

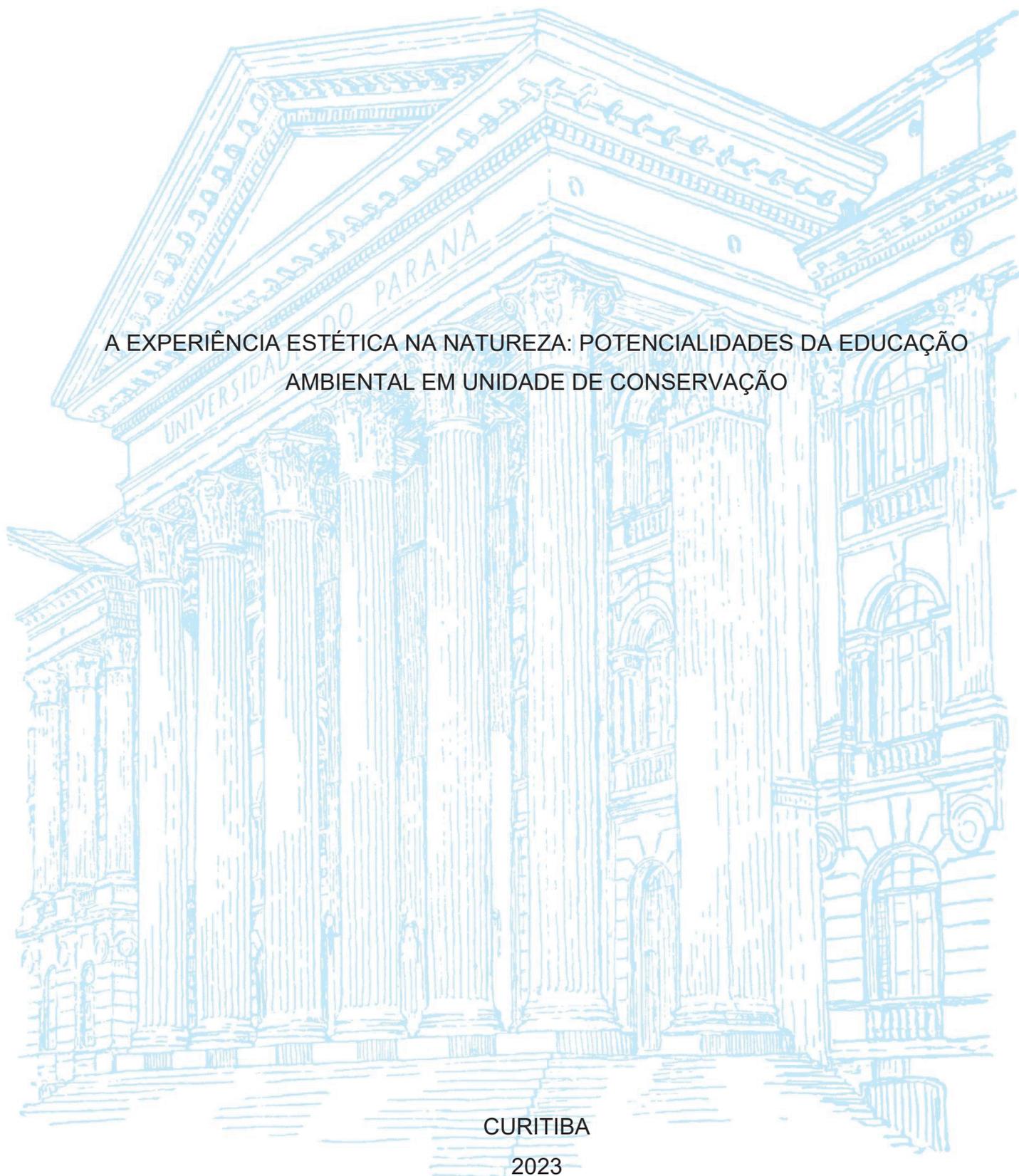
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EMILIANA DE ALMEIDA VERGES

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA NATUREZA: POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL EM UNIDADE DE CONSERVAÇÃO

CURITIBA

2023



EMILIANA DE ALMEIDA VERGES

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA NATUREZA: POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO  
AMBIENTAL EM UNIDADE DE CONSERVAÇÃO

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Valéria Ghislotti Iared

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Verges, Emiliana de Almeida.

A experiência estética da natureza : potencialidades da educação ambiental em uma unidade de conservação / Emiliama de Almeida Verges – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Pro<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Valéria Ghislotti Iared

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação ambiental. 3. Gestão ambiental. 4. Conservação da natureza. 5. Natureza (Estética). I. Iared, Valéria Ghislotti. II. Universidade Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **EMILIANA DE ALMEIDA VERGÉS** intitulada: **A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA NATUREZA: POTENCIALIDADES DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UNIDADE DE CONSERVAÇÃO**, sob orientação da Profa. Dra. VALÉRIA GHISLOTI IARED, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 27 de Março de 2023.

Assinatura Eletrônica

28/03/2023 08:59:58.0

VALÉRIA GHISLOTI IARED

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

28/03/2023 11:03:21.0

MAYLA WILLIK VALENTI ROESE

Avaliador Externo (55002991)

Assinatura Eletrônica

28/03/2023 17:49:07.0

MARYNELMA CAMARGO GARANHANI

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

As montanhas que me inspiram coragem e encantamento!

## AGRADECIMENTOS

Minha maneira de agradecer com sinceridade a tudo e a todos que estiveram envolvidos nesse processo da pesquisa é através do reconhecimento. À cada célula dentro de mim que vibrou no desejo que realizar este mestrado; cada movimento de encontro com pessoas e seres que me fizeram perceber a importância da correspondência com a natureza e o sagrado; cada dificuldade, suor, lágrimas, contemplações e sorrisos.

À minha orientadora prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Valéria Ghislotti Iared, por incentivar o meu desenvolvimento com palavras de confiança e motivação. Principalmente, por me apresentar um caminho sensível e potente na educação ambiental. Agradeço por encorajar a escrita poética dentro da academia. Ao fundamental apoio para as aventuras e percalços que vivenciamos. A sabedoria dela em orientar este trabalho com muita paciência e dedicação. Muito obrigada!

À banca pelas valiosas contribuições. Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marynelma Camargo Garanhani por me apresentar sobre as práticas de aventura e a potência do movimento dos corpos engajados no mundo para uma educação que acontece! À prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mayla Willik Valenti, por sua colaboração e olhar para as unidades de conservação, biodiversidade e práticas educativas.

Aos participantes desta pesquisa humanos e mais-que-humanos que vivenciaram de forma intensa cada momento. Em especial, Anderson, Julian e Bruno por aceitarem o desafio da experiência. Aos dias de sol que viabilizaram as visitas até a unidade de conservação e também a chuva que refrescou nossa caminhada. Aos que passaram pelas trilhas antes de nós e preservaram o caminho. À natureza exuberante que nos permitiu a imersão.

Aos colegas e professores do Grupo de Pesquisa em Educação Ambiental e Cultura da Sustentabilidade bem como ao Programa de Pós-graduação em Educação pelos estudos, discussões, conhecimentos compartilhados. Principalmente, o meu amigo Rafael Aloisio por partilhar as angústias e conquistas sempre com muito bom humor.

Agradeço a minha família e amigos. Em especial, a minha avó Sueli Verges e a minha madrinha Dulce Mara Gaio pelo acolhimento e cuidado comigo durante o árduo processo do mestrado.

Ao Instituto Água e Terra e ao Comitê de Ética pela anuência da pesquisa.

À Universidade Federal do Paraná pela educação pública de qualidade.  
À CAPES pela bolsa de estudos.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como temática de interesse a experiência estética nas unidades de conservação da natureza. Para isso, tem por objetivo identificar potencialidades de uma unidade de conservação como espaços de experiências estéticas da natureza com um grupo de educadores. A unidade de conservação escolhida como local de pesquisa foi o Parque Estadual Serra da Baitaca, localizado na região metropolitana de Curitiba e os participantes da pesquisa foram três educadores de diferentes áreas do conhecimento que possuíam afinidade com a caminhada. A experiência estética é aqui entendida como a dimensão sensível, sensorial, afetiva e perceptual, ou seja, uma maneira de ser-estar no mundo. Diante do exposto, formulamos a seguinte questão de pesquisa: “Quais experiências estéticas com a natureza podem ser oferecidas em unidades de conservação para a formação de educadores?”. Por enquadrar-se dentro da abordagem qualitativa, foram empregadas técnicas de produção de dados como a observação participante, estudos móveis e entrevista. Esta opção se alinha com os pressupostos teórico-metodológicos da ecofenomenologia que fundamentam a pesquisa. A partir de triangulação dos dados, a organização dos resultados e discussão do trabalho encontram-se em forma de (eco)narrativas. Na sequência, apontamos dois aspectos emergentes no intuito de responder à questão de pesquisa, são eles: **práticas de educação da atenção e práticas corporais de aventura**. Ademais, nas considerações do trabalho, argumentamos que, apesar do estudo contribuir com possibilidades de práticas que propiciem experiências estéticas nas unidades de conservação, existem outras materialidades como as mudanças do clima e o investimento público nas unidades de conservação que afetam a corporeidade da experiência. Por fim, reafirmamos que o aspecto do movimento através das práticas de educação da atenção e das práticas de aventura na educação ambiental é uma escolha de imersão na pesquisa como forma de resistência, valorização do mundo mais-que-humano e uma possibilidade de corresponder com as materialidades, um caminho do vir a ser sensível e político ao engajar os corpos no mundo.

Palavras-chave: 1. Educação da atenção 2. Etnografia sensorial 3. Mundo mais-que-humano 4. Práticas de aventura 5. Áreas protegidas

## ABSTRACT

The present research has as a theme of interest the aesthetic experience in nature conservation units. For this, it aims to identify the potential of a conservation unit as spaces for aesthetic experiences of nature with a group of educators. The conservation unit chosen as the research site was the Serra da Baitaca State Park, located in the metropolitan region of Curitiba and the research participants were three educators from different areas of knowledge who had an affinity with walking. The aesthetic experience is understood here as the sensitive, sensory, affective and perceptual dimension, that is, a way of being in the world. Given the above, we formulated the following research question: "What aesthetic experiences with nature can be offered in conservation units for the training of educators?". As it fits into the qualitative approach, data production techniques were used, such as participant observation, mobile studies and interviews. This option is in line with the theoretical-methodological assumptions of ecophenomenology that underlie the research. From data triangulation, the organization of results and discussion of the work are in the form of (eco)narratives. Next, we point out two emerging aspects in order to answer the research question, they are: attention education practices and adventure body practices. Furthermore, in the considerations of the work, we argue that, despite the study contributing with possibilities of practices that provide aesthetic experiences in conservation units, there are other materialities such as climate change and public investment in conservation units that affect the embodiment of the experience. Finally, we reaffirm that the movement aspect through attention education practices and adventure practices in environmental education is a choice of immersion in research as a form of resistance, appreciation of the more-than-human world and a possibility of corresponding with materialities, a way of becoming sensitive and political by engaging bodies in the world.

Keywords: 1. Attention education 2. Sensory ethnography 3. More-than-human world  
4. Adventure practices 5. Protected areas

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - GUARDA-CHUVA DE AUTORES E AUTORAS NA PERSPECTIVA DAS EPISTEMOLOGIAS ECOLÓGICAS.....	28
FIGURA 2 - VISTA DO CUME NO PARQUE ESTADUAL SERRA DA BAITACA.....	38
FIGURA 3 - LOCALIZAÇÃO DO PARQUE ESTADUAL SERRA DA BAITACA.....	39
FIGURA 4 - ÁREA DE ECÓTONO E VISTA DO PARQUE ESTADUAL SERRA DA BAITACA.....	40
FIGURA 5 - CONVITE DIVULGADO AOS COLEGAS DA PÓS-GRADUAÇÃO.....	42
FIGURA 6 - DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	50
FIGURA 7 - GUIA IAT CAMINHANDO NO INÍCIO DA TRILHA.....	54
FIGURA 8 - CACHOEIRA DO CAPITANDUVA.....	55
FIGURA 9 - MEDITAÇÃO NO CUME DO MORRO ANHANGAVA.....	56
FIGURA 10 - PAUSA CONTEMPLATIVA.....	57
FIGURA 11 - ANDERSON EXPLORANDO A PAISAGEM.....	59
FIGURA 12 - MAPA DO PERCURSO I.....	59
FIGURA 13 - MAPA DO PERCURSO II.....	61
FIGURA 14 - MOMENTOS AFETIVOS NA CAHOEIRA DO CAPITANDUVA.....	63
FIGURA 15 - A ESCALADA DE BRUNO.....	65
FIGURA 16 - NUVEM DE PALAVRAS COMPONDO AS UNIDADES DE SIGNIFICADO.....	66
FIGURA 17 - MOMENTOS DE CORRESPONDENCIA.....	79

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - SÍNTESE DAS CONTRIBUIÇÕES DOS PARTICIPANTES PARA O PRESENTE ESTUDO .....	42
QUADRO 2 - QUESTÕES DA ENTREVISTA E A CORRESPONDÊNCIA COM OS OBJETIVOS DA PESQUISA.....	47
QUADRO 3 - OBJETIVOS DE PESQUISA E INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS .....	48

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO REALIZADO NOS PRINCIPAIS PORTAIS E PERIÓDICOS.....	24
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

CAPES	Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENCEA	Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental
FOD	Floresta Ombrófila Densa
FOM	Floresta Ombrófila Mista
GPS	Sistema Global de Posicionamento
IAT	Instituto Água e Terra
ICMBio	Instituto de Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade
PESB	Parque Estadual Serra da Baitaca
PIBID	Programa Institucional de Iniciação à Docência
PNEA	Política Nacional de Educação Ambiental
Remea	Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental
Revbea	Revista Brasileira de Educação Ambiental
Revipea	Revista Pesquisa em Educação Ambiental
SNUC	Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UC	Unidade de Conservação

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
1.1 A TRAVESSIA DA PESQUISADORA E DA PESQUISA.....	16
1.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA .....	19
1.3 OBJETIVOS E CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....	25
<b>2 EMARANHADOS</b> .....	<b>27</b>
2.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DAS EPISTEMOLOGIAS ECOLÓGICAS.....	27
2.2 O CORPO NA NATUREZA .....	30
2.3 PRÁTICAS DE AVENTURA NA NATUREZA.....	32
<b>3 CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>36</b>
3.1 O LOCAL DE ESTUDO: PARQUE ESTADUAL DA SERRA DA BAITACA.....	38
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	41
3.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS .....	43
3.3.1 Estudos móveis .....	43
3.3.2 Observação participante.....	45
3.3.3 Entrevistas.....	46
3.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS .....	48
<b>4 RESULTADOS E DISCUSSÕES</b> .....	<b>51</b>
4.1 (ECO)NARRATIVAS .....	52
4.1.1 Estudos móveis com Anderson .....	53
4.1.2 Estudos móveis com Julian .....	59
4.1.3 Estudos móveis com Bruno.....	63
4.2 ASPECTOS EMERGENTES.....	66
4.2.1 Práticas de educação da atenção .....	67
4.2.2 Práticas corporais de aventura.....	70
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>76</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>80</b>
<b>APÊNDICE 1</b> .....	<b>88</b>
<b>APÊNDICE 2</b> .....	<b>89</b>
<b>APÊNDICE 3</b> .....	<b>90</b>

## 1 INTRODUÇÃO

“O real não está no início nem no fim, ele se mostra pra gente é no meio da travessia” (João Guimaraes Rosa<sup>1</sup>)

### 1.1 A TRAVESSIA DA PESQUISADORA E DA PESQUISA

Escolho iniciar a minha apresentação com a licença poética da palavra **travessia**. Ao me desafiar a passar para o outro lado do rio, seja por uma ponte ou caminhando pela água e por entre as pedras; primeiro, o movimento começa internamente. O desafio é grande, é preciso estar preparado e atento para o que está por vir. Travessia por se tratar de um processo no qual o corpo está engajado na atenção do ambiente. Faz parte da travessia corresponder às multissensorialidades<sup>2</sup> (como a força da correnteza, do vento, ao amigo que estende a mão, aos galhos e pedras ou pontes que contamos para realizar a travessia).

O convite da travessia é pensar que podemos ser atravessados pelo limite de nossas fronteiras para compreender nossos corpos, ambiente, relações humanas e mais-que-humanas<sup>3</sup>. Chegar ao outro lado do rio é um reflexo de muita correspondência<sup>4</sup>, é o resgate do sensível. Por isso, o modo de viver, postura, e opiniões são emaranhados de um percurso na caminhada da vida. Assim, o motivo que me leva a elaborar esta pesquisa está ligado aos meus desejos pessoais que aproximam minha trajetória profissional ao tema da pesquisa.

Busquei alguns livros de quando eu era criança para inspirar a escrita da presente apresentação, para a minha surpresa, encontrei meu primeiro livro de ensino espiritual. Logo no primeiro capítulo, o tema tratava sobre ecologia e o respeito para

---

<sup>1</sup> João Guimarães Rosa (1956) foi um dos mais importantes escritores brasileiros do século XX, dotado de uma potencialidade poética escreveu a sua obra mais aclamada “Grande sertão: veredas”. Conta a história de amor entre os jagunços Riobalo e Diadorim e se passa no sertão durante a República Velha.

<sup>2</sup> Pink (2009) compreende que não há somente um sentido sendo mobilizado durante a experiência estética. Portanto, a multissensorialidade refere-se ao corpo sinestésico. É um encontro sinérgico entre sensações~corpo~ambiente.

<sup>3</sup> A partir da abordagem ecofenomenológica, explicado com detalhes no decorrer do trabalho, consideramos mais-que-humano o mundo habitado por outros seres (ou coisas). Validamos a importância de transcender a dimensão humana, incluindo outras formas de vida.

<sup>4</sup> Ingold (2016) propõe o termo correspondência para designar a composição de movimentos que, à medida que se desenrolam, respondem continuamente uns aos outros

com a natureza. É interessante observar o quanto as influências que recebi na infância foram constituindo as minhas escolhas pessoais e profissionais da vida adulta.

Uma menina admiradora da natureza que se tornou uma mulher aventureira e observadora. Meu intuito aqui é contar sobre as experiências mais relevantes que ajudaram a compor a pesquisa. Sempre admirei aqueles profissionais biólogos que valorizam a biodiversidade e educadores que incentivam seus educandos a buscar seus sonhos, e assim, mediante ao conjunto entre sonhos e realidade realizei a escolha de minha graduação.

Sou graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Ao decorrer da graduação, destacam-se as seguintes experiências: inserção nas escolas públicas e privada em diferentes momentos, como bolsista do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID-UTFPR), professora, educadora ambiental e voluntária em unidade de conservação.

Considero meu processo de amadurecimento desde a escolha pela Licenciatura em Ciências Biológicas, por gostar dos temas que refletem sobre a vida como um todo e suas relações. Encontrei no universo educativo a oportunidade de afetar a vida dos educandos e ser afetada, mutuamente. A cada *feedback*, olhar e atitudes que foi possível sensibilizar através do meu trabalho, fortaleceram os motivos para prosseguir e aprofundar na área educativa com a temática que tenho muito apreço: educação ambiental.

Toda a somatória de experiências durante o período da graduação, os trabalhos como bióloga e professora resultaram em uma vivência singular como voluntária em uma unidade de conservação no litoral sul de São Paulo, Parque Estadual do Prelado. Durante esta vivência, olhei de perto toda a beleza da natureza e o potencial para o desenvolvimento da educação ambiental. Uma coisa já estava certa, o desejo de pesquisar, conhecer, me aprofundar dentro da educação ambiental. Este movimento despertou ainda mais forte o querer em fazer pesquisa em áreas preservadas e estabelecer as relações com a prática de educadores.

Aproveitar o percurso desde as leituras, conexões estabelecidas com os professores, colegas, autores e textos é a melhor parte do caminho! Pois, o mistério de viver e pesquisar é alimentado pelo desejo do conhecimento. Como diz a canção 'Mistério do planeta' dos novos baianos, "Vou mostrando como sou vou sendo como posso. Jogando meu corpo no mundo. Andando por todos os cantos. E pela lei natural

dos encontros, eu deixo e recebo um tanto”.<sup>5</sup>E assim é a minha vida que também corresponde a presente pesquisa.

Convido aos leitores a percorrer a travessia dessa dissertação, que possam desfrutar da leitura e se aventurar com ela. Com isso, lanço a seguinte pergunta: **Quais experiências estéticas com a natureza podem ser oferecidas em unidades de conservação para a formação de educadores?**

A organização do presente trabalho encontra-se em quatro capítulos e uma síntese final. No **primeiro capítulo**, trabalhamos a justificativa da pesquisa com o propósito de referenciar os principais autores que norteiam o estudo. Na sequência, após abordar o contexto, traçamos os nossos objetivos e comentamos qual é o caminho metodológico que responde a finalidade do trabalho.

No **segundo capítulo**, intitulado de *Emaranhados*, realizamos um aprofundamento teórico para apontar como o campo de pesquisa em educação ambiental tem avançado em relação ao tema. A partir disso, abordamos sobre educação ambiental no contexto das epistemologias ecológicas; dissertamos sobre o corpo na natureza e também a respeito das práticas de aventura, por meio dos autores e autoras que se debruçam sobre essa linha de pesquisa.

Seguindo para o **terceiro capítulo**, discutimos sobre o caminho metodológico escolhido. Tratamos sobre o local de estudo, participantes da pesquisa, instrumentos de produção de dados: estudos móveis, observação participante e entrevista. Na sequência falamos sobre a triangulação de dados. Este capítulo é também um chamado ao leitor para pensar em rotas metodológicas alternativas dentro de um estudo qualitativo de caráter ecofenomenológico.

Já no **quarto capítulo**, apresentamos os resultados e discussões das aproximações com o grupo de educadores por meio das (eco)narrativas como material resultante de experiência estética advinda das triangulações de dados.

Ademais, a **síntese final** trata sobre as considerações da autora sobre o estudo.

---

<sup>5</sup> Novos baianos, banda brasileira que nasceu na Bahia com auge nos anos 70. A marca do grupo são músicas utilizando-se de vários ritmos e gêneros musicais brasileiros que vai desde o samba, bossa nova, frevo, baião, choro, afoxé e ijexá ao rock n' roll, influenciados pela contracultura e pela emergente Tropicália.

