



UNIVALI

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ

DENISE LEMKE CARLETTO

**PERCEPÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: MOVIMENTO FENOMENOLÓGICO
HERMENÊUTICO PARA O DIÁLOGO COM PROFESSORES DA VILA DA
GLÓRIA (BRASIL) E VIANA DO CASTELO (PORTUGAL)**

ITAJAÍ (SC)

2016



UNIVALI

UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Vice-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura
Programa de Pós-graduação em Educação – PPGE
Curso de Doutorado em Educação

DENISE LEMKE CARLETTO

**PERCEPÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: MOVIMENTO FENOMENOLÓGICO
HERMENÊUTICO PARA O DIÁLOGO COM PROFESSORES DA VILA DA
GLÓRIA (BRASIL) E VIANA DO CASTELO (PORTUGAL)**

Tese apresentada ao colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação - área de concentração: **Educação** – (Linha de pesquisa: Práticas Docentes e Formação Profissional. Grupo de pesquisa: Educação, Estudos Ambientais e Sociedade (GEEAS).


Orientador: Professor Doutor Antonio Fernando Silveira Guerra.

ITAJAÍ (SC)

2016

DENISE LEMKE CARLETTO

Tese avaliada e aprovada pela Comissão Examinadora e referendada pelo Colegiado do PPGE como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Educação.



DRA. VALÉRIA SILVA FERREIRA
COORDENADORA

Apresentada perante a Banca Examinadora composta pelos Professores:



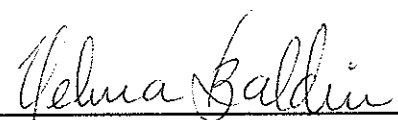
DR. ANTONIO FERNANDO SILVEIRA GUERRA (UNIVALI)
PRESIDENTE E ORIENTADOR



DRA. REGINA CÉLIA LINHARES HOSTINS (UNIVALI)
MEMBRO



DRA. FÁTIMA ELIZABETI MARCOMIN (UNISUL)
MEMBRO EXTERNO



DRA. NELMA BALDIN (UNIVILLE)
MEMBRO EXTERNO

Itajaí-SC, 08 de dezembro de 2016.

Dedicatória

*A Luiz, meu companheiro de vida;
Ao Bruno e Artur, filhos amados.
Seguir nas “aventuras” da vida com vocês
faz tudo valer a pena...*

Agradecimentos

Que momento gratificante é este de registrar os agradecimentos!

Primeiramente, gostaria de agradecer ao apoio financeiro recebido do Programa do Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior – FUMDES/SC e do Programa Institucional de Doutorado Sanduíche no Exterior – PDSE da CAPES. Sem estes recursos não poderia ter experienciado as vivências do doutorado e do doutorado-sanduíche.

Especialmente, agradeço meu marido Luiz, que é meu porto seguro, nestes mares que me lanço a navegar. Sempre aposta nos meus sonhos e me dá o apoio familiar que preciso. Obrigada por navegar comigo!!!

Bruno e Artur, vocês são meus “diamantes”. Compreenderam que era importante a mãe terminar esta “tarefa” e por tantas vezes ficaram quietinhos em casa para que eu pudesse me concentrar. Vocês são muito companheiros. E lembrem-se, juntos somos “os tais”.

À minha família, mãe e pai (*in memorian*), minhas irmãs, especialmente a Tânia (*in memorian*). Quanta coisa você me ensinou nesse período em que parecia que era eu quem te cuidava, mas na verdade era você quem cuidava para que eu aprendesse sobre força, coragem, determinação, fé e principalmente gostar de viver! É difícil não ter você aqui comigo, mas sei que estás feliz em me ver concluindo esse sonho. Oma (*in memorian*) e Opa (*in memorian*), sempre em minhas lembranças.

Aos jovens da minha família, que me enchem de alegria e orgulho: Marcelo e Joice, Jéssica, Felipe, Rafa e Diego e a doce Camila. Obrigada por estarem sempre presentes em minha vida.

Ao meu orientador Prof. Guerra, nosso “Ori”, que aposta na gente e nos deixa seguir. Por vezes chama para a razão, e outras nos empurra a voar e nos ensina a não ter medo. Muito obrigada por ter caminhado ao meu lado nestes quatro anos e desejo seguir caminhando muitos mais enredados pela Educação Ambiental.

Agradeço à comunidade da EEB João Alfredo Moreira, pelo acolhimento desta pesquisadora e especialmente aos professores que foram meus interlocutores para a pesquisa.

À banca Professoras Nelma e Fátima, que estiveram presentes na minha defesa de mestrado, segui a orientação de vocês: fui em frente. É uma honra compartilhar mais esse momento com vocês. Professora Regina, aprendi muito em Epistemologia com você... e ficou uma vontade seguir em frente. Muitíssimo obrigada à vocês três que tanto colaboraram no momento da qualificação.

Ao grupo de Pesquisa do GEEAS, descobrimos tantas coisas juntos e nos descobrimos também como uma grande família. Eliane, é maravilhoso brigar e brincar com você minha “mana”. Jaqueline, sempre direta por vezes me fez aterrissar. Junior, quanta paciência teve comigo no período de finalizar a tese, você foi um importante interlocutor. Marcia, doce e angelical, compartilhar momentos com você faz parecer que tudo sempre vai dar certo. Raquel, sempre doce e charmosa, me apresentou a Biodanza. Vanessa, de tão séria, me fazia chorar de rir. Tem um pouco de vocês todos nesta tese. E também agradeço a nova

geração que está chegando com tudo: Paulo, Paty, Jaqueline Marcia, e Ananda grata por tuas contribuições.

Mariana e Tânia, sempre atenciosas no atendimento da Secretaria do PPGE/Univali.

There e Bere e não é que deu tudo certo!?? Lembrem o dia que falei para vocês: Estou com vontade de me candidatar? E vocês disseram: Vai! Vai dar tudo certo... Obrigada por estarem sempre ao meu lado, me incentivando e confiando em mim.

Um obrigada muito especial para Marta Cremer, que me proporcionou ser educadora ambiental no Projeto Toninhas/Univille. Foi uma experiência linda!

Agradeço também à Univille, em nome da Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação, Prof. Denise Abatti, que me deu seu aval para que eu pudesse realizar minha formação científica e acadêmica. A Univille é minha segunda casa, e me desafia a cada dia.

Amigos da Univille, em especial à área de Projetos: Como vocês me aguentaram nesse tempo? Tantas vezes fiquei com minha cabeça voltada no doutorado, e às vezes nem conseguia ouvir vocês, só meus próprios pensamentos. Vocês foram pacientes, amorosas e muitas parceiras. Sonia, Suelen, Giannini, Fabrícia, Bruna, Edina, Roseneide, Tatiana, Maria Inês, Ana, Cassia, Letícia, Josi, Marileide, Fabiana e Aline, tudo fica mais fácil e divertido com vocês por perto.

Amigas e amigos que souberam compreender períodos de reclusão, onde tive que focar nos estudos, e deixei de compartilhar momentos com vocês. Pois bem... terminei!!!!

Agradeço imensamente também aos portugueses que encontrei neste período acadêmico.

Inicialmente agradeço ao Prof. Pedro, por me receber como doutoranda e aceitar ser meu coorientador no período que passei em Viana do Castelo. Foi uma experiência riquíssima. Meu muito obrigada.

Ao CMIA, na pessoa da Eng. Leonor Cruz, agradeço pelo acolhimento para a pesquisa. Liliana, Marta, Paulo, Cristina, Sr. Carlos e Sr. Victor, muito obrigada pelos momentos compartilhados.

Soraia e Susana foi maravilhoso compartilhar com vocês as experiências do projeto "O mar perto de ti". Vocês foram muito acolhedoras.

Agradeço às professoras que foram minhas interlocutoras na pesquisa, que gentilmente aceitaram em colaborar. Muito obrigada!

Nossa amada vizinha "Ducha", sua amizade e apoio fizeram nossos meses em Viana do Castelo serem uma experiência inesquecível.

Nosso amigo Xavier, também sempre presente. Muito obrigada!

PERCEPÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: MOVIMENTO FENOMENOLÓGICO HERMENÊUTICO PARA O DIÁLOGO COM PROFESSORES DA VILA DA GLÓRIA (BRASIL) E VIANA DO CASTELO (PORTUGAL)

RESUMO

Situada no contexto do Grupo de Pesquisa Educação, Estudos Ambientais e Sociedade (GEEAS), do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí – Univali, esta pesquisa apresenta duas vivências de Educação Ambiental em duas comunidades de professores: uma, junto aos professores de uma escola localizada no entorno da Baía Babitonga, na Vila da Glória, São Francisco do Sul, litoral norte de Santa Catarina, Brasil. A outra, no Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental de Viana do Castelo, junto aos professores daquela localidade do litoral norte de Portugal. A pesquisa partiu da experiência inicial da pesquisadora em um programa de Educação Ambiental, na região da Baía Babitonga, o qual serviu como base para compreender os reflexos dos programas de Educação Ambiental nas comunidades escolares. Neste contexto, esta tese teve por objetivo reconhecer e interpretar as percepções e o envolvimento de professores com a Educação Ambiental, nas duas comunidades. A partir disso, defendeu-se, com base nos fundamentos teóricos e metodológicos da Fenomenologia da Percepção, de Merleau-Ponty (1999) e da Hermenêutica, de Gadamer (1997, 2002, 2007), o argumento de que revelar a percepção de professores acerca da Educação Ambiental pode contribuir para a ampliação do diálogo e, conseqüentemente, aproximar as práticas de programas de Educação Ambiental “para” e “no” contexto da escola. Imersa nos campos da pesquisa e experienciando vivências profundas, a pesquisa ressaltou que o movimento fenomenológico hermenêutico permitiu revelar o conhecimento e o reconhecimento do “eu” enquanto pesquisadora no âmbito da Educação Ambiental. Desse modo, em analogia ao círculo hermenêutico proposto por Gadamer, apresentou-se uma “rede” como representação das vivências e interpretações. Sem promover comparações entre as duas comunidades estudadas, revelaram-se as interpretações que se emalham nesta “rede” em cada grupo de professores: Na Vila da Glória uma comunidade que reconhece as questões socioambientais locais e percebe a Educação Ambiental como uma possibilidade para discutir estas questões na escola; em Viana do Castelo, desvelou-se a percepção de que as atividades e ações de Educação Ambiental direcionam-se à disciplina de Ciências, atendendo ao currículo escolar português. Um fenômeno comum revelado nas duas comunidades foi a ausência da Educação Ambiental na formação inicial e continuada dos professores. Mas, como o fim da tese não indica o fim da caminhada, lança-se também um movimento de abertura para novas interrogações.

Palavras-Chave: Educação Ambiental; Fenomenologia da Percepção; Hermenêutica; Percepção de professores; Formação continuada.

PERCEPTION AND ENVIRONMENTAL EDUCATION: HERMENEUTIC PHENOMENOLOGICAL MOVEMENT FOR THE DIALOGUE WITH TEACHERS FROM VILA DA GLÓRIA (BRAZIL) AND VIANA DO CASTELO (PORTUGAL)

ABSTRACT

Situated in the context of the Research Group Education, Environmental Studies and Society (GEEAS) of the Postgraduation Program in Education of the University of Vale do Itajaí – Univali – this research presents two experiences of Environmental Education in two communities of teachers: one was the teachers of a school located near Babitonga Bay in Vila da Glória, São Francisco do Sul, on the north coast of the Brazilian state of Santa Catarina; and the other was the teachers of the Environmental Monitoring and Interpretation Center of Viana do Castelo, on the north coast of Portugal. The research was based on the researcher's initial experience in an Environmental Education program in the Babitonga Bay region, which was used as a basis to understand the repercussions of the Environmental Education programs on the school communities. Within this context, the main objectives of this thesis were to recognize and interpret the teachers' perceptions of and involvement in Environmental Education in the two communities. Based on this scenario, and on the theoretical and methodological fundamentals of Phenomenology of Perception of Merleau-Ponty (1999) and the Hermeneutics of Gadamer (1997, 2002, 2007), the argument was defended that revealing the teachers' perceptions about Environmental Education may contribute to broadening the dialogue and, consequently, promoting the practices of Environmental Education programs "for" and "within" the context of the school. Immersed in the fields of research and going through profound experiences, the research pointed out that hermeneutic phenomenological movement reveals knowledge and recognition of the "I" as a researcher in the area of Environmental Education. Thus, in an analogy with the hermeneutic circle proposed by Gadamer a "web" was presented, as the representation of the experiences and interpretation. Without promoting comparisons between the two communities studied, the interpretations of each group of teachers that are interwoven into this "web" were revealed: in Vila da Glória, a community that recognizes the local social-environmental issues and perceives Environmental Education as a possibility to discuss these issues in school; in Viana de Castelo, it was perceived that the activities and actions of Environmental Education activities were directed at the discipline of Sciences, complying with Portuguese school curriculum. A common phenomenon revealed in both communities was the absence of Environmental Education in the early years of school, and in the professional development of the teachers. However, given that the end of a thesis does not indicate the end of a path, a challenge was also launched to open up new lines of enquiry.

Keywords: Environmental Education, Phenomenology of Perception; Hermeneutics; Teachers' Perceptions, Professional Development.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Imagens da toninha na Baía Babitonga.	66
Figura 2: Imagens das atividades do Programa de Educação Ambiental do Projeto Toninhas/Univille: A) estudantes visitando o ESAB; B) atividade com estudantes no tanque de toque; C) toninhas de pano fabricadas por artesãos; D) livro “A toninha Babi e sua turma: a importância e a beleza da Baía da Babitonga”; E) cenário representando o fundo do mar no ESAB.	69
Figura 3: Imagens da Escola E. B. João Alfredo Moreira.	72
Figura 4: Mapa da Baía Babitonga, destacando a área de estudo com as toninhas e a localização da Escola João Alfredo Moreira.	73
Figura 5: Imagens das atividades do Projeto Toninhas/Univille na Escola E.B. João Alfredo Moreira com a exposição itinerante “Bichos da Babitonga”: A) apresentação de imagens da toninha; B) exposições de animais taxidermizados; C) confecção de toninha com papel machê; D) atividade participativa “Rede de cuidados com a Baía Babitonga”.	74
Figura 6: Imagens do primeiro dia da pesquisadora em campo: A) a pesquisadora na balsa; B) a balsa de travessia de Joinville-Vigorelli para a Vila da Glória; C) Baía Babitonga.	77
Figura 7: Representação fenomenológico-hermenêutica da pesquisa na Escola EB “João Alfredo Moreira”.	80
Figura 8: Representação fenomenológico-hermenêutica da pesquisa.	80
Figura 9: Representação fenomenológico-hermenêutica do movimento dialético da pesquisa.	81
Figura 10: Imagem da estrada que leva para a Escola “João Alfredo Moreira”, na Vila da Glória.	81
Figura 11: Imagens da frente da escola e seus lindos flamboyants.	82
Figura 12: Imagens do pátio interno da escola.	83
Figura 13: Imagens da balsa e do barco taxi que faz a travessia para a Vila da Glória.	85
Figura 14: Imagens da Vila da Glória.	88
Figura 15: Imagem da estrada pavimentada na Vila da Glória.	89
Figura 16: Imagens dos restaurantes às margens da Baía Babitonga.	90
Figura 17: Imagens da Igreja católica central.	93
Figura 18: Imagens do trapiche (A) e do Monumento do Falanstério do Sahy (B).	93
Figura 19: Imagem do pescador artesanal e um cruzeiro, na Baía Babitonga.	96
Figura 20: Imagem da praia da Coroinha, Vila da Glória.	97
Figura 21: Imagem do cotidiano da pesquisadora caminhando por Viana do Castelo.	117
Figura 22: Imagem do parque da cidade, Viana do Castelo.	118

Figura 23: Imagem de vivência da pesquisadora na praia e uma visão panorâmica de parte do litoral de Viana do Castelo.	119
Figura 24: Imagem do parque nas Lagoas de Bertandos, onde tem um centro de Educação Ambiental.	121
Figura 25: Imagens do monte Santa Luzia: A e B) imagens da igreja de Santa Luzia; C) vista de Viana do Castelo do alto da torre da Igreja de Santa Luzia; D) a escadaria que leva para o alto do monte de Santa Luzia; E) vista panorâmica de Viana do Castelo, do alto do monte de Santa Luzia.	123
Figura 26: Imagens da Festa da Nossa Senhora da Agonia.	126
Figura 27: Imagens da feira, as sextas-feiras, em Viana do Castelo.	127
Figura 28: Imagens do CMIA: A) Vista frontal; B) Minha estação de trabalho durante o período de estágio.	129
Figura 29: Imagens do CMIA.	130
Figura 30: Imagens do CMIA.	131
Figura 31: Imagens do parque do CMIA onde são realizadas visitas guiadas.	132
Figura 32: Imagens do Navio Gil Eannes: A) Navio quando chegou em Viana do Castelo para restauração; B) Navio restaurado; C e D) Exposição Um mar de oportunidades.	133
Figura 33: Imagens das atividades de Educação Ambiental desenvolvidas pelo CMIA. ...	134
Figura 34: Temas abordados pelo CMIA no Projeto “Escola da Natureza”.	135
Figura 35: Atividade do projeto “O mar perto de ti” realizada na praia.	136
Figura 36: Imagens da equipe do Projeto O mar perto de ti: A) Prof. Pedro, a pesquisadora, Susana e Soraia; B) Prof. Pedro, Susana e Soraia preparando atividade de campo.	140
Figura 37: Imagens de atividade na praia Norte com os alunos.	144
Figura 38: Imagens de atividade na praia Norte com os alunos.	146
Figura 39: Imagens de atividade na praia Norte com os alunos vivenciando experiências sensoriais.	147
Figura 40: Imagens de atividade nas dunas.	150
Figura 41: Imagens das atividades em sala de aula.	152
Figura 42: Imagens dos trabalhos realizados pelos alunos.	154

LISTA DE ABREVIATURAS

- ACT** - Admitido em Caráter Temporário
- ANPED** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD** - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CCJ** - Comitê de Gerenciamento da Bacia Hidrográfica dos rios Cubatão (norte) e Cachoeira
- CMIA** - Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental
- CNE** - Conselho Nacional de Educação
- DCNEA** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental
- EA** - Educação Ambiental
- ESAB** - Espaço Ambiental Babitonga
- FURG** - Universidade Federal de Rio Grande
- GEEAS** - Grupo de Pesquisa Educação, Estudos Ambientais e Sociedade
- GERED** - Gerência de Educação
- GPMSE** - Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação
- GPEA** - Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte
- GT** - Grupo de Trabalho
- PPGE** - Programa de Pós-Graduação em Educação
- PPGEA** - Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental
- PDSE** - Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior
- SciELO** - *Scientific Electronic Library Online*
- UFMT** - Universidade Federal de Mato Grosso
- UFSCAR** - Universidade Federal de São Carlos
- Univali** - Universidade do Vale do Itajaí
- Univille** - Universidade da Região de Joinville

SUMÁRIO

PREFÁCIO	13
1 SEMPRE TEM UM ACONTECIMENTO ANTERIOR: INTRODUÇÃO À PESQUISA	20
2 FENOMENOLOGIA E HERMENÊUTICA: O AMPARO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	28
2.1 CIÊNCIA E MÉTODO: A FENOMENOLOGIA DE EDMUND HUSSERL	29
2.2 EXPERIÊNCIAS VIVIDAS: A FENOMENOLOGIA DA PERCEPÇÃO DE MAURICE MERLEAU-PONTY	33
2.3 COMPREENSÃO E AUTOCOMPREENSÃO: O ATO DE INTERPRETAR NA HERMENÊUTICA DE HANS-GEORG GADAMER	43
3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA: MOVIMENTO PARA A COMPREENSÃO DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES	51
3.1 O INÍCIO DA CAMINHADA (...)	53
3.2 (...) E POR ONDE SEGUI	55
4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA VILA DA GLÓRIA - SÃO FRANCISCO DO SUL, BRASIL: LANÇANDO A REDE	63
4.1 PROJETO TONINHAS/UNIVILLE: UMA BAGAGEM DE COMPREENSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA BAÍA BABITONGA	64
4.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: NO CONTEXTO DA BAÍA BABITONGA	71
4.3 VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES: O CAMINHO PERCORRIDO COM OS PROFESSORES	74
4.4 INTERPRETANDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS: OLHARES, VIVÊNCIAS E SENTIDOS	79
5 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE VIANA DO CASTELO, PORTUGAL: LANÇANDO A REDE	111
5.1 VIANA DO CASTELO, PORTUGAL: A INTEGRAÇÃO COMO PONTO DE PARTIDA DA PESQUISA.	115
5.2 CENTRO DE MONITORIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO AMBIENTAL/CMIA, DE VIANA DO CASTELO, PORTUGAL: OUTRAS VIVÊNCIAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL	128
5.3 PROJETO O MAR PERTO DE TI: VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES	139
5.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO DOCENTE: ATIVIDADE DIALÉTICA COM PROFESSORES DE VIANA DO CASTELO	156

6 CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR LANÇANDO A REDE.....	164
REFERÊNCIAS	172
APÊNDICES.....	181
APÊNDICE I – ROTEIRO DA ENTREVISTA	181
APÊNDICE II – DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE (Direção da Escola de Ensino Básico João Alfredo Moreira).....	182
APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Vila da Glória – São Francisco/Brasil).....	183
APÊNDICE IV – DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE (Coordenação do CMIA)	184
APÊNDICE V – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) (Viana do Castelo/Portugal)	185

PREFÁCIO

“... apaixonadamente pesquisadora em educação ambiental”, parafraseando Michèle Sato (2001).

São muitas as reflexões, entendimentos e aprendizagens que acompanharam a minha jornada como acadêmica de pós-graduação. Essa jornada é muito intensa, pois vai muito além do termo “regularmente matriculada e frequentando o Curso de Doutorado em Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)”, utilizado nas declarações fornecidas pela secretaria do programa.

Inicialmente, ser aprovada para o doutorado, gerou em mim um grande entusiasmo, seria uma imersão em outro espaço, com novos desafios e responsabilidades.

Por vezes tornou-se cansativo frequentar as disciplinas, atender as expectativas avaliativas dos docentes e ajustar esta nova demanda à rotina de trabalho de 40 horas semanais como técnica administrativa em outra universidade comunitária, a Universidade da Região de Joinville – (Univille), na cidade de Joinville, em Santa Catarina, onde resido.

Além da frequência e das avaliações de mérito, ser doutoranda implica ter responsabilidades também como integrante de um grupo de pesquisa, no caso o Grupo de Pesquisa Educação, Estudos Ambientais e Sociedade (GEEAS) - Univali, o que amplia a atuação de pesquisadora para além da minha tese. Ser integrante do GEEAS é um movimento constante de compartilhamento de saberes científicos e afetivos.

Assim como nas disciplinas, possibilitando as aprendizagens e principalmente as discussões reflexivas com os diversos professores e colegas de curso, o Grupo de Pesquisa tornou-se o suporte para esta caminhada. Era ali, no GEEAS, que eu experienciava os desafios de ser pesquisadora, ora em discussões sobre a minha pesquisa, ora na pesquisa de um companheiro e também compartilhando vivências nas participações em Congressos, Seminários e outros eventos. E foi tanto entrosamento, que nossa harmonia segue para além de um grupo de Pós-Graduação. Seguimos como uma grande família!

Mas, na imersão neste novo universo, que chamamos de Pós-Graduação, onde ficou a vida que eu vivia? E a minha família? Meus amigos da vida? Ser doutoranda seria uma nova vida?

Foram muitos “cafés filosóficos” com os amigos do GEEAS, os quais, em discussões e reflexões, “nos” fizeram perceber (me autorizo a falar em nome do grupo) que, por vezes, tratamos e, outras tantas vezes, somos exigidos a tratar a Pós-graduação como uma “nova vida”, a vida que agora “temos que dar conta”.

E também, nos inesquecíveis encontros de nossos “cafés filosóficos” percebemos que a vida de pós-graduando não se constitui desta forma e, sim, que continuamos a ter a vida de sempre e o curso acadêmico necessita entrar no “curso dessa nossa vida” já constituída. Ou seja, ainda é a mesma vida, ainda é a mesma “Denise” que se faz presente na família, com os amigos, que vivencia a dupla jornada do cansaço do trabalho e dos afazeres domésticos, que presencia a saúde e a doença, sua e dos familiares, que lida com conquistas e também enfrenta perdas.

E assim, me percebendo na “vida” que foi se constituindo e que agora abarcava, também, o desafio da pós-graduação, compreendi os meus movimentos fenomenológico-hermenêuticos (retomarei este assunto mais à frente desta apresentação). Afinal, é a minha trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional que me dá o suporte nesta caminhada do Doutorado em Educação, possibilitando me constituir como uma pesquisadora em Educação Ambiental.

O caminho que trilho como educadora ambiental e pesquisadora revela-se nas experiências vividas desde a infância. Na vivência com meus avós que, mesmo residindo em um ambiente urbano, mantinham uma forma de vida rural, cultivando e criando grande parte do que era necessário para sua alimentação. Seguindo a tradição germânica sempre estiveram envolvidos no cultivo de flores, como antúrios, rosas, violetas e orquídeas, a preparação de guloseimas gastronômicas como as cucas, as bolachas de Natal confeitadas, o pão feito no forno à lenha e tantas outras delícias. Também faz parte da tradição, o compartilhamento de tarefas para, em datas comemorativas, reunir familiares e amigos com boa comida e bebida, música e dança.

Nesse cenário familiar de tradições, a vida com meus avós, a transferência de seus saberes e fazeres, foi permeada com muita ternura, até mesmo quando me obrigavam a falar apenas em alemão o que, na época, era motivo de constrangimento com os colegas de escola. Mas tudo valia a pena para ficar junto

da “Oma” e do “Opa”! São doces lembranças de vivências e aprendizagens de respeito ao ambiente e à cultura.

Também fazem parte dessas lembranças, as vivências com meus pais e irmãs na nossa casa na praia do Balneário Barra do Sul, um dos municípios que faz parte do entorno da Baía Babitonga. Nela, destacavam-se as vivências com o ambiente marinho da baía já presente na minha vida, e da qual falarei mais à frente. Todo final de semana e todas as férias de verão a vida era na praia. Brincar na areia, tomar banho de mar, brincar com a canoa na lagoa, pescar peixe e siri, acompanhar a pesca artesanal dos nativos, tudo isso, compõem até hoje minha vida. Doces lembranças de vivências em contato íntimo com a natureza e que passam a fazer parte, também, da infância dos meus filhos.

E fui seguindo pela vida “adulta”, me formei em Pedagogia, com ênfase em Supervisão Escolar. Lecionei por um período, mas a vida me levou para uma carreira administrativa na Univille, a qual, desde o ano de 2000, me proporciona diferentes possibilidades e experiências.

Cursar a pós-graduação *Lato Sensu* em Interdisciplinaridade na formação de professores foi uma das oportunidades que surgiram. Trabalhar numa instituição de ensino, especificamente numa universidade, me deixa sempre em constante estado de curiosidade para aprendizagens e assim, mesmo num cargo administrativo, sempre acompanhei atividades e projetos de ensino, pesquisa e extensão na área da Educação e, mais especificamente, no campo da Educação Ambiental.

Foi na extensão universitária da Univille que iniciei as minhas atividades com a Educação Ambiental. A convite da professora Therezinha Maria Novais de Oliveira, comecei a trabalhar como voluntária no Programa de Extensão de Assessoria Técnica Científica ao Comitê de Gerenciamento da Bacia Hidrográfica dos rios Cubatão (norte) e Cachoeira (CCJ), acompanhando e desenvolvendo atividades de Educação Ambiental. Atuar em conjunto com o Comitê de Bacias foi uma rica experiência para um melhor entendimento do que significa esse bem natural tão precioso que é a água.

E desejando mergulhar um pouco mais nesse universo voltado ao ambiente e à educação, em 2009 iniciei o Mestrado em Saúde e Meio Ambiente, com dissertação defendida na área de Educação Ambiental no âmbito da Bacia Hidrográfica do Rio Cachoeira, Joinville.

E assim já me reconhecia como educadora ambiental. E surgiram novas oportunidades, como o convite da professora Marta Cremer para integrar a equipe do Projeto Toninhas/Univille, com atuação na Baía Babitonga. Foram dois anos de muita aprendizagem e de trabalho intenso no Programa de Educação Ambiental do projeto aplicado junto as escolas da região. O contato com as comunidades escolares despertava em mim, os conhecimentos acadêmicos provenientes da graduação, da especialização e do mestrado e, ao mesmo tempo, estabelecia um resgate das minhas experiências de infância na praia da Barra do Sul e na Baía Babitonga, região de atuação do Projeto Toninhas/Univille. Eram gratificantes o esforço e o empenho de toda a equipe do projeto na sensibilização dos estudantes para as riquezas naturais da região.

Embriagada pelas experiências que tive no Projeto Toninhas/Univille, decidi dar continuidade à caminhada científica no campo da Educação Ambiental. Foi então que, em 2013, fui aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), pela linha de pesquisa desenvolvida no GEEAS, a qual mencionei anteriormente. Era a oportunidade de retornar às atividades na Baía Babitonga, agora como pesquisadora.

Iniciei esta narrativa pelos desafios acadêmicos e a significação desta caminhada. Revelei minhas experiências de vida, profissional e de formação. Agora revelo importantes momentos vividos no âmbito do doutorado e, conseqüentemente, o entendimento de como toda essa jornada de vida se refletiu em minhas escolhas para a pesquisa da tese.

Da primeira disciplina, com a professora Verônica Gesser, guardei comigo, além dos conhecimentos acadêmicos, uma conversa informal na cantina, em que ela estimulava o grupo a viver intensamente tudo o que um doutorado poderia nos propiciar. “Leiam muito, escrevam e publiquem, participem ativamente de eventos acadêmicos, aproveitem as oportunidades de doutorado sanduíche no exterior, há oportunidades que são únicas para doutorandos” - dizia ela -. “O que vocês deixarem passar, ficará para trás”.

E foi envolvida por essa lembrança que, posteriormente, ao final das disciplinas cursadas, me candidatei para fazer um estágio doutoral no Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental – CMIA, na cidade de Viana de Castelo, em Portugal, cuja experiência compõe um capítulo desta tese.

E o que dizer do meu orientador, Professor Guerra que, já no primeiro seminário “*A pesquisa em EA nas práticas educativas I*”, indicou-me para leitura e apresentação, o artigo de Sato (2001), “*Apaixonadamente pesquisadora em Educação Ambiental*”, e o artigo de Isabel Carvalho, Mauro Grün e Maria Rita Avanzi (2009), “*Paisagens da compreensão: Contribuições da hermenêutica e da fenomenologia para uma epistemologia da educação ambiental*”? Foram os primeiros movimentos do relacionamento orientador e orientanda, instigados pela fenomenologia e hermenêutica, solos que, confesso, me assustaram muito neste primeiro momento e fui relutante por algum tempo. Ainda muito presa à minha formação cartesiana, tentava identificar outros referenciais e metodologias quanti-qualitativas para o desenvolvimento da pesquisa.

Mas nosso “ori” sabe das coisas e, sem eu perceber, e de uma forma que nem sei explicar, foi me conduzindo neste caminho. E em seu segundo Seminário “*A pesquisa em EA nas práticas educativas II*”, nos incentivou a leitura do livro “*Epistemologia & Metodologia nas Pesquisas em Educação*” (PEREIRA; CLARO 2012). Daí em diante, eu já comecei a me inclinar para a fenomenologia.

Outro momento de aprendizado significativo que destaco, foi no Seminário de produção Textual II, onde professor José Luna nos apresentou a *pensata* intitulada “*Viver a tese é preciso! Reflexões sobre as aventuras e desventuras da vida acadêmica*”, de Maria Ester de Freitas (2002). Foi importante perceber que, na vida acadêmica, as mesmas ocorrências atingem a todos e que, de alguma forma, quanto melhor a pessoa conduzir essas dores e delícias, mais aproveitará este período da vida. Esta *pensata* se estendeu por alguns “cafés filosóficos”, ao estilo do grupo do GEEAS, como relatei no início desta apresentação.

A inquietação tomou mesmo conta de mim na disciplina de Epistemologia, ministrada pela professora Regina Hostin. No primeiro dia de aula desta disciplina, fui, praticamente, tomada pelo medo, o mesmo medo que me acompanhava no primeiro dia de aula quando era criança, pensando em quem seria minha professora, quais as dificuldades que viriam neste novo ano escolar, tamanho o borbulho nos corredores acadêmicos por conta do grau de dificuldade e exigência da disciplina. Mas a professora Regina nos conduziu pela linha do tempo da filosofia de forma instigante e, novamente, me deparei com a fenomenologia, agora já me permitindo adentrar com mais segurança neste universo.

E assim, comecei a conhecer um pouco mais dos trabalhos do Grupo Pesquisador em Educação Ambiental, Comunicação e Arte (GPEA) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), liderado pela professora Michèle Sato, das teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA) da Universidade Federal de Rio Grande (FURG) e do Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), mais especificadamente da Linha de pesquisa em Educação Ambiental, coordenada pela professora Haydeé Torres de Oliveira. A intenção era reconhecer como estavam sendo realizadas as pesquisas na vertente fenomenológica no campo da Educação Ambiental.

Já invadida pela fenomenologia e convencida de que seria essa a minha conduta na pesquisa, numa das participações em eventos que o doutorado nos proporcionou, conheci pessoalmente o professor Vilmar Alves Pereira, um dos organizadores do livro *“Epistemologia & Metodologia nas Pesquisas em Educação”*. E, num diálogo muito informal, compartilhando a mesma condução que nos levaria para o Encontro Paranaense de Educação Ambiental (EPEA/PR), em outubro de 2013, eu, Marcia, Raquel e Débora, companheiras do grupo de pesquisa GEEAS, fomos elucidando alguns aspectos da pesquisa fenomenológica.

A fenomenologia já era minha leitura e conduta de pesquisa, mas foi na 19ª Reunião Regional Sul da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/ ANPED-Sul, em outubro de 2014, onde novamente pude estar com o professor Vilmar, e enquanto ele apresentava o seu trabalho encomendado para o Grupo de Trabalho (GT) em Educação Ambiental, eu ouvia suas palavras e a certeza na escolha pela fenomenologia se fortalecia. Foi algo tão explosivo dentro de mim que mal consegui apresentar o trabalho que submeti para o evento, pois já não queria mais falar sobre ele. Acredito que, naquele dia, “quebrei o protocolo” na apresentação de trabalhos, pois inicialmente precisei externar, ao grupo presente, o quanto a fala do Prof. Vilmar veio ao encontro dos anseios que eu ainda tinha para o desenvolvimento da minha pesquisa e já queria falar sobre os meus movimentos como pesquisadora, sobre o campo de pesquisa, a escola na Baía Babitonga. Enfim, foi um momento muito intenso em que fui me identificando como uma pesquisadora fenomenológico-hermenêutica.

Em 2016, novamente o professor Vilmar entrou no cenário, agora clarificando e contribuindo para as leituras sobre a hermenêutica em sua nova obra

“Hermenêutica & Educação Ambiental – no contexto do pensamento pós-metafísico” (PEREIRA, 2016).

Assim fui “vivendo a tese”, me embrenhando nas “aventuras e desventuras da vida acadêmica” (FREITAS, 2002), me descobrindo “apaixonadamente pesquisadora em Educação Ambiental” (SATO, 2001), partilhando do mundo vivenciado desde a infância, me fazendo presente na pesquisa, com os professores e nos campos pesquisados, tanto na Vila da Glória - Baía Babitonga, no Brasil, quanto em Viana de Castelo, em Portugal, para compreender e revelar essas vivências, com o rigor científico de uma pesquisa fenomenológica hermenêutica.

1 SEMPRE TEM UM ACONTECIMENTO ANTERIOR: INTRODUÇÃO À PESQUISA

Vivenciar a experiência como educadora ambiental no Projeto Toninhas/Univille, desenvolvido na região de abrangência da Baía Babitonga, litoral norte de Santa Catarina, foi o que me despertou o interesse de realizar esta pesquisa.

A Baía Babitonga é um berçário da vida marinha de relevância ecológica e beleza cênica pela biodiversidade representada na sua fauna e flora, além dos serviços ambientais dos ecossistemas locais. O lugar abriga espécies ameaçadas, como a toninha (*Pontoporia blainvillei*) e um extenso manguezal, o mais expressivo do Estado, e um dos últimos do Hemisfério Sul (IBAMA, 1998).

Contudo, como em outras áreas litorâneas, essa região vem sendo ameaçada, constantemente, pelas atividades antrópicas que atingem também a vida e a sobrevivência das espécies que coabitam com os humanos nesses ambientes, como é o caso da toninha, um pequeno golfinho que vive no Brasil, desde o Espírito Santo até o Rio Grande do Sul, no Uruguai e na Argentina (SICILIANO 1994; CRESPO *et al.*, 2002). Trata-se da única espécie de golfinho ameaçada de extinção do Brasil, sendo suas principais ameaças a captura acidental em redes de pesca e a degradação do seu *habitat*. A toninha é pouco conhecida pela população, em razão do seu comportamento discreto e de sua difícil visualização. A Baía Babitonga é um dos únicos locais, dentro a região de sua distribuição, em que a espécie ocorre em águas estuarinas, com uma população de cerca de 50 indivíduos (CREMER, 2007; ICMBio, 2014; SARTORI, 2014).

Nesse sentido, programas de Educação Ambiental (EA), como o desenvolvido pelo Projeto Toninhas podem ser considerados um elo de comunicação e aproximação com a comunidade, para o envolvimento dos esforços e dos resultados das pesquisas com as espécies como, neste caso, a toninha e, conseqüentemente, seu *habitat*, no caso, a Baía Babitonga.

No capítulo 4, desta tese, apresento as atividades do Projeto Toninhas/Univille, durante a sua fase de atuação, de 2011 a 2014, contextualizando as ações de EA na Baía Babitonga. O programa de EA do Projeto Toninhas/Univille objetiva dar visibilidade à toninha e estimular a sensibilização e a percepção

ambiental, além de almejar a participação ativa de cada indivíduo e da coletividade frente às questões ambientais locais.

A prática como educadora ambiental na Baía Babitonga me fez vivenciar e perceber a apropriação deste ambiente natural pelo ser humano. A atuação humana age sobre a natureza como se ela fosse uma fonte inesgotável de recursos para gerar “bem-estar” e atender as suas necessidades básicas, sem levar em conta os prejuízos que a ação antrópica sobre os bens e serviços naturais tem gerado. O modelo econômico capitalista tem utilizado os recursos naturais como se estes pudessem ser explorados indefinidamente, sem impactos ou custos ambientais e sociais.

Os prejuízos dessa apropriação indébita ficam visíveis com o agravamento da crise ambiental, representada sob a forma de rios totalmente poluídos, oceanos contaminados e acidificados, lixões a céu aberto, poluição atmosférica, aceleração da extinção de espécies e considerável aumento de doenças provocadas por alterações das condições ambientais.

Conforme Rockström (2009), a extinção de espécies é um processo natural e aconteceria mesmo sem a intervenção humana. A taxa de extinção é estimada entre cem e mil vezes maior do que poderia ser visto como “natural”, um dado revelador de que as atividades humanas, sobretudo as mudanças quanto ao uso da terra, exercem a mais importante influência na perda acelerada da biodiversidade, tal como acontece com as alterações climáticas.

Em termos locais, essa situação é bastante perceptível, principalmente em uma região litorânea de belezas naturais e ricos ecossistemas, como a Baía Babitonga, litoral norte de Santa Catarina, onde a pressão antrópica interfere na conservação e na preservação da biodiversidade, gerando nefastas consequências socioambientais, como a redução da pesca artesanal, relevante fonte de renda para a comunidade local.

A perda da biodiversidade local influencia a região, podendo causar efeitos significativos nas diversas funções do sistema de manutenção de vida na Terra. Por exemplo, esta perda pode elevar à vulnerabilidade dos ecossistemas terrestres e aquáticos por conta das mudanças no clima e da acidez do oceano, reduzindo os níveis de contorno seguros a esses processos (ROCKSTRÖM, 2009).

É nesse contexto que cabe à Educação e, particularmente à Educação Ambiental, o desafio de motivar as pessoas e as comunidades à reflexão sobre as

causas e as consequências da crise ambiental, no sentido de aumentar a sensibilização dos grupos sociais, no que concerne à situação atual do declínio ecológico. Da mesma forma, deve a EA produzir ações e subsídios às políticas públicas para promover mudanças, evidenciando a necessidade de novas estratégias na gestão dos bens e serviços ambientais, além de enfrentar ou minimizar os conflitos provocados nas complexas relações que se estabelecem entre o ser humano, o ambiente e as comunidades humanas.

Para isso, é necessário construir uma cultura de sustentabilidade que compreenda natureza e sociedade como dimensões intrinsecamente relacionadas e que não podem ser pensadas – seja nas decisões governamentais ou nas ações da sociedade civil – de forma separada, independente ou autônoma (CARVALHO, 2011).

Para Loureiro e Viégas (2007), a problemática ambiental incita a humanidade a uma compreensão de mundo mais abrangente, mais complexa e mais transformadora. Não é por acaso que palavras como transformação, multidimensionalidade, inter-relações, complexidade, entre outras são recorrentes na EA.

Nesse sentido, é indispensável que os primeiros passos para qualquer atividade que envolva a EA passem pelo entendimento da percepção e das representações sociais¹ das pessoas envolvidas no processo educativo.

A complexidade ambiental não consegue ser compreendida apenas pelas ciências naturais e exatas; é preciso extrapolar as fronteiras do conhecimento. Estamos na era do conhecimento e da tecnologia, mas nunca estivemos tão longe das questões da existência, da cultura e da nossa identidade. O saber ambiental transita entre as ciências e o conhecimento tradicional, popular e local (LEFF, 2011). A complexidade e as diversas interações das questões ambientais são estendidas para a EA, que visa induzir e transparecer essas interações no âmbito pessoal e social dos indivíduos, estabelecendo-as de maneira local-global-local. Essa complexidade reflete-se nos programas de EA e na atuação dos educadores, uma vez que, conforme Sauv  (2005, p. 319),

¹ Nesta investigação não abordarei os estudos que mencionam a teoria das representações sociais, optei por desenvolver aspectos ligados às concepções relacionadas à visão fenomenológica e hermenêutica, além de abordagens de autores da teoria crítica.

Cabe a cada ator definir seu 'nicho' educacional na EA, em função do contexto particular de sua intervenção, do grupo alvo a que se dirige e dos recursos de que dispõe: trata-se de escolher objetivos e estratégias de modo oportuno e realista, sem esquecer, contudo, do conjunto de outros objetivos e estratégias possíveis.

Logo, a percepção e a sensibilização ambiental proporcionam diversas e importantes abordagens nas práticas de EA, a fim de estimular e envolver o imaginário, a história de vida, a memória, os sentidos (visão, audição, tato, paladar e olfato) para que as sensações vividas e percebidas permitam a reflexão e o reconhecimento de nossa integração no, para e com o ambiente, numa análise de nossas práticas cotidianas e na identificação dos problemas socioambientais e das potencialidades atuais para a transformação da realidade.

