

Por mais experiências estéticas da natureza em escolas públicas de educação básica¹

For more aesthetic experiences of nature in public schools of primary and secondary education

Valéria Ghislotti Iared*
Alberto Cabral Ferreira*
Lakshmi Juliane Vallim Hofstatter**

RESUMO

Este ensaio teórico objetiva problematizar as (a falta das) experiências estéticas da natureza no currículo e nas práticas escolares, e suscitar possibilidades de enfrentamento dessa ausência. Entendemos que as experiências estéticas~éticas~políticas² são constituintes e não dissociadas nos emaranhados da vida, e que nossos corpos estão em constante correspondência com o mundo mais que humano. Iniciamos o manuscrito, resgatando os principais documentos globais e leis nacionais que orientam a educação ambiental nas escolas. A partir disso, discutimos a negligência das recentes políticas públicas em educação ambiental no âmbito da escola. Pautadas/os na corrente filosófica da ecofenomenologia, defendemos uma educação ambiental escolar menos antropocêntrica e que preconize, também, mais experiências estéticas na natureza. Assim, argumentamos sobre as limitações legislativas, configurações de espaço escolar e do currículo para que essa educação ambiental seja concretizada.

Palavras-chave: Sensível. Educação formal. Afetividade. Ecofenomenologia. Educação ambiental.

ABSTRACT

This theoretical essay aims to problematize the (lack of) aesthetic experiences of nature in the curriculum and in school practices and to raise possibilities of coping with this absence. We

1 Financiamento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

* Universidade Federal do Paraná. Palotina, Paraná, Brasil. E-mail: valiared@gmail.com - <http://orcid.org/0000-0002-1082-9870> E-mail: albertocabral@hotmail.com - <http://orcid.org/0000-0002-7137-0194>

** Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Salvador, Bahia, Brasil. E-mail: lakshnivallim@gmail.com - <http://orcid.org/0000-0002-6913-3499>

2 O til remete ao compromisso ontológico de não dissociar esses conceitos. Para compreender mais sobre esse assunto, ver Payne (2017).

understand that aesthetic ~ ethical ~ political³ experiences are constituent and not dissociated in the tangles of life and that our bodies are in constant correspondence with the more than human world. We will start the manuscript by retrieving the main global documents and national laws that guide environmental education in schools. Based on that, we will discuss the neglect of recent public policies on school environmental education. Based on the philosophical current of ecophenomenology, we defend a less anthropocentric school environmental education that also advocates for more aesthetic experiences in nature and, thus, we argue about the legislative limitations, school space configurations and the curriculum for this environmental education to be achieved.

Keywords: Sensitive. Formal education. Affectivity. Ecophenomenology. Environmental education.

Introdução

Os valores éticos e estéticos permeiam a educação ambiental desde os primeiros documentos produzidos sobre o tema, como a Carta de Belgrado, no contexto do Seminário Internacional sobre Educação ambiental, em 1975; as Recomendações da Conferência Intergovernamental sobre Educação ambiental, em Tbilisi, em 1977; o Tratado de Educação ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, em 1992. Nacionalmente, a Política Nacional de Educação ambiental (PNEA) (BRASIL, 1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) em Educação ambiental (BRASIL, 2012) também fomentam a prática em valores no âmbito formal e não formal.

A educação ambiental está passando por um período de retrocessos devido à reestruturação do Ministério do Meio Ambiente (MMA) e do Ministério da Educação (MEC), com a extinção das coordenadorias responsáveis pela área na esfera federal (ANPED, 2019). Em 2017, foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2 (BRASIL, 2017), que estabelece e prepara a implementação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), a qual substituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Todavia, o novo documento suprimiu a educação ambiental do currículo da educação básica e indica outra lacuna a ser enfrentada em termos de currículo escolar (BARBOSA; OLIVEIRA, 2020; BEHREND; COUSIN; GALIAZZI, 2018).

Para além dos documentos globais e nacionais, a literatura acadêmica vem pontuando o silenciamento dos valores éticos e estéticos e, especificamente, a experiência estética na educação ambiental (IARED; OLIVEIRA; PAYNE, 2016; MARIN; KASPER, 2009). Nosso objetivo, no presente artigo, reside nas seguintes questões: Quais os desafios encontrados pela escola em contemplar a experiência estética da natureza? Quais os possíveis caminhos para incorporar a experiência estética da natureza na escola?

3 The tilde refers to the ontological commitment to not dissociate these concepts. To understand more about this subject, see Payne (2017).

Nossa concepção de estética, mais discutida nos próximos parágrafos, está apoiada em referenciais ecofenomenológicos (BROWN; TOADVINE, 2003; SATO, 2016) e passa pela não dissociação da estética~ética~política, em que o corpo~mente estão engajados no mundo, em *inter-ações* com o mundo mais que humano (RODRIGUES, 2019). O autor sugere o termo *inter-ação*, o qual remete ao movimento e intencionalidade do corpo, ao invés de *conexão* com a natureza, que denota uma abordagem antropocêntrica ao conceber a natureza como passiva e a centralidade das ações restritas aos humanos.

Diante disso, o manuscrito se configura como um ensaio teórico que objetiva problematizar e suscitar as questões supracitadas. Portanto, trazemos um panorama legal da educação ambiental no contexto escolar. No tópico subsequente, embasamos nosso referencial teórico para, a partir disso, pautadas/os em uma abordagem ecocêntrica, elencar obstáculos e brechas para a incorporação da experiência estética da natureza nas escolas públicas de educação básica. Tais desafios convergem em um aspecto fundamental: uma revisão ontológica na maneira que concebemos a experiência e os mais que humanos nessa experiência.

Educação ambiental no contexto escolar

As escolas são espaços singulares no que se refere à multiculturalidade e à circularidade de culturas (TURA, 2002) ao reunir diferentes sujeitos, em diferentes papéis (docentes, discentes, funcionárias/os etc.), oriundos de realidades socioculturais diversas. Nesse sentido, as escolas possuem um potencial enorme de oferecer encontros, vivências e trocas que gerem aprendizados na pluralidade de saberes, que reflitam a respeito da ética nas relações entre os seres humanos com o mundo.

