir para formas de aprendizado relacionais, afetivas e multiespécies.

A experiência de caminhar por territórios em transformação, como a *Huerta de Murcia*, nos permite ativar esses vínculos de forma concreta e incorporada. Ao longo do percurso, os participantes são expostos a várias presenças não humanas: árvores frutíferas, valas cobertas de algas, restos de antigas plantações, sons de pássaros, insetos e até mesmo lagoas de água poluída ou resíduos plásticos. Tudo isso constitui uma materialidade viva, carregada de agência e memória, que é revelada por meio da percepção atenta e do envolvimento corporal com o ambiente.

Essa percepção relacional se alinha com o que Marisol de la Cadena (2018) descreveu como mundos ontologicamente múltiplos, nos quais não se trata de integrar o não humano como um objeto de estudo, mas de reconhecê-lo como um coabitante, como um interlocutor, como parte de uma ecologia expandida. Caminhar, então, torna-se uma prática de reconhecimento e escuta ativa desses outros modos de vida, muitas vezes ignorados ou silenciados pelas formas convencionais de conhecimento.

De uma perspectiva pedagógica, essa experiência se traduz em um processo de sentipensar (Escobar, 2014): uma forma de conhecimento situado que não dissocia razão e emoção, corpo e território, conhecimento e experiência. Por meio da deriva sensorial, o corpo não apenas percebe o ambiente, mas também permite ser afetado por ele. Essa afetação se manifesta em gestos mínimos: uma pausa em frente a uma árvore caída, um desconforto ao pisar em resíduos, uma lembrança familiar despertada por um cheiro. São essas microexperiências que compõem um profundo processo de aprendizado, ligado à vida em sua dimensão mais vulnerável e resistente.

Autores como José Matarezi (2006) mostraram como a prática de caminhar em territórios afetados por processos extrativistas ou de urbanização pode gerar processos de reapropriação sensível e ecológica. Não se trata apenas de coletar dados, mas de habitar o conflito, ouvir os traços de deterioração e reconstruir vínculos afetivos com os vivos. Na experiência realizada na Huerta de Murcia, essa reapropriação ocorreu por meio da elaboração coletiva de cartografias afetivas e de microações artísticas, como pode ser visto nas figuras 1 e 2, que funcionaram como dispositivos para verbalizar e materializar o contato com o mais-do-que-humano.

Figura 1 - Microação artística ao longo do curso do rio Segura.



Fonte: Autoria própria (abril de 2025).

Figura 2 - Cartografia afetiva do leito do rio Segura e sua *huerta* (pomar)



Fonte: Autoria própria (abril de 2025).

A Huerta de Murcia constitui um mosaico vivo de hortas tradicionais, canais de irrigação (*acequias*), pomares e caminhos que acompanham o curso do rio Segura. Trata-se de um território cultivado há séculos, no qual o traçado da água estrutura tanto a paisagem quanto a memória coletiva. Hoje, esse espaço convive com a expansão urbana, a fragmentação dos terrenos e a ameaça da especulação imobiliária, ao mesmo tempo em que preserva tradições agrícolas e laços comunitários, como pode ser visto na figura 3.

Figura 3 - Vista aérea por drone do Rio Segura e sua *huerta* (pomar)



Fonte: Autoria própria (abril de 2025).

Esta experiência foi realizada com estudantes da disciplina Procedimientos Escultóricos II, do terceiro ano do Grau em Belas Artes da Universidade de Múrcia. O grupo de jovens artistas participou ativamente da deriva, relacionando o espaço da Huerta com práticas de escuta sensível e registro fenomenológico. O percurso realizado com os estudantes começou junto às margens do rio, onde a vegetação aquática se mistura ao som constante da água corrente, como se observa na figura 4.

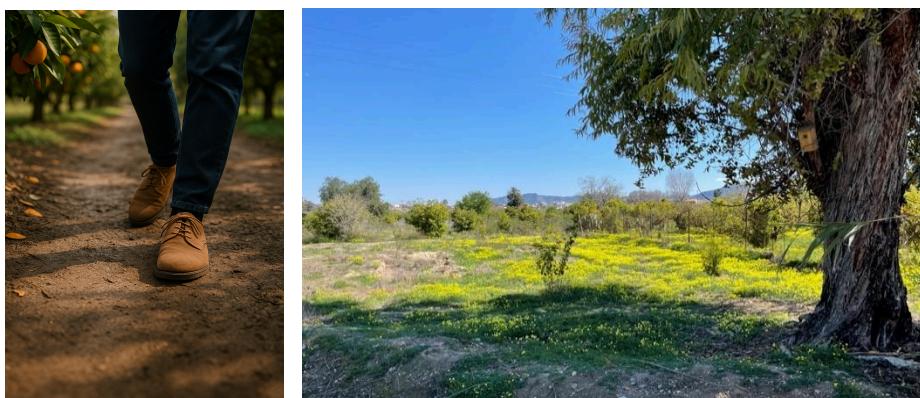
Figura 4 - *Acequias* do rio Segura e a paisagem da Huerta de Murcia.



Fonte: Autoria própria (abril de 2025).

O grupo caminhou lentamente pelos pequenos trilhos de terra batida, sob a sombra intermitente das amoreiras e laranjeiras que marcam o ritmo sazonal da Huerta. A cada passo, o corpo era interpelado por estímulos: o cheiro intenso da terra úmida recém-regada, o reflexo dourado do sol sobre as acequias, o contraste entre o canto dos pássaros e o ruído distante da cidade, como mostram as figuras 5 e 6.

Figuras 5 e 6 - Imagens da deriva afetiva ao longo do curso do rio Segura e de seu pomar.

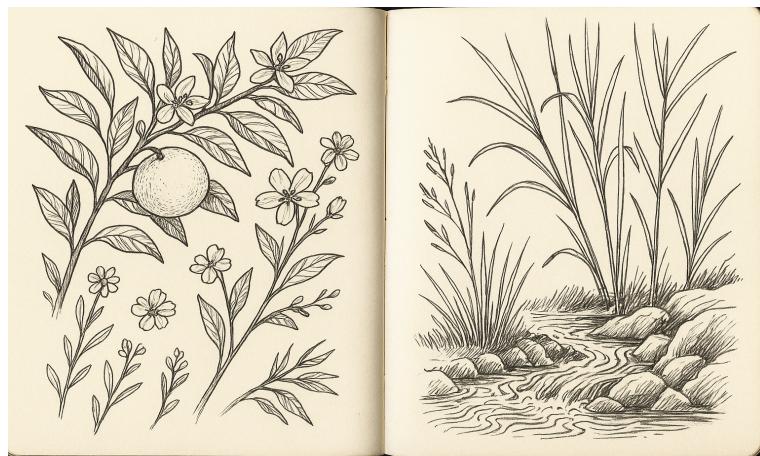


Fonte: Autoria própria (abril de 2025).

Neste caminhar, cada estudante registrava em seus cadernos texturas do solo, sons de insetos e desenhos rápidos das plantas e do rio. Pequenas cartografias afetivas

foram criadas a partir de impressões de folhas, manchas de cor e linhas gestuais que registravam a presença da água e do vento. O ato de caminhar transformou-se, assim, em prática de atenção plena, convertendo o espaço cotidiano em território de descoberta sensorial e estética. Alguns exemplos dessas pequenas cartografias podem ser vistos nas Figuras 7 e 8.

Figura 7 – Cartografia afetiva realizada por M. Ruiz. Rio Segura e sua *huerta* (pomar)



Fonte: Autoria própria (abril de 2025).

Figuras 8 –Cartografia afectiva realizada por V. Sánchez. Rio Segura e de seu pomar.



Fonte: Autoria própria (abril de 2025).

A experiência, conduzida em chave fenomenológica, privilegiou a escuta do ambiente e a atenção às micropercepções. Esse passeio sensível permitiu não apenas observar a Huerta, mas também habitá-la com o corpo, como se cada desvio no caminho fosse um convite a repreender a ver o espaço cultivado. A narrativa coletiva que emergiu dessa deriva permitiu ao leitor-participante reconstruir, quase em primeira pessoa, a experiência de passear pela paisagem viva da Huerta de Murcia.

Em vez de representar o território a partir de uma distância objetiva, os participantes produziram registros sensíveis, marcados pelo que ressoou no corpo durante a caminhada: a textura áspera do solo seco, o zumbido dos insetos, a sombra inesperada de uma laranjeira.

Para além da descrição coletiva da deriva, alguns apontamentos pessoais realizados durante o percurso permitem captar de forma mais vívida a dimensão fenomenológica da experiência. A seguir, transcrevo um fragmento do meu próprio caderno de campo, escrito no decorrer da caminhada:

“Ao avançar pelo caminho, senti a irregularidade da terra úmida cedendo sob meus passos, como se o solo respirasse junto comigo. O cheiro doce e intenso das flores de azahar misturava-se ao frescor das águas do rio, que se fazia ouvir em pequenos saltos contra as pedras. A brisa trazia o murmúrio das folhas das amoreiras, enquanto a sombra intermitente me envolvia num jogo de luz e escuridão. Cada detalhe parecia suspender o tempo. Nesse instante, caminhar deixou de ser deslocar-se para tornar-se habitar: corpo e paisagem confundiam-se numa mesma vibração sensível”.

Esse registro em primeira pessoa, juntamente com as Figuras 6 e 7, exemplifica como a deriva foi registrada não apenas de forma descritiva e coletiva, mas também por meio de anotações sensíveis que traduzem a experiência vivida. Esses fragmentos visuais e textuais revelam a dimensão fenomenológica do caminhar, aproximando o leitor daquilo que foi experimentado no corpo e no espaço. Ao mesmo tempo, mostram percepções concebidas não só como evocações estéticas ou emocionais, mas como formas de conhecimento que interpelam eticamente o sujeito e o colocam diante do que vê, sente e compartilha.

Caminhar, então, torna-se um gesto político e pedagógico que rompe com a lógica extrativista do conhecimento e permite a possibilidade de aprender a partir do ser, do perceber e de se emocionar. É uma educação ambiental que não transmite conteúdos,

mas cria condições para o encontro com o não humano como uma presença significativa, como uma alteridade viva que merece atenção, cuidado e uma palavra.

Em um momento histórico marcado pela dissolução das fronteiras ecológicas, climáticas e sociais, caminhar como um ato educacional nos permite recuperar a capacidade de refinar nossa percepção e restabelecer uma ética da presença. Pensar com o mais-do-que-humano implica aceitar que não somos os únicos que habitam, nem os únicos que aprendem. Nessa abertura radical para o mundo e seus múltiplos agentes, o corpo que caminha encontra seu lugar como parte de uma comunidade de aprendizagem ampliada.

## **PROPOSTA METODOLÓGICA PARA EDUCAÇÃO AMBIENTAL SENSORIAL, MÓVEL E SITUADA**

As experiências analisadas neste artigo nos permitem delinear uma proposta metodológica para a Educação Ambiental centrada na dimensão corporal e sensorial da aprendizagem, de acordo com as epistemologias ecológicas e as pedagogias relacionais. Em contraste com as metodologias convencionais centradas na transmissão de conteúdo e na observação distanciada, propõe-se aqui uma prática pedagógica imersiva, afetiva e situada, na qual o corpo que caminha e percebe se torna o eixo da produção de conhecimento.

Essa abordagem se baseia em um conjunto de princípios que foram desenvolvidos por autores contemporâneos no cruzamento entre pedagogia crítica, estudos do corpo, arte e ecología:

### **Princípios metodológicos**

A abordagem metodológica desta pesquisa baseia-se em uma série de princípios que buscam ampliar a compreensão da aprendizagem para além do cognitivo, integrando dimensões corporais, sensoriais e relacionais. Em primeiro lugar, ela pressupõe a incorporação do conhecimento, inspirada em trabalhos como os de Springgay e Truman (2018), que entendem que o conhecimento não se limita a um exercício intelectual, mas também é construído a partir do corpo e por meio dele. Aprender envolve afetar e deixar-se afetar, e essa troca ocorre na experiência corporal e afetiva.

Da mesma forma, a relationalidade multiespécie é incorporada como um eixo central, seguindo as abordagens de Haraway (2016) e Tsing (2021). Nessa perspectiva, a aprendizagem rompe a exclusividade do sujeito humano e se abre para a possibilidade de coaprendizagem com o mais-do-que-humano, reconhecendo o ambiente não como um mero palco, mas como coautor do processo educacional.

Outro princípio essencial é a mobilidade como conhecimento, apoiado por autores como Ingold e Vergunst (2016), que consideram o caminhar como uma forma de pensar em movimento. Essa pedagogia móvel permite que conceitos surjam da experiência do movimento, transformando o percurso em um texto, um mapa e uma narrativa coletiva, além dos limites da sala de aula.

O método também promove uma sensorialidade ampliada, integrando elementos como som, toque, ritmo e temperatura aos processos de aprendizado ecológico. Como Schlichta e Teuber afirmam,

As práticas de mediação [...] se conectam com a necessidade de oferecer alternativas aos alunos para que eles aprendam a se orientar e a encontrar sentidos e pontos de referência, que lhes permitam apreciar imagens além de sua transparência; de outra forma, apreciar a realidade humano-social além do que seus olhos podem ver (Schlichta; Teuber, 2012, p. 21).

Dessa forma, o trabalho sensorial não apenas amplia a percepção, mas também enriquece a capacidade de ler criticamente o ambiente e suas múltiplas camadas, aprimorando uma compreensão mais sensível e situada.

Por fim, a inscrição poética e política do território é incorporada, conforme proposto por Andrea Fuentes (2017) no campo da arte-educação. Registros sensíveis, como desenhos, textos, cartografias, conjuntos de materiais ou gravações sonoras, não são entendidos como meros acréscimos anedóticos, mas como práticas com valor epistemológico que contribuem para narrar e entender o território de forma crítica e criativa.

### **Ferramentas e estratégias pedagógicas**

Com base nos princípios metodológicos descritos acima, é implantada uma série de ferramentas e estratégias que buscam ativar formas sensíveis e relacionais de aprendizagem, adaptáveis a diferentes contextos educacionais. Entre elas, o diário de bordo sensorial funciona como um caderno no qual são registradas as sensações corporais, as imagens mentais, os sons percebidos e as emoções emergentes durante a

experiência. Esse suporte, que pode incluir o desenho livre, a escrita automática ou a coleta de materiais do ambiente, está ligado ao que Duarte (2018) descreve sobre a educação ambiental de caminhada, em que "seja por meio das experiências sensoriais do corpo-mente imerso nas paisagens ou pelos diálogos, os aprendizados ocorrem de forma intensa e apresentam uma relevância para a educação ambiental comprometida com as necessárias transformações sociais e ambientais" (p. 97). O diário de bordo, nesse sentido, não apenas documenta, mas também estimula a escuta atenta do território e de si mesmo, gerando registros que facilitam a reflexão posterior.

Outra ferramenta central é o mapeamento afetivo coletivo, que consiste na elaboração de um mapa não convencional do território após a caminhada. Esses mapas registram as rotas percorridas, áreas que despertam tensão ou prazer, objetos encontrados e questões emergentes, usando mídias como papel kraft, colagens ou técnicas de gravura. Essa estratégia dialoga com o que Souza (2014) propõe sobre as trilhas ecológicas e interpretativas , ao destacar que o contato com o ambiente natural deve ser acompanhado de atividades planejadas que favoreçam a percepção crítica e a socialização das experiências, pois "o ambiente da trilha permite uma aproximação efetiva da pessoa com o que é natural [...], possibilita uma vivência e percepção do ambiente e influencia a pessoa a refletir sobre a importância da natureza e a necessidade de mantê-la conservada e preservada" (p. 251).

Da mesma forma, a deriva ecológica constitui uma adaptação do *dérive* situacionista, concebido a partir de uma ética ambiental. Ao contrário da exploração aleatória, essa metodologia propõe deixar-se guiar pelos apelos do ambiente, um cheiro, uma sombra, uma ruína, a presença de uma planta, como gatilhos para a experiência. Nessa linha, Matarezi (2006) afirma que essas experiências implicam "desenvolver a rara capacidade de 'escuta mediadora do mundo'. Caminhar com os 'pés descalços' e provocar descobertas" (p. 184), destacando que o caminhar, mais do que um deslocamento, torna-se um exercício de escuta sensorial e de conexão transformadora com o território.

O processo é complementado por microações artísticas, que podem assumir a forma de pequenas performances, instalações, textos poéticos ou composições sonoras realizadas após a caminhada. Essas ações não buscam representar de forma literal, mas materializar os efeitos e processos vivenciados, em consonância com Garcia e Axt (2014), que afirmam que "é a partir das interações que o mapa sensível estabelece com

outros enunciados e com seus leitores que os significados se estabelecem, assim como os novos discursos produzem novos textos dos quais o leitor também se torna autor" (p. 507). Nessa perspectiva, as microações artísticas funcionam como dispositivos que geram significados coletivos e expandem a experiência pedagógica para além dos registros tradicionais.

Por fim, os círculos de ressonância são integrados como espaços de feedback coletivo, nos quais os participantes compartilham suas experiências sem uma abordagem avaliativa, favorecendo a escuta atenta, o reconhecimento mútuo e a possibilidade de narrar aquilo que escapa aos registros convencionais. Essa prática está ligada à abordagem narrativa descrita por Barrios Tao (2022), que destaca que a narração de experiências emocionais em contextos educacionais permite compreender, estruturar e refigurar essas experiências, favorecendo processos formativos e relacionais além da mera mensuração de resultados. Os círculos, ao funcionarem como espaços de escuta e reconfiguração coletiva, exemplificam essa dimensão formativa da narração de histórias, em que a compreensão compartilhada das emoções pode transformar tanto o contador de histórias quanto o ouvinte.

### **Aplicabilidade e adaptabilidade**

Esta proposta metodológica não tem a pretensão de ser normativa ou universal. Pelo contrário, seu poder está na adaptabilidade a diversos contextos: áreas periurbanas, espaços rurais, margens de rios, jardins escolares, parques degradados ou territórios em disputa. Ela pode ser integrada a programas de treinamento de professores, projetos de arte e natureza, oficinas com crianças ou jovens ou experiências de educação comunitária.

A abordagem nos convida a trabalhar com o que o território oferece: caminhos interrompidos, ruídos inesperados, memórias silenciadas, conhecimento local, materialidades descartadas. Para cada lugar, seu próprio ritmo. Para cada grupo, sua própria maneira de sentir e aprender.

## **CONCLUSÃO**

As experiências pedagógicas e artísticas analisadas neste artigo nos permitem afirmar que o caminhar, quando ressignificado a partir de uma perspectiva ecológica, corporal e relacional, constitui-se em uma poderosa ferramenta para a Educação

Ambiental contemporânea. Além de sua dimensão física, o caminhar se revela como uma prática epistemológica situada, capaz de ativar formas sencientes de conhecimento que vão além das lógicas cognitivistas e antropocêntricas ainda dominantes nos espaços educacionais.

Com base em uma releitura crítica das figuras do *flâneur* e da deriva, e sua adaptação a contextos específicos, como a *Huerta de Murcia*, argumenta-se que caminhar pode se tornar uma estratégia metodológica para se reconectar com o mais do que humano, explorando territórios em transformação e gerando um aprendizado sensível, corporal e eticamente envolvido. Essa transformação da caminhada em um ato pedagógico implica uma mudança do conhecimento como acumulação para o conhecimento como experiência relacional, em linha com propostas recentes como as de Springgay e Truman (2018) e Matarezi (2006).

A proposta metodológica apresentada, baseada em registros sensoriais, cartografias afetivas, desvios ecológicos e microações artísticas, não busca substituir as formas tradicionais de ensino, mas sim complementá-las a partir de uma abordagem integral, na qual o corpo, a emoção e a percepção são reconhecidos como dimensões legítimas do conhecimento. Essa pedagogia está alinhada com o que Escobar (2014) chamou de *sentipensar* com a terra e ecologias sensíveis: formas de aprendizagem que emergem do contato vivo com o território, em vez de serem abstraídas em generalizações. Trata-se de um conhecimento que integra corpo, emoção e paisagem, orientado para uma educação ambiental mais transformadora e comprometida.

Em um contexto global marcado pelo colapso climático, pela perda de biodiversidade e pela deterioração dos laços comunitários, é urgente repensar a Educação Ambiental como uma prática comprometida com a vida em todas as suas formas. Essa urgência requer metodologias que não apenas informem, mas também transformem a maneira como percebemos e habitamos o mundo (Fuentes, 2017; Escobar, 2020). Caminhar, nesse sentido, pode ser entendido como um gesto político-pedagógico que ativa a escuta, a lentidão, a presença e a atenção ampliada.

Em suma, uma Educação Ambiental verdadeiramente transformadora não pode se resumir ao conhecimento sobre o meio ambiente, mas deve aprender a caminhar com o meio ambiente. Talvez essa seja a chave: não ensinar de cima para baixo, mas a partir do chão que pisamos, do corpo que sente, do vínculo que nos constitui como parte do mundo.

## REFERÊNCIAS

- ABRAM, David. **A magia do sensível: percepção e linguagem num mundo mais do que humano.** Tradução: João C. S. Duarte. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2007.
- BARRIOS TAO, Hernando. El enfoque narrativo para la investigación-formación de emociones en educación. **Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía** (RIIEP), Bogotá, v. 15, n. 1, 2022. Disponível em: <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/6516/7296>. Acesso em: 21 jul. 2025
- BAUDELAIRE, Charles. **O pintor da vida moderna.** Tradução: Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BENJAMIN, Walter. **Passagens.** Tradução: Cleonice Paes Barreto Mourão e Irene Aron. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.
- BRAIDOTTI, Rosi. **The posthuman.** Cambridge: Polity Press, 2013.
- DE LA CADENA, Marisol. **A world of many worlds.** Durham: Duke University Press, 2018.
- DE LIMA, Deivide Telles; CORRÊA, Evandro Antonio; HUNGER, Dagmar. Educação do corpo em movimento. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 39, n. 121, p. 1-21, 2024. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/13928>. Acesso em: 21 jul. 2025.
- DEBORD, Guy. **Teoría de la deriva y otros textos situacionistas sobre la ciudad.** Madrid: Errata Naturae, 2005.
- DUARTE, Júlio. Corrêa de Resende et al. A educação ambiental do caminhar. **Revista Eletrônica Mestrado em Educação Ambiental** (REMEA), Rio Grande, v. 35, n. 3, p. 94–113, set./dez. 2018.
- ESCOBAR, Arturo. **Sentipensar con la Tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia.** Medellín: Ediciones UNAULA, 2014.
- ESCOBAR, Arturo. **Pluriversal politics: the real and the possible.** Durham: Duke University Press, 2020.
- FUENTES, Andrea. **Pedagogías sensiblesabores y saberes del cuerpo y la educación.** Barcelona: Editorial Universidad de Barcelona, 2017.
- GARCIA, Rosângela Silveira; AXT, Margarete. Mapas sensíveis educacionais: enunciado produtor de sentidos. In: Seminário Nacional de Arte e Educação, 28; Encontro de Pesquisa em Arte, 9, 2014, Montenegro. **Anais do Seminário Nacional de Arte e Educação e do Encontro de Pesquisa em Arte**, Montenegro: Fundarte, 2014.

p. 500–508. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/237>. Acesso em: 21 jul. 2025.

HARAWAY, Donna. **Staying with the trouble: making kin in the Chthulucene**. Durham: Duke University Press, 2016.

HOWES, David (org.). **The varieties of sensory experience: a sourcebook in the anthropology of the senses**. Toronto: University of Toronto Press, 1991.

INGOLD, Tim; VERGUNST, Jo Lee (orgs.). **Ways of walking: ethnography and practice on foot**. London: Routledge, 2016.

MATAREZI, José. Despertando os sentidos da educação ambiental. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 27, p. 181-199, jun. 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n27/n27a12.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2025.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PAYNE, Philip G. Amnesia of the moment in environmental education. **Journal of Environmental Education**, Philadelphia, v. 51, n. 2, p. 113-143, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00958964.2020.1726263>. Acesso em: 5 jul. 2025.

PINK, Sarah. **Doing sensory ethnography**. London: SAGE Publications, 2009.

RODRIGUES, Carla Gonçalves; SCHNORR, Samuel Molina. Cartografias do ser do sensível: um modo investigativo da pesquisa educacional sobre a formação de professores. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 11, n. 1, p. 70–75, abr. 2013. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2013.111.08>. Acesso em: 21 jul. 2025.

SCHLICHTA, Consuelo Alcioni Borba; TEUBER, Mauren. Mediação e Ensino da Arte: Um Exercício de Partilha do Sensível. **Palíndromo** (CEART/UDESC), Florianópolis, v. 4, n. 7, 2012. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/palindromo/article/view/3335/2401>. Acesso em: 7 jul. 2025.

SOUZA, Mariana Cristina Cunha. Educação Ambiental e as trilhas: contextos para a sensibilização ambiental. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 239–253, 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/334188918\\_Educacao\\_Ambiental\\_e\\_as\\_trilhas\\_contextos\\_para\\_a\\_sensibilizacao\\_ambiental](https://www.researchgate.net/publication/334188918_Educacao_Ambiental_e_as_trilhas_contextos_para_a_sensibilizacao_ambiental). Acesso em: 6 jul. 2025.

SPRINGGAY, Stephanie; TRUMAN, Sarah. **Walking methodologies in a more-than-human world: WalkingLab**. New York: Routledge, 2018.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura (orgs.). **Cultura, percepção e ambiente: diálogos com Tim Ingold**. São Paulo: Terceiro Nome, 2014.

TSING, Anna Lowenhaupt. **The mushroom at the end of the world: On the Possibility of Life in Capitalist Ruins**. Princeton: Princeton University Press, 2021.

VAN ALPHEN, Ernst. **Staging the archive: Art and photography in times of new media**. London: Reaktion Books, 2014.