É assim que a EA utiliza, em seus estudos e estratégias, o conhecimento acerca da percepção resultante de conhecimentos, experiências, crenças, emoções, cultura e ações, a qual, em termos ambientais, consiste no modo como o ser humano, individual ou coletivamente, vê e compreende o ambiente. Essa percepção, quando estimulada, torna-se, também, suscetível a mudanças.

Mas há que se ter cuidados nos estudos de percepção relacionados à EA, pois:

Não obstante, ainda nos dias atuais, os estudos de percepção ambiental têm revelado reducionismos preocupantes. Não são raros os estudos no campo da Educação Ambiental que tomam o fenômeno da percepção como foco e acabam por se reduzir a levantamentos conceituais sobre problemas ambientais, que dizem muito pouco da real complexidade da relação do ser humano com seus contextos, suas concretudes, com o mundo vivido. (MARIN, 2009 p. 61)

A minha atuação profissional como educadora ambiental no projeto Toninhas e o envolvimento na Baía Babitonga desafiou-me a retomá-lo como subsídio da pesquisa no Curso de Doutorado do Programa de Pós-graduação em Educação da Univali (PPGE). Busquei compreender qual é a percepção ambiental dos professores de uma escola localizada no entorno da baía, com o propósito de interpretar como os programas de EA podem ter reflexos na comunidade escolar, de forma a colaborar com a preservação dessa importante região estuarina. A escola onde a pesquisa foi desenvolvida contou com uma ação de intervenção do projeto Toninhas/Univille, em maio de 2012.

Assim, a intenção primeira do espaço onde esta pesquisa seria desenvolvida era uma escola da Baía Babitonga, na localidade da Vila da Glória/São Francisco do Sul-SC, Brasil, na qual tive a oportunidade de realizar uma intervenção de sensibilização ambiental durante minha atuação como educadora ambiental no referido Projeto. Assim, o retorno a essa escola, como pesquisadora, tinha como objetivo interpretar a percepção dos professores da baía, e como a EA era vivenciada no ambiente escolar.

Em outros termos, há uma necessidade de superação do emprego do termo percepção como puras concepções que o sujeito constrói do mundo “à sua volta”, por um uso do termo num sentido mais próximo da complexidade do fenômeno, que parta da “imersão” no mundo vivido, inegavelmente esquecida na educação tradicional. (MARIN, 2009, p. 61)

Esse espaço, a escola da Vila da Glória e seus professores, por si só, já se constituía num amplo espaço para atuação, promissor para o desenvolvimento desta pesquisa e seus resultados. Todavia, no decorrer do curso, tive a oportunidade de ser contemplada pelo edital do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), proveniente da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), ao Curso de Doutorado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Minha proposta de pesquisa foi aprovada para realizar um estágio no “Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental (CMIA)”, em Viana do Castelo, Portugal. O estágio foi realizado por intermédio da Universidade do Minho, sob a orientação do professor Pedro Teixeira Gomes, no período de abril a setembro de 2015.

O estágio no CMIA, de Viana do Castelo, surgiu do interesse de conhecer e vivenciar diferentes práticas de Educação Ambiental (EA) e trocar as experiências vividas como educadora ambiental do Projeto Toninhas/Univille, com o objetivo de contribuir e aprofundar os estudos da pesquisa já iniciada no Brasil.

Assim como o Projeto Toninhas/Univille, o CMIA, por meio do projeto “Escola na Natureza”, também desenvolve suas atividades de EA com comunidades escolares, estimulando a sensibilização nos educandos e despertando-os para a importância dos ecossistemas da montanha, do rio e do mar, contribuindo assim para a preservação dos ecossistemas locais.

A similaridade entre as atividades do Projeto Toninhas/Univille, desenvolvido na Baía Babitonga, e aquelas do CMIA me propiciou, como pesquisadora, uma

imersão em dois campos de pesquisa em diferentes áreas geográficas e culturais, promovendo o enriquecimento e a apropriação da abordagem teórica e metodológica da pesquisa, pois me permitiu sair de um campo já conhecido por mim e experimentar e vivenciar a mesma trajetória em um outro campo, contribuindo com minha formação como pesquisadora, para atuar na linha da fenomenologia e hermenêutica.

A oportunidade de intercâmbio no exterior, além de propiciar novos conhecimentos e vivências, possibilitou também, ampliar a percepção acerca dos movimentos que a pesquisa expressa. Foram novos e diferentes olhares, contribuições, trocas e compartilhamentos de conhecimentos e saberes culturais, que enriqueceram a pesquisa e as vivências desta pesquisadora.

Neste momento, é importante fazer uma pausa e retornar à *pensata* de Freitas (2002) em duas passagens que ficaram registradas em minhas memórias. A primeira, onde a autora descreve que “toda tese tem uma história” (2002, p. 89) - e esta tese é também parte de duas histórias que vivi intensamente, o projeto Toninhas/Univille e o estágio no CMIA, e que compõem a minha trajetória de vida. Outra passagem é onde a autora descreve que “nós somos o maior objeto da tese, pois enquanto sujeito dela vivemos um embate de forças internas e externas que nos ensina muito sobre nós mesmos” (FREITAS, 2002, p. 93) e isto vai ao encontro da escolha do referencial teórico e metodológico para a pesquisa - a fenomenologia e a hermenêutica - na qual, imersa no movimento científico da pesquisa, fui me descobrindo e me revelando pesquisadora, em conjunto com os sujeitos pesquisados envolvidos em um espaço comum de compartilhamento de experiências e saberes.

A pesquisa desenvolvida foi fundamentada, teórico-metodologicamente, pela fenomenologia de Edmund Husserl (2000; 2006) e seguiu embrenhando-se pelas obras de Maurice Merleau-Ponty, filósofo fenomenólogo, em especial pela sua tese de doutorado “*A fenomenologia da percepção*” (1999). E, para a compreensão e a interpretação das experiências vividas, o movimento da pesquisa, sustenta-se ainda na filosofia prática da hermenêutica de Hans-Georg Gadamer (GADAMER, 1999, 2002, 2007).

Ainda, de acordo com Pereira, Dias e Lemos (2012, p. 25), o pesquisador “precisa conhecer a natureza do seu trabalho, a lógica científica que constituirá o exercício metodológico e que levará a compreender o processo do conhecimento do

seu estudo”. Assim, a escolha da fenomenologia e da hermenêutica como fundamentação teórico-metodológica para a pesquisa se assenta em uma necessidade de refletir, aproximar, aprofundar para compreender e expressar as importantes questões socioambientais que envolvem a Educação Ambiental na percepção dos professores, na comunidade escolar.

Conforme Gomes, (2008) “na perspectiva de um método fenomenológico, uma pesquisa não precisa indagar sobre uma situação-problema, mas pode ser desenvolvida através de interrogações e de situações a serem analisadas ou percebidas”.

Desse modo, o objetivo desta pesquisa de tese, nas duas comunidades de professores, tanto na Baía Babitonga, Brasil, quanto em Viana do Castelo, Portugal, foi o de reconhecer e interpretar as percepções acerca da Educação Ambiental, e como esta era vivenciada no ambiente escolar nos dois grupos pesquisados.

No acolhimento dessas percepções vividas junto aos professores das duas comunidades, as quais vivenciaram ações do Projeto Toninhas/Univille, Brasil, e do CMIA, Portugal, o argumento que defendo nesta tese, é que as revelações das percepções dessas comunidades de professores, considerando a percepção “pelo” e “com” os sujeitos, “do” e “no” seu lugar de vivência, contribuem para a ampliação do diálogo entre programas e ações de Educação Ambiental na comunidade escolar.

Assim, apresento esta pesquisa de tese, iniciando por relatos que constituem a vida desta pesquisadora. Em seguida, no Capítulo 1, que é esta parte introdutória que tem por objetivo o esclarecimento de onde a pesquisa emergiu, bem como seu o enfoque em EA.

Na sequência, no Capítulo 2, discorro sobre a fenomenologia e a hermenêutica no processo investigativo da EA, as quais constituem o caminho teórico e metodológico da pesquisa.

Para atender ao rigor da pesquisa qualitativa, no Capítulo 3, apresento a trajetória metodológica para a compreensão da EA na percepção dos professores.

No Capítulo 4, apresento a pesquisa realizada com os professores na vivência da escola da Vila da Glória, no entorno da Baía Babitonga. E no Capítulo 5, as vivências com os professores participantes das atividades do CMIA de Viana do Castelo, Portugal.

No Capítulo 6, com o cuidado de não realizar comparações entre as comunidades de professores estudadas nos dois países, à luz do referencial teórico,

revelo as percepções que “emalharam²” nas vivências “da” pesquisadora “com os” e “dos” pesquisados, sem intenção de descrever verdades absolutas, mas expressando o meu entendimento sobre o fenômeno pesquisado, para que, pela via compreensiva, possibilitasse a reflexão acerca do envolvimento dos professores com a EA, no contexto em que as escolas estão inseridas.

² Nesta pesquisa, utilizo o verbo “emalhar” (tecer as malhas da rede ou prender em malhas da rede), pela analogia que faço com a “rede de pesca”, para revelar os fenômenos que se apresentavam, resgatando simbolicamente uma atividade lúdica que realizava enquanto educadora ambiental no Projeto Toninhas/Univille.

2 FENOMENOLOGIA E HERMENÊUTICA: O AMPARO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

A investigação qualitativa com vertente fenomenológico-hermenêutica tem sido significativa no âmbito da pesquisa em Educação Ambiental, fundamentando estes estudos no aspecto epistemológico e metodológico, dando sustentação às interpretações que buscam ir além de uma resposta ou solução (PEREIRA, 2016). São pesquisas que buscam contribuir para reflexões e indagações colocando-se, assim, como possibilidade de aproximação e aprofundamento para as ações de EA, as práticas pedagógicas e a atuação com grupos sociais (QUADROS, 2013; GRAÇA, 2013; THIEMANN, 2013; HERDT e MARCOMIN, 2015; GALLI, 2014; DI TULLIO, 2014; KAWAHARA, 2015; NABAES, 2015, ORSI, 2016, MARCOMIN e SATO, 2016, dentre outros).

Aprofundando as leituras para a realização da pesquisa, aos poucos fui percebendo que a fenomenologia já se fazia presente, também, em minhas atitudes, passando a ser um modo de vida. Sentia-me mais aberta e estimulada ao diálogo e às diferentes vivências, sempre na busca de experienciar outros caminhos no campo da pesquisa e ampliando os olhares e os sentidos.

A cada etapa do processo de pesquisa, sentia-me desafiada a experimentar a liberdade de ir ao encontro dos sujeitos pesquisados e usufruir das mesmas vivências, pois não estava no campo de pesquisa para extrair ou comprovar um fato, estava lá para experienciar. Harmonizo com Passos (2010) quando descreve a caminhada teórico-metodológica das pesquisas fenomenológicas do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais e Educação (GPMSE), da UFMT,

Estamos certos de que estejamos prontos? Não sabemos e, talvez, estejamos até equivocados, mas somos pertinazes ao que viemos compreender. E, por isso, estudamos, pesquisamos, vamos a campo. Não nos interessa sermos sós e não aprender em comunhão. (PASSOS, 2010, p. 3)

Já me sentindo conectada à fenomenologia e percebendo sua expansão no campo da EA, dela fui me apropriando, “emalhando” e me desprendendo da impressão de que, como pesquisadora, meu objetivo era apresentar resultados de pesquisa para “comprovar” uma tese, e fui me posicionando em sintonia com a comunicação de Passos (2010, p.3) quando se refere à caminhada pela via fenomenológica do seu grupo de pesquisa, segundo a qual, “não precisamos, na

verdade, nem aprovação prévia, nem reprovação, precisamos é de interlocução, diálogo, porque não existem verdades terminais, menos ainda em fenomenologia.”

Compreendo que as questões humanas e ambientais não são fragmentadas no sentido do dualismo cartesiano, mas sim, que estão emaranhadas na razão e na emoção que se articulam, dialeticamente, e constituem a significação do mundo à nossa volta. E nesta ambiguidade de significados, o pesquisador em Educação Ambiental, que não busca uma verdade única ou explicativa para seu objeto de estudo na prática investigativa, apoia-se na hermenêutica para tornar-se um intérprete da diversidade de sentidos, permitindo emergir as vivências experienciais “dos” e “com” os pesquisados. Segundo Eichenberger e Pereira (2016, p. 126) “na Educação Ambiental, observa-se que a hermenêutica une saberes, filosofias e concepções do ser humano sobre si mesmo e sobre seu papel neste planeta”.

Assim, para a compreensão teórica e metodológica do “lugar” de onde parti para o caminhar da pesquisa, exponho, na sequência, os autores que são a base desta pesquisa.

2.1 CIÊNCIA E MÉTODO: A FENOMENOLOGIA DE EDMUND HUSSERL

Para conhecer o desenvolvimento do pensamento fenomenológico, as concepções que fomentam essa discussão foram pinçadas de Edmund Husserl (2000), que cunhou uma definição especial:

Fenomenologia designa uma ciência, uma conexão de disciplinas científicas; mas, ao mesmo tempo e acima de tudo, fenomenologia designa um método e uma atitude intelectual: a atitude intelectual especificamente filosófica, o método especificamente filosófico. (HUSSERL, 2000, p. 46)

O teórico procurava “compreender o significado fundamental do objeto sem, contudo, defini-lo de forma invariável e imutável – o que não significa, para esse autor, uma definição embasada em incerteza” (CLARO; PEREIRA, 2012, p. 76-78). Ele superou a filosofia cartesiana “Penso, logo existo”, que considerou incompleta, com base em seu conceito de intencionalidade, segundo o qual, o ato de pensar se dirige ao que é pensado e, dessa forma, ao que é intencionado.

Evidenciando o conceito de consciência, o pensador introduziu a concepção de intencionalidade, afirmando que os sentidos da consciência podem ser

classificados em três estágios: um, voltado à totalidade do eu empírico, compreendendo o fluxo das vivências; outro, agindo como uma compreensão interna, ligada à consciência reflexiva interior das vivências; e, por último, o sentido de intencionalidade, em que o pensar sobre algo é uma consciência, ou seja, é sempre a presença intencional de algo (CLARO; PEREIRA, 2012, p. 78). “Na fenomenologia, ‘intenção’ significa a relação de consciência que nós temos com um objeto” (SOKOLOWSKI, 2004, p.18).

Desta maneira, na consciência desperta eu sempre me encontro referido a um único e mesmo mundo, sem jamais poder modificar isso, embora este mundo varie em seu conteúdo. Ele continua sempre a estar ‘disponível’ para mim, e eu mesmo sou membro dele. Este mundo, além disso, não está para mim aí como um mero *mundo de coisas*, mas, em igual imediatez, como *mundo de valores*, como *mundo de bens*, como *mundo prático*. Descubro, sem maiores dificuldades, que as coisas a minha frente estão dotadas tanto de propriedades materiais como de caracteres de valor, eu as acho belas ou feias, prazerosas ou desprezíveis, agradáveis ou desagradáveis etc. (HUSSERL, 2006, p. 75, grifos da pesquisadora)

Assim, em pesquisas de Educação Ambiental, a fenomenologia possibilita revelar nossa percepção sobre o ambiente, permeada pelas questões objetivas, mas, principalmente, por questões subjetivas dotadas de valor e de intencionalidade. A fenomenologia, como ciência e método, buscando elucidar as possibilidades da valoração com base em sua essência, como possibilidade universal, transforma-se em investigações universais de essências (HUSSERL, 2000, p. 79). É nessa ótica que Husserl “abarca um novo sentido que se trata da relação indissociável entre o sujeito e o mundo, a consciência e seus objetos” (CLARO; PEREIRA, 2012, p. 79).

Com essa fundamentação, a fenomenologia apresenta-se, teórica e metodologicamente, como uma perspectiva singular às pesquisas em EA, por possibilitar desvelar a essência da relação indissociável entre o sujeito e o ambiente.

Para Husserl (2006, p. 69), toda teoria só poderia tirar sua verdade dos dados originários, e a expressão desses dados por explicações e significações é o início “absoluto”, destinado a uma fundamentação, a um *principium*. Toda afirmação referente aos fatos da natureza – e podem ser visualizadas, aqui, as pesquisas em EA – deve se fundamentar nas experiências que a fundam. Temos assim um começo, nas expressões empregadas: a evidência geral, trazendo sentido às essências a ela relativas e elevando-a à condição de dado puro.

Portanto, a pesquisa fenomenológica, na busca de um princípio, caracteriza-se por vivenciar as experiências em que todos os principais tipos de percepção e presentificação estão ao seu livre dispor enquanto dados originários, isto é, como “exemplificações perceptivas para uma fenomenologia da percepção, da imaginação, da recordação etc.” (HUSSERL, 2006, p. 153).

Parte do que se experiencia possui dimensões objetivas (presentes) e subjetivas (ausentes). Subjetivamente, nossas experiências, nossa atividade de perceber, nossa visualização são uma mistura composta do que está presente e do que está ausente; nossa percepção é dinâmica, não estática. (SOKOLOWSKI, 2004, p. 26).

Num processo investigativo de Educação Ambiental, que tenha por intenção revelar a percepção ambiental, intenciona-se a reflexão da relação que determinados sujeitos têm com o ambiente, possibilitando a compreensão da vida cotidiana e as complexidades que abarcam o convívio socioambiental.

Nesse preceito da compreensão do que é pensado e intencionado, a fenomenologia estuda as experiências humanas incorporando filosofia e método:

A fenomenologia é apenas um dos lados de nosso universo intelectual, que não suprime o outro, aquele que se desdobra na direção ‘natural’. A orientação natural é aquela em que nos situamos espontaneamente na nossa vida cotidiana, quando nos dirigimos às coisas para manipulá-las. Ela é também a orientação em que se situa o cientista, quando este se dirige às coisas ou ao mundo para conhecê-los, discernindo suas propriedades e relações ‘objetivas’. Na orientação fenomenológica, ao contrário, o interesse não se dirige às ‘coisas’ mas sim aos ‘fenômenos’, quer dizer, aos múltiplos modos subjetivos de doação graças aos quais temos consciência dos objetos. (HUSSERL, 2006, p. 16)

Trata-se, então, no sentido prático de realização da pesquisa em EA, que a fenomenologia sustenta a caminhada e os movimentos que envolvem o pesquisador e os pesquisados para, posteriormente, revelar as percepções e interpretações acerca da EA.

Dos caminhos difíceis das evidências objetivas para as evidências fenomenológicas essenciais, até chegar às primeiras reflexões, vencendo as dificuldades de apreender o vivido intencional e o vivido de percepção, quando se alcança a orientação adequada e ela se consolida pelo exercício, é que aparecem firmes possibilidades de transmitir a outros, aquilo que foi visto por nós. (HUSSERL, 2006, p. 202)

De acordo com Sokolowski (2004, p. 59), quando entramos na reflexão fenomenológica rastejamos para fora da atitude natural, elevamo-nos sobre ela, teorizamos-la, distinguimos e descrevemos os correlatos subjetivos e objetivos que a compõem. Nessa perspectiva fenomenológica, pode-se falar do mundo como o contexto para a manifestação das coisas.

Compreende-se a importância da fenomenologia nas pesquisas em Educação Ambiental, desde a concepção de Husserl (2000; 2006), no sentido de que esta permite a aproximação do sentido original das coisas. Conforme Claro e Pereira (2012, p. 79-80), este filósofo “considera a ideia de que o ser humano está imerso em uma compreensão implícita do mundo, [...] que o mundo é habitual ao sujeito, de maneira em que essa ideia é naturalizada”.

Husserl provoca o retorno à consciência, nos leva às coisas em si mesmas, despida de valores e significações, em sua originalidade, possibilitando a rigorosidade do estudo. Assim, o pesquisador fenomenológico, após destacar determinado fenômeno, estabelece uma dúvida, motivada por razões experienciais. Essa dúvida leva-o à essência do fenômeno, na intenção de entender, descrever e interpretar, mas não de explicar.

A fenomenologia de Husserl (2000; 2006) mostra a reorganização entre sujeito, objeto, essência, reflexão, vivência, sentido e intenção. A revelação dessas originalidades, tendo como enfoque os professores e suas vivências, considerando-se as complexidades ambientais locais, pode gerar desdobramentos significativos para múltiplos interlocutores da comunidade escolar até o poder público local, revelando aspectos que poderão dar subsídios para políticas públicas educacionais e socioambientais nas regiões.

Assim, trouxe o filósofo Edmund Husserl para esta tese para a compreensão do meu lugar de partida, no mundo fenomenológico, embora minha pesquisa caminhe com a fenomenologia da percepção de Maurice Merleau-Ponty (1999), seu seguidor.

2.2 EXPERIÊNCIAS VIVIDAS: A FENOMENOLOGIA DA PERCEPÇÃO DE MAURICE MERLEAU-PONTY

O caminho trilhado por Maurice Merleau-Ponty, seguidor do pensador Husserl, inaugura o que conhecemos como a fenomenologia da percepção. Para um melhor entendimento da obra e do conceito do autor, busquei apoio na área de formação de Merleau-Ponty – a filosofia - e também nas áreas social e da saúde, nas quais a metodologia do filósofo é referenciada com muita frequência, principalmente no campo da psicologia. Com este aporte teórico e, em reciprocidade com pesquisadores que já atuam nesta concepção no campo da EA, introduzo Merleau-Ponty como referencial teórico e metodológico das vivências desta pesquisa.

Cardim (2007), em sua tese de doutorado, retomou a obra *Fenomenologia da Percepção* discutindo alguns pontos como o corpo, o mundo, o espaço, o tempo e a liberdade, numa significação ontológica com o filósofo, redescobrimo novas respostas.

A leitura desse estudo foi importante, no contexto da minha pesquisa, no sentido de me aproximar da fenomenologia pontyana que apresenta e discute a composição de ser e estar no mundo, contribuindo para o movimento da pesquisa e auxiliando-me, também, a compreender que a filosofia de Merleau-Ponty não expressa um conceito único, mas nos ajuda a pensar a ‘experiência de pensamento’ e ainda “pretende revalorizar a experiência e sua relação com o pensamento” (CARDIM, 2007, p.16).

Nossos sentidos são desenvolvidos e utilizados para nos colocar em vivências diversas de tato, audição, visão, olfato e paladar, favorecendo e estimulando as experimentações e o nosso percebido, resultando na construção de nossa percepção. Para Merleau-Ponty (1999), quando queremos estudar a percepção, transportamos esses objetos para a consciência.

Nossa atividade perceptiva é imediata e faz parte de nossas experiências vividas. Utilizamos nossos sentidos para nos aproximar e experimentar o mundo. “Nós acreditamos saber muito bem o que é ‘ver’, ‘ouvir’, ‘sentir’, porque há muito tempo a percepção nos deu objetos coloridos e sonoros” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 25).

Conforme Cardim (2007), é neste sentido que o fenomenólogo traz o corpo em integração no mundo que é sempre um mundo percebido,

Mas o corpo é, também, habitado por um esquema corporal, o qual é o responsável pela tradução de um gesto em um outro, mas que também responde com um comportamento uma ordem verbal. Podemos dizer, então, que o corpo habita o espaço e o tempo. A experiência do corpo se mostra uma iniciação à experiência de um sentido que é aderente à própria materialidade do mundo. Ele nos fala da engrenagem entre a essência e a existência, a qual encontramos na experiência do mundo percebido. (CARDIM, 2007, p.186)

E remetendo os pensamentos de Merleau-Ponty para o campo da EA, Passos e Sato (2002, p. 5) nos dizem que “é na percepção biológica, sensória, estética que o fenômeno se comunica ao mundo, indissociavelmente como carne e espírito, mancomunados”. A comunicação vital com o mundo é o sentir que se torna presente, para nós, como um lugar familiar de nossa vida. “Pela sensação, eu aprendo, à margem de minha vida pessoal e de meus atos próprios, uma vida de meus olhos, de minhas mãos, de meus ouvidos, que são tantos Eus naturais” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 291).

Colocamo-nos no mundo pelos nossos sentidos. Nessa perspectiva, os estudos da percepção nas pesquisas em Educação Ambiental, buscam reacender algumas experiências vividas, mas que algumas vezes ficam à sombra, bloqueadas ou atropeladas por nossas vidas atribuladas.

Toda vez que experimento uma sensação, sinto que ela diz respeito não ao meu ser próprio, aquele do qual sou responsável e do qual decido, mas a um outro eu que já tomou partido pelo mundo, que já se abriu a alguns de seus aspectos e sincronizou-se a eles. Entre minha sensação e mim há sempre a espessura de um *saber originário* que impede minha experiência de ser clara para si mesma. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 291, grifo da pesquisadora)

O saber originário que Merleau-Ponty (1999) descreve é o reflexo das experiências já vividas, das sensações do nosso percebido que vão constituindo nossos saberes. Assim, em cada nova experiência e em cada nova sensação se faz um resgate desses saberes.

Foi seguindo esta linha de pensamento, pelas vivências nas interações de sensibilização do Projeto Toninhas/Univille, no Brasil e também do CMIA, em Portugal, que desenvolvi esta pesquisa. Com as vivências que tive, para mim

restava muito claro que eu não estava partindo de uma verdade absoluta e, sim, buscando mais respostas às minhas experiências e àquelas das comunidades de professores com as quais interagi.

Conforme Sokolowski (2004), nossas atividades de percepção são introduzidas na memória de forma múltipla e criam possibilidades de identidade. É tarefa da fenomenologia perceber essas novas estruturas, revelar as possibilidades de equívocos e pôr em cena as que se relacionam com a percepção e em outros tipos de intencionalidade.

Merleau-Ponty (1999) aprofunda esse conceito afirmando que o sentido por nós atribuído às coisas não pode ser ignorado, porque é constituinte do ser:

Quando digo que tenho sentidos e que eles me fazem ter acesso ao mundo, não sou vítima de uma confusão, não misturo o pensamento causal e a reflexão, apenas exprimo esta verdade que se impõe a uma reflexão integral: que sou capaz, por conaturalidade, de encontrar um sentido para certos aspectos do ser, sem que eu mesmo o tenha dado a eles por uma operação constituinte. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 292)

É desse modo que, para seus estudos e definição de suas estratégias, a EA pode pautar-se na percepção, a qual, na perspectiva ambiental, consiste em como o ser humano, individual ou coletivamente, percebe e entende, enfim, compreende e interage “no” e “com” o ambiente, para a compreensão do mundo em que vive. Essa compreensão é resultante de conhecimentos, experiências, crenças, emoções, cultura e ações.

A sensação, tal qual como a experiência a entrega a nós, não é mais uma matéria indiferente e um momento abstrato, mas uma de nossas superfícies de contato com o ser, uma estrutura de consciência, e, em lugar de um espaço único, condição universal de todas as qualidades, nós temos com cada uma delas uma maneira particular de ser no espaço e, de alguma maneira, de fazer espaço. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 299)

Essa nossa maneira particular de ser no espaço, de estar presente com nosso corpo sensorial, permitindo experiências, possibilita a compreensão de mundo. Para Merleau-Ponty (1999, p.317, grifo da pesquisadora),

Corpo não é apenas um objeto entre todos os outros objetos, um complexo de qualidades entre outros, ele é um objeto *sensível* a todos os outros, que ressoa para todos os sons, vibra para todas as cores, e que fornece às palavras a sua significação primordial através da maneira pela qual ele as acolhe.

Nossas sensações são nossos espaços únicos, uma maneira particular de nos conectarmos ao ambiente:

Na percepção, nós não pensamos o objeto e não nos pensamos pensando-o, nós somos para o objeto e confundimo-nos com este corpo que sabe mais do que nós sobre o mundo, sobre os motivos e os meios que se têm de fazer sua síntese. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 320)

Nós não percebemos quase nenhum objeto, assim como não vemos os olhos de um rosto familiar, mas seu olhar e sua expressão (MERLEAU-PONTY, 1999). Elas nos levam a nossas atitudes individuais e também à atuação em coletividade.

Neste ponto, trago o ensaio de Cremasco (2009) e suas contribuições à fenomenologia da percepção no campo da Psicologia. Em seu escrito, ele remete à contribuição de Husserl quanto à orientação do pensamento ontológico e a Merleau-Ponty seguindo pelas significações originárias “conhecer o homem em seu mundo é um legado da fenomenologia” (CREMASCO, 2009, p.52).

Apenas as percepções ambíguas emergem como atos expressos, ou seja, somente externamos as percepções às quais nós mesmos damos um sentido pela atitude que assumimos ou que correspondem a questões que nós nos colocamos. Tais percepções não podem servir para a análise no campo perceptivo, pois são antecipadamente retiradas dele, já que o pressupõem, e são obtidas, justamente, por meio das montagens que adquirimos na frequência do mundo (MERLEAU-PONTY, 1999).

Para Cremasco (2009), “o que se apresenta é sempre outra coisa além do que é, sem fechamento”. E remetendo, metodologicamente, para a pesquisa fenomenológica, este autor comenta que alcançar esse significado é o objetivo proposto pela fenomenologia e, por isso, metodologicamente indagamos ao fenômeno: “O que é isto’? Pois o significado não está aqui, nem lá, mas nessa relação que permite que o significado apareça, que o fenômeno se revele” (CREMASCO, 2009, p. 53).

A natureza de nossa percepção leva-nos a viver uma condição humana universal, como sujeitos irremediavelmente livres, situação que também nos torna “responsáveis pela comunidade em que vivemos, pela sociedade, e por esta biosfera, que mantém o elo da vida como sua própria essência de manutenção” (PASSOS, SATO, 2002, p. 5).

Para que percebamos as coisas, é preciso que as vivamos (MERLEAU-PONTY, 1999). As práticas em EA que despertam a sensibilização, por intermédio dos sentidos, permitem em suas ações e a aproximação significativa dos sujeitos envolvidos, vinculando-os e remetendo-os a aspectos socioambientais, e oportunizando a ressignificação de valores individuais ou de grupos sociais.

Para Claro e Pereira (2012, p. 83), essa é a compilação da ideia do sujeito integrado: “o sujeito habita, constrói e se constitui a partir do pano de fundo que é a vida”. Essa complexidade de envolvimento na vida desenvolve a concepção da percepção, levando à experiência e ao acesso à verdade. A compreensão da verdade relaciona-se à percepção do sujeito, “que por sua vez só é um fenômeno devido ao entendimento de que o ser humano vivencia, entrando em contato com sensações e práticas a partir do contexto em que atua” (CLARO; PEREIRA, 2012, p. 83).

Desse modo, para esses autores, evidencia-se a ideia de que a verdade não é universal, ela é vinculada às experiências vividas do sujeito. E como sujeitos únicos que somos, as verdades se tornam singulares, únicas, passíveis de questionamento e diálogos, se (re) transformando a cada relação experienciada.

O reconhecimento do sujeito “no” e “do” seu ambiente tornam-se essenciais para as ações e as práticas de EA alcançarem seus objetivos, e da mesma maneira as investigações. Assim, retorno ao campo da Psicologia e entro em consenso com Cremasco (2009, p.53) quando descreve que Merleau-Ponty traz uma “importante contribuição como método para as ciências humanas e sociais”, para ele “todas as visões são verdadeiras se não tomadas isoladamente, esta é a influência crucial do pensador no campo da filosofia, social e científica”.

Claro e Pereira (2012, p. 84) sugerem que a fenomenologia de Husserl (2000; 2006), seguida da fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1974; 1999) apontam para a ideia renovada, para o “vivo, percebo, logo penso”. Assim, como pensam os autores que corroboram essa condição, nossa consciência é resultante de nossas experiências vividas.

Nesta pesquisa, utilizei entrevistas, como uma das formas de interação pelo diálogo, com os professores pesquisados, pois entendo que uma contribuição significativa para as pesquisas em EA, nos estudos de Merleau-Ponty (1974), é a atenção que o autor apresenta para nossa forma de comunicação com o outro, a qual se reflete, também, em uma forma sensível de estar no mundo.

Em sua obra *O homem e a comunicação: a prosa do mundo* (1974), o autor apresenta a continuação de seus estudos na significação da linguagem, não como algo estático, mas envolvido por sentidos e formas de comunicação. A linguagem também desperta nossos sentidos e nos proporciona experiências. É uma de nossas estratégias de atuação no mundo; ela nos coloca como sujeitos ativos e receptivos.

Merleau-Ponty (1974, p. 26-27) escreve sobre a perfeição e a virtude da linguagem, que nos atrai ao que significa, se apaga e nos dá acesso ao próprio pensamento do autor, leva-nos a acreditar “ter-nos entretido com ele sem palavras, de espírito a espírito”, a receber e a dar, a atrair além. Assim, a linguagem perpassa pelos sentidos, por movimentos que transitam por nosso corpo e além dele, constituindo significados percebidos. Falar e ouvir, ação e percepção, têm conexão, pois, de acordo com Merleau-Ponty (1974, p. 34), “quando ouço, não é preciso dizer que tenho a percepção auditiva dos sons articulados, mas o discurso fala em mim; ele me interpela e eu ressoo, ele me envolve e me habita a tal ponto que não sei mais o que é de mim e o que é dele”.

Para o autor, a linguagem remete-nos a percepções próprias e às do outro, envolvendo-nos pelo que foi expresso e pelo que foi retido. A comunicação abrange o todo da língua falada ao todo da língua entendida. O princípio da comunicação já estava dado antes da primeira palavra:

[...] pelo fato de o homem perceber outro homem no mundo, como parte do espetáculo, e que assim tudo o que o outro faz já tem o mesmo sentido do que o que eu faço, porque sua ação (na medida em que sou espectador) visa aos mesmos objetos com os quais tenho a ver. (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 56)

Nessa perspectiva das percepções, alguns pesquisadores do campo da EA, desenvolvem seus trabalhos pautados na linguagem. A comunicação é estabelecida por meio da entrevista, como é o caso de Herdt e Marcomin (2015), cuja pesquisa, de cunho fenomenológico, buscou interpretar a percepção ambiental de agricultores agroecológicos do município de Santa Rosa de Lima, Santa Catarina. As pesquisadoras utilizaram a entrevista como método, e para descrever a percepção ambiental dos seus pesquisados, realizaram uma adaptação da análise textual discursiva de Moraes (2003) e Moraes e Galliazi (2006), pautando-a à luz da interpretação fenomenológica da percepção, de Merleau-Ponty, em que se elencaram a compreensão dos níveis perceptivos emergentes.

[...] a linguagem exprime tanto pelo que está *entre* as palavras como pelas próprias palavras, e pelo que não diz como pelo que diz, como o pintor pinta, tanto pelo que ele traça, pelos brancos que coloca, ou pelos traços de pincel que não realizou. (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 58, grifo da pesquisadora).

Nesse sentido, a linguagem manifesta-se não apenas pelo que foi abertamente revelado, mas também no que fica intrinsecamente retido, complementando-se pela experiência do vivido. Logo, a linguagem é constituída pelo movimento dialético do extrínseco e do intrínseco.

Para Merleau-Ponty (1974), quando queremos nos aproximar da palavra verdadeiramente expressiva ou da linguagem em seu período de estabelecimento, vê-se que ela não escolheu apenas um sinal por uma significação antes definida. A palavra tateia em volta de uma intenção de significar que não dispõe de nenhum texto para se guiar, o que de fato está escrevendo.

E se queremos pegar a palavra em sua operação mais limpa, e de maneira a justificá-la plenamente, precisamos evocar todas as que teriam podido tomar seu lugar, e que foram omitidas, sentir como elas teriam, de outra maneira, tocado e abalado a cadeia da linguagem, que ponto esta era verdadeiramente a única possível [...]. Em suma, é preciso considerarmos a palavra antes que ela seja pronunciada, sobre o fundo do silêncio que a precede, que não para de acompanhá-la, e sem o qual ela não diria nada; mais ainda, precisamos ser sensíveis a esses fios de silêncio com os quais o tecido da palavra está misturado. (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 59-60)

Em consonância com o autor e, transportando-me ao fenômeno que pretendo revelar, tenho a compreensão de que, durante o movimento da pesquisa, na vivência com o sujeito, é no silêncio do que não foi dito, na expressão do que não foi exposto, que o pesquisador fenomenológico necessita adentrar, para que consiga compreender o que não está declaradamente revelado. Assim, considero o silêncio como uma forma de percepção, muitas vezes se fazendo presente, tanto nas entrevistas realizadas, como até mesmo pela minha presença nas escolas ou acompanhando as atividades de EA, tanto no Brasil como em Portugal.

Da mesma forma que fazemos com os objetos, enquanto pesquisadores, se quisermos compreender a linguagem em sua operação significativa de origem, precisamos nos despir de todas as significações e fingir nunca ter falado, ou seja:

Operar sobre ela uma redução sem a qual ela se esconderia a nossos olhos reconduzindo-nos ao que significa para nós 'olhá-la como surdos olham os que lhes falam', e comparar a arte da linguagem às outras artes da expressão que não recorrem a ela, tentar vê-la como uma dessas artes mudas. (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 60)

Desse modo, o mundo percebido pelos seres humanos, aparecerem neles os arranjos de elementos, os símbolos não somente de nossas intenções instintivas, mas ainda de nossa relação mais última com o ser. “O mundo percebido e, talvez, mesmo o do pensamento, é feito de tal maneira que não se pode colocar nele o que quer que, imediatamente não assuma algum sentido nos termos de uma linguagem da qual nos tornamos depositários” (MERLEAU-PONTY 1974, p. 74).

É assim que nossa movimentação no mundo torna-se a bagagem que nos acompanha, mesmo quando nos transportamos para espaços diferenciados, como foi o caso da experiência que tive como pesquisadora nos dois espaços de vivência dessa pesquisa, com as comunidades de docentes no Brasil e em Portugal. Nessas relações, de mundos vividos e percebidos, de pesquisador e pesquisados, símbolos e significados vão emergindo e, quando o pesquisador fenomenológico entra em seu campo de estudo, são essas percepções, nesse arcabouço de elementos, que busca suas compreensões.

A linguagem, mesmo na precariedade de formas de expressão mudas, tem em princípio outras intenções além dessas expressões. O ser humano que fala ou que escreve toma, em relação ao passado, uma atitude que só é dele, que pertence a ele por meio de seu percebido, e desse modo todo mundo, todas as civilizações continuam replicando o passado. Quando, por exemplo, pensamos em âmbito familiar, acompanhando o crescimento de um filho, notamos que a conduta que assumimos quanto a ele é percebida por ele não somente em seus efeitos intencionais, porém ainda em seu princípio pelo percebido da experiência vivida (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 74).

Assim, a atividade de pesquisa pela observação “do” e “com” os sujeitos, “do” e “no” seu lugar de vivência, o ambiente que vivem (Vila da Glória ou Viana do Castelo) amplia as possibilidades de um diálogo que se torna revelador, tanto para a pesquisadora, quanto para a comunidade de professores pesquisada.

Certo, só é preciso que o sensível, se entendemos por isso a qualidade, contenha tudo o que pertence, e não há mesmo quase nada na percepção humana, que seja inteiramente sensível, o sensível é inencontrável. Mas não há nada também que possamos pensar efetivamente e atualmente sem religá-lo ao nosso campo de presença, à existência atual de um percebido, e nesse sentido ele contém tudo. (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 117)

Para Merleau-Ponty (1974), é importante compreender que a linguagem não está a serviço do sentido e não o governa; não há subordinação nem distinção, ela não comanda nem obedece. Quando se usa a linguagem, falando ou escrevendo, não nos referimos a alguma *coisa a dizer* que esteja diante de nós, distinta de toda a palavra. O que temos a dizer só é um excesso do que vivemos sobre o que já foi dito, são as nossas experiências. Nós nos instalamos, como nosso aparelho de linguagem, numa certa situação de saber e de história à qual ela é sensível, e nossos enunciados são apenas o levantamento final dessas trocas, dessas experiências.

Conforme Marcomin e Sato (2016, p. 167), a percepção, de uma forma simples se faz presente em nosso cotidiano, não transparecendo a complexidade desse processo, pois “estamos tão impregnados dela que nos é difícil reconhecer o momento em que percebemos o mundo, tudo parece representar um estado contínuo”.

A percepção, que é acontecimento,

[...] reafirma sempre a preexistência do mundo, é justamente porque ela é acontecimento, porque o sujeito que percebe já está engajado no ser por campos perceptivos de sentidos, mais geralmente um corpo que é feito para explorar o mundo. O que vem estimular o aparelho perceptivo desperta entre ele e o mundo uma familiaridade primordial, que exprimimos dizendo que o percebido existia antes da percepção. (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 133)

O desenvolvimento de pesquisas fenomenológicas em Educação Ambiental objetivam atingir o sentido pela percepção, pois esta nos abre a um mundo já constituído que se busca revelar. Em um espaço onde se fazem presentes pesquisador e pesquisado, a interpretação que se apresenta é a desta pesquisadora, não se constituindo em verdade absoluta, mas encarado numa perspectiva fenomenológica que se revela.

Ao aproximar-se do sentido do percebido, consegue-se expressar a situação a respeito das coisas:

Tão firme que seja minha tomada perceptiva sobre o mundo, ela é toda dependente do movimento centrífugo que me atira para ele, e não o retomarei jamais a não ser com a condição de colocar eu mesmo e espontaneamente dimensões novas de sua significação (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 134).

Esses sentidos e as retomadas da significação compõem os estudos e as práticas de EA. “O pensado não é o percebido, o conhecimento não é a percepção, a palavra não é um gesto entre todos os gestos, mas a palavra é o veículo de nosso movimento em direção da verdade, como o corpo é o veículo do ser no mundo” (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 138).

Quando entramos no campo da pesquisa, precisamos nos integrar numa relação silenciosa com outrem, para entender o poder mais próprio da palavra e da significação dos objetos, pois “não notamos o suficiente que outrem nunca se apresenta na face” (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 141).

Assim, a pesquisa fenomenológica se faz, tanto pela entrega, na vivência das experiências, como pela ausência, pela abstração, já que

[...] há uma universalidade do sentir – e é sobre a percepção de outrem que repousa a identificação e a generalização de meu corpo. [...] Num sentido, as palavras de outrem não transpassam nosso silêncio, não podem dar-nos nada mais que seus gestos: a dificuldade é a mesma de compreender como palavras arranjadas em proposições podem-nos significar outra coisa além de nosso próprio pensamento – e como os movimentos de um corpo ordenados em gestos ou em condutas podem-nos apresentar alguém mais além de nós –, como podemos encontrar nesses espetáculos outra coisa além do que ali colocamos. (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 145-146)

Ainda, conforme o autor, a pesquisa fenomenológica da percepção diz respeito a nossa relação muda com outrem, buscando entender a nossa sensibilidade para o mundo e nossa relação de sincronização com ele, ou seja, por meio do nosso corpo – e subentendida por todas as nossas experiências e vivências.