Entretanto, essa diversidade, na grande maioria das vezes, acaba não se refletindo nos currículos e práticas escolares. Tura (2002, p. 162) nos demonstra o quanto os currículos e a decisão do que se ensina nas escolas é “uma construção social permeada pela lógica da organização e estratificação social e das relações de poder”. Concordando com a autora, podemos observar como os currículos são influenciados por aspectos políticos, econômicos e sociais, sujeitos à avanços e retrocessos. Para além disso, a escola deveria responder às revisões de paradigmas e novas possibilidades de viradas ontológicas que culminam em todos os aspectos mencionados. Nesse cenário, as escolas públicas são, sempre, o elo vulnerável no enfrentamento da rigidez dessas decisões unilaterais.

Isso se evidencia quando acompanhamos os marcos legais da educação ambiental nos currículos escolares. A Constituição Federal (CF) de 1988 passou a garantir a inserção da educação ambiental nos currículos escolares, através do artigo 225, no inciso VI, que estabelece a promoção da “educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988). Bastante influenciada pela CF, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB),

reformulada em 1996 (a partir de versões produzidas durante a Ditadura Militar), também passou a garantir a educação ambiental, através do artigo 27, no inciso VII: “os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios” (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) configuram-se como outro marco legal, que buscava organizar os conteúdos curriculares nacionais e que previa a educação ambiental, de maneira bastante extensa e plural, cuja última versão foi publicada em 2012. Nos últimos anos, centralizaram-se os esforços de um currículo comum na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Hoje, é a BNCC que guia os Projetos Políticos Pedagógicos na rede de ensino do Brasil, e deve refletir os conteúdos mínimos que serão ensinados em sala de aula.

A BNCC teve, na sua formulação, um processo bastante dialógico, com uma ampla participação na sua primeira versão, concluída em março de 2016. A segunda versão, resultou em um grande aprofundamento teórico, a partir do que foi construído na primeira versão, contou com a revisão e a contribuição de muitos especialistas e foi concluída em agosto de 2016. É considerada a versão mais inclusiva, abrangente e interdisciplinar. Entretanto, influenciada por uma mudança do cenário político, essa versão sofreu uma alteração profunda na sua concepção, o que resultou em uma terceira versão, que foi conduzida por um grupo restrito e que tornou a BNCC (BRASIL, 2017) um documento retrógrado em relação à sua versão anterior, sendo essa a versão vigente.

A educação ambiental foi uma das áreas que sofreu um grande ataque nessa terceira versão da BNCC. Enquanto na segunda versão ela foi muito bem conceituada e era considerada um dos temas especiais, que deveria ser trabalhado de maneira interdisciplinar, relacionando-se com todas as disciplinas, sendo citada 26 vezes no documento da BNCC, na terceira versão ela é citada apenas em uma nota de rodapé, assinalando que o cumprimento da PNEA (BRASIL, 1999) fica a critério da escola. Inclusive, o trabalho interdisciplinar, extremamente estimulado na segunda versão, praticamente não é contemplado na terceira. A interdisciplinaridade passou de 23 para apenas quatro citações durante todo o documento da terceira versão.

Como exposto, a inserção da educação ambiental nos currículos também atravessa momentos de recuo. A educação ambiental perdeu sua garantia nos currículos nacionais em duas bases legais extremamente importantes. A LDB revogou o inciso que garantia sua aplicação e a BNCC deixou de citá-la enquanto componente obrigatório. Temos, ainda, a garantia legal da CF e da própria PNEA, que também torna obrigatória a educação ambiental no contexto escolar. As escolas públicas são as primeiras a sentirem a consequência dessas

repercussões, já que os recursos financeiros são totalmente dependentes dessas políticas e há pouca flexibilidade para se contrapor ou resistir a essas mudanças.

Precisamos lembrar que a educação ambiental não deve se restringir aos espaços formais de educação, pois foi concebida para universalização. Assim, deve estar presente na vida cotidiana da humanidade. Entretanto, não podemos ignorar a relevância que a educação ambiental pode ter ao ser trabalhada no ambiente escolar, uma vez que a finalidade maior da escola deve ser a promoção de uma educação comprometida com a formação integral e ética de suas e de seus estudantes. Idealmente, a educação ambiental nas escolas deveria oferecer vivências significativas, um reforço ou a criação de vínculos humanos com a natureza, proporcionando uma formação cidadã que abarque tanto os valores éticos e estéticos, como o pensamento crítico e reflexivo em relação ao mundo, articulando conhecimentos à criatividade e desenvolvendo habilidades para um melhor estar na vida (HOFSTATTER, 2013).

Em contrapartida, não são todas as escolas que incorporam a educação ambiental. Além disso, temos entre educadoras/es ambientais um entendimento muito diverso, o que pode implicar em práticas educativas pontuais, simplórias ou bastantes descontextualizadas, conforme aponta um estudo publicado pelo MEC, em 2007, organizado por Rachel Trajber e Patrícia Ramos Mendonça, denominado *O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental* (LOUREIRO; COSSIO, 2007).

Para que a educação ambiental pudesse se realizar na escola, de forma interdisciplinar, como previsto, precisaria ter como garantia o preparo docente para essa atuação, e isso não tem se concretizado na prática das licenciaturas. Assim, sem a formação necessária e sem garantia legal, a educação ambiental, que é fundamental para termos uma sociedade mais bem preparada para respeitar e manter a vida no nosso planeta, corre o risco de ficar, cada vez mais, à deriva. Nesse cenário polêmico, existem autoras/es que passaram a argumentar pela educação ambiental como disciplina na educação básica, diante do não lugar da educação ambiental e de uma difícil implantação do almejado trabalho interdisciplinar nas escolas (CARVALHO, 2020). Não é o objetivo do presente manuscrito se demorar em tal assunto, já que nosso ensaio se debruça sobre a reinvidicação de posturas ontológicas que preconizam pelas experiências estéticas da natureza nas escolas públicas de educação básica, assim, a análise legislativa é feita com o foco específico das atuais possibilidades e limites da inserção educativa que defendemos.

Consideramos o argumento pela discussão ontológica primordial, uma vez que, mesmo quando vencidos os desafios já citados, e quando a escola ou alguns docentes se propõem a realizar ações de educação ambiental, nem sempre elas têm sido suficientes para trazer a transformação ou os resultados

pretendidos. Muitas/os estudantes da educação formal se mantêm com limitações no entendimento e da prática da educação ambiental, pois constroem uma visão muito restrita ao ambiente da sala de aula e elaborada por uma via única e exclusiva, a partir de suas/seus professoras/es. Dessa forma, acabam por simbolizar/reconhecer a visão de educação ambiental muito atrelada à cultura escolar e influenciada, notadamente, pela perspectiva antropocêntrica e comportamental da educação ambiental.

Conceitualização

Carvalho e Steil (2013) definem por epistemologias ecológicas a congruência de disciplinas e teorias que problematizam as dualidades modernas e solicitam por abordagens que contemplem o mundo mais que humano. Entre essas teorias, enfatizamos a ecofenomenologia (BROWN; TOADVINE, 2003) que se propôs a unir os movimentos ecológicos e a filosofia. Payne (2013) e Sato (2016) transcendem essa orientação filosófica para as pesquisas em educação ambiental, pois os recentes estudos nesse campo sublinham “a importância de transcender a dimensão humana, incluindo outras formas de vida” (SATO, 2016, p. 14). As contribuições empíricas da ecofenomenologia, podem intensificar a experiência da natureza e promover relações nos variados ambientes e paisagens da natureza, já que se parte da premissa de que há um mundo além do mundo humano (PAYNE, 2013).

Diante dessa problemática, almejamos processos educacionais na educação ambiental voltados à experiência estética, que, segundo Iared, Oliveira e Reid (2017, p. 1274, tradução nossa) abordam o campo da resposta afetiva ao mundo “onde todo o corpo está imerso no mundo como uma mente encarnada, seja através de uma sensibilidade crítica do ser, tornar-se e/ ou experimentar a natureza”. Segundo as autoras e o autor, estética é definida como experimentar e se engajar com~no mundo, tendo como fonte e origem as práticas corporais. Nessa mesma perspectiva, Payne *et al.* (2018) sugerem uma educação ecosomaestética, em que predomine as dimensões sensível, afetiva e perceptual da experiência humana, situada em continuidade com o mundo mais que humano. A noção de somaestética advém dos estudos interdisciplinares de Richard Shusterman, o qual advoga pela unidade entre corpo e mente ou corpo e espírito e, conseqüentemente, pela indissociabilidade entre as dimensões estéticas, éticas, cognitivas e políticas do ser humano. (PAYNE *aet al.*, 2018) O prefixo *eco* clama por uma perspectiva menos antropocêntrica ou mais ecocêntrica.

Os ensaios teóricos e empíricos que abordam a emoção e o sensível têm crescido na literatura, sendo considerado um novo foco ou *virada* interdisciplinar

que perpassa vários campos de trabalho acadêmico (CLOUGH; HALLEY, 2007; MCKENZIE, 2017). A virada afetiva e o afeto contemplam e excedem as concepções mais individualizadas de sentimentos e emoções, ao serem compreendidas como intensidades interativas e incorporadas que circulam como *forças de encontro* (SEIGWORTH; GREGG, 2010). Portanto, neste manuscrito, não concebemos o afeto como independente e individualizado das emoções e sentimentos e, sim, como “social e culturalmente mediado e circulado, incluindo a relação com outros materiais e considerações não linguísticas como artefatos, estética e o mais que humano” (MCKENZIE, 2017, p. 190, tradução nossa).

A antropologia de Tim Ingold também é contemplada como uma das teorias que compõe o recorte das epistemologias ecológicas. Ingold (2011, 2017) concebe a educação da atenção como opositora à transmissão e representações. Nessa linha de raciocínio, Iared e Oliveira (2017, p. 105), entendem que educação da atenção de Ingold, “refuta a ciência cognitiva clássica, envolve uma perspectiva mais fenomenológica e ecológica, levando a uma aprendizagem corporal e visceral”.

A educação da atenção flui, segundo Ingold (2017), em um processo de cópia criativa, em que o iniciante estaria em uma abordagem atencional para os elementos que compõem o ambiente. Ou seja, entendemos dessa proposta de Ingold (2017) que corpo e mundo mais que humano correspondem por meio da literalidade da experiência do observar e perceber em movimento, situação de aprendizagem que se torna restrita, se realizada dentro dos moldes dos processos que ocorrem dentro das instituições de ensino. Dentro das abordagens multissensoriais, as caminhadas vêm ganhando espaço nas ciências sociais, não apenas como alternativa de coleta de dados para gerar interpretações das relações ser humano~mundo mais que humano, mas também proporcionar o contato dos sujeitos com o fluxo do mundo mais que humano, oportunizando as afetividades durante o envolvimento sensorial provocado pelo corpo em movimento (IARED; OLIVEIRA, 2017).

Entendemos que a cultura escolar não favorece a criatividade e, muito menos, um engajamento ecocêntrico, e que, no Brasil, isso está cada vez mais distante de acontecer, pois como já colocado, a BNCC retirou dos currículos a educação ambiental e o trabalho interdisciplinar. Além disso, as escolas acompanham o atual modelo de concreto das cidades, com poucos ou nenhum espaço verde, ou seja, tanto nos currículos como na configuração dos espaços escolares, o que se observa é uma educação formal ainda distante de processos pedagógicos que instiguem outras racionalidades, que estejam comprometidas com a ética, a coletividade, a afetividade, a solidariedade, as transformações sociais, a diversidade e a outridade.

Nessa mesma linha de raciocínio, para superar as diversas formas de educação ambiental que aniquilam as criatividade, atrofiar os

sentidos, e que estão fundamentadas no cartesianismo, Carvalho e Mhule (2016, p. 26) propõem estratégias educativas *fora da caixa*, de maneira que, segundo elas, possamos superar os rebaixamentos da experiência, “da capacidade reflexiva e das criatividades, habilidades necessárias para formação de sujeitos autônomos e críticos”.

Dessa forma, percebemos a necessidade de discutir essa inserção no currículo, pois nosso sistema educacional segue as estruturas legais curriculares. Mas percebemos, também, que além da inserção curricular legal, precisamos, urgentemente, pensar numa esfera educativa que não se limite aos conteúdos, mas incorpore os sentidos, o corpo e a relação com os espaços.

Diante disso, Payne e Wattochow (2009), ao proporem uma pedagogia lenta, salientam a importância de o corpo permitir-se fazer uma pausa ou “morar em espaços por mais um momento fugaz”, e, portanto, receber e atribuir significado daquele lugar (PAYNE; WATTCHOW, 2009, p. 1, tradução nossa). Para os autores, a dimensão afetiva da educação ambiental tem condições de reivindicar respostas à condição humana que, tradicionalmente, enfoca a “mente que aprende” em oposição a uma educação ambiental reativa à corporeidade. Portanto, apostamos na experiência estética como potencial para fragilizar os mecanismos que sufocam a afetividade, as subjetividades e criatividades.

Na próxima seção, buscamos responder às questões iniciais do manuscrito, elencar desafios encontrados pela escola em contemplar a experiência estética e possíveis caminhos para incorporar a experiência estética da natureza na escola. Para tanto, organizamos nossa discussão em três núcleos argumentativos: gestão escolar e políticas públicas, espaço físico e transversalidade no currículo.

No meio do caminho tinha uma pedra. Tinha uma pedra no meio do caminho⁴

Brian Fay (1987), em seu livro “*Critical Social Science*”, postula alguns limites para mudança racional ao argumentar que não somos apenas seres ativos e intelectuais ou racionais, mas, também, corporais, afetivos e, portanto, somos envolvidos pelo que ele chama de aprendizagem somática. Para discorrer sobre esse argumento, o autor questiona o que as/os estudantes aprendem na escola: “habilidades intelectuais e psicológicas e conhecimentos [...] aprendem a pensar de certas maneiras; eles aprendem informações sobre sua sociedade, o mundo natural e eles próprios” (FAY, 1987, p. 146, tradução nossa). Após três décadas dessa publicação, a resposta ao questionamento de Brian Fay permanece atual.

4 Poema *No Meio do Caminho* de Carlos Drummond de Andrade.

Existem muitas *pedras no caminho* para uma educação ambiental que, como afirmam Carvalho e Steil (2013), atue numa perspectiva radical que pensa, simetricamente, o lugar e o *status* dos organismos e sua atividade no mundo, sobretudo, porque o que se evidencia no *chão* das escolas são as materializações de perspectivas opostas. Todavia, tentamos, aqui, apontar desafios e caminhos que nos ajudem a perceber quais os espaços que são cabíveis de ocupar, entendendo que, quando não temos todas as perspectivas favoráveis, precisamos nos firmar no que é garantido e dilatar as barreiras que nos restringem como formas de *resistir e re-existir* e subverter o que nos sufoca (LEFF, 2016).

Gestão escolar e políticas públicas

Aqui, recorreremos aos estudos que se baseiam nos ciclos de políticas (BALL; BOWE, 1992) que mostram o quanto as articulações entre macro e micro políticas nas escolas não são necessariamente lineares, ou seja, “aqueles que atuam nas escolas são, ao mesmo tempo, sujeitos (submetidos) e atores (agentes) das políticas educacionais” (HOJAS, 2019, p. 306). Ou seja, apesar das políticas de desmantelamento da educação ambiental em nível federal, existem elos de atuação (professoras/es, pesquisadoras/es, ambientalistas) que persistem defendendo e implementando a educação ambiental no Brasil (BIASOLI; SORRENTINO, 2018; VIEIRA; MORAIS; CAMPOS, 2020).

Dentro da atual conjuntura política, ainda temos a Política Nacional de Educação ambiental, Lei 9795/1999 (BRASIL, 1999) que garante a educação ambiental enquanto prática escolar e a atual BNCC, apesar de ter retirado as orientações acerca das práticas de educação ambiental, ainda recomenda que essa política seja aplicada. Além disso, se as escolas e educadoras/es tiverem a compreensão integrativa sobre a educação ambiental é possível relacioná-la aos aspectos lúdicos que são defendidos em relação à educação infantil, ou às áreas de conhecimento do ensino fundamental, ou com as competências gerais da BNCC previstas para o ensino médio. Além disso, existem momentos no documento em que são previstos os entendimentos humanos em relação ao ambiente, que abre a possibilidade do trabalho com a educação ambiental. Ressaltamos que, para tanto, se as políticas educacionais não são enfáticas, esse esforço acaba recaindo na escola ou no docente responsável.

O cotidiano das escolas acaba por denunciar que um dos desafios a ser superado, para podermos, depois, pensar numa prática de educação ambiental em sua dimensão afetiva, está na extinção das precárias compreensões que vêm sendo possibilitadas pelo pouco diálogo que se faz presente durante a construção dos currículos prescritos, assim como na formação de professoras/es na/para a educação ambiental. Carecemos de debates sobre questões ambientais, que

estejam atrelados aos contextos socioambientais e culturais das/os estudantes e professoras/es onde as escolas estão inseridas. Ou seja, ainda predominam os processos de ensino-aprendizagem que desconsideram o lugar e os modos de vida diversos dos praticantes dessa dimensão da educação.

Entendemos, aqui, que um problema ambiental não pode ser abordado sem considerar as questões geoepistemológicas (CANAPARO, 2009). A noção de geoepistemologia nos convida a refletir sobre o estabelecimento de caminhos universais como a Agenda 21 e os 17 ODS (Objetivos do Desenvolvimento Sustentável), os quais são documentos que postulam práticas abstratas e globais, pouco articuladas com as realidades estéticas~éticas~políticas geolocalizadas.

Precisamos, então, de políticas educacionais que fomentem práticas de educação ambiental que estejam orientadas por uma ciência comprometida com a busca do conhecimento dos aspectos de nossa natureza como seres morais, que dividem o mundo com outros seres, e que, também, precisam *levar a vida*. Não uma ciência que reproduza as dicotomizações e dualismos, pois entendemos que essa forma de conhecer nos habituou aos modos de vida que, não só cerraram os olhos (a boca, o nariz, os ouvidos) para sua problemática maior, a exploração de todas as formas de vida existente, mas, também, nos impossibilitaram de adotar posturas que reconheçam o mundo mais que humano como indispensável à manutenção da vida.

No início dos anos 2000, o MEC institucionalizou a educação ambiental nas escolas via Conferências Infantojuvenis pelo Meio Ambiente e formação das Comissões de Meio Ambiente e Qualidade de Vida (COM-VIDA). No ano de 2016, foi instituído o programa federal denominado *Ensino Médio Inovador*, que, em suma, visa a readequação curricular, por meio de ações que integrem as áreas de conhecimento de forma interdisciplinar. Com a adesão ao programa *Ensino Médio Inovador*, a escola passou a receber apoio técnico e financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para a elaboração e o desenvolvimento de suas Propostas de Redesenho Curricular (PRC). Ou seja, propunham-se atividades pedagógicas passíveis de ser desenvolvidas em espaços extraescolares.

Longe de querer discutir o mérito dessas atividades, é pertinente reconhecermos que esses programas potencializavam práticas pedagógicas que poderiam engajar os sujeitos com~na natureza – aspecto indispensável para nos aproximar do que Williges (2018) trata como cognição corporificada, a qual sustenta que as práticas corporais são constituintes nos processos cognitivos e morais, ou, em outras palavras, “só podem ser adquiridas numa *interação fisicamente vivida* com o mundo exterior, do tipo que pode ser encontrada no banho num lago ou na escalada de montanhas ou rochas” (WILLIGES, 2018, p. 7, grifo nosso). No entanto, o silenciamento da educação ambiental nas políticas

públicas (FRIZZO; CARVALHO, 2018), certamente enfraquece, ainda mais, as possibilidades de práticas de educação ambiental permeadas por valores éticos e estéticos, fomentando, assim, uma virada ontológica.

É importante esclarecer a tensão entre políticas públicas e o *chão* da escola. Quando a escola passa a disponibilizar melhores condições materiais e humanas para propostas educacionais, que escapam ao cânone desenvolvimentista e tecnicista, vislumbra-se a criatividade, autonomia e construção de valores coletivos por meio das diversas práticas escolares. Em resumo, atualmente, o que se testemunha, são as/os profissionais da educação ambiental atuando nas brechas. As discussões acerca de temáticas ambientais extrapolam não só os muros escolares, mas, também, as formas conservadoras de tratar o meio ambiente.

Dessa forma, percebemos que a inserção da educação ambiental escolar, que vislumbramos como necessária, permeia diversas questões, que vão desde a formação e incentivo aos docentes, perpassando pela formulação das políticas educacionais adequadas, a retomada de documentos normativos curriculares mais progressistas, inclusivos, e considerando, sobretudo, as diferentes esferas humanas no aprendizado para além do conteúdo. Entretanto, precisamos ter uma sociedade que entenda essa necessidade e almeje essas mudanças, e, sobretudo, que se posicione nos espaços escolares de gestão e de participação política.

Argumentamos que, além de garantir o retorno legal e explícito da educação ambiental aos documentos que regem a educação nacional, defendemos que exista uma revisão e/ou uma reinvenção da educação ambiental escolar, que possa reivindicar não só o lugar dela, mas, também, a perspectiva ecocêntrica, conforme defendido na seção *Conceitualização*.

Espaço Físico

A ocupação da cidade enquanto forma de aprendizado e correlacionada ao ensino formal é amplamente defendida por McClaren (2009 p. 301, tradução nossa) quando afirma que “dada a importância dos ambientes urbanos em nossa experiência, é estranho o quão pouco damos de atenção para esse ambiente nos programas escolares”. Esse ambiente de circulação e convívio entre escola e cidade é tão vital e afetivo, que o momento pandêmico que vivemos nos demonstrou o quanto precisamos do encontro com as pessoas e as vivências escolares.

McClaren (2009) defende, nesse sentido, uma formação nos ambientes reais de vida, argumentando que, embora as/os educadoras/es ambientais frequentemente defendam a importância de reconectar seres humanos com a natureza em locais sem a *interferência* humana, precisamos lembrar que a maior parte das pessoas vivem em ambientes urbanos e podem sentir a *inter-ação* (RODRIGUES, 2019)

com outras espécies ou com os lugares que habitam, pois suas histórias de vida são baseadas em experiências nesses ambientes. Assim, ele argumenta por uma educação escolar que se baseie na empatia e se aproprie de narrativas urbanas; ao citar Suzuki (2003 *apud* MCCLAREN, 2009, p. 294, tradução nossa), também afirma que “se as crianças crescem entendendo que somos animais eles vão olhar para outras espécies com um sentido de comunhão e comunidade”.

Voltando a Brian Fay (1987, p. 146, tradução nossa), o autor problematiza a superficialidade de uma escola que se preocupa apenas com o intelecto: “uma atenção cuidadosa à fisicalidade das escolas revela que o aprendizado que nelas ocorre envolve o corpo físico de estudantes e professores tanto quanto suas mentes”. O autor indaga sobre configuração e organização do espaço escolar que controla os corpos e movimentos corporais: longos e estreitos corredores, disposição das carteiras em filas, que permitem somente a visão da/o professor/a, períodos regulados para as aulas, conversas, lazer e os movimentos dos corpos passam a estar padronizados segundo algumas normas. A escola precisa ser explorada fisicamente e corporalmente em todos os cantos e direções (horizontais e verticais): as áreas verdes, as quadras e pátios da escola, a calçada, a praça ao lado, o céu e o solo. Para tanto, também clamamos pela reinvenção das edificações escolares e seu entorno.

Transversalidade no currículo

A educação ambiental também precisa ocupar a Geografia, Artes e a Educação Física. São muitos os trabalhos que revelam o quanto essas disciplinas contribuem com as experiências corporais, engajadas e afetivas com o mundo mais que humano (como exemplos, CARNEIRO, 2002; RIZZI; ANJOS, 2010; RODRIGUES, 2014). A Biologia poderia sair de aspectos puramente técnicos sobre o estudo da vida, considerando alguns aspectos mais sensíveis. Por exemplo, ao estudar aves, poderia incluir, também, a escuta da voz dos passarinhos. Ao estudar as árvores e o solo, envolver o sentido do olfato, permitindo às/aos alunas/os sentir os cheiros (BASTOS, 2020).

A História e o Português abrangeriam o mundo mais que humano no fluxo de materiais durante as narrativas, contos, músicas e literaturas. A pesquisa de Hofstatter (2018) demonstrou o quanto as pessoas sentem prazer ao envolver os sentidos nas práticas educativas, ao conhecer histórias. A Matemática, Física e a Química devem *trazer as coisas de volta à vida* (INGOLD, 2012). A Física Quântica vem revolucionando pressupostos científicos ao, também, contestar o distanciamento e/ou neutralidade entre sujeito-objeto (LIN *et al.*, 2021).

Ademais, faz-se coerente dirigir um olhar mais atencioso para com a potencialidade da educação ambiental informal, aquela realizada de maneira

espontânea durante as interações pessoais, como nos intervalos, por exemplo, pois esses momentos são propulsores da felicidade, imaginação, improvisação, criatividade e criticidade. Uma escola que valorize essas vivências, fará pátios repletos de árvores, com bancos acolhedores para o descanso, para a contemplação e a prosa, pois esses ambientes menos fiscalizados e normatizados impulsionam ricas e consistentes memórias e impactos nas *itineranças* (INGOLD, 2012)⁵ entre educadoras/es, educandos e mundo mais que humano.

O cognitivismo não é somente produto de um intelecto ou uma mente que pensa, mas, também, de disposições emotivas, corporais e perceptivas que se traduzem em habilidades, hábitos e arranjos do corpo (FAY, 1987; WILLIGES, 2018). As políticas públicas em educação ambiental precisam deixar vaziar as emoções, a performance e disposições dos corpos humanos e mais que humanos nas escolas.

Já vem sendo debatido como a educação ambiental precisa ser mais atencional e espontânea (CARVALHO; MHULE, 2016; IARED; OLIVEIRA, 2017; QUALHO; IARED, 2021). Esses trabalhos estão baseados no conceito da educação da atenção (INGOLD, 2010), brevemente, definida como uma sintonia fina entre o sistema perceptivo do indivíduo e o mundo, como um redescobrimto dirigido em que o noviço aprende a captar e imitar os movimentos dos mais experientes. Tal processo que envolve a observação, cópia e improvisação é feito em uma relação de correspondência em que não há dicotomia entre observar e participar, ouvir e falar, porque eu “alinho o movimento da minha atenção de maneira tal que ele ressoa com o da sua ação” (INGOLD, 2010, p. 22).

Portanto, da educação da atenção de Tim Ingold (2010), entendemos que a formação humana não é mais dada por uma externalidade do sujeito ao meio ambiente, mas, sim, nas *itineranças* de uma pessoa com o seu entorno, envolvida em estruturas específicas de atenção e resposta. Afinal, segundo esse antropólogo, o conhecer

[...] não reside nas relações entre estruturas no mundo e estruturas na mente, mas é imanente à vida e consciência do conhecedor, pois desabrocha dentro do campo de prática – a *taskscape* – estabelecido através de sua presença enquanto ser-no-mundo (INGOLD, 2010, p. 21, grifo do autor).

5 Tim Ingold opta pelo termo *itinerança* ao invés de interação ou *conexão*. Para o autor, *itinerança* remete à ideia de seguir, corresponder, responder um ao outro ao longo do trajeto, enquanto *conexão* e *interação* envolvem a reprodução e a “redução de coisas a objetos, e de vida a agência” (INGOLD, 2012, p. 37).

Não seria possível concretizar a educação da atenção durante o pôr do sol, no ouvir o canto dos pássaros e o ruído do vento, ao perceber o *cheiro* da chuva, as formas das nuvens, o bater das asas de uma ave ou inseto, e os movimentos das flores dentro dos muros da escola?

Por fim, nesses emaranhados da vida, que possamos trazer mais leveza, cores, cheiros, texturas, sabores e sons à estrutura física das instituições de ensino, à ciência, ao currículo e ao nosso cotidiano. Precisamos nos alinhar ao movimento do mundo mais que humano, pulsar e fluir junto, deixar vaziar e extravasar as afetividades, sentimentos e sensações. Lembrando que a BNCC reduz a importância do trabalho interdisciplinar e retira a educação ambiental, ressaltamos o quanto a educação ambiental precisa retomar seu lugar no debate escolar e, por sua vez, a experiência estética e o mundo mais que humano precisam ocupar o fluxo das coisas que envolvem a educação ambiental.

Você que faz versos, que ama, protesta. E agora, José?⁶

Procuramos, através do presente manuscrito, apresentar a atual problemática da educação ambiental na perspectiva escolar a partir do panorama legal. Entendemos que, mesmo diante de muitas dificuldades, não podemos nos furtar a continuar agindo, pois nossa escola, cidade e país não esperarão o tempo da resolução dos nossos conflitos políticos e sociais. Quem percebe o rumo no qual caminhamos, se aflige e percebe a importância de respostas rápidas. A educação ambiental não é redentora da humanidade, mas pode auxiliar os seres humanos a melhor se posicionarem na vida e, quando trabalhada na perspectiva dos valores, pode contribuir para uma melhor resposta afetiva e ética.

Assim, é nosso papel observar e entender as conjunturas atuais, nos movendo dentro das atuais possibilidades. Fazendo referência aos versos de Carlos Drummond de Andrade, fazemos *versos e amamos*, pois acreditamos nos nossos ideais e na nossa força propulsora do afeto. Ao mesmo tempo que não podemos perder de vista a indignação e a vigilância permanente, para termos a garantia legal nos nossos espaços institucionais escolares.

Leonardo Boff (2013), no prefácio do livro do nosso patrono da educação, “*Pedagogia da Esperança*”, nos lembra sobre a capacidade humana de *desfatalizar* esta situação perversa e construir um futuro eticamente mais justo, politicamente mais democrático, esteticamente mais irradiante e espiritualmente mais humanizador. E é nesse sentido que Paulo Freire (2013)

6 Poema *José*, de Carlos Drummond de Andrade.

nos fala sobre a esperança, sobre o inédito viável e sobre a luta continuar para construir a sociedade almejada.

Dessa forma, se é preciso investir novos esforços e construir estratégias para que a educação ambiental volte a ocupar, de maneira mais enfática, os documentos normativos escolares, por que não rever qual é a forma que queremos implantá-la e qual é essa educação ambiental que desejamos? Esse pode ser um momento ímpar de revisar e avaliar avanços e o que deve ser abandonado na (re)construção do que esperamos dessa esfera educativa.

Em uma famosa frase, o professor norte-americano, David Sobel (*apud* MACHADO, 2021), diz “Dê às crianças a chance de amar a Terra antes de pedir que elas a salvem. Isso ecoa dentro da nossa argumentação de que as experiências estéticas na natureza são possibilidades para criar engajamento político. Entretanto, se afirmamos que a escola não é descolada da sociedade, e segue uma estrutura legal curricular, isso não será possível se não retomarmos, urgentemente, a inserção da educação ambiental e do trabalho interdisciplinar para dentro dos currículos. Isso, claramente, inclui uma sociedade que exerça maior participação política e que se posicione de maneira favorável para que nossas políticas educacionais sigam um curso mais progressista e ético.

As discussões acerca dos caminhos e obstáculos na gestão escolar e políticas públicas, espaço físico e transversalidade no currículo têm como questão basilar uma reivindicação por uma virada ontológica, a qual irá mexer nos pressupostos da nossa relação com o mundo mais que humano. E isso pode ser extremamente transformador e crítico por adentrarmos na radicalidade das relações humanas~mais que humanas.

REFERÊNCIAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. *Nota da comunidade acadêmica brasileira ligada ao campo da educação ambiental à Presidência da República e Ministérios*. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/news/nota-da-comunidade-academica-brasileira-ligada-ao-campo-da-educacao-ambiental-presidencia-da>. Acesso em: 18 maio 2020.

BALL, Stephen; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. *Journal of Curriculum Studies*, Abingdon, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BARBOSA, Giovani S.; OLIVEIRA, Caroline Terra. Educação ambiental na Base

Nacional Comum Curricular. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, v. 37, n. 1, p. 323-335, 2020.

BASTOS, Sandra Nazaré Dias. Por um ensino de biologia que se permita escutar a voz dos passarinhos e desenhar o cheiro das árvores. In: FERREIRA, Marcia Serra; CHAVES, Silvia Nogueira; AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues; GASTAL, Maria Luiza de Araújo; BASTOS, Sandra Nazaré (Org.). *Vidas que ensinam o ensino da vida*. São Paulo: Livraria da Física, 2020. p. 43-52. (Coleção Ensino de Biologia).

BEHREND, Danielle Monteiro; COUSIN, Cláudia da Silva; GALIAZZI, Maria do Carmo. Base Nacional Comum Curricular: O que se mostra de referência à educação ambiental? *Ambiente & Educação*, Rio Grande, v. 23, n. 2, p. 74-89, 2018.

BIASOLI, Semíramis.; SORRENTINO, Marcos. Dimensões das Políticas Públicas de educação ambiental: a necessária inclusão da política do cotidiano. *Resolução CNE/CP N° 2, de 22 de dezembro de 2017*, Rio Grande, v. 21, p. 1-18, 2018.

BOFF, Leonardo. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. p. 6-8.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Casa Civil. *Lei n° 9394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. Casa Civil. *Lei n° 9795, de 27 de abril de 1999*. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação ambiental e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CONAMA n°2, de 15 de junho de 2012*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação ambiental. Brasília: MEC/CNE/CP, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP N°2, de 22 de dezembro de 2017*. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação básica. Brasília: MEC/CNE/CP, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 14 fev. 2022.

BROWN, Charles; TOADVINE, Ted (Eds.). *Eco-phenomenology: back to the Earth itself*. New York: New York State University Press, 2003.

CANAPARO, Claudio. *Geo-Epistemology: Latin America and the Location of Knowledge*. Oxford: Peter Lang, 2009.

CARNEIRO, Sônia Maria Marchiorato. A dimensão ambiental da educação geográfica. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 18, n. 19, p. 39-51, 2002.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. A *Pesquisa em Educação Ambiental*: perspectivas e enfrentamentos. *Pesquisa em Educação Ambiental*, Rio Claro, v. 15, n. 1, p. 39-50, 2020.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; MHULE, Rita Paradedda. Intenção e atenção nos processos de aprendizagem. Por uma Educação ambiental “fora da caixa”. *Ambiente & Educação*, Rio Grande, v. 21, n. 1, p. 26-40, 2016.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura; STEIL, Carlos Alberto. Percepção e ambiente: aportes para uma epistemologia ecológica. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, Edição Especial, p. 59-79, 2013.

CLOUGH, Patricia; HALLEY, Jean (Eds.). *The affective turn: theorizing the social*. Durham: Duke University Press, 2007.

FAY, Brian. *Critical Social Science*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIZZO, Taís Cristine Ernst; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Políticas públicas atuais no Brasil: o silêncio da Educação ambiental. *Revista Eletrônica de Mestrado em Educação ambiental*, Rio Grande, Edição Especial EDEA, n. 1, p. 115-127, 2018.

HOFSTATTER, Lakshmi Vallim. *O imagético de uma comunidade caatingueira e os sentidos atribuídos à onça em um processo formativo de educação ambiental crítica*. 2013. 199 f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

HOFSTATTER, Lakshmi Vallim. *Biodiver-cidade: vivendo e experimentando o espaço urbano na educação ambiental para e com a biodiversidade*. 2018. 186 f. Tese (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Área de concentração em Ecologia e Recursos Naturais.

HOJAS, Viviani Fernanda. Pesquisar escolas: “abordagem do ciclo de políticas” e “teoria da atuação política” em discussão. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 19, n. 1, p. 301-313, 2019.

IARED, Valéria Ghislotti.; OLIVEIRA, Haydée Torres de. O walking ethnography para a compreensão das interações corporais e multissensoriais na educação ambiental. *Ambiente & Sociedade*, Campinas, v. 20, n. 3, p. 99-116, 2017.

IARED, Valéria Ghislotti.; OLIVEIRA, Haydée Torres; PAYNE, Phillip. The aesthetic experience of nature and hermeneutic phenomenology. *The Journal of Environmental Education*, Abingdon, v. 47, n. 3, p. 191-201, 2016.

IARED, Valéria Ghislotti, OLIVEIRA, Haydée Torres; REID, Alan. Aesthetic experiences in the Cerrado (Brazilian savanna): contributions to environmental education practice and research. *Environmental Education Research*, Abingdon, v. 23, n. 9, p. 1273-1290, 2017.

INGOLD, Timothy. Da transmissão de representações à educação da atenção. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 1, p. 6-25, 2010.

INGOLD, Timothy. *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description*. London: Routledge, 2011.

INGOLD, Timothy. Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais. *Horizontes antropológicos*, Porto Alegre, v. 18, n. 37, p. 25-44, jun. 2012.

INGOLD, Timothy. *Anthropology and/as Education*. Abingdon, UK: Routledge, 2017.

LEFF, Enrique. *A aposta pela vida: imaginação sociológica e imaginários sociais nos territórios ambientais do Sul*. Petrópolis: Vozes, 2016.

LIN, Kai-Qiang *et al.* Narrow-band high-lying excitons with negative-mass electrons in monolayer WSe₂. *Nature Communications*, London, v. 12, e5500, p. 1-8, 2021.

LOUREIRO, C. F. B.; COSSÍO, M. F. Blanco. Um olhar sobre a educação ambiental nas escolas: considerações iniciais sobre os resultados do projeto “o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental”. In: MELLO, Soraia. S. de; TRABJER, Rachel (org.). *Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação ambiental na escola*. Brasília/DF: Unesco, 2007. p. 576-64.

MACHADO, Ana Lúcia. Educação ambiental: como e quando começar? *Ciclovivo*, 8 jun. 2021. Disponível em: <https://Ciclovivo.com.br/vida-sustentavel/equilibrio/educacao-ambiental-quando-e-como-comecar/>. Acesso em: 14 fev. 2022.

MARIN, Andréia Aparecida; KASPER, Kátia Maria. A natureza e o lugar habitado como âmbitos da experiência estética. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, p. 267-282, 2009.

MCCLAREN, Milton. The Place of the City in Environmental Education. In: MCKENZIE, Marcia *et al.* *Fields of green: restorying culture, environment, and education*. Nova York: Hampton Press, 2009. p. 301-306.

MCKENZIE, Marcia. Affect theory and policy mobility: challenges and possibilities for critical policy research. *Critical Studies in Education*, Abingdon, v. 58, n. 2, p. 187-204, 2017.

PAYNE, Phillip. (Un)timely ecophenomenological framings of *Environmental Education Research*. In: STEVENSON, Robert B.; BRODY, Michael; DILLON, Justin; WALS, Argen E. J. (Eds.). *International Handbook of Research on Environmental*

Education. New York, NY: Routledge, 2013. p. 424-437.

PAYNE, Phillip. Early YeARS Education in the Anthropocene: An Ecophenomenology of Children's Experience. In: FLEER, Marilyn; VAN OERS, Bert. (Eds.). *International handbook of early childhood education*. Switzerland: Springer, 2017. p. 117-162.

PAYNE, Phillip; RODRIGUES, Cae; CARVALHO, Isabel; FREIRE, Laisa; AGUAYO, Claudio; IARED, Valeria Ghislotti. Affectivity in *Environmental Education Research*. *Pesquisa em Educação Ambiental*, Rio Claro, v. 13, Edição Especial, p. 93-114, 2018.

PAYNE, Phillip; WATTCHOW, Brian. Phenomenological deconstruction, slow pedagogy, and the corpored turn in Wild Environmental/Outdoor Education. *Canadian Journal of Environmental Education*, North Bay, v. 14, p. 15-32, 2009.

QUALHO, Vanessa Aparecida; IARED, Valéria Ghislotti. Relato de experiência de um curso online sobre fungos desenvolvido com professores sob a perspectiva de Educação ambiental "fora da caixa". *Revista Brasileira De Educação Ambiental*, São Paulo, v. 16, n. 5, p. 500-520, 2021.

RIZZI, Maria Christina de Souza Lima; ANJOS, Ana Cristina Chagas dos. Arte-educação e meio ambiente: apontamentos conceituais a partir de uma experiência de arte-educação e educação ambiental. *ARS*, São Paulo, v. 8, n. 15, p. 26-35, 2010.

RODRIGUES, Cae. A pesquisa acadêmica sobre a inserção da dimensão ambiental na educação física no Brasil. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 26, n. 42, p. 194-206, 2014.

RODRIGUES, Cae. A ecomotricidade na apreensão da natureza: inter-ação como experiência lúdica e ecológica. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, Curitiba, v. 51, p. 8-23, 2019. (Seção especial: Técnica e Ambiente).

SATO, Michèle. Ecofenomenologia: uma janela ao mundo. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, Rio Grande, Edição Especial, p. 10-27, jul. 2016.

SEIGWORTH, Gregory; GREGG, Melissa. An inventory of shimmers. In: GREGG, Melissa; SEIGWORTH, Gregory (Eds.). *The affect theory reader*. Durham, NC: Duke University Press, 2010. p. 2-25.

SUZUKI, David. *The David Suzuki reader*. A lifetime of ideas from a leading activist and thinker. Vancouver, BC: Greystone Books, 2003.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. Conhecimentos escolares e a circularidade das culturas. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 150-173.

VIEIRA, Solange Reiguel; MORAIS, Josmaria Lopes; CAMPOS, Marília Andrade Torales. A educação ambiental na agenda das políticas públicas brasileiras: uma análise a partir do conceito de ciclo de políticas. *Pedagogia Social*, Madrid, v. 36, p. 35-48, 2020.

WILLIGES, Flávio. O que o caminhar ensina sobre o bem-viver? Thoreau e o apelo da natureza. *CADERNOS IHU Ideias*, São Leopoldo, v. 16, n. 271, p. 1-22, 2018

IARED, V. G.; FERREIRA, A. C.; HOFSTATTER, L. J. V. Por mais experiências estéticas...

.

Texto recebido em 31/11/2020.
Texto aprovado em 08/02/2022.

IARED, V. G.; FERREIRA, A. C.; HOFSTATTER, L. J. V. Por mais experiências estéticas...