## 1.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

A temática de interesse desta pesquisa de mestrado versa sobre a compreensão da experiência estética na natureza ser um caminho para formação de educadores.

No presente trabalho, a educação ambiental é entendida como um elo que une o conhecimento de forma a refletir na sensibilidade do indivíduo e na ação socioambiental transformadora. Para isso, nos pautamos na compreensão de ética e estética como uma relação intrínseca ao desenvolvimento humano.

A dimensão estética na educação ambiental é entendida como a capacidade de experimentar o mundo com inspiração e encantamento por meio do sensorio. A origem da palavra estética vem do grego *aisthesis*, que significa sentimento ou sensibilidade, e *aisthanestai*, para sentir com os sentidos. O evento estético vai além da descrição do mundo vivido e o referencial teórico-metodológico da ecofenomenologia é um caminho para compreender esse nível de experiência no mundo. Assim, a experiência se inicia no mundo sensorial, perceptual e emocional (IARED; OLIVEIRA; PAYNE, 2016).

Segundo os trabalhos de autores e autoras que se debruçam na compreensão da estética na educação, é perceptível que o maior desafio não é o desenvolvimento da capacidade cognitiva ou na produção de tecnologia, mas sim a abertura do indivíduo para o exercício de sentir. Portanto, uma educação ambiental que vai por entre e além dos muros pode ser guiada através da reflexividade e sensibilidade, o que é essencial para potencializar a condição ética do indivíduo (MARIN, 2007; IARED, 2017; IARED; OLIVEIRA, 2013; IARED; OLIVEIRA; REID, 2017).

Estudos que versam sobre processos recíprocos, não lineares ou não hierárquicos, e que ocorrem em fluxo na perspectiva mais-que-humana são provocativos e emergem na busca de possibilitar experiências educacionais profundas. Trazemos como exemplo o engajamento dos participantes ao experimentar as percepções do mundo, de si próprio e do outro dentro do bioma Cerrado (IARED; OLIVEIRA; REID, 2017) e os estudos de Borges (2014) e Muhler (2018) que avaliaram as experiências no âmbito da ética e estética, em diferentes contextos, mas que envolvem as variadas formas de apreender o mundo mais-que-humano.

Segundo Marin e Kasper (2009), a experiência estética é essencial para a criação de sentidos e a ressignificação do mundo da vida. A educação ambiental, para as autoras, tem por desafio fundar um discurso ambientalista em aprendizados profundos. O educador também precisa correr o risco da experiência para ser transformado. As autoras entendem que é objetivo da educação ambiental se atentar para a estética para viabilizar experiências sensibilizantes. Isso não significa focar somente na transmissão de novos conhecimentos técnicos e ecológicos, mas em vivências significantes que promovam transformações.

Nesse sentido, a educação ambiental que promova a ética, estética e política e que contribui para uma proposta de compreender que as “experiências no mundo e no meio ambiente estão conectadas por diferentes dimensões constitutivas relacionadas com afetividade, sensibilidade, cultura, política e vida social” (PAYNE, *et al.*, 2018. p. 93, tradução nossa) reforça a visão integrada da relação natureza e sociedade apresentada como uma maneira de pertencer ao mundo.

Em vista de possibilitar um aprendizado que contribua para processos educacionais mais profundos em compreensões significativas do mundo, Sarah Pink (2009) diz que o *sensorium* sempre fez parte da pesquisa. A defesa dela é centralizar isso como aspecto fundamental da experiência ao argumentar sobre a multissensorialidade, concebida como a não hierarquização entre os sentidos.

Ingold (2014), em consonância com Sara Pink (2009), não dá primazia ou centralidade para um único sentido e sim, ao movimento e ao fluxo de materiais. Para ele, o despertar da curiosidade, criatividade, da percepção corporal, e da vivência no mundo é que se faz e acontece na *educação da atenção*. A noção de educação da atenção, definida por Tim Ingold (2010), é concebida como o processo da aprendizagem que acontece na relação dos seres sendo imanente no próprio processo de desenvolvimento.

Aqui cabe o destaque para as práticas mais atencionais, seja ela por meio de caminhadas no ambiente urbano ou na natureza, a pé ou de bicicleta. Dessa forma, a busca é perceber a totalidade da experiência ao estar imerso ao lugar, à paisagem e imbricado nos modos de aprender. Pois, a simplicidade de estar presente e aberto à experiência e de ser atravessado pelo fluxo da experiência vivida, envolve o sujeito e sua capacidade de se relacionar (INGOLD, 2010; VERGUNST, 2011; CARVALHO; MHULE, 2016; MCPHIE; CLARKE, 2015).

Vários autores e autoras argumentam pelo protagonismo da experiência estética como um caminho para a autonomia, criatividade, reflexividade e rompimento com os processos de dominação (CARVALHO; MHULE, 2016; SILVA; OLIVEIRA, 2021; IARED *et al.*, 2021). A pesquisa de Carvalho e Mhule (2016) investigou um grupo de futuros professores que foram expostos a uma experiência educativa através de caminhadas em trilhas naturais favorecendo reflexões filosóficas e experiências muito mais atencionais do que intencionais, contrapondo a ciência bruta e padronizada do sistema tradicional. Em suma, as autoras valorizam uma educação para a simplicidade, para a atenção plena, para a desaceleração que permita a abertura para a experiência.

A noção do mundo mais-que-humano está ancorada no movimento da virada corporal que preza pela perspectiva da horizontalidade na relação entre humanos e não humanos. A percepção do mundo mais-que-humano, na educação ambiental, inclui a possibilidade da experiência vivida em uma abordagem atencional, ecológica e corporal (IARED; OLIVEIRA, 2017). Ao considerar as materialidades, Ingold (2012) cita o exemplo da pipa (coisa), como um acontecer, um “devir”, pois a pipa no ar em movimento se faz quando pipa~ser-humano~vento estão imbricados no mesmo fluxo de experiência. Na mesma medida em que a corporeidade se encontra na interseção entre corpo~experiência, a partir do embasamento nos pressupostos de Merleau-Ponty (1992). Para ele, o corpo é condição da existência, como um processo criativo. Assim, a metáfora do pintor exemplifica a relação de um “contínuo nascimento”, pois a experiência vivida do pintor no mundo com as materialidades o constitui como pintor na medida em que elas são retratadas em sua tela. Ou seja, é estar com/para a experiência dentro do processo criativo.

A permeabilidade para experiência que estamos falando vem de encontro com as múltiplas formas de aprender, ensinar e pesquisar. Nesse contexto, Payne (2005) investigou a imersão de uma jovem na praia e suas percepções atentas de educação ambiental incorporadas ao olhar da sensibilidade e do “vir a ser”, explicitando os “modos de fazer e saber” na pesquisa. O autor investiga sobre as camadas sendo elas sensoriais, perceptivas, conceituais e racionais da experiência ao notar a totalidade como um processo de “devir”.

Silva e Oliveira (2021) estudaram a Escola Moderna de Barcelona com o objetivo de discutir a educação na natureza pautada em práticas para a educação dos corpos. Os resultados da investigação mostram como a noção de corporeidade busca

por romper as formas de dominação social por meio de práticas escolares nas quais os alunos tivessem o contato com a natureza como atividade essencial. Esta dimensão naturalista preza pela essência do contato com a natureza e ao ar livre, desta maneira, educar os sentidos e a sensibilidade está ligado à educação dos corpos o que resulta na emancipação social dos estudantes.

Neste trabalho, consideramos que a educação ambiental não é uma ferramenta para solucionar problemas, mas sim um pilar essencial que constitui um campo de conhecimento (SAUVÉ, 2005). Por essa perspectiva, vale ressaltar que a Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA (Lei 9795/99) define educação ambiental como:

um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (BRASIL, 1999).

A pesquisa assume a natureza como auto emergente no sentido de Bonnett (2017), pois entende que ela possui sua integridade própria, seu valor próprio, não pode ser reduzida ao significado de uma construção social ou cultural. A natureza e mundo mais-que-humano assumem materialidades que existem independente do que é fruto da concepção humana.

A importância em proteger ambientes naturais advém de interesses antigos e históricos. Com o crescimento da humanidade, o impacto direto sobre os recursos naturais aumentou consideravelmente. Diante deste cenário, a responsabilidade em cuidar de lugares naturais é uma resposta cultural e de resistência às ameaças que a natureza vem suportando, como as explorações por interesses humanos egocêntricos (FONSECA; LAMAS; KASECKER, 2010).

Historicamente, em 1872, ocorreu o marco da política de conservação dos recursos naturais – a criação do Parque Nacional de Yellowstone, nos Estados Unidos. No contexto brasileiro, a partir dos esforços do engenheiro André Rebouças, em 1937 se concretizou a criação do primeiro Parque Nacional do Itatiaia. O papel desempenhado por estas áreas foi mudando ao longo do tempo.

No Brasil, uma das leis que estabelecem a conservação das áreas naturais é o Sistema de Unidades de Conservação da Natureza, conhecido como SNUC (BRASIL, 2000), o qual tem como objetivo tornar coerente e unificado uma estrutura para contemplar a conservação dos recursos naturais do país. Na legislação, unidade de

conservação é definida como parte do território nacional ou de suas águas marinhas que é determinada pelo poder público seja ele em regime de administração federal, estadual ou municipal. É importante ressaltar que a expressão “unidades de conservação” tem o seu uso apenas no Brasil, pois, internacionalmente, usa-se o termo “áreas protegidas” (NAVROSKI, 2012).

A forma pela qual as unidades de conservação trabalham com as escolas está amparada na intenção de envolver a comunidade ao considerar que um espaço educador deve ter suas ações pautadas no exercício da cidadania e respeito socioambiental, além de valorizar as populações tradicionais, populações vizinhas, culturas e saberes diversos, identidades e diversidades.

Como exemplo dessa prática, o guia de educação ambiental do Instituto Chico Mendes de Conservação da Biodiversidade – ICMBio, visa promover e executar ações educativas voltadas para o desenvolvimento da ação cidadã, pois “a unidade de conservação pode se tornar um espaço educador, já que a educação ambiental está prevista em todas as categorias descritas no SNUC” (BRASIL, 2016, p. 36).

Justamente por isso, o ICMBio conduziu um processo participativo para a elaboração da Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental em Unidades de Conservação (ENCEA), a qual reconhece, valoriza e conduz a implementação da educação ambiental nas unidades de conservação, conforme previsto no SNUC. A ENCEA visa o trabalho com a participação social na gestão ambiental para o fortalecimento da cidadania, onde a comunicação tem papel diferenciado nos processos educativos, de gestão e de mobilização social (BRASIL, 2012).

Ao envolver essas e outras questões relacionadas, podemos responder ao convite para o devir: continuar a buscar, desdobrar e improvisar, descobrir maneiras de fazer metodologias de pesquisa que nos permitem avançar na prática e na pesquisa em educação ambiental. Ademais, as unidades de conservação são espaços educadores potentes para a formação de educadores de diferentes áreas, na perspectiva ambiental. O interesse da presente pesquisa é trazer contribuições no campo da experiência estética e da educação ambiental por uma abordagem mais-que-humana.

Para compreender o que se tem produzido no campo de pesquisa em educação ambiental sobre o assunto, realizamos uma pesquisa bibliográfica, dividindo o levantamento de dados em dois momentos: no primeiro, a busca foi realizada no

Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período dos últimos 10 anos com a opção ativada de busca avançada e revisada por pares. O Portal da CAPES contempla base de dados nacionais e internacionais e o recorte de tempo foi estabelecido a fim de delimitar um período de publicação mais atualizado. Foram selecionados os seguintes descritores: descritor 1 (D1) - “educação ambiental” e “unidade de conservação”, descritor 2 (D2) - “educação ambiental” e “experiência estética”. Para contemplar a literatura internacional, buscamos: descritor 3 (D3) - *“protected areas” and “aesthetic experience”*.

Por não estarem indexados no Portal da CAPES, em um segundo momento, o levantamento foi realizado nos periódicos nacionais de educação ambiental, Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental (Remea), Revista Brasileira de Educação Ambiental (Revbea) e Revista Pesquisa em Educação Ambiental (Revipea), no período de 2012 a 2021, com descritor 4 (D4) - “experiência estética em unidades de conservação”, como detalhado na TABELA 1.

TABELA 1 - LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO REALIZADO NOS PRINCIPAIS PORTAIS E PERIÓDICOS

Momento	Local de busca	Descritores	Encontrados
1	Capes	D1	6
	Capes	D2	2
	Capes	D3	0
2	Remea	D4	0
	Revbea	D4	0
	Revipea	D4	5

FONTE: A autora (2023).

De maneira geral, notamos que há uma carência de trabalhos que contemplem a educação ambiental e a experiência estética dentro das unidades de conservação. Esta afirmação é baseada pelos baixos números de manuscritos encontrados na busca no Portal da CAPES e nas revistas nacionais. Mesmo ao considerar a pesquisa em outro idioma para abranger os trabalhos internacionais (D3 - *protected areas and aesthetic experience*), não encontramos trabalhos que contemplem a experiência estética em áreas protegidas.

Em nossa busca, os trabalhos foram enquadrados em dois grandes grupos: o primeiro, busca realizar a sensibilização e a percepção ambiental por meio de ações

educativas. Já no segundo, os trabalhos são voltados a recreação, lazer e turismo dentro das unidades. Isto aponta uma lacuna científica de trabalhos que abarquem a experiência estética em áreas protegidas, por isso, a necessidade e relevância da presente pesquisa para as contribuições científicas.

Assim como Donna Haraway (2016) afirma em sua obra *Staying with the trouble*, em nossos estudos, optamos por “ficar com o problema” no sentido de que é preciso amadurecer, refletir com tempo, e assim levantar hipóteses para a pesquisa com intuito de compreender o cerne dos problemas e não achar soluções imediatistas e superficiais. Desta forma, o que incentiva a ciência emerge de questões como, por exemplo: “como as diferentes práticas do conhecimento – diferentes modos de imersão atenta – dão existência a diferentes mundos?” (VAN DOOREN; KIRKSEY; MÜNSTER, 2016, não paginado, tradução nossa). Nossa proposta é justamente compreender as experiências estéticas em unidades de conservação como um potente caminho de imersão e aprendizado na natureza com um grupo de educadores.

### 1.3 OBJETIVOS E CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A partir da contextualização e indagações, definimos o seguinte objetivo geral de pesquisa: identificar potencialidades de uma unidade de conservação como espaço de experiências estéticas da natureza com um grupo de educadores. Na sequência, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- Descrever as respostas corporais às multissensorialidades;
- Reconhecer a ação partícipe do mundo mais-que-humano.
- Selecionar práticas corporais que são potentes para a educação ambiental.

Ao partir desse cenário e dos objetivos propostos, pensou-se no desenho metodológico. Primeiro, se faz necessário salientar que a presente pesquisa de mestrado procura alternativas metodológicas coerentes com o referencial teórico, tendo em vista que pesquisador e pesquisado estão engajados na mesma experiência e, portanto, “afetam e são afetados” mutuamente (PAYNE *et al.*, 2018, p.100).

A pesquisa foi desenvolvida na unidade de conservação Parque Estadual Serra da Baitaca (PESB), localizada na região metropolitana de Curitiba-PR. Os participantes envolvidos foram um grupo de educadores de diferentes áreas do

conhecimento. Aqui, escolhemos usar o termo ‘educadores e educadoras’ pois os envolvidos não necessariamente são professores, mas sim profissionais da educação. Nos resultados do trabalho, descrevo sobre cada participante, sua trajetória e a relação com o universo educativo. O grupo foi selecionado em virtude do interesse da pesquisa em investigar a prática educativa de profissionais de diferentes áreas do conhecimento.

Em busca de responder nossos objetivos, nos valem dos instrumentos de produção de dados por meio da **observação-participante** (INGOLD, 2016), **estudos móveis** (PINK, 2009) e **entrevista** (LAKATOS; MARCONI, 2000), assim, formando uma **triangulação para posterior análise dos dados** (MARCONDES; BRISOLA, 2014). Essas alternativas surgiram em decorrência da busca em responder à questão de pesquisa com o intuito de dialogar com os referenciais escolhidos no trabalho como possibilidades metodológicas para a compreender a experiência estética junto ao grupo de educadores. Por este viés, trabalhamos com autores que se identificam dentro da virada corporal, sendo que tal orientação filosófica dá primazia ao corpo e às dimensões sensoriais e afetivas dos sujeitos em seu cotidiano.

## 2 EMARANHADOS

“Podemos habitar esse planeta, mas deverá ser de outro jeito” (Ailton Krenak<sup>6</sup>)

Ingold (2011) estabelece que a existência atravessa um emaranhado de fluxos de vida, evolução e movimento. Os fluxos não se fecham em si mesmos, mas se entrelaçam. O autor explica a concepção de correspondência, por meio da qual pode-se refletir acerca das maneiras que as coisas ou seres se relacionam reciprocamente.

O interesse não está na maneira como isso acontece, mas no fluxo dos acontecimentos. O conceito de correspondência tem relação direta com a observação no trabalho etnográfico, pois no campo são observadas as respostas afetivas e corporais dos sujeitos, compreendido como o fluxo ou emaranhamento.

Para tanto, é preciso uma educação por meio da experimentação aberta, atrelada a composições que demandem a presença de um corpo disposto a correr riscos, aprender a ser afetado, frente às diferentes existências que compõem o universo educacional. Nesse sentido, o convite para este capítulo é perpassar por autores e autoras que fundamentem a presente pesquisa dentro deste emaranhamento.

### 2.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO CONTEXTO DAS EPISTEMOLOGIAS ECOLÓGICAS

Ao pensar em um posicionamento referente a qual perspectiva da educação ambiental vamos seguir, Carvalho (2004), questiona se existe uma educação ambiental para chamar de sua. Partindo do princípio de que há diversas correntes para estudar a educação ambiental, a autora cita o termo endereçamento, no sentido de que é preciso pensar a quem se endereça a educação. A atribuição ambiental dada

---

<sup>6</sup> Ailton Krenak, escritor, líder indígena ambientalista, autor do livro “Ideias para adiar o fim do mundo”. Nos diz sobre um lugar onde são possíveis as visões diversas de mundo e de humanidade em contraponto as perspectivas etnocêntrica, capitalista e hegemônica. Krenak fala sobre um outro lugar que a gente pode habitar além dessa terra dura: o lugar do sonho. Não o sonho de quando se está dormindo, mas aquele que transcende uma experiência na qual se abre para outras visões da vida não limitada.

à educação, já é um endereçamento, pois remete a um campo educativo múltiplo que tem como objetivo sensibilizar e não pode ser diluído no sentido geral da educação.

O presente trabalho concebe a educação ambiental a partir das epistemologias ecológicas. Segundo Steil e Carvalho (2014), as epistemologias ecológicas advém de diferentes campos disciplinares e opções teóricas a fim de alcançar um horizonte de conhecimento que supere a dualidade cartesiana. Por esta perspectiva, nos valem da filosofia, antropologia, psicologia, biologia e outras áreas do conhecimento para compreender outros modos de ser e habitar o planeta. A partir disto, reunimos autores contemporâneos que deslocam a perspectiva dual para a indissociabilidade como um campo de convergência.

A partir da virada ontológica (ou virada corporal), é possível ter outra compreensão ao negar a dualidade constituída em torno da razão-emoção, ou hierarquia da mente em detrimento de todo o corpo. É uma perspectiva que traz para a análise a dimensão estética do corpo, enquanto experiência. Para aprofundar, realizamos um apanhando de autores e autoras que abarcam o guarda-chuva das epistemologias ecológicas, como pode ser visualizado na Figura 1.

FIGURA 1 - GUARDA-CHUVA DE AUTORES E AUTORAS NA PERSPECTIVA DAS EPISTEMOLOGIAS ECOLÓGICAS



FONTE: A autora (2023).

Compreender as epistemologias ecológicas é se orientar em um conjunto de valores em que os atores humanos e mais-que-humanos ocupam os seus lugares no

mundo. Carvalho (2017) aborda sobre a formação do conceito de sujeito ecológico, tomado como um ser portador de valores éticos, atitudes e comportamentos ecologicamente orientados. Ao alinharmos epistemologias ecológicas e sujeito ecológico tratamos de um conjunto de disposições ecologicamente orientadas onde são considerados as crenças, comportamentos e valores éticos e estéticos que podem vir a ser uma perspectiva de mudança na condição dos sujeitos, agora não exclusivamente humanos.

Por meio do compartilhamento de uma experiência comum que atravessa os seres e as coisas que habitam a mesma atmosfera, as epistemologias ecológicas se referem a uma fusão de horizontes e perspectivas onde humanos e mais-que-humanos fazem parte de uma mesma experiência, “não se trata aqui de apenas reconhecer a diversidade cultural e levar em conta o ponto de vista do “outro” humano, mas de considerar o ponto de vista das coisas e dos organismos não humanos que habitam o mundo” (STEIL; CARVALHO, 2014. p. 166).

Ingold (2016) compreende por uma perspectiva não-antropocêntrica, já que o ser humano como todos os outros seres estão imersos no fluxo da vida e nessa relação de alteridade cada ser pode encontrar sua própria identidade, humanos e mais-que-humanos. Ingold (2016) estabelece o termo ‘correspondência’ pois designa uma composição de movimentos à medida em que acontecem, respondem continuamente uns aos outros. Neste mesmo sentido, viver atencionalmente é ser sensível aos acontecimentos em correspondência com movimento como prática~exposição~experiência. Com isto, a educação acontece “para fora” no sentido de que somos o que somos por uma noção de educação da atenção que está em itinerância com o todo. O conhecimento cresce e é nutrido a partir das relações com os outros, sejam humanos ou mais-que-humanos.

Vale ressaltar a relevância de trabalhos, dentro da virada ontológica, que pesquem sobre a interface das novas epistemologias ecológicas e a educação ambiental. Por exemplo, Iared *et al.* (2021) aborda sobre a educação ambiental pós-crítica, a partir da análise de três pesquisas de doutorado que buscam superar as visões antropocêntricas. O texto apresentou contribuições da sensibilidade na criação de vínculos afetivos e engajamento nas temáticas ambientais, pois o sensível é potente para a emergência de uma educação ambiental pós-crítica (ou fora da caixa) e para a virada afetiva/corporal/ontológica. O trabalho das autoras contribui para

defender práticas educativas que concebam a valorização da estética~ética~política e o vínculo de uma cultura menos antropocêntrica.

## 2.2 O CORPO NA NATUREZA

Em uma retrospectiva filosófica, o aporte teórico do livro *Pensar o Ambiente – bases filosóficas para a educação ambiental*, organizado por Isabel Cristina de Moura Carvalho, Mauro Grün e Rachel Trajber (2006), oferece aos leitores possibilidades de reflexão a partir da contribuição teórico-conceitual de diversos pensadores e do momento histórico em que viveram. Os autores apresentam relações entre natureza~cultura~ambiente e abordam tal relacionamento de maneira contextualizada.

O capítulo escrito por Nancy Mangabeira Unger (2006), com pensamentos dos primeiros filósofos gregos, os pré-socráticos, e os conceitos como *physis*, que diz respeito à vida que pulsa em todos os seres, anterior e diferente da visão ocidental moderna de natureza. Do mesmo modo, a ideia de *ethos* como morada, de onde provém a ética, anterior às dicotomias que posteriormente vieram a constituir o modo moderno de pensar o mundo. Os pré-socráticos, permitem imaginar outros sentidos para habitar o mundo como ambiência e repensar a relação do ser humano contemporâneo com o universo, e seu lugar neste todo.

No artigo *Rousseau, o retorno à natureza*, Nadja Hermann (2006) revela como a natureza é um conceito filosófico. Rousseau, compreende que “o ser humano está ‘junto com’ e ‘na’ natureza e mantém para com ela um sentimento subjetivo, que lhe permite preservá-la, ao mesmo tempo em que faz um distanciamento para construir sua liberdade”. O filósofo contribuiu para a criação de uma nova mentalidade a respeito das relações com a natureza, para ele, a natureza é uma unidade pré-empírica.

A partir dessa perspectiva filosófica, é deslocado o ponto de vista dual para uma realidade integrada entre natureza e cultura, seres humanos e não humanos dentro de um mesmo ambiente, afetando e sendo afetado. Desde os filósofos pré-socráticos até os autores contemporâneos norteadores desta pesquisa, a noção de natureza está na não dicotomia ou na não polarização excludente com a qual aprendemos a pensar o mundo: natureza/cultura, corpo/mente, sujeito/objeto, razão/emoção.

O fundamento teórico-filosófico da presente pesquisa tem como base a corrente fenomenológica, inspirada em Merleau-Ponty (1992), o qual, na obra *O visível e invisível*, aborda o conceito de carne do mundo, ao radicalizar a premissa de indivisibilidade dos seres humanos na ação e percepção do mundo. As autoras Medes e Nóbrega (2004) discutem a concepção de corpo segundo alguns autores, entre eles Merleau-Ponty, no que tece a crítica à ruptura da natureza-cultura, entre outras dicotomias. Para elas, o corpo é a nossa possibilidade de existência, corpos que reempoderam as dicotomias como complementaridades e não como oposições.

Apoiados nas conceptualizações de Merleau-Ponty, Steil e Carvalho (2012, p. 36) compreendem que é na “comunhão entre o corpo humano e o corpo do mundo, que engloba e transcende o corpo do indivíduo e se apresenta como elo entre o humano senciente e o mundo sensível”. Merleau-Ponty (1994) fez uma contribuição valiosa no estudo *Fenomenologia da percepção* acerca do conceito de percepção~consciência~mundo ao delinear que percepção é possível, porque somos seres corporais, sendo assim, o corpo é o veículo mediador das experiências.

A nossa relação com o mundo não se dá somente no plano intelectual, mas perpassa os sentidos e emoções da corporeidade, de modo que o sujeito se encontra imerso ao fluxo que o cerca. Isto é, para Merleau-Ponty, é por meio do corpo que frequentamos o mundo e podemos compreendê-lo e dar uma significação para ele (MERLEAU-PONTY, 1994).

O filósofo compreende que percepção e sensação estão unicamente dentro de uma mesma ação e não considera que a percepção é uma consciência da sensação. Apesar de muito ter contribuído teoricamente para os apontamentos sobre os dualismos cartesianos presentes no pensamento filosófico da humanidade, Merleau-Ponty não abordou explicitamente a materialidade do mundo mais-que-humano.

Para responder as nossas questões de pesquisa, nos apoiamos em alguns autores na contemporaneidade que vêm se apropriando dos pressupostos de Merleau-Ponty e trazendo novas reflexões acerca do seu pensamento. Com isso, nos apropriamos da ecofenomenologia, compreendida como um campo da fenomenologia imbricada aos princípios ambientais na perspectiva do protagonismo do mundo mais-que-humano em uma experiência do mundo sensível, como forma de engajamento no mundo (BROWN; TOADVINE, 2003).

Autores contemporâneos do campo da educação ambiental têm se apropriado da ecofenomenologia para desenvolverem suas investigações (CARVALHO, 2014; IARED; OLIVEIRA; PAYNE, 2016; IARED, 2019; SILVA, 2020). Sato (2016, p.14) entende que a ecofenomenologia é caminho para “superação da visão utilitária, técnica e antropocêntrica” com a intenção de “transcender a dimensão humana, incluindo outras formas de vida”. A autora ainda afirma que o estudo sobre o tema é escasso no Brasil e o campo da pesquisa requer mais produções que consolide esta visão.

Ao considerar esta perspectiva, podemos compreender o termo ‘porosidade’, de Tim Ingold (2012), como um caminho para o entendimento da corporeidade como um fluxo que é constituído à medida que é atravessado pelas coisas, ao afetar e ser afetado, e extravasa para o movimento.

É preciso sentir o mundo com a sola dos pés, como diz Ingold (2012). Pois através da corporeidade, é possível pensar o mundo não como algo externo, mas a partir da perspectiva da habitação (INGOLD, 2015), isto é, nós habitamos o mundo enquanto se constituem as relações. Desta forma, o corpo responde aos movimentos do mundo, assim como o mundo responde aos movimentos do corpo (IARED; OLIVEIRA, 2017).

### 2.3 PRÁTICAS DE AVENTURA NA NATUREZA

A possibilidade de vivência na natureza é imensa e, na contemporaneidade, as opções que recebem grande demanda versam sobre a busca por novas experiências e, conseqüentemente, avivando o desejo de explorar novos lugares e emoções (FIGUEIREDO; SCHWARTZ, 2013). Isto reflete na busca por ambientes naturais como as unidades de conservação.

SILVA Melo, Melo, Guedes (2020) constatou que as áreas de conservação despertam significativamente o bem-estar físico e emocional, além de oportunizar atividades com e na natureza, face à eventualidade da pandemia da COVID-19. Nesta perspectiva e diante desse desejo cada vez maior dos seres humanos de fugir das grandes cidades e do isolamento social ocasionado pela pandemia, além da busca de estabelecer um reencontro com a natureza, entre outros motivos, aumenta-se, gradativamente, a oferta de atividades de aventura.

As atividades físicas de aventura na natureza (AFAN) caracterizam-se por serem vivenciadas durante o tempo livre, podendo proporcionar sensações e emoções, em contato com um ambiente natural. A vivência dessas aventuras e emoções está pautada no risco controlado, pelo fato de existirem equipamentos de segurança e inúmeros procedimentos a serem seguidos (SCHWARTS, 2006).

O desenvolvimento do turismo de aventura no Brasil iniciou na década de 1990, influenciado por uma consciência crescente sobre os conceitos e práticas do desenvolvimento sustentável, estimulada pela Rio-92<sup>7</sup>. Tem como característica, a ocorrência em ambientes naturais, o caráter não competitivo, a diversidade de modalidades, entre elas: caminhada, montanhismo, escalada, cachoeirismo, cicloturismo, entre outros. Estas atividades envolvem sensações de adrenalina, superação, risco e vertigem (BRASIL, 2005).

Além de abordar como as práticas de aventuras acontece no segmento do turismo, o presente tópico tem como objetivo contextualizar o leitor sobre o tema das práticas corporais de aventura na natureza. Para isso, averiguamos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento destinado a definir referências para as propostas formativas das escolas básicas.

Os estudos e questionamentos analisados na BNCC são diversos e vão desde o debate, sem concesso acadêmico, sobre o uso de terminologias. Além de questões que perpassam pela formação e capacitação dos educadores e escolas, atuação e desafios dos profissionais de educação física para desenvolver o conteúdo de aventura na educação básica (SEVERINO, PEREIRA, SANTOS, 2016).

Na área da educação física, Figueredo e Schwartz (2013) realizaram uma busca em periódicos com a temática atividades de aventura e educação ambiental e os resultados indicaram a falta de aprofundamento e reflexão acerca do tema.

Em sua pesquisa, Boliau (2022) concebe a escola da floresta como pilar para a relação contínua e efetiva das crianças com a natureza. Para isso, brincadeiras educativas que envolvam aventura e riscos são potenciais para desenvolver aspectos

---

<sup>7</sup> Em 1992, acontece a Conferência da ONU sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (RIO 92), a qual se reconhece-se a insustentabilidade do modelo de “desenvolvimento” então vigente. Essa conferência foi reconhecida como o encontro internacional mais importante para a sociedade num todo, pois a partir dele a política ambiental ganha mais força e apoio, e os ideais de sociedades sustentáveis passam a ganhar visibilidade e tornam-se metas e planos de governo (RUFINO; CRISPIM, 2015).

emocionais, físicos e cognitivos, os quais despertam a empatia, confiança e cooperação.

Assim como Isabel Carvalho (2004) questiona se há uma “educação ambiental para chamar de “sua”?”, existem diferentes nomenclaturas utilizadas para cunhar o termo atividades de aventura, e que podem assumir diferentes conotações (PIMENTEL, 2013). Para tanto, neste trabalho adotamos o termo ‘práticas de aventura na natureza’ por considerar que toda prática perpassa pelo corpo. A palavra *aventura* refere-se à experiência subjetiva em busca de emoções frente ao incomum que envolve um certo grau de risco e perigo. Não menos importante, natureza como um ambiente que inclui todas as formas de vida (mineral, vegetal, formas de relevo, forças meteorológicas e o ser humano como parte da natureza).

O Ministério do Turismo (BRASIL, 2005) conceitua turismo de aventura, “as atividades turísticas decorrentes da prática de atividades de aventura de caráter não competitivo”. Considera-se educação de aventura como “a exposição direta e proposital de indivíduos a experiências desafiadoras, e com alto nível de aventura, com o objetivo de promover uma mudança interpessoal e intrapessoal nas relações humanas” (BRASIL, 2005 p. 9-10).

Ao transpor estes conceitos para a prática educativa, Betiollo e Santos (2003) pesquisaram as contribuições do montanhismo para a educação ambiental e verificou, em um grupo de montanhistas, a revisão de atitudes, comportamentos e valores que contribuem para o educar ambientalmente, como por exemplo: o respeito aos outros seres, as condições climáticas, a preparação para mudanças e imprevistos ao longo do caminho. Isto indicou uma forte aproximação entre a prática do montanhismo e as aprendizagens relativas à educação ambiental.

No campo da prática, são poucos os trabalhos de educação ambiental que se valem das práticas de aventura. Essa mesma lacuna é encontrada no campo da pesquisa em educação ambiental. Portanto, explorar essa aproximação entre educação ambiental e práticas de aventura na natureza durante as experiências estéticas da natureza em unidades de conservação parece-nos promissor para os campos da pesquisa e da prática.

Nesse capítulo, foi apresentado ao leitor a relevância teórica das práticas corporais e sensoriais no meio ambiente uma vez que assumimos um referencial ontológico e epistemológico pautado na não dicotomia entre ética~estética~política (PAYNE, 2018; RODRIGUES, 2015) ou movimento~percepção de Ingold (2011, 2000)

e Pink (2009). Assim, reafirmamos a importância de aprofundar esse campo de estudo ao buscar a intrínseca relação entre ontologia~epistemologia~metodologia da pesquisa.

No próximo capítulo, buscamos oferecer uma alternativa metodológica nas pesquisas em educação ambiental que tenham por objetivo abordar as afetividades e as emoções com ênfase para o testemunho de um engajamento corporal na natureza.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

“Não é à toa que entendo os que buscam caminho. Como busquei arduamente o meu!” (Clarice Lispector<sup>8</sup>)

Como bem pontua Clarice Lispector, na frase citada acima, buscamos intensamente qual caminho trilhar durante a condução da pesquisa. Isso não significa que tudo o que planejamos deu certo. Pelo contrário! Para apresentar os caminhos metodológicos (detalhados a seguir) foi necessária muita flexibilidade, estudo e esforço – resistimos as intempéries. Apresento aquele percurso definido, aquele que efetivamente aconteceu. Os percalços estão detalhados nas considerações finais desta dissertação.

A pesquisa em educação vem sendo marcada por questionamentos no que se refere ao método de produção e análise de dados. Ao procurar um método para apoiar a pesquisa, debruçamos os estudos nas pesquisas ambulantes de caráter qualitativo e etnográfico sensorial (PINK 2009). A partir disso, entendemos os movimentos do corpo como caminhar, dançar, pedalar e outros não como algo ingênuo, mas sim como modos de resistir, pertencer e nos relacionar no mundo.

Em uma publicação mais antiga, André (1995) caracteriza um estudo etnográfico quando atende alguns pontos principais, como por exemplo: a incorporação do pesquisador como observador participante; a entrevista como método para produção e a análise de dados; o olhar no processo e não somente nos resultados finais; atenção com a maneira própria com que os sujeitos veem a si mesmos, as suas experiências e o mundo; trabalho de campo, podendo variar de semanas, meses ou anos, dependendo dos objetivos da pesquisa, do tempo do pesquisador, de sua aceitação pelo grupo.

Dentre as formas mais contemporâneas de desenvolvimento da etnografia, Pink (2009 p.3, tradução nossa) sugere que é necessário “um reconhecimento de que a sensorialidade é fundamental para a maneira como aprendemos, compreendemos e representamos a vida de outras pessoas é cada vez mais central para a prática

---

<sup>8</sup> Clarice Lispector é uma das personagens mais citadas, pelas características de suas frases. A autora se preocupava em descrever o psicológico das personagens e retratar o dia a dia comum, sob uma ótica subjetiva. O livro “As palavras e o tempo” é uma coletânea que reúne frases de todos os livros da autora, propicia ao leitor a descoberta profunda da literatura de Clarice.

acadêmica e aplicada nas ciências sociais e humanas”. Segundo a pesquisadora, não há atualmente uma maneira padronizada de fazer etnografia, mas recomenda assumirmos as multissensorialidades como centrais na condução da pesquisa.

Sara Pink (2009) argumenta sobre a “rota metodológica” de uma investigação como vinculada ao testemunho de eventos cotidianos para vivenciar as mesmas experiências que os outros. Isto engloba todo o fluxo de seres vivos e não vivos, em constante aprendizado. A autora acredita que fazer etnografia sensorial envolve práticas colaborativas e participativas em termos de percepção, significados, valores, saberes e práticas.

Um ponto convergente entre Ingold (2016) e Pink (2009) é o entendimento de que a etnografia é uma experiência profunda, um mergulho no contexto de estudo. Enquanto a autora desloca a ideia de etnografia para a importância do movimento, o autor ressalta sobre viver a etnografia como um compromisso ontológico. Desta forma, é importante capturar e compreender, dentro da pesquisa, os vários sentidos e sensações. Pink (2009) sugere que a entrevista tradicional não é suficiente para atender a profundidade de uma pesquisa etnográfica, e postula que existem outras técnicas para apreensão das multissensorialidades durante a produção de dados.

Ingold (2016) se opõe à hierarquia entre os sentidos e não dá primazia ou centralidade para um único sentido e sim, liga todo o emaranhado de sensações ao fluxo. A sintonia fina entre o ser e conhecer implica sentido e significado à vivência. Esta relação garante uma correspondência entre inquietações, movimento e respostas como um fio invisível ligando as relações com a prática e o tecer da pesquisa de mestrado.

O movimento entendido como um recurso metodológico possibilita a percepção corporal e a produção de significados éticos~estéticos~políticos. Ao nos apoiarmos nessa perspectiva teórico-metodológica, **movimento** não significa ir de um ponto ao outro como uma única linha reta de um trajeto, mas concebe o movimento como um fluxo de interações que respondem mutuamente às multissensorialidades humanas e mais-que-humanas. Portanto, o movimento é compreendido como ontologicamente anterior às representações epistemológicas (INGOLD, 2011). Payne (2009) nos alerta sobre a importância das pesquisas em educação ambiental e a comensurabilidade entre ontologia e epistemologia para que deem suporte às questões metodológicas.

### 3.1 O LOCAL DE ESTUDO: PARQUE ESTADUAL DA SERRA DA BAITACA

Falar do Parque Estadual Serra da Baitaca (PESB) vai mais além do que citar sobre a sua importância natural, histórica e turística. Este parque foi a minha primeira conquista no montanhismo quando tinha aproximadamente quinze anos. Na época, um grupo de amigos me convidou para subir o morro, coisa que eu nunca tinha pensado em fazer. Acordei cedo, separei algumas frutas, água, equipamentos de proteção e embarquei na jornada.

Mesmo sem nenhum preparo físico, aceitei o desafio. Lembro-me muito bem do cansaço, das risadas com os amigos, dos tombos, subidas em grampos e rochas, descidas, pausas e contemplação. O misto do cansaço do corpo com o desejo de chegar ao cume. Tudo o que acontece pela primeira vez tem o seu valor. Me disseram que eu não iria me arrepender e que um dia iria me lembrar daquela experiência. De fato, tudo isso aconteceu. Incrível!

Definimos este parque como local de pesquisa por sua potencialidade em dispor de diferentes graus de dificuldade, do iniciante ao avançado. Além de ser porta de entrada para o montanhismo e escalada no Paraná. Sua beleza natural é deslumbrante, o caminho possui trilhas abertas e fechadas, cachoeira, grampos para escalar, sem contar a vista da serra do mar (figura 2).

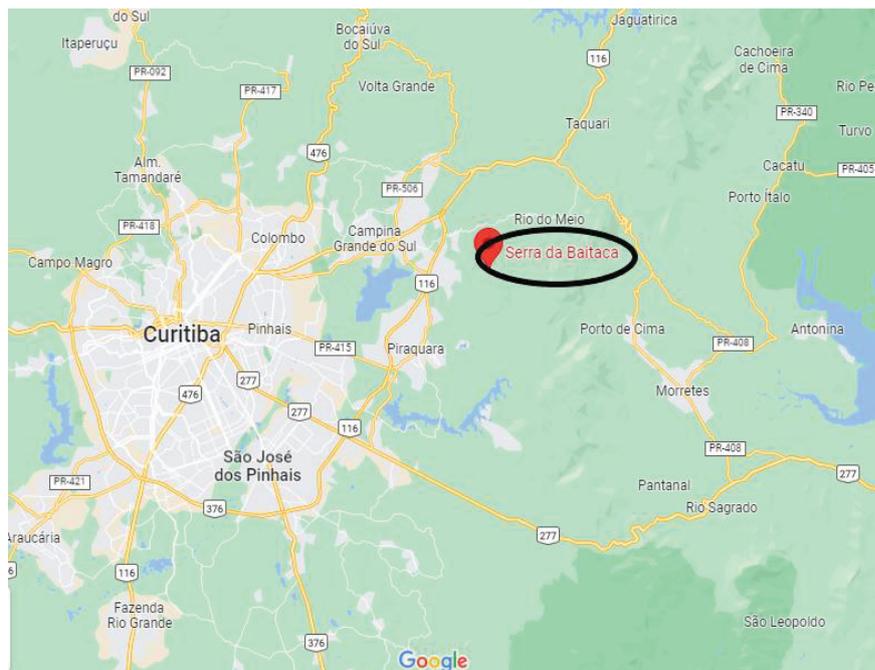
FIGURA 2 - VISTA DO CUME NO PARQUE ESTADUAL SERRA DA BAITACA



FONTE: Denis Julian (2023).

O Parque Estadual Serra da Baitaca está inserido na Serra do Mar no estado do Paraná, situando-se em uma área de ecótono entre a Floresta Ombrófila Densa (FOD) e a Floresta Ombrófila Mista (FOM), conforme mostrado na Figura 4, o que confere um significado de importância ecológica bastante expressivo à área, visto que em zonas de contato entre duas formações vegetacionais, a riqueza da biodiversidade é maior. Outro fato importante é em relação à diversidade e ao endemismo ocorrente na área. O Parque protege uma área total de 3.053,21 ha e abrange os municípios de Quatro Barras (83%) e Piraquara (17%), localizados na Região Metropolitana, distante aproximadamente 30 km de Curitiba, capital do Estado, conforme mostra a Figura 3.

FIGURA 3 - LOCALIZAÇÃO DO PARQUE ESTADUAL SERRA DA BAITACA



FONTE: Imagem do Google Maps (2023).

A criação do PESB se configura como uma estratégia de preservação de inúmeras nascentes que abastecem represas utilizadas para energia elétrica e abastecimento público da região metropolitana de Curitiba. Além disso, devido à sua localização geográfica e topografia, abriga remanescentes de FOM, Estepes e FOD, isto é, de influência atlântica, sendo que essas duas composições estão em processo

de desaparecimento em âmbito estadual e nacional, o que ressalta ainda mais sua relevância no que diz respeito à preservação ambiental.

As unidades de conservação cumprem uma série de funções cujos benefícios são usufruídos por grande parte da população brasileira. Uma delas é assegurar a qualidade e a quantidade de parte expressiva da água que compõem os reservatórios de usinas hidrelétricas, provendo energia a cidades e indústrias, além de mitigar a emissão de CO<sub>2</sub> e de outros gases do efeito estufa e dinamizar a economia de muitos municípios, através do turismo. Dessa maneira, o PESB possui uma importância estratégica para a economia de Quatro Barras e Piraquara, por meio do turismo, assim como para a conservação de parte dos remanescentes da Serra do Mar, contribuindo para a manutenção das nascentes dos rios Capivari-Mirim, Ipiranga, Capitanduva, Iraí e outros (IAT, 2002).

FIGURA 4 - ÁREA DE ECÓTONO E VISTA DO PARQUE ESTADUAL SERRA DA BAITACA



FONTE: Denis Julian (2023).

### 3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

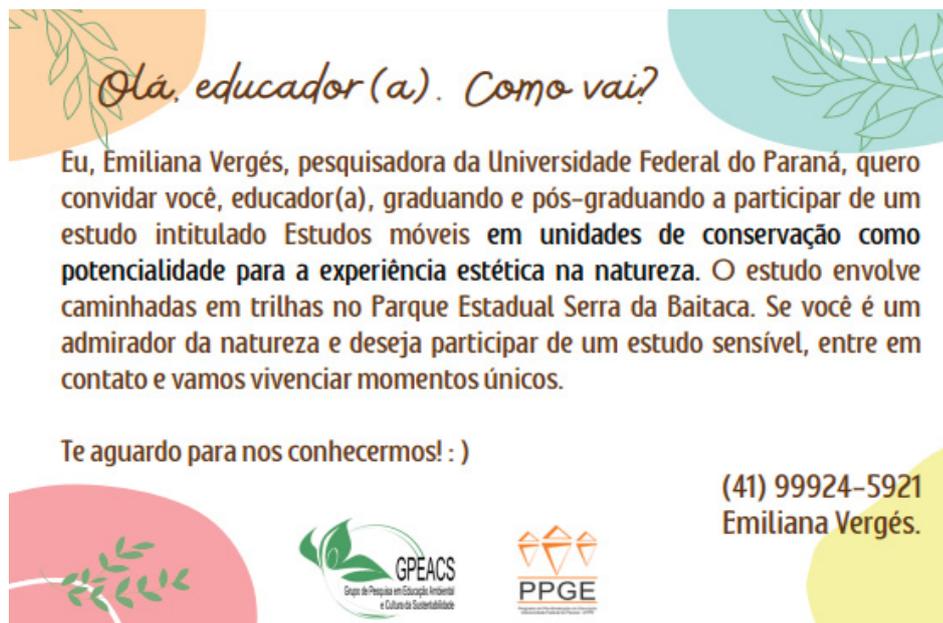
Diante da importância em trabalhar com o público adulto nas unidades de conservação, a tese de Roese (2014) torna-se referência, pois parte da perspectiva de que os sujeitos são históricos e podem modificar a sua realidade. A pesquisadora destaca que é preciso considerar as características deste público, assim como motivações pessoais e de trabalho para gerar transformações no sentido da conservação da biodiversidade e da melhoria da qualidade de vida dos sujeitos quando envolve as áreas protegidas.

Em outro estudo, a partir de aprendizagens em uma horta urbana, investigou-se a noção de participação coletiva com jovens e adultos em uma prática compartilhada com humanos e não humanos. Os resultados indicaram modos de aprender como aprender a ser, a habitar, e a adquirir habilidades, ao mesmo tempo em que se constrói vínculos de pertencimento a um lugar ambientalmente situado e a uma comunidade de prática (CARVALHO; SCHMITT; PEREIRA, 2021).

Boileau (2022), por meio de um estudo sobre a escola na floresta, evidencia os participantes de sua pesquisa: os mais-que-humanos. Estes incluíam animais e plantas vivas, bem como elementos de paisagem, clima e objetos inanimados. Tudo e todos são considerados parte do mundo da pesquisa e podem afetar e serem afetados nos fluxos de suas forças e movimentos.

Para a escolha dos participantes de pesquisa, decidimos trabalhar com o público adulto sendo eles educadores de diferentes áreas do conhecimento. Escolhemos considerar os participantes como **educadores** pois, estes podem ser diferentes profissionais da educação e não necessariamente professores. Para isso, foi realizado um convite aos colegas de turma das disciplinas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), divulgado de forma online, através do *WhatsApp* e e-mail (FIGURA 5). Somou-se o fator que denomino aqui como 'encontros da vida', pois à medida que a pesquisa avançava e eu divulgava o trabalho, novos educadores se interessavam em participar. Vale ressaltar que a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da UFPR - CAAE: 52418021.0.0000.0102 (Apêndice 1).

FIGURA 5 - CONVITE DIVULGADO AOS COLEGAS DA PÓS-GRADUAÇÃO.



FONTE: A autora (2023).

Como critério para participação da pesquisa foram considerados aqueles educadores de diferentes áreas que possuem afinidade com a caminhada, conforme organizado no QUADRO 1. Com ciência dos participantes, consideramos os nomes reais dos mesmos para a elaboração do quadro e dos resultados. As pesquisadoras fizeram uma avaliação das condições dos potenciais participantes para participar da atividade de caminhada e, para isso, os participantes responderam ao Questionário de Prontidão para Atividade Física (PAR-Q), o qual teve por objetivo identificar a necessidade de avaliação por um médico antes do início da atividade física (Apêndice 2).

QUADRO 1 - SÍNTESE DAS CONTRIBUIÇÕES DOS PARTICIPANTES PARA O PRESENTE ESTUDO

Participante	Data	Modalidade da prática de aventura	Duração	Distância	Local
Anderson	17/03/2022	Caminhada	5 h	13 km – 1450 m	PESB
	16/12/2022	Escalada			
Julian	25/06/2022	Pedalada	2h 35min	36,5 km	Curitiba
	16/12/2022	Caminhada	3h	9,7km	PESB
		Escalada			
Bruno	16/12/2022	Caminhada	3h	9,7 km	PESB

		Escalada			
--	--	----------	--	--	--

FONTE: A autora (2023).

Os registros foram construídos ao longo do trajeto a partir de fotografias, vídeos, anotações de palavras-chave em blocos de nota no celular e uso do aplicativo *Strava* (o qual registra em mapas as distâncias em quilômetros percorridos). Além disso, após cada atividade foram realizadas descrições detalhadas, gravadas em áudio no celular, de forma que todos esses registros compõem o *corpus* de análise.

### 3.3 INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Alguns trabalhos vêm trazendo essa perspectiva do movimento como primazia para a educação ambiental (por exemplo, IARED; OLIVEIRA, PAYNE, 2016; McPHIE; CLARKE, 2015). Assim, o presente caminho metodológico procura ressaltar a potencialidade dessas práticas corporais, as quais estão em consonância com as epistemologias ecológicas, como uma alternativa metodológica para a prática e pesquisa por considerar que a partir delas é possível extravasar afetividades. Na busca de uma coerência entre o referencial teórico adotado e a metodologia, foram utilizados os seguintes instrumentos de produção de dados, embasados na etnografia sensorial: a observação participante, os estudos móveis e a entrevista, conforme detalhado nas seções seguintes.

#### 3.3.1 Estudos móveis

Na literatura, os **estudos móveis** estão alinhados com outras formulações teóricas-metodológicas como etnografia sensorial, teorias não representacionais, *walking studies*, *moving bodies*, *walking ethnography* e, portanto, se constituem como uma metodologia que vem sendo referenciada por alguns autores e autoras que tomam como pressuposto que tal método permite apreender as dimensões sensoriais e afetivas no cotidiano (PINK, 2009; VERGUNST, 2011; IARED; OLIVEIRA, 2017, PAIVA 2017).

Os estudos móveis têm ganhado visibilidade no campo das ciências humanas e sociais (PINK *et al.*, 2010) e vêm sendo apropriados em investigações em educação ambiental (IARED, 2019; PAYNE *et al.*, 2018; RODRIGUES, 2019), pois aborda as

diferentes formas de percepção das experiências no mundo. O conceito de estudos móveis propõe que é possível compreender melhor as experiências se o pesquisador estiver engajado corporal e sensorialmente ao processo de investigação. Isso está relacionado à perspectiva de Ingold (2021) que, ao falar de malha, estabelece que a existência perpassa um emaranhado de fluxos de vida, evolução e movimento. Os fluxos não se fecham em si mesmos, mas se entrelaçam. O *walking ethnography* (IARED; OLIVEIRA, 2017; VERGUNST; INGOLD, 2008) e o *sensory ethnography* (PINK, 2009) são exemplos de diferentes aproximações metodológicas para investigar as sensibilidades e multissensorialidades do nosso corpo no mundo.

Em consonância com a teoria não representacional de Thrift (2008)<sup>9</sup>, os estudos móveis seguem uma perspectiva teórica que foca no processo do cotidiano e nas experiências, pois preconiza o movimento do corpo como forma de apreensão do conhecimento. Iared e Oliveira (2017) compreendem que na vivência há um compromisso com a materialidade e a sensorialidade da experiência, na qual é concedido ao pesquisador interagir com o mundo e ao mesmo tempo ser parte dele. Essa imersão é fundamental para que, ao retratar as situações do cotidiano do estudo, se possa ter relatos profundos e enriquecedores a fim de que a análise não seja superficial.

Rodrigues (2018; 2019) apresenta trabalhos que discutem a ecomotricidade como meio para compreensão e apreensão das concepções do ambiente. A partir do corpo em movimento, a interação com a natureza tem a possibilidade de se tornar lúdica, trazendo prazer à experiência vivida. A educação ao ar livre, de acordo com o autor, oportuniza o aprender relacionado com o corpo~espaço~tempo e permite a transformação na relação entre ser-humano (sociedade) e natureza (mundo).

Para o autor, existem duas maneiras de interpretar o mundo a partir das nossas experiências e, baseado em Ingold (2021), exemplifica por meio de uma pessoa na praia como essa interação acontece. Primeiro, as coisas físicas presentes na praia como a areia, o vento, a água, o sol, o som, entre outros, são compreendidos de forma

---

<sup>9</sup> A teoria não representacional tem como foco a experiência e a prática da vida cotidiana, mas pretende analisar mais do que aquilo que é conscientemente percebido pelos sujeitos (THRIFT, 2008).

distinta e separada do sujeito. De forma fenomenológica, é possível interpretar que o sujeito compreenda que esses elementos estão afetando seu corpo continuamente através do movimento, pois a experiência parte de uma imersão corporal e emaranhada do ser no mundo.

Para realizar os estudos móveis, cada participante foi convidado a realizar um percurso na unidade de conservação. Os trajetos e as diferentes modalidades das práticas (caminhada, escalada livre em rochas, cachoeirismo e ciclismo) não estavam previstos e foram sendo acordados entre pesquisadora e participantes na medida que os encontros foram sendo planejados.

### 3.3.2 Observação participante

A observação participante, que orienta esta investigação, tem a imersão nas diferentes realidades como ponto de partida, e não consiste somente em coletar as informações, mas, sim, participar e viver a experiência como um processo de encantamento e correspondência (INGOLD, 2016). Essa postura assume que o observador e observado afetem uns aos outros continuamente, como uma relação permanente de afecção.

Ingold (2014) compreende que a observação participante é estar *junto com*, se perceber em correspondência em um compromisso ontológico. Desta forma, não pode haver observação sem participação. Ou seja, é uma composição de experiência, pois “é, antes, a contemplação, em ato e palavra, daquilo que se deve ao mundo pelo próprio desenvolvimento e formação. É isso que se entende por compromisso ontológico” (INGOLD, 2014, p. 407).

Dentro dessa noção de correspondência e observação participante, é preciso estar atento a existência do *outro* (GRUN 2006). Para o autor, o outro é a natureza que se dirige a nós. Esse olhar propõe que a experiência vivida estabelece vínculo afetivo. Logo, a imersão como observador participante é possível apenas quando nos retemos ao respeito pela outriedade do *outro* que procuramos conhecer (GRÜN, 2006, p. 178).

Neste trabalho, de fato, seguimos essa postura metodológica e consideramos que não há um protocolo de investigação, uma vez que o vivido extrapola os planejamentos. A observação participante ocorreu nos diferentes encontros com os participantes humanos nos fluxos das vivências em que o mundo mais-que-humano

também era partícipe. Portanto, os caminhos metodológicos foram se delineando pela abertura de cada ente vivo e não vivo na trama da pesquisa. Detalhadamente, os relatos de cada momento foram explorados durante as vivências na unidade de conservação e registrados em fotos, vídeos e áudio no aparelho celular da pesquisadora e dos participantes.

### 3.3.3 Entrevistas

A entrevista consiste em um método de produção de dados utilizado no âmbito das pesquisas na área das ciências sociais, a fim de que se obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. Tem como objetivo principal a obtenção de informações do entrevistado, sobre determinado tema (LAKATOS; MARCONI, 2000; LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Marconi e Lakatos (2003) compreendem que o alcance da entrevista pode chegar a níveis como averiguação dos fatos, compreensão dos sentimentos, planos, opiniões, condutas e anseios do participante. Além do que, é uma técnica que se adapta aos estudos em educação ambiental uma vez que tem caráter aberto e flexível e ajuda a orientar sem perder o foco da pesquisa.

A partir de uma revisão bibliográfica, realizada por Iared e Oliveira (2017), indicou uma flexibilidade nas metodologias analisadas. Os diferentes artigos apontaram as seguintes propostas: caminhadas em grupo ou somente um participante da pesquisa, presença ou não de roteiro a ser preenchido ou momento da produção de dados, uso de gravador ou câmeras, entre outras opções metodológicas.

Vários trabalhos vêm utilizando a entrevista como método de pesquisa. Por exemplo, Andreoli (2016), em sua tese, usa a entrevista semiestruturada como forma de conhecer a compreensão dos sujeitos sobre a educação ambiental. Para isso, a pesquisadora elaborou um roteiro que orientou as questões de pesquisa vinculados aos objetivos. A organização das entrevistas de Andreoli (2016) inspirou a construção do QUADRO 2 da presente pesquisa, adaptada a nossa postura de referencial ecofenomenológico, o que impulsionou todo o diálogo com os participantes durante a experiência.

QUADRO 2 - QUESTÕES DA ENTREVISTA E A CORRESPONDÊNCIA COM OS OBJETIVOS DA PESQUISA

OBJETIVOS DA PESQUISA		QUESTÕES PROPOSTAS NA ENTREVISTA
Identificar potencialidades de uma unidade de conservação como espaço de experiências estéticas na natureza com um grupo de educadores.	1 - Descrever as respostas corporais às multissensorialidades;	Como você percebe as sensações em seu corpo durante a vivência?
	2 – Observar a ação participe do mundo-mais-que-humano;	Como você descreve sua relação com a natureza?
	3- Selecionar práticas corporais que são potentes para a educação ambiental.	Quais atividades corporais você tem ou já teve contato?

FONTE: A autora (2023).

Em outra investigação pautada nos estudos móveis, Hotton (2015) convidou os participantes para participar de entrevista caminhando, entrevista sentada e entrevista alternativa de acompanhamento, isto é, caso precisasse esclarecer algum ponto, poderia ser adicionada uma chamada telefônica. Este modelo de entrevista ambulante somado às entrevistas sentadas permitiu que a pesquisadora desenvolvesse uma pesquisa etnográfica rica ao captar diferentes aspectos sobre o objetivo do estudo.

Além de outras técnicas para analisar os dados, Iared, Oliveira e Reid (2017) utilizam a entrevista para investigar as experiências multissensoriais no Cerrado com um grupo de educadores com relação afetiva com o local. Assim, foi notado as multidimensões corporais e as relações com as materialidades do mundo mais-que-humano como contribuição para a prática em pesquisas em educação ambiental.

As mesmas autoras consideram potente dialogar com as perspectivas metodológicas para que se tenha maior consistência nas investigações. Para isso, foi identificado que as entrevistas aliadas ao *walking ethnography* oportunizaram diferentes perspectivas de maneira complementar. Enquanto as entrevistas possibilitaram conhecer as memórias, histórico, envolvimento ético e político dos participantes; o *walking ethnography* apreendeu as respostas afetivas, o que favoreceu a compreensão da experiência estética no Cerrado.

As perguntas apresentadas no QUADRO 2 foram realizadas no início da prática corporal na unidade de conservação. A questão “como você percebe as sensações em seu corpo durante a vivência?” foi a primeira a ser feita para incentivar as atencionalidades ao corpo. Na medida em que o diálogo ia se desenrolando, a

pesquisadora registrava em fotos, vídeos ou áudio no celular. Também ficou a critério dos participantes realizar estes mesmos registros em seus celulares.

As perguntas “como você descreve sua relação com a natureza?” e “quais atividades corporais você tem ou já teve contato?” foi realizada durante o percurso para conduzir a conversa e motivar reflexão nos participantes. Todos os registros (fotos, vídeos e áudios) me ajudaram a produzir uma descrição imediata após a vivência na unidade de conservação, no intuito de realizar um registro fiel aos acontecimentos.

### 3.4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Para cada objetivo específico da pesquisa, buscamos usar os instrumentos de produção de dados que mais respondiam cada objetivo. Para isso, foi organizado o QUADRO 3, a seguir, como forma de sistematizar as ideias do trabalho para posterior análise dos resultados.

QUADRO 3 - OBJETIVOS DE PESQUISA E INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

OBJETIVOS DA PESQUISA	INSTRUMENTOS
Identificar potencialidades de uma unidade de conservação como espaço de experiências estéticas na natureza com um grupo de educadores	1 - Descrever as respostas corporais às multissensorialidades;
	2 - Observar a ação participe do mundo-mais-que-humano
	3 - Selecionar práticas corporais que são potentes para a educação ambiental.

FONTE: A autora (2023).

De acordo com a perspectiva etnográfica, recorreremos à triangulação dos diferentes instrumentos empregados durante o estudo. A triangulação tem como principal objetivo contribuir não somente na análise do objeto em várias perspectivas, mas enriquecer o olhar e as dimensões que o compõem, validando assim as pesquisas qualitativas (MINAYO *et al.*, 2005; MARCONDES; BRISOLA, 2014; GOMES, 2005). Olhar para o mesmo fenômeno de pesquisa a partir de mais de uma fonte possibilita obter dados mais completos e detalhados, evitando um possível esvaziamento que pode ocorrer na utilização de uma única metodologia.

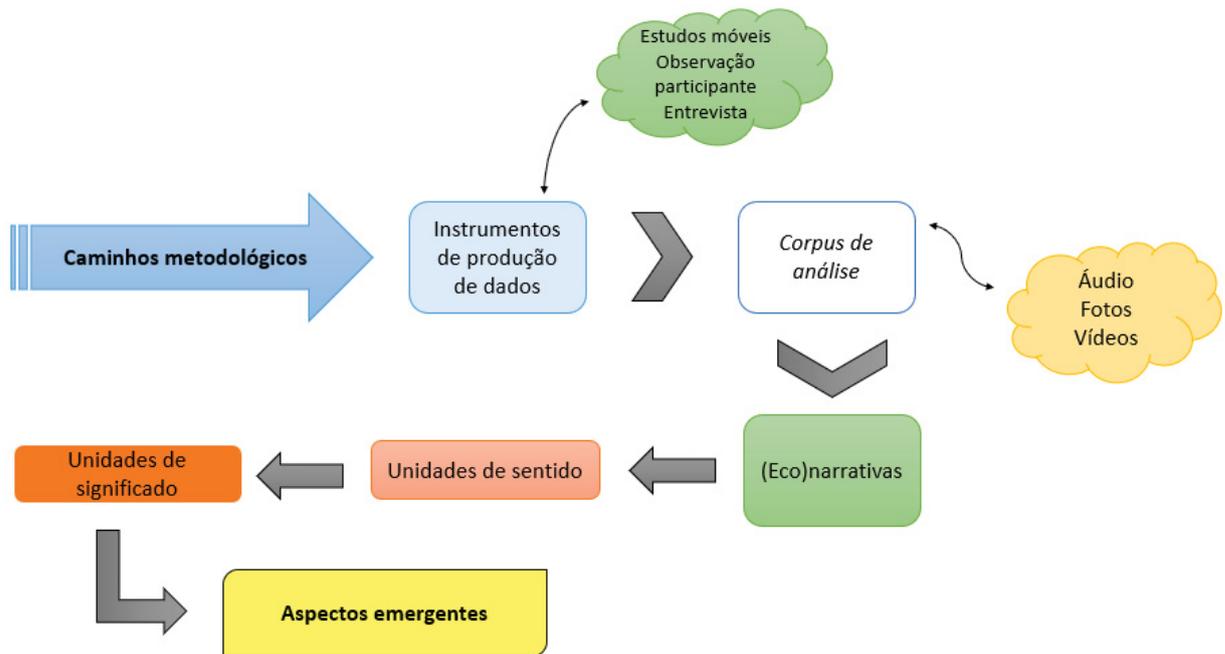
Ademais, nos pautamos em Alves, Buffon e Neves (2021) que esclarecem possibilidades de análise segundo os princípios da fenomenologia. Por esta perspectiva, a análise está na essência do fenômeno investigado, ou seja, o que interessa ao fenomenólogo é analisar o que se mostra a partir do que está descrito, enquanto vivência percebida pelos sujeitos (ALVES; BUFFON; NEVES, 2021). Assim, organizamos três momentos de triangulação.

O **primeiro momento** abrangeu a triangulação do *corpus* de análise (registros dos estudos móveis, da observação participante e da entrevista) para redação das (eco)narrativas dos participantes. O material oriundo da triangulação deste *corpus de análise* foi composto por áudios, fotos e vídeos gravados no celular e que posteriormente ajudou a desenvolver as (eco)narrativas. A redação das (eco)narrativas foi realizada pela pesquisadora, em primeira pessoa, logo após a experiência com cada participante. Logo, gerou uma (eco)narrativa por participante.

O **segundo momento** ocorreu a partir da análise individual de cada experiência compartilhada pelos participantes da pesquisa. Ou seja, cada (eco)narrativa foi analisada individualmente. Para observar o fenômeno, “faz-se os recortes julgados como relevantes e representativos do fenômeno conforme a interrogação construída”, na qual são chamadas de **unidades de sentido** (ALVES; BUFFON; NEVES, 2021, p. 211). Ou seja, as unidades de sentido são compostas por passagens das ideias escritas nas (eco)narrativas que melhor representam o fenômeno de maneira contextualizada.

Ainda no segundo momento, após definir as unidades de sentido, a pesquisadora realiza um movimento de convergência para as **unidades de significado**, que atravessa a linguagem poética das (eco)narrativas para uma linguagem próxima ao referencial teórico do fenômeno situado. Assim, levantamos os **aspectos emergentes** para posterior discussão. Cada percurso do caminho metodológico está exemplificado com uma cor diferente, conforme mostra na Figura 6. A sistematização de toda essa ideia, encontra-se como resultados no Apêndice 3 do trabalho.

FIGURA 6 - DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA



FONTE: A autora (2023).

Por fim, no **terceiro momento**, de acordo com a coerência fenomenológica do estudo, discutimos sobre os aspectos emergentes do trabalho que ocorreu a partir do refinamento das unidades de significado, tendo em vista a necessidade em responder à pergunta central do estudo: **Quais experiências estéticas com a natureza podem ser oferecidas em unidades de conservação para a formação de educadores?**

## 4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para ser grande, sê inteiro: nada  
Teu exagera ou exclui.  
Sê todo em cada coisa. Põe quanto és  
No mínimo que fazes. (Fernando Pessoa<sup>10</sup>)

A arte de viver está nas coisas simples assim como Fernando Pessoa nos aviva com o seu poema. Faço referência a ele pois de maneira muito humilde a mensagem é sobre a busca da plenitude nas ações seja ela a mais simples até a mais complexa com integridade, aceitando-nos como tal. O fato de colocar em prática nossa intensidade significa nos entregar de corpo e alma para o que fazemos. Assim, considero os resultados como uma sequência de correspondências detalhadas no prosseguimento deste trabalho.

O presente capítulo tem por objetivo apresentar os resultados de maneira processual, através das (eco)narrativas elaboradas. Conforme já foi pontuado, as (eco)narrativas são os resultados triangulados. Para aprofundar e discutir este material tornando mais plausível nossos apontamentos tratamos sobre os aspectos emergentes em subseções para responder o nosso problema de pesquisa (citado no capítulo anterior).

Para captar o dinamismo da experiência e as atmosferas afetivas, Paiva (2017, 2018) indica o uso de um conjunto de técnicas para alcançar a aproximação metodológica ao objeto de estudo e isso incluiu analisar as descrições, fotos, vídeos e áudios. Portanto, aqui apresentamos este emaranhado que emergiram aspectos discutidos no trabalho.

O desafio de incorporar o movimento e a afetividade levanta questões metodológicas importantes sobre alcançar em profundidade a experiência vivida. Seguindo a teoria não representacional de Thrift (2008), inúmeros estudos já citados anteriormente (HOTTON, 2015; PAYNE, 2013; PINK, 2007, entre outros) estão

---

<sup>10</sup> Fernando Pessoa foi um dos mais importantes poetas da língua portuguesa e figura central do modernismo português. Fernando Pessoa foi vários poetas ao mesmo tempo, criou heterônimos - poetas com personalidades próprias que escreveram sua poesia sobre os dramas da vida e de seu tempo.

trabalhando com produções, descrições e análises de dados em consonância com a virada corporal, a virada afetiva e as novas epistemologias ecológicas.

#### 4.1 (ECO)NARRATIVAS

Pesquisas no campo da educação ambiental vêm se debruçando sobre o despertar das apreensões estéticas e afetividades sobre a natureza e para além disso, se questionando em como expressar/ representar esses dados, uma vez que nossa perspectiva filosófica compreende que nem tudo se acessa e se expressa pela linguagem (PAIVA, 2017; THRIFT, 2008). Por exemplo, para Payne (2013), as (eco)narrativas são uma forma de caracterizar os dados em uma pesquisa empírica e trataremos essa possibilidade de interpretação da experiência estética na presente investigação. Ainda para o mesmo autor, por meio das (eco)narrativas a ideia de representação da experiência é descentralizada, assim, a ênfase é para o engajamento corporal e afetivo.

A (eco)narrativa é uma escolha metodológica alternativa para pesquisas em educação ambiental que objetivam trabalhar com as afetividades e emoções (IARED, 2019). Nesta pesquisa, constituem-se por meio da triangulação entre estudos móveis, observação participante e entrevista. A escrita da (eco)narrativa acontece em primeira pessoa a partir do lugar de fala da pesquisadora – a qual encontra-se em correspondência com a pesquisa.

A possibilidade de expressar os resultados por meio de uma (eco)narrativa remete a seu caráter poético e descritivo dos acontecimentos. Neste tópico, descrevo por meio das (eco)narrativas elaboradas a partir das itinaerações<sup>11</sup> (no sentido de Ingold 2014) realizadas com cada participante. Por meio dos estudos móveis, observamos as respostas afetivas e sensoriais ao longo da experiência e buscamos responder à questão de pesquisa ao apresentar os aspectos emergentes construídos. A elaboração das (eco)narrativas foi como um processo artesanal, incorporando arte e sensibilidade em sua construção. As (eco)narrativas se configuram como uma

---

<sup>11</sup> A itinaeração, no sentido de Ingold, não conecta pontos, mas consiste em um sistema aberto de improvisações (porque acontecem no desenrolar da ação) e ao longo da qual a vida é possível. As itinaerações não se dão em um mundo em rede que preexiste, mas em uma malha de linhas de vida que se produzem na mesma itinaeração. A intenção é pensar os itinerários como processos abertos, em permanente fluxo, e sujeitos a constantes improvisações criativas nos processos cotidianos da vida. Como itinerantes que improvisam criativamente seus caminhos, devemos “seguir os modos do mundo à medida que eles se desenrolam, e não conectar, em retrospecto, uma série de pontos já percorridos” (Ingold, 2012).

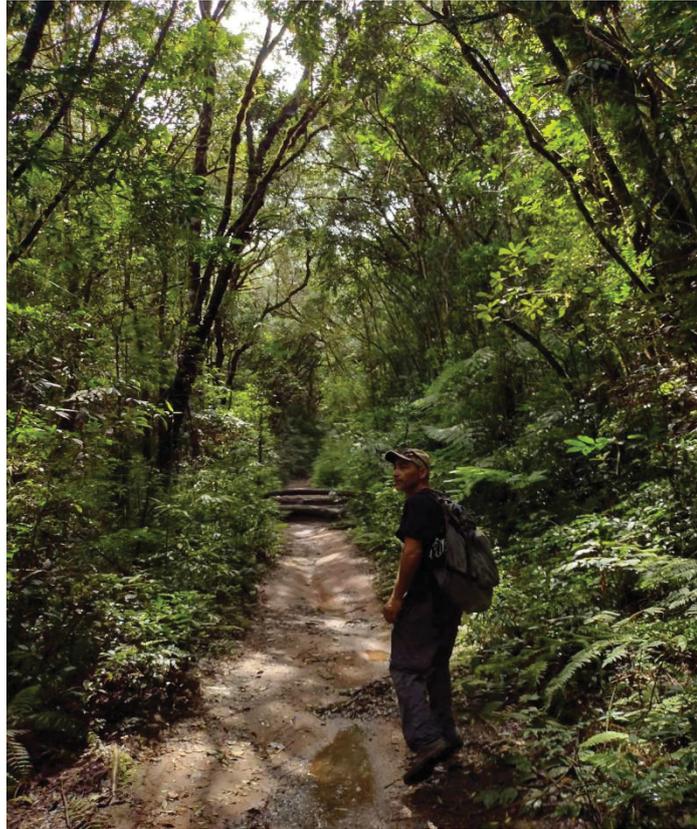
alternativa em apreender o que foi expressado nos momentos vividos, ou seja, na experiência estética.

#### 4.1.1 Estudos móveis com Anderson

Se colocar na condição de eterna aprendiz é uma dádiva pelo simples motivo de poder aprender o tempo todo! Nossa primeira caminhada na unidade de conservação não poderia ter sido mais especial. A previsão era de chuva, mas perguntei ao Anderson e ele respondeu que o tempo iria abrir. E abriu! Abriu um sentimento de querer fazer acontecer e para isso, independente se o sol iria brilhar ou se a chuva viria nos visitar organizei a ida ao Parque Estadual Serra da Baitaca. Então, no dia dezessete de março de dois mil e vinte e dois preparei a mochila, calcei a bota, coloquei na mala água, frutas e uma dose de coragem.

Anderson é uma pessoa incrível que me deu a mão na primeira caminhada da pesquisa. De uma forma muito espontânea, este jovem senhor se colocou à disposição como guia para me mostrar o parque e realizar o percurso comigo (FIGURA 7). Nos primeiros minutos ele me perguntou “Mas você só pesquisa ou faz trilha?”. Dei risada sozinha, me senti uma “intrusa” em meio àquele ambiente, então logo percebi que eu realmente sou aprendiz e na primeira aproximação tudo o que cabia a mim era observar com atenção cada movimento.

FIGURA 7 - GUIA IAT CAMINHANDO NO INÍCIO DA TRILHA



FONTE: A autora (2023).

Tudo começou com o primeiro passo. Ao chegar na entrada da trilha, lembrei de sentir os pés no chão e as sensações que este ato traz consigo. Foi uma descoberta multissensorial! Naquele momento decidi esquecer das urgências do mundo contemporâneo, os afazeres, a pressa, o celular e naquele momento iniciava a minha imersão na experiência. E que imersão! As sensações tomaram conta de tal forma que à medida que caminhávamos, os sentidos se aguçavam, os cheiros eram sentidos mais fortes, observava o som dos passos que abria o caminho, na subida o calor prevalecia, mas quando chegamos no primeiro ponto da cachoeira do Catanduva (FIGURA 8) foi recompensador ver e sentir aquela água límpida e refrescante.

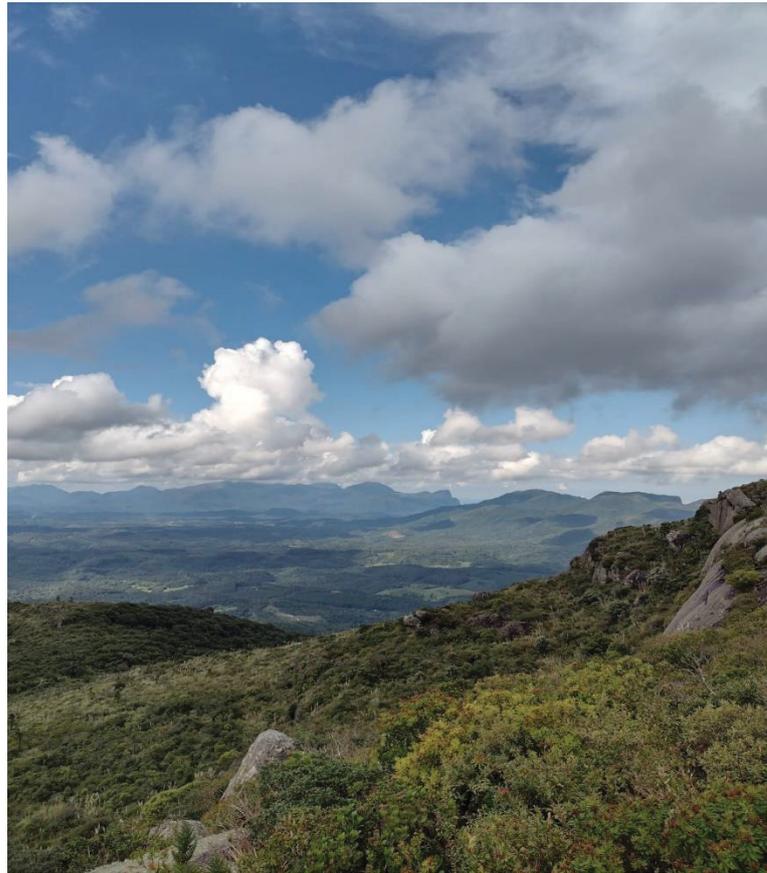
FIGURA 8 - CACHOEIRA DO CAPITANDUVA



FONTE: A autora (2023).

Passamos por diferentes momentos e percursos como trilha aberta, mata fechada, troncos como obstáculos, subidas, descidas, rochas para escalar ou pular, até chegar no primeiro ponto de pausa na cachoeira. Quando parei, a sensação em meu corpo ainda era de movimento. Pois, com a frequência respiratória elevada e o ritmo compassado, compreendi que estava em itinerância junto ao guia e a natureza (FIGURA 9). Naquele movimento fluido do meu corpo, entrei em uma espécie de meditação ativa, harmoniosamente sincronizada com o fluir da água seguindo o seu percurso e desviando de modo suave entre aquele emaranhado de elementos humanos e não humanos como as pedras, galhos, troncos, plantas, musgos, fungos.

FIGURA 9 - MEDITAÇÃO NO CUME DO MORRO ANHANGAVA



FONTE: A autora (2023).

Como no livro de Le Breton (2015), “Elogio del caminhar”, o autor, de forma instigante, reflete sobre o caminhar como uma forma ativa de meditação pois requer uma sensorialidade plena. Isto vem de acordo com estudos que comprovam que o caminhar desperta uma condição de relaxamento no corpo ao desacelerar as ondas cerebrais. Além de estimular a liberação de hormônios como a endorfina que proporciona a sensação de prazer e bem-estar. O autor compreende que andar é viver o corpo e também uma (re)descoberta de si mesmo. Entendo que esta busca por si se dá em profundidade quando se vive uma experiência de observação e atenção, por isto o caminhar gera um movimento de vida, pensamentos, reflexões. Deste modo, o caminhar pode vir a ser um “método silencioso de reencantamento de tempo e espaço” (LE BRETON, 2015 p. 11).

Nosso percurso aconteceu com a duração de 5 horas de caminhada, totalizando 13km de trajeto. O ritmo era forte, intenso. Ora o silêncio prevalecia e ora o som era o dos passos, das nossas respirações e da natureza. De modo espontâneo, Anderson contou que certo dia estava caminhando sozinho e notou um grupo de

macacos abrindo uma fruta no dossel da floresta. Com um certo ar de encantamento ele refletiu e compartilhou comigo 'como a natureza é sábia e perfeita'. Nesse momento, com atenção, escutei e observei a simplicidade do caminhar como uma potente possibilidade de imersão e contemplação da natureza.

Enquanto todo o emaranhado da caminhada acontecia, Anderson relatava sobre suas experiências desde muito jovem na montanha. Como morador local, sua aproximação com o ambiente sempre foi genuína. Ele viu o Parque passar por diferentes gestões, avanços e retrocessos ambientais. Falou também sobre o quanto os visitantes, por falta de bom senso, deixam lixo ou retiram elementos da natureza no percurso das trilhas. Comentou sobre sua relação afetiva com o lugar, falamos as experiências mais marcantes na natureza e comentei sobre os meus sonhos aventureiros de poder acampar na montanha para ver o sol nascer (FIGURA 10). Assim, nos aproximamos e compartilhamos de uma experiência única envolvidos pelo cansaço e a sensação de itinerância com a natureza.

FIGURA 10 - PAUSA CONTEMPLATIVA



FONTE: A autora (2023).

Anderson aceitou novamente ser o guia para a nossa caminhada no dia dezesseis de dezembro de dois mil e vinte e dois. Sem dúvidas, a participação dele foi fundamental para a realização da trilha (FIGURA 12). Aprendi muito observando o Anderson. Desde a maneira como ele caminhava, a noção de localização no morro, até quando ele compartilhava seus conhecimentos como morador antigo da comunidade.

Quando criança, ele sempre gostou de subir a montanha, explorar os percursos, descobrir novas paisagens (FIGURA 11). Esse conhecimento adquirido na prática é algo intrínseco de Anderson. Ele traz em suas veias a história do parque, das pessoas que fizeram e fazem bem ao local, a gentileza com os animais que encontra nas trilhas, ele já carregou muitas pedras na mochila para ajudar a construir o caminho que estávamos trilhando.

Observei o Anderson verdadeiramente cuidando da natureza, com respeito e sabedoria. O maior exemplo foi ver ele retirando os resíduos (como garrafas e plásticos) deixado pelos visitantes que encontramos durante a caminhada. É incrível como ele conhece o caminho (comum e atalhos) como a palma de suas mãos.

Ele contou o quanto aprende com a natureza e com o parque. No momento em que estávamos passando por uma bica de água, rodeada de pedras ele falou que poderíamos beber daquela água e assim refrescamos o corpo e a alma naquele instante. Ainda lembramos da música de Raul Seixas *medo da chuva*<sup>12</sup>, que diz *aprendi o segredo, o segredo, o segredo da vida. Vendo as pedras que **choram** sozinhas no mesmo lugar. Vendo as pedras que **sonham** sozinhas no mesmo lugar.*

Nesse mover-se com o mundo, houve o despertar de uma percepção sagrada do ambiente e a noção de unidade entre nós e o ambiente que habitávamos. Para Chiesa e Brito (2020) o entendimento do sagrado não como algo externo ou uma entidade fora, mas sim no sentido imanente da percepção sagrada do ambiente como uma experiência corporal na natureza.

---

<sup>12</sup> Raul Seixas, conhecido como pai do rock brasileiro e maluco beleza. Foi um compositor, cantor, produtor e multi-instrumentista. O auge da sua carreira foi na década de 70 porém, suas músicas são consideradas atemporais e transcendem as gerações.

FIGURA 11 - ANDERSON EXPLORANDO A PAISAGEM



Fonte: A autora (2023).

FIGURA 12 - MAPA DO PERCURSO I



Fonte: App Strava (2023).

#### 4.1.2 Estudos móveis com Julian

Na manhã de sábado do dia vinte e cinco de julho de dois mil e vinte e dois, eu e Julian combinamos de pedalar para aproximar nosso contato e praticar o pedal. Durante a manhã, o ar estava renovado para o novo dia, mas também gelado! Afinal, já entrava o inverno. Para nossa sorte, o clima era bom, o sol estava entre nuvens e à medida que o dia raiava, e o movimento da pedalada acontecia, nossos corpos se esquentavam.

Minha intenção foi explorar o potencial da pedalada durante uma conversa de aproximação e observação atenta das sensações que esta atividade poderia provocar. Julian aceitou o desafio e a pesquisadora deixou a conversa fluir enquanto pedalávamos. Nosso trajeto foi previamente definido, nossa intenção era chegar até a unidade de conservação e para isso optamos por seguir na ciclovia. Estávamos dispostos a pedalar enquanto os nossos corpos aguentassem.

Enquanto conversávamos sobre a vida, a atenção estava no trânsito, na paisagem e nos obstáculos que era preciso desviar. Outros ciclistas cruzavam nossos caminhos e nos cumprimentavam, carros buzonavam, outros veículos passavam muito próximo de nós, cliclistas. Pedalar é também um ato de resistência. Uma liberdade conquistada, apesar de ser a minoria.

A observação atenta na paisagem e no trânsito ia compondo as nossas conversas e pausas. Certos momentos, a conversa ficava para depois, logo após recuperar o fôlego perdido na subida. Ora o embalo da descida animava a pedalada, e, por vezes, nosso diálogo era interrompido por contratempos – o desvio da raiz da árvore que atravessava a ciclovia; o cachorro que cruzava a rua; os veículos que passavam próximos as bicicletas; ou ainda em nossas pausas para tomar água ou comer algo.

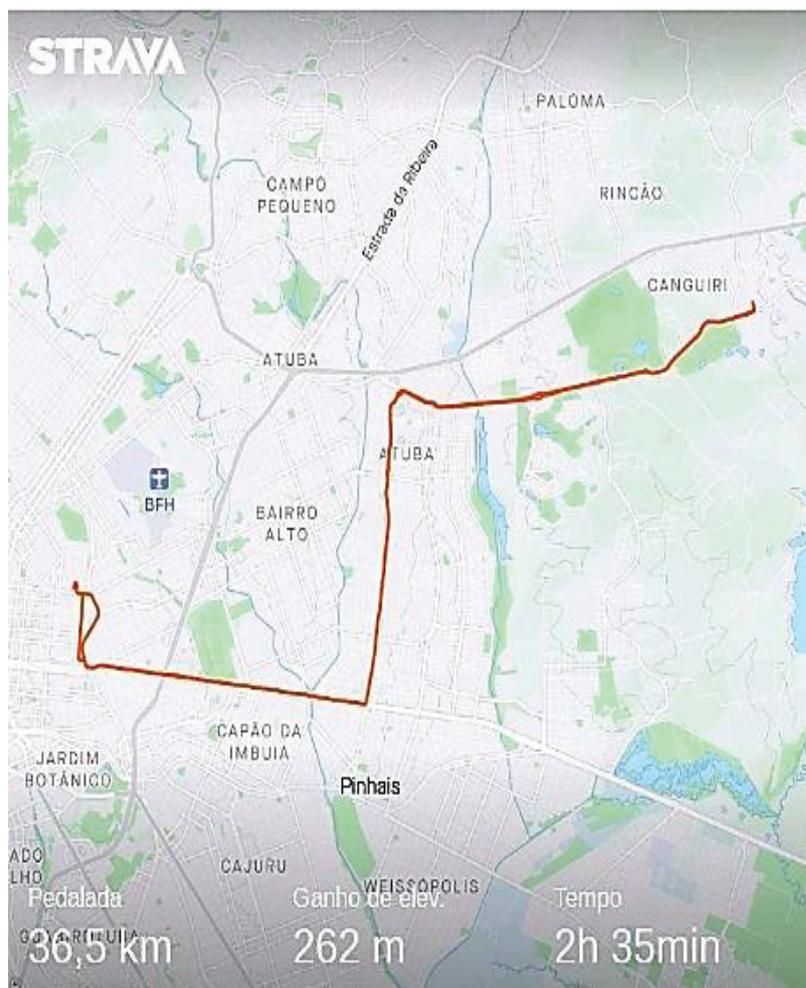
Em meio ao entrelaçamento de fatores, conversamos sobre como o Julian, professor, educador e artista compreende os corpos em movimento. Para ele, há um fluxo que move a medida em que os corpos se apropriam de si, do ambiente e de um todo. É nesse fluxo ou *flow* que as experiências emergem e cada um reage à sua maneira. Isto vem de encontro com a visão de Ingold (2012) no que toca a concepção de que somos atravessados pelos fluxos o qual estamos todos imersos. As condições afetivas também são consideradas bem como as influências mediadoras de encontros corporais afetivos.

Ainda precisamos pegar o fio do novelo para continuar a conversa, pois assim como a pesquisa, ela não se acabou. Pelo contrário, reverberou em mais e mais

perguntas e reflexões que alimentam o desejo em conhecer quem é o Julian e como ele entende a dança dos corpos de diferentes mundos.

Na volta, já seguimos mais cansados e ofegantes. Optamos por caminhos alternativos com muitas curvas, subidas e descidas. Mapear o caminho é uma arte nem sempre linear, embora a Figura 13 possa ser interpretada como caminhos certos e retos, na prática nossa experiência contornou muitas relações entre nós humanos e não-humanos.

FIGURA 13 - MAPA DO PERCURSO II



FONTE: App Strava (2023).

No dia dezesseis de dezembro de dois mil de vinte e dois, realizamos a nossa caminhada no Parque Estadual da Baitaca, subindo o morro do Anhangava. Explorar essa experiência com Julian foi prazerosa e desafiadora! No início, conduzi as

questões da entrevista e pedi observassem seus corpos, os sentimentos ou sensações pudessem emergir durante a jornada.

Estávamos em silêncio na subida do morro, o que exigia muita força corporal e controle da respiração. Os meus batimentos cardíacos estavam acelerados e o olhar atento ao ambiente. Até que o silêncio foi quebrado com a seguinte pergunta de Julian: “E então, como você está sentindo o seu corpo nesse momento?”. Essa pergunta me trouxe para o presente e fiquei surpresa pois percebi que de fato a pesquisadora estava sendo observadora-participante e correspondendo a experiência estética. Levei alguns instantes para responder, e disse que a minha atenção era para os meus pés, focada nas pisadas e na força que o meu corpo precisava fazer para subir. Na realidade eu já estava cansada, mas não queria desanimar ninguém. O foco era chegar lá em cima!

O sentido das caminhadas de Thoreau, estadunidense e filósofo que carregava uma pergunta central: o que é o bem-viver. Para Thoreau, caminhar é uma experiência de fluxo na natureza, um meio no qual se torna possível um responder ao outro e compor as materialidades que configuram a experiência, pois para o filósofo, “as caminhadas envolvem, riscos como o cansaço, emoções e sensações corporais diversas, e também afetos positivos como o deslumbramento e as experiências de fluxo” (WILLIGES, 2018. p. 5 e 6).

As experiências de fluxo que autor cita, é como um tipo de ação em que mente e mundo se integram. Quando chegamos até a cachoeira estávamos envolvidos por toda a experiência corporal durante a caminhada e então tiramos as botas e pisamos com os pés descalços na terra e depois na água, que estava muito gelada por sinal!

É como Ingold (2010) afirma, “é preciso sentir o mundo com a sola dos pés”. No que toca a concepção de que somos atravessados pelos fluxos o qual estamos todos imersos. Toda aquela atmosfera afetiva de caminhar, compartilhar, estar imerso a natureza foram fortes influências para os encontros corporais afetivos (FIGURA 14).

FIGURA 14 - MOMENTOS AFETIVOS NA CAHOEIRA DO CAPITANDUVA



Fonte: A autora (2023).

#### 4.1.3 Estudos móveis com Bruno

Conheci o Bruno durante uma disciplina que realizamos juntos no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), quando realizei o convite aos colegas, imediatamente ele se interessou. Bruno é educador físico, pesquisador, tem o espírito aventureiro, gosta das experiências e sensações que o contato com a natureza trás. Marcamos e remarcamos alguns encontros pois o fator clima influenciou consideravelmente.

Subir o morro do Anhangava foi o primeiro desafio no montanhismo para Bruno. Foi possível sentir a ansiedade misturada com a coragem quando nos encontramos. No caminho até o parque, conversamos sobre a pesquisa, nossas vidas, o clima e fomos entrando em sintonia. Como é intensa e experiência de realizar pela primeira vez algo novo! Bruno estava radiante, curioso e com sede de viver!

Quando iniciamos a caminhada, a mata estava mais fechada e era preciso andar em fila. Senti que Bruno estava mais introspectivo, passos lentos, olhar atento, ouvindo os barulhos ao redor, observando o canto dos pássaros e dos passos. Aos poucos, a paisagem ia se alterando. A subida ficava mais íngreme e com isso a respiração aumentava. Era preciso força para subir, pausas para tomar água e recuperar e nestes momentos estabelecemos nossas afetividades. Entre subidas e descidas do caminho, eu estava muito imersa aos sons, cheiros. Perguntei ao Bruno se ele havia sentido o cheiro de mata fresca. Foi então que ele percebeu e também

sentiu, isto remeteu a lembranças da infância em mim. Em outro momento ele apontou para uma colônia de fungos e disse “Olha! Que lindo”. Antes desse apontamento eu não havia percebido aquela a beleza. Testemunhar o que se vê, sente, ouve abre um campo de possibilidades que nasce continuamente diante de nossa percepção: encontrar a atenção que se aviva para essa emergência, para então produzir novas memórias: eis o que pode ser chamada de educação da atenção.

Nesse ponto, percebo o quanto é potente a caminhada como um recurso pedagógico para se trabalhar as emoções e sentimentos, como forma de promover a imersão do eu na própria ação, caminhar na natureza é experimentar instantes de vida pura, é estar inteiro em si mesmo, sem afastamento. Assim como uma criança na sua mais simples pureza de sentir e estar presente. Como diria o cantor brasileiro Gonzaguinha, *eu fico com a pureza da resposta das crianças*.

Esta imersão gera o despertar da *presentidade*, a qual, segundo Williges (2018) remete a noção de viver o presente, estando como um todo (mente~corpo) na experiência. Segundo o autor, esse seria o que o caminhar ensina ao o bem viver. O autor se apoia em outro filosófico para desenvolver essa noção e cita Thoreau, o qual faz a analogia com o galo pois ele acorda cedo e viver o agora; estar com ele é estar em harmonia com as estações. O canto do galo é uma expressão da saúde e da integridade da natureza, um desafio ao mundo inteiro.

Seguimos a caminhada, com momentos de itinações, trocas, ajuda e compartilhamento de experiências e assim criamos laços afetivos. Outro ponto muito marcante foi quando paramos para contemplar a natureza. Olhar para imensidão e perceber que somos pequenos diante do mundo. Foi como olhar para a imensidão, mas também olhar para si e recompor as energias. Tudo isso envolveu riscos como o cansaço, emoções e sensações corporais diversas, e também afetos positivos como o deslumbramento e as experiências de fluxo. Dessa forma, notei a integração entre indivíduo e ação, um tipo de ação eficiente em que mente e mundo se integram, como que anulando as perspectivas usuais de afastamento e exterioridade adotadas pela mente inquieta, que julga “de fora” aquilo que vivenciamos.

Quando chegamos no momento de escalar o paredão de rochas, compartilhamos o sentimento de maior adrenalina e contemplação, pois já estávamos em altitude mais alta e era possível ter a vista da serra do mar e da vegetação. Para subir, observei que o Bruno usava seu corpo inteiro próximo das rochas, usando as mãos, tronco, pernas e pés bem junto a rocha, como uma aranha (FIGURA 15).

Enquanto que eu, a pesquisadora, subia em posição bípede pois não conseguia fazer como o Bruno. Exploramos diferentes movimentos do corpo nessa subida junto com as pausas para admirar a paisagem. Assim que chegamos ao cume, o sentimento de superação e conquista predominou. Nos recuperamos e descansamos, pois, ainda havia toda a volta.

FIGURA 15 - A ESCALADA DE BRUNO



Fonte: A autora (2023).

Descemos por outro caminho. Para a nossa surpresa, uma suave chuva veio refrescar nossos corpos. Com isso o clima já mudou, o cheiro da mata ficou fresco, as pisadas eram cuidadosas na descida, segurávamos nas raízes, dávamos as mãos e apoio um ao outro. O cansaço já predominava, mas foi recompensador chegar até a cachoeira e pisar com os pés na água que estava bem gelada. Nos energizamos e seguimos para chegar até o final da trilha.



#### 4.2.1 Práticas de educação da atenção

É desafiador para a educação ambiental trabalhar a experiência estética e oportunizar vivências sensibilizantes. Isso significa, em outros termos, “fundar um discurso ambientalista não na pura transmissão de novos conhecimentos ecológicos, mas em vivências significantes que suscitem reflexões sobre a lógica que sustenta um modelo de desenvolvimento profundamente enraizado nas construções sociais modernas” (MARIN, KASPER; 2009, p. 281).

Durante a experiência com Anderson quando “passamos por diferentes momentos e percursos como trilha aberta, mata fechada, troncos como obstáculos, subidas, descidas, rochas para escalar ou pular, até chegar no primeiro ponto de pausa na cachoeira. Quando parei, a sensação em meu corpo ainda era de movimento” ((eco)narrativa 1). Nota-se, portanto, que o “movimento é ontologicamente, epistemologicamente e metodologicamente gerador de afetividades” (IARED *et al.*, 2018, p.186), tal experiência desperta a sensibilidade, sendo, o pano de fundo para a geração de novos conhecimentos.

Como por exemplo, no instante que a pesquisadora relata que aprendeu observando o Anderson. “Desde a maneira como ele caminhava, a noção de localização no morro, até quando ele compartilhava seus conhecimentos como morador antigo da comunidade” ((eco)narrativa 1)).

A experiência estética da natureza pode e deve ser enfatizada fora do ambiente formal de educação. A pesquisa de Iared (2015) trata dessa possibilidade quando resgatou os espaços de formação dos ambientalistas defensores do bioma Cerrado. No caso desse estudo, argumentamos pelas unidades de conservação como espaços potenciais as relações de correspondências e afetividades com o mundo mais-que-humano na educação ambiental.

Vale chamar a atenção para a potencialidade da experiência estética, passa pela noção da educação da atenção (INGOLD, 2010). A educação da atenção consiste em criar condições para que as pessoas possam perceber e aprender em tempo real, de forma presente.

O processo de aprendizagem por redescobrimto dirigido é transmitido mais corretamente pela noção de mostrar. Mostrar alguma coisa a alguém é fazer

esta coisa se tornar presente para esta pessoa, de modo que ela possa apreendê-la diretamente, seja olhando, ouvindo ou sentindo. Aqui o papel do tutor é criar situações nas quais o iniciante é instruído a cuidar especialmente deste ou daquele aspecto do que pode ser visto, tocado ou sentido, para poder “pegar o jeito” da coisa. Aprender, neste sentido, é equivalente a uma “educação da atenção” (INGOLD, 2010, p.21).

A noção do mostrar, argumentada por Ingold (2010), se fez presente durante todo o percurso, nas relações de troca verbais e corporais dos caminhantes. Por exemplo, durante a ocasião em que a pesquisadora, entre subidas e descidas do caminho, pergunta ao Bruno se ele havia sentido o cheiro de mata fresca e então ele também sente. Ou ainda, em outro momento ele apontou para uma colônia de fungos e disse “Olha! Que lindo”. Antes desse apontamento a pesquisadora não havia percebido aqueles seres mais-que-humanos.

Percebe-se que o papel de “tutor” se desloca e inverte, pois dependendo da situação pode-se ser o mais experiente ou o iniciante. Isso reforça a ideia de Ingold (2010), sobre a noção de mostrar e de que o conhecimento não se constrói pela transmissão de um acúmulo de representações, mas por meio de uma educação da atenção, onde dentro de contextos ambientais específicos os sujeitos desenvolvem seus conhecimentos a partir de suas próprias ações e percepções incorporadas. É uma maneira de ser~estar no mundo.

De acordo com Borges (2014) vivemos e aprendemos em um mundo que é mais-que-humano e a partir dessa compreensão é necessário que se reconheça o papel da materialidade na construção das aprendizagens e na experiência pedagógica que acontece nos lugares. O autor não nega que a aprendizagem é social, porém, reforça que “aprender em um mundo mais que humano nos leva ao simples deslocamento da atenção para essas presenças nas práticas de educação ambiental que acontecem entre lugares” (BORGES, 2014, p.56).

Ingold (2011) diz que os organismos, humanos e mais-que-humanos, não podem ser situados ou localizados em uma paisagem como se seus corpos tivessem um invólucro. Pelo contrário, o habitar do ambiente acontece no movimento, ou seja, a experiência está entrelaçada na malha de fluxos dos materiais (vento, temperatura, cores, cheiros, texturas, sons, histórias, memórias etc). A sincronização entre todas essas materialidades constitui o fluxo da vida e daí advém a indissociabilidade entre cultura ~natureza e humanos ~mais-que-humanos.

Esse entendimento desperta, com a experiência estética, a compreensão do sagrado. Que pode acontecer pela capacidade de encantamento e contemplação, em um processo de correspondência (INGOLD, 2016) onde no movimento entre observador e observado, respondem uns aos outros continuamente. Como aconteceu em diversas vezes durante as práticas corporais na unidade de conservação (quando observamos as montanhas do cume do Anhangava, ou ainda, quando tiramos os calçados para sentir a água da cachoeira). Cada participante sentiu o sagrado dentro e fora de si.

A sacralidade da natureza já vem sendo discutida por alguns autores na educação ambiental (IARED, 2019; CARVALHO; STEIL; GONZAGA, 2020; CHIESA 2017). O entendimento do que é sagrado depende, para Chiesa (2017), do quanto uma pessoa investe intensamente a sua atenção e sua emoção sobre uma determinada coisa. Assim, ao colocar afetividade em algo, tornamos aquela coisa sagrada, ou seja, atribuímos um valor a partir das emoções e sentimentos. Para o autor, “perceber o universo, as coisas, os seres e a si mesmo de uma maneira sagrada significa estar atento às continuidades, às conexões, aos fluxos que percorrem, unificam e atravessam todo o ambiente” (CHIESA, 2017. p. 428), considerando o mundo mais-que-humano.

Portanto, argumentamos por essa potencialidade nas unidades de conservação. Entre o fluxo de acontecimentos durante o percurso, aponto aqui aqueles que mais nos trouxeram a percepção do sagrado: a chegada ao cume do morro do Anhangava. Admirar aquela paisagem foi como sentir a presença do sagrado. A emoção em ver que vencemos toda a subida, estávamos a aproximadamente 1430m de altitude após quase duas horas de caminhada, superamos as dificuldades e limites corporais, compartilhamos e correspondemos uns aos outros.

Para os indígenas, a natureza é um local sagrado, as montanhas, a chuva, o sol, a terra, as pedras e outros elementos possuem vida e são respeitados assim como respeitam os ancestrais da tribo. É na natureza que eles encontram inspiração para viver, sonhar, cantar, dançar e curar. Por isso, os povos originários não se veem separados da natureza, mas se sentem parte integrante dela (KRENAK, 2019). Isto tem total relação com a busca pela não dicotomia entre natureza~cultura, humano ~ mais-que-humano.

A educação estética busca ir além dos limites entre os mundos interior e exterior e as dicotomias do paradigma ocidental, buscando reavivar as sensibilidades intuitivas como forma de motivar o engajamento participativo, o qual tem relação com o tratamento do mundo mais que humano como partícipe. Os encontros vivenciados demonstram a existência de uma relação de correspondência entre o movimento do corpo e o ambiente como potencialidade para ser aproveitada na unidade de conservação.

#### 4.2.2 Práticas corporais de aventura

O compromisso da educação ambiental por meio da experiência estética é uma maneira de propiciar aprendizagens em que se predomina a dimensão sensível, sensorial e afetiva em harmonia com o ambiente (PAYNE et al., 2018). Para responder nosso objetivo específico sobre descrever as respostas corporais às multissensorialidades, ressalto a passagem da (eco)narrativa 1:

No momento em que ocorre a pergunta do participante Julian para a pesquisadora: “E então, como você está sentindo o seu corpo nesse momento?”. Essa pergunta me trouxe para o presente e fiquei surpresa pois percebi que de fato a pesquisadora estava sendo observadora-participante e correspondendo a experiência estética” ((eco)narrativa 2). O foco aqui é o sentir, que é a base para compreender o mundo que nos cerca e do qual fazemos parte (IARED; OLIVEIRA, 2013).

Ao transpor isso para o campo de pesquisa, o fenômeno da experiência exige uma compreensão a partir do engajamento corporal da pesquisadora na mesma situação da experiência dos envolvidos. E segundo Ingold (2011) esse engajamento se dá no movimento ou na malha do fluxo da vida.

Pink (2009) sugere que a pesquisadora ou pesquisador utilize de todo seu corpo sensorial ao compilar e interpretar os dados da investigação. Segundo a autora, a percepção sensorial não é apenas dialogada e nossas interações sociais não são apenas baseadas na linguagem verbal ou visual. Ou seja, apreender as experiências do outro pode ser mais bem compreendido quando os pesquisadores, também estão vivenciando e não apenas ouvindo ou lendo as os relatos dessas experiências.

A multissensorialidade (Pink 2009) é concebida como o papel central no envolvimento do corpo com os eventos do cotidiano. Há uma sintonia fina entre o sentir e a relação da percepção corporal, o que implica sentido e significado à vivência.

Esta relação garante uma correspondência entre inquietações, movimento e resposta. Como um fio invisível ligando as relações entre o corpo~movimento~ação.

Segundo Pink (2009) e Ingold (2014), a etnografia precisa se reinventar ao explorar explicitamente a percepção sensorial e incorporar técnicas de análise e representação dos dados que sejam mais colaborativas e participativas. Isso se configura como um compromisso ontológico para com a pesquisa (INGOLD, 2014).

Ao pensar na intersecção entre corpo e movimento, Pink (2009) elucida exemplificando que corpo em movimento responde de maneira diferente aos estímulos do mundo. Para a autora, o sensorialmente sentido pode vir a ser a fonte da cognição. Por este viés, Pink entende a multissensorialidade no intuito de que não há hierarquia entre os vários sentidos, ou seja, o corpo é sinestésico.

Retomando a ideia de Merleau-Ponty (1994), o movimento é a chave para a conexão com o mundo, pois é no movimento que o corpo se comunica com o mundo e sua compreensão dele se constrói na intencionalidade do movimento que este apresenta ao ter sensações, não sendo possível dissociar a sensação do movimento corporal, já que o fluxo de acontecimentos e materiais passa pelo corpo e é no corpo que este se reflete no ser humano.

O entendimento de Iared, Oliveira e Payne (2016, p.197), vem de encontro com o que propomos neste trabalho, que “a experiência estética com~na~da natureza tenha uma relação profunda com os valores inevitavelmente atribuídos a ela”. O corpo, o sentir e a aprendizagem são inseparáveis, o que torna o conhecimento uma extensão da nossa relação corporal com o mundo.

Ao conceber que somos um só com~no mundo, passamos a compreender as possibilidades e escolhas de ser-estar no mundo. Isso reforça uma postura ética~estética~política que oportuniza uma mudança de comportamento e a concepção de novas atitudes como a do sujeito ecológico. Sendo assim, a potencialidade da questão gira em torno da corporeidade à medida que afeta e é afetado pelas relações. Trabalhar esta noção na unidade de conservação é uma potente imersão para experiências corporais sensibilizantes.

A partir do que foi exposto até agora, e inspirado em tais autores e autoras, diríamos que corresponder ao universo, as coisas, os seres e a si mesmo de uma maneira sagrada significa estar atento às continuidades e aos fluxos que perpassam, unificam e atravessam todo o ambiente. Mas de que maneira essas questões se alinham as práticas de aventura e ao bem viver?

Primeiramente, vamos retomar a noção de corpo. Para Merleau-Ponty “não é a soma de órgãos justapostos, mas um sistema sinérgico do qual todas as funções são retomadas e ligadas no movimento geral do ser no mundo” (1994, p. 314). Segundo ele, é por meio do corpo que frequentamos o mundo e podemos compreendê-lo e dar uma significação para ele (MERLEAU-PONTY, 1994). Iared, Oliveira e Payne (2016) afirmam, com base em Merleau-Ponty, que ao falarmos de estética, nossa relação não é de uma mente que pensa e, posteriormente, formula sua interpretação dos fenômenos, mas sim parte de um engajamento dinâmico e experimentador do corpo no mundo.

Por este viés, as práticas de aventura necessariamente perpassam pelo corpo e foram geradoras de afetividades. Como por exemplo no momento em que escalamos o paredão “Bruno usava seu corpo inteiro próximo das rochas, usando as mãos, tronco, pernas e pés bem junto a rocha, como uma aranha. Enquanto eu, a pesquisadora, subia em posição bípede pois não conseguia fazer como o Bruno” ((eco)narrativa 3).

Ao explorar as diferentes possibilidades corporais nesta prática de aventura (escalada/caminhada) emergiram questões (temas) e valores (sentimentos) a serem trabalhados como o sentimento de medo, superação, adrenalina, felicidade. Também, temas como mudanças no clima, preservação ambiental, história do parque. Dessa maneira, indicamos que o aprendizado precisa perpassar pelo corpo para gerar entendimento dentro de processos educativos.

Um bom exemplo sobre isto que estamos falando é a perspectiva do movimento no campo da educação, o filme Maria Montessori – uma vita per i bambini retrata a percepção de corpo infantil e seus movimentos na aprendizagem das crianças. Montessori inicia sua trajetória na medicina (psiquiatria) e depois se aprofunda na educação. Com a observação atenta, Montessori percebe a necessidade de transformar o ambiente em que as crianças do orfanato viviam e propõe materiais para jogos e brincadeiras com variadas formas, texturas e tamanhos. Esse movimento vem de encontro com diferentes sensações que as crianças não haviam experimentado como correr, pular, rir a partir de um banho de chuva no contato com a natureza.

Nesse ponto, notamos que há uma relação intrínseca no processo de aprendizado a partir dos elementos da natureza e do sentir, pois, neste momento é despertado um olhar sensível para além dos muros e padrões estabelecidos. Por isto,

para Garanhani e Paula (2020), os movimentos do corpo têm a potencialidade de expressar e comunicar a partir das relações com o outro.

Nessa relação com o outro, entre movimento~pausa “para a nossa surpresa, uma suave chuva veio refrescar nossos corpos. Com isso o clima já mudou, o cheiro da mata ficou fresco, as pisadas eram cuidadosas na descida, segurávamos nas raízes, dávamos as mãos e apoio um ao outro” ((eco)narrativa 3). Ou seja, a caminhada proporcionou uma possibilidade de ser-estar no mundo em momentos de correspondência.

Em uma pesquisa de doutoramento, Veronica Hotton (2015) se propôs a andar com cada participante com o intuito de analisar como a caminhada e o movimento refletiam nas percepções corporais dos participantes enquanto educadores. Em outro estudo, ao proporcionar uma caminhada ao ar livre, Mcphie e Clarke (2015) argumentam que, por meio da corporeidade, foi estimulada a cognição usando a arte, o sentir, o lúdico e o imaginativo. Tudo isso pautado no intuito de adentrar às questões ambientais em uma experiência vivida.

Springgay e Truman (2018) organizaram um livro - *Walking Methodologies in a More-Than-Human World: Walkinglab*, a partir de estudos que defendem o caminhar como uma incorporação metodológica para abarcar pesquisas de múltiplas áreas. Considera-se a perspectiva de diferentes corpos incluindo uma gama de diferentes caminhadas. Como metodologia de pesquisa, a caminhada tem uma história diversificada e extensa nas ciências sociais e humanas, ressaltando seu valor para a realização de pesquisas situadas no campo relacional e material.

Os estudos já citados apontam sobre a importância da caminhada como uma metodologia de pesquisa, prática escolar por uma educação fora da sala de aula e também no ensino superior. Entretanto, grande parte das atividades que envolvem aventura estão centralizadas no ecoturismo e lazer, sem possuir de maneira efetiva o cunho educativo. Deste modo, há potencialidade em explorar a multissensoriedade de outros movimentos além da caminhada, por meio do ciclismo, e a escalada ou montanhismo, por exemplo.

Mas então, como as práticas de aventura são potentes para a unidade de conservação? A aproximação com a natureza e o contato com diferentes possibilidades corporais e afetivos manifestaram uma maneira de pertencer ao mundo na busca de uma relação mais horizontal com os seres. Isto implica no bem viver. Nesse ponto, notamos que há uma relação intrínseca no processo de aprendizado

pois, neste momento é despertado um olhar sensível para além dos padrões estabelecidos.

Williges (2018) aborda sobre o bem viver, com base em Thoreau, e defende que corpo e natureza estão interligados como fluxos que integram indivíduo e ação, neste sentido, o ser é itinerante para com o mundo que habita. Para ele “as caminhadas envolvem, diferente do estudo filosófico em espaços protegidos, riscos como o cansaço, emoções e sensações corporais diversas, e também afetos positivos como o deslumbramento e as experiências de fluxo” (WILLIGES, 2018. p.6) O autor defende a ideia de corporeidade, o bem-viver pode ser alcançado colocando o corpo sob certas condições sejam elas radicais ou desafios corporais, que integram ser~ambiente~mundo.

O mesmo autor critica a ideia de linearidade sobre o modo em que projetemos a nossa vida e o ideal de felicidade e satisfação que só pode ser alcançado se atingir certo objetivo, caso contrário o sentimento de frustração e dor das expectativas geradas são maiores. Nesse ponto, a caminhada é um recurso possível para se trabalhar as emoções e sentimentos, como forma de promover a imersão do eu na própria ação, “caminhar é experimentar instantes de vida pura, é estar inteiro em si mesmo, sem afastamento” (WILLIGES, 2018. p.12).

Esta relação do bem viver com a busca de ser-estar em um mundo melhor, nos remete questões sobre sustentabilidade. Em uma entrevista com James Hillman (2015) <sup>13</sup>– psicólogo americano, foi abordado o assunto da sustentabilidade e ele questiona: o que faz você não querer destruir alguma coisa? O psicólogo argumenta que é o senso de apreciação da beleza. Se começarmos a enxergar o mundo como belo, como algo bonito, nós iríamos querer cuidar. O que você faz com algo bonito? Você se apaixona por ela. E por se apaixonar pelo mundo, você quer mantê-lo perto. E essa é a resposta mais simples para os problemas ambientais em relação ao que fazer pelo mundo.

Para os gregos, o mundo era algo belo, estético, que você poderia ver no céu, na floresta, em qualquer lugar. Uma vez que despertamos o nosso senso estético e não estamos “anestesiados”, devido a todas as distrações mundanas, seríamos capazes de ver, apreciar a beleza do mundo. No momento em que há beleza, você se

---

<sup>13</sup> Entrevista disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=rFa0X06hLOU&t=920s> acesso em: 10 mar. 2023

apaixona pela beleza - isso é Platão, mas também é a nossa própria experiência (ele complementa).

Ao ver um homem ou uma mulher bonita, você se apaixona por ele ou ela. Esse é o primeiro ponto da atração. Se você se apaixonar por algo, amar o mundo (não através no moralismo cristão) que diz você deve amar o mundo” ou econômico em que a sustentabilidade é para o nosso próprio benefício. Não é nada disso... tem que ser algo muito mais profundo, algo que toque o coração. E toca o coração se você perceber que a nossa tarefa com a Terra é amá-la, se apaixonar por ela. Não apenas pela imposição “você deve amar o mundo”. Mas se você se apaixona por ela, está esteticamente vivo para isso!

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo dessa pesquisa, passamos por um caminho árduo, porém muito gratificante. Nossas escolhas tanto com relação ao referencial quanto na prática metodológica foram tomadas pensando na sintonia fina entre ontologia ~ epistemologia ~ metodologia. Durante a travessia foram sendo suscitadas muitas demandas, como por exemplo: a aproximação com a unidade de conservação e com os educadores.

Este percurso gerou um exaustivo trabalho para conseguirmos o aceite dos termos de aprovação da pesquisa, tanto para o Comitê de Ética da UFPR como para o Instituto Água e Terra. Foi um extenso tempo entre com idas e vindas do projeto, por e-mails e telefonemas a fim de conseguir a autorização para dar início a pesquisa. Foi necessário realizar o contato com gestores, corpo de bombeiro, pesquisadores e nesse emaranhado, conheci o Anderson (o qual se disponibilizou a ser o guia para a nossas práticas de aventura).

Inseguranças surgiram e a responsabilidade também em levar um grupo para um ambiente de montanha. Por isso, coube a pesquisadora tomar todas as medidas de resguardo para a segurança do grupo (uso de roupas adequadas, *kit* de primeiros socorros, e a fundamental presença do guia para orientação do caminho).

Assim como uma criança quando vive algo diferente, repete muitas vezes aquela mesma história, da mesma forma era eu, a pesquisadora falando sobre “vivenciar a tal da experiência”. Convidei os colegas das disciplinas de pós-graduação que cursei, além de que, por onde eu passava, contava sobre a minha pesquisa e fazia o convite aos conhecidos (trato como “encontros da vida” esse evento). Essas aproximações foram me conectando com diferentes pessoas e aprendendo com todo o processo.

Entretanto, algumas variáveis influíram em desencontros, tal como a disponibilidade do participante, muitas vezes nem todos podiam na mesma data. Cogitamos realizar a experiência separadamente, porém, continuaria inviável por questões de logística. A distância de Curitiba até a unidade de conservação é de aproximadamente 30 km. Logo, foi preciso organizar todo um manejo para chegarmos até o local.

Apesar da distância, o acesso até o parque é fácil, possui o mapa do caminho no Sistema Global de Posicionamento (GPS) e placas indicativas no município de

Quatro Barras. Ao chegar na entrada do morro, todos os visitantes precisam se identificar no trailer da base do IAT por medidas de segurança. Na trilha, propriamente dita, as placas de sinalização estavam desatualizadas e muitas até rasuradas, o que dificultou a exposição das informações. Por isso que a presença do Anderson como guia foi tão importante para a nossa prática de aventura, além dos conhecimentos compartilhados por ele. A trilha estava em boas condições, isto porque grupos de voluntários realizam a manutenção e monitoramento do caminho.

A questão fundamental é pensar, como as práticas de aventura na natureza através do olhar do mundo mais-que-humano, pode se tornar uma realidade para mais vivências na unidade de conservação? Nesse ponto, o presente trabalho precisa se desdobrar em perspectivas futuras em busca de cumprir o novo objetivo. Assim, se farão necessárias mais correspondências com os responsáveis pela UC bem como alinhar as expectativas com as esferas governamentais a fim de engajar mais força ao trabalho.

Outro fator, muito influente na pesquisa foram as mudanças climáticas. No ano de 2020 (logo no início da pandemia da covid-19) a população de Curitiba enfrentou um período de estiagem o que provocou o racionamento de água por quase um ano (FOGGIATO, 2020; PARANÁ, 2022). Em meus passeios de bicicleta, lembro-me de passar pelas barragens (nas regiões metropolitanas de Curitiba) e perceber a tristeza da seca. Os níveis dos corpos de água estavam muito abaixo do que eram, toda a natureza sofreu com a estiagem prolongada.

Em contraponto, em 2022 enfrentamos um período de chuvas que favoreceu a recuperação do abastecimento de água nos reservatórios da região metropolitana de Curitiba. Um cenário completamente diferente da seca. Agora com água em abundância, as notícias são a respeito dos deslizamentos de terra, estradas bloqueadas, vidas perdidas. Neste contexto, a pesquisa seguia acompanhando a previsão do tempo e as boas condições para a realização dela.

A partir desse cenário, a maneira que este problema global intervém no estudo é com base na intenção de que o trabalho não é propor uma cartilha de ações pontuais de educação ambiental a fim de salvar a condição atual dos problemas ambientais ou mudanças climáticas. Muito menos, impor mudanças de hábitos, ou doutrinar sobre o que é certo ou errado. Mas sim, proporcionar uma experiência estética viva para despertar a sensibilidade e reflexões. Pode ser mais uma maneira de “adiar o fim do mundo” como coloca Ailton Krenak.

Esses modos de ser no mundo, assim como a escrita poética na academia, como apresentamos nas (eco)narrativas, Clarice Lispector (2021, p.461) diria que “esse estilo já foi chamado de várias coisas, mas não do que realmente é: uma procura humilde. Humildade como técnica é o seguinte: só se aproximando com humildade da coisa é que ela não escapa totalmente”. A escrita das experiências foi como um processo artesanal, na tentativa mais fiel de querer reproduzir toda a intensidade em palavras.

As potencialidades apresentadas da unidade de conservação tornam-se ainda mais explícitas à medida que percorremos os aspectos emergentes – **práticas de educação da atenção e práticas corporais de aventura**. Desde a escolha por ser observadora-participante, o que foi preciso muita atenção, flexibilidade e não menos importante a capacidade de encantamento, em um processo de correspondência onde no movimento entre observador e observado, respondem uns aos outros continuamente uma vez que estivemos juntos, uns com os outros, nos movimentos de exposição à experiência. A educação expõe, ou seja, abre caminhos para novas descobertas e conhecimentos. A finalidade deste trabalho não foi encontrar todas as respostas para os problemas educacionais e ambientais, ou ainda, querer que a transformação aconteça com o outro. Mas sim, poder testemunhar e vivenciar uma nova condição de educação (mais-que-humana) e percorrer caminhos na unidade de conservação a fim de valorizar o lugar, a história e os seres que por ali já passaram com respeito a todas as condições de vida.

Proporcionar esse olhar da experiência estética para as unidades de conservação foi como buscar em profundidade a questão central de nossa pesquisa. Apontar quais experiências estéticas podem ser oferecidas na unidade de conservação é indicar também uma direção para pesquisas futuras de cunho estético~ético~político. Nesse ponto, a formação dos educadores passa a abranger a perspectiva mais-que-humana.

A primazia ao movimento através das práticas de aventura na educação ambiental é uma escolha de imersão na pesquisa como forma de resistência, valorização do mundo mais-que-humano e uma possibilidade de corresponder com as materialidades, uma prática do vir a ser sensível e político como maneira de engajar os corpos no mundo. Por isso, digo que foi preciso colocar a alma na experiência

pois, como diria Joseph Campbell (*apud*. RODRÍGUEZ, 2022))<sup>14</sup>“o lugar da alma é onde o mundo interno e o mundo externo se encontram”. Entre o céu e a terra, sejamos seres em correspondência harmônica com a natureza.

FIGURA 17 - MOMENTOS DE CORRESPONDENCIA



FONTE: A autora (2023).

---

<sup>14</sup> Joseph John Campbell foi um mitologista, escritor, conferencista e professor universitário norte-americano, famoso por seus estudos de mitologia e religião. É autor da obra O Herói de Mil Faces.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, M. F. S.; BUFFON, A. D.; NEVES, M. C. D. A fenomenologia como uma abordagem metodológica. In: MAGALHÃES JUNIOR, C. A. de O.; BATISTA, M. C (Org.). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 1 Ed. Maringá/PR: Gráfica e Editora Massoni, 2021, p. 205-2017.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ANDREOLI, V. M. **A Educação Ambiental no contexto dos colégios estaduais da Ilha do Mel/PR: Currículo, ação docente e desenvolvimento comunitário local**. 2016. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2016.
- BETIOLLO, G. M.; SANTOS, S. S. Contribuições do montanhismo para a Educação Ambiental. **Motrivivência**, n. 20-21, p. 163-188, 2003.
- BONNETT, M. Sustainability and human being: towards the hidden centre of authentic education. In: JICKLING B., STERLING S. (ed.). **Post-Sustainability and Environmental Education**. Palgrave Studies in Education and the Environment. Cham Switzerland: Palgrave Macmillan, 2017, p. 79-91.
- BORGES, M. G. **Formas de aprender em um mundo mais que humano: emaranhados de pessoas, coisas e instituições na ambientalização do contexto escolar**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 28 abr. 1999. Seção 1, p. 1.
- BRASIL. **Lei nº 9.985,, de 18 de julho de 2000**. Regulamenta o art. 225, § 1o, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 18 de julho de 2000.
- BRASIL. Regulamentação, normalização e certificação em turismo de aventura. Relatório diagnóstico. Brasília: Ministério do Turismo, 2005.
- BRASIL. CONAMA. **Recomendação nº 14, de 26 de abril de 2012**. Recomenda a adoção da Estratégia Nacional de Comunicação e Educação Ambiental em Unidades de Conservação-ENCEA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 abr. 2012. n. 28, Seção 1.
- BRASIL. **Instituto Chico Mendes De Conservação Da Biodiversidade**. Educação ambiental em unidades de conservação: ações voltadas para comunidades escolares no contexto da gestão pública da biodiversidade. Brasília, 2016.
- BOILEAU, E. Y. S.. **Relating and Learning with Other Beings, Materials, and Weather**: multispecies assemblages at a canadian forest school. 2022. 300 f. Tese

(Doutorado) - Curso de Faculty Of Education, Lakehead University, Thunder Bay, On, 2022.

BROWN, C.; TOADVINE, T. **Eco-phenomenology**: Back to earth itself. Albany, NY: SUNY Press, 2003.

CARVALHO, I. C. M. Educação Ambiental Crítica: nomes e endereçamentos da educação. In: LAYRARGUES, Philippe Pomier (coord.). **Identidades da educação ambiental brasileira**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004.

CARVALHO, I. C. de M.; GRÜN, M.; TRABJBER, R. (org.). **Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

CARVALHO, I. C. M. A perspectiva das pedras: considerações sobre os novos materialismos e as epistemologias ecológicas. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v. 9, p. 69-79, 2014.

\_\_\_\_\_. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico** (livro eletrônico). São Paulo: Cortez, 2017.

CARVALHO, I. C. M; MHULE, R. P. Intenção e atenção nos processos de aprendizagem, por uma educação ambiental “fora da caixa”. **Ambiente e Educação**, v. 21, n. 1, p. 26-40, 2016.

CARVALHO, I. C. de M.; SCHMITT, L. A.; PEREIRA, M. V. EDUCAÇÃO E SUSTENTABILIDADE: APRENDIZAGENS EM UMA HORTA URBANA. **Pedagogia Social**, n. 37, 2021.

CARVALHO, I. C. de M.; STEIL, C. A.; GONZAGA, F. A. Learning from a more-than-human perspective. Plants as teachers. **The Journal of Environmental Education**, v. 51, n. 2, p. 144-155, 2020.

CHIESA, G. R. À procura da vida: pensando com gregory bateson e tim ingold a respeito de uma percepção sagrada do ambiente. **Revista de Antropologia**, [S.L.], v. 60, n. 2, p. 410, 27, 2017.

CHIESA, G. R.; BRITO, L. G. Learning to Walk with Turtles: steps towards a sacred perception of the environment. **Environmental Values**, [S.L.], v. 31, n. 2, p. 177-192, 2022.

FIGUEIREDO, J. de P.; SCHWARTZ, G. M. Atividades de aventura e educação ambiental como foco nos periódicos da área de Educação Física. **Motriz: Revista de Educação Física**, [S.L.], v. 19, n. 2, p. 467-479, jun. 2013.

FONSECA, M.; LAMAS, I.; KASECKER, T. **O papel das unidades de conservação**. Scientific American. 2010.

FOGGIATO, F. Crise hídrica I: afinal, estamos enfrentando a pior seca da história?. **Câmara Municipal de Curitiba: Notícias**. Curitiba, Pr, p. 1-1. nov. 2020.

Disponível em: <https://www.curitiba.pr.leg.br/informacao/noticias/crise-hidrica-i-afinal-estamos-enfrentando-a-pior-seca-da-historia>. Acesso em: 10 mar. 2023.

GARANHANI, M. C.; PAULA, D. H. L. Notas sobre a educação do corpo da criança em movimento. In: GONÇALVES, J. C.; GARANHANI, M. C.; GONÇALVES, M. B. **Linguagem, corpo e estética na Educação**. São Paulo: Hucitec, 2020.

GOMES, R. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação: de métodos**: Abordagem de Programas Sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 185-221.

GRÜN, M. A Outridade da Natureza na Educação Ambiental. 2006 In: CARVALHO, I. C.; GRÜN, M.; TRABJBER, R. (org.). **Pensar o ambiente**: bases filosóficas para a educação ambiental. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

HARAWAY, D. Antropoceno, capitaloceno, plantationoceno, chthuluceno: fazendo parentes. **ClimaCom Cultura Científica**, v. 3, n. 5, p. 139-146, 2016.

HERMANN, N.; Rousseau: o retorno à natureza. 2006. in GRÜN, M.; TRABJBER, R. (org.). **Pensar o ambiente**: bases filosóficas para a educação ambiental. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

HOTTON, V. K. **Walking Practices in Higher Education**: An Inquiry into the Teaching, Writing, and Walking Practices of Five Contemporary Academics. 2015.

IARED, V. G.; OLIVEIRA, H. T. Formação de valores estéticos e éticos e o cerrado. In: VII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental, Rio Claro - SP, 07 a 10 de Jul/2013.

IARED, V. G. A experiência estética no cerrado para a formação de valores estéticos e éticos na educação ambiental. 2015. 173 p. Tese (Doutorado em Ciências) - Centro de Ciências Biológicas e Saúde, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

IARED, V. G.; OLIVEIRA, H. T.; PAYNE, P.G. The aesthetic experience of nature and hermeneutic phenomenology. **The Journal of Environmental Education**, v.47, n.3, p. 191-201, 2016.

IARED, V. G.; OLIVEIRA, H. T. de. O walking ethnography para a compreensão das interações corporais e multissensoriais na educação ambiental. **Ambiente e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 3, 99-116, 2017. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-753X2017000300097&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2017000300097&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 13 de outubro de 2022.

IARED, V. G.; OLIVEIRA, H. T. de. Walking ethnography e entrevistas na análise de experiências estéticas no Cerrado1. **Educação e Pesquisa**, v. 44, 2017.

IARED, V. G.; OLIVEIRA, H. T.; REID, A. Aesthetic experiences in the Cerrado (Brazilian savanna): contributions to environmental education practice and research. **Environmental Education Research**, v. 23, n. 9, p. 1273-1290, 2017.

IARED, V. G. Os valores estéticos e éticos no cenário das mudanças do clima. **Revista Eletrônica Do Mestrado Em Educação Ambiental**, v. 34, n.1, 39–56, 2017.

IARED, V. G. (Eco)Narrativa de uma caminhada na floresta australiana. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 36, n. 3, p. 198-212, dez. 2019. ISSN 1517-1256. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/remea/article/view/9528>>. Acesso em: 13 de outubro de 2022.

IARED, V. G; HOSFSTATTER, L. J. V; TULLIO A. D; OLIVEIRA, H. T. Educação Ambiental Pós-Crítica como Possibilidade para Práticas Educativas Mais Sensíveis. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 3, 2021.

IAT. **Plano de Manejo do Parque Estadual da Serra da Baitaca**. Decreto nº 5.765 de 05 de junho de 2002. Disponível em: <<https://www.iat.pr.gov.br/Pagina/Plano-de-Manejo-Parque-Estadual-da-Serra-da-Baitaca>>. Acesso em: 13 de outubro de 2022.

INGOLD, T. *The perception of the environment: Essays on livelihood, dwelling and skill*. London, England: Routledge, 2000.

\_\_\_\_\_. Da transmissão de representações à educação da atenção. **Educação**, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.

\_\_\_\_\_. *Being alive: essays on movement, knowledge and description*. London: Routledge, 2011.

\_\_\_\_\_. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25-44, jan./jun. 2012.

\_\_\_\_\_. That's enough about ethnography! Hau. **Journal of Ethnographic Theory**, v. 4, n. 1, p. 383-395, 2014.

\_\_\_\_\_. Chega de etnografia! A educação da atenção como propósito da antropologia. **Educação**, v. 39, n. 3, p. 404-411, dez. 2016.

\_\_\_\_\_. **Estar vivo**: ensaios sobre movimento, conhecimento e descrição (trad. Fábio Creder). Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

\_\_\_\_\_. **Being alive: Essays on movement, knowledge and description**. Routledge, 2021.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia Científica**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 2000.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo (Nova edição)**. Editora Companhia das letras, 2019.

LE BRETON, D. *Elogio del Caminar*. Madrid: Siruela, 2015.

LISPECTOR, C. *As palavras do Tempo*. 1 ed. Editora Rocco. 2021. 560 p.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A. Análise por triangulação de métodos: um referencial para pesquisas qualitativas. *Revista Univap*. São José dos Campos/SP, Brasil, v. 20, n. 35, jul.2014.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. atlas, 2003.

MARIN, A. A. Ética, estética e educação ambiental. **Revista de Educação PUC Campinas**, Campinas, n. 22, p. 109-118, 2007.

MARIN, A. A.; KASPER, K. M. A natureza e o lugar habitado como âmbitos da experiência estética: novos entendimentos da relação ser humano – ambiente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.25, n.02, p.267-282, 2009.

MCPHIE, J.; CLARKE, D. A. G.; A Walk in the Park: Considering Practice for Outdoor Environmental Education Through an Immanent Take on the Material Turn. **The journal of environmental education**, v. 46, n. 4, p. 230-250, 2015.

MENDES, M. I. B. de S.; NÓBREGA, T. P. da. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. **Revista Brasileira de Educação**, p. 125-137, 2004.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MERLEAU-PONTY, M. **The visible and the invisible**. Northwestern University, Evanston, 1968.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 1992. 278 p.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Introdução. In: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

MONTESORI, M. *Una vita per I bambini*. Gianluca Maria Tavecchi. Itália: Mundial. 2007. Filme (200 min) sonoro, legenda, color.

MUHLER, R. P.; **Áreas verdes como espaços educacionais não convencionais dentro das universidades: seus potenciais para a formação na perspectiva**

ambiental. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universitária Católica do Rio Grande do Sul, Porto alegre, 2018.

NAVROSKI, M. **Impacto ambiental no morro Anhangava (serra da baitaca, quatro barras – pr) gerado pelo turismo e possíveis interferências sobre a ecologia de Brachycephalus pernix (anura)**. 2012. 54 f. Monografia (Especialização em Análise Ambiental) - Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PAIVA, D. Teorias não-representacionais na Geografia I: conceitos para uma geografia do que acontece. **Finisterra**, Lisboa, n. 106, p. 159-168, 2017.

PAIVA, D. Teorias não-representacionais na geografia II: métodos para uma geografia do que acontece. **Finisterra**, Lisboa , n. 107, p. 159-168, abr. 2018

PARANÁ. Agencia Estadual de Noticias. **Litoral e RMC registram 900 mm a mais de chuvas em novembro de 2022 do que a média para o mês. Editoria Desenvolvimento Sustentável**. Curitiba, Pr, p. 1-1. nov. 2022. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Litoral-e-RMC-registram-900-mm-mais-de-chuvas-em-novembro-de-2022-do-que-media-para-o-mes>. Acesso em: 10 mar. 2023.

PAYNE, P. “Ways of Doing,” Learning, Teaching, and Researching. **Canadian Journal of Environmental Education (CJEE)**, v. 10, n. 1, p. 108-124, 2005.

PAYNE, P. G. Framing research: Conceptualization, contextualization, representation and legitimization. *Pesquisa em Educação Ambiental*, v. 4, n. 2, p. 49-77, 2009.

PAYNE, P.. (Un)timely ecophenomenological framings of environmental education research. In: STEVENSON, R. B.; BRODY, M.; DILLON, J.; WALSH, A. E. J. **International Handbook of Research on Environmental Education**. New York: Routledge Publishers, 2013.

PAYNE, P.; RODRIGUES, C.; CARVALHO, I. C. M.; SANTOS, L. M. F.; AGUAYO, C.; IARED, V. G. Affectivity in environmental education research. **Pesquisa em Educação Ambiental**, v.13, n. Especial, p. 93-114, 2018.

PAYNE, P G. The framing of ecopedagogy as/in scapes: methodology of the issue. **The Journal Of Environmental Education**, [S.L.], v. 49, n. 2, p. 71-87, 2018.

PINK, Sarah. **Doing visual ethnography**. Sage, 2007.

PINK, S. **Doing sensory ethnography**. London, UK: SAGE, 2009.

PINK, S.; TUTT, D.; DAINY, A.; GIBB, A. Ethnographic methodologies for construction research: knowing, practice and interventions. **Building Research & Information: BRI**, London, v. 38, n. 6, p. 647-659, 2010.

PIMENTEL, G. G. de A. Esportes na natureza e atividades de aventura: uma terminologia aporética. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S.L.], v. 35, n. 3, p. 687-700, set. 2013.

RODRIGUES, C. O vagabonding como estratégia pedagógica para a "desconstrução fenomenológica" em programas experienciais de educação ambiental. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 31, n. 1, p. 303-327, 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982015000100303&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982015000100303&lng=en&nrm=iso).

\_\_\_\_\_. MovementScapes as ecomotricity in ecopedagogy. **The Journal of Environmental Education**, v. 49, n. 2, p. 88-102, 2018.

\_\_\_\_\_. A ecomotricidade na apreensão da natureza: Inter-ação como experiência lúdica e ecológica. **Desenvolvimento e Meio ambiente**, v. 51, 2019.

RODRÍGUEZ, E. M. **O princípio de correspondência de 'O Caibalion'**. 2022. Disponível em: <https://amenteemaravilhosa.com.br/o-principio-de-correspondencia-de-o-caibalion/>. Acesso em: 10 mar. 2023.

ROESE, M. W. V. Educação ambiental dialógico-crítica e a conservação da biodiversidade no entorno de áreas protegidas. 2014. 147 f. **Tese** (Doutorado em Ciências Biológicas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

RUFINO, B.; CRISPIM, C. Breve resgate histórico da educação ambiental no Brasil e no mundo. In: congresso brasileiro de gestão ambiental, 6., 2015, Porto Alegre, RS. **Anais - congressos brasileiros de gestão ambiental**. Porto Alegre/Rs: Ibeas, 2015. v. 6, p. 1-6.

SATO, M. Ecofenomenologia: uma janela ao mundo. **Rev. Eletrônica Mestrado Educação Ambiental**, Ed. Especial, 2016.

SAUVÈ, L. Uma cartografia das correntes em Educação Ambiental. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). **Educação Ambiental: pesquisas e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SCHWARTZ, G. M. (Org.). **Aventuras na natureza: consolidando significados**. Jundiaí: Fontoura, 2006

SEVERINO, A. J.; PEREIRA, D. W.; DOS SANTOS, V. F. S. Aventura e educação na base nacional comum. **EccoS-Revista Científica**, n. 41, p. 107-125, 2016.

SILVA, C. T. **A experiência estética em áreas verdes urbanas na cidade de Curitiba**: potencialidades para a educação ambiental. 152 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

SILVA-MELO, M. R. da; MELO, G. A. P. de; GUEDES, N. M. R. Unidades de Conservação: uma reconexão com a natureza, pós COVID-19. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, [S. l.], v. 15, n. 4, p. 347–360, 2020.

SILVA, P. H. P.; OLIVEIRA, M. A. T. Sobre a natureza e a educação dos corpos na perspectiva anarquista da Escola Moderna de Barcelona. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, n. 76, p. 1- 22, 2021.

SPRINGGAY, S.; TRUMAN, S. E. **Walking methodologies in a more-than-human world: WalkingLab**. Routledge, 2017.

STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. M. Diálogos com Tim Ingold: diferentes aportes no âmbito da antropologia fenomenológica. In: STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). **Cultura, percepção e ambiente**. 1. ed. São Paulo: Terceiro Nome; CAPES, 2012. p. 54-74.

STEIL, C. A.; CARVALHO, I. C. M. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**, v. 20, n. 1, p. 163-183, 2014.

THRIFT, N. **Non-Representational Theory: space, politics, affect**. New York and London: Routledge, 2008

UNGER, N. M.; Os Pré- Socráticos: os pensadores originários e o brilho do ser. 2006. in GRÜN, M.; TRABJBER, R. (org.). **Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VAN DOOREN, T.; KIRKSEY, E.; MÜNSTER, U. Multispecies Studies. **Environmental Humanities**, [S.L.], v. 8, n. 1, 2016.  
FIGUEIREDO, J. de P. **ATITUDES DE CONDUTORES DE ATIVIDADES DE AVENTURA E A PERSPECTIVA DE DISSEMINAÇÃO DA SENSIBILIZAÇÃO AMBIENTAL**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade, Unesp, Rio Claro, SP, 2012.

VERGUNST, J. L.; INGOLD, T. (eds.). **Ways of Walking Ethnography and Practice on Foot: Anthropological Studies of Creativity and Perception**. 1. ed. UK: Routledge, 2008. p. 1-220.

VERGUNST, J. Technology and technique in a useful ethnography of movement. **Mobilities**, v. 6, n.2, p. 203-219, 2011.

WILLIGES, F. O que o caminhar ensina sobre o bem-viver? Thoreau e o apelo da natureza. In: CADERNOS IHU, **Ideias** [online]. nº. 271. Volume 16, p. 1-22. 2018.

## APÊNDICE 1

### Questionário de Prontidão para Atividade Física (PAR-Q)

Este questionário tem o objetivo de identificar a necessidade de avaliação por um médico antes do início da atividade física. Caso você responda "SIM" a uma ou mais perguntas, converse com seu médico ANTES de aumentar seu nível atual de atividade física. Mencione este questionário e as perguntas às quais você respondeu "SIM".

Por favor, assinale "SIM" ou "NÃO" às seguintes perguntas:

1. Algum médico já disse que você possui algum problema de coração e que só deveria realizar atividade física supervisionado por profissionais de saúde?  
 Sim  Não
2. Você sente dores no peito quando pratica atividade física?  
 Sim  Não
3. No último mês, você sentiu dores no peito quando praticou atividade física?  
 Sim  Não
4. Você apresenta desequilíbrio devido à tontura e/ ou perda de consciência?  
 Sim  Não
5. Você possui algum problema ósseo ou articular que poderia ser piorado pela atividade física?  
 Sim  Não
6. Você toma atualmente algum medicamento para pressão arterial e/ou problema de coração?  
 Sim  Não
7. Sabe de alguma outra razão pela qual você não deve praticar atividade física?  
 Sim  Não

Nome completo \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Se você respondeu "SIM" a uma ou mais perguntas, leia e assine o "Termo de Responsabilidade para Prática de Atividade Física"

#### Termo de Responsabilidade para Prática de Atividade Física

Estou ciente de que é recomendável conversar com um médico antes de aumentar meu nível atual de atividade física, por ter respondido "SIM" a uma ou mais perguntas do "Questionário de Prontidão para Atividade Física" (PAR-Q). Assumo plena responsabilidade por qualquer atividade física praticada sem o atendimento a essa recomendação.

## APENDICE 2

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVE E ESCLARECIDO

NÓS, VALÉRIA GHISLOTI IARED E EMILIANA DE ALMEIDA VERGÉS - DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, ESTAMOS CONVIDANDO VOCÊ, EDUCADOR, PÓS-GRADUANDO NO PPGE E/OU OUTRO PROGRAMA A PARTICIPAR DE UM ESTUDO INTITULADO ESTUDOS MÓVEIS EM UNIDADES DE CONSERVAÇÃO COMO POTENCIALIDADE PARA A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NA NATUREZA. POR ESTA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO, A RELEVÂNCIA SOCIAL ACONTECE NA PRÁTICA DA VIDA DOS EDUCADORES E EDUCANDOS UMA VEZ QUE, A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA NÃO PODE SER REBAIXADA E DEVE IR ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA PARA UMA APRENDIZAGEM VOLTADA AOS SENTIDOS O QUE FAVORECE O PROCESSO COGNITIVO PARA UMA APRENDIZAGEM PLENA.

A) O OBJETIVO DESTA PESQUISA É IDENTIFICAR POTENCIALIDADES DE UMA UNIDADE DE CONSERVAÇÃO COMO ESPAÇOS DE EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS DA NATUREZA EM UM GRUPO DE EDUCADORES.

B) CASO VOCÊ, EDUCADOR, CONCORDE EM PARTICIPAR DA PESQUISA, SERÁ NECESSÁRIO PARTICIPAR DOS ENCONTROS ONLINE ASSIM COMO SE DISPOR A FAZER AS CAMINHADAS NA UNIDADE DE CONSERVAÇÃO.

C) PARA TANTO VOCÊ DEVERÁ COMPARECER NAS REUNIÕES ONLINE PARA O GRUPO DE DISCUSSÃO BEM COMO SE DISPOR A VIVER A EXPERIÊNCIA DA CAMINHADA. O QUE LEVARÁ APROXIMADAMENTE, SEGUDO O CRONOGRAMA, DE JANEIRO A SETEMBRO DE 2022.

**PARTICIPANTE DA PESQUISA E/OU RESPONSÁVEL LEGAL [RUBRICA] PESQUISADOR RESPONSÁVEL OU QUEM APLICOU O TCLE [RUBRICA]  
ORIENTADOR [RUBRICA]**

### APENDICE 3

#### ANDERSON

Unidades de sentido	Unidades de Significado	Aspectos emergentes
<p><b>A:</b> Nos primeiros minutos ele me perguntou “Mas você só pesquisa ou faz trilha?”. Dei risada sozinha, me senti uma “intrusa” em meio àquele ambiente, então logo percebi que eu realmente sou aprendiz e na primeira aproximação tudo o que cabia a mim era observar com atenção cada movimento.</p>	<p>*A primeira aproximação causou estranhamento; *Sentimento de reconhecimento e pertencimento ao lugar; *Observação atenta. Educação da atenção</p>	<p>Práticas de educação da atenção</p>
<p><b>A:</b> Ao chegar na entrada da trilha, lembrei de sentir os pés no chão e as sensações que este ato traz consigo. Foi uma descoberta multissensorial!</p>	<p>Sentir o corpo Multissensorialidade</p>	<p>Práticas de educação da atenção</p>
<p><b>A:</b> Passamos por diferentes momentos e percursos como trilha aberta, mata fechada, troncos como</p>	<p>*Modificações na paisagem; *Relações de correspondência com a natureza.</p>	<p>Práticas corporais de aventura</p>

<p>obstáculos, subidas, descidas, rochas para escalar ou pular, até chegar no primeiro ponto de pausa na cachoeira. Quando parei, a sensação em meu corpo ainda era de movimento.</p>	<p>Movimento ~ pausa</p>	
<p><b>A:</b> Naquele movimento fluido do meu corpo, entrei em uma espécie de meditação ativa, harmoniosamente sincronizada com o fluir da água seguindo o seu percurso e desviando de modo suave entre aquele emaranhado de elementos humanos e não humanos como as pedras, galhos, troncos, plantas, musgos, fungos.</p>	<p>Emaranhado entre mundo humano e mais-que-humano. Meditação ativa Contemplação Mundo mais-que-humano</p>	<p>Práticas de educação da atenção</p>
<p><b>A:</b> com atenção, escutei e observei a simplicidade do caminhar como uma potente possibilidade de imersão e contemplação da natureza.</p>	<p>*O uso dos sentidos para perceber a natureza. Contemplação Itinerância</p>	<p>Práticas de educação da atenção</p>

<p><b>A:</b> Aprendi muito observando o Anderson. Desde a maneira como ele caminhava, a noção de localização no morro, até quando ele compartilhava seus conhecimentos como morador antigo da comunidade.</p>	<p>*Caminhada como modo de explorar o ambiente; *Senso de localização no morro. Bem-viver</p>	<p>Práticas corporais de aventura</p>
<p><b>A:</b> Quando criança, ele sempre gostou de subir a montanha, explorar os percursos, descobrir novas paisagens. Esse conhecimento adquirido na prática é algo intrínseco de Anderson.</p>	<p>Noção afetiva com o local por fazer parte a história de vida do participante (estilo de vida). Afetividades</p>	<p>Práticas de educação da atenção</p>
<p><b>A:</b> "...ele já carregou muitas pedras na mochila para ajudar a construir o caminho que estávamos trilhando. Observei o Anderson verdadeiramente cuidando da natureza, com respeito e sabedoria."</p>	<p>Ele se mostrou engajado no meio ambiente; Sintonia fina entre o sentir e o fazer. Correspondência</p>	<p>Práticas de educação da atenção</p>
<p><b>A:</b> Ele contou o quanto aprende com a natureza e com o parque. No momento em que</p>	<p>Entendimento da natureza como algo sagrado. Noção do Sagrado</p>	<p>Práticas de educação da atenção</p>

estávamos passando por uma bica de água, rodeada de pedras ele falou que poderíamos beber daquela água e assim refrescamos o corpo e a alma naquele instante.		
---	--	--

## JULIAN

<b>Unidades de sentido</b>	<b>Unidades de Significado</b>	<b>Aspectos emergentes</b>
<b>J:</b> Para nossa sorte, o clima era bom, o sol estava entre nuvens e à medida que o dia raiava, e o movimento da pedalada acontecia, nossos corpos se esquentavam.	Influência do clima nos corpos. Clima Corpo Movimento	Práticas de educação da atenção
<b>J:</b> o desvio da raiz da árvore que atravessava a ciclovia; o cachorro que cruzava a rua; os veículos que passavam próximos as bicicletas; ou ainda em nossas pausas para tomar água ou comer algo.	Observação tenta nos acontecimentos Mundo mais-que-humano (como partícipe)	Práticas de educação da atenção
<b>J:</b> Para ele, há um fluxo que move a medida em	Percepção dos corpos no mundo	Práticas de educação da atenção

<p>que os corpos de apropriam de si, do ambiente e de um todo. É nesse fluxo ou flow que as experiências emergem e cada um reage à sua maneira.</p>	<p>Fluxo, rede, malha</p>	
<p><b>J:</b> Optamos por caminhos alternativos com muitas curvas, subidas e descidas. Mapear o caminho é uma arte nem sempre linear</p>	<p>*O percurso foi escolhido à medida que aconteciam o desenrolar da pedalada. *Pensar os itinerários como processos abertos, em permanente fluxo, e sujeitos a constantes improvisações criativas. Itinerância</p>	<p>Práticas corporais de aventura</p>
<p><b>J:</b> “E então, como você está sentindo o seu corpo nesse momento?”. Essa pergunta me trouxe para o presente e fiquei surpresa pois percebi que de fato a pesquisadora estava sendo observadora-participante e correspondendo a experiência estética</p>	<p>A noção de observadora integrada como participante na pesquisa. Correspondência</p>	<p>Práticas de educação da atenção</p>
<p><b>J:</b> Quando chegamos até a cachoeira estávamos envolvidos</p>	<p>O fato de caminhar até chegar à cachoeira, depois tirar o calçado e</p>	<p>Práticas corporais de aventura</p>

<p>por toda a experiência corporal durante a caminhada e então tiramos as botas e pisamos com os pés descalços na terra e depois na água, que estava muito gelada por sinal!</p>	<p>pisar com os pés descalços na terra e na água despertou, sensorialmente, aspectos afetivos e corporais junto com o deslumbramento da paisagem.</p> <p>Multissensorialidade</p>	
<p><b>J:</b> Toda aquela atmosfera afetiva de caminhar, compartilhar, estar imerso a natureza foram fortes influencias para os encontros corporais afetivos.</p>	<p>Caminhar como forma de imersão no mundo</p> <p>Afetividades</p>	<p>Práticas de educação da atenção</p>

## BRUNO

<b>Unidades de sentido</b>	<b>Unidades de Significado</b>	<b>Aspectos emergentes</b>
<p><b>B:</b> Marcamos e remarcamos alguns encontros pois o fator clima influenciou consideravelmente.</p>	<p>O improviso fez parte da pesquisa. A necessidade de adequar a data do encontro devido às fortes chuvas na época.</p> <p>Clima</p>	<p>Práticas de educação da atenção</p>
<p><b>B:</b> Como é intensa e experiência de realizar pela primeira vez algo</p>	<p>Afetividades</p>	<p>Práticas de educação da atenção</p>

<p>novo! Bruno estava radiante, curioso e com sede de viver!</p>		
<p><b>B:</b> Aos poucos, a paisagem ia se alterando. A subida ficava mais íngreme e com isso a respiração aumentava. Era preciso força pra subir, pausas para tomar água e recuperar e nestes momentos estabelecemos nossas afetividades.</p>	<p>Estar imerso no fluxo da caminhada potencializa as percepções corporais e afetivas Afetividades</p>	<p>Práticas de educação da atenção</p>
<p>B: Entre subidas e descidas do caminho, eu estava muito imersa aos sons, cheiros. Perguntei ao Bruno se ele havia sentido o cheiro de mata fresca. Foi então que ele percebeu e também sentiu, isto remeteu a lembranças da infância em mim. Em outro momento ele apontou para uma colônia de fungos e disse “Olha! Que lindo”. Antes desse apontamento eu não</p>	<p>*Educação da atenção também passa pela noção de mostrar. *Despertar de memórias Educação da atenção Afetividades</p>	<p>Práticas de educação da atenção</p>

<p>havia percebido aquela a beleza.</p>		
<p><b>B:</b> A caminhada como um recurso pedagógico para se trabalhar as emoções e sentimentos, como forma de promover a imersão do eu na própria ação, caminhar na natureza é experimentar instantes de vida pura, é estar inteiro em si mesmo, sem afastamento.</p>	<p>Caminhada como um método potencial para a experiência estética Movimento, caminhada</p>	<p>Práticas corporais de aventura</p>
<p><b>B:</b> Outro ponto muito marcante foi quando paramos para contemplar a natureza. Olhar para imensidão e perceber que somos pequenos diante do mundo. Foi como olhar para a imensidão, mas também olhar pra si e recompor as energias.</p>	<p>Percepção da natureza como sagrada e sentir-se pertencente ao todo. Noção do sagrado Contemplação</p>	<p>Práticas de educação da atenção</p>
<p><b>B:</b> Tudo isso envolveu riscos como o cansaço, emoções e sensações corporais diversas, e também afetos positivos como o deslumbramento e as experiências de fluxo.</p>	<p>Caminhada como potencialidade para trabalhar as sensações e emoções. Afetividades</p>	<p>Práticas corporais de aventura</p>

<p><b>B:</b> Quando chegamos no momento de escalar o paredão de rochas, compartilhamos o sentimento de maior adrenalina e contemplação, pois já estávamos em altitude mais alta e era possível ter a vista da serra do mar e da vegetação.</p>	<p>Escalada como potencialidade para trabalhar as sensações e emoções. Contemplação</p>	<p>Práticas corporais de aventura</p>
<p><b>B:</b> Para subir, observei que o Bruno usava seu corpo inteiro próximo das rochas, usando as mãos, tronco, pernas e pés bem junto a rocha, como uma aranha. Enquanto que eu, a pesquisadora, subia em posição bípede pois não conseguia fazer como o Bruno. Exploramos diferentes movimentos do corpo nessa subida junto com as pausas para admirar a paisagem.</p>	<p>Explorar as diferentes maneiras corporais de ser e estar, usando a escalada como recurso. Movimento ~ pausa</p>	<p>Práticas corporais de aventura</p>
<p><b>B:</b> Assim que chegamos ao cume, o sentimento de superação e conquista predominou.</p>	<p>Superação emocional e corporal Afetividades</p>	<p>Práticas corporais de aventura</p>

<p><b>B:</b> Para a nossa surpresa, uma suave chuva veio refrescar nossos corpos. Com isso o clima já mudou, o cheiro da mata ficou fresco, as pisadas eram cuidadosas na descida, segurávamos nas raízes, dávamos as mãos e apoio um ao outro.</p>	<p>A chuva despertou a multissensorialidade Clima Mundo mais-que-humano</p>	<p>Práticas de educação da atenção</p>
---	---	--