Da mesma maneira, no que diz respeito a esse gesto particular que é a palavra, a solução consistirá em reconhecer que, na experiência do diálogo, a palavra de outrem vem tocar em nós nossas significações, e nossas palavras vão como o atestam as respostas, tocar nele suas significações, pisoteamos-nos um ao outro na medida em que pertencemos ao mesmo mundo cultural, e primeiro à mesma língua, e que meus atos de expressão e os de outrem têm origem na mesma instituição (MERLEAU-PONTY, 1974, p. 147).

Esse é um dos movimentos conduzidos pela pesquisa fenomenológica, importante à compreensão do pesquisado, mas também de quem agora se faz pesquisador. E assim como Cardim (2007, p. 192) descreve em sua tese que tentou aproximar – tanto quanto possível – o fenômeno daquilo que ele manifesta, o ser, é

o mesmo que propor certo critério de leitura para as obras de Merleau-Ponty: o acompanhamento da ambiguidade “se *fazendo*”. Assim também continuarei nesta pesquisa, *fazendo*, seguindo um pensamento imerso na vivência e não afastado da experiência!

Dessa forma, como a fenomenologia em Merleau-Ponty foi minha escolha teórica e metodológica para a pesquisa, também trago, a seguir, a hermenêutica como o fio condutor para a interpretação e a compreensão dos movimentos desta pesquisa.

2.3 COMPREENSÃO E AUTOCOMPREENSÃO: O ATO DE INTERPRETAR NA HERMENÊUTICA DE HANS-GEORG GADAMER

Hans-Georg Gadamer (1900-2002) é um filósofo alemão que traz a hermenêutica, a ciência da interpretação, como o fenômeno universal do compreender, considerando que todo e qualquer saber humano tem, por base, uma pré-compreensão que o antecede.

Para iniciar este item do capítulo, nada me pareceu mais adequado do que retomar o artigo “*Paisagens da Compreensão: contribuições da hermenêutica e da fenomenologia para uma epistemologia da Educação Ambiental*,” de Carvalho, Grün e Avanzi (2009). Afinal, foi esta a leitura propulsora para a minha caminhada nesta pesquisa fenomenológico-hermenêutica.

Recorro aos autores quando citam que é pela “aventura da compreensão e da autocompreensão que se supõe um sujeito implicado na relação de conhecimento, recusando a ideia cartesiana de um sujeito da razão, observador, situado em algum lugar fora do mundo” (GRÜN; AVANZI, 2009, p. 101). Esta ideia representa o meu modo de ser como pesquisadora, uma vez que, na escolha da metodologia, muitas vezes me peguei em pensamentos cheios de perguntas, sem nenhuma certeza, a não ser a de querer estar inserida no lugar da pesquisa, com os sujeitos pesquisados, me aventurando em conhecer, reconhecer e, por vezes, me encontrar, uma vez que também sou parte da pesquisa. E essa aventura não é possível em uma observação isolada, fora daquele espaço, em outro lugar.

Os autores demonstram o pensamento de Gadamer de uma forma que tornou possível o entendimento da escolha desse filósofo para a interpretação desta pesquisa,

Gadamer enfatiza a natureza dialógica não só da filosofia, mas da existência humana. Aquilo que somos depende muito dos que estão a nossa volta – o(s) outro(s). Antes que uma determinação de uma consciência livre possa escolher, somos fruto da tradição de sentido na qual estamos inseridos. (GRÜN; AVANZI, 2009, p. 102)

Esta é a interação que a hermenêutica estimula, uma relação dialógica com os sujeitos e em interação com o meio, considerando o contexto histórico-social, mantendo um constante diálogo de compreensão e recompreensão, considerando a realidade, mas também, o passado, e assim abrir novas possibilidades de reflexão (SARAÇOL, DOLCI e PEREIRA, 2016).

Gadamer, na introdução do seu livro *Verdade e Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*, refere-se ao nosso modo de vivenciar no universo:

O modo como vivenciamos uns aos outros, como vivenciamos as tradições históricas, as ocorrências naturais de nossa existência e do nosso mundo, é isso que forma um universo verdadeiramente hermenêutico, no qual não estamos encerrados como entre barreiras intransponíveis, mas para o qual estamos abertos. (GADAMER, 1999, p. 35)

Essa também passa a ser uma reflexão para o meu modo de ser pesquisadora e de como busquei vivenciar a pesquisa, transpondo barreiras e estando aberta para as ocorrências naturais que surgissem durante a caminhada do processo da investigação. Vivenciar a pesquisa, no sentido fenomenológico de que “somente existem vivências na medida em que nelas algo se experimenta ou é intencionado” (GADAMER, 1999, p. 125).

Gadamer (1999, p. 402) nos traz, também, o círculo hermenêutico, que consiste na forma da interpretação compreensiva, e o problema dos preconceitos, que pode levar o pesquisador à exposição das próprias opiniões prévias, “pois o que importa é manter a vista atenta à coisa, através de todos os desvios a que se vê constantemente submetido o intérprete em virtude das ideias que lhe ocorram.”

O movimento circular aparece na perspectiva de que “tem-se de compreender o todo a partir do individual e o individual a partir do todo” (GADAMER, 1999, p. 436). E assim,

O movimento da compreensão vai constantemente do todo à parte e desta ao todo. A tarefa é ampliar a unidade do sentido compreendido em círculos concêntricos. O “critério correspondente para a correção da compreensão é sempre a concordância de cada particularidade com o todo.” (GADAMER, 1999, p. 436)

E esse compreender ocorre por meio da dialética da compreensão/interpretação, como no caso desta pesquisa, pela educadora ambiental que interpreta, mas que também é interpretada, assim como seus resultados são também passíveis de diferentes leituras.

A exigência da hermenêutica somente parece se satisfazer na infinitude do saber, da mediação pensante da totalidade da tradição com o presente. Esta se apresenta baseada no ideal de um *Aufklärung*³ total, da ruptura definitiva dos limites de nosso horizonte histórico, da subsunção da finitude própria na infinitude do saber, em uma palavra, na onipresença do espírito que sabe historicamente. (GADAMER, 1999, p. 506)

É nesse sentido de *Aufklärung* que trago a hermenêutica para esta pesquisa de percepção ambiental. Conforme Pereira, et. al. (2016, p. 40) “o saber ambiental resgata o pensamento utópico e a vontade de liberdade, frutos de uma contracultura em reação a uma cultura predominante na busca de uma nova racionalidade para a existência”.

Esse resgate do saber ambiental está intimamente vinculado com nossas tradições e nossa realidade presente. Para Saraçol, Dolci e Pereira, (2012, p.105) significa que “abrir novas possibilidades de reflexão é basicamente o desafio da hermenêutica”.

A pesquisa hermenêutica rompe com a lógica positiva que busca a certeza ou a verdade, favorecendo uma abertura para “riscos e incertezas na busca pelo conhecimento” (SARAÇOL, DOLCI, PEREIRA, 2016, p.121). Conforme os autores, a hermenêutica busca o estranhamento, não há caminho seguro e estável:

[...] a barreira da estranheza que a nossa compreensão tem que superar, a compreensão só alcança, em definitivo, sua perfeição, e a ideia da individualidade, só encontra sua fundamentação, numa consciência infinita. (GADAMER, 1999, p. 506)

A busca pela compreensão “rejeita o uso da técnica, da metodologia e do conceito objetivo” (SARAÇOL, DOLCI, PEREIRA, 2012, p.121). O círculo hermenêutico abre, ao pesquisador, ínfimas possibilidades de conduzir o desenvolvimento da pesquisa por meio da escuta e da partilha, em cujo âmbito o *eu* (pesquisadora) e o *tu* (pesquisado) tornam-se interlocutores.

³ Na tradução *Aufklärung* significa esclarecimento, explicação. O *Aufklärung*, na hermenêutica de Gadamer, não traz os preconceitos como empecilhos do conhecimento, “mas como possibilidades da compreensão, possibilidade de alargamento de horizonte” (BRESOLIN, 2008, p. 79).

A experiência do tu, que assim se adquire, é objetivamente mais adequada que o conhecimento das pessoas, que só procura calcular sobre eles. É uma pura ilusão ver no outro um instrumento completamente dominável e manejável. (GADAMER, 1999, p. 530)

O processo hermenêutico completa-se pela experiência:

[...] vimos que a experiência que fazemos transforma todo o nosso saber. Em sentido estrito, não é possível 'fazer' duas vezes a mesma experiência. É verdade que faz parte da experiência o fato de que ela se confirme continuamente. E também somente se a adquire pela repetição. Mas enquanto uma experiência repetida e confirmada já não se 'faz' de novo. Quando se fez uma experiência, isto quer dizer que a possuímos. Desde esse momento, o que era antes inesperado é agora previsto. Uma mesma coisa não pode voltar a converter-se para nós numa experiência nova. Somente um novo fato inesperado pode proporcionar a quem possui experiência uma nova experiência. Desse modo, a consciência que experimenta inverteu-se, ou seja, voltou-se sobre si mesma. Aquele que experimenta se torna consciente de sua experiência, tornou-se um experimentador: ganhou um novo horizonte dentro do qual algo pode converter-se para ele em experiência. (GADAMER, 1999, p. 522)

Nesse sentido, pela experiência, a hermenêutica nos ensina a sermos intérpretes do mundo. Concordo com Pereira (2016, p. 101) de que “o primeiro passo para que ocorra essa relação intersubjetiva é a necessidade urgente do reconhecimento”, uma vez que, “a experiência ensina a reconhecer o que é real”. “Conhecer o que é vem a ser, pois, o autêntico resultado de toda experiência e de todo querer saber em geral.” (GADAMER, 1999, p. 527).

O ato da compreensão hermenêutica exige disposição para inserir-se na história e na linguagem, buscando sentido nos fatos e no agir, entregando-se à íntima inter-relação que se constitui entre o pesquisador e seus interlocutores, de sorte que, assim, a experiência torna-se uma possibilidade integradora e reconfiguradora da nossa forma de pensar e sentir. E as experiências se fazem sempre em relação com o outro. O *tu* possibilita compreender o *eu*, da seguinte forma:

[...] experimentar e compreender o tu consiste em que este é reconhecido como pessoa, mas, apesar de incluir a pessoa na experiência do tu, a compreensão deste continua sendo um modo da referência a si mesmo. Esta auto-referência procede da aparência dialética que a dialética da relação-eu-tu leva consigo. A relação entre o eu e o tu não é imediata, mas reflexiva. A toda pretensão se lhe impõe uma contrapretensão. Assim surge a possibilidade de que cada parte da relação salte reflexivamente por sobre a outra. Ele pretende conhecer por si mesmo a pretensão do outro e inclusive de entendê-lo melhor que ele mesmo se entende. Com isso o tu perde a imediatez com que orienta suas pretensões a respeito de alguém. É compreendido, mas no sentido de que é antecipado e aprendido

reflexivamente a partir da posição do outro. Na medida em que esta é uma relação recíproca, perfaz também a realidade da relação-eu-tu. (GADAMER, 1999 p. 530)

No desenvolvimento da pesquisa com interpretação hermenêutica, Eichenberger e Pereira (2016, p. 129) chamam a atenção para a estrutura da pesquisa, em cujo domínio, na busca pela compreensão, não podemos “impor convicções, opiniões ou perguntas motivadas por experiências estranhas” ao sujeito. Desse modo:

É essencial a toda pergunta que tenha um sentido. Sentido quer dizer, todavia, sentido de orientação. O sentido da pergunta é simultaneamente a única direção que a resposta pode adotar-se se quiser ser adequada, com sentido. Com a pergunta, o interrogado é colocado sob uma determinada perspectiva. O fato de que surja uma pergunta rompe igualmente o ser do interrogado. (GADAMER, 1999, p. 534)

E é justamente neste sentido que convém retomar o rigor que a pesquisa qualitativa deve cumprir. O fato de não seguir uma metodologia rigidamente estruturada, pode parecer, aos olhos dos que desconhecem a teoria hermenêutica, que ela não é uma pesquisa “de fato”, mas Gadamer (1999, p. 534) alerta que, “contrariamente à opinião dominante, perguntar é mais difícil que responder.”

Nessa direção, para Saraçol, Dolci e Pereira (2012, p.117) “a experiência de sentido que se dá, na compreensão dialógica, implica um momento de aplicação. Todo esse movimento é um processo de linguagem”, onde acontece o entendimento sobre o fenômeno em questão. “Uma conversação que queira chegar a explicar alguma coisa precisa romper essa coisa através de uma pergunta” (GADAMER, 1999, p. 535). Para o autor, “a pergunta se impõe, chega um momento em que não mais se pode desviar-se dela, nem permanecer agarrados à opinião costumeira.” (GADAMER, 1999, p. 540). E ainda:

A arte da dialética não é a arte de ganhar de todo mundo na argumentação. Pelo contrário, é perfeitamente possível que aquele que é perito na arte dialética, isto é, na arte de perguntar e buscar a verdade, apareça aos olhos de seus ouvintes como o menos indicado a argumentar. A dialética, como arte do perguntar, só pode se manter, se aquele que sabe perguntar é capaz de manter em pé suas perguntas, isto é, a orientação para o aberto. A arte de perguntar é a arte de continuar perguntando; isso significa, porém, que é a arte de pensar. Chama-se dialética porque é a arte de conduzir uma autêntica conversação. (GADAMER, 1999, p. 540)

A reflexão de Gadamer, anteriormente apresentada, nos demonstra a postura verdadeiramente hermenêutica, onde a dialética apresenta-se sob a forma de arte, a arte da conversação, sem hierarquização do saber, mas promovendo um encontro de saberes.

Eu parti do fato de a linguagem consistir em diálogo. Ela é uma forma de convivência tanto na conservação do antigo quanto na renovação. Pensemos no fato de não apenas recebermos informações em um diálogo, mas de também nos aproximarmos uns dos outros. Onde um diálogo realmente acontece, aí os parceiros do diálogo, quando se despedem um do outro, não são mais totalmente os mesmos. (GADAMER, 2007, p. 86)

Para Saraçol, Dolci e Pereira (2012, p.125), o diálogo hermenêutico acontece quando pesquisador e pesquisado estão abertos para uma fusão de horizontes e havendo “verdadeiramente uma abertura, haverá uma ampliação dos horizontes, o do *eu* e o do *outro*, sujeitos que participaram de um momento hermenêutico.” Assim, neste jogo da conversação, que é a arte da dialética, não há um dominador no diálogo, mas uma íntima interação dos saberes:

Para desenvolver uma conversação é necessário, em primeiro lugar, que os interlocutores não passem ao largo um do outro na conversação. É por isso que possui, necessariamente, a estrutura de pergunta e resposta. A primeira condição da arte da conversação é nos assegurarmos de que o interlocutor nos acompanhe no mesmo passo. (GADAMER, 1999, p. 540)

Para Gadamer (1999, p. 541), “a dialética consiste não na tentativa de buscar o ponto fraco do que foi dito, mas, antes, em encontrar sua verdadeira força.” Num convite ao diálogo, sobre as contribuições da atitude hermenêutico-fenomenológica no campo da EA, Claro e Pereira (2016, p. 157) consideram “que a atitude hermenêutico-fenomenológica demonstra uma possibilidade de buscar outros caminhos que não levem a um centro mesmo o homem enquanto sujeito portador de certezas, capazes de dominar e controlar a Natureza.” Para os autores este é o modelo humano construído pela modernidade que segrega e atribui valores diferenciados aos sujeitos e na sua relação com a natureza.

E nesse contexto, a EA “não pode ser um apêndice para a reprodução dessa racionalidade, mas deve estar comprometida com a negação dessa lógica, em um horizonte que reivindique um caminho inédito, mas viável de ser trilhado” (CLARO; PEREIRA, 2016, p.157).

Nos escritos do autor que tenho como referencial para esta pesquisa, eu identifico a mesma linha de pensamento,

[...] porque nós mesmos não somos pessoas quaisquer que estão em qualquer lugar, mas somos nós mesmos quem nós somos, isso nos torna pela primeira vez efetivamente conscientes de quem nós somos e do que pode vir a acontecer com nós todos. (GADAMER, 2007, p. 34)

Essa reflexão pode ser um dos elos fundamentais que ligam a hermenêutica às pesquisas de EA, desde que, conforme Claro e Pereira (2016, p. 163), estamos buscando “uma postura que contribua para o entendimento das visões negligenciadas, que amplie os horizontes compreensivos a partir de outra forma de encarar os diversos saberes e discutir os conteúdos necessários ao sujeito no mundo”.

Pois o homem é um ser racional, mesmo que ele também seja com frequência um ser irracional. Enquanto ser racional, porém, ele sabe escolher, o que significa, contudo, que ele usa a sua capacidade crítica no que há de pequeno e no que há de grande, produzindo, assim, uma constante transformação das ordens de sua vida. Não é apenas o *ethos* que o define – ele também é *logos*, ou seja: ele também é seu saber e pensar. (GADAMER, 2007, p. 35)

Para Claro e Pereira (2016, p. 171), tanto as contribuições quanto uma postura hermenêutico-fenomenológica, no campo da EA, partem “dos elementos que constituem formas de compreender o mundo que se apresenta ao sujeito, mas não um sujeito portador de verdades, dominador e incapaz de reconhecer o outro enquanto legítimo outro”.

Assim, pode ser que nós vivamos em um mundo, no qual o ajuste, a regulamentação e a avaliação desmedida de todas as capacidades de adaptação predominem. No entanto, nós sempre procuraremos nos defender dessa pressão para a adaptação. Nisso também reside, então constantemente a possibilidade de entrarmos em acordo uns com os outros. (GADAMER, 2007, p. 92)

E embasada nessas referências fenomenológico-hermenêuticas, desenvolvi, com os meus interlocutores, esta pesquisa com um enfoque na Educação Ambiental. Com isso, busquei a compreensão acerca da percepção ambiental de professores, considerando que a ação educativa de cada um também passa pelo processo de autoconhecimento, e que um ser humano afeta diretamente o outro, em

uma retroalimentação, podendo-se supor que o movimento da pesquisa tem possibilidades de gerar reflexos na comunidade escolar como um todo.

E é também nessa condição humana de retroalimentação, que nos fazemos pesquisadores, pois, segundo o mestre, “se algum dia deixarmos de perguntar, o pensamento também cessará” (GADAMER, 2007, p. 92).

3 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA: MOVIMENTO PARA A COMPREENSÃO DA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES

No capítulo anterior, apresentei os autores que foram o alicerce epistemológico para esta pesquisa e, pela analogia que faço com a rede de pesca, posso dizer que esses fazem parte da minha “rede” de compreensões. Foram diversos caminhos a descobrir e percorrer para me encontrar e traçar os rumos da pesquisa. Nessa trajetória, apresento também ao leitor desta tese, os caminhos incertos que segui e os ensaios que realizei. Talvez academicamente, alguns poderão me arguir que isto deveria ter sido apresentado já nos capítulos anteriores. Mas, quanto mais lia e me aprofundava a respeito da fenomenologia e da hermenêutica, mais me convencia de que é importante apresentar ao leitor a trajetória completa.

Afinal, quando lia uma pesquisa ou publicação com abordagem fenomenológica sempre pensava: Será que este (a) pesquisador (a), em seu projeto inicial, já tinha tudo definido? Como foi sua caminhada? Será que foi trilhado apenas este caminho apresentado no texto final? Ou seja, além da pesquisa, outra pergunta se fazia latente em mim: quais vivências e experiências teremos enquanto acadêmicos, até encontrar o caminho mais “adequado metodologicamente”?

Hoje, compreendo que meus ensaios, meus erros e meus acertos fazem parte também do movimento fenomenológico-hermenêutico que trago nessa tese. São caminhos que me constituíram como pesquisadora e que considero ser relevante compartilhar, pois, por vezes, me sentia muito insegura quando lia trabalhos valiosos, mas que, apresentavam uma trajetória retilínea e eu, por vezes, com movimentos tão conturbados. Entrei por vários caminhos... Retornei... Fui para esquerda... Para a direita... Até encontrar a minha direção e seguir no meu caminho.

Convém destacar que o grupo de pesquisa do GEEAS, até então, não atuava na linha da fenomenologia e da hermenêutica e, dessa forma, minha pesquisa constituiu-se num aprendizado mútuo entre orientador e orientanda, e também para o grupo.

Desde que entramos no grupo, a primeira frase que o professor Guerra apresenta e nos relembra sempre é de nosso mestre Paulo Freire: “*Aqui não há sábios nem ignorantes absolutos. Existem pessoas que, em comunhão, procuram aprender juntas*”. Nessa mesma linha de pensamento freireano, outra frase do

mestre foi uma bússola no meu caminho “Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.”

E foi desta forma, sem o pudor de revelar que “estamos aprendendo sempre” que a fenomenologia veio encontrar seu espaço no grupo do GEEAS. E esse movimento de “estar aprendendo” se fazia presente nas reuniões do grupo, nas interlocuções com alguns membros que também estavam iniciando esta caminhada e, especialmente, nas orientações individuais.

Quando fui selecionada para o doutorado, precisei apresentar um pré-projeto, o qual, como mencionei anteriormente, tinha como ideia retomar os trabalhos com o Projeto Toninhas e analisar quanti e qualitativamente sua contribuição na comunidade escolar. O “analisar” qualitativamente me seguiu por muito tempo, pois indagava por uma pesquisa inédita, afinal, estava no doutorado. Mas que metodologia utilizar?

Percebi essa indagação latente, também, na tese de Venturin (2015, p.79) na qual ele descreve que a “importância do ineditismo em uma investigação parece ser trazida pela tradição da cultura acadêmica”. E encorajada pela leitura da tese desse pesquisador resolvi revelar, neste capítulo, as aventuras e as desventuras dos caminhos da tese. Afinal, são as experiências vividas que nos possibilitam novas aberturas:

O homem experimentado, propriamente, conhece os limites de toda previsão e a insegurança de todo plano. Nele consoma-se o valor de verdade da experiência. Se em cada fase do processo da experiência adquire uma nova abertura para novas experiências, isto valerá tanto mais para a ideia de uma experiência consumada. (GADAMER, 1999, p. 527)

Nesse processo de experiência, carregava comigo a sensação de que, além do objetivo geral da pesquisa, havia algo mais a compartilhar. A sensação que menciono aqui está em concordância com Merleau-Ponty (1999, p. 24), segundo o qual, ela se constitui na “maneira pela qual sou afetado e a experiência de um estado de mim mesmo.”

Foram tantos os interlocutores, tantos os diferentes caminhos, tantas as novas aberturas que, à medida que aprofundava minhas leituras, percebia que cada pequena parte percorrida constituía o todo revelado “em vez de nos oferecer um meio simples de delimitar as sensações, se nós a tomamos na própria experiência

que a revela, ela é tão rica e tão obscura quanto o objeto ou quanto o espetáculo perceptivo inteiro” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 25).

3.1 O INÍCIO DA CAMINHADA (...)

Quando cheguei ao Programa do Curso de doutorado, com meu projeto inicial de pesquisa, duas palavras eram muito latentes em mim: analisar e avaliar. E o foco era um só: o Projeto Toninhas/Univille. Afinal, ainda estava inundada pelas experiências que vivi enquanto educadora ambiental.

A cada disciplina que cursava, cada reunião de grupo de pesquisa e as conversas com o orientador (neste ponto ainda eram conversas), o ato de analisar e/ou avaliar o Projeto Toninhas distanciava-se cada vez mais de mim. Afinal, assim como Venturin (2015), eu precisava fazer uma tese, apresentar algo inédito, algo até então desconhecido.

Era certo que ainda não havia encontrado meu caminho. Eu não estava satisfeita e tampouco meu orientador. A primeira leitura que fiz da fenomenologia me pareceu algo inatingível, mas foi a partir dela que me senti incentivada a estudar e escrever um estado da arte das pesquisas em EA, que fizessem referência a algum projeto ou programa.

Assim, organizei minha revisão bibliográfica delimitando-a ao período entre 2009 a 2013, no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). A busca foi orientada pelas expressões “Projeto de Educação Ambiental”, “Educação Ambiental”, “Sensibilização Ambiental” e “Percepção Ambiental”. Foram 79 trabalhos examinados, nos quais identifiquei pesquisas com resultados e atuação na formação de professores, e pesquisas avaliativas de projetos de Educação Ambiental. Nelas, observei que a metodologia utilizada baseava-se fundamentalmente em análise qualitativa, aplicando técnicas como observação, entrevistas, questionários e grupos focais, tanto para a análise documental como para a abordagem dos grupos participantes. Este foi um dos primeiros ensaios para a minha tese, apresentado na X Anped Sul, em 2014 (CARLETTO, GUERRA, 2014).

Mesmo não tendo ainda definido o rumo que iria seguir, continuei fazendo as leituras sugeridas pelo meu orientador, na linha da fenomenologia e da percepção ambiental, caminho que vinha me instigando desde o primeiro Seminário no

Programa, conforme relatei anteriormente, e assim fui avançando na escrita do meu projeto de pesquisa.

A pesquisa fenomenológica de Quadros (2013) foi um trabalho que sempre exerceu uma força inquietante em mim. A forma científica, artística e poética que a pesquisadora utilizou é, no mínimo, instigante e encorajadora. Instigante, no sentido de que é possível e é reconhecível a cientificidade de seu trabalho. E encorajadora, não no sentido de seguir o mesmo caminho, mas, sim, para fazer do “meu” jeito, talvez, não tão poético, nem tão artístico, mas com o mesmo rigor e a mesma cientificidade.

Envolta nas leituras de percepção ambiental, resolvi retomar a pesquisa que havia produzido enquanto educadora ambiental do Projeto Toninhas, intitulada “*Análise da percepção ambiental dos visitantes do Espaço Ambiental Babitonga/Sala Toninha: contribuindo para a sensibilização ambiental de comunidades litorâneas*”, (CARLETTO, 2014), também submetida ao evento da X Anped Sul, 2014.

Entre o espaço temporal de escrever os artigos citados, submetê-los ao evento, até o evento acontecer, continuei minhas leituras e, conseqüentemente, fui avançando no projeto de pesquisa e nos diálogos no grupo de pesquisa e com o orientador.

A retomada aos dois trabalhos anteriormente citados, ao mesmo tempo em que avançava nas leituras fenomenológicas, foi um momento de muita turbulência. Até a Anped Sul acontecer, foi o meu caminho inseguro na pesquisa, eu não queria mais retomar àquela “forma” (no sentido de molde) de fazer pesquisa, e já estava ficando fascinada pela fenomenologia, mas, ao mesmo tempo, ela me causava incertezas.

No entanto, no decorrer da X Anped Sul, tudo se definiu de uma forma muito clara durante a exposição do trabalho encomendado para o GT 22 de Educação ambiental, apresentado pelo professor Vilmar Pereira, do PPGEA da FURG, intitulado “Olhares sobre epistemologia e metodologia nas pesquisas em educação ambiental na região sul: tendências e perspectivas”, e posteriormente publicado como artigo revisado sob o título “Olhares sobre epistemologia e metodologia nas pesquisas em educação ambiental a partir do horizonte hermenêutico”, (PEREIRA, et. al., 2016, p. 17-43).

Posso dizer que, nesse evento, experienciei um *insight* fenomenológico. Até aquele momento, eu estava como expectadora da fenomenologia, mas a abordagem

que o professor Vilmar trouxe em sua fala, estabeleceu em mim uma unidade com o que eu já vinha me apropriando. Um pouco mais adiante em minha caminhada, o próprio Merleau-Ponty, me auxiliou a elucidar que:

O mundo fenomenológico é não ser o puro, mas o sentido que transparece na intersecção de minhas experiências com aquelas do outro, pela engrenagem de umas nas outras; ele é, portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas em minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha. (MERLEAU-PONTY, 1999, p.18)

E foi inspirada nas palavras desse autor, escritas no prefácio da sua obra, que me reconheci no movimento fenomenológico, pois conforme ele afirma “é em nós mesmos que encontramos a unidade da fenomenologia e seu verdadeiro sentido” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.3).

3.2 (...) E POR ONDE SEGUI.

E assim segui pelo caminho da pesquisa qualitativa fenomenológica, que pode ser compreendida

[...] como aquela que se preocupa com a compreensão e interpretação de um fenômeno e não a que se atém a fatos passíveis de serem mensurados, testados e inferidos com vistas a resultados certos, conclusivos, e, principalmente, generalizáveis e transferíveis a outras situações. (BICUDO; BAUMANN; MACROSKY, 2011, p. 158)

Pesquisas com abordagem fenomenológica não delimitam rigidamente os elementos metodológicos como um modelo a seguir ou um método definido, o caminho é traçado previamente, mas, define-se conforme a compreensão acontece, tanto para o investigado como para o investigador, durante o processo de ouvir e observar o que se mostra (GIL, 2010; BICUDO; BAUMANN; MOCROSKY, 2011). Como “um dos princípios fundamentais da fenomenologia é o da intencionalidade, o pesquisador entende que as coisas não podem ser isoladas de sua manifestação” (GIL, 2010, p. 2-3).

Assim, ao elaborar o projeto, o pesquisador fenomenológico – diferentemente de seus colegas que adotam o modelo positivista – não tem como identificar previamente as decisões a serem tomadas ao longo do processo de pesquisa. Ele não pode, por exemplo, especificar os objetivos

da pesquisa, operacionalizar as variáveis, determinar o tamanho da amostra, validar um instrumento para coleta de dados ou determinar procedimentos estatísticos para testar suas hipóteses. (GIL, 2010, p. 3)

Nesse sentido, a escolha pela abordagem fenomenológico-hermenêutica é corroborada também por Bicudo, Baumann e Mocrosky (2011, p. 159) que exemplificam a questão do fenômeno e do pesquisador:

A percepção do fenômeno é vivida pelo pesquisador. Isso significa que quem investiga tem um conhecimento primeiro sobre o fenômeno, dado de modo direto pela percepção e que, embora em seus desdobramentos deslanche para a interpretação e comunicação, ainda se mostra como um conhecimento ingênuo, como pré-conhecer, já que ele ainda não foi tematizado, isto é, tomado como tema de estudo.

Assim, no primeiro momento, busquei no movimento da pesquisa, a consonância entre as dimensões ontológicas e epistemológicas, proporcionada por minha experiência como educadora ambiental do Projeto Toninhas/Univille e pelas vivências com meus interlocutores nos dois ambientes da pesquisa. Não me limitei a uma lógica linear de método investigativo, mas permiti entregar-me a um constante movimento, que levasse a avançar no conhecimento a que me propus compreender, ficando atenta ao que se revela no desvelar da percepção e para outros saberes.

Esse movimento fenomenológico que fui desenhando para o desenvolvimento da pesquisa foi referendado na banca de qualificação da tese. O momento de qualificação foi outra grande imersão fenomenológica ocorrida neste meu processo de me constituir pesquisadora.

De uma forma muito dialética, os membros da banca, o orientador e eu reconhecemos o quanto ainda estão presentes, na academia, as amarras do racionalismo e do positivismo, mesmo quando se está diante de uma proposta já fundamentada em seus aspectos epistemológicos e metodológicos. E aqui, cabe retornar ao pensamento fenomenológico de Merleau-Ponty, (1999, p. 3) “tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada”. E assim, dialeticamente, compreendeu-se entre os presentes no ato da qualificação e, em conformidade com Merleau-Ponty (1999, p. 2), que “a fenomenologia só é acessível a um método fenomenológico”.

Dessa forma, os instrumentos que utilizei para a realização da pesquisa foram o diário de campo, os registros fotográficos, a observação, a imersão e as entrevistas.

O diário de campo foi utilizado como um instrumento para minha orientação e para os registros que tomaram determinados significados no movimento da própria pesquisa. Por vezes, e conforme a dinâmica do dia, tanto na Vila da Glória como em Viana do Castelo, o registro das observações era gravado em áudio, pelo movimento frenético, muitas vezes, presente no ambiente escolar ou durante as atividades de EA. Na hora de voltar para casa, após o período de imersão, fazia-se um momento solitário, mas carregado de sensações pertinentes de registro, exemplificando assim, o uso deste método.

A observação foi um processo contínuo no desenvolvimento da pesquisa, acontecendo de diversas formas e, para a aproximação com as pessoas nos locais estudados, foi o primeiro movimento que, aos poucos, por meio da imersão, permitia a interlocução com os sujeitos e uma aproximação mais efetiva para as vivências.

A imersão nos dois locais da pesquisa aconteceu quando percebi que minha presença corporal estava sendo aceita. Afinal, a imersão é o método que possibilita a vivência do pesquisador com os interlocutores, buscando abrir um diálogo e possibilidades de trocas de experiências, enfim, tornou-se um processo importante para ouvir, ver, contribuir e acolher o fenômeno que se revelava (BICUDO 2000; MARIN, 2009; PASSOS, 2010).

As entrevistas foram acontecendo nesse mesmo processo, sem ou com agendamentos, sem pressa, mas no momento em que percebia que minha presença já era reconhecida e não causava estranhamento no ambiente de cada grupo. As entrevistas foram gravadas em um aparelho do tipo MP3, transcritas, na íntegra, e interpretadas conforme o contexto da pesquisa fenomenológico-hermenêutica. É importante ressaltar que esse tipo de entrevista não se baseia em perguntas predefinidas, mas em questão norteadora.

É claro que em toda experiência encontra-se pressuposta a estrutura da pergunta. Não se fazem experiências sem a atividade do perguntar. O conhecimento de que algo é assim, e não como acreditávamos primeiramente pressupõe evidentemente a passagem pela pergunta se é assim ou de outro modo. A abertura que está na essência da experiência é, logicamente falando, esta abertura do 'assim ou de outro modo'. (GADAMER, 1999, p. 534)

Com base nesse processo, o entrevistado é encorajado a refletir sobre sua vivência e experiência, e o entrevistador incentiva o relato detalhado, possibilitando a identificação do fenômeno (TRIVIÑOS, 1987; MANZINI, 2003; RANIERI; BARREIRA, 2010).

Para atender ao objetivo da investigação e reconhecer elementos da percepção ambiental dos professores, as entrevistas aconteceram em local e horário definido por eles, buscando sempre que não houvesse interrupções, possibilitando assim um momento de interação. A entrevista iniciava pela apresentação do objetivo da pesquisa e, na sequência, o entrevistado era convidado a ler o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice III e V). Questionava se ele se sentia esclarecido e estava de acordo e, no prosseguimento, solicitava sua anuência e assinatura para prosseguir com a entrevista.

Elaborei um roteiro de entrevista (Apêndice I), onde solicitava uma breve identificação do entrevistado e, na sequência, apresentava quatro questões indagativas e/ou norteadoras: a primeira intencionava conhecer como ocorria a interação do entrevistado em relação ao ambiente natural da região e como foram suas experiências vividas em ambientes naturais. A segunda intencionava saber o que a EA representava para o docente e qual era sua experiência com a EA. A terceira indagava sobre o reconhecimento dos Programas ambientais que eram atuantes no local, no caso o Projeto Toninhas, na Vila da Glória, e o CMIA, em Viana do Castelo. E a quarta, buscava conhecer sobre a formação docente no campo da EA, aspecto identificado como relevante nos ensaios iniciais da pesquisa.

Essas entrevistas foram transcritas na íntegra permitindo a leitura atenta do conteúdo e possibilitando apreender e descrever como se manifestava o objeto investigado, revelando o que foi visto e vivido pela pesquisadora e pelos pesquisados, quando o fenômeno se apresentava, com o compromisso social de comunicar pela descrição o que foi feito, os procedimentos, o caminhar, por onde se andou, para conseguir revelar o que se vivenciou (PASSOS, 2010; RANIERI, BARREIRA, 2010).

Os professores entrevistados, no movimento da interpretação hermenêutica, foram denominados de “interlocutores” e por solicitação não terão seus nomes revelados. Serão indicados da seguinte forma: os docentes da Vila da Glória, Brasil, são os interlocutores identificados por nomes da fauna local: Toninha, Boto, Gaivota, Trinta-réis, Siri, Caranguejo, Pescada, e Robalo; e os interlocutores de Viana do

Castelo, em Portugal, foram identificados pelos ambientes que são referência de contato com a natureza para a comunidade vianense: Montanha, Praia, Rio e Parque.

Utilizei, também, a técnica do registro fotográfico, cuja escolha decorreu das leituras de Husserl, Merleau-Ponty e Gadamer, que sempre retornam para a significância da arte, seja ela apresentada em forma de pintura, poesia, música ou teatro. No meu caso optei pela fotografia.

O ponto de partida de minha teoria hermenêutica foi justamente que a obra de arte é uma provocação para nossa compreensão porque se subtrai sempre de novo às nossas interpretações e se opõe com uma resistência insuperável à ser transposta para a identidade do conceito. (GADAMER, 2002, p. 15)

A fotografia também foi utilizada por Gomes (2008), em sua pesquisa, como forma de instrumento de sensibilização para fortalecer a EA na comunidade pesquisada. Para Gomes (2008, p. 100), “é o olhar fenomenológico de um ser situado no mundo, perceptivo e sensorial que emerge da imagem, e que não apenas retrata, mas se dinamiza em sentidos polissêmicos de múltiplas percepções”.

Os registros fotográficos representaram uma forma interessante para revelar as vivências e as observações e também para compor o diálogo estabelecido por meio das vivências e entrevistas.

Como o caminho foi percorrido pela interrogação e resulta no percebido proveniente dos atos da consciência precedendo aos atos cognitivos, articuladores e de expressão, o percebido poderá ser descrito. Essas descrições foram interpretadas com o diálogo estabelecido pelas observações, pelas vivências, pelas entrevistas e pelos registros fotográficos, que constituíram o encontro entre “pesquisa-pesquisador-interrogação” e a literatura estudada, utilizando-se do círculo hermenêutico, desvelando assim o fenômeno (BICUDO; BAUMANN; MACROSKY, 2011, p. 160).

Como procurei demonstrar, a pesquisa fenomenológica é um trabalho cuidadoso, capaz de alcançar a transcendência do que está descrito articulado aos sentidos e significados, sempre num movimento de reflexão, de retornar sobre o interpretado, compreendendo o sentido do interpretado para o contexto da interrogação e para todos os presentes e participantes no processo da interrogação

e da reflexão. E como Merleau-Ponty (1999, p. 3) descreve “trata-se de descrever, não de explicar nem de analisar”.

Além dos autores citados na fundamentação deste trabalho como Husserl, Merleau-Ponty e Gadamer, muitos outros autores serviram como referencial de apoio pelos caminhos já percorridos na pesquisa fenomenológica.

Assim como sugere Marin (2009), o limite possível onde a pesquisa poderá chegar, com os desdobramentos do pensamento fenomenológico, é a superação de certos obstáculos no campo da EA, iniciando-se pelo afastamento de levantamentos conceituais sobre problemas ambientais e pela busca de ir além do emprego do termo *percepção* usualmente utilizado nas pesquisas em EA.

Como a pesquisa fenomenológica permite sair da rigidez de um método preestabelecido, foi necessária, por diversas vezes, a desaceleração no processo investigativo. O movimento da vivência nos campos da pesquisa, no Brasil e em Portugal, foi se concretizando na investigação, permitindo-me observar, entrevistar, fotografar, observar novamente, fotografar outro momento, retomar um diálogo e, assim, sucessivamente. Ou seja, é por intermédio da vivência lenta, calma e segura, que me aproximei e interagi com os sujeitos de forma a atingir os objetivos da pesquisa.

Assim, nos próximos dois capítulos, apresento, especificadamente, o meu caminhar em cada um dos locais estudados, quando utilizei os mesmos métodos, mas em espaços temporais diferenciados, respeitando o rigor da pesquisa fenomenológica. Da mesma forma, Kawahara (2015), também desenvolveu sua pesquisa de cunho fenomenológica em dois países distintos, Brasil e Japão.

Confirmei, também, que a hermenêutica veio ao encontro dos meus anseios em interpretar os achados perceptivos. Pela hermenêutica, consegui ampliar os horizontes, deixando transparecer cada movimento da pesquisa, cada entrevistado, sem com isso categorizá-los ou agrupá-los por semelhança. A hermenêutica possibilitou-me a livre movimentação dos meus achados como pesquisadora, em uma relação dialética com os interlocutores.

Assim como não poderia pré-determinar o trajeto da pesquisa, não sabia, até o momento da qualificação, qual a melhor forma de apresentá-la e revelar seu resultado para a comunidade pesquisada, para a sociedade e para os leitores interessados. Essa indefinição inquietou-me por muito tempo. Estava sempre latente em mim encontrar uma boa maneira de comunicar este trabalho, não apenas pela

descrição de uma pesquisa, mas de uma pesquisa que busca sensibilizar, fazer sentir e refletir e levando a novas indagações.

Para revelar as interpretações da pesquisa, apoiei-me na leitura a respeito do círculo hermenêutico de Gadamer, que compreende o movimento constante entre as partes e o todo, entre o mundo do pesquisador e de quem é pesquisado, na busca da compreensão do fenômeno. Para Saraçol, Dolci e Pereira (2016, p.115), essa movimentação interpretativa é que constitui o movimento do círculo hermenêutico.

Mas o círculo hermenêutico não se coloca como uma estrutura a ser seguida, como uma abordagem a ser aplicada ou como procedimento de compreensão, mas está vinculado com a coisa em questão, no que foi expresso e dado, onde ocorreu a conexão, por onde ocorreu a compreensão. Para o autor:

Compreender não é compreender melhor, nem se saber mais, no sentido objetivo, em virtude de conceitos mais claros, nem no da superioridade básica que o consciente possui com respeito ao inconsciente da produção. Bastaria dizer que, 'quando se logra compreender', compreende-se de um modo 'diferente'. (GADAMER, 1999, p. 444)

Assim, apresento os resultados por meio de uma analogia que faço com o círculo hermenêutico proposto por Gadamer, e utilizei uma rede de pesca, cuja simbologia está intrinsecamente relacionada com minhas atividades de educadora ambiental no Projeto Toninhas/Univille.

Utilizávamos a dinâmica da rede de pesca como uma forma livre de expressão para os participantes de nossas intervenções. No caso de uma exposição itinerante em uma escola, a rede era exposta vazia, assim que chegávamos e, conforme as pessoas iam interagindo com nossas atividades, deixavam seu recado pendurado na rede. Assim, ao finalizar a atividade, saíamos da escola com uma rede farta de contribuições, reflexões, apoios, indagações, propiciando a troca de saberes e conhecimentos entre todos os envolvidos.

Além disso, metaforicamente, a rede está presente na cultura dos locais por onde pesquisei, fazendo parte das populações litorâneas no Brasil e em Portugal, então, assim como o pescador recolhe o seu pescado no seu lanço de rede, eu, como pesquisadora, revelo pela rede de pesca, as interpretações que pesquisei no movimento da pesquisa, com os métodos que utilizei, com os sujeitos interlocutores, com os autores referenciados e participantes das minhas experiências vividas como pesquisadora.

Nesta pesquisa, essa rede se configurou num resultado físico que retornará aos dois locais da pesquisa, no Brasil e em Portugal, para que os sujeitos também tenham a sua interpretação dos movimentos percorridos.

Portanto, à luz da fenomenologia, de Husserl, mas pela vertente da fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty, e pelos métodos interpretativos da hermenêutica de Gadamer, em conjunto com demais pesquisadores anteriormente citados, busquei compreender e interpretar a percepção ambiental de professores, em duas regiões distintas, Vila da Glória - Baía Babitonga, São Francisco do Sul, Brasil, e de Viana do Castelo, litoral norte de Portugal, sem a intenção de comparar os dois grupos.

Nos próximos dois capítulos, apresento, separadamente, o processo por onde andei e lancei minha “rede”, e o que “pesquei”.

4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA VILA DA GLÓRIA - SÃO FRANCISCO DO SUL, BRASIL: LANÇANDO A REDE



Conforme descrito anteriormente, meu interesse em desenvolver esta pesquisa advém da minha experiência de educadora ambiental com o Projeto Toninhas/Univille, nas escolas situadas em torno da Baía Babitonga.

Para esta pesquisa, foi escolhida a Escola de Educação Básica João Alfredo Moreira, na região da Vila da Glória, município de São Francisco do Sul, Santa Catarina. Essa escolha se justifica, por ser uma das escolas que participou, em 2012, da exposição itinerante “Bichos da Babitonga”, do programa de EA do Projeto Toninhas/Univille.

Durante o período da exposição na escola, algo pulsava dentro de mim, a cada ida e vinda do trajeto casa/escola/casa, a cada contato com os alunos e professores, no horário de almoço onde a equipe do projeto entrava em contato com a comunidade local e usufruía das delícias gastronômicas da Vila da Glória. Eu sentia que tinha muito para aprender e conhecer naquele local.

Ao mesmo tempo em que era gratificante atuar na escola com o objetivo de despertar a sensibilidade de estudantes e professores, indagações surgiam em mim: Mas afinal, como a comunidade desta escola pensa o ambiente em que está inserida? Os professores da escola sentem-se envolvidos pela riqueza ambiental da região? Como se dá esse envolvimento dos professores com a Baía Babitonga? Questões ambientais são discutidas na escola por meio de ações de EA? Como a importância ambiental da Baía Babitonga era perpassada na escola?

Esta sensação, que subjetivamente habitava minha sensorialidade interior, é resgatada no sentido da experiência no mundo dada por Merleau-Ponty,

Temos a experiência de um mundo, não no sentido de um sistema de relações que determinam inteiramente cada acontecimento, mas no sentido de uma totalidade aberta cuja síntese não pode ser acabada. Temos a experiência de um Eu, não no sentido de uma subjetividade absoluta, mas indivisivelmente desfeito e refeito pelo curso do tempo. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 296)

E foi dessa totalidade aberta em busca de mais experiências que eclodiu esta pesquisa. A situação geográfica da escola de estar localizada às margens da Baía Babitonga, e a comunidade interagindo e sendo influenciada diretamente pela dinâmica desse estuário, me transmitiam a sensação de que ali existia um verdadeiro “berçário” de informações a serem conhecidas, as quais poderiam contribuir com os objetivos de programas e projetos de pesquisa e de EA, não só do Projeto Toninhas, mas também de outros que visam à conservação da Baía Babitonga.

Assim, esta pesquisa foi desenvolvida em consonância com o pensamento de Marin (2009), que discute o pensamento pontyano nos estudos de percepção em EA,

Em outros termos, há uma necessidade de superação do emprego do termo percepção como puras concepções que o sujeito constrói do mundo “à sua volta”, por um uso do termo num sentido mais próximo da complexidade do fenômeno, que parta da “imersão” no mundo vivido, inegavelmente esquecida na educação tradicional. (MARIN, 2009, p. 61)

Para o entendimento desse contexto apresento, a seguir, as minhas experiências e o que foi realizado na região, para dar visibilidade à toninha e às ações para a sensibilização a favor da conservação da baía, no âmbito do Projeto Toninhas, como parte do processo de experiência já vivido, pois “se em cada fase do processo da experiência adquire uma nova abertura para novas experiências, isto valerá tanto mais para a ideia de uma experiência consumada” (GADAMER, 1999, p. 527).

4.1 PROJETO TONINHAS/UNIVILLE: UMA BAGAGEM DE COMPREENSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA BAÍA BABITONGA

Apresento, neste item, o ponto de partida da pesquisadora e da pesquisa, e trago Merleau-Ponty para elucidar como o seu movimento inicial não se constituiu em um “método”, mas na própria ressignificação da pesquisadora imersa no movimento fenomenológico. Foi necessário identificar essa minha experiência como educadora ambiental não como uma “projeção das recordações”, mas como “significação do percebido” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 35-51).

Para o autor,

As sensações e as imagens que deveriam iniciar e terminar todo conhecimento aparecem sempre em um horizonte de sentido, e a significação do percebido, longe de resultar de uma associação, está ao contrário pressuposta em todas as associações, quer se trate da sinopse de uma figura presente ou da evocação de experiências antigas. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 38)

Este foi um lento movimento que precisei percorrer para entrar no espaço da pesquisa, porque eu não poderia ser indiferente às experiências que tive, mas conseguir discernir meus preconceitos anteriormente experienciados. Conforme Merleau-Ponty (1999, p. 39) temos que:

Não existem dados indiferentes que em conjunto formam uma coisa porque contiguidades ou semelhanças de fato os associam; ao contrário, é porque percebemos um conjunto como coisa que a atitude analítica em seguida pode discernir ali semelhanças ou contiguidades.

Assim, é pertinente descrever, nesta tese, a “bagagem” da minha experiência no Projeto Toninhas, tornando-o também, um movimento de percepção fenomenológica:

É que, para vir a completar a percepção, as recordações precisam ser tornadas possíveis pela fisionomia dos dados. Antes de qualquer contribuição da memória, aquilo que é visto deve presentemente organizar-se de modo a oferecer-me um quadro em que eu possa reconhecer minhas experiências anteriores. Assim: o apelo às recordações pressupõe aquilo que ele deveria explicar: a colocação em forma dos dados, a imposição de um sentido ao caos sensível. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 44)

E assim, fica patente que, no reconhecimento de meus preconceitos (GADAMER, 1999), há uma interpretação hermenêutica.

O projeto Toninhas/Univille iniciou suas atividades em janeiro de 2011, com o objetivo de desenvolver atividades de pesquisa com a toninha (*Pontoporia blainvillei*), um pequeno golfinho ameaçado de extinção que habita parte da costa do Brasil, Uruguai e parte da Argentina. O projeto atua na Baía Babitonga, litoral norte catarinense, onde os pesquisadores da Univille estudam, um pouco mais a respeito da ecologia do animal (CREMER, PINHEIRO, SIMÕES-LOPES, 2012; CREMER et. al. 2014; HOLZ, 2014; SARTORI, 2014; PAITACH, 2015).

Além das atividades de pesquisa desenvolvia-se, também, o programa de Educação Ambiental que atuava com ações para dar visibilidade à espécie e

sensibilizar a comunidade para a proteção da Baía Babitonga, importante região estuarina do sul do Brasil.

A toninha é um golfinho pequeno (Figura 1), cujo comportamento é discreto, com poucos eventos aéreos e reduzida exposição do dorso durante a emergência. Sua coloração é marrom acinzentada assemelhando-se a cor das águas costeiras, e o animal não costuma se aproximar de embarcações (CREMER, 2007).

Figura 1: Imagens da toninha na Baía Babitonga.



Fonte: Acervo do Projeto Toninhas/Univille (2011).

As ações de pesquisa com a toninha, na Baía Babitonga, são importantes para a conservação da espécie, pois suas águas calmas favorecem o avistamento e o acompanhamento dos indivíduos. Muito do que se sabe sobre as toninhas é proveniente das pesquisas em animais mortos encontrados nas praias. Uma das metas do projeto foi a captura de exemplares para a colocação de transmissores satelitais cujo objetivo era confirmar a região de hábitat na Baía Babitonga, e conhecer um pouco mais a respeito da ecologia da espécie.

Para essas atividades de pesquisa, é importante o apoio da comunidade local. Assim, paralelamente às ações de investigação, aconteciam as atividades do programa de Educação Ambiental, as quais estavam pautadas em alguns segmentos de atuação: o Espaço Ambiental Babitonga (ESAB) e seu programa de visitas; as atividades com a comunidade, como a realização de palestras e a participação em feiras e em outros eventos; o livro paradidático contando a história das toninhas e da Baía Babitonga e o vídeo documentário sobre os esforços de pesquisa para a conservação da espécie.

O ESAB é um espaço de visitação, com animais taxidermizados, cenários, aquários e painéis. As avaliações dos visitantes mostram que o Esab contribui com a sensibilização às questões ambientais locais, além de a toninha deixar de ser uma espécie desconhecida pela população.

De agosto de 2011 a dezembro de 2012, conforme os relatórios cedidos pelo projeto, o ESAB teve um público visitante de 2911 pessoas. Destas, 939 responderam ao questionário de avaliação e, na pergunta sobre o que acharam do ESAB, 99% disseram que gostaram da visita. Quanto às informações recebidas, 93% afirmaram que aprenderam coisas novas. Além disso, 90% dos visitantes garantiram que gostariam de voltar para uma nova visita. (PROJETO TONINHAS, Relatórios do Projeto, 2014)

Além de uma ampla distribuição de materiais gráficos impressos, as mídias sociais⁴ também eram utilizadas como meio de divulgação das atividades do projeto.

Houve, também, o envolvimento com os artesãos locais com o apoio da Casa da Cultura e da Fundação Cultural de São Francisco do Sul. Os artesãos foram estimulados a empregar a imagem da fauna local em seus produtos. Assim, a toninha e outros bichos começaram a ter suas imagens representadas em produtos dos artesãos. O projeto confeccionou etiquetas explicativas sobre as espécies, agregando valor aos materiais produzidos pelos artesãos.

Com recursos da Fundação Municipal do Meio Ambiente (FUNDEMA) de Joinville, o Projeto Toninhas realizou a montagem de uma exposição itinerante chamada “Bichos da Babitonga”, tornando possível levar o programa de EA às escolas mais distantes da base do projeto e para eventos.

Foi com a exposição itinerante que o projeto chegou até a comunidade da Vila da Glória, em São Francisco do Sul, na Escola “João Alfredo Moreira”, local do desenvolvimento da pesquisa. A Vila da Glória fica na outra margem da Baía Babitonga, o que dificultava os estudantes visitarem o ESAB.

Com o propósito de disponibilizar às escolas, um material pedagógico específico, o livro “A toninha Babi e sua turma: a importância e a beleza da Baía da Babitonga (CARLETTO; CREMER, 2012)”, foi elaborado com o objetivo de fazer da

⁴ Mídias sociais do projetotoninhas.blogspot.com, <https://twitter.com/ProjetoToninha>.

Projeto Toninhas/Univille: www.projetotoninhas.org.br, <https://pt-br.facebook.com/pages/Projeto-Toninhas> e

obra um recurso de EA para as escolas, contribuir para a divulgação e conservação da toninha, bem como sensibilizar as crianças para a importância do equilíbrio dos ecossistemas, além de despertar o senso de admiração, pertencimento e respeito pela Baía Babitonga.

O livro aborda as características dos ecossistemas da região, tornando-se um material pedagógico interdisciplinar que pode enriquecer as atividades em aula e favorecer a aprendizagem, tornando-a mais significativa. Como fonte de conteúdo para o livro, nos inspiramos nas curiosidades e conhecimentos que os estudantes trocavam enquanto realizavam a visita no ESAB, complementando-os com conteúdo científicos.

De maneira lúdica e atrativa, foram criados 14 personagens: Seu “Zé da Tarrafa”, “Chico”, “Ritinha”, a toninha “Babi” – a personagem principal do livro – e mais dez representantes da fauna da Baía Babitonga. As ilustrações caracterizam a fauna local, sem estereotipar, e as fotografias que compõem a narrativa, foram tiradas pela equipe do projeto durante as atividades de pesquisa de campo. Foi publicada uma tiragem de 5.500 exemplares distribuídos, gratuitamente, nas escolas públicas do município de São Francisco do Sul.

O vídeo documentário “Toninhas: no limite da sobrevivência” (TONINHAS, 2012) foi produzido com o objetivo de divulgar os esforços de pesquisa realizados com a toninha nos grupos de investigação do Brasil, da Argentina e do Uruguai. Foram entrevistados pesquisadores e comunidades pesqueiras, apresentando os resultados dos últimos 30 anos de estudo sobre a toninha. Também é um importante instrumento para as atividades de EA.

Na Figura 2, apresento imagens das atividades do Programa de Educação Ambiental do Projeto Toninhas/Univille:

Figura 2: Imagens das atividades do Programa de Educação Ambiental do Projeto Toninhas/Univille: A) estudantes visitando o ESAB; B) atividade com estudantes no tanque de toque; C) toninhas de pano fabricadas por artesãos; D) livro “A toninha Babi e sua turma: a importância e a beleza da Baía da Babitonga”; E) cenário representando o fundo do mar no ESAB.



Fonte: Acervo do Projeto Toninhas/Univille.

O patrocínio da Petrobrás ao projeto, por meio do Programa Petrobras Ambiental, foi renovado para o período de 2013-2014. Nessa nova fase, o objetivo das atividades de Educação Ambiental foi expandir, ainda mais, a atuação do projeto para outros municípios, tanto no entorno da Baía Babitonga como ao longo do litoral

de Santa Catarina, assim como intensificar as ações locais. Para isso, foram projetadas exposições interativas itinerantes, que começaram na primeira fase do projeto; as caravanas da toninha; palestras; oficinas com artesãos nas escolas de São Francisco do Sul, entre outros.

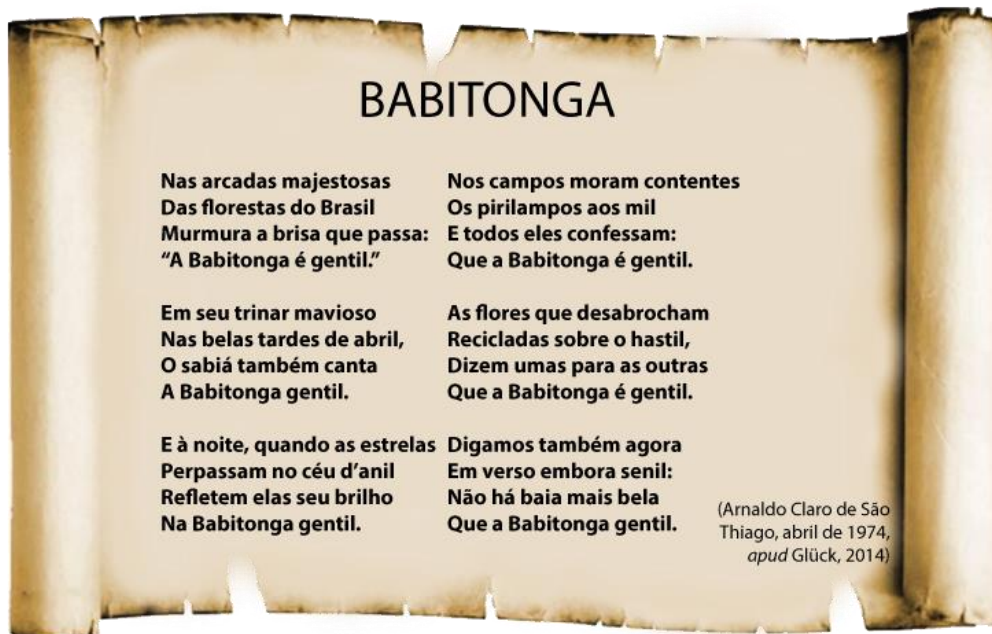
Foi com esta experiência vivida como educadora ambiental, contribuindo na construção e na execução deste Programa de EA, o do Projeto Toninhas, que retornei à academia para realizar o doutorado e desenvolver esta pesquisa. Confirmando, com isso, o pensamento fenomenológico de Merleau-Ponty, segundo o qual, “só depois da experiência passada pôde aparecer como ilusão, foi preciso que a experiência presente primeiramente adquirisse forma e sentido para fazer voltar justamente esta recordação e não outras” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 45).

Essa experiência se fez pulsar não somente neste ato de pesquisa, mas também durante as disciplinas do curso, pois é durante a compreensão do saber teórico que nos preparamos para a atividade de pesquisa. Nesse contexto, ao me constituir pesquisadora, emergiu o movimento fenomenológico da percepção uma vez que:

Perceber não é experimentar um sem-número de impressões que trariam consigo recordações capazes de completá-las, é ver jorrar de uma constelação de dados um sentido imanente sem o qual nenhum apelo às recordações seria possível. Recordar-se não é trazer ao olhar da consciência um quadro do passado subsistente em si, é enveredar no horizonte do passado e pouco a pouco desenvolver suas perspectivas encaixadas, até que as experiências que ele resume sejam como que vividas novamente em seu lugar temporal. Perceber não é recordar-se. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 47-48, grifo da pesquisadora)

Assim, minhas percepções emergem não fundadas apenas pelas minhas recordações, mas pelas experiências vividas, aqui descritas, as quais foram resgatadas, por diversas vezes, constituindo-se, agora, em subsídios para esta pesquisa.

4.2 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ESCOLA: NO CONTEXTO DA BAÍA BABITONGA



O histórico da Baía Babitonga, mesmo não sendo o objeto desta pesquisa, teve sua abordagem envolvida pelas questões ambientais apresentadas no Capítulo 1, contribui como pano de fundo para a revelação do fenômeno. A historicidade da região, para mim, já é uma experiência vivenciada, e encontra-se embrenhada nas percepções fenomenológicas e na hermenêutica. Assim, para contextualizar o leitor, trago da dissertação de Rodrigues (2000), e da obra de Glück, (2014) um pouco da caracterização histórica da região.

Conforme Rodrigues (2000, p. 42), inicialmente, a região era habitada pela nação Tupi-Guarani, tendo seu povoamento se originado pelas tribos Carijós, “viviam da caça e da pesca e de alguns produtos cultivados. Habitavam pequenas aldeias e a eles devem-se os sambaquis existentes em vários pontos da baía”.

Possivelmente, foram eles que deram à baía, o nome Babitonga que, na língua indígena, significa morcego, uma vez que, geograficamente, a entrada da baía remete à imagem de um morcego (GLÜCK, 2014).

A região recebeu colonizadores franceses, portugueses e espanhóis. Cabe destaque à importante família francesa León Ledoux e Rose Guisear, fidalgos que, contrariando suas famílias que se opunham ao casamento dos dois, vieram em uma expedição destinada ao povoamento destas terras. Descendentes da família Ledoux encontram-se ainda hoje estabelecidos na região (RODRIGUES, 2000).

A Escola “João Alfredo Moreira” (Figura 3), foi escolhida não só por meu envolvimento anterior como educadora ambiental do Projeto Toninhas/Univille, mas também pela sua inserção em uma rica região ambiental, histórica e cultural. Além disso, a escola é a maior das três escolas ali existentes, todas públicas, contendo aproximadamente 20 professores e 300 estudantes de ensino fundamental (SANTA CATARINA, PPP, 2014, p. 71 e 101). Conforme consta na versão de 2014 do PPP, no item que descreve o histórico do estabelecimento, cita que “a instituição é centenária, fundada em 1910 e, em 1957, recebeu o nome de seu patrono, João Alfredo Moreira, nascido no município vizinho de Araquari, e que foi Coletor Estadual neste município” (SANTA CATARINA, PPP, 2014, p. 6).

Figura 3: Imagens da Escola E. B. João Alfredo Moreira.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2014).

A escola localiza-se próxima da região que é o habitat preferido das toninhas (Figura 4), e conta com uma comunidade de filhos de pescadores artesanais e de trabalhadores com outras atividades econômicas vinculadas ao turismo na Baía Babitonga como restaurantes, artesanato, pousadas, passeios de barco, pesca e outras atividades turísticas e de lazer.

Figura 4: Mapa da Baía Babitonga, destacando a área de estudo com as toninhas e a localização da Escola João Alfredo Moreira.



Fonte: Projeto Toninhas/Univille (2014).

Como já foi mencionado anteriormente, o contato do Projeto Toninhas/Univille com a escola, em 2012, nasceu com a exposição itinerante “Bichos da Babitonga”. Foi uma semana de intervenção da equipe do projeto na Escola João Alfredo Moreira, atendendo a todos os alunos. Nesse período, houve também o apoio da Fundação Cultural de São Francisco do Sul, com o Projeto Verdes Mares, um ônibus customizado como um espaço de biblioteca infantil, que levava cultura e lazer às comunidades. Com a parceria estabelecida entre o Projeto e a Fundação Cultural, além da exposição realizaram-se, na escola, oficinas de papel machê para a confecção de toninhas com os alunos.

A exposição na escola ocorreu em maio e, em setembro, os alunos ainda estavam estimulados pela intervenção do projeto usando, espontaneamente, como na época nos revelou uma professora, a temática da toninha para o desfile de “07 de Setembro”.

Em consonância com o pensamento de Merleau-Ponty, essa intervenção na escola, com uma exposição interativa, somada às atividades manuais que foram

desenvolvidas, favoreceu o sentir e o conhecer. Assim, “designa uma experiência em que não nos são dadas qualidades ‘mortas’, mas propriedades ativas” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 83). Foram experiências relevantes que possibilitaram, aos estudantes, estabelecer relações, vivenciando e estimulando suas capacidades interpretativas, conforme demonstrado nas imagens da Figura 5.

Figura 5: Imagens das atividades do Projeto Toninhas/Univille na Escola E.B. João Alfredo Moreira com a exposição itinerante “Bichos da Babitonga”: A) apresentação de imagens da toninha; B) exposições de animais taxidermizados; C) confecção de toninha com papel machê; D) atividade participativa “Rede de cuidados com a Baía Babitonga”.



Fonte: Acervo do Projeto Toninhas/Univille (2012).

4.3 VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES: O CAMINHO PERCORRIDO COM OS PROFESSORES

Mesmo antes de fazer contato com a escola para a realização da pesquisa, compreendi que já me encontrava em atividade como pesquisadora. Os primeiros

passos foram descritos nos capítulos anteriores: o reconhecimento de “mim”, pelas experiências que tive no Projeto Toninhas; a definição do objetivo da pesquisa, o local e os sujeitos; a realização de diversos ensaios bibliográficos, alguns que continuam nesta tese, outros que não apresento, mas nem por isso foram descartados e continuam fazendo parte, emalhadados na minha “rede”. Outros passos, como as leituras dos referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa, são contínuos e permeiam toda a caminhada.

Assim é o movimento fenomenológico na pesquisa. Para chegar ao fenômeno, experienciamos por diferentes “espaços”, dependentes uns dos outros, mas de forma articulada, indo do todo para o individual e do individual para o todo, para a compreensão e a interpretação de como o fenômeno se apresenta para mim.

E assim, chegou a hora de ir para a escola, experienciar os “outros mundos” da pesquisa, latentes no seu cotidiano. Eu já tinha delimitado a pesquisa e o próximo passo foi saber se os responsáveis pela escola a autorizariam. Assim, fiz contato telefônico com o Núcleo de Educação Ambiental da Gerência de Educação – Unidade Joinville/23ª Gered, para explicar o objetivo da pesquisa e a minha intenção em realizá-la na Escola João Alfredo Moreira.

Recebi apoio imediato e fui prontamente autorizada a dirigir-me à escola para solicitar, também, a autorização do diretor, com o qual, os primeiros contatos aconteceram por telefone. Explanei a intenção de pesquisa que, de imediato, foi aceita, apenas ressaltando que eu obtivesse a autorização por escrito da 23ª Gered.

Esses contatos telefônicos, dando esclarecimentos acerca da pesquisa e solicitando a autorização, aconteceram de forma muito acolhedora. Isto foi muito importante para que a pesquisa acontecesse num ambiente permissível a ela.

Retornei então o contato telefônico com a 23ª Gered, conforme solicitação do diretor da escola, e me foi pedido o envio de um e-mail descrevendo a pesquisa, para que ele pudesse ser encaminhado para anuência e autorização da Gerência. O e-mail foi enviado e, após alguns dias, fui buscar pessoalmente a autorização.

Com a autorização em mãos, era a hora de seguir até a escola para uma apresentação pessoal e da pesquisa com o objetivo de tecer alguns combinados necessários ao andamento da investigação.

No dia 17 de novembro de 2014, fiz a primeira visita à escola. Era uma ensolarada tarde de segunda-feira e peguei a balsa das 13h15, na localidade de

Vigorelli, em Joinville, com destino à Vila da Glória, no município de São Francisco do Sul.

Durante a travessia que dura, aproximadamente, 15 minutos, contemplei a beleza cênica da Baía Babitonga numa sintonia que me revelou, mais uma vez, a sua importância ecossistêmica para a sustentabilidade da biodiversidade desse estuário.

No sentido dado por Merleau-Ponty (1999), acerca da compreensão de mundo e da conexão ao ambiente natural da baía, as sensações que experimentei aliadas àquelas demonstradas, também, pelos demais usuários do ferry boat, durante a travessia, são impossíveis de serem relatadas. Assim, embriagada pelo maravilhamento, veio-me à memória o sentimento de ousar parafrasear Sato (2001), pois, mergulhada na ansiedade de ir a campo e brindada com um lindo dia, num lindo lugar..., senti-me invadida de energia e comprometida em desenvolver “apaixonadamente” essa pesquisa em Educação Ambiental na Baía Babitonga.

Já havia feito esta travessia, Joinville-Vila da Glória, diversas vezes e a contemplação sempre se fez presente. Mas naquele dia havia um sentimento diferente, havia um outro olhar, um olhar não apenas sensorial, mas um olhar que agora também registrava e que me fazia também, corporalmente, mais presente (Figura 6).

Figura 6: Imagens do primeiro dia da pesquisadora em campo: A) a pesquisadora na balsa; B) a balsa de travessia de Joinville-Vigorelli para a Vila da Glória; C) Baía Babitonga.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2014).

Da saída da balsa até a escola, o caminho foi percorrido em íntimo e subjetivo silêncio. Era como se eu mesma quisesse ouvir meus pensamentos e desejasse me colocar “naquele mundo” de uma forma aberta e atenta, despida de “pré-conceitos”.

Minha chegada à escola, cujo diretor já estava à minha espera, inaugurava uma nova etapa da pesquisa. Ele havia, inclusive, reservado horário para a minha entrevista. Embora minha intenção inicial fosse, neste primeiro dia, apenas estabelecer contato, prontamente me coloquei à disposição para ouvi-lo. Afinal, receber o que se apresenta constitui, na pesquisa, o movimento fenomenológico por excelência.

Na conversa com o diretor, primeiramente, apresentei minha trajetória até o doutorado, pois já nos conhecíamos, por conta da intervenção realizada enquanto eu fazia parte do Projeto Toninhas, em 2012. Após, fiz a explanação da pesquisa, entreguei a autorização da 23ª Gered e ele prontamente autorizou, assinando o aceite de coparceria (Apêndice II). Ele comprometeu-se a disponibilizar o Projeto Político Pedagógico dos anos de 2012, 2013 e 2014 e consentiu o meu livre acesso à escola, inclusive nas reuniões.

Combinamos que meus horários na escola ficariam livres e antecipei que, para ter contato com todos os professores, alternaria os dias da semana e os horários para as atividades de observação e entrevistas.

Então, o diretor fez uma breve explanação do funcionamento da instituição, do calendário escolar de 2014, para que eu pudesse me programar e, antecipadamente, me convidou para vivenciar as atividades de planejamento do calendário de 2015, no período de 2 a 6 de fevereiro de 2015.

Na sequência, ele me apresentou para a assistente educacional, fazendo uma breve descrição da minha pesquisa. Depois disso, caminhamos um pouco pela escola e ele foi me apresentando a alguns professores que estavam no pátio e na sala dos professores.

Na pesquisa fenomenológica, existe o planejamento e a organização prévia das atividades metodológicas, mas não seguimos uma sequência rígida quanto ao percurso ou ao desenvolvimento da investigação, o importante é o pesquisador estar preparado para acolher o que se revela. Assim, nesse mesmo dia, além de estabelecer o primeiro contato e as questões de ordem prática, como já estava no movimento fenomenológico da pesquisa, realizei a primeira entrevista, com o diretor da escola.

Após o diálogo com o diretor percebi que foi muito importante a primeira entrevista ser feita com ele, pois, além de atender ao roteiro previsto, nossa conversa efetivamente firmou a minha atuação como pesquisadora na escola.

A pesquisa na escola transcorreu no período entre 17 de novembro de 2014 e 13 de fevereiro de 2015, por meio da observação, vivências, entrevistas e registros fotográficos, respeitando o intervalo de recesso escolar.

As minhas idas à escola aconteciam de forma alternada nos dias da semana, ficando no recinto escolar nos períodos matutino e vespertino, podendo, assim, estabelecer uma aproximação com todos os professores. E na hora do intervalo do meio-dia, alternava também o local do meu almoço, para complementar as vivências e observações em meio à comunidade local.

Em 2014, a escola tinha em seu quadro funcional, de efetivos, um diretor, uma assistente técnico-pedagógica, e seis professores, sendo de um de Educação Física, um de Língua Portuguesa, um de História, e três de séries iniciais. Outros 13 professores eram admitidos em caráter temporário (ACTs).

Foram realizadas oito entrevistas: com um diretor, quatro professores efetivos do quadro funcional da escola e três professores ACTs. Como descrito anteriormente, os professores entrevistados, no movimento da interpretação hermenêutica, foram denominados de “interlocutores” e indicados por nomes da fauna local: Toninha, Boto, Gaivota, Trinta-réis, Siri, Caranguejo, Pescada, e Robalo.

Minhas observações foram registradas em diário de campo, em um aparelho do tipo MP3, e por meio de registros fotográficos, imagens que revelam as vivências na Escola e na região da Vila da Glória, na Baía Babitonga.

As imagens que “pesquei” e apresento a seguir, representam o meu olhar como “apaixonadamente pesquisadora em Educação Ambiental” (SATO, 2001) e revelam o que meu olhar captou e o que senti, carne e espírito indissociáveis, estimulado por minha percepção biológica, sensorial e estética, sentindo o lugar percebido e registrando-o (PASSOS; SATO, 2002; MERLEU-PONTY, 1999).

4.4 INTERPRETANDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS: OLHARES, VIVÊNCIAS E SENTIDOS

O caminho para a interpretação seguiu as orientações de Gadamer (1999), conduzidas no entendimento do círculo hermenêutico, onde utilizei, por analogia, uma rede de pesca.

As vivências da pesquisa, na escola, não serão descritas de uma forma cronológica e linear, mas num processo de interpretação e compreensão, integrando a pesquisadora e os interlocutores no desenvolvimento fenomenológico que ocorreu.

O Círculo Hermenêutico de Gadamer considera que:

[...] a hermenêutica moderna transferiu da arte de falar para a arte de compreender. [...] A antecipação do sentido, na qual está entendido o todo, chega a uma compreensão explícita através do fato de que as partes que se determinam a partir do todo determinam, por sua vez, esse todo. (GADAMER, 1999, p. 436)

Assim, reportando-me ao círculo hermenêutico, considero que constitui a “rede” (Figura 7) para a compreensão do “todo” nesta pesquisa:

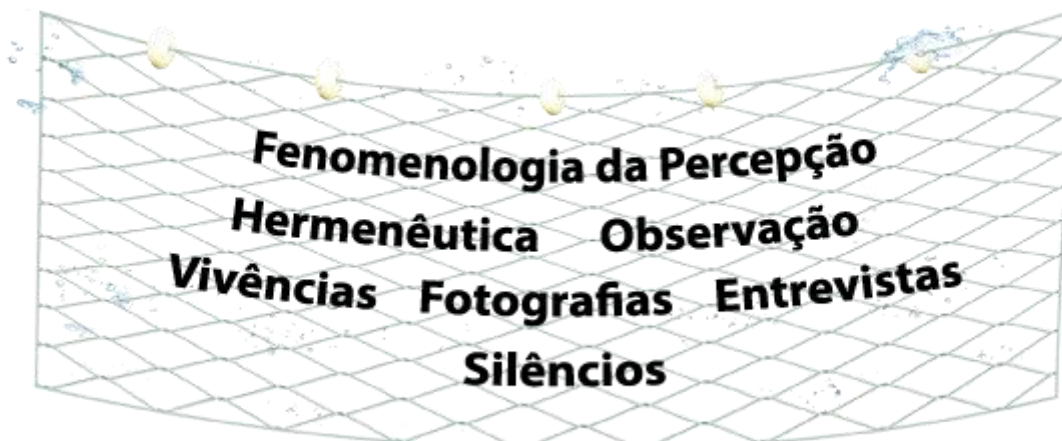
Figura 7: Representação fenomenológico-hermenêutica da pesquisa na Escola EB “João Alfredo Moreira”.



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2016).

E a “rede” (Figura 8) foi lançada constantemente e fizeram-se presentes nela em todos os momentos:

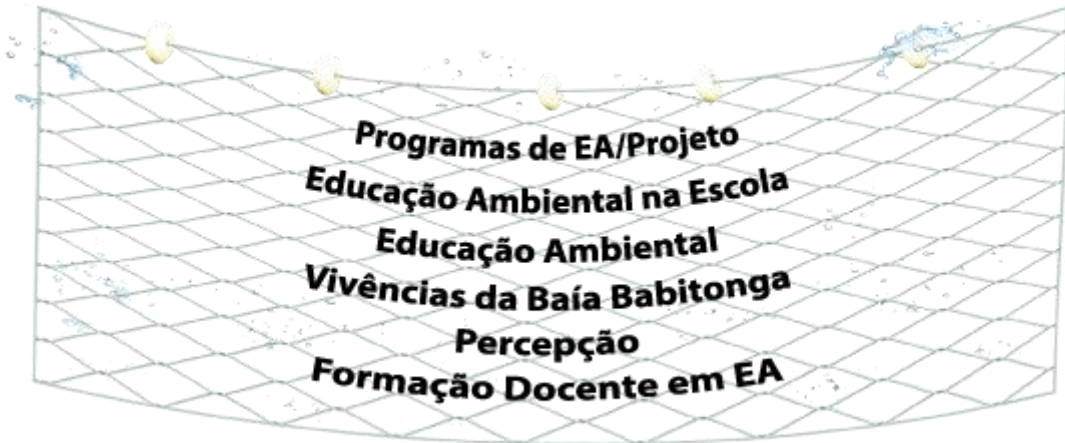
Figura 8: Representação fenomenológico-hermenêutica da pesquisa.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2016).

E neste movimento dialético (Figura 9), do todo para o individual, estavam presentes na “rede” indagações sobre:

Figura 9: Representação fenomenológico-hermenêutica do movimento dialético da pesquisa.



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2016).

A imagem da pequena clareira cortando a Mata Atlântica é o caminho que me levava a Escola “João Alfredo Moreira” (Figura 10). Para chegar até lá, é necessário pegar a balsa que sai da Vigorelli, em Joinville. A sensação que me invadiu, no momento do registro fotográfico, foi a inquietação sobre a que revelações esse caminho me levaria. Este foi o primeiro registro fotográfico da pesquisa:

Figura 10: Imagem da estrada que leva para a Escola “João Alfredo Moreira”, na Vila da Glória.



Fonte: acervo da pesquisadora (2014).

Atravessando a Baía Babitonga de balsa, pegando a estrada que leva à região da Vila da Glória, chega-se à Escola João Alfredo Moreira, um centro educacional que agrega, praticamente, toda a comunidade da região. A vista frontal da escola é sombreada por dois lindos flamboyants (Figura 11), que podem ser contemplados da sala dos professores.

Figura 11: Imagens da frente da escola e seus lindos flamboyants.



Fonte: acervo da pesquisadora (2014).

O pátio interno (Figura 12) é constituído por uma área pavimentada, uma grande área de terreno utilizada para o estacionamento dos carros dos professores e um espaço destinado aos alunos que participam do Programa Mais Educação⁵, no contraturno escolar.

⁵ O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para indução da construção da agenda de educação integral nas redes estaduais e municipais de ensino que amplia a jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo 7 horas diárias, por meio de atividades optativas nos macrocampos: acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica (BRASIL, 2010).

Figura 12: Imagens do pátio interno da escola.



Fonte: acervo da pesquisadora (2014).

Os momentos de observação foram importantes, pois circulando pelo ambiente escolar eu me fazia presente na escola e iniciava uma aproximação com os interlocutores.

Por vezes, ficava na sala dos professores, um local que propiciava o diálogo com eles e possibilitava apresentar-me e solicitar a colaboração para a pesquisa, por meio de entrevista. Demorou alguns dias para que eu tivesse acesso aos primeiros interlocutores, mas todas as oito entrevistas ocorreram de forma muito espontânea por parte dos professores.

A vivência que foi se estabelecendo na escola, entre mim, pesquisadora, e os professores pesquisados, movimentava o interesse dos docentes, e até mesmo a comunidade percebia a minha presença na região e passaram a se interessar pelo que eu estava fazendo ali.

Depois do primeiro processo da entrevista, nos encontros seguintes, eles praticamente me procuravam para comunicar sua disponibilidade de horário. A entrevista é um instrumento que, para alguns, causa certo desconforto. Assim, não realizei, intencionalmente, nenhum movimento que pudesse constranger o interlocutor. E quando percebia que alguns se distanciavam de mim, optei por não interferir. No meu entendimento, a pesquisa que realizei constituiu-se de vários momentos significativos, que poderão ser interpretados conforme o plano de fundo.

E conforme Merleau-Ponty (1999, p. 53), quando se refere à atenção dada, ela não cria nada, mas é incondicional e a cada momento pode imprimir um direcionamento aos conteúdos da consciência, “mesmo se aquilo que percebemos

não corresponde às propriedades objetivas do estímulo, a hipótese de constância obriga a admitir que as sensações normais já estão ali.”

Dessa forma, mesmo os professores que não foram entrevistados, de alguma forma, tiveram um momento de atenção ao objetivo da pesquisa e, assim no retorno desta tese à escola, eles também poderão ter a oportunidade de vivenciá-la, no seu momento, com a sua interpretação.

Quem mora na Vila da Glória, por vezes, em busca de mantimentos, atendimento de saúde ou para estudos, necessita dirigir-se à região central da ilha de São Francisco do Sul, trajeto percorrido de balsa ou de Barco Táxi (Figura 13) ou, também de balsa, para Joinville.

A travessia de barco táxi tem seus horários definidos e transporta pedestres e ciclistas, do Centro Histórico de São Francisco, até o trapiche na Vila da Glória, ou seja, da ilha para o continente. É uma pequena embarcação coberta, mas os passageiros podem olhar pelas janelas e ter a visão da “obra de arte natural” em que estão navegando. Aqui, eu me coloco na condição de descritor e não na condição de juízo, pois este impõe “distância a respeito da percepção, em lugar de aderir a ela” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 53).

Figura 13: Imagens da balsa e do barco taxi que faz a travessia para a Vila da Glória.



Fonte: acervo da pesquisadora (2014).

Assim, o acesso à Vila da Glória exige a travessia pela Baía Babitonga, fato que foi relatado pelos interlocutores que moram e também pelos que não moram na Vila da Glória.

Embora para alguns professores, conforme seus relatos, a distância da Vila da Glória seja um fator complicador, torna-se também um momento de contemplação do ambiente, onde o envolvimento afetivo com o local foi observado além das suas falas também em suas expressões faciais. Os Interlocutores “Gaivota” e “Trinta-réis”, também vivenciam a travessia e relatam a paisagem que sensorialmente os afeta naquele percurso, sem, contudo, descartar a experiência negativa, no sentido logístico de ter que enfrentar, cotidianamente, este deslocamento, para ter acesso a uma região com maior estrutura urbana, conforme relato do Interlocutor “Gaivota”. Apenas o interlocutor “Toninha”, que relatou

atravessar a baía de Barco táxi, por 4 anos, todos os dias “úteis”, referiu-se à travessia sem transparecer envolvimento com o ambiente natural do percurso:

Sempre quando venho para a escola, vejo os botos saltando, as aves. (Trinta- réis)⁶

[...] nesse processo de ir e vir me chama a atenção a vegetação. (Gaivota)

Pra morar é um local maravilhoso, um paraíso, muito ar puro, a noite é uma delícia, fresquinho. Abre a janela e as portas vem um arzinho natural. Pra morar aqui é gostoso. O difícil mesmo daqui é a locomoção para Joinville. (Gaivota)

[...] o primeiro problema que você tem é a distância e o deslocamento. (Toninha)

E assim, tenho o entendimento de Gadamer (1999, p. 521-522) acerca de quando falamos de experiência e nela se desenha um duplo sentido,

[...] de um lado, como as experiências que se integram nas nossas expectativas e as confirmam, de outro, como a experiência que se ‘faz’. Esta, a verdadeira experiência, é sempre negativa. Quando fazemos uma experiência de um objeto, isto quer dizer que até agora não havíamos visto corretamente as coisas e que é agora que nos damos conta de como são. A negatividade da experiência possui, por conseguinte, um particular sentido produtivo. Não é simplesmente um engano que se torna visível e, por consequência, uma correção, mas o que se adquire é um saber abrangente.

E o autor nos traz ainda a reflexão de que:

[...] a experiência não pode ser um objeto recolhido aleatoriamente, mas tem de ser de modo a que possa prestar-se a um melhor saber, não somente ele, mas também sobre aquilo que antes se acreditava saber, isto é, sobre uma generalidade. (GADAMER, 1999. p. 522)

Assim, no sentido dado por Merleau-Ponty (1999), nossas percepções também são revelações individuais, ou seja, são percepções diferenciadas, e nesta pesquisa são traduzidas quanto aos aspectos da natureza do lugar, como as praias, a fauna e a flora da baía:

Na água há os barcos dos pescadores artesanais, as lanchas de turistas e, com sorte, os botos e peixes, bem como a beleza das ilhas, uma verdadeira possibilidade de contemplação da paisagem. (Registro da pesquisadora no Diário de Campo)

⁶ A transcrição da fala dos interlocutores e registros da pesquisadora será apresentada neste formato para diferenciar das citações bibliográficas.

E foi neste contraste de experiências, a minha vivenciando positivamente a “travessia”, numa postura de envolvimento pleno pelos sentidos da contemplação, e a dos professores, vivenciando também a “travessia” e linguisticamente demonstrando como são afetados por esse momento, no seu cotidiano. Gadamer (1999, p. 522) chama de “dialética” esta forma de experiências, agora unificadas, entre pesquisadora e interlocutores.

Para a interpretação da fala dos interlocutores recorro à afirmação de Gadamer (2002, p. 79): “a hermenêutica deve partir do fato de que quem quer compreender está ligado à coisa que vem à fala na tradição, mantendo ou adquirindo um vínculo com a tradição a partir de onde fala”.

Os ambientes na Vila da Glória que constituem a Baía Babitonga, as marismas, a Mata Atlântica, o manguezal, as ilhas, as restingas, são representativos da região. Mas eles vêm sofrendo ação antrópica e conduzem a uma condição de atenção ao local, a qual é estimulada pelas ações de EA que promovem a sensibilização para as questões socioambientais que a região apresenta. Para Merleau-Ponty (1999, p. 54) a atenção é “um poder geral e incondicionado, no sentido de que a cada momento ela pode dirigir-se indiferentemente a todos os conteúdos da consciência”. O exercício perceptivo, realizado nos movimentos da pesquisa, me fez, também, retornar a essa atenção para exprimir o que se revelava, pois “para reatá-la à vida da consciência, seria preciso mostrar como uma percepção desperta a atenção, depois como a atenção a desenvolve e a enriquece” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 54).

E a dialética foi se fazendo presente no sentido de que a

[...] experiência que fazemos transforma todo o nosso saber. Em sentido estrito, não é possível fazer duas vezes a mesma experiência. É verdade que faz parte da experiência o fato de que ela se confirme continuamente. E também somente se adquire pela repetição. Mas enquanto uma experiência repetida e confirmada já não se ‘faz’ de novo. Quando se faz uma experiência, isto quer dizer que a possuímos. Desde esse momento, o que era antes inesperado é agora previsto. (GADAMER, 1999, p. 522, grifos da pesquisadora)

Nesse movimento, ocorria a interpretação conforme o círculo hermenêutico de Gadamer (1999) retomando, durante todo o processo, do todo para as partes, das partes para o todo, sendo nas entrevistas individuais para as conversas no coletivo, no silêncio da observação da pesquisadora durante o processo de imersão na

escola para as vivências do trajeto, e também pelas minhas experiências individuais como educadora ambiental.

As atividades antrópicas na baía, dialogicamente surgiam na fala dos interlocutores:

[...] porque hoje tem o espaço da pesca, amanhã com esse crescimento das áreas portuárias aí, esquece pesca. (Toninha)

[...] tem muito desmatamento, não tem um projeto, para as pessoas virem aqui construir, fazer a casa. (Trinta-réis)

[...] vivemos numa área que ela é considerada urbana, mas sobre uma estrutura primária e rural [...]. (Toninha)

Acho que a comunidade tem a percepção do ambiente bonito, do ambiente legal que é, mas não valorizam tanto quanto. (Gaivota)

E “Gaivota” me instiga a vivenciar o ambiente “bonito e legal” que relata e que “Trinta-réis” também teme ser afetado pela ação antrópica (Figura 14):

Figura 14: Imagens da Vila da Glória.



Fonte: acervo da pesquisadora (2014).

Neste momento de interpretação destaque, no movimento fenomenológico da pesquisa, a expressão reflexiva que transpareceu nas falas dos interlocutores, como é o caso do Interlocutor “Siri” que, num momento seu, de abstração da minha presença, olha para o horizonte em busca de suas íntimas reflexões com relação às condições ambientais locais, atingindo também um momento de autocompreensão:

[...] tinha mata ali, desmatou tudo. (Siri)

[...] sabe o que é que falta? Até pra gente sabia? É a gente dar valor, ao lugar que a gente Mora, tudo que a gente tem ao nosso redor. (Siri)

E em consonância com o processo dialético com os interlocutores as questões antrópicas da região também foram registradas no diário de campo e em fotografia (Figura 15):

A estrada pavimentada, sinuosa, cortando a mata atlântica, o que começa a revelar a intervenção humana sobre o lugar. (Registro da pesquisadora no Diário de Campo)

Figura 15: Imagem da estrada pavimentada na Vila da Glória.



Fonte: acervo da pesquisadora (2014).

Para Gadamer (1999, p. 526) “o ser histórico do homem contém, assim como um momento essencial, uma negatividade fundamental que aparece na relação essencial de experiência e penetração de espírito”. O autor refere-se à “penetração do espírito” para além de conhecimentos fragmentados, como um momento de autoconhecimento, um retorno de algo que nos aprisiona pela cegueira a qual, na contemporaneidade, podemos remeter ao cotidiano, onde nos é imposta uma aceleração das experiências, mas que, na essência da experiência, pelo autoconhecimento, transforma-se em sentido autêntico.

E esta experiência do autoconhecimento é expressa na dialética com os interlocutores, e se ancora no pensamento de Gadamer (1999, p. 256) esclarecendo que “também isto é afinal uma determinação do próprio ser humano: ser perspicaz e compreensivo”. E esta experiência do autoconhecimento emergiu durante a entrevista com os interlocutores, quando os impactos ambientais surgiam em suas falas, também surgiam as reflexões sobre o reconhecimento da comunidade local com as questões ambientais da baía.

Assim, mesmo com a rotina atribulada nas funções da escola, com as idas e vindas para a Vila da Glória, os interlocutores, também colocaram-se em uma posição de abertura às experiências, permitiram-se a “penetração do espírito” para uma reflexão de autoconhecimento em seu sentido autêntico, e foram envolvendo-se no movimento fenomenológico-hermenêutico da pesquisa incentivando-me a experienciar o cotidiano da região.

Das vivências da pesquisadora na Vila da Glória, destaca-se o centro gastronômico vinculado à tradição, à cultura e à economia local. Localizado às margens da Baía Babitonga, constitui-se como uma das suas principais atividades econômicas e, uma vez que oferece frutos do mar, torna-se o principal atrativo turístico da região. Os clientes chegam de carro e de barcos, que são ancorados nos trapiches, para que as pessoas possam degustar ostras, camarões, mariscos e peixes coletados ali mesmo na baía, à sombra das mangueiras e de outras árvores (Figura 16).

Figura 16: Imagens dos restaurantes às margens da Baía Babitonga.



Fonte: acervo da pesquisadora (2014).

A atividade gastronômica da região era citação recorrente em todos os momentos da pesquisa. Os contatos de aproximação, geralmente, aconteciam norteando este tema. Assim, o reconhecimento dessa atividade econômica também está presente no ambiente escolar, por intermédio da vida dos alunos e seus familiares, fato intrinsecamente relacionado à diversidade pesqueira da região e, conseqüentemente, à conservação de sua biodiversidade.

[...] e se queremos descrever o real tal como ele nos aparece na experiência perceptiva, nós o encontramos carregado de predicados antropológicos. Como as relações entre as coisas ou entre os aspectos das coisas são sempre mediadas por nosso corpo, a natureza inteira é a encenação de nossa própria vida ou nosso interlocutor em uma espécie de diálogo. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 429)

Assim, como a interpretação do fenômeno, pela hermenêutica, estava constantemente presente pela experimentação, “aquele que experimenta se torna consciente de sua experiência, tornou-se um experimentador: ganhou um novo horizonte dentro do qual algo pode converter-se para ele em experiência” (GADAMER, 1999, p. 522), então, para isso é necessário permitir-se as vivências.

As vivências que tive na Vila da Glória, especialmente as gastronômicas, dialeticamente confirmavam minha presença como pesquisadora na escola, pois por vezes, eu era atendida por algum aluno, ou familiar de aluno, e estabelecíamos um diálogo, mesmo não sendo esta comunidade os meus “sujeitos” da pesquisa. Os saberes que iam se constituindo nessas vivências, complementavam-se com os interlocutores que identificam essa atividade econômica e cultural como uma realidade histórica que também abarca a realidade socioambiental da região, a qual perpassa como objeto desta pesquisa. Essa atividade econômica, vinculada à fauna do ambiente estuarino da Baía Babitonga, é reconhecida nas narrativas dos interlocutores:

Os nossos alunos do Ensino Médio, oitenta por cento trabalham num restaurante. (Boto)

As famílias dos restaurantes são daqui, os alunos estudam aqui no colégio. (Trinta-réis)

E aqui a nossa região é muito rica já pensou, mangues, toda essa Baía isso aí é um berço. (Siri)

Até porque é um respeito a si mesmo né a sua própria profissão pro ano que vem ter peixe a gente precisa respeitar esse período. (Pescada – referindo-se ao período de defeso)

Porque muitos sobrevivem da pesca aqui nessa região (Robalo – referindo-se que a pesca abastece os restaurantes)

No momento em que os interlocutores se referem à atividade gastronômica da região, percebe-se que ocorre, também, um movimento de reconhecimento da comunidade escolar. O Interlocutor “Boto” revelou uma retomada de olhar para quem é o seu aluno, a sua vida na comunidade à qual a escola está intimamente ligada, conforme demonstra na expressão “nossos alunos”.

No movimento da pesquisa fenomenológica e hermenêutica, o emprego das entrevistas estabeleceu um verdadeiro encontro pela linguagem, do qual brotava o chamamento das questões ambientais relacionadas às questões econômicas e sociais, conforme venho apresentando. E assim, por vezes, nesses momentos da pesquisa, eu compreendia mais profundamente as ações de sensibilização, realizadas em EA, as quais emergem para o campo das vivências:

[...] a educação ambiental tem buscado na fenomenologia e na teoria estética fontes de reflexão sobre essa complexidade da relação ser humano-ambiente. Entenda-se aqui ambiente, portanto, não como o entorno, a natureza, um ente apartado de quem o experiencia, mas o âmbito das experiências vividas, o mundo concreto tocado, vivenciado, o lócus habitado e povoado de significações. Pode, nesse sentido, ser considerado como um correlato do mundo vivido. (MARIN, 2009, p. 62)

E considero também, que esta pesquisa oportunizou vivências estéticas para além das representações, mas instigou, nos envolvidos, pesquisados e pesquisadora, uma proximidade com o ambiente e condições de sensibilização.

Envolta por esta pesquisa por vezes, caminhar, observar e fotografar e repetir este movimento para fora dos muros da escola, geralmente levada pelas conversas da sala dos professores, propiciou-me um enriquecimento do conhecimento histórico do local que pode ser representado pela igreja católica central, onde acontece a tradicional Festa do Camarão, no mês de maio, na Vila da Gloria (Figura 17):

Figura 17: Imagens da Igreja católica central.



Fonte: acervo da pesquisadora (2014).

O trapiche, localizado em frente à igreja, do outro lado da rua, é um lugar de peculiar encantamento, onde há um monumento representando os primeiros imigrantes franceses que tentaram implantar um modelo de sociedade alternativa que denominaram de Falanstério do Sahy (Figura 18):

Figura 18: Imagens do trapiche (A) e do Monumento do Falanstério do Sahy (B).



Fonte: acervo da pesquisadora (2014).

Para Glück (2014), foi o Doutor Mure imigrante francês, médico homeopata que, no final do século XVIII, iniciou o movimento para a criação de um falanstério, “uma comunidade socialista e utópica, onde existiria uma educação voltada para as vocações naturais e a motivação para o trabalho” (GLÜCK, 2014, p. 27-28). Destaco que esta obra de Glück (2014) me foi emprestada por um dos professores

interlocutores. Em seu semblante, transpareceu o orgulho em disponibilizar-me o livro que retrata o perfil cultural de São Francisco do Sul. A obra é uma edição de luxo, com pesquisa e redação de Andréa de Oliveira, historiadora local, Mestre em Patrimônio Cultural e Sociedade, pela Univille. Também conta com a participação do Projeto Toninhas em uma imagem da toninha, conforme o professor fez questão de mencionar.

Caminhar no longo trapiche (Figura 18A), em direção à ilha, remetia-me uma sensação de estar imergindo nas águas da Baía Babitonga. E ao fazer o caminho inverso, retornar ao continente, percebe-se a grandiosidade dos ecossistemas da Baía Babitonga, são marismas e mangues que complementam o bioma da Mata Atlântica. O trapiche é utilizado também para a pesca de lazer de caniço, molinete e siri e também serve de ponto de parada para o barco táxi, que sai do Centro Histórico de São Francisco do Sul.

Um trapiche, que se faz imponente como uma ponte, na ligação continente-ilha. (Diário de campo da pesquisadora)

Nesse cenário bucólico, o movimento da experimentação foi se fazendo sempre presente entre pesquisadora e interlocutores.

A verdade da experiência contém sempre a referência a novas experiências. Nesse sentido a pessoa a que chamamos experimentada não é somente alguém que se fez o que é *através* das experiências, mas também alguém que está *aberto* a experiências. A consumação de sua experiência, o ser pleno daquele a quem chamamos experimentado, não consiste em ser alguém que já conhece tudo, e que de tudo sabe mais que ninguém. (GADAMER, 1999, p. 525, grifo da pesquisadora)

Essas experiências e vivências históricas e socioambientais podem também ser exemplificadas pelos relatos dos interlocutores:

Este lugar tem quinhentos e poucos anos, é São Francisco né?! (Siri)

A Vila da Glória é a parte ambiental de São Francisco do Sul. (Trinta-réis)

[...] porque como a gente mora na frente da baía, a gente vê, por exemplo, cardume de peixe, ou as vezes vê um golfinho, ou uma toninha ou outra, e as aves também, a garça, e outros, a gaivota e também vemos os caranguejos siris. (Caranguejo)

Então, assim, o que me dá até um frio na barriga é que o futuro daqui há dez anos, talvez aqui seja igual ao que eu tive lá e isso seria muito desagradável, mas hoje eu vejo como uma área muito, muito rica. (Pescada- comparando Vila da Glória e Joinville)

A Vila da Glória é uma comunidade pequena, onde quase todos se conhecem, muitos são parentes. (Robalo)

No diálogo com os professores, fui percebendo que nossa conversa faz emergir, também, um sentimento de pertencimento ao local, de reconhecimento histórico e temporal, profundamente ligado às questões ambientais, conforme retratado nas expressões dos interlocutores. Percebe-se, na fala dos Interlocutores “Siri” e “Pescada”, que eles acompanham o crescimento e as transformações do lugar e, conseqüentemente, se transformam com ele, à medida que este impõe um novo modelo para se viver, embora, a comunidade ainda seja constituída conforme os laços familiares desde o tempo da imigração, conforme relata o Interlocutor “Robalo”.

E assim, durante as interlocuções emergiam os contrastes quanto à presença e à utilização humana do ambiente da Baía Babitonga. Meu olhar também captou essas representações que eu registrava em fotografias, mas com toda a cautela, pois sou capaz da ilusão. Para Merleau-Ponty (1999, p. 399), minha presença no mundo permite remover a ilusão e ir ao encontro da realidade para além da aparência “digo que percebo corretamente quando meu corpo tem um poder preciso sobre o espetáculo, mas isso não quer dizer que alguma vez meu poder seja total”.

As vivências que experimentei nesta pesquisa, me levam a uma experiência perceptiva, a qual, conforme o autor trata-se “na verdade de uma experiência perceptiva, presumo que a concordância até aqui sentida se manteria para uma observação mais detalhada; confio no mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999 p. 399). Esse é o movimento fenomenológico presente nesta pesquisa onde, “perceber é envolver de um só golpe todo um futuro de experiências em um presente que a rigor nunca o garante, é crer em um mundo” (MERLEAU-PONTY, 1999 p. 399), e é nessa possibilidade de estar e crer no mundo que se dá a abertura para este mundo, e se torna possível a verdade perceptiva, excluindo a ilusão.

Assim, envolvida no movimento dialético com os interlocutores registro a imagem (Figura 19), em cujo primeiro plano, observa-se um pescador artesanal em seu barco, e, ao fundo, um cruzeiro aportado no cais do porto de São Francisco do Sul.

Figura 19: Imagem do pescador artesanal e um cruzeiro, na Baía Babitonga.



Fonte: acervo da pesquisadora (2014).

É uma cena comum, uma vez que a pressão para a expansão portuária está em ascensão na região, principalmente para a ampliação do Porto de Itapoá, na entrada da Baía Babitonga, o que vem causando polêmica entre o governo e os ambientalistas, pelos impactos socioambientais que a atividade portuária pode provocar em um ambiente tão rico em biodiversidade. Além dos portos, a pesca predatória também fragiliza o estoque pesqueiro, como pode ser percebido nos relatos dos interlocutores:

Hoje tem o espaço da pesca, amanhã com esse crescimento das áreas portuárias, aí esquece pesca. (Toninha)

Meu sogro é pescador, não é profissional, mas sempre pesca, ele fala que tem pouco peixe agora. Mas tá difícil. São muitos pescadores. Tem muita gente que vem de fora, e leva todos os peixes. No final de semana a baía tá totalmente tomada de barcos. (Trinta-réis)

A Babitonga é o berçário, é o local para a desova. (Trinta-réis)

[...] eu tenho bastante preocupação assim inclusive até em relação aos portos, vai ser mais porto, vai sair mais estaleiro e a gente acaba tendo esse impacto ambiental muito grande dentro da baía. (Caranguejo)

Estas falas revelam, para além do envolvimento afetivo que os professores, interlocutores desta pesquisa, tem com a Baía Babitonga, o reconhecimento das complexidades ambientais que se fazem presentes na região, afetando economicamente e socialmente a vida da comunidade da Vila da Glória. E neste

momento de diálogo com os professores, onde suas expressões faciais me confirmam que há uma preocupação real com as questões ambientais, percebo também que esta pesquisa poderá instigá-los a novas experiências no ambiente escolar, pois me reafirmo em Gadamer (1999, p. 520) na essência da experiência hermenêutica desta pesquisa, quando o autor descreve que:

A imagem mantém firme essa peculiar abertura, na qual se adquire a experiência, nisto ou naquilo, de repente, de improviso, e, no entanto, não sem preparação, e vale até que apareça outra experiência nova, determinante não somente para isto ou para aquilo, mas para tudo que seja do mesmo tipo.

Sigo na imersão das vivências com os interlocutores e, aos poucos, a Vila da Glória me transmite a sensação de “visão de roda gigante”, pois há sempre mais para descobrir, como as águas da baía e um banco de areia que se torna uma pequena coroa dando o nome de Coroinha à praia (Figura 20). Ao fundo, tem-se um fragmento do bioma da Mata Atlântica (floresta ombrófila mista), em alguns locais ainda intocados.

Vai sempre de você olhar para outra direção, a cada novo horizonte aparece mais um exemplo da beleza cênica da região. (Diário de campo da pesquisadora)

Figura 20: Imagem da praia da Coroinha, Vila da Glória.



Fonte: acervo da pesquisadora (2014).

Os interlocutores revelam-se embrenhados pelos encantamentos naturais da região, onde reconhecem-se corporalmente pertencentes ao local e também o compartilham com turistas:

Eu acho fantástico assim! Só que ainda infelizmente, tem gente que não tem essa consciência. (Siri - referindo-se ao ambiente natural)

[...] é um lugar tranquilo então o pessoal, eles querem fugir do agito assim, do dia a dia, daquela correria, então chega aqui perde a noção do tempo porque daí vem pra descansar, e a Vila fica cheia, fica alegre. (Siri - referindo-se aos turistas)

Eu tenho muito costume sim de sair até a beira mar ou até a cachoeira ou até o estaleiro com o neném principalmente, levar ele pra molhar o pé na água pra ele ter essa vivência já. (Pescada)

Optei pra vir pra cá porque eu queria sair um pouco do grande centro e vim viver pra cá. (Caranguejo)

Esse olhar fenomenológico e hermenêutico dos interlocutores e da pesquisadora, sobre as questões ambientais da Baía Babitonga, remete para o enfoque que a pesquisa tem na Educação Ambiental. O mundo perceptivo que nos revela Merleau-Ponty está intrinsecamente conectado com as abordagens contemporâneas nas ações de EA, de explorar os sentidos sensoriais para a percepção desse “ser” no seu mundo. As reflexões de Marin acerca das contribuições de Merleau-Ponty à Educação também confirmam estes encontros necessários:

O mundo se revela a partir desse encontro e o ser humano pode, dessa forma, ler as imagens que o âmbito então oferece. Para que se estabeleça a possibilidade dessa leitura, o autor cita três condições que torna o sujeito capaz de captar o mundo pelo sentimento: ele precisa estar corporalmente presente no objeto; o passado precisa ser dimensão do presente na contemplação; o sujeito precisa estar sensibilizado, isto é, despertado para as significações afetivas do encontro. (MARIN, 2009, p. 64)

Para auxiliar a compreensão dessa percepção de Ser no mundo no ambiente da Escola “João Alfredo Moreira”, recorri aos PPPs dos anos de 2012, 2013 e 2014, disponibilizados pelo professor diretor da escola. Os documentos foram lidos e observados à luz dos referenciais teóricos e busquei reconhecer neles como a escola, em sua filosofia e valores, no seu currículo e também na gestão, trata e aborda as questões socioambientais, principalmente por meio da Educação Ambiental.

Com relação aos aspectos socioeconômicos, chamou a atenção o fato de que, no documento curricular, não constava nenhum estudo de diagnóstico da comunidade escolar. O documento limita-se a listar as seguintes características:

Baixa renda familiar; falta de trabalho; dificuldade de acesso às frentes de trabalho; escolaridade diversificada dos pais; baixa escolaridade para o mercado de trabalho; migração – em sua maioria principalmente de famílias em busca de trabalho; *restrição na agricultura devido às questões de preservação do meio ambiente; restrição na pesca, também por motivo de preservação* (SANTA CATARINA, PPP 2014, p. 7, grifo da pesquisadora).

Essas características descritas no PPP remetem para um sentido de que a questão da preservação ambiental gere uma contradição ao trabalho e renda, transparecendo mais como um obstáculo ao desenvolvimento, do que com a intenção e necessidade da sustentabilidade ambiental da região.

Em contraposição a esses fatores, o que poderia parecer uma forma de superação desses obstáculos, aparece em outro trecho, onde consta que a escola tem como missão:

“Buscar a *inovação* como proposta principal na oferta de uma educação capaz de suprir as necessidades individuais e coletivas de nossos alunos” (SANTA CATARINA, PPP, 2014, p. 14 grifos da pesquisadora).

Esta “inovação” pode ser trazida para a escola por meio da Educação Ambiental, principalmente por sua abordagem crítica e reflexiva vinculada as questões de sustentabilidade. E assim ir de encontro com a “visão” que o PPP (2014) apresenta:

“Estar em conformidade com o compasso do *crescimento do educando através de propostas inovadoras de sua realidade, quebrando paradigmas* e adequando ao desenvolvimento intelectual do aluno” (SANTA CATARINA, PPP, 2014, p. 14 grifos da pesquisadora).

No item “visão da sociedade” está descrito no PPP (2014) que:

O ser humano se constitui numa trama de relações sociais na medida em que ele adquire seu modo de ser, agindo no contexto social no qual vive, produz e consome. Cabendo à escola historicamente comprometida com a formação do homem, bem como inseri-lo e prepará-lo para o convívio social, fortalecer o respeito, a dignidade e as liberdades, isto é, contribuir para o surgimento do homem cidadão, capaz de agir e pensar por si, buscando sempre o respeito ao semelhante, a convivência fraterna, respeito

à liberdade e à sociedade. [...] O motor da educação está no interesse da sociedade em aproveitar para seus fins coletivos. Por isso, a Educação não é uma conquista do indivíduo, mas uma função (SANTA CATARINA, PPP, 2014, p. 15-16).

Essa descrição remete ao discurso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental – DCNEA (BRASIL, 2012), no Título III, que trata da Organização Curricular, em seu Art.17, o qual considera que as instituições de ensino devem promover “ações pedagógicas que permitam aos sujeitos a compreensão crítica da dimensão ética e política das questões socioambientais, situadas tanto na esfera individual, como na esfera pública”.

Cabe observar, também, que a EA não aparece no planejamento da escola, um possível reflexo do não cumprimento das legislações educacionais em vigor, e conseqüentemente também pelo reflexo que a ausência de formação de professores, de forma transdisciplinar abordando as questões socioambientais e não apenas para os professores de Ciências e Biologia (GUERRA, 2012). Essa constatação também é mencionada pelo Interlocutor “Gaivota” quando refere-se as formações de professores que discutem a EA:

É mais com ciências, geografia e história. (Gaivota)

Em meu diário de campo, registrei a observação de que minha presença na escola, sendo eu educadora ambiental do projeto Toninhas, por vezes, provocava o anseio dos professores para ações de Educação Ambiental na escola. E durante as entrevistas essa observação também se revelou, como relatam os Interlocutores “Gaivota” e “Boto”:

Os professores estão abertos para projetos e é muito gratificante a participação dos alunos, eles tem envolvimento. (Gaivota)

Se tivesse alguma coisa eu abraçaria com certeza. (Boto - referindo-se a projetos de EA na escola)

Os Interlocutores “Trinta-réis” e “Gaivota” corroboram minhas observações do que não está descrito no PPP 2014, não atende as exigências sugeridas pela legislação no que se refere a educação ambiental, e também oriundas do período de vivências na escola, quando minha indagação versa sobre a EA:

Não percebo EA na escola. (Trinta-réis)

Com certeza a escola está aberta e a gestão também. [...] Os alunos iriam gostar, e os pais a partir, do momento que vissem seus filhos trabalhando iriam apoiar. (Gaivota)

Das observações e vivência na escola, estabeleço um paralelo sobre a parte do PPP que descreve os projetos ali desenvolvidos, sem referência a serem de EA, e a reflexão do Interlocutor “Toninha”, que é gerada por minha pergunta, sobre a temática de EA na escola. Afinal, quero saber algo, e conforme Gadamer (1999, p. 535) “para perguntar, temos que querer saber, isto é, saber o que não se sabe”:

Ficamos, infelizmente, limitados à reciclagem de lixo [sic], que eles não conseguem entender muito claramente. Nós separamos o vidro, separamos o papel, e depois vem o caminhão e joga tudo no mesmo lugar. [...] Ou que joga inclusive os lixos orgânicos juntos. Então você tem por um lado uma força tentando mostrar e mudar, mas por outro lado você tem o sistema que insiste no ‘mesmismo’. (Toninha)

Neste relato de “Toninha” percebe-se o quanto a Educação Ambiental precisa ser discutida no ambiente da escola, pois estão “limitados” a ações de “reciclagem de lixo”, e esse campo de atuação educacional necessita ser trazido para as complexidades socioambientais da região.

Para Gadamer (1999, p. 535), a pergunta é uma abertura e “a abertura consiste em que não está fixada a resposta”. Percebi, no ato das entrevistas, que prefiro nomear como diálogo, quando perguntados sobre a Educação Ambiental, “*expressões faciais e gestuais demonstrados pelos interlocutores, demonstravam possibilidades de reflexão*” (registro no MP3 da pesquisadora). Acredito que o questionamento sobre a Educação Ambiental na escola foi um importante movimento fenomenológico da pesquisa,

O sentido do perguntar consiste em colocar em aberto o perguntado em sua questionabilidade. Ele tem de ser colocado em suspenso de maneira que se equilibrem o pró e o contra. O sentido de qualquer pergunta só se realiza na passagem por essa suspensão, na qual se converte em uma pergunta aberta. (GADAMER, 1999, p. 535)

Marin (2009), quando se refere aos estudos de percepção ambiental, sugere que precisamos ultrapassar o emprego do termo percepção pelas concepções que os sujeitos constroem do mundo onde estão inseridos. Para a autora, deve-se estar

o mais próximo possível da complexidade do fenômeno, realçando-se o mundo vivido que, no ambiente escolar, perdeu-se na trajetória da educação tradicional.

Nesse sentido, a EA na escola é revelada pelos interlocutores como:

É tudo! Valia se todas as escolas estivessem realmente envolvidas com esta situação do meio ambiente, da sustentabilidade. (Toninha)

[...] esses que nós trabalhamos hoje, vão um dia se tornar governantes. (Toninha- referindo-se a EA com os alunos)

Em sua fala, “Toninha” revela a importância da discussão da EA no ambiente escolar prospectando para uma visão futura de atuação dos alunos. Mas “Boto”, trouxe sua visão de EA voltada para a comunidade escolar, demonstrando a percepção de corporeidade:

Conscientização dos alunos, automaticamente da comunidade, do que é o nosso ambiente, porque querendo ou não, nosso corpo é um meio ambiente também. De como trabalhar o meio ambiente que estamos, o próprio corpo e ao redor. (Boto)

Para “Trinta-réis” a EA na escola afeta toda a comunidade escolar, refletindo para as condições de sustentabilidade na região:

A EA para mim é a conscientização. O foco nas crianças. Como as crianças nativas daqui, vão poder conversar com as pessoas que vem de fora, dizer: não você não pode fazer isso aqui! Vamos preservar isso daqui, porque os antigos fizeram muito bem isso, em preservar a Vila da Glória. (Trinta-réis)

As questões socioambientais permeadas por respeito e ética foram relatadas por “Siri”, que revelou também que os professores da escola demonstram-se receptivos a ações de EA na escola:

Eu creio que é em primeiro lugar o respeito. Respeitar o espaço de cada ser e conscientizar também, de que, no caso, até onde eu posso ir, até onde o meu limite e a liberdade do outro, seja um ser racional ou irracional, mas é um ser vivo, a gente tem que saber disso e respeitar. (Siri)

Gostam! Sempre que acontece ou aparece a proposta ou oportunidade eles participam e trabalham sim! (Siri - com relação a participação dos professores)

Para “Caranguejo”, “Pescada” e “Robalo” o desenvolvimento de EA na escola, abordando as questões do “cuidar” trará reflexos futuros:

Representa o nosso futuro. Porque o que a gente vai deixar ‘pros’ que vão vir? E se a gente não tiver essa consciência de ecossistema? De toda essa fauna e flora que a gente tem que cuidar? Porque o nosso futuro, futuro até do planeta, assim, tudo que a gente vê, como tem uma mudança de clima, num lugar chove demais, no outro lugar chove de menos e, tudo isso é reflexo. E as atitudes nossas são reflexo do nosso cuidado com a fauna e a flora. (Caranguejo)

Tem um resultado positivo no futuro. (Pescada)

Olha, eu acho que Educação Ambiental é a base de tudo, porque se nós não preservarmos o meio ambiente, amanhã nós não vamos ter nada pra sobreviver. Não adianta ir pra escola e não trabalhar a Educação Ambiental, eu trabalho muito com meus alunos a questão da sustentabilidade. (Robalo)

Os interlocutores demonstraram, em suas falas, um reconhecimento positivo pelo desenvolvimento da EA no ambiente escolar, refletindo nas questões socioambientais locais e globais, embora demonstrem uma posição “passiva” para a atuação da EA na escola, ou seja, que o desenvolvimento de projetos de EA na escola aconteçam por propostas de grupos ou iniciativas externas.

No que diz respeito a projetos com a temática socioambiental, no PPP (2014), no item “Projetos desenvolvidos pela escola”, constam os seguintes: “O Caráter Conta”; “Horta” (Programa Mais Educação); “Educação Afro-brasileira e Indígena”; “Cultura em Movimento”; “Resistência às Drogas e à Violência na Escola” (Proerd); “Mudando o Espaço” e “Participando da História” (jardim). Entre esses, vivenciei as informações do projeto Horta e registrei esse movimento dialético somente no diário de campo, pois a professora, não foi uma das interlocutoras nas entrevistas⁷:

Meu registro no diário de campo explica melhor essa compreensão:

“Em conversa com a professora responsável por tal projeto, ela relatou que abandonou a horta por conta do excesso de ervas daninhas e do solo fraco. A docente contou também que, quando a horta estava produzindo, os alimentos não eram utilizados na cozinha, pois o serviço terceirizado traz todos os alimentos para a merenda escolar. Entretanto, alguma coisa era disponibilizada aos alunos para que levassem para casa. Era recorrente o pedido deles para levarem mais hortaliças para suas famílias, orgulhosos de participarem do processo de plantar e colher”. (Registro do diário de campo da pesquisadora)

O relato da professora, registrado no diário de campo, transpareceu certa frustração e, possivelmente, também houve frustração por parte dos alunos e seus

⁷ Destaco que alguns professores da escola dialogavam com a pesquisadora nos momentos da imersão na escola, e quando abordados para a realização da entrevista, demonstravam-se participativos para a pesquisa, mas percebeu-se que, de uma certa forma, esquivavam-se para que a pesquisa não acontecesse. Assim, com esta percepção, eu não retornava a eles pela entrevista, pois meu objetivo não era ter interlocutores que pudessem se sentir interpelados.

familiares, uma vez que um trabalho pedagógico que estava em andamento foi abandonado por falta de apoio e de planejamento, sendo que, pelo menos parte da produção da horta, poderia ser usada na alimentação escolar, mesmo que na forma de temperos, independentemente do serviço terceirizado.

Ainda versando sobre a temática da Educação Ambiental na escola, observei que as expressões “*Educação Ambiental*” e “*Sustentabilidade*” não apareceram no documento curricular (PPP, 2012, 2013, 2014), o que constituiu, para mim, tanto uma revelação quanto uma contradição, se considerarmos o que propõem as políticas públicas de que a sustentabilidade ambiental é um dos princípios da educação integral (inciso V, art. 2.º do Decreto n.º 7.083/10), bem como a Resolução n.º 5 do CNE, de 2012, que estabeleceu as DCNEA.

Assim, prosseguindo pelo caminho da EA na escola, e movida pela indagação sobre a efetiva contribuição das ações de EA do Projeto Toninhas, na escola, percebi já na primeira entrevista com o Interlocutor “Toninha”, que eu, pesquisadora, precisava novamente me afastar dos preconceitos das experiências vividas no âmbito do projeto. Não poderia deixar as minhas pré-concepções interferirem no rigor do movimento fenomenológico porque, afinal, não se tratava de uma pesquisa de análise ou avaliação, mas sim, de uma pesquisa interpretativa na aproximação máxima do fenômeno pesquisado.

No exercício da experiência mental de perceber, Merleau-Ponty (1999, p. 429) nos revela:

A coisa nunca pode ser separada de alguém que a perceba, nunca pode ser efetivamente em si, porque suas articulações são as mesmas de nossa existência, e porque ela se põe na extremidade de um olhar ou ao termo de uma investigação sensorial que a investe na humanidade.

Este é o movimento fenomenológico que eu, pesquisadora, tinha na minha autocompreensão para a atividade do meu corpo neste universo da pesquisa, uma atividade de vivências e experimentações.

E no movimento da imersão da escola um dia ocorreu-me:

Grata surpresa de encontrar um membro do Projeto Toninhas/Univille para realizar uma atividade de artesanato em uma turma do Ensino Fundamental I. (Registro do diário de campo da pesquisadora)

E foi um oportuno encontro, pois na entrevista com interlocutor “toninha”, causou-me inquietação o fato de ele não conhecer o livro paradidático “A Toninha Babi e sua turma: a importância e a beleza da Baía da Babitonga” (CARLETTO; CREMER, 2012) cuja tiragem abrangeu a distribuição em todas as escolas do município de São Francisco do Sul. Além disso, a distribuição tinha como objetivo maior de que o material fosse utilizado nas escolas da região. E esta inquietação foi compartilhada, neste encontro na escola, com o membro da equipe do Projeto Toninhas/Univille, fato que também causou-lhe e estranheza.

Diante deste fato, me pus a observar a biblioteca escolar para, quem sabe, lá encontrar os livros. Mas não os encontrei. E pelos diálogos constituídos no movimento da imersão percebi que, infelizmente, os referidos livros não chegaram à escola, ou seja, ao contrário de mim e de alguns dos interlocutores, ao que parece, eles não fizeram a “travessia” da Baía Babitonga.

Assim, em outro momento, fora da escola, retomei o contato com o projeto Toninhas e eles confirmaram que, na lista de assinaturas da distribuição dos livros, realmente não constava o recebimento por parte das escolas da Vila da Glória. Assim, solicitei os livros ao projeto e entreguei-os em uma escola que ficava nas proximidades, e na escola “João Alfredo Moreira”, tomando o cuidado para que a entrega do livro feita somente agora e por mim, não interferisse na pesquisa, afinal a indagação e a observação de como o referido livro estava sendo utilizado na escola era um dos movimentos deste meu estudo. Esta experiência “negativa” vivenciada no movimento fenomenológico, constituiu-se numa revelação que contribuiu para as interpretações hermenêuticas a respeito da contribuição das ações de Educação Ambiental do Projeto Toninhas/Univille na escola.

No período de vivência na escola, pelo diálogo que estabelecia com os diversos professores, fui percebendo que poucos conheciam o Programa de Educação Ambiental do Projeto Toninhas, pois no ano de 2012, quando o Projeto fez a intervenção, a grande maioria dos professores era de ACTs. Dos professores atuais, poucos participaram, apenas os que são residentes na Vila da Glória e os que já eram efetivos.

Mesmo assim, relatos sobre o Projeto Toninhas foram revelados pelos interlocutores:

Estava na escola, foi na Univille, as crianças acharam fantástico, ficaram duas semanas falando. (Trinta-réis)

Eu percebo que é uma pesquisa muito importante por causa que a toninha tá em extinção e a preservação da espécie da Baía também né que é uma coisa. (Caranguejo)

Eu assisti duas vezes a palestra deles no período da manhã e da tarde que eram os horários que eu trabalhava, eu que montei o Data Show as coisas todas pra eles e ai eu acompanhei a palestra do começo ao fim. Então, eles explicam muito bem eles mostram até fotos de como fazem como funciona enfim, mas eu não sei se é porque eu gostei tanto ou se é comum, mas ainda me deu um gostinho de quero mais assim (Pescada – conhecia o Projeto, mas não desta escola)

É a vivencia, então quando eles vem trabalhar na escola, um ponto positivo é o fato deles virem fazer a discussão. (Toninha - referindo-se a projetos na escola)

Com estes relatos e vivências observou-se que, mesmo o Projeto Toninhas desenvolvendo suas ações de Educação Ambiental especificamente na Baía Babitonga, representou para a escola, momentos de intervenções pontuais. Percebeu-se também, que o Projeto não se constituiu como referência para complementação da Educação Ambiental no currículo escolar e que esta situação pode retomar à condição revelada pelos Interlocutores, sobre a localização geográfica da escola distanciada do centro urbano. Mas revelou principalmente a fragilidade da EA na escola, quando esta não permeia o Projeto Político Pedagógico e mantém-se pautada apenas iniciativas propostas por grupos e/ou projetos externos.

E neste momento da pesquisa dá-se continuidade no movimento fenomenológico e hermenêutico pela instigação a novas indagações que vão compondo o escopo desta pesquisa, e que se abrem para novas possibilidades de interpretações. Retomo o pensamento de Merleau-Ponty (1999, p. 429):

Toda percepção é uma comunicação ou uma comunhão, a retomada ou o acabamento, por nós, de uma intenção alheia ou, inversamente, a realização, no exterior, de nossas potências perceptivas e como um acasalamento de nosso corpo com as coisas. Se não se percebeu isso mais cedo, foi porque os prejuízos do pensamento objetivo tornavam difícil a tomada de consciência do mundo percebido.

E assim o movimento perceptivo afeta tanto o pesquisador como os sujeitos pesquisados.

Com relação aos relatos dos Interlocutores, no que diz respeito à formação docente em EA, não estaria eu no movimento de perguntar, revelando uma resposta que se julga sabida no senso comum? Assim, para reafirmar a importância e a

significação desta pergunta na pesquisa e, conseqüentemente a sua interpretação, trago Gadamer (1999, p. 552) indicando que “compreender uma pergunta quer dizer perguntá-la. Compreender uma opinião quer dizer compreendê-la como resposta a uma pergunta”.

E Gadamer me conduziu a compreender que, se eu desejava me aproximar desses fenômenos, por meio da dialética, essas perguntas precisavam ser feitas para poder compreendê-las na opinião de quem as responderia, e não apenas por minhas vivências e experiências. Assim, dos oito interlocutores que tive todos eles expressaram nunca ter realizado formação continuada com a temática da Educação Ambiental. E a ausência de formação continuada, não somente em EA, é relatada pelos professores ACTs, que se constituem na maioria dos professores da escola, conforme revelações dos interlocutores “Siri” e “Pescada”:

É porque sofre a rotatividade todos esses anos que tem ACT. (Siri)

Na verdade eu não sei se é pelo fato da gente ser ACT ou se há um ‘pecado’ do Estado mesmo mas eu não tive nenhuma formação continuada. (Pescada)

Essas falas são condizentes com o estudo que Latorre (2013, p. 80), efetuou sobre as condições dos ACTs, no ensino público de Florianópolis- SC:

Os ACTs mal podem participar de cursos formativos [...]. Por não terem direitos trabalhistas assegurados, não podem ter licenças para especializações, mestrados e doutorados, e quando o conseguem fazer, por conta e risco próprio [...]. Mas mesmo os programas de formação, palestras, debates ou outros eventos de natureza científica, poucos são conhecidos pelos temporários.

E talvez, num movimento reflexivo, despertados pelas questões norteadoras anteriores, os interlocutores traziam as questões ambientais locais para um possível contexto da formação continuada, como exprimem os Interlocutores “Boto” e “Trinta-réis”, no sentido de se apropriarem das questões da região:

Eu acho que o que daria muito mais certo é mostrar o que é a Vila da Glória. (Boto)

Importante levar os professores no museu, levar os professores para dar uma volta de barco. (Trinta-réis)

Estas revelações expressas pelos interlocutores, referindo a uma formação continuada que propicie vivências “experienciais” vão de consonância aos ensinamentos de Gadamer (1999, p. 674) que propõe que “na experiência

hermenêutica, encontra-se algo como uma dialética, um fazer da própria coisa”, e desta forma tornaria-se significativa na atividade docente em escolas do entorno da Baía Babitonga.

Os relatos sobre a formação continuada, baseada em vivências também foram significativos nas falas dos interlocutores “Gaivota”, “Trinta-réis”, “Caranguejo” e “Robalo”:

É muito positivo uma formação para os professores. (Gaivota)

É importante também trabalhar a questão ambiental na sala de aula. (Trinta-réis)

Tem que trazer o contexto todo da questão ambiental e trazer pra realidade do aluno. E trazer tudo isso pra realidade da vida escolar da vida docente. (Caranguejo)

Tem que ter uma coisa já pra desenvolver um projeto prático direto, para direcionar para os alunos. (Robalo)

Assim, conforme revelado pelos interlocutores, o processo formativo em EA, baseado em experiências locais, pode se constituir em um fator de ressignificação da sua própria identidade profissional e sua atuação na escola “João Alfredo Moreira” bem como uma possibilidade de ampliar a interação professor – aluno – comunidade,

Em outros termos, isso significaria dizer que há uma necessidade de transpor a esfera das puras representações para chegarmos aos verdadeiros sentidos da inserção do ser humano no ambiente. Quando se faz referência ao ‘meio ambiente’ nos discursos recorrentes, o termo reflete uma representação e não o mundo onde se experimenta o estar encarnado. Como qualquer outro objeto, operado pelo exercício de conceituação, o meio ambiente é um apartado do sujeito cognoscente. A conscientização, portanto, fala da nossa proximidade com um ambiente que, pela operação costumeira do entendimento, já se tornou uma identidade apartada de nós, um estranho. Mais que qualquer outro campo de conhecimento, a educação ambiental precisa partir da desconstrução dessa relação puramente representacional com o mundo e colocar o ser humano no há prévio do ambiente, oportunizando-lhe vivências estéticas que signifiquem, de fato, condições de sensibilização. (MARIN, 2009, p. 61-62)

Assim, a interpretação da temática no âmbito do diálogo estabelecido com os Interlocutores, tem consonância com os achados de Orsi (2016, p. 194-195), que revela:

Uma formação continuada em EA possibilita possíveis transformações pessoais e culturais quando planejada com oportunidades de se avançar com as leituras do contexto acerca da problemática socioambiental, por

meio do diálogo de saberes e de vivências que oportunizam ao professor, o olhar para si, para o outro e para o meio ambiente em que se inserem.

Neste momento da pesquisa onde revelei as percepções encontradas na Escola “João Alfredo Moreira”, retomo a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty, sobre o ato da compreensão:

O que é dado não é somente a coisa, mas a experiência da coisa, uma transcendência em um rastro de subjetividade, uma natureza que transparece através de uma história. [...] Para que percebamos as coisas, é preciso que as vivamos. [...] Se o sujeito que percebe faz a síntese do percebido, é preciso que ele domine e pense uma matéria da percepção, que organize e ligue ele mesmo, do interior, todos os aspectos da coisa, quer dizer, que a percepção perca sua inerência a um sujeito individual e a um ponto de vista, que a coisa perca sua transcendência e sua opacidade. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 436)

E este foi o movimento realizado por mim, pesquisadora, com a “bagagem” de minha experiência na Baía Babitonga, e agora dedicada a vivenciá-la sob um outro pano de fundo, nesta escola, com os professores, ampliando as experiências e revelando-as para uma nova abertura de horizonte, pois

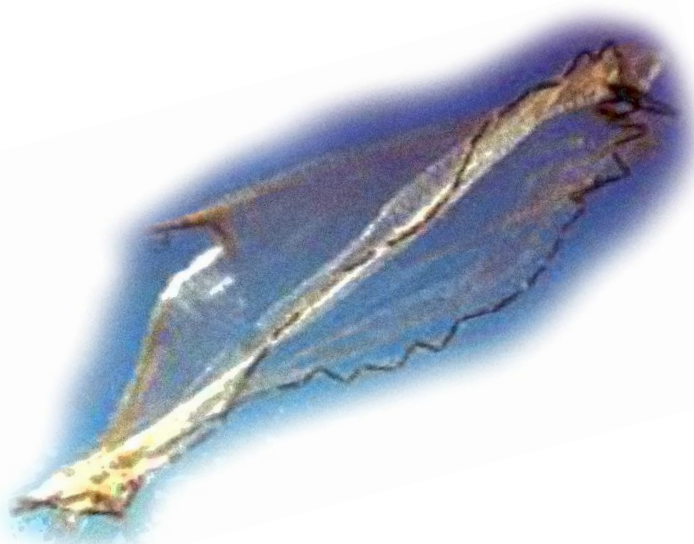
Viver uma coisa não é coincidir com ela nem pensá-la de uma parte à outra. Vê-se então nosso problema. É preciso que o sujeito perceptivo, sem abandonar seu lugar e seu ponto de vista, na opacidade de sentir, dirija-se para coisas das quais antecipadamente ele não tem a chave, e das quais todavia ele traz em si mesmo o projeto, abra-se a um Outro absoluto que ele prepara no mais profundo de si mesmo. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 436)

Meu movimento de pesquisa na escola “João Alfredo Moreira” não termina aqui, mas continuará pela entrega física desta “rede” que está repleta de percepções que se emalharam e que continuarão se revelando pelos movimentos ainda poderão emergir, sendo este também um movimento hermenêutico de interpretação, pois conforme Gadamer (1999, p. 368) “a consciência hermenêutica tem sua consumação não na certeza metodológica sobre si mesma, mas na pronta disposição à experiência que caracteriza o homem experimentado face ao que está preso dogmaticamente”.

Assim, as percepções aqui apresentadas são revelações que possibilitam que cada docente e cada leitor deste estudo, faça também a sua interpretação e que, dessas interpretações individuais, esta pesquisa possa contribuir para um

coletivo no campo da Educação Ambiental na escola, na Baía Babitonga e em outras regiões.

5 EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE VIANA DO CASTELO, PORTUGAL: LANÇANDO A REDE



O estágio no CMIA, na cidade portuguesa de Viana do Castelo, foi uma das intensas experiências que vivi neste período acadêmico. Eu já tinha terminado todas as disciplinas do doutorado e realizado as atividades da imersão na Escola “João Alfredo Moreira”, Vila da Glória, São Francisco do Sul,

Brasil. Preparava-me para passar a etapa da qualificação da tese, quando surgiu a oportunidade do Doutorado Sanduíche, pelo programa de bolsas do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior, da CAPES. Foi a hora de relembrar as palavras da professora Verônica Gesser, conforme já descrevi no início deste estudo. Aquele edital mexeu comigo, seria esta uma importante oportunidade, enquanto acadêmica do curso, de conhecer a Educação Ambiental em outro país.

Foi assim que comecei a investigar o Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental/CMIA, utilizando seu sítio na internet, por intermédio de uma intercambista portuguesa que estava estagiando na Univille, com minha orientadora do mestrado - sim... “orientadora” como a Profa. Dra. Therezinha Maria Novais de Oliveira faz questão de chamar minha atenção: Denise, eu não fui, eu sou!! – com um doce olhar, reafirmando o vínculo fraterno que a experiência do mestrado nos deixou.

Nessa investigação, percebi similaridades com as experiências que eu já tinha com a atuação no Projeto Toninhas, como o enfoque em ambiente costeiro, mas integrando os diversos ecossistemas, o espaço aberto a visitantes, a realização de intervenções nas escolas e na comunidade, a confecção e distribuição de materiais didáticos, entre outras. Assim, percebi ali, uma oportunidade de vivenciar

experiências de EA, em outro país, enriquecendo minha “bagagem” como educadora ambiental, pesquisadora e também ampliando meu campo cultural.

Diante da certeza em querer realizar essa experiência, compartilhei as informações sobre o CMIA com Prof. Guerra, afinal vinha dele, também, o apoio para me candidatar. É doce a lembrança que tenho do seu sorriso, me dizendo: *Mas você quer mesmo ir hein guria??!!* – pois outras vezes eu já tinha lhe perguntado sobre a possibilidade, mas nunca houvera, antes, uma chance dessas que oferecesse bolsa - *Toca “fixa”, faça todos os contatos necessários, escreva o projeto que te auxilio no que precisar! Tem todo o meu apoio!*”.

Foi então, por contato cedido pela intercambista portuguesa, que entrei em contato com o Prof. Pedro Gomes, da Universidade do Minho, pois ele coordenava um projeto de Educação Ambiental no CMIA. Encaminhei a ele minha intenção de realizar o estágio e uma breve descrição sobre minha atuação como educadora ambiental, aqui no Brasil. Ele prontamente me aceitou e disponibilizou a dissertação de mestrado de Liliana Maria Pereira Vasconcelos, intitulada *Avaliação do projeto de educação ambiental do CMIA de Viana do Castelo - “Escola da Natureza”,* (VASCONCELOS, 2013), sugerindo que seus resultados poderiam complementar a minha pesquisa, e que a minha contribuiria, também, com a continuidade da pesquisa dela.

Assim, minha proposta de projeto para o doutorado sanduíche, foi realizar a pesquisa no CMIA, com a mesma abordagem teórica e metodológica, que estava realizando no Brasil. Mas com a diferença de que as minhas vivências seriam no CMIA, com o Projeto “O mar perto de ti”, onde meus interlocutores seriam professores de diferentes escolas dessa região portuguesa.

O projeto foi apoiado pelo orientador brasileiro e pelo coorientador estrangeiro e aprovado na instância do Colegiado do PPGE da Univali, como também obteve aprovação e financiamento pelo PDSE/CAPES para um estágio de seis meses no CMIA, em Viana do Castelo, em Portugal. Na qualificação da tese, a banca examinadora também deu total apoio e recomendou que essa experiência de pesquisa compusesse também esta tese.

Para completar essa rica experiência, minha família, meu marido e nossos dois filhos, me acompanharam nesta “aventura” acadêmica. Refiro-me à “aventura” no sentido dado por Gadamer (1999, p. 130, grifos da pesquisadora):

A aventura não é, de forma alguma, apenas um episódio. Os episódios são casos singulares que se enfileiram uns aos outros, que não possuem nenhuma correlação interna e que justamente por esse motivo não têm um significado duradouro. A aventura, ao contrário, embora também interrompa o curso costumeiro das coisas, se relaciona positiva e significativamente com a correlação que interrompe. Por isso a aventura permite que se sinta a vida no todo, na sua amplitude e na sua força. Nisso reside o fascínio da aventura. Dispensa as condicionalidades e os compromissos sob os quais se encontra a vida costumeira. *Ousa partir rumo ao que é incerto.*

Seria também a possibilidade de ampliar minha condição de pesquisadora fenomenológica, pois eu iria agora me lançar em um campo de pesquisa desconhecido. Estava disposta novamente a me “despir”, agora das concepções que a pesquisa no Brasil refletia em mim. Precisava lançar outra “rede”, em busca de outros horizontes sem, contudo, negar a minha “bagagem”.

Por meu campo perceptivo, com seus horizontes espaciais, estou presente à minha circunvizinhança, coexistindo com todas as outras paisagens que se estendem para além dela, e de todas essas perspectivas formam em conjunto uma única vaga temporal, um instante do mundo: por meu campo perceptivo com seus horizontes temporais, estou presente ao meu presente, a todo o passado que o precedeu e a um futuro. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 443)

E assim, parti pronta para outra abertura dialética e para, literalmente, experienciar outro mundo. Só mais tarde compreendi o quanto foi importante, para a pesquisa, seguirmos todos juntos, eu e minha família, vivendo esse outro momento e essas outras paisagens.

Matriculei meus filhos numa escola pública, perto de onde fixamos residência, e que também era parceira nas atividades do CMIA. Por vezes, trocava familiarmente, com meus filhos, as experiências de nossos “campos de estudo”, que também eram diferentes para eles. Esse diálogo me auxiliava em vários entendimentos no processo de imersão no CMIA e na observação das atividades com grupos escolares, e auxiliava, também, os meus lá chamados “miúdos”, no sentido de que, para eles, também foi um processo de imersão em outra cultura.

O meu marido me acompanhou dando o apoio emocional e logístico para que nessa estada, eu tivesse o máximo de experiências enriquecedoras. Por vezes, necessitei conhecer um determinado local, para compreender a partir de “onde” meus interlocutores estavam fazendo referência e ele, prontamente, me levava.

Assim, posso dizer que, em família, também vivemos um movimento de aventura hermenêutica, onde “a gente ‘vence’ uma aventura, como se fosse um

teste ou uma prova, de onde se sai enriquecido e amadurecido.” (GADAMER, 1999, p. 130). E saímos sim, todos enriquecidos e amadurecidos nesta experiência.

Tratando-se de uma pesquisa fenomenológica, não poderia ocultar nesta tese, estes meus movimentos iniciais que me transportaram do Brasil para Portugal, e da Baía Babilonga para Viana do Castelo.

Como não foi do meu interesse tecer comparações entre as duas realidades vividas, mas sim descrevê-las e interpretá-las, cada uma em seu contexto da pesquisa, segui no rigor fenomenológico e utilizei a liberdade que a metodologia permite, permeando nos capítulos 5.1 à 5.3, o diálogo com os professores interlocutores. Embora, naquele campo de pesquisa, em Viana do Castelo, as entrevistas com os professores tivessem acontecido como um dos movimentos finais da pesquisa, conforme descrevo no capítulo 5.4.

Assim, considero que trazer as falas dos interlocutores em conjunto com as vivências de reconhecimento e adaptação da pesquisadora tanto na cidade de Viana do Castelo, como no Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental e principalmente nas atividades do “Projeto o Mar perto de ti” representa também um movimento fenomenológico-hermenêutico desta investigação.

Os professores interlocutores da pesquisa em Viana do Castelo, foram quatro docentes, que participaram das atividades do “Projeto o Mar perto de ti” e com os quais interagi durante o período de estágio. Estes interlocutores denominei de “Montanha”, “Praia”, “Rio” e “Parque”, conforme descrito no capítulo 3.2.

5.1 VIANA DO CASTELO, PORTUGAL: A INTEGRAÇÃO COMO PONTO DE PARTIDA DA PESQUISA.



Chegamos em Viana do Castelo, na Pousada do Estudante, no dia 29/03/2015, próximo às 23 horas, onde já havia um recado do Prof. Dr. Pedro Gomes, preocupado, solicitando que entrássemos em contato assim que chegássemos. É muito confortante depois de uma viagem exaustiva e de certa forma um tanto estressante, afinal estávamos os quatro, entrando por seis meses em uma rotina distinta.

Prof. Pedro auxiliou muitíssimo em encontrar uma boa moradia para nós e escola para meus filhos, nesse período de seis meses em Viana do Castelo. Como estava ansiosa por me instalar na cidade, estava também ansiosa para conhecer meu local de estágio.

Foi o Prof. Pedro Gomes, como coorientador do estágio, vinculado à Uminho, quem promoveu minha primeira aproximação com a equipe de pesquisadores da Universidade do Minho (Uminho) e do Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental (CMIA), para apresentação da pesquisa que eu iria realizar.

Nessa apresentação, conheci Susana Pereira e Soraia Castro, mestres em Ecologia e coordenadoras das atividades com os grupos escolares do projeto “O Mar perto de ti”, e também Leonor Cruz e Liliana Vasconcelos, coordenadora e

técnica do CMIA, respectivamente. Era esta equipe que eu iria acompanhar no período do estágio, principalmente Susana e Soraia. Assim, estabeleceu-se neste dia a parceria entre esta pesquisadora e as pessoas responsáveis no campo da pesquisa que desenvolviam as atividades com as escolas. Iniciava-se então um outro movimento fenomenológico da pesquisa, no sentido de que, novamente, se fazia necessária a desaceleração para entrar neste novo campo.

Mas, antes de entrar no campo de pesquisa propriamente dito, foi necessário um período de adaptação aos usos e costumes locais. Embora o idioma seja o mesmo, o português, mas assim como nas diferentes regiões do Brasil, diversas questões culturais e históricas precisavam ser reconhecidas, previamente, justamente para facilitar o andamento da pesquisa.

Inicialmente, vivemos um reconhecimento da comunidade de Viana do Castelo, com a identificação das freguesias, locais de referência geográfica e histórica. Questões relativas ao cotidiano da cidade, expressões de linguagem e também as referências de alimentação dos produtos regionais foram outros aspectos que mereceram adaptações e vivências.

Foram momentos lentos, sem pressa, necessários para despertar o movimento da percepção naquele outro país, o que se faz pela presença do corpo no mundo, e imprescindível para o meu reencontro, como pesquisadora, naquele outro campo rico em outras percepções:

[...] será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com nosso corpo. Mas retomando assim o contato com o corpo e com o mundo, é também a nós mesmos que iremos nos reencontrar, já que, se percebemos com nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 278)

Cabe revelar, também, o quanto foi importante para a nossa integração naquele outro mundo, a amizade que estabelecemos com nossa vizinha de porta, Fernanda Fontes, a “Ducha”. Foram muitas rodas de conversa que tivemos em nossa casa, lógico que com bolinhos de bacalhau e um bom vinho, uma verdadeira troca de costumes brasileiros e portugueses, a cada visita da vizinha.

Viana do Castelo⁸ situada no litoral norte de Portugal tem a tranquilidade de uma cidade pequena, mas com uma excelente infraestrutura. Nós a percorríamos, diariamente, a pé, para o atendimento de nossas necessidades (Figura 21). O acesso à escola dos meus filhos, ao CMIA, aos mercados, ao parque da cidade, à região central, às feiras, tudo fazíamos a pé. Isso contribuía muito para ampliar nosso convívio no local e a experiência de uma vida simples e mais saudável.

Figura 21: Imagem do cotidiano da pesquisadora caminhando por Viana do Castelo.



Fonte: acervo da pesquisadora (2015).

Esta facilidade de mobilidade e aproveitamento dos serviços, atrativos e paisagens da cidade também é relatada pela Interlocutora “Montanha”, quando fala de sua infância em Viana:

Olha minha infância era ir à praia. No inverno, sempre nos fins de semana, íamos ao monte de Santa Luzia. [...] Porque montanha e praia, nós íamos de mochila as costas, tínhamos três ou quatro praias e íamos a pé! Ou quando muito de bicicleta! E só nos fez bem. (Montanha)

Pela fala da interlocutora “Montanha”, é possível perceber a intensidade com que o lugar marcou sua história de vida e a constituiu como um sujeito cultural, com uma identidade singular. Ainda, percebo que a interlocutora tem a natureza não como um “objeto” distante, mas como algo internalizado, que a constitui como um

⁸ Faço a descrição de Viana do Castelo por minhas próprias percepções, não atendendo apenas uma descrição factual mas principalmente sensorial. Quem quiser conhecer mais detalhes da cidade, indico o site <http://www.cm-viana-castelo.pt/>.

ser-vivido, quebrando com a visão dualista que insiste em distanciar o ser humano da natureza.

Essa relação de pertencimento afetivo também é descrito por Cousin (2013, p. 8):

O lugar é carregado de experiências e desejos pessoais, é uma realidade que deve ser compreendida da perspectiva dos que lhe dão significado. Logo, podemos considerar o lugar um conjunto de significados que foram construídos pela experiência. Ele é mais do que uma simples localização. Está carregado de signos e símbolos que resultam de um conjunto de sensações que foram moldadas pelas circunstâncias históricas, econômicas, políticas, sociais e culturais que os indivíduos experienciam e que apresenta um potencial de afetividade.

Da mesma forma, também eu e minha família⁹ sentimos, de imediato, um reconhecimento fisionômico da região. Em momento algum, a cidade nos causou estranheza, pois lá encontramos as mesmas características naturais que costumávamos frequentar no Brasil: as praias, os rios, as montanhas. Essa similaridade dos ambientes naturais fez com que, rapidamente, nos sentíssemos familiarizados e integrados à cidade. E um local que frequentávamos muito era o parque da cidade, Figura 22:

Figura 22: Imagem do parque da cidade, Viana do Castelo.



Fonte: acervo da pesquisadora (2015).

⁹ Há momentos em que preciso fazer a revelação, utilizando a primeira pessoa do plural, por ter sido vivenciado em família, e em outras revelações na primeira pessoa do singular, por se tratar apenas de mim. Destaco, mais uma vez, que a presença familiar em muito contribuiu para minha imersão na comunidade local e a troca de experiências para uma melhor interpretação e compreensão dos fenômenos.

Essas condições de ter o mar, o rio e a montanha tão próximos para o contato com a natureza também são experiências compartilhadas pelas interlocutoras:

[...] aqui temos mar, temos rio, temos tudo eu não havia dia que não desse uma volta até a praia norte, por exemplo, ia a pé [...]. Sabe onde é a praça? Vou lá e sento [...] queiramos ou não eu acho que, aquilo que nós vivemos na nossa infância e juventude nos ajuda depois muito a querer compartilhar com os outros. (Montanha)

Íamos também todos juntos a praia, ao cabedelo, atravessávamos a ponte a pé [...] muitas vezes íamos até a praia norte. [...] temos muitas praias aqui ao perto, temos o rio. Eu lembro, hoje em dia, mesmo com a bicicleta, a andar aqui e acolá, ainda é uma cidade, onde as pessoas aproveitam muito a natureza por que está tudo aqui a nossa beira [...], então aqui, as pessoas naturalmente, vivesse muito. (Montanha)

As praias de Viana do Castelo propiciam momentos de agradável contato com a natureza onde a simplicidade de um pic-nic (Figura 23) corporalmente nos fez estar e sentir cada vez mais presentes nesta nova cidade que aos poucos revelava-se:

Figura 23: Imagem de vivência da pesquisadora na praia e uma visão panorâmica de parte do litoral de Viana do Castelo.



Fonte: acervo da pesquisadora (2015).

As regiões das praias também foram muito referenciadas pelas interlocutoras “Praia”, “Rio”, e “Parque”:

Em Viana frequentamos muito a parte ligada a costa. A praia, tanto no verão como no inverno, porque fazemos caminhada. (Praia)

Sinto que me faz bem. Que me acalma, que traz-me tranquilidade e pronto! Gosto por que acho que é a parte mais engraçada da cidade, mais bonita. (Praia- referindo-se a costa de Viana do Castelo)

Eu gosto muito de tomar café, acho que percebeste que os portugueses gostam muito de tomar café, eu gosto muito de tomar café em zonas que tenham o mar. Para ver o mar, vou muitas vezes a praia Norte. (Rio)

E agora ano verão ia muitas vezes ao Cabedelo, porque gosto muito de andar a pé. Faço muitas caminhadas. E agora no verão aproveito a costa na praia do Cabedelo até a Amorosa e vinha portanto a caminhar aquele percurso da costa. (Rio)

Nós aqui temos os três! Em Viana, acho que isso é muito bom, tem aqui rio, o mar e o monte. (Parque)

As interlocutoras revelaram o pertencimento, desde a infância, aos ambientes naturais de Viana, o que possibilitou instantes nostálgicos de resgate de lembranças e também foi requerida de mim, a confirmação de que eu reconhecia estes lugares que estavam sendo relatados. E, neste *feedback* de reconhecimento, estabeleceu-se, também, a confiança para a continuidade dos diálogos. Na comunhão desses reconhecimentos, compreendi que viver em Viana do Castelo significa ter uma relação muito próxima com o rio, o mar e a montanha.

E assim também Merleau-Ponty (1999) nos revela o mundo percebido:

Compreendemos a coisa como compreendemos um comportamento novo, quer dizer, não por uma operação intelectual de subsunção, mas retornando por nossa conta o modo de existência que os signos observáveis esboçam diante de nós. Um comportamento esboça uma certa maneira de tratar o mundo. Da mesma maneira, na interpretação das coisas, cada uma se caracteriza por uma espécie de a priori que ela observa em todos os seus encontros com o exterior. O sentido de uma coisa habita essa coisa como a alma habita o corpo. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 428)

Para também para a compreensão da significação que o sentido dessas vivências, da integração humana, por meio do próprio corpo e do sistema sensorial, disponível e integrado ao meio, e o modo amplo com que essas experimentações ocorrem, Gadamer (1999, p. 131) nos diz que “é algo que vai fundamentalmente além de qualquer ‘significado’, do qual alguém propriamente pensa saber. Na medida em que a vivência fica integrada no todo da vida, este todo se torna também presente nela”.

Durante as entrevistas, pude perceber, também, nos “olhos que sorriam”, em suspiros mais profundos, em movimentos de relaxamento corporal, o quanto essas vivências se faziam latentes na continuidade para a vida daquelas interlocutoras.

Essas vivências e a socialização das experiências também foram percebidas pelas próprias interlocutoras da pesquisa, como expressou “Parque”, quando relatou que costumava ir ao Lima com sua família, e viu em minhas publicações em rede social que eu já conhecia o local (Figura 24):

Óh! a parte do rio, do Rio Lima. Eu acho que vi no facebook, que Denise foi nas Lagoas de Bertianos. (Parque)

Figura 24: Imagem do parque nas Lagoas de Bertianos, onde tem um centro de Educação Ambiental.



Fonte: acerto da pesquisadora (2015).

Esse movimento de conhecer e ser reconhecida, pelos caminhos que Viana do Castelo me revelava, foi uma interessante expressão de proximidade com as pessoas que começavam a fazer parte do cotidiano. Assim, conheci Viana, não

somente pelos diálogos ou pelas histórias contadas, mas também com o meu olhar, meu sentir e meu viver.

A sensação, tal como a experiência a entrega a nós, não é mais uma matéria indiferente e um momento abstrato, mas uma de nossas superfícies de contato com o ser, uma estrutura de consciência, e, em lugar de um espaço único, condição universal de todas as qualidades, nós temos com cada uma delas uma maneira particular de ser no espaço e, de alguma maneira, de fazer espaço. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 299)

E quando se está em Viana, os sentidos nos levam a um lugar em especial: o Monte Santa Luzia. Posso dizer que foi nosso lugar preferido da cidade. Lá de cima, após subir as aparentes “intermináveis” escadarias, pode-se avistar toda a cidade.

Quando batia a saudade de casa, o monte, por diversas vezes, era nosso refúgio, não só por ser um local histórico da cidade de onde a imponente igreja de Santa Luzia derrama seu olhar pela cidade, mas era lá de cima, também, que com uma visão ampla e privilegiada, que eu reconhecia os lugares, os locais de vivência do estágio das práticas de Educação Ambiental, conforme apresentado nas imagens da Figura 25:

Figura 25: Imagens do monte Santa Luzia: A e B) imagens da igreja de Santa Luzia; C) vista de Viana do Castelo do alto da torre da Igreja de Santa Luzia; D) a escadaria que leva para o alto do monte de Santa Luzia; E) vista panorâmica de Viana do Castelo, do alto do monte de Santa Luzia.



Fonte: acervo da pesquisadora (2015).

E essas vivências em Santa Luzia também foram expressas e compartilhadas na fala das Interlocutoras “Montanha” e “Parque”:

[...] às vezes eu ia até Santa Luzia a pé. Ia até a montanha acima relaxar, e depois descia. Eu lembro, com os meus amigos, o centro de encontro era a nossa casa. Tínhamos uma vida muito saudável, todos nós íamos até Santa Luzia, levava as guitarras e tudo, e nos botávamos a cantar. (Montanha)

Nós vamos mais pra praia do Carreço. [...] e rio e praia, sempre fazemos também os picnics, quer dizer, antigamente era muito mais, agora não, no monte (Parque - referindo-se a Santa Luzia)

São estes momentos vivenciados em Santa Luzia, por mim, e como revelaram também meus interlocutores, que reconheço, em meus registros fotográficos apresentados nesta tese, a minha “vivência estética”, no sentido dado por Gadamer (1999). Para o autor, “esses momentos podem ser suficientemente significantes, na medida em que incorporam a *obra* ao seu mundo e só com isso determinam toda a abundância do significado, que lhe é próprio originalmente” (GADAMER, 1999, p. 153).

Pelos registros fotográficos, eu me fazia mais presente e construía a compreensão do que era intencionado reconhecer e apresentar, “pois na medida em que a consciência estética eleva em si à simultaneidade, tudo a que empresta validade determina a si mesma ao mesmo tempo como uma consciência histórica.” (GADAMER, 1999, p. 153)

E assim, no convívio local, desde o primeiro contato, e no reconhecimento da minha condição de “estrangeira”, a cada pessoa que conhecíamos, a *Romaria da Nossa Senhora da Agonia* era a primeira referência que faziam da cidade. Todos que conhecemos e com os quais estabelecemos uma aproximação, por mais breve que fosse esse contato, demonstravam-se orgulhosos por esta grande festa religiosa e tradicionalmente histórica que acontece todos os anos no mês de agosto. A pergunta, já buscando uma resposta afirmativa era recorrente: *Vocês vão estar aqui ainda em agosto, não é?*

E este tempo da festa na cidade, que é algo encantador, foi um grande momento que vivenciamos. A pequena cidade se transforma. É o período em que os emigrantes retornam para visitar seus parentes, e trazem seus novos laços afetivos para também compartilharem esse importante movimento cultural e histórico da cidade. É como se, durante o ano todo, todos se preparassem para este lindo evento.

Quanto mais se aproximava agosto, mais se percebia esta preparação. Por vezes, perguntava a minha vizinha: “Ducha” você escutou o barulho ontem à noite? Pareciam tambores?! E ela, com um doce sorriso maroto, me respondia: - *Ah Denise, está a falar dos bombos? Estão a ensaiar os bombos para a festa, ahhh você vai adorar!!*

Compartilho a descrição da festa, pelas palavras que constam na sua divulgação no site oficial da cidade:

[...] em Agosto, na incomparável e magnífica Romaria de Nossa Senhora d'Agonia, que a tradição atinge o seu maior expoente. A procissão ao mar e as ruas da Ribeira, enfeitadas com os tapetes floridos, são testemunhos da profunda devoção religiosa. A etnografia tem o seu espaço nos desfiles do Cortejo Etnográfico e na Festa do Traje, onde se pode admirar os belos trajes de noiva, mordoma e lavradeira, vestidos por lindas minhotas que ostentam peitos repletos de autênticas obras de arte em ouro. A festa continua...tocam as concertinas e os bombos, dançam as lavradeiras... A grandiosa serenata de fogo de artifício ilumina toda a cidade, começando pela ponte de Gustave Eiffel, passando pelo Castelo de Santiago da Barra, até ao Templo - Monumento de Santa Luzia... É um abraço dos Vianenses a todos que nos visitam no mês de Agosto. (VIANA DO CASTELO, 2016, s/p)

Viver essa festa (Figura 26), pela magnitude que representa, foi um conhecimento cultural riquíssimo. E um momento cultural e afetivo, mais valoroso ainda, nos foi dado por nossa querida vizinha quando nos disse: *Este ano vou desfilar! E vou desfilar para vocês!!* E assim, nas noites que antecederam à festa, a cultura do Alto Minho batia à nossa porta para nos explicar o que representava cada detalhe do seu traje, dos ornamentos e o significado das joias da família, em ouro. Quanta compreensão nós tivemos da cultura “minhota”!

Figura 26: Imagens da Festa da Nossa Senhora da Agonia.



Fonte: acervo da pesquisadora, (2015).

A *Romaria da Nossa Senhora da Agonia*, no movimento de estar na condição de pesquisadora, na cidade, representou um momento de compreensões culturais e históricas, e constituiu-se como um “objeto” complementar aos meus entendimentos históricos, relevantes para a interpretação hermenêutica dada por Gadamer (1999, p. 448) “o verdadeiro objeto histórico não é um objeto, mas é a unidade de um e de outro, uma relação na qual permanece tanto a realidade da história como a realidade do compreender histórico”.

Eu também buscava essa compreensão histórica no cotidiano, pois em todas as sextas-feiras fazia questão de frequentar a feira para a troca de saberes e fazeres das comunidades que vivem nas aldeias e vêm para a cidade comercializar o que produzem (Figura 27). Além dos produtos alimentícios, muitas flores embelezavam a feira, num colorido que encantava os olhos e o coração.

Figura 27: Imagens da feira, as sextas-feiras, em Viana do Castelo.



Fonte: acervo da pesquisadora (2015).

E assim, todo este movimento me fez sentir e compreender Viana do Castelo, e também me constituir num sujeito perceptivo, guiado pelo pensamento fenomenológico de Merleau-Ponty (1999) que ensina:

[...] a percepção não deve nada àquilo que nós sabemos de outro modo sobre o mundo, sobre os ‘estímulos’ tais como a física os descreve e sobre os órgãos dos sentidos tais como a biologia os descreve. Em primeiro lugar, ela não se apresenta como um acontecimento no mundo ao qual se possa aplicar, por exemplo, a categoria de causalidade, mas a cada momento como uma re-criação ou uma reconstrução do mundo. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 279)

Dessa forma, desde a minha, ou melhor dizendo, da nossa chegada em Viana do Castelo, considerando o compartilhamento dessa estada em Portugal, com meu

marido e filhos, qualifico todas estas experiências vividas como um movimento fenomenológico da pesquisadora e da pesquisa.

Portanto, fizeram parte do caminho da pesquisa, a integração em Viana do Castelo, a participação nas atividades culturais da região, as vivências nas áreas ou regiões de lazer e o acompanhamento dos meus filhos na vida escolar. Todo esse processo eu vivi calma e lentamente, respeitando os preceitos fenomenológicos.

Cabe ainda relatar que, pela experiência da imersão na escola brasileira, minha atuação como pesquisadora estava mais segura, e minha postura também estava mais leve. Já era a minha “bagagem” fenomenológica que carregava, ao mesmo tempo que eu tinha muito mais a descobrir e interagir, pois, ao contrário do conhecimento acumulado como pesquisadora sobre a Baía Babilonga, no Brasil, Viana do Castelo era totalmente desconhecida para mim.

5.2 CENTRO DE MONITORIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO AMBIENTAL/CMIA, DE VIANA DO CASTELO, PORTUGAL: OUTRAS VIVÊNCIAS EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

E tudo acontecia ao mesmo tempo. Nossa adaptação familiar na cidade, minha adaptação no CMIA e sua equipe de trabalho, com o coorientador, com as coordenadoras do Projeto “Mar perto de ti”, com os grupos escolares e com as professoras. Meus seis meses de estágio retratam a caminhada desta pesquisa, onde lancei minha “rede” em cuja malha apreendi o que se apresentava e se revelava.

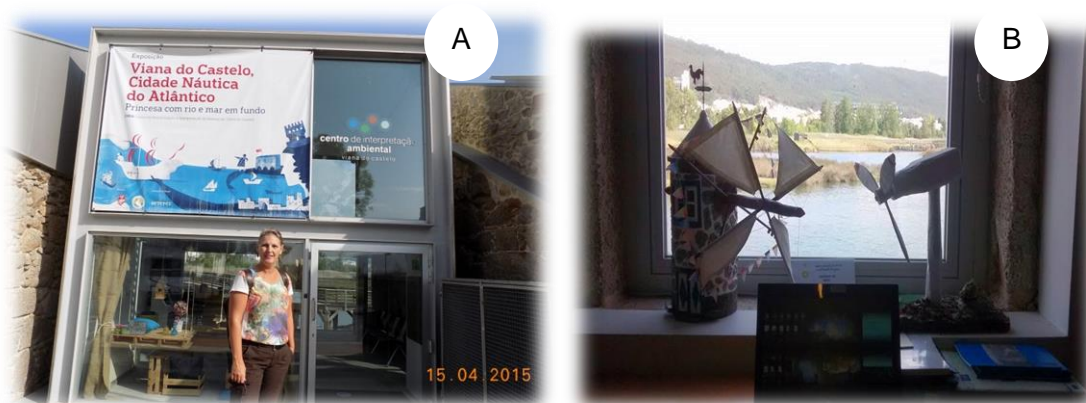
Assim, em Viana do Castelo a pesquisa transcorreu no período entre 02 de abril de 2015 e 23 de setembro de 2015, por meio da observação, das vivências, dos registros em diário de campo, das entrevistas gravadas em aparelho MP3 e, posteriormente, transcritas em arquivos, e dos registros fotográficos.

Em consonância com o período de adaptação na cidade, ocorreu, também, o momento da minha imersão no CMIA, acompanhando as estratégias de Educação Ambiental utilizadas com a comunidade escolar da região de Viana de Castelo.

A adaptação no CMIA (Figura 28 A) também foi um período lento e importante para o processo da pesquisa. A receptividade foi muito agradável e me foi disponibilizada uma mesa para que eu pudesse utilizar durante o período de estágio.

Considero significativo relatar que era uma mesa privilegiada, pois à sua frente tinha uma janela que me propiciava uma linda vista do parque do CMIA (Figura 28B).

Figura 28: Imagens do CMIA: A) Vista frontal; B) Minha estação de trabalho durante o período de estágio.



Fonte: Acervo da pesquisadora (2015).

Esta imagem, para mim, era quase que uma poesia refletindo o meu momento de vida: um outro lugar, um outro olhar, uma outra vista, mas sempre com a mesma emoção. E essa imagem me remeteu ao artigo de Sato (2006) *Isto não é um texto*, uma metáfora onde a autora tenta aliar os aspectos fenomenológicos da EA às obras do pintor René Magritte, e que me faz refletir sobre minha forma de ser Educadora Ambiental,

Ciências e poesias necessitam romper com a dicotomia do espírito e da matéria, permitindo que os sujeitos da Educação Ambiental (EA) pensem com os corações, ou seja, permitam unificar a racionalidade na sensação, oferecendo simultaneamente, o estranhamento ao lado do maravilhamento. (SATO, 2006, p. 92)

Não sou eu uma pintora nem tampouco poetisa, mas ousei me lançar na arte do sentir e da ciência, pela unicidade que a fenomenologia possibilita, e assim seguir sempre na busca por ampliar os saberes no campo da EA.

Assim, saindo da minha janela, da harmonia comigo mesma e neste outro lugar, a adaptação com a equipe do CMIA também foi muito harmoniosa e, considerando a dialética de Gadamer (1999), eu privilegiei por passar o maior tempo possível nas suas dependências, a fim de estabelecer um vínculo mais efetivo para facilitar a troca de saberes.

O CMIA (Figura 29) é um local aberto à visita de estudantes e do público em geral, mantido pela Câmara Municipal – o que, no Brasil, corresponderia às nossas prefeituras - e fica localizado próximo ao parque da cidade de Viana do Castelo. O prédio onde o centro está instalado é uma importante referência histórica para a região, pois nele funcionava um Moinho de Maré, que tem como referência de construção o ano de 1809, e era uma forma de utilização da energia hidráulica, pela força das águas que entram do mar para o rio, na enchente, e do rio para o mar, na vazante. Mesmo desativado, o moinho é uma forma de estimular a reflexão dos visitantes para fontes de energia não poluentes, uma preocupação atual com a sustentabilidade ambiental.

Figura 29: Imagens do CMIA



Fonte: acervo da pesquisadora (2015).

O CMIA conta com um espaço para exposições temáticas, uma biblioteca com temas ambientais, de livre acesso ao público, uma sala multimídia para recepcionar o público e diversos materiais laboratoriais para atividades práticas com os visitantes, conforme demonstro na Figura 30:

Figura 30: Imagens do CMIA.

Fonte: acervo da pesquisadora (2015).

Agrega, também, uma grande área externa, por ora restrita à visitação, mas que, futuramente, abrirá ao público, integrando-se ao parque da cidade (Figura 31). Atualmente é um local onde são realizadas visitas guiadas possibilitando a observação de aves, espécies da flora, atividades de análise de água no rio que corta o parque, uma horta orgânica e um parque infantil.

Figura 31: Imagens do parque do CMIA onde são realizadas visitas guiadas.



Fonte: acervo da pesquisadora (2015).

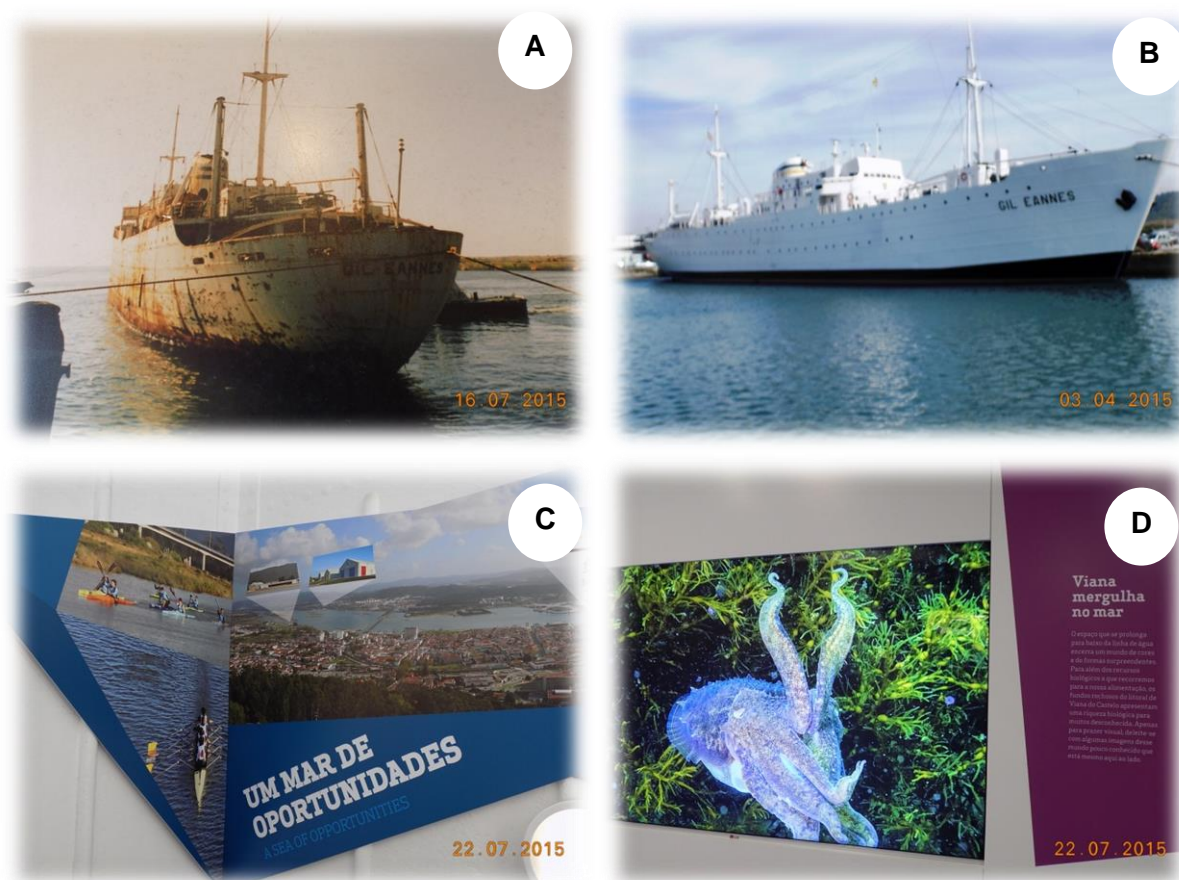
Integra também o CMIA, um espaço no navio “Gil Eannes”, destinado a exposições temáticas, onde também são atendidos os visitantes e agendadas visitas com grupos escolares.

O “Gil Eannes” foi utilizado, por muito tempo, como navio hospital para a frota bacalhoeira. Com o encerramento das atividades da frota, o navio foi retirado de atividade e encostado como sucata. Em 1998, a comunidade de Viana do Castelo resgatou-o, fomentou as obras de restauração e hoje é aberto à visitação pública, sendo que os visitantes têm acesso à maioria, mas não à totalidade das suas instalações, pois algumas alas ainda necessitam de restauro. Há uma ala destinada a exposições e, no período em que lá estive, aconteceu a exposição “Memórias do mar português” do fotógrafo Ricardo Guerreiro, que conta a história da pesca de bacalhau em Portugal.

Em outra ala, está o “Centro de Mar” ligado ao CMIA, que tem como objetivo fornecer, aos visitantes, informações ambientais da zona costeira de Viana do Castelo, bem como atividades de desporto náutico incentivando, assim, práticas em ambiente naturais. Como parte do projeto “O mar perto de ti” os alunos visitam apenas o Centro de Mar.

Em 2015, o CMIA também estava oferecendo, ao público, a exposição “Um mar de oportunidades”, constituída de painéis com explicações sobre a fauna e a flora marítimas e vídeos do fundo do mar demonstrando a vida submersa, as cores da biodiversidade que, muitas vezes, desconhecemos, e também os esportes náuticos que são praticados em Viana. Na Figura 32 apresento imagens do navio:

Figura 32: Imagens do Navio Gil Eannes: A) Navio quando chegou em Viana do Castelo para restauração; B) Navio restaurado; C e D) Exposição Um mar de oportunidades.



Fonte: acervo da pesquisadora (2015).

Ainda no período de observação no CMIA, pude acompanhar as diversas atividades de EA que são desenvolvidas pela equipe (Figura 33), entre as quais destaco a palestra sobre Agricultura Biológica, que incentiva o cultivo de qualidade e também o turismo rural como fonte de renda para agricultores e familiares; palestras sobre o Ciclo da Água, com monitoramento da qualidade da água do rio; monitoramento do sistema dunar, realizado com estudantes nas dunas da praia do Cabedelo ou Amorosa, incluindo as praias próximas; monitoramento de sistema ribeirinho com estudantes em rio próximo à escola; atividade de plantio de ervas aromáticas com grupos de idosos; acompanhamento de visita de estudantes universitários no parque do CMIA; ações do projeto “Os frescos vão à escola” um incentivo ao cultivo de ervas aromáticas, por meio de peça teatral; acompanhamento de estudantes à empresa “Aromáticas Vivas”, parceira do projeto “Os frescos vão à escola”; e participação no estande do CMIA na Feira do Livro.

Figura 33: Imagens das atividades de Educação Ambiental desenvolvidas pelo CMIA.



Fonte: acervo da pesquisadora (2015).

Assim, além das atividades anteriormente relacionadas e disponíveis, gratuitamente, aos grupos escolares, com agendamento prévio, o CMIA também tem participação em atividades de Educação Ambiental em datas temáticas. Além disso, promove oficinas e workshops para a comunidade e ações ambientais estimulando o voluntariado.

Por meio do projeto “Escola na Natureza”, o CMIA realiza atividades de EA com grupos escolares, com o objetivo de estimular a sensibilização e despertar os educandos para a importância dos ecossistemas da montanha, do rio e do mar, com os projetos “A montanha perto de ti”, “O rio perto de ti” e “O mar perto de ti”. (Figura 34). Sintetizando, esses projetos englobam os ambientes do rio, do mar e da montanha de Viana do Castelo, anteriormente relatados por mim, e expressos, também, na fala dos interlocutores.

Figura 34: Temas abordados pelo CMIA no Projeto “Escola da Natureza”.



Fonte: Vasconcelos (2013).

Para os professores inscreverem suas turmas nesses projetos, precisam manifestar interesse quando da abertura da chamada nas escolas e, posteriormente, a equipe do CMIA faz a seleção das turmas conforme a disponibilidade de atendimento.

As ações desse projeto foram analisadas por Vasconcelos (2013, p. 100 - 101) e indicaram que as atividades desenvolvidas pelo CMIA no Projeto Escola da Natureza,

[...] mostraram-se muito motivadoras para os alunos. As atividades no campo, em contacto direto com a natureza, foram uma experiência pela qual muitos alunos nunca tinham passado, o que constitui uma estratégia muito motivadora. Verificou-se também que as atividades em contexto de sala de aula, utilizando estratégias que se destacam das utilizadas habitualmente pelos docentes, apresentam-se como uma alternativa bastante eficaz ao ensino tradicional.

Ao concluir sua pesquisa, a autora, que também é funcionária do CMIA, sugere ainda, que “seria útil o ensaio de novos métodos de avaliação de atitudes e valores dos alunos” (VASCONCELOS, 2013, p. 101).

Diante de tal análise, e no contato diário com a pesquisadora, reiterei o que propus nos objetivos da tese: de que os resultados desta pesquisa pudessem, também, contribuir para as atividades do CMIA com grupos escolares, embora nela eu não tenha abordado a percepção dos alunos, mas sim, a dos professores.

Essa relação do CMIA com as escolas é destacada na fala da Interlocutora “Praia”, a qual revela que a cada ano a escola em que atua sempre participa das atividades do CMIA. E pelas expressões reveladas pelas Interlocutoras “Montanha” e “Praia”, esta pesquisa qualitativa já oferece indícios significativos, pela forma com que as atividades do CMIA são realizadas com os grupos de alunos:

Éh, aqui na escola, nós nos inscrevemos sempre. (Praia - referindo-se ao Projeto Escola da Natureza)

Isso, que tenha sido significativa, e nessa perspectiva os projetos do CMIA, são fundamentais, são muito importantes, por que realmente dá-lhes uma perspectiva, permite-lhes ver em contato com o contexto real, aquilo que nós temos a lhe pregar na salas de aula, a poluição da água [...] (Praia).

Eu sempre achei que a aprendizagem era muito maior se nós nos entusiasmamos, se nós vimos para aquilo que nos serve não é? (Montanha)

Na Figura 35 apresento uma atividade do projeto “O mar perto de ti”, realizada com grupo de alunos na praia:

Figura 35: Atividade do projeto “O mar perto de ti” realizada na praia.



Fonte: acervo da pesquisadora (2015).

E também se destacou, nas falas, a cooperação com as escolas, no sentido de que as ações do CMIA colaboram para que as aulas se tornem mais atrativas, conforme relato da Interlocutora “Praia”:

Nós temos sempre que ter em atenção que a escola não pode ser encarada como um sítio estanque, não é? Porque na realidade, aquilo que nós ensinamos na sala de aula, entra a 100 e sai a 2.000, não é?[...] É verdade. Nós temos que ter essa consciência, a única que vai ficar e o que vai ser significativo prós miúdos, vai ser aquelas coisas que realmente lhe trazem algum, alguma coisa de novo, alguma coisa mais prática, mais ligada a vida, não é! (Praia).

A motivação também é relatada pela Interlocutora “Rio”:

Eu acho que o ensino é isso também. É isso que os motiva. Muito mais, as vezes que sala de aula, e também é um bocadinho de sair da rotina, para tornar a disciplina mais atraente para eles não é? E acho que é importantíssimo. Tenho pena que sejam até poucas saídas não é? (Rio)

Pelo relato das Interlocutoras, as experiências que os alunos têm nas atividades realizadas com o CMIA possibilitam que a compreensão vá além da apreensão dos conceitos científicos. Desperta o gosto e a imaginação, é significativa e motivador, além de originar o prazer estético que o contato com a natureza possibilita. Para Gadamer (1999, p. 98), essa experiência representa a compreensão por unanimidade:

É certo que não se pode falar de beleza onde um determinado conceito de compreensão é esquematicamente sensorializado pela força da imaginação, mas tão-somente onde a força da imaginação está em livre concordância com a razão, ou seja, onde pode ser produtiva.

Esse pensamento de Gadamer pode ser conduzido para as práticas em EA, pois, por meio delas, busca-se despertar a razão e os sentimentos para as questões socioambientais.

Compreendi que, por vezes, as atividades do CMIA se constituíam em um importante momento no processo de aprendizagem do aluno e, em outros momentos, um dos únicos suportes que o professor tem para o desenvolvimento de projetos ambientais na escola, conforme relata a Interlocutora “Rio”:

[...] atribuíram a mim o projeto Eco Escolas. Que é um projeto que abrange muitos temas água, mar, biodiversidade, resíduos, energia. Abrange muitos temas. Portanto, nós aqui temos a sorte de ter o CMIA que tem esses subprojetos, o mar perto de ti, a montanha, o rio, que encaixam nestes projetos Eco Escolas. (Rio)

O Projeto Eco-Escolas, por exemplo, é relatado pela Interlocutora “Rio”, e citado por Cruz (2007), como um programa de abrangência nacional:

Desde 1996 existe um protocolo entre os Ministérios da Educação e do Ambiente, que passa pela criação de alguns projectos/programas, constituindo-se grupos de formação e sensibilização de alunos e professores, com ligações às Associações de Defesa Ambiental (ADA's). Entre esses programas destaca-se o Eco – Escolas, apoiado pela Associação Bandeira Azul e, nos últimos tempos, apoiado financeiramente por empresas públicas ou privadas, que abrangeram vários estabelecimentos de ensino, e que consistem numa avaliação da qualidade ecológica das escolas, feitos pelos alunos, ao longo do ano. (CRUZ, 2007, p. 59-60)

Assim, o Eco-Escola é um programa que dá, às escolas, a autonomia para escolherem ou não, a sua execução, com vistas à própria interpretação do ambiente escolar.

Reconheço, mesmo que o assunto não seja um dos objetivos da minha pesquisa, que essa ação de programas externos ou financiados por empresas, ou mesmo ONGs, como do Programa Bandeira Azul¹⁰, que atua na Europa e também no Brasil, nos leva a uma reflexão sobre a sua ingerência na proposta pedagógica das escolas, o que também ocorre no Brasil.

Entretanto, apesar de um amplo cardápio de projetos à disposição dos educandários, a Interlocutora “Parque” refere-se ao CMIA como a única ação de Educação Ambiental realizada em sua escola:

E o que que é feito na escola em termos de educação ambiental é só essas saídas pro CMIA, para projetos externo. (Parque)

E também, como o CMIA já é referência para as escolas e professores em cada ano letivo e, com atividades recorrentes, por vezes mereceria ser repensado, conforme o relato da Interlocutora “Praia”:

¹⁰ Ver sobre isso no portal eletrônico: <http://www.bandeiraazul.org.br/sobre/>. Acesso em: 13 out. 2016.

O ideal seria fazer um projeto mais continuado, com mais aulas de campo, para também se ver a evolução ao longo do tempo, dos ecossistemas, no outono, inverno, primavera, verão [...] poderia ser mais ambicioso [...]. (Praia)

Assim, promover mudanças nos projetos, principalmente quando elas emergem dos próprios professores, pode estimular significativamente o vínculo entre o CMIA e a comunidade escolar, para o desenvolvimento e a continuidade da promoção da EA em Viana do Castelo.

Para a continuidade dos achados desta pesquisa e suas contribuições no âmbito da EA, apresento, na sequência, as atividades do projeto “O mar perto de ti”, na qual realizei a imersão para esta pesquisa, em consonância com o diálogo estabelecido, posteriormente, com os professores.

5.3 PROJETO O MAR PERTO DE TI: VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES

A imersão nas atividades desse projeto foi um importante momento, marcado pela parceria entre a pesquisadora e suas coordenadoras, principalmente pela oportunidade de vivenciar como a Educação Ambiental acontece do outro lado do Oceano Atlântico, o que foi uma experiência marcante para mim. Fui prontamente envolvida em todas as atividades e foram ricos os momentos que me propiciaram compartilhar experiências brasileiras e portuguesas.

Conhecer o Projeto “O mar perto de ti”, me foi permitido pela atenciosa acolhida de Susana e Soraia que, orientadas pelo Prof. Pedro (Figura 36), eram as coordenadoras das atividades para o CMIA.

Figura 36: Imagens da equipe do Projeto O mar perto de ti: A) Prof. Pedro, a pesquisadora, Susana e Soraia; B) Prof. Pedro, Susana e Soraia preparando atividade de campo.



Fonte: acervo da pesquisadora (2015).

Acompanhei a equipe nas atividades realizadas nas escolas portuguesas da região de Viana de Castelo, onde busquei estabelecer um diálogo de saberes, no sentido de reconhecer como a EA era vivenciada nessas comunidades escolares, identificando a contribuição para as práticas pedagógicas das vivências dos professores com as atividades do CMIA.

Convém destacar que todos os professores participantes do projeto foram acolhedores e permitiram meu acompanhamento das atividades, tanto na escola, como em campo.

Foram quatro as Escolas Básicas do 2º e 3º ciclo participantes das atividades do projeto “O mar perto de ti”, a saber: “Agrupamento de Escolas Abelheira EB23”, “Agrupamento de Escolas de Monte da Ola”, “Escola Básica dos 2.º e 3.º ciclos de Carteador Mena”, “Agrupamento de Escolas de Monserrate, Escola Básica do 2º e 3º Ciclos Doutor Pedro Barbosa” e “Agrupamento de Escolas de Santa Maria Maior, E.B. 2,3 Frei Bartolomeu dos Mártires”. A escola da Abelheira localizava-se próximo de onde fixamos moradia, e foi também onde meus filhos estudaram.

Como o objetivo do intercâmbio do doutorado sanduiche não era só-conhecer a realidade local, mas também as percepções, a troca de experiências e vivências, isto aconteceu naturalmente durante todo o período que estive por lá.

E foi nesse movimento de convivência e aprendizado mútuo que lancei mais uma vez minha “rede”, direcionada pelas condutas da fenomenologia da percepção pontyana, as quais sugerem que “todo saber se instala nos horizontes abertos pela percepção” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 280).

O enfoque do projeto “O mar perto de ti”, é estimular a sensibilização dos estudantes para o mar e as zonas costeiras, contribuindo para o conhecimento do ambiente marinho, realçando questões ambientais, sociais, históricas, econômicas, tecnológicas, científicas, culturais e adequando a metodologia didática ao grau de escolaridade dos estudantes.

Os objetivos do projeto são:

Facilitar a assimilação de conteúdos relacionados com a conservação e proteção da natureza e dos ecossistemas marinhos; sensibilizar e mobilizar a sociedade para a importância do mar; motivar para novas práticas educativas enquadradas no conceito de desenvolvimento sustentável; sensibilizar os alunos para a importância do mar tanto como recurso natural, como para a utilização humana; promover o conhecimento da diversidade biológica (fauna e flora) de ecossistemas marinhos; mostrar aos alunos as suas responsabilidades ambientais, especialmente na conservação e recuperação de ecossistemas marinhos; fomentar o ensino prático nas escolas; envolver e responsabilizar toda a comunidade, com vista ao desenvolvimento sustentado e à educação para a cidadania; desenvolver processos participativos e coletivos na preparação, implementação, monitorização e avaliação deste projeto (Registros do CMIA, 2015).

O projeto é desenvolvido para os alunos do 1º ciclo do ensino básico até o ensino secundário. Ao iniciar o período letivo, o CMIA divulga o projeto nas escolas e recebe as inscrições dos professores interessados em participar, ação relatada pela Interlocutora “Rio”:

[...] quando o CMIA, no início do ano letivo, nos apresenta as atividades, nós vamos lá na reunião que fazem com os professores das escolas e vemos os projetos que nos interessam em trabalhar na escola no âmbito do nosso projeto Eco escola. (Rio)

Essa reunião demonstra uma forma de estabelecer um diálogo entre a equipe do CMIA e as escolas, por meio dos seus professores, embora seja apenas o momento de apresentar as propostas que já estão delimitadas, não possibilitando interferência quanto aos critérios pedagógicos. Embora manifeste uma abertura para o diálogo, nessa reunião tratam-se mais as questões burocráticas para a participação.

O projeto “O mar perto de ti” disponibiliza duas linhas de atuação: o sistema dunar e a praia rochosa, sendo que o professor se inscreve, conforme o seu interesse.

A proposta que abrange o sistema dunar, tem seu enfoque teórico e prático na temática dos ecossistemas das dunas e restingas das praias da região. Da mesma forma, o sistema ambiental da praia rochosa, tem seu enfoque teórico e prático no ambiente marinho rochoso de outras praias. Nessa concepção de EA, as duas linhas temáticas abordam a fauna e a flora nativas e invasoras, além dos impactos antrópicos e naturais e, principalmente objetivam despertar a sensibilização, a valorização e o interesse dos estudantes pelo ambiente marinho.

No período letivo de 2014/2015, todos os professores que se inscreveram para as atividades do projeto foram contemplados para delas participarem com seus alunos. A primeira atividade do projeto é uma reunião com os professores selecionados, para a explicação das atividades que serão desenvolvidas e a formalização dos meios de comunicação para o desenvolvimento das atividades, a qual, geralmente consiste no e-mail pessoal do professor.

Aos professores participantes é disponibilizado um guia de apoio com conteúdo teóricos sobre a temática e um guia de sugestões para atividades práticas, caso o professor tenha interesse em ampliar as atividades com os alunos, em sala de aula, ou complementar as atividades de campo.

Nesse primeiro encontro, também é proposto aos professores que orientem as turmas para que, ao final das atividades, entreguem trabalhos voltados aos conteúdos abordados durante a participação no projeto. Assim, cada professor, autonomamente, estrutura com sua turma, a forma pela qual desenvolverão o trabalho final como fechamento das atividades e, na data combinada, entregam essas produções ao CMIA, para a exposição de finalização do projeto no ano letivo.

A primeira intervenção do Projeto “O mar perto de ti”, em cada escola, inicia com uma apresentação, agora para os alunos, do projeto e da proposta metodológica das atividades. Na sequência, ocorre a aplicação de um questionário prévio para observar o conhecimento dos alunos sobre a temática antes da intervenção do projeto.

Esse questionário, elaborado por Vasconcelos (2013), compõe a metodologia da avaliação das atividades do CMIA, em cujo final os alunos respondem, novamente, ao mesmo questionário, permitindo assim avaliar, quanti e qualitativamente, o conhecimento que foi adquirido na participação do projeto.

Ainda no primeiro dia de atividade com os alunos, realiza-se uma apresentação teórica temática pelas coordenadoras. Para os grupos com a temática

“Praia rochosa”, abordam-se conteúdo sobre as marés e a zonação, a biodiversidade, as adaptações dos organismos ao meio e as interações humanas. Na temática “sistemas dunares”, abordam-se conteúdos sobre as dunas e sua formação, a biodiversidade, as adaptações dos organismos ao meio, as espécies invasoras e as interações humanas. Conforme o tempo disponível e, previamente combinado com o professor, são ainda realizadas dinâmicas com o grupo, conforme a faixa etária.

No segundo encontro, acontece a visita à exposição “Um mar de oportunidades”, no Centro de Mar, a bordo do navio Gil Eannes. As responsáveis pelo projeto acompanham os alunos na visita, juntamente com seus professores. Na entrada do navio, os alunos recebem um questionário para irem preenchendo durante a visita à exposição. O questionário aborda características de praia rochosa e de organismos que nela habitam. Esse questionário respondido pelos alunos é entregue à professora ou professor, para trabalhar a visita em sala de aula.

A terceira atividade é uma saída de campo com os alunos. Os que optaram pelo sistema dunar vão para uma das praias escolhidas pelo projeto - a do Cabedelo ou a do Rodanho - onde participam de uma atividade de prática para perceber e compreender as características do ambiente. Eles recebem um guia de campo com as espécies da flora das dunas e uma ficha de monitoramento e identificação das espécies que encontrarem durante a visita.

A dinâmica dessa atividade consiste em apresentar algumas espécies de destaque e suas características, incluindo, também, as que são encontradas pelos alunos e despertam seu interesse.

Destaco que, nas saídas de campo, minha técnica de apontamentos consistia em captar os acontecimentos pelo registro fotográfico, fazendo uma analogia a Merleau-Ponty (1999, p. 246) quando o autor descreve a palavra como meio de comunicação:

Reporto-me à palavra assim como minha mão se dirige para o lugar de meu corpo picado por um inseto; a palavra é um certo lugar de meu mundo linguístico, ela faz parte de meu equipamento, só tenho um meio de representá-la para mim, é pronunciar-la, assim como o artista só tem um meio de representar-se a obra na qual trabalha: é preciso que ele a faça.

Nessa linha de ação, utilizei as fotografias produzidas por mim como meio de representação do momento sobre o qual estou falando. Nesse momento da

pesquisa, não me era possível utilizar o diário de campo, pois as atividades nas dunas ou na praia rochosa eram intensas, tanto pela presença dos estudantes, como pelas próprias condições climáticas de ventos fortes. Assim, meus registros fotográficos tornaram-se, também, material de apoio para a equipe do projeto, pois compartilhava meus registros com a equipe do CMIA, e também com os professores quando solicitada.

E havia muito a registrar. Por vezes, os estudantes, eram muito velozes em encontrar as espécies e até mesmo identificá-las por conta própria, apenas com o guia e, logo após, compartilhavam com a turma toda, conforme demonstra na Figura 37:

Figura 37: Imagens de atividade na praia Norte com os alunos.



Fonte: acervo da pesquisadora (2015).

Entendo que esse é, também, um movimento fenomenológico na atividade pedagógica de EA, pois “é por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo ‘coisas’” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 253). E este é o

caminho que a EA encontra para sensibilizar para o ambiente: o envolvimento sensorial pelo corpo.

Os alunos que participam das atividades ligadas à praia rochosa fazem uma visita à Praia Norte. Tenho gravado em minhas memórias, o pensamento que me ocorreu, quando vi os estudantes chegando à praia Norte, já apontando para as rochas e olhando interessadíssimos os materiais de campo:

“isto vai ser experiência incrível para estes ‘miúdos’.” (Memórias da pesquisadora).

Para a atividade no costão rochoso, também é entregue aos alunos um guia de campo com as espécies dos ambientes costeiros e uma ficha de monitoramento, para ser preenchida em pequenos grupos. O tamanho do grupo varia de acordo com a quantidade de alunos (em média de 3 a 5 alunos) e a identificação de espécies que vão encontrando durante a atividade.

Durante a atividade (Figura 38), as coordenadoras apontam algumas espécies em destaque, apresentando suas características. Também dão explicações sobre as espécies que são, ou encontradas espontaneamente pelos alunos, ou que despertem seu interesse. As coordenadoras explicam como usar o guia, auxiliam os alunos a identificarem a espécie e, após isso, esclarecem as dúvidas e curiosidades que surgem. É uma atividade que exige atenção e sensibilidade, uma vez que, uma mudança na cor, uma pequena garra, ou até mesmo diferença nas marcas pode significar a identificação de outra espécie.

Figura 38: Imagens de atividade na praia Norte com os alunos.



Fonte: acervo da pesquisadora (2015).

Desse contato com as espécies e das vivências, a Interlocutora “Montanha” relata seu entendimento desse procedimento segundo ela, fundamental para enriquecer o processo de aprendizagem:

Está a aprender muito mais [...], por exemplo, isto mais lá na frente, vai ter uma aula de taxonomia, os miúdos que estiveram no projeto vão ter muito maior facilidade em perceber o que é taxonomia, porque eles tiveram a vivência. É o que eu acho mais interessante estiveram a ver. E a taxonomia é exatamente isso, aqueles nomes esquisitos porque realmente tem que se diferenciar as espécies. Mas quando falarem disso, eles vivenciaram. É muito mais fácil aprender quando se vivencia. (Montanha)

A percepção que a Interlocutora “Montanha” expressa em sua fala, quando se refere às vivências que os estudantes têm, por meio dessas experiências sensoriais, reflete o mundo percebido que a fenomenologia da percepção de Merleau-Ponty (1999, p. 315) nos lembra: “Meu corpo é a textura comum de todos os objetos e é, pelo menos em relação ao mundo percebido, o instrumento geral de

minha ‘compreensão’.” Na Figura 39 apresento mais momentos das atividades realizadas com os alunos onde os alunos vivenciam experiências sensoriais:

Figura 39: Imagens de atividade na praia Norte com os alunos vivenciando experiências sensoriais.



Fonte: acervo da pesquisadora (2015).

E a experiência sensorial que os estudantes têm é também reconhecida pela Interlocutora “Parque” quando, em sua fala, imita as expressões dos seus alunos e percebe que, mesmo em movimento de dispersão, eles estão aprendendo:

[...] e peixinhos, e que maravilha este caramujo! E eles vão até a se afastar muitas vezes, não sei se reparou? Aquela da praia rochosa eles afastavam-se, mas era como, algo à conhecer. Eu acho que numa sala de aula nós não os temos assim tão motivados. Eu acho que essa parte da aula prática de campo é muito importante, muito fundamental. (Parque)

Compreendo que essas experiências sensoriais sugeridas nas práticas de EA, confirmam o que Merleau Ponty (1999, p. 288) quis nos dizer a respeito das sensações intencionais:

A sensação é intencional porque encontro no sensível a proposição de um certo ritmo de existência – abdução e adução – e porque, dando sequência a essa proposição, introduzindo-me na forma de existência que assim me é sugerida, reporto-me a um ser exterior, seja para abrir-me seja para fechar-me a ele.

Esse encontro e esse despertar para o sensível, que as práticas em ambientes naturais buscam estimular, proporcionam a possibilidade de uma abertura do ser em sua subjetividade, para a aproximação do que confirma a sua existência:

Se as qualidades irradiam em torno de si certo modo de existência, se elas têm um poder de encantamento e aquilo que há pouco chamávamos de um valor sacramental, é porque um sujeito que sente não as põe como objetos, mas simpatiza com elas, as faz suas e encontra nelas a sua lei momentânea. (MERLEAU PONTY, 1999, p. 288)

Essa lei momentânea mencionada pelo autor é que constitui as histórias individuais de vida pelo percebido, dando acesso ao mundo.

As atividades nas saídas de campo são sempre muito dinâmicas e, embora tenham um roteiro estabelecido, as variáveis que se encontram são muitas, o que faz com que, para cada um dos envolvidos - coordenadores, alunos e professores - existam, sempre, aprendizagens diferenciadas, o que, de certa forma amplia o objetivo geral da atividade, pois nada é pré-determinado. Em cada pedra, em cima ou embaixo dela, em cada poça, cada aluno pode ter uma experiência única, inusitada e não controlada pelo professor, como acontece no laboratório da escola, a qual pode ser representada pela diversidade de espécies que pode ser identificada, em cada poça. Agora, caso uma onda cubra o rochedo, com a ação das ondas ou da maré, nada será observado pelo aluno mais desatento.

As Interlocutoras “Montanha” e “Rio” revelam como percebem a integração dos alunos com o meio natural nessas atividades:

Agora o que eu notei ‘prós miúdos’, mesmo pra mim, foi extremamente interessante. Eu acho que se essas coisas mais acontecessem, ajudavam imensos esses miúdos, eles estavam a adorar, [...], e que com relação às aulas eu tenho certeza, que quando forem à praia, não vão ver a praia da mesma forma, porque é impossível ver a praia da mesma forma quando a gente vê numa perspectiva diferente de quando se vai. Eu sou muito favorável a esses projetos. (Montanha)

Eu acho que os alunos aderiram muito bem, e principalmente a parte prática. E eles adoraram. E eu acho que é importantíssimo para a formação deles. (Rio)

Acho que essas atividades são importantíssimas porque essa fase, principalmente os 5º que nós trabalhamos mais, é uma fase em que eles absorvem muito não? É uma fase de aprendizagem muito intensa e eles entregam-se totalmente aquilo. E, portanto acho que, é assim, é aí que eles começam e continuam e aprendam muito na prática, com esta experimentação aprendem mais. (Rio)

A percepção que as interlocutoras revelam, com relação ao envolvimento dos estudantes nessas atividades, me fez recordar um pensamento do filósofo Heráclito:

Ninguém pode entrar duas vezes no mesmo rio, pois quando nele se entra novamente, não se encontra as mesmas águas, e o próprio ser já se modificou. Assim, tudo é regido pela dialética, a tensão e o revezamento dos opostos. Portanto, o real é sempre fruto da mudança, ou seja, do combate entre os contrários. (HERÁCLITO)¹¹

Dessa forma, eu também percebo que os estudantes que se permitem experienciar essas atividades interagindo com o meio natural, saem da experiência, de alguma forma, modificados, e quando retornam novamente, ao ambiente percebem-no, também, de uma forma modificada. Na Figura 40, apresento alguns momentos das atividades realizadas nas dunas:

¹¹ Este pensamento de Heráclito foi retirado do portal eletrônico: <http://www.afilosofia.com.br/post/heraclito-de-efeso/366>. Acesso em: 10 set. 2016.

Figura 40: Imagens de atividade nas dunas.



Fonte: acervo da pesquisadora (2015).

Entretanto, muitos deles se queixam que, muitas vezes, o tempo torna-se insuficiente para a atividade, conforme a relata a Interlocutora “Rio”:

Eu lembro quando fomos as dunas e eles estavam lá a identificar as plantinhas, eles queriam estar lá mais tempo, [...] eles queriam conhecer mais e aproveitar mais. E, portanto, mesmo na parte final da visita que as monitoras queriam falar um pouquinho da parte dos resíduos, dos lixos, e essa parte ficou tudo muito a correr, porque, não só eles iam ter aula a seguir, como o motorista lá estava. Assim, acaba tudo sendo um bocado a correr, não é? (Rio)

Nesse relato, em consonância também com a minha vivência, percebi que o tempo não foi suficiente para todos os envolvidos: os estudantes, a equipe do CMIA, a professora, e até mesmo o motorista, que já estava à espera. Assim, movida por uma pergunta suscitada pela dialética da conversação de Gadamer (1999), obtive uma resposta da interlocutora e uma conseqüente interpretação, a qual me conduz,

agora, a uma outra pergunta: O planejamento da atividade está coerente com o tempo proposto?

Ao final da prática, a ficha de monitoramento com as anotações que os 'miúdos' fizeram, é entregue aos grupos, que a levam à escola, possibilitando, no retorno, outra troca de aprendizagens e discussões.

Nas atividades de campo, há um cuidado muito especial das coordenadoras do projeto, no sentido de chamar a atenção dos estudantes para que interfiram o mínimo possível na flora e na fauna dos ambientes visitados, pois estavam ali para observar, conhecer e também aprender a conservar.

Essas atividades de campo desenvolvidas no Projeto inserem nosso corpo a percepções exteriores e, ao mesmo tempo, às percepções do próprio corpo. Estando os estudantes em contato com a areia, o sol, o vento, o cheiro das plantas, suas espessuras, as cores e os movimentos de espécies animais, pular de uma rocha para outra, a temperatura da água, o som das ondas batendo nas rochas, o espetáculo de cores da fauna e flora, estavam usando seus corpos para aprenderem a conhecer e, dessa forma, nessas práticas, expõem-se os estudantes ao que Merleau-Ponty (1999) chama de *mundo sensível*, um movimento de nos abrir para o mundo com o próprio corpo, e percebê-lo e nos percebermos por ele,

Será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com o nosso corpo. Mas, retomando assim o contato com o corpo e com o mundo, é também a nós mesmos que iremos reencontrar, já que, se percebemos com nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 278)

Esse é o aprendizado nas visitas guiadas. Nós aprendemos pela interação do corpo no mundo. Quanto mais estímulos nós recebemos, maior nossa abertura na percepção para esse mesmo mundo.

Após a saída de campo, as turmas já iniciam o desenvolvimento do trabalho final, *pois estão inundados pelas experiências sensoriais da aula de campo* (Relato da pesquisadora). Essa atividade, caracterizada como uma atividade de entrega em médio prazo possibilita aos estudantes ampliarem ou modificarem o seu desenvolvimento cognitivo e sensorial, a cada intervenção da equipe do projeto. E o professor da turma, ao longo desse período, vai percebendo e acompanhando essas atividades dos grupos, bem como as transformações dos seus estudantes, que se

refletem nos trabalhos finais produzidos e socializados na exposição final no CMIA, no término do ano letivo.

A quarta etapa é uma visita técnica das coordenadoras do projeto à escola, ocasião em que se retoma a discussão com os estudantes sobre a saída de campo e sobre alguns aspectos da primeira visita técnica, da visita no navio e ao Centro de Mar. Dessa maneira, sempre se forma uma relação de diálogo e de ampliação do conhecimento.

Após a aula de campo, em outro momento na escola, os estudantes são envolvidos em uma atividade teórica e prática, uma palestra, na qual se aborda o tema “Ameaças do litoral e a necessidade da sua preservação”. Para os estudantes que participam das atividades vinculadas à praia rochosa, o tema é direcionado para a poluição marinha, ameaças ao ecossistema marinho e as medidas de conservação. Para os alunos que participam das atividades vinculadas aos sistemas dunares, o tema é direcionado para a sua importância, principais ameaças e medidas de conservação. Após a intervenção teórica, realiza-se uma atividade prática experimental, demonstrando o efeito da acidificação dos oceanos nos organismos marinhos. As atividades em sala de aula são demonstradas na Figura 41:

Figura 41: Imagens das atividades em sala de aula.



Fonte: acervo da pesquisadora (2015).

Finalizando as atividades do projeto, o questionário é novamente disponibilizado aos estudantes, para avaliação dos conhecimentos assimilados sobre a temática abordada no decorrer do projeto “O mar perto de ti”, agora, com função avaliativa do aprendizado.

É também nessa última atividade, quando as coordenadoras têm esse o contato com os estudantes, que surge a possibilidade de mais uma aproximação direta e individual com eles, para que seja esclarecido algo que não tenha ficado muito claro nas atividades anteriores.

Esse pode tornar-se um importante momento da formação do conhecimento, pois possibilita a cada estudante, retomar com os coordenadores do projeto, ou até mesmo com o professor, algum tema que ainda gostaria de conhecer, e assim preencher o questionário, não apenas com a função de avaliação, mas com o objetivo de estabelecer conexões com a temática trabalhada.

A sequência dessas atividades é bem recebida pelos professores, conforme expressa a Interlocutora “Parque”:

Acho que está bem programado, está muito bem, e eu acho que é importante, o pré questionário que eles fazem para saber a noção do que os ‘miúdos’ tem de conhecimento em termos ambientais, Depois a parte da aula, que eles lecionam com os conteúdos, a visita de campo que é o mais importante, que eles tem, que eles aprendem. [...] Eu acho que eles nunca olharam atentamente para o meio ambiente, os conteúdos, a parte ambiental que é dada, por exemplo, eu não sei se é no 5º ou 6º, é tudo muito teórico. [...] E quando eles vão as dunas ou quando eles vão a praia rochosa ou quando eles vão no navio, eles vão ver coisas que sempre estiveram lá mas que eles nunca viram, isso é uma coisa impressionante e depois isso desperta. (Parque)

Todas as turmas elaboraram os seus trabalhos finais que foram expostos por um dia no Centro Cultural e durante um mês no CMIA, conforme apresento na Figura 42:

Figura 42: Imagens dos trabalhos realizados pelos alunos.



Fonte: acervo da pesquisadora (2015).

Essa forma de reprodução artística ou textual que os estudantes realizam, corporificam as suas livres demonstrações de compreensão e de interpretação. Gadamer (1999) nos esclarece como todas essas atividades diversificadas contribuem para a aprendizagem:

Compreender e interpretar estão imbricados de modo indissolúvel. É evidente que a implicação de toda interpretação na compreensão está em relação com o fato de que o conceito da 'interpretação' não se aplica somente à interpretação científica, mas também à 'reprodução' artística, por exemplo, a interpretação musical ou cênica. (GADAMER, 1999, p. 403)

A forma de compreensão e a de interpretação que os estudantes escolheram para externalizarem o conhecimento é reconhecida pela Interlocutora "Parque" e também por outros professores da escola:

[...] o bilhete de identidade, fizeram em A3 plastificado, fizeram os desenhos deles a mão, eu achei interessante esta parte, para dar um cunho pessoal, eu não ia plastificar [...], só que os colegas professores a medida que eu ia recolhendo os trabalhos dos alunos e deixava por exemplo nas salas dos professores, começaram a ver e acharam os trabalhos dos alunos tão interessantes, e diziam, ai tu tens que plastificar isso, tens que guardar, para ficar, para ficar, são tão interessantes, tão bonitos e tão organizados, tão cuidados os desenhos dos miúdos, é que é até uma pena, estragar-se. Depois devia afixar na escola, até porque são espécies daqui e da zona [...]. Os que fizeram Power Point também achei interessante que eles depois estavam a falar de termos técnicos das plantas e novamente indo buscar mais conhecimentos, para ficar sistematizado. Achei interessante, gostei, gostei muito do projeto! (Parque)

E eu notei eles muito interessados em fazer e em ver, mesmo as maquetes, que tiveram pouquíssimo tempo, mas eles em pouco tempo, fizeram aquilo. (Parque)

Uma síntese da compreensão do desenvolvimento dessas atividades do Projeto “O mar perto de ti” - a apresentação em sala, o pré-questionário, a visita ao navio Gil Eannes, a atividade no ambiente natural, a dinâmica em sala, o diálogo entre as coordenadoras do projeto-professores-estudantes, o pós-questionário e o trabalho teórico ou artístico final -, me levam a concluir que elas contribuem para que os estudantes tenham a possibilidade de produção do círculo hermenêutico da compreensão, proposto por Gadamer (2002, p. 261), “são antecipações de nossa abertura para o mundo, que se tornam condições para que possamos experimentar qualquer coisa, para que aquilo que nos vem ao encontro possa nos dizer algo.”

No relatório de avaliação final do projeto, as coordenadoras relataram a boa participação dos alunos nas atividades, inclusive demonstrando interesse em participar de projetos futuros. Os professores também realizam uma avaliação de satisfação do projeto e, na escala de 0 a 5, a média de avaliação foi 4,81. (CMIA, 2015).

A avaliação satisfatória apresentada nos relatórios do CMIA, também estava presente na fala das interlocutoras “Praia” e “Rio”:

Eu acho que futuramente, não é, vão respeitar muito mais os espaços. Lá na frente, pronto, porque o que viram o que mexeram, perceberam, não é? É que, o que é o ambiente, quais são os seus componentes, de que maneira que podem ficar afetados, muito mais do que se for só conteúdo teórico dentro da sala de aula. E nunca mais se esquecem. (Praia)

E eu penso que é isso que lhes fica pra vida uma aprendizagem que eles vão que levam, que fica de significativo. E tenho pena que depois, por exemplo, no terceiro ciclo, mesmo no nível das ciências naturais não dê continuidade. Porque seria ótimo né, manter-se. (Rio)

Entretanto, é importante destacar que as atividades direcionadas à EA do Projeto “O mar perto de ti”, desde a sua elaboração, são dirigidas apenas para a disciplina de Ciências, e buscam atender aos alunos do 5º e 8º ciclo complementando as questões curriculares.

Nesse sentido, percebo pela experiência vivenciada na EA brasileira, que poderia ocorrer uma maior contribuição das atividades propostas pelo CMIA, para a efetivação do cumprimento dos princípios da transversalidade e interdisciplinaridade, apresentados, tanto pelas políticas nacionais, no caso a portuguesa, como as internacionais direcionadas à sustentabilidade, no seu viés da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EADS) utilizado na Europa.

5.4 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E FORMAÇÃO DOCENTE: ATIVIDADE DIALÉTICA COM PROFESSORES DE VIANA DO CASTELO

Dando continuidade à pesquisa, depois de vivenciadas as etapas de observações das atividades com os estudantes, chegou o momento de me aproximar dos professores e conhecer um pouco mais das suas percepções, por meio das entrevistas. Para um movimento hermenêutico da interpretação, sugerido por Gadamer, alguns achados revelados pela imersão e a dialética com os professores interlocutores compuseram revelações anteriormente descritas nos capítulos 5.1 a 5.3..

Durante o período de acompanhamento das atividades, eu já buscava identificar possíveis professores para realizar a entrevista. Não elaborei critérios de escolha pré-definidos, uma vez que, naturalmente, foi se constituindo uma aproximação com professores que demonstraram estar mais abertos a trocar experiências comigo, e também me aproximei para dialogar com aqueles que mais se fizeram presentes, durante os períodos de observação e acompanhamento das atividades dos seus estudantes. Assim, estabeleci contato com duas professoras de uma mesma escola e duas de outras duas escolas. Todas, prontamente aceitaram dialogar comigo.

Reservei o momento para realizar as entrevistas com as professoras como parte final das vivências no projeto, considerando que era importante, para mim, vivenciar todo o desenvolvimento do projeto e também ampliar o máximo possível o envolvimento com elas para, então, convidá-las à entrevista.

E também, eu já tinha vivido mais de 5 meses em Viana, o que aumentaria a possibilidade de compreender melhor os aspectos culturais e ambientais, bem como a geografia local, caso esses temas aparecessem nas falas das interlocutoras. Para o movimento da interpretação, seria importante que eu mesma tivesse a experiência da vivência, pois para conhecer minhas interlocutoras e o local de onde falavam, era necessária a imersão da pesquisadora no conhecimento histórico e cultural do lugar.

Para poder conhecer, a investigação histórica sempre somente pode perguntar a outras, à tradição, a uma tradição sempre nova, e perguntar-lhe sempre de novo. Sua resposta não terá nunca, como o experimento, a univocidade do que é visto por si mesmo. (GADAMER, 1999, p. 332)

Dessa forma, após ter usufruído do meu tempo de experimentação, realizei as quatro entrevistas de acordo com um roteiro pré-estabelecido (Apêndice I), favorecendo e estimulando o diálogo entre pesquisadora e pesquisadas. As minhas interlocutoras foram identificadas por algarismos numéricos conforme descrito no capítulo 3.2 desta tese.

Coincidentemente, todas as interlocutoras eram nascidas em Viana do Castelo e tinham passado sua infância na cidade, o que foi muito rico para a interpretação do modo de vida local. Todas eram profissionais já experientes, variando entre 20 a 26 anos de atuação na docência.

Estabelecer o diálogo para conhecer como eram suas experiências nos ambientes naturais, tanto na infância como na fase adulta, em Viana do Castelo, era sempre uma forma agradável de inaugurar uma aproximação maior com as interlocutoras. Mas eu buscava conhecer, também, o que significava a Educação Ambiental na percepção daquelas professoras.

A Interlocutora “Montanha” revela que, para ela, a EA é um processo fundamental para nossa formação socioambiental e, conseqüentemente, à vida na Terra:

Eu acho assim: na educação ambiental é fundamental para o desenvolvimento do ser humano e para a própria existência do nosso planeta [...]. É ambiental e pessoal. Acho que uma coisa está completamente ligada a outra. (Montanha)

Se respeitarmos o meio que nós temos, nós vamos viver muito melhor, tu vais respeitar o outro e vai ter respeito também [...] por que tem que haver equilíbrio é a natureza que dá o equilíbrio, só com a natureza não há mais nada. (Montanha)

Essas falas da Interlocutora “Montanha” corroboram as afirmações de Sauv e (2005, p. 317) referindo-se a EA:

Trata-se de uma dimensão essencial da educa o fundamental que diz respeito a uma esfera de intera o que está na base do desenvolvimento pessoal e social: a da rela o com o meio em que vivemos, com essa “casa de vida” compartilhada.

E   nessa compreensão da relevância e da complexidade que, como pesquisadores e educadores ambientais, cabe-nos intervir e considerar os múltiplos aspectos que envolvem as questões socioambientais.

Já, para a Interlocutora “Praia”, a EA, por meio dos projetos, representa, assim como os esportes, uma oportunidade de envolvimento e reconhecimento pela experiência e uma importante forma de prospectar, para as gera es futuras, as experiências vividas nas atividades:

[...] aqui a escola tem também um projeto que são os desportos náuticos. [...] eu acho que o fato de se fazerem esses dois projetos em paralelo. [...] Eu não acredito que um miúdo que participe no projeto rio ou mar, ou que faça também os desportos náuticos, mais tarde, não v  respeitar o mar, e não vai respeitar o rio, e que v  poluir, inconscientemente ou que vai estragar inconsciente. Por que ele já viu e já está muito próximo desses ambientes, já os estudou, já os usou, já os usufruiu, e portanto acho que mais tarde os vai respeitar muito mais e de uma forma mais consciente do que se nunca tivesse participado. (Praia)

Portanto, eu acho que mais tarde, [...] isso vai passar pros filhos, isso que eles aprenderam agora. (Praia)

Esse reconhecimento da relevância dos projetos ambientais e esportivos revela-se pelo movimento de sensibiliza o que permeia as práticas em ambientes naturais.

Para a Interlocutora “Rio”, a EA reflete uma possibilidade de transforma o e mudança de hábitos:

  claro que, como eu, por exemplo,   uma coisa que me preocupa bastante, que me choca muito, ao nível das praias,   o lixo, não  ? Isso ainda ontem saiu uma notícia que vi no sábado, que a maior parte das aves, tem no sistema digestivo plásticos. Não  , portanto fazer com que as crianças percebam isso,   um exemplo não  ?   importantíssimo inseri-los nestas atividades,   importante. Se não começarmos assim, com eles, desde pequeninos, como   que depois em adultos v o entender? Nós quando adultos temos a dificuldade de mudarmos os nossos comportamentos não   verdade? (Rio)

Para que a EA conquiste seu reconhecimento, é necessário um espaço para a troca de diálogos e saberes e para a busca de estímulos à crítica social. E é na escola, que a EA busca esse espaço de intervenção, pois é no seu espaço, que podem abordar as complexidades socioambientais em suas diferentes dimensões, para contribuir no exercício da cidadania em seu aspecto mais amplo possível.

Para Sauv  (2005, p. 321),

A educa o ambiental acompanha e sustenta de início o surgimento e a concretiza o de um projeto de melhora da rela o de cada um com o mundo, cujo significado ela ajuda a construir, em fun o das características de cada contexto em que interv m.

Quanto   realidade da EA no ambiente escolar, destaco a reflexo de Magalhães (2014, p. 81) argumentando que “a Educa o Ambiental nas escolas  , cada vez mais, fruto da boa vontade e gosto dos professores pela matéria”, essa afirma o   corroborada também pelas expresso das interlocutoras e minhas vivências.

Percebe-se que, nos projetos do CMIA, há muita informa o ambiental de qualidade disponível aos professores, contudo, considerei que o projeto poderia ampliar sua contribui o no campo da forma o inicial e continuada para EA para, dessa forma, ampliar o número de professores envolvidos.

Ainda no que diz respeito aos projetos de EA, a Interlocutora “Parque”, também destaca sua importância na forma o dos estudantes, mas pauta-se nas dificuldades que os professores enfrentam para conduzir essas atividades:

[...] antes era tudo mais fácil quando os professores tinham mais tempo livre. [...] há professores que tem 5 turmas, 5 turmas podem ser 150 alunos, e as pessoas não tem paciência, nem disponibilidade depois para estar nesses projetos, que acabam por ser, tão interessantíssimos. E pr  os alunos são bons, mas acaba por se perder muito tempo, para organizar e a preparar. (Parque)

Percebe-se que até mesmo os professores da disciplina de Ciências, encontram dificuldades para participar, com seus estudantes, das atividades sugeridas pelos projetos do CMIA. E ainda, denota-se na fala da Interlocutora que, além da falta de disponibilidade de tempo com tantas tarefas na escola, a EA não está transversalizada no projeto curricular, e infelizmente d  a impresso de ainda ser tratada como uma questão a mais, uma tarefa extra que o professor tem de

assumir, e não como uma proposta curricular da escola, que envolva toda a comunidade escolar, no sentido de compreender que as relações socioambientais constituem-se pela multiplicidade de saberes.

Pensar a EA, na escola significa repensar nossos espaços educativos,

São necessárias mudanças em metodologias, materiais, atividades, assim como preparação dos professores e adequação da infraestrutura. Os currículos são exemplos do quanto são necessárias tais mudanças, já que tradicionalmente não comportam a dimensão ambiental ou, quando a trazem, ainda está inserida de forma pontual e fragmentada, além de estar dissociada do que ocorre no resto do espaço educativo onde está inserida. (KITZMANN, 2007, p. 562)

Há de se considerar, também, os obstáculos epistemológicos e pedagógicos para essa transversalização da EA no currículo, conforme relata a Interlocutora “Montanha”, referindo-se à EA em suas aulas de Ciências:

A nível de aulas de ciências devia ser mais alargado o leque, não devia ser tão estanque, porque o que eu acho que, puxa há tantas perguntas que se possa fazer, há tantas coisas que se possa descobrir e muitas vezes despertar mais o interesse. (Montanha)

Assim como “Montanha”, todas as demais interlocutoras referiram-se a esse obstáculo de um currículo muito carregado com exigências com os conteúdos teóricos, e também da pressão em cumpri-lo, e na falta de autonomia do professor. Senão, vejamos, ainda revela “Montanha”:

[...] por causa desse conteúdo do programa, não se pode fazer um milhão de coisas bem mais interessantes, que despertavam bem mais o interesse dos miúdos. [...] Uma coisa vivenciada é muito, muito mais fácil, vivenciar as coisas. [...] O mais importante que vejo, é despertar a curiosidade dos ‘miúdos’, que acho que é o mais importante. E depois o que se nota é o esvaziamento entre o meio que nós temos, riquíssimo, e depois o que se leciona. Tenta-se fazer um projeto aqui, outro acolá mas é muito pouco. (Montanha)

Como se pode perceber nas falas, o que se faz de Educação Ambiental, na escola, ainda está fortemente vinculado somente à disciplina de Ciências. E, além disso, as práticas de EA com os estudantes, apenas se justificam se atenderem, expressamente, à distribuição dos conteúdos curriculares determinada nos documentos oficiais, em um dado ano da escolarização, como expressa a interlocutora “Praia”:

Conforme o currículo e, portanto, o ano de escolaridade, e portanto, o ano melhor e que se pode trabalhar mais a educação ambiental, é precisamente o oitavo ano. (Praia)

Embora a EA já tenha deixado de ser uma disciplina, ou uma matéria complementar, sendo, atualmente, uma vertente que engloba uma variedade incomum de conhecimentos socioambientais, conforme Magalhães (2014, p. 9), cabe à escola geri-la no seu projeto curricular:

A Educação Ambiental deve enquadrar-se numa ação interdisciplinar, com a finalidade de alcançar os objetivos a que ela se propõe. É, assim, uma educação evolutiva e progressiva dedicada à criatura humana, com vista à sua evolução e progresso, bem como do mundo em que se insere. Acrescente-se, ainda, que os temas ambientais integram os programas de várias áreas dos diferentes níveis de ensino e que, para além disso, tendo em conta a transversalidade do tema Ambiente, este pode ser tratado em todas as áreas curriculares desde que a escola decida desenvolver a dimensão ambiental no seu projeto curricular.

A interdisciplinaridade e a transversalidade da EA também não transparecem no cotidiano escolar, segundo os relatos das interlocutoras “Praia”, “Rio” e “Parque”:

Nós tentamos trabalhar com visual, em termos de ilustração científica [...] porque também tem assim, os programas são muito extensos e está a se viver uma fase completamente estapafúrdia que é, as provas de português e matemática e que se dá a impressão que tudo ao longo do percurso escolar se direciona para o produto final de português e matemática em detrimento do processo todo. (Praia)

[...] devia envolver várias disciplinas, esse é o objetivo do projeto Eco Escola, é que toda a escola esteja envolvida! Mas atribuem mais aos professores das áreas da ciência [...] E as vezes outras disciplinas como a Geografia, assim no terceiro ciclo, mas geralmente são mais os professores de ciências. E está mais centrado no segundo ciclo, que seria do 5^a ao 6^o ano. Porque depois os professores no terceiro ciclo, já dão muita ênfase a aprendizagem dos conteúdos e desligam um bocadinho desta parte mais lúdica [...], estão mais voltados para que os alunos tenham mais resultados e também os pais querem que os miúdos alcancem ao nível de notas. (Rio)

É complicado. Há sempre o problema dos programas o conteúdo programático que nós temos que cumprir? Neste caso a professora de físico/química também estava envolvida. Porque nós fazíamos juntos a parte de medição de pH da água. Nós a parte das Ciências, ela a parte de físico/química e era um projeto global, de ciências e físico/química, porque no oitavo ano a matéria é muito, é só o ambiente e aí os projetos do CMIA vão de encontro ao 8^o ano. Ao currículo, é muito mais fácil, por exemplo, nós darmos fatores abióticos, fatores bióticos damos a parte da proteção do ambiente. (Parque)

O ideal era que tivesse a professora de português, a professora de história, a professora de geografia. (Parque)

Em consonância com as opiniões das Interlocutoras, a EA poderia ocorrer de forma transversal no currículo e, conforme Pereira (2009) atenderia, assim, a uma recomendação nacional e internacional. A conclusão dos estudos desse autor que avaliou a inserção da EA nos manuais escolares portugueses, recomenda essa necessidade de melhoria:

[...] se queremos uma educação virada para a sustentabilidade, o que se encontra recomendado em documentos oficiais, quer nacionais quer internacionais, os manuais deverão ser melhorados de forma a ser introduzida mais e melhor informação acerca da sustentabilidade, e promover a cidadania. Embora as ciências ecológicas tenham uma tradição enraizada no domínio das ciências da vida, muitos dos problemas ecológicos apelam a uma intervenção multidisciplinar, através de sinergias entre as ciências naturais e as ciências sociais, o que não transparece nos manuais escolares. Constatamos, portanto, que há uma necessidade premente de melhorar. (PEREIRA, 2009, p. 291)

As Interlocutoras também revelam que nunca participaram em processos de formação em Educação Ambiental nem em nível de graduação e nem de aperfeiçoamento profissional ou formação continuada. A Interlocutora “Praia”, respondeu categoricamente que “não”. A Interlocutora “Rio” corroborou, também, a afirmação de que não há muitas formações no campo da EA:

Não. (Praia - referindo-se a participação em formação continuada em EA)

Não, não tive nada. Aliás, eu fui fazendo formações a nível de professores, mas aparece pouco na área de EA, é raro aparecer formações neste nível. (Rio)

A Interlocutora “Parque”, por sua vez, lembrou apenas os conteúdos das disciplinas da graduação, mas que não atendem às complexidades abordadas em EA:

[...] tínhamos apenas as cadeiras pedagógicas eram as tais que contribuía para a formação do professor. Em si, cadeiras de Educação Ambiental não, porque era mais geologia, mais cadeiras específicas. (Parque)

Cruz (2007, p. 61), considera que a EA deva ser assumida pelos docentes em suas práticas, mas declara, inclusive, que essa ação passa pelo processo na formação do professor:

Actualmente assistimos à ideia, em certos organismos oficiais, de que a EA constitui um processo paralelo à educação formal, existindo poucos debates acerca da sua inclusão no *curriculum* formal. Consideramos que a solução se encontra nos docentes, em assumirem esta questão, através das suas práticas. Por outro lado, também cabe um papel decisivo, às Universidades, proporcionando formação aos docentes, enriquecendo-os com recursos metodológicos e científicos.

Nessa mesma direção, a EA inserida no processo de formação do professor e também no processo de formação continuada é reconhecida ainda por Nunes, (2011, p. 296) que percebe a necessidade de ampliação desse campo, dizendo “que haja maior possibilidade de formação com vista à adopção de um ensino com estas características, quer ao nível da formação inicial de professores quer ao nível da formação contínua”.

Assim, embora esta pesquisa já tenha sido socializada, de forma parcial, para a coordenação e a equipe do CMIA, a rede de compreensões aqui apresentada será também encaminhada, de modo físico, ao Centro, como forma de contribuir para a interpretação e a evolução dos trabalhos que já são realizados pelo CMIA com as escolas, e também como subsídio para o que poderia ser renovado nos aspectos teórico-metodológicos que envolvem a formação do professor, para além da formação do estudante para as questões ambientais.

6 CONSIDERAÇÕES PARA CONTINUAR LANÇANDO A REDE

Este seria o momento de finalizar o percurso desta investigação, mas a sensação que tenho é que estou começando, agora, outro movimento, outro ciclo. Percebo, então, os tantos motivos para a minha escolha da *rede* como representação para a interpretação desta pesquisa: minha infância e a vida em família nos momentos de lazer a praia, a Baía Babitonga, o Projeto Toninhas, Viana do Castelo, CMIA, o projeto O mar perto de ti, o personagem “Zé da Tarrafa” criado para contar as histórias da Babitonga no livro *A toninha Babi e sua turma: a importância e a beleza da Baía da Babitonga* (CARLETTO; CREMER, 2012).

Esta caminhada objetivou revelar a EA na percepção de professores da Vila da Glória - São Francisco do Sul, Brasil e de Viana do Castelo, Portugal, uma pesquisa única, mas com duas grandes vivências. Eu, como pesquisadora, seguirei tecendo e lançando outras redes, mas continuarei levando esta com a qual pesquisei todas as ocorrências, também devolvo-as para as comunidades em que estive imersa, para que, da mesma forma, também possam realizar as suas interpretações.

Afinal, do que adiantaria pesquisar, se a rede não fosse mais lançada? Se cessar o movimento de lançar, recolher e perceber o que compõe nossa rede? Se forem estas as perguntas que me moveram, que elas continuem, pois aprendi que, para cada pergunta, há uma ou mais respostas que levará a outras perguntas... E é assim que vamos, pesquisadores em EA, nos movimentando pelas trilhas do campo ambiental.

Mas cabe a mim, neste momento, estender a minha rede de interpretações nos caminhos que segui e pesquisei. Como minha intenção nunca foi comparar, categorizar ou analisar meus Interlocutores, não farei isso também, agora, nesta “finalização”.

Assim, abordarei minhas interpretações em quatro etapas, representando os três “lanços de rede” que joguei, os quais completam esta experiência como um todo, constituindo esta pesquisa: a fenomenologia e a hermenêutica, como fundamento e metodologia em EA na percepção de professores da Vila da Glória - São Francisco do Sul, Brasil; a EA na percepção de professores de Viana do Castelo, Portugal; complementadas com a percepção e interpretação de uma pesquisadora fenomenológico-hermenêutica em EA.

Todas as vezes que lancei a *rede*, pude perceber como a experiência anterior ia, nela, se constituindo, na forma de uma concepção, e assim já me lançava em abertura para outro percebido.



Percebo, agora, que a rede da Fenomenologia foi tecida por mim, durante todos os anos de minha vida. Faltava-me apenas estimular a abertura para essa experiência e isso aconteceu no decorrer das vivências no doutorado, tanto nas disciplinas, nas orientações, nos seminários, nos eventos acadêmicos, nos “cafés filosóficos”, nas reuniões do

GEEAS, nas leituras, como também na escritura desta tese.

A fenomenologia, para a pesquisa em Educação e, especificamente, para esta pesquisa em EA representou, para mim, a possibilidade de atuar conforme o momento se revelava. Este é o rigor que percebo na fenomenologia: estar pronta, como pesquisadora, para acolher o fenômeno que se revelava passo a passo.

E quando parti ao campo para atuar nas intervenções e ações de EA, não precisei negar essas experiências. A fenomenologia possibilitou-me reconhecê-las e suspendê-las para garantir a abertura de um olhar dirigido a um outro horizonte. Mas, para isso, foi também necessário, o reconhecimento anterior aos métodos que eu poderia utilizar na imersão da pesquisa. É dessa forma que o pesquisador está pronto para ir a campo. Lenta e abertamente, sem preconceitos.

No meu caso, a preparação se constituiu pelas leituras e releituras da obra de Merleau-Ponty, *A Fenomenologia da Percepção*. E como, por vezes, tive dificuldade em absorver a nova ciência que se apresentava, procurei o auxílio para a minha interpretação em outros autores que discutiam e interpretavam sua obra. Não sei nem dizer quantas vezes eu li a obra, e acredito que ainda vou ler muitas vezes mais.

Posteriormente, ainda no movimento e no lanço dessa rede, fui conhecendo e reconhecendo a hermenêutica, pela obra de Gadamer, principalmente a *Verdade e*

Método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica, que se constituiu em mais um aporte para a interpretação das vivências da pesquisa.

Com Gadamer, reconheci a força do diálogo, da pergunta e da resposta, da descrição como método para interpretação das experiências e das vivências fenomenológicas. Reconheci a importância da “aventura”, a compreensão de mim pelo outro.



E a rede que lancei e recolhi na escola “João Alfredo Moreira”, na Vila da Glória - São Francisco do Sul, Brasil, está também carregada de interpretações. Exposta para quem mais quiser interpretar... Foi muito interessante o fato de retornar à Baía Babitonga, dois anos após minha participação no Projeto Toninhas, agora

como pesquisadora. Fiz outro caminho, partindo de outro lugar e, principalmente, reconheci que eu já tinha amalhado outras experiências apresentadas pela formação do doutorado.

Estar pesquisadora em uma escola, para mim, não foi fácil e simples como lia e transparecia em tantos trabalhos acadêmicos que utilizei para a elaboração da fundamentação desta tese.

No primeiro dia que cheguei à escola, tive vontade de ligar para meu orientador e pedir: vem comigo?!. Enquanto tudo o que se referia à pesquisa estava apenas no papel, parecia um caminho perfeito a seguir. Mas quando cheguei à escola para, efetivamente, iniciar a pesquisa, entendi que ela só acontece na presença do outro, no meu caso, meus Interlocutores. Foi um caminho lento que percorri na escola, até estabelecer um vínculo para o diálogo com os meus interlocutores. Nem todos se sentem confortáveis quando propomos uma entrevista, e isto precisava, além de ser respeitado, também observado. Mas de uma maneira geral, posso afirmar que a escola, por meio dos gestores e professores, me propiciou um bom convívio na imersão da pesquisa.

Na rede que foi se constituindo entre nós, compreendi que as questões ambientais da Baía Babitonga são percebidas e reconhecidas pelos professores, mas não transpassam o cotidiano escolar, a não ser eventualmente, em ações pontuais, desenvolvidas por alguns poucos professores, como a mobilização para a feira de ciências, ou os projetos externos de EA que são oferecidos à escola.

Não identifiquei, na vivência na escola e no diálogo com os professores, que o sentimento de pertencimento com a região fosse discutido no ambiente escolar, embora ele tenha transparecido nas falas individuais. Este fato possivelmente ocorra pelo elevado número de ACTs que a escola possui, o que gera uma rotatividade anual de professores.

Por outro lado, os saberes e fazeres da comunidade são reconhecidos pelos professores, mas pouco acontece sua transposição didática para o ambiente escolar, possivelmente pela ausência desta discussão no PPP da escola e também pela falta de formação inicial e continuada dos professores, para atuar com as questões locais.

Até mesmo a intervenção do Projeto Toninhas/Univille foi algo pontual na escola. O próprio livro escrito para as comunidades escolares do entorno da Baía Babitonga, não conseguiu atravessar as águas da baía e chegar até a escola. Isso me levou a algumas interpretações: Terá sido a distância o fator que interferiu na chegada dos livros? Ou terá faltado, na escola, alguém envolvido em EA, para fazer essa transposição? Por outro lado, a intervenção em EA teria sido apenas interesse da equipe do Projeto, e não houve por parte deles, a preocupação em ter um responsável na escola para manter a comunicação com o projeto? Ou terá sido apenas um equívoco por parte da equipe do Projeto?

E assim me lanço a outras perguntas: Qual o sentido de um PPP, na escola, se ele acaba se tornando um “copia-e-cola” do texto do ano anterior, apenas com atualizações de dados e datas? O documento existirá apenas para cumprir uma exigência burocrática da Gerência Regional de Educação? Ou a “atualização” do PPP, como parece, é um trabalho isolado da gestão escolar, que não envolve os professores e a comunidade?

Pelas falas dos interlocutores, percebi que a EA é reconhecida por parte dos professores, mas, novamente, em âmbito pessoal, sem demonstrar sua presença efetiva na totalidade da prática docente na escola. E nesta percepção me encontro, novamente, em abertura para novas perguntas: Onde se refletem os objetivos e os

princípios da Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), do Programa Nacional (ProNEA) que já existem, respectivamente, há 17 e 11 anos? Isso, se não levar em conta, também, que o Programa Estadual de Educação Ambiental (ProEEA) foi aprovado em 2011.

E as DCNEAs, que já têm quatro anos e são desconhecidas pelo sistema educativo? Será burocracia, ou será o trabalho isolado de programas de EA advindos, muitas vezes, da iniciativa pública e privada e das universidades que realizam ações pontuais, as quais acabam se constituindo como o “currículo” da escola? Como fazer para que esses marcos legais de que a EA dispõe, atravessem a Baía Babitonga e transpassem o ambiente da escola “João Alfredo Moreira”?

Um dos caminhos poderia ser a formação continuada de professores. E por que não, uma formação continuada dirigida, especificamente, para essa escola, resgatando e retratando as características culturais, ambientais, sociais e econômicas dessa comunidade? Uma formação elaborada de forma conjunta, com a escola e seus professores atendendo à especificidade dessa comunidade escolar? Fazendo emergir o sentido de pertencimento?

Afinal, são muitos os obstáculos a transpor: a distância da escola, o elevado número de professores contratados temporariamente, as ações pontuais de projetos de EA, o resgate do sentimento de pertencimento à Baía Babitonga, cujos obstáculos, ousa dizer, podem ser transponíveis, pois se trata de uma comunidade docente que demonstra abertura para ampliar seus horizontes de atuação em EA, e que poderá dispor desta tese para fazer suas próprias interpretações e também outras perguntas.

E voltando o olhar a outra rede que lancei em Viana do Castelo, Portugal,



vivenciei mais uma pesca de interpretações. Se pesquisar em nosso próprio país já é uma experiência intensa, vale considerar que quando acontece no exterior, distante fisicamente do grupo pesquisador e do orientador, essa experiência

se intensifica.

Mesmo que a língua falada seja a mesma, ser “estrangeira” em um país, é um obstáculo a mais a transpor. Mas tudo ficou “a correr” muito bem. Vencidos os primeiros obstáculos de instalação doméstica, posso dizer que tudo o que ocorreu comigo e minha família, neste período de estágio doutoral, em Viana do Castelo, compôs a minha rede para as interpretações.

Assim, a primeira percepção que me cabe revelar é sobre o ambiente natural de Viana do Castelo, onde se destacam o mar, o rio e o monte, que se fazem presentes, cotidianamente, na vida dos vianenses.

São três importantes ecossistemas que, com certeza, se vê refletidos nas lembranças, nas experiências e, muitas vezes ainda, no cotidiano dos meus interlocutores. E assim, fui me embrenhando no movimento da pesquisa em Viana, no CMIA, no projeto o “Mar perto de ti”, e na dialética com os professores. Perguntando, interpretando as respostas, perguntando novamente...

O CMIA desenvolve intensas atividades de EA abrangendo o rio, o mar e a montanha, as quais são reconhecidas como referência pelos professores. Embora, já partam do CMIA, a estrutura e a metodologia dos projetos e das atividades direcionadas para serem desenvolvidos pelos professores de Ciências, na minha interpretação, poderiam ser ampliadas para os professores de outras áreas. Nesse caso, caberia rever o aporte teórico que embasa a metodologia para as atividades de EA do CMIA?

Essa ampliação do atendimento a outras áreas do conhecimento (Artes, História, Geografia, Matemática, Língua Portuguesa), e um aprofundamento teórico metodológico da própria equipe, não poderia ampliar o apelo conservacionista e cientificista das atividades, aproximando-se assim da abordagem crítica da EA, o que envolve a reflexão sobre os fatores políticos, econômicos e culturais, que colocam em risco a rica biodiversidade dos ecossistemas da região?

Esse fato foi revelado também pelos professores como um obstáculo para trabalhar a EA na escola. Afinal, se a proposta de atividades já é concebida para a disciplina de Ciências, torna-se complexo disponibilizar o tempo apenas da sua carga horária para participar das atividades com os estudantes. Caberia, então, uma readequação dessas atividades para que elas pudessem transcorrer de forma interdisciplinar e continuar atendendo às questões curriculares, o que também foi um tema recorrente na percepção dos professores.

E mesmo com a adesão da escola ao projeto Ecoescolas, ele não permeia nem parece atingir a comunidade escolar, como está previsto nos fundamentos da EA. Dessa forma, pode-se considerar essa adesão como real, por parte das escolas?

E por fim, destaco a ausência de formação no campo da EA, na formação inicial e continuada dos docentes. Estaria aqui a lacuna para a inserção e a efetivação da EA no currículo das escolas? Poderia ser este outro caminho em que o CMIA teria possibilidade de contribuir para a melhoria das práticas docentes?

Assim, descrevo aqui minhas interpretações, mas, no movimento hermenêutico, lancei-me também para outras perguntas. Disponibilizo, então, esta tese e, conforme a intenção, à equipe do CMIA, à Câmara Municipal de Viana do Castelo e aos docentes envolvidos, para fazerem, também, suas interpretações e outras possíveis perguntas, bem como planejar estratégias e pensarem, juntos, como ampliar os processos de formação para EA.

E o que revelar da pesquisadora, neste movimento fenomenológico e hermenêutico que envolveu esta pesquisa? Sim, há também interpretações e novas perguntas. Vivi momentos intensos, uma pesquisa, mas duas experiências.

A pesquisa na escola João Alfredo Moreira, na Vila da Glória, aos poucos, despertou em mim a segurança de ser pesquisadora e, por vezes, me colocou em confronto comigo mesma.

Transpor meus preconceitos e perceber a hora de desacelerar o movimento da pesquisa foi intenso. Deparar-me com a situação de não identificar, na escola, resquícios do Projeto Toninhas, principalmente a ausência dos livros, foi um momento de desaceleração que precisei fazer para que esta revelação não interferisse na continuidade da pesquisa e nem confundisse meus objetivos.

E não teria essa comunidade escolar um enredo para contar uma nova história da Toninha, da Baía Babitonga? Quantos “Zés da Tarrafa”, “Chicos” e “Ritinhas” estariam prontos para contar suas histórias e transformá-las em recurso paradidático?

E a respeito da experiência em Viana do Castelo, quantas interpretações e quantas perguntas ainda residem em mim? Por toda parte se vê o slogan da cidade *Viana do Castelo quem gosta vem, quem ama fica*. Nos primeiros tempos de estadia na cidade, pensava: Que slogan ousado!

Mas, passado algum tempo, já olhava para o slogan e pensava: que bom que viemos para Viana. E faltando poucos dias para ir embora eu me dizia: Eu vou, mas meu coração ficará e hei de retornar. Não foi este um movimento fenomenológico hermenêutico da pesquisadora? A mesma frase, em diferentes tempos, com diferentes interpretações, me conduz ao atrevimento de propor uma complementação nesse slogan: “*Viana do Castelo quem gosta vem, quem ama fica... e cuida!*”.

Hoje percebo o quanto a pesquisa no CMIA me fortaleceu como pesquisadora. Estava sozinha, sem meu orientador, embora virtualmente ele se fizesse presente, e meu coorientador estrangeiro me permitiu seguir livre, sem interferir no movimento que eu já havia começado no Brasil. Assim, fui seguindo minhas percepções, permitindo que a cidade e a cultura local me atravessassem os sentidos e continuei me ancorando nos referenciais teóricos e metodológicos. Por certo, o fator tempo era limitante e constante, mas não permiti me envolver. Deixei a pesquisa transcorrer no seu rigor, na sua disponibilidade.

E assim, diante das interpretações que fiz, no acolhimento das percepções vividas junto aos professores das duas comunidades, as quais vivenciaram ações do Projeto Toninhas/Univille, Brasil, e do CMIA, Portugal, confirmo o argumento que defendo nesta tese, de que as revelações das percepções dessas comunidades de professores podem contribuir para a ampliação do diálogo entre programas e ações de EA nestas e nas demais comunidades escolares.

E agora? Eu, pesquisadora, quero continuar fazendo perguntas! Mas, lanço a rede para o diálogo com você, leitor desta tese: Qual sua interpretação¹²?

¹² Caros leitores desta tese, vamos juntos continuar lançando esta rede. Encaminhe sua interpretação para o e-mail denise.carletto@univille.br, antecipadamente, agradeço.

REFERÊNCIAS

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Fenomenologia: confrontos e avanços**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____; BAUMANN, Ana Paula Purcina; MOCROSKY, Luciane Ferreira. Análise fenomenológica de projeto pedagógico. In: Congresso de fenomenologia da região centro-oeste, 4. **Anais...** Goiânia: UFG, 2011. p. 157-166. Disponível em: <<http://anaiscongressofenomenologia.fe.ufg.br/up/306/o/ComunMariaViggianiBicudo.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm>. Acesso em: 15 mai. 2016.

_____. **Resolução CNE/CP n.º 2, de 15 de junho de 2012**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17810&Itemid=866>. Acesso em: 17 set. 2014.

BRESOLIN, K. Gadamer e a reabilitação dos preconceitos. **Intuitio**, v. 1, p. 63-81, 2008. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/intuitio/article/view/3671>> Acesso em: 4 jun. 2016.

CARLETTO, Denise Lemke. Análise da percepção ambiental dos visitantes do Espaço Ambiental Babitonga/Sala Toninha: contribuindo para a sensibilização ambiental de comunidades litorâneas. In: X ANPED, **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2014. p. 1-15. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/886-1.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2015.

_____; GUERRA, Antonio Fernando da Silveira. Programas de educação ambiental: formação docente e metodologias de avaliação. In: X ANPED, **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2014. p. 1-15. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/886-0.pdf>. Acesso em: 14 jul. 2015.

_____; CREMER, Marta Jussara. **A toninha Babi e sua turma: a importância e a beleza da Baía da Babitonga**. Joinville: Editora Univille, 2012.

CARDIM, Leandro Neves. **A ambigüidade na fenomenologia da percepção de Maurice Merleau-Ponty**. 2007. 199 f. Tese. (Doutorado em Filosofia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://filosofia.fflch.usp.br/sites/filosofia.fflch.usp.br/files/posgraduacao/defesas/2007_docs/doc_leandroCardim_07.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2016.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; GRÜN, Mauro; AVANZI, Maria Rita. Paisagens da compreensão: contribuições da hermenêutica e da fenomenologia para uma epistemologia da educação ambiental. **Cadernos Cedes**, v. 29, n. 77, p. 99-115, jan./abr. 2009.

CENTRO DE MONITORIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO AMBIENTAL – CMIA. Viana do Castelo, Portugal, 2015. Disponível em: < <http://www.cmia-viana-castelo.pt/index.php>>. Acesso em: 10 out. 2015.

CLARO, Lisiane Costa; PEREIRA, Vilmar Alves. No horizonte da fenomenologia: entre conceitos e possibilidades. In: PEREIRA, Vilmar Alves; CLARO, Lisiane Costa (Orgs.). **Epistemologia e metodologia nas pesquisas em educação**. Passo Fundo: Méritos, 2012. p. 73-90.

COUSIN, Cláudia da Silva. Pertencimento ao lugar e a formação de educadores ambientais: um diálogo necessário. **Anais do VII EPEA - Encontro Pesquisa em Educação Ambiental**, Rio Claro - SP, 2013. p. 1-15. Disponível em: < http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0130-1.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2016.

CREMASCO, Maria Virginia Filomena. Algumas Contribuições de Merleau-Ponty para a Psicologia em “Fenomenologia da percepção”. **Revista da Abordagem Gestáltica**. v. 15, n. 1. p. 51-54, jan-jun, 2009.

CREMER, Marta Jussara. **Ecologia e conservação de populações simpátricas de pequenos cetáceos em ambiente estuarino no sul do Brasil**. 212 f. Tese. (Doutorado em Ciências Biológicas) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007. Disponível em: < <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/10943/TeseMartaCremer.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 12 set. 2016.

_____; et al. First record of an anomalously colored franciscana dolphin, *Pontoporia blainvillei*. **An. Acad. Bras. Ciênc.**, Rio de Janeiro, v. 86, n. 3, p. 1221-1226, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0001-37652014000301221&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____; PINHEIRO, Pedro C.; SIMOES-LOPES, Paulo C. Prey consumed by Guiana dolphin *Sotalia guianensis* (Cetacea, Delphinidae) and franciscana dolphin *Pontoporia blainvillei* (Cetacea, Pontoporiidae) in an estuarine environment in southern Brazil. *Iheringia, Sér. Zool.*, Porto Alegre, v. 102, n. 2, p. 131-137, 2012. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S0073-47212012000200003>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

CRESPO, E. A. et al. Report of the Working Group on Abundance Estimates. **Latin American Journal Of Aquatic Mammals**, Amazonas, v. 1, n. 1, p.65-66, 31 jul.

2002. Disponível em: <<http://www.lajamjournal.org/index.php/lajam/article/view/153/105>>. Acesso em: 8 set. 2016.

CRUZ, Sofia da Graça Marques. **A Importância da Educação Ambiental no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Um Estudo de Caso.** 219 f. Dissertação. (Mestrado em Administração e Planificação da Educação) – Universidade Portucalense Infante D. Henrique, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.uportu.pt:8080/bitstream/11328/233/2/TME%20431.pdf>>. Acesso em: 1 set. 2016.

DI TULLIO, Ariane. **Contribuições do projeto ProMEA na rede (São Carlos – SP) à construção de identidade e à formação ambiental continuada de professoras do ensino básico.** 214 f. Tese. (Doutorado em Ciências) – Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Paulo, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/1819/6074.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 3 ago. 2016.

EICHENBERGER, Jacqueline; PEREIRA, Vilmar. Filosofia hermenêutica e suas contribuições para a educação Ambiental. In: PEREIRA, Vilmar Alves (Org.). **Hermenêutica & Educação Ambiental no contexto do pensamento pós-metafísico.** 1ª Ed. Juiz de Fora, MG: Garciaedizioni, 2016, p.110-132.

FREITAS, Maria Ester de. Viver a tese é preciso! Reflexões sobre as aventuras e desventuras da vida acadêmica (Pensata). **RAE – Revista de Administração de Empresas.** São Paulo. v. 42, n.1. p. 88-93, Jan./Mar, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermenêutica em retrospectiva.** Tradução de Marco Antônio Casanova. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Verdade e Método:** Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. **Verdade e Método II:** Complementos e Índice. Tradução de Enio Paulo Giachini; Petrópolis: Vozes, 2002.

GALLI, Vanilda Barbosa. **História e economia:** o desmatamento da mata atlântica: um sinal do desgaste nos meandros da bacia hidrográfica do Rio Cubatão do Norte (Pirabeiraba -Joinville –Santa Catarina) as percepções de seus moradores. 198 f. Dissertação. (Mestrado em Saúde e Meio Ambiente) – Universidade da Região de Joinville: UNIVILLE, 2014. Disponível em: <http://univille.edu.br/account/ppgsma/VirtualDisk.html?action=readFile&file=GALLIV.B_-_Dissertacao_MESTRADO_SAUDE_MEIO_AMBIENTE_-_Univille.pdf¤t=/Dissertacoes_completas>. Acesso em: 12 ago. 2016.

GIL, Antonio Carlos. O projeto na pesquisa fenomenológica. In: Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos, 4., Rio Claro, 2010. **Anais...** Rio

Claro, 2010. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IVsipeq/anais/index.html>>. Acesso em: 7 out. 2014.

GLÜCK, Renê. **Perfil Cultural** – São Francisco do Sul. Glück Edições Ltda. 1 ed. 2014.

GOMES, João Carlos. **Construindo caminhos educativos para interpretação do ambiente pantaneiro**. 300 f. Tese. (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais) - Universidade Federal de São Carlos. UFSCar, São Paulo, 2008. Disponível: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/1606/1728.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 15 ago. 2016;

GRAÇA, Romulo Luiz. **Escalando espaços e contextos na educação ambiental: a percepção de montanhistas do sul de Santa Catarina**. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2013. Disponível em: <<http://www.listasconfef.org.br/comunicacao/Dissertacoes/RomuloGra%E7a.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2016.

GUERRA, Antonio Fernando Silveira. Um olhar sobre as pesquisas em Educação Ambiental na região Sul para a formação de professores(as) educadores(as) ambientais: contribuições para a educação básica. In: RAMOS, Flávia Brocchetto; PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; AZEVEDO, Tânia Maris de (Orgs.). **A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica: múltiplos olhares**. Caxias do Sul: Editora da Edusc, 2012. p. 496-525. Disponível em: <<http://www.portalanpedsul.com.br/home.php?link=publicacoes&sublink=publicacoes>>. Acesso em: 3 fev. 2015.

HERDT, Samyra Orben; MARCOMIN, Fátima Elizabeti. Perscrutando o educador de cada um: uma vivência à luz da percepção de agricultores agroecológicos. **Revista de Educação Pública** - v. 24, n. 57 (set./dez. 2015), Cuiabá, EdUFMT, 2015, p. 615-636.

HOLZ, Annelise Colin. **Caracterização do ambiente acústico subaquático e uso do habitat pela toninha, Pontoporia blainvillei, na Baía da Babitonga, litoral norte de Santa Catarina, Brasil/ Joinville**. 76 f. Dissertação. (Mestrado em Saúde e Meio Ambiente) – Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, Joinville, 2014. Disponível em: <http://univille.edu.br/account/ppgsma/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Holz_A.C._2014.pdf¤t=/Dissertacoes_completas>. Acesso em: 21 jul. 2016.

HUSSERL, Edmund. **A ideia da fenomenologia**. Tradução de Artur Mourão. São Paulo: Edições 70, 2000.

_____. **Ideias para uma fenomenologia pura e para uma filosofia fenomenológica**. Tradução de Marco Suzuki. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DO MEIO AMBIENTE E DOS RECURSOS NATURAIS RENOVÁVEIS – IBAMA. **Proteção e controle de ecossistemas costeiros: manguezal da Baía da Babitonga**. Ibama: 1998.

INSTITUTO CHICO MENDES DE CONSERVAÇÃO DA BIODIVERSIDADE – ICMBio. **Plano de ação nacional**. Disponível em: <<http://www.icmbio.gov.br/portal/biodiversidade/fauna-brasileira/planos-de-acao-nacional.html>>. Acesso em 19 ago. 2014.

KAWAHARA, Lucia Shiguemi Izawa. **Currículos festeiros de águas e outonos: fenomenologia da Educação Ambiental pós-crítica**. 293 f. Tese. (Doutorado em Educação - Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, Cuiabá. 2015. Disponível em: < <http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/66925fa357490b72ecd8f4959812edf4.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

KITZMANN, Dione. Ambientalização de espaços educativos: aproximações conceituais e metodológicas. **Revista Eletrônica do Mestrado de Educação Ambiental**, v. 18, p. 553-574, jan./jun. 2007. Disponível em: < <http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3588/2136>>. Acesso em: 16 set. 2016.

LATORRE, Diego Bernard Varella de Castro. **O fenecer da educação capitalista: estudo das condições dos trabalhadores temporários da Educação (ACTS) no ensino público de Florianópolis**. 148 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2013. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/122569/322019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

LEFF, Henrique. Complexidade, interdisciplinaridade e saber ambiental. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>>. Acesso em: 7 ago. 2016.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo; VIÉGAS, Aline. A relação entre os conceitos de totalidade e de práxis e suas implicações para a educação ambiental: breve incursão na tradição dialética histórico-crítica. In: GUERRA, Antonio Fernando Silveira; TAGLIEBER, José Erno (Orgs.). **Educação ambiental: fundamentos, práticas e desafios**. Itajaí: Editora Univali, 2007.

MAGALHÃES, Pedro Miguel da Silva. **Abordagem pedagógico-didática da educação ambiental para o desenvolvimento sustentável**. 111 f. Dissertação. (Mestrado em Ensino de Física e de Química) – Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Lisboa, 2014. Disponível em: < <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/5194/Tese%20Pedro%20Magalhães.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11 jun. 2016.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: Colóquios sobre pesquisa em educação especial, Londrina, 2003. **Anais...** Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25. Disponível em: <www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/manzinilondrina2003.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2016.

MARCOMIN, Fátima Elizabeti; SATO, Michèle. Percepção, paisagem e educação ambiental: uma investigação na região litorânea de Laguna-SC, Brasil. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 159-186, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982016000200159&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18 jul. 2016.

MARIN, Andreia Aparecida. A percepção no *logos* do mundo estético: contribuições do pensamento de Merleau-Ponty aos estudos de percepção e educação ambiental. **Journal Interações**, Portugal, v. 5, n. 11, 2009. Disponível em: <<http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/375>>. Acesso em: 24 set. 2014.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **O homem e a comunicação: a prosa do mundo**. Tradução de Celina Luz. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1974.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132003000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 ago. 2016.

_____; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência e Educação**, vol. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

NABAES, Thaís de Oliveira. **Leituras do ser no horizonte da racionalidade ambiental: contribuições à educação ambiental**. 132 f. Tese. (Doutorado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Rio Grande, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/handle/1/6028>>. Acesso em: 14 set. 2016.

NUNES, Inês de Oliveira. **As Atividades Laboratoriais e de Campo e a Educação Ambiental: das concepções e práticas explicitadas pelos professores de Biologia e Geologia ao contributo de uma experiência de formação**. Tese. (Doutorado em Ciências da Educação). - Universidade do Minho, Portugal, 2011. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/20321>>. Acesso em: 18 ago. 2016.

ORSI, Raquel Fabiane Mafra. **O movimento da formação continuada em educação ambiental: experiências vividas.** 213 f. Tese. (Doutorado em Educação.) Universidade do Vale do Itajaí – Univali, Itajaí, 2016.

PAITACH, Renan Lopes. **Ecologia alimentar e espacial da toninha (*Pontoporia blainvillei*) e do boto-cinza (*Sotalia Guianensis*) na Baía da Babitonga, Sul do Brasil.** 142 f. Dissertação (Mestrado em Ecologia) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2015. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/132981/333430.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

PASSOS, Luiz Augusto. **Orientação teórico-metodológica que referencia as pesquisas com inspiração fenomenológica no GPMSE (Cuiabá/UFMT).** In: Seminário internacional de pesquisa e estudos qualitativos, 4., Rio Claro, 9 a 11 out. 2010. **Anais...** p. 1-8. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IVsipeq/anais/artigos/51.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2014.

PASSOS, Luiz Augusto; SATO, Michèle. Educação Ambiental: o currículo nas sendas da fenomenologia merleau-pontyana. In: SAUVÉ, Lucie; ORELLANA, Isabel; SATO, Michèle (Orgs.). **Sujets choisis en éducation relative à l'environnement - D'une Amérique à l'autre.** Montréal: ERE-UQAM, 2002.

PEREIRA, Rosa Branca Cameira Tracana. **Educação Ambiental no Ensino Básico e Secundário: Concepções de Professores e Análise de Manuais Escolares.** 388 f. Tese. (Mestrado no Ramo de Estudos da Criança) - Universidade do Minho, Portugal, 2009. Disponível em: < <http://www.ore.org.pt/filesobservatorio/pdf/EducacaoAmbientalME.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

PEREIRA, Vilmar Alves (Org.). **Hermenêutica & Educação Ambiental no contexto do pensamento pós-metafísico.** 1ª Ed. Juiz de Fora, MG: Garciaedizioni, 2016.

_____, et. al. Olhares sobre epistemologia e metodologia nas pesquisas em educação ambiental a partir do horizonte hermenêutico. In: PEREIRA, Vilmar Alves (Org.). **Hermenêutica & Educação Ambiental no contexto do pensamento pós-metafísico.** 1ª Ed. Juiz de Fora, MG: Garciaedizioni, 2016, p.17-43.

_____; DIAS, José Roberto de Lima; LEMOS, Luciane Oliveira. Caminhos epistemológicos e metodológicos. In: PEREIRA, Vilmar Alves; CLARO, Lisiane Costa (Orgs.). **Epistemologia e metodologia nas pesquisas em educação.** Passo Fundo: Méritos, 2012. p. 11-29.

_____; CLARO, Lisiane Costa (Orgs.). **Epistemologia & Metodologia nas Pesquisas em Educação.** Passo Fundo: Méritos, 2012.

PROJETO TONINHAS. **Relatórios do Projeto Toninhas.** Joinville, 2014.

QUADROS, Imara Pizzato. **Palavras científicas sonhantes em um território úmido feito à mão: a arte popular da canoa pantaneira**. 372 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013. Disponível em: <<https://onedrive.live.com/view.aspx?resid=6F738C9CF42A30B0!4071&app=WordPdf&authkey=!AKVYFrQgkmCYWDI>>. Acesso em: 3 fev. 2015.

RANIERI, Leandro Penna; BARREIRA, Cristiano Roque Antunes. A entrevista fenomenológica. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 4., Rio Claro, 2010. **Anais...** