



Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental

Revista do PPGA/FURG-RS

ISSN 1517-1256

Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental

### **Aproximações da *Trilha da Vida* à uma abordagem fenomenológica**

Allan Hoffmann<sup>1</sup>

Nadja de Carvalho Lamas<sup>2</sup>

Euler Renato Westphal<sup>3</sup>

**Resumo:** A abordagem teórica metodológica “Trilha da Vida: (Re)Descobrimo a Natureza com os Sentidos” criada pelo artista e educador ambiental José Matarezi, em 1999, foi concebida com um dos objetivos de se discutir ciência através de uma educação sensível, frente à excessiva racionalização científica. O objetivo desse estudo é discutir as relações que a *Trilha da Vida* tem com a fenomenologia, a partir do pensamento de Merleau-Ponty (1974) e quais as possíveis contribuições que a fenomenologia estabelece com a Educação Ambiental. Assim, identificaram-se aproximações radicais entre esses dois campos, principalmente pelo enraizamento da *Trilha da Vida* nas perspectivas da Educação Ambiental crítica, transformadora e emancipatória, na priorização da experiência vivida pelo corpo próprio.

**Palavras-chave:** *Trilha da Vida*, fenomenologia, educação ambiental.

### **Aproximaciones del *Camino de la Vida* a un enfoque fenomenológico**

**Resumen:** El conjunto teórico metodológico “Camino de la Vida: (Re)Descubriendo la Naturaleza con los Sentidos” creado por el artista y educador ambiental José Matarezi, en 1999, fue concebida con uno de los objetivos de discutir la ciencia a través de una educación sensible, frente a la excesiva racionalización científica. El objetivo de este estudio es discutir las relaciones que la *Camino de la Vida* tiene con la fenomenología, a partir del pensamiento de Merleau-Ponty (1974) y cuáles las posibles contribuciones que la fenomenología establece con la Educación Ambiental. Así, se identificaron aproximaciones radicales entre esos dos campos, principalmente por el enraizamiento del *Camino de la Vida* en las perspectivas de la Educación Ambiental crítica, transformadora y emancipatoria, en la priorización de la experiencia vivida por el cuerpo propio.

**Palabras clave:** *Camino de la Vida*, fenomenología, educación ambiental.

### **Approaches of the *Trail of Life* to a phenomenological perspective**

---

<sup>1</sup> Mestre em Patrimônio Cultural e Sociedade pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE), e colaborador da abordagem teórica metodológica “Trilha da Vida: (Re)Descobrimo a Vida com os Sentidos”. Contato: [allan\\_0101@hotmail.com](mailto:allan_0101@hotmail.com)

<sup>2</sup> Mestre e doutora em Artes Visuais pela UFRGS. Professora e pesquisadora na Univille. Contato: [nadja.carvalho@univille.br](mailto:nadja.carvalho@univille.br)

<sup>3</sup> Doutor em Teologia pelas Faculdades EST- São Leopoldo-RS. Professor e pesquisador da Univille. Contato: [eulerwestphal@gmail.com](mailto:eulerwestphal@gmail.com)

**Abstract:** The theoretical methodological approach "Trail of Life: (Re)Discovering Nature with the Senses" created by the artist and environmental educator José Matarezi in 1999 was created with one of the objectives of discussing science through a sensible education, rationalization. The objective of this study is to discuss the relationships that the *Trail of Life* has with phenomenology, based on the thought of Merleau-Ponty (1974) and what possible contributions that phenomenology establishes with Environmental Education. Thus, radical approaches were identified between these two fields, mainly by rooting the *Trail of Life* in the perspective of critical, transformative and emancipatory Environmental Education, in the prioritization of the experience lived by the body itself.

**Keywords:** *Trail of Life*, phenomenology, environmental education.

## Introdução

Em um mundo na qual a excessiva racionalização e abstração científica é elogiada, são cada vez mais importantes propostas educacionais vivenciais para efetiva transformação de contextos, realidades, e principalmente “visões de mundo”, que se priorize compreensões de totalidades. Assim, no campo da Educação Ambiental (EA), diversas são as práticas que proporcionam compreensão das complexidades da dimensão educativa e a relevância de uma percepção sensível/inteligível para uma ressignificação dos processos de aprendizagem. Uma dessas propostas é a *Trilha da Vida*, que se pauta nessas problemáticas do campo da EA e da ciência para estruturar uma abordagem teórica metodológica. Entorno deste quadro, delinea-se uma pergunta balizadora deste texto: qual são as contribuições de uma abordagem fenomenológica em propostas vivenciais de EA como a *Trilha da Vida*?

O objetivo deste artigo é tecer diálogos entre a fenomenologia e a *Trilha da Vida*, a partir de Merleau-Ponty (1974) e as pesquisas já realizadas sobre a *Trilha*. Esse diálogo não prioriza as discussões estritas à fenomenologia, muito menos os percursos e tensões que o campo filosófico apresenta, mas sim, ter pensamento fenomenológico de Merleau-Ponty (1974) como base de reflexão para a *Trilha da Vida*. Sabe-se que a obra de Merleau-Ponty, intitulada como *Fenomenologia da Percepção* (1974) não é seu último trabalho, sendo assim, possivelmente outras obras poderiam ser utilizadas para sustentar ainda mais o presente estudo.

A “Trilha da Vida: (Re)Descobrimo a Natureza com os Sentidos” é uma abordagem teórica metodológica que abarca três experimentos educacionais e instalações de arte: a *Trilha da Vida* (ou apenas *Trilha*, modo como é comumente retratada, leva o mesmo nome da abordagem), a Vida Secreta dos Objetos (ViSO), e os Caminhos de Encontros e Descobertas (CED). Essas instalações iniciam a abordagem teórica

metodológica e se desdobram no processo formativo em outras atividades e etapas que, ao todo, somam cerca de 30 horas – no caso, as experiências na instalação da *Trilha*, duram cerca de 8 horas (MATAREZI, 2017).

Localizado no Espaço Rural Clarear, no bairro da Limeira, em Camboriú/SC, desde 2011, a *Trilha da Vida* é uma instalação fixa de arte e ciência, criada em 1999, pelo artista-educador-ambiental José Matarezi, e tem em umas de suas etapas uma vivência marcada pela caminhada às cegas sob o uso de vendas, em uma trilha dentro do bioma da Mata Atlântica. O Espaço Rural Clarear, é um espaço educativo mantido e preservado pela família Gervásio e Bauer desde 1983 e atende além dos grupos da *Trilha da Vida*, outros grupos de desenvolvimento humano, cursos socioambientais, e pessoas que queiram passar um fim de semana na zona rural.

Assim, a experiência na instalação *Trilha* inicia com recepção dos participantes que chegam ao Espaço Rural Clarear pelos proprietários, que esclarecem as regras e princípios do espaço e oferecem uma refeição. Após essa recepção inicial, é apresentada ao grupo a antiga casa da família Bauer e utensílios de recordação que marcam a história familiar (Figura 1).

Figura 1- Apresentação da antiga casa da família Gervásio e Bauer na *Trilha da Vida*.



Fonte- Fotografia retirada do Banco de Dados *Trilha da Vida*.

Posteriormente, é feito um convite para que os participantes realizem uma caminhada em silêncio até a trilha, exercendo a escuta-ativa durante caminho. Em seguida, os participantes realizam dinâmicas corporais mediadas pela equipe *Trilha da Vida*, que abordam a percepção dos sentidos individuais, do esforço para ampliação desses, além de movimentos de alongamento do corpo, levando aos poucos, um movimento coletivo e integrado de maior sintonia. Ao chegar no início da trilha, é realizada uma conversa com todo o grupo, para o esclarecimento e orientações; em seguida, um a um, os participantes são vendados e iniciam o percurso às cegas (Figura 2).

Figura 2- Momento anterior a caminhada às cegas na *Trilha da Vida*.



Fonte- Fotografia retirada do Banco de Dados *Trilha da Vida*.

Na saída da trilha, os participantes realizam uma caminhada individual e quando encerram, são recepcionados com um abraço, uma das marcas identitárias da *Trilha da Vida*. Depois, são orientados a expressarem através de mapas mentais as suas experiências, os sentimentos e as percepções que tiveram ao longo da trilha vendados. Em seguida após uma refeição, todos são convidados a se reunirem em uma Roda de Diálogo, um espaço de fala-e-escuta conjunta, a fim de compartilharem os mapas mentais e as experiências na *Trilha* (Figura 3).

Figura 3- Roda de Diálogo na *Trilha da Vida*.



Fonte- Fotografia retirada do Banco de Dados *Trilha da Vida*.

Desde sua criação, muitas pesquisas sobre a *Trilha* já foram realizadas e permeiam diferentes campos da educação, como em sua importância na EA (MATAREZI, 2001; MATAREZI, 2006; MATAREZI; KOEHNTOPP, 2017); na sua articulação com a Educação Patrimonial (EP) (MATAREZI, 2017); ou com a Arteterapia (HANSEL, 2011); enquanto ambiente de aprendizagem (SCHMIDT, 2003); e como espaço e estrutura educadora (MATAREZI, 2005).

Esses trabalhos que abordam a *Trilha da Vida* atravessam diferentes campos da ciência, mas em todas as partes, as estruturas e bases conceituais que proporcionam o entendimento do que é a *Trilha da Vida* são mantidas e preservadas. Conforme Matarezi e Koehntopp (2017, p. 6), “ao longo do seu desenvolvimento a *Trilha da Vida* pode ser caracterizada e fundamentada de várias formas, dependendo do referencial teórico em que ela é analisada ou pesquisada”; assim, à medida que se avança na pesquisa com a *Trilha da Vida*, diferentes abordagens e referenciais conduzem a novos percursos de conhecimento.

Esses percursos, subsidiam a cada (re)descoberta nas pesquisas realizadas sobre a *Trilha*, bem como o reconhecimento de outras possibilidades de compreensão para além dos paradigmas da ciência, repletas de certezas, completudes e exatidões, como de acordo com Schmidt (2003, p. 94) que expressa sobre a “própria característica do conhecimento, sempre em aberto e incompleto”. Segundo Merleau-Ponty, “compreender é reapoderar-se de uma intenção total” (1974, p. 16), e para a captura dessa intenção, são necessárias

aberturas para outros horizontes disciplinares, diversificando os métodos de investigação frente aos problemas interrogados nas pesquisas. Assim, a partir da necessidade de compreender e perceber a complexidade de relações existentes na *Trilha da Vida*, quais seriam as possíveis contribuições que a fenomenologia poderia trazer para esta abordagem teórica metodológica?

## **A fenomenologia**

A fenomenologia, como abordagem filosófica de compreensão dos fenômenos, foi desenvolvida no século XX, por Edmund Husserl (1859-1938) em sua obra *Investigações Lógicas* em 1900. De acordo com Moreira (2002), etimologicamente, a palavra fenomenologia deriva do grego *phainomenon* e *logos* que significam “aquilo que se mostra a partir de si”, e “ciência ou estudo”, respectivamente. Entende-se que a fenomenologia é, então, o estudo, ciência, ou também descrito como um movimento filosófico para a compreensão dos fenômenos, daquilo que se evidencia a consciência.

Segundo Merleau-Ponty (1974), no início de sua obra *Fenomenologia da Percepção*, na qual interroga “o que é Fenomenologia”, responde como “o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência” (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 1). De maneira resumida, a essência na fenomenologia diz sobre uma estrutura essencial pertencente a algo independente das infinitas variações possíveis e existentes, ou seja, o invariante, o que traz o sentido sempre em relações com a experiência. Ou seja, é “uma liga interna que assegura a coerência entre elementos que se mostram” (MAFFESOLI, 1996, p.71), liga essa, que possui um caráter essencial.

A fenomenologia foi criada no contexto onde a ciência tinha percorrido caminhos que desvalorizavam e retiravam a significância da vida humana e os propósitos de viver de cada um. Então, pela filosofia, se deveria realizar uma reconexão com as preocupações profundas do ser humano. Outro problema era que a ciência estava voltada para o naturalismo, obstruindo as vias de questionamento da verdade e das validades absolutas (MOREIRA, 2002).

Merleau-Ponty, em sua obra *Fenomenologia da Percepção* (1974), suspendeu e questionou as teorias sobre a percepção, principalmente, a partir de relatos clínicos, para uma postura fenomenológica que inicia das coisas mesmas, visando uma descrição radical

dos fundamentos originários. A fenomenologia busca ater-se sobre o próprio fenômeno, sem uma busca indefinida sobre as causas dos fatos e das situações, em outras palavras, “o que que é, é” (MAFFESOLI, 1994, p. 82).

Essa é uma das características essenciais da fenomenologia: colocar tudo entre parênteses, o que exige uma suspensão de opiniões, crenças e teorias. Nesse sentido, Merleau-Ponty (1974, p.1), explica que a fenomenologia é uma filosofia que:

[...] coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre "ali", antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. É a ambição de uma filosofia que seja uma “ciência exata”, mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo "vivididos”.

A fenomenologia para Merleau-Ponty (1974) tem como objetivo retornar às raízes do conhecimento, essa, função essencial da percepção. Esse retorno está localizado na consciência do sujeito, onde fenômenos se evidenciam, nos conduzindo para a captura de sua essência. Todo fenômeno possui uma essência, uma maneira característica que aparece a consciência. (MOREIRA, 2002). Cabe à fenomenologia apreender e descrever o fenômeno puro, assumindo um movimento de retorno às coisas mesmas, ou seja, “aquilo que aparece provê o ímpeto da experiência” (MOREIRA, 2002, p. 66) essencial para o entendimento dos conhecimentos. O fenômeno é aquilo que aparece para a consciência a partir da apreensão pelos sentidos evidenciado no perceber, incluindo qualquer dimensão do sentimento humano (MOREIRA, 2002).

Para Merleau-Ponty (1974), a apreensão do mundo pela percepção não é contemplada pelas explicações da fisiologia mecanicista e da psicologia clássica, mas se contrapõe a elas, baseando-se em pesquisas científicas para encontrar o objetivismo, para revelar um quadro mais profundo da experiência corporal (CARDIM, 2007). As qualidades do objeto, o mecanismo de recepção pelos sentidos, a percepção desses e as experiências organizadas na consciência são, antes de tudo, experiências vividas pelo corpo próprio.

Assim, a permanência do corpo próprio, se a psicologia clássica a tivesse analisado, podia conduzi-la ao corpo não mais como objeto do mundo, mas como meio de nossa comunicação com ele, ao mundo não mais como soma de objetos determinados, mas como horizonte latente de nossa experiência, presente sem cessar, ele também, antes de todo pensamento determinante (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 133-134)

Foi pela postura crítica e a oposição de Merleau-Ponty frente às teorias idealistas da percepção e consciência, variando incessantes exemplos clínicos e experiências perceptivas pessoais (procurando a exceção de cada regra postulada), que o autor identificou a essência dos fenômenos perceptivos. Deste modo, Merleau-Ponty (1974, p. 253) descreve: “é por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo ‘coisas’”.

A aproximação que se estabelece entre a fenomenologia e a *Trilha da Vida* acontece a partir dos fundamentos, das raízes conceituais que estruturam a abordagem. Esses fundamentos, foram desvelados pela identificação das semelhanças entre as pesquisas sobre a *Trilha* e, acima de tudo, a partir da trajetória pessoal e profissional de Matarezi (2017). A ideia seminal da *Trilha*, em 1996, teve como referência experiências e percepções do Matarezi ao longo da sua trajetória acadêmica e profissional. Destaca-se então, os principais momentos que contribuíram para sua efetivação.

### **Percursos da *Trilha da Vida***

Sua trajetória acadêmica iniciou em 1985, no curso de Oceanologia da Universidade Federal de Rio Grande (FURG) que implementava o ensino técnico e muito específico ao longo das disciplinas. Durante a trajetória acadêmica, participou da Organização Não-Governamental do Núcleo de Educação e Monitoramento Ambiental (NEMA) em Cassino/RS, quando se aproximou estritamente dos movimentos socioambientais, trabalhando de forma interdisciplinar com atividades ligadas à arte-educação. Matarezi (2017, p. 85) descreve sua experiência como: “algo que impactou minha identidade, trazendo a sensibilidade do “olhar” e do “ver”, desdobrando-se, até mesmo, pela preferência em trilhar o campo da percepção ambiental nas futuras pesquisas e atividades de Educação Ambiental.”

Durante o curso de Oceanologia, Matarezi teve experiências como estagiário no Museu Oceanográfico Professor Eliézer de Carvalho Rios, mantido pela FURG, que o aproximou com o campo do Patrimônio, e nas relações com natureza, cultura, história e educação (MATAREZI, 2017). As discussões e aprendizados que Matarezi teve ao longo do percurso no labirinto acadêmico, conduziu-o a muitas das propostas apresentadas na *Trilha da Vida*, enquanto ferramenta educacional no campo da arte-educação e do patrimônio. Ao articular o campo da Educação Patrimonial (EP) com o da EA, a perspectiva socioambiental, caracterizada pelo olhar também do contexto sociocultural, é

imbuído de valores patrimoniais nas relações do ser humano com a natureza, discussões imprescindíveis para uma compreensão histórica na educação frente à valorização dos intercâmbios de conhecimento.

Sua aproximação com a arte-educação também ocorreu após se formar, em 1991 e 1992, atuando profissionalmente, por anos, como educador ambiental, no projeto “Homem-Estuário-Oceano”, integrado ao programa “Asas Polares”, conduzido pela Dra. Judith Cortesão, no Museu Oceanográfico Professor Eliézer de Carvalho Rios. O projeto “Homem-Estuário-Oceano” mantinha parcerias com artistas, cientistas e arte-educadores que faziam parte do Projeto Utopias Concretizáveis Interculturais da FURG. O Projeto teve umas das principais contribuições metodológicas e aportes conceituais para a origem da *Trilha*, principalmente no que se refere à interdisciplinaridade com a Educação Ambiental, o conceito de Arte&Ciência, e experimentos educacionais transdisciplinares (MATAREZI, 2017)

No ano de 1993, ingressou no curso de Especialização em Análise e Educação Ambiental pelo Departamento de Geografia da Universidade Federal do Paraná e, no âmbito profissional, no Programa de Integração à Infância (PIÁ AMBIENTAL) implementado pela Secretaria de Meio Ambiente de Curitiba (SMMA/PR), que desenvolvia atividades em comunidades periféricas e áreas de invasão, dentro de um programa de Educação Ambiental Popular. Mais tarde (entre 1995 e 1996), ingressou na Equipe de Educação Ambiental do Zoológico de Curitiba (MATAREZI, 2017). Essas inserções no campo da educação ambiental proporcionaram para Matarezi (2017, p. 114):

Pelos processos formativos do PIA AMBIENTAL, Matarezi participou de um curso do prof. Daniel Silva, dentro do Grupo de Estudos de Educação Ambiental da Universidade Livre do Meio Ambiente (GEAA-UNILIVRE). Foi a partir deste curso que Matarezi incorporou conceitos-chave e metodologias essenciais que repercutiram na criação e no modo de fazer a *Trilha*, conceitos esses que atravessam suas práticas, como: Eu-Outro-Lugar, Tempo-Espaço, História(s) de Vida(s), Identidades, Pertinências, Subjetividade/ Intersubjetividade, Alteridade, Legitimidade do Outro e Pertencimento (MATAREZI, 2017). Matarezi (2017), ao refletir sobre os processos de aprendizados em sua vida, comenta:

Um aprendizado que adquiri na minha trajetória foi a importância de propiciar outros aprendizados e a construção de conhecimentos pertinentes, de “dentro” dos sujeitos, que se exteriorizam em ações conscientes plenas de sentidos. O ponto de partida é esse: uma

provocação estética e sensível que se desdobre em diálogos críticos e criativos (MATAREZI, 2017, p.123).

Matarezi (2017, p. 116) destaca a relevância da experiência em seu processo formativo, da visita técnica realizada no “Jardim dos Sentidos”, criado pela paisagista Regina Moreira Rodrigues; em Curitiba, pela equipe de educadores ambientais da Gerência de Educação Ambiental da SMMA de Curitiba e do GEEA-UNILIVRE, para a *Trilha da Vida*. Essa experiência culminou especialmente na criação da *Trilha* e nos possíveis elementos que agregariam no método como o uso de vendas, um corrimão, corda ou cabo-guia, e a posição dos elementos dentro da trilha. Além disso, a experiência no Jardim dos Sentidos proporcionou o entendimento da potência do fato vivido na relação tempo e espaço, do agora e do aqui. Essa relação nos revela o fator principal e primordial de um experimento e de qualquer proposta educacional: dar prioridade às experiências vividas na educação para efetiva transformação do contexto socioambiental pela EA crítica e transformadora.

Assim, em 1996, ingressou como professor no curso de Oceanografia da UNIVALI, assumindo atividades do Programa de Orientação e Educação Ambiental da Reserva Biológica Marinha do Arvoredo, resultando na criação do LEA em 1997. A partir de demandas da sociedade em geral, para com a realização de ações e eventos comunitários, era necessário desenvolver metodologias vivenciais que atendessem tais finalidades com provocações estéticas e sensíveis, respeitando os *sentipensares*<sup>4</sup>, os movimentos de descoberta e priorizando o método ao invés do conteúdo/informação (MATAREZI, 2017).

Fundado neste grande aporte de experiências e percepções no campo da EA, na necessidade de uma atividade que desencadeasse profundas mudanças nos indivíduos, e a partir das demandas apresentadas, efetivou-se a criação de Linhas de Pesquisa do LEA, sendo uma dessas a “Trilha da Vida: (Re)Descobrimdo a Natureza com os Sentidos”, concebida inicialmente de forma intuitiva (MATAREZI, 2017).

### **Abordagem fenomenológica na *Trilha da Vida***

Nas primeiras publicações e trabalhos sobre a *Trilha da Vida*, Matarezi (2001) e Schmidt (2003), a situavam precisamente no campo da EA socioambiental, concebida “numa tentativa de reverter o quadro de degradação sócio-ambiental que se desenvolve em

---

<sup>4</sup> O termo, presente nos estudos da *Trilha*, diz a respeito de propostas educacionais que estimulem o diálogo do pensamento com o sentimento, para interpretação da realidade, convergindo no ato do conhecimento o pensar e o sentir (MORAES; TORRE, 2004).

várias regiões do planeta” (SCHMIDT, 2003, p. 31). Ao demarcar a posição política da *Trilha*, as práticas se diferenciam de outras vertentes da EA que, segundo Schmidt (2003), sofreu inúmeras transformações de princípios e valores, resultando na diversificação, por vezes incoerente, de métodos e ações no campo. Schmidt (2003) retrata os diversos caminhos que as práticas e os conceitos da EA tiveram ao longo do tempo, e o quanto isso permite vertentes que deixam de lado o processo histórico de conhecimento no campo.

Cientes da necessidade em trazer às claras quais os valores e anseios que estão por trás de metodologias e linhas de atuação, muitos pesquisadores elaboraram diversas classificações, vertentes e subdivisões para a EA. Na prática porém, nem sempre se encontra a mesma clareza na classificação dos tipos de EA. É possível identificar-se tanto os educadores que fazem uma leitura crítica das propostas que trabalham, lançando mão das reflexões desenvolvidas por estes pesquisadores ou de forma autônoma, como aqueles que seguem em frente tendo apenas uma visão superficial (SCHMIDT, 2003, p. 65).

A vertente em que a *Trilha* se enquadra, traz uma maior clareza para o campo da EA, a sua relação com sociedade, história, economia e cultura, que se desdobram em perspectivas de reflexão crítica de contextos nas práticas educativas. Foi apenas em 2005, em uma publicação no livro organizado pelo Ministério do Meio Ambiente (MMA), intitulado *Encontros e Caminhos: Formação de Educadoras(es) Ambientais e Coletivos Educadores*, que Matarezi, tendo como embasamento o livro *Identidades da Educação Ambiental Brasileira* (também do MMA), situou a abordagem teórica metodológica nas perspectivas da EA crítica, popular, emancipatória e transformadora, em decorrência dos movimentos socioambientais e das experiências citadas. Na tentativa de elucidar as possíveis aproximações da fenomenologia, será descrito com mais detalhes cada perceptiva de EA (crítica, emancipatória e transformadora).

Na EA crítica, “a prática educativa é a formação do sujeito humano enquanto ser individual e social, historicamente situado” (CARVALHO *et al.*, 2004, p. 19). Os indivíduos por essa ótica, se constituem a partir de sua relação com o mundo e com os outros, e com isso são responsáveis pelas relações eu-outro-lugar. Inicialmente, repercute na *Trilha*, em um dos seus objetivos descritos: “despertar uma consciência crítica das inter-relações históricas entre a sociedade e a natureza” (MATAREZI, 2001, p.1). Ao colocar, em seu objetivo, a consciência crítica, Matarezi se contrapõe a outras vertentes comuns na EA, com características rasas de aprendizagem significativa. Essas vertentes sustentam

práticas chamadas “atividades de sensibilização”<sup>5</sup> que, mesmo que priorizem a dimensão sensível, marco importante para qualquer processo educativo, de modo geral, não estimulam reflexões críticas sobre as relações históricas (MATAREZI, 2017).

Entendendo que a abordagem teórica metodológica está embasada pela EA crítica, seria difícil destacar e descrever apenas um Movimento (termo adotado por Matarezi (2017) ao designar as etapas) em que se façam evidentes as proposições dessa perspectiva da EA na *Trilha*, pois todos os momentos estão enraizados pela perspectiva; entretanto identifica-se um processo importante de grande relevância para as discussões. Esse, está ligado ao diálogo na *Trilha*, em que se provoca, a todo tempo, na abordagem, situações de comunicação e interlocução de conhecimentos e experiências, culminando em uma postura crítica, em que a partilha é potencializada por exercícios de diálogo. Matarezi (2017), ao descrever o diálogo, embasa-se em Paulo Freire – educador que passou parte da sua vida dedicando seus estudos a uma educação crítica, se opunha ao sistema de opressão a partir de processos pedagógicos baseados no diálogo e problematização (MALAGODI, 2007) – e afirma que a comunicação e a interlocução são “formas de contraposição à dominação ideológica que se pratica com facilidade, permitindo a construção de uma educação através do pensamento crítico” (p. 285).

Nos diálogos em coletivo mediados pela Equipe Trilha da Vida, seja na conversa inicial com o Sr. Valdir, proprietário do local, na apresentação da antiga casa de madeira, na orientação para a trilha, ou na Roda de Diálogo, há uma postura assumida de acolhimento para com os participantes, de escuta ativa e mobilização de conhecimentos, percepções e experiências para se chegar no objetivo proposto de cada Movimento.

Nesse momento é que se encontra a efetividade de uma EA crítica, pela reflexão sobre as relações “consigo, com o outro e com o todo” que surgem a partir de descobertas e percepções individuais. Esse tipo de proposta também vai ao encontro de princípios da educação de Freire, que visava oportunizar espaços e tempos para se aprender, opondo-se à Educação Bancária, caracterizada pela transferência e deposição de conhecimentos na relação educador-educando, despotencializando, portanto, reflexões críticas, despertadas a partir dos contextos individuais.

---

<sup>5</sup> Segundo Matarezi (2017, p.181), as “atividades de sensibilização” fruto de uma EA ecológico-preservacionista despotencializa processos críticos e de “engajamento político de transformação social e cultural. O que seria até contraditório com seus propósitos de quebrar a anestesia geral e despertar uma tomada de consciência crítica. Mas é preciso assumir que esse risco existe e se torna mais preocupante na medida em que existam também lacunas e fragilidades na formação profissional do educador ambiental.”

Nesses termos, o encontro com a fenomenologia ocorre, principalmente, no entendimento de que o indivíduo se constitui na relação com o mundo. A fenomenologia da percepção merleau-pontyana, segundo Kunieda (2010, p.65) é mediada pela experiência corporal que estabelece a relação entre o sujeito e o corpo no mundo, ser-no-mundo ou corpo próprio. [...] A experiência vivida pelo sujeito situado histórica e temporalmente no mundo é fundadora da nossa relação com o mundo” e, a partir disso se origina a reflexão.

Em outras palavras, situado histórico e temporalmente no mundo, o sujeito estabelece relações. Kunieda (2010), escrevendo sobre a fenomenologia, afirma que essa condição de ser e estar no mundo, o corpo próprio torna-se simultaneamente sujeito e objeto, superando as dicotomias clássicas da ciência. Segundo Merleau-Ponty (1974), no pensamento objetivo não há lugar para um outro ou para uma pluralidade de consciências, isso porque aquele com consciência não pode ser concebido por um outro se este é um objeto de minha consciência, e desta forma se evidencia uma ambiguidade, um sujeito/objeto. Merleau-Ponty (1974) assinala que há dois modos de ser:

[...] o ser em si, que é aquele dos objetos estendidos no espaço, e o ser para si, que é aquele da consciência. Ora, diante de mim outrem seria um em si, e todavia ele existiria para si, para ser percebido ele exigiria de mim uma operação contraditória, já que ao mesmo tempo eu deveria distingui-lo de mim, portanto situá-lo no mundo dos objetos, e pensa-lo como consciência, quer dizer, como essa espécie de ser sem exterior e sem partes ao qual só tenho acesso porque ele sou eu, e porque nele se confundem aquele que pensa e aquele que é pensado (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 468).

Então, o corpo além de ser um ponto de vista sobre o mundo, aquele subjetiva, é também um dos objetos desse mundo, aquele que é situado. E quando aquele vive e opera o mundo, e está para um outro que também o faz, portanto, Merleau-Ponty (1974) retrata da coexistência de consciências, na qual a relação passa a ser estruturada entre sujeitos-sujeitos. Assim, “o corpo próprio em sua relação com o mundo se comunica com outras consciências intersubjetivamente para revelar o vivido e suas significações.” (KUNIEDA, 2010, p. 70).

É no ato de significar e de nos situarmos no cenário histórico-cultural-social-político, a partir de uma experiência vivida na relação com o mundo, que nos aproximamos com a EA crítica e de um processo de formação sensível e vivencial da *Trilha da Vida*. Enfim, cabe ressaltar que só se poderá pensar em uma reflexão crítica, se antes tivermos experiências acumuladas, assimiladas e dialogadas sobre nossos próprios contextos. Nesse

ponto, Matarezi (2006) reafirma os distanciamentos da *Trilha* com as atividades de sensibilização, por valorizar as diversidades culturais e ambientais, trabalhando com as relações “Eu-Meio Ambiente, Eu-Outro, Eu-Comigo Mesmo de forma vivencial e reflexiva” (MATAREZI, 2006, p. 6). Esta estrutura de relação “comigo, com o outro, e com o todo”, evidencia um ser no mundo da qual Merleau-Ponty (1974) retrata, constituído por relações que deflagram a existência.

Por isso, a *Trilha* diferenciou-se inicialmente, de outras trilhas interpretativas, comumente encontradas em parques, jardins e instituições, que visavam introduzir a EA em ambientes naturais. O caráter perceptivo, muito destacado nos trabalhos e pesquisas iniciais, foi ponto de partida para uma adequação conceitual da *Trilha da Vida*, que se denomina uma instalação heurística de Arte&Ciência. Ao longo do processo de identidade da *Trilha da Vida*, Matarezi (2017) comenta que:

[...] a *Trilha da Vida* fundamentou-se inicialmente, no fato das pessoas deixarem de utilizar momentaneamente o sentido da visão, despertando para o uso dos outros sentidos na experimentação de “Trilhas Perceptivas” e “Interpretativas” da natureza, evoluindo para se configurar como “instalação heurística de Arte&Ciência”, capaz de problematizar e metaforizar a nossa relação ambiente-cultura em contexto performático, sensível e inteligível (MATAREZI, 2017, p. 322)

A problematização originada por meio da experiência na *Trilha*, a partir da percepção da relação ambiente e cultura, no processo histórico da sociedade, está relacionada a um processo constante de transformação socioambiental e de relações com a natureza. Dessa forma, com princípios semelhantes à EA crítica, essas questões nos levam a uma EA transformadora, também balizadora da *Trilha*.

A EA transformadora foi estruturada nos anos de 1980, pela aproximação dos educadores populares e militantes de movimentos sociais e ambientalistas, que focavam em uma transformação societária, questionando os padrões industriais da sociedade de consumo (LOREIRO, 2004). Segundo Loreiro (2004, p. 81), a EA transformadora:

[...] enfatiza a educação enquanto processo permanente, cotidiano e coletivo pelo qual agimos e refletimos, transformando a realidade de vida. Está focada nas pedagogias problematizadoras do concreto vivido, no reconhecimento das diferentes necessidades, interesses e modos de relações na natureza que definem os grupos sociais e o “lugar” ocupado por estes em sociedade, como meio para se buscar novas sínteses que indiquem caminhos democráticos, sustentáveis e justos para todos.

Tomando a educação como um processo permanente e não rígido, as práticas de EA transformadora compreendem a reflexão e efetiva transformação das realidades socioculturais no decorrer do tempo. Essa perspectiva é pautada no princípio de crítica e autocrítica constante da realidade, pois assume as certezas como relativas, ponto necessário para uma reestruturação social que visa “estabelecer movimentos emancipatórios e de transformação social que possibilitem o estabelecimento de novos patamares de relações na natureza” (LOREIRO, 2004, p. 81).

Esse pressuposto da EA transformadora de compreender que existe um fluxo de transformação constante, caracterizado pela impermanência e transformações das realidades, revela uma indeterminação ao mundo. Propostas transdisciplinares que proporcionam aprendizagens significativas, tomam como pressuposto essa característica, contrapondo-se às certezas de um saber fechado e completo da ciência moderna, contribuindo para o desenvolvimento de percepções de realidades a partir de suas constantes transformações. Schmidt (2003, p. 99) comenta que as pesquisas mudam o “foco de atenção dos ‘objetos’, para as relações e processos que estão constantemente ocorrendo, de forma entrelaçada, nos diversos níveis de realidade”, em oposição ao mundo objetivo. O mundo objetivo, fruto do pensamento objetivo, forma-se a partir de pontos de vista advindos do senso comum e da ciência, que compreendem tudo como ideia, ou seja, representação, quando, na verdade, são consequências de uma experiência perceptiva (CARDIM, 2007). Oposto ao mundo objetivo, Merleau-Ponty (1974), retrata que:

[..] há na existência humana um princípio de indeterminação, e essa indeterminação não existe apenas para nós, ela não provém de alguma imperfeição de nosso conhecimento, não se deve acreditar que um Deus poderia sondar os corações e os rins e delimitar aquilo que nos vem da natureza e aquilo que nos vem da liberdade. A existência é em si indeterminada por causa de sua estrutura fundamental, já que ela é a própria operação através da qual o que não tinha sentido adquire um sentido, o que só tinha um sentido [...] adquire uma significação mais geral, o acaso se faz razão enquanto ela é a retomada de uma situação de fato (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 234).

Segundo Cardim (2007, p. 29), o sentido que é “oferecido na experiência fenomenal encontra-se no mundo circundante, que é essencialmente prático, mundo do ser-no-mundo”, dos sujeitos perceptivos. No contexto da *Trilha*, as operações de sentido, resultado de suas experiências, evidenciam os pontos de vista de cada participante que percebe o espaço que o circunda individual coletivamente. Trata-se do “brotar de dentro”,

importante para uma aprendizagem significativa que ocorre devido ao caráter aberto dos Movimentos na *Trilha*, e a não imposição de teorias e pressuposições antes da caminhada às cegas, “abrindo espaço para essa emergência de significados relevantes e imbricados com o histórico de cada participante” (SCHMIDT, 2003, p. 119).

A abertura dos Movimentos para a descoberta dos sentidos está relacionada a uma não imposição desses, no decorrer da abordagem por parte da Equipe da Trilha da Vida. Mesmo que a *Trilha* tenha objetivos específicos, não cabe a ela a determinação de sentidos para os participantes, devido aos princípios de EA balizadores da proposta. Devido a experiência intencionada, os participantes minimamente se reaproximam com a natureza e, reaprendem com e pelos seus sentidos provocadores de potenciais reflexões críticas sobre o contexto histórico-sócio-ambiental em que estão situados.

Há um cuidado ético e estético na comunicação da *Trilha da Vida* para outras pessoas que ainda não a experienciaram, revelando uma postura fenomenológica para com o vivido, pois se compartilhadas teorias e pressupostos, não se priorizaria um mundo pré-reflexivo, entretanto, criou-se formas criativas e subjetivas de compartilhamento de experiências através de metáforas. Então, a fenomenologia no contexto da *Trilha*, depende de questões éticas para com a estética no respeito com as possibilidades de descoberta do outro. É fundamental a compreensão de que a experiência é dada pelo sujeito situado no aqui e no agora, e essa nunca é idêntica em duas pessoas, igualmente na mesma pessoa em diferentes tempos, o que a torna única (BONDÍA, 2002). As percepções poderão ser semelhantes, mas nunca as mesmas; por isso, deve-se priorizar uma consciência perceptiva à intelectual na comunicação da *Trilha*.

Essas características, nos aproximam de um mundo pré-reflexivo e pré-objetivo, ou mesmo, um mundo-da-vida descritos por Merleau-Ponty. O mundo-da-vida, é um mundo anterior aos processos objetivos e reflexivos passíveis de serem experienciados, mas no qual os dados sensoriais se integram a existência (KUNIEDA, 2010).

Deste modo, volta-se para as expressões existenciais que condicionam um solo comum e originário a todos os indivíduos, em situações pré-lógicas e pré-científicas a partir da experiência da consciência. Deste solo originário perceptivo comum a todos, que os próprios participantes individualmente atingem os objetivos na medida em que seus processos individuais permitam, e também quando, coletivamente, em etapas que suscitam a intersubjetividade, a exemplo da Roda de Diálogo que traz um “campo concreto de inter-relações humanas” (MATAREZI, 2017, p. 157).

A partir da subjetividade (individual) é que se deflagra um pressuposto para uma EA emancipatória<sup>6</sup> que, de acordo com Schmidt (2003, p. 106) “o aprendiz assume uma posição ativa e autônoma ante ao seu processo de aprendizagem, através da interação com elementos que potencializem este processo”, contribuindo para uma aprendizagem autoconstruída. Só é possível falarmos em emancipação, por se tratar de uma abordagem teórica metodológica vivencial, ou seja, a partir da experiência vivida do presente, que valorize “aspectos do sensível, do sutil, da fruição estética, do intuitivo, de intersubjetividade na construção de conhecimentos pertinentes pelo diálogo” (MATAREZI; KOEHNTOPP, 2017, p. 3).

Abordagens educativas que priorizem os pontos citados acima, em que o educando protagoniza seu próprio processo de aprendizagem frente as possibilidades propostas, são discussões pertinentes levantadas por Matarezi (2005), e trabalhadas por Kunieda (2010) a partir do conceito de Espaços e Estruturas Educadoras. Matarezi (2017, p. 28) contextualiza que o termo:

[...] espaços educadores são aqueles capazes de demonstrar alternativas viáveis para a sustentabilidade, estimulando as pessoas a desejarem realizar ações conjuntas em prol da coletividade e reconhecerem a necessidade de se educarem, nesse sentido. [...] os esforços para inserção da EA, em todos os níveis e esferas da sociedade, devem ocorrer também na perspectiva de que os espaços e/ou estruturas, com as quais convivemos e interagimos cotidianamente, sejam dotados de características educadoras e emancipatórias.

Os espaços e as estruturas são dotadas de características educadoras e emancipatórias, quando planejados para tais propriedades, em outras palavras, que sejam permeadas de intencionalidade. Alguns são os espaços/estruturas com que nos relacionamos no cotidiano e não apresentam intencionalidade educativa, a exemplo das faixas de pedestres que, segundo Matarezi (2005), poderiam apresentar e despertar questionamentos éticos e estéticos com os indivíduos com quem interage, a partir de uma intenção de se propiciar aprendizagem.

---

<sup>6</sup> Retirado de Matarezi (2017), a EA emancipatória, segundo Lima (2004, p. 93) “acompanha o movimento de complexificação e politização da educação ambiental ao introduzir no debate ingredientes e análises sociológicas, políticas e extrações de uma sociologia da educação de teor crítico e integrador, reunindo e pondo em diálogo uma diversidade de contribuições provenientes da teoria crítica, do pensamento ecopolítico, da teoria da complexidade, [...] da sociologia ambiental, da teoria da sociedade de risco, da educação popular, do socialismo utópico, da versão contemporânea da teoria da sociedade civil e dos movimentos sociais, do pós-estruturalismo e pós-modernismo, do ecodesenvolvimento e de uma educação ambiental crítica, entre outros”.

Matarezi (2005) afirma que no contexto da *Trilha*, o espaço/estrutura se torna educador/educadora, já assumindo sua propriedade educativa enquanto experimento educacional, porque contém essencialidades e miniaturas que provocam eventos de descobertas e reflexões individuais e coletivas, igualmente ao “poder provocador e até transformador de uma obra de arte, como são caracterizadas as instalações de Arte&Ciência da *Trilha da Vida*” (MATAREZI, 2017, p. 28). Desse modo, entende-se que a qualidade educadora associada ao espaço e estrutura na *Trilha* se dá por meio das miniaturas e outras essencialidades que representam parte da intencionalidade para com os objetivos propostos, quando em relação as “experiências vividas de sujeitos situados” – pontos convergentes entre Espaço e Estrutura Educadora e fenomenologia (KUNIEDA, 2010). Mas essas miniaturas e essencialidades só são possíveis porque existe um espaço, não esse espaço ambiente lógico em que as coisas se dispõem, mas sim, um espaço que proporciona essa relação intencionada (MERLEAU-PONTY, 1974).

A consciência é a própria intencionalidade na fenomenologia, assim, “toda consciência é consciência de algo” (KUNIEDA, 2010, p. 27), portanto, é pela intencionalidade de um corpo fenomenal irreduzível a sua existência que nos dirigimos a um ser-no-mundo; nesse sentido, concorda-se com Merleau-Ponty (1974, p. 122) que descreve: “o corpo é o veículo do ser-no-mundo”. A intencionalidade no corpo é anterior à intencionalidade do ato; desse modo, é pré-reflexiva, ou seja, o corpo “toma por adquirido um saber latente que tem sobre si mesmo” (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 310). Assim, o corpo habita no mundo familiar a ele orientado pela consciência. Nesse sentido, derivam-se tipos de consciência desenvolvidos tanto no ato perceptivo quanto da reflexão, ou seja, uma consciência perceptiva, outra intelectual (KUNIEDA, 2010). Conforme Cardim (2007) coloca, a intencionalidade da consciência perceptiva habita o sujeito perceptivo, e “é o corpo o sujeito da percepção [...] é através dele que se dá o movimento de transcendência ativa, pelo qual o interior vive no exterior; ou melhor, o meio através do qual a consciência se relaciona com o mundo” (p. 31).

Ao afirmar que o corpo é o sujeito perceptivo, a fenomenologia distancia-se das outras filosofias – que afirmavam que essa percepção era realizada pela alma, ego ou o *cogito* – e a *Trilha da Vida* se aproxima do campo fenomenológico pela educação estética. O encontro acontece na relação da experiência vivida a partir de um corpo sensível que nos permite nos relacionarmos com o mundo pela nossa capacidade de sentir, perceber e nos

mover, possibilitando a construção e articulação de um conhecimento inteligível junto ao sensível (MATAREZI; KOEHNTOPP, 2017).

A fenomenologia e a *Trilha da Vida* partem do mesmo pressuposto, do protagonismo e emancipação do sujeito situado, na qual revela diante de si um mundo pré-objetivo e pré-reflexivo. Assumir abordagens fenomenológicas em propostas educacionais, neste caso a Educação Ambiental, permitem a valorização de um conhecimento sensível pertinente ao corpo perceptivo e fenomenal, possibilitando reflexões críticas e aprendizagens intencionadas a partir de uma experiência vivida, de um ser-no-mundo, ainda mais quando aplicadas a propostas vivenciais pautadas na educação estética.

## Referências

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002.

CARDIM, Leandro Neves. **A ambiguidade na fenomenologia da percepção de Maurice Merleau-Ponty**. 2007. Tese (Doutorado em Filosofia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 13-24, 2004.

HANSEL, Catia. **Arteterapia e Educação Ambiental: a arte de trilhar a vida**. 2011. Monografia (Especialização do Centro de Estudos de Psicologia, Educação e Arteterapia) – Faculdade Vicentina, Porto Alegre, 2011.

KUNIEDA, Edna. **Espaços educadores no contexto do CESCAR (Coletivo Educador de São Carlos, Araraquara, Jaboticabal e Região/SP): do conceito à formação em Educação Ambiental**. 2010. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

LIMA, Gustavo Ferreira da Costa. Educação, emancipação e sustentabilidade: em defesa de uma pedagogia libertadora para a educação ambiental. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 13-24, 2004.

LOREIRO, Carlos Frederico Bernado. Educação ambiental transformadora. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (Coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, p. 13-24, 2004.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MALAGODI, Marco Antonio Sampaio. Conflitos: conflitos, discórdias, polêmicas, desentendimentos... Estorvando a ordem conformista e desbloqueando a aprendizagem social. In: FERRARO JR, Luiz Antonio (Org.). **Encontros e Caminhos: formação de educadores ambientais e coletivos educadores**, v. 2, p. 71-84, 2007.

MATAREZI, José. Trilha da vida: (re)descobrimo a natureza com os sentidos. **Ambiente & Educação** – Revista de Educação Ambiental da FURG, Rio Grande, v. 5/6, p. 55-67, 2001.

MATAREZI, José. Estruturas e espaços educadores. In: FERRARO JR., Luiz Antonio (org.). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras(es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: MMA, Diretoria de Educação Ambiental, p. 161-173. 2005.

MATAREZI, José. Despertando os sentidos da educação ambiental. **Educar**, Curitiba, n. 27, p. 181-199, 2006.

MATAREZI, José. **“Trilha Da Vida”** – Labirintos que se entrecem nos campos da Educação Ambiental e Patrimonial. 2017. Dissertação (Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2017.

MATAREZI, José; KOEHNTOPP, Paulo Ivo. Conhecimento sensível e inteligível na abordagem metodológica Trilha da Vida. **Confluências Culturais**. Joinville, 2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martin Fontes, 1974.

MORAES, Maria Candida; TORRE, Saturnino de La. **Sentipensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação**. Vozes, 2004.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SCHMIDT, Angela Ferreira. **Trilha da vida e ambientes de aprendizagem: uma análise na busca de convergências**. São Paulo, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica da São Paulo, São Paulo, 2003.

*Submetido em: 27-06-2019.*

*Publicado em: 20-07-2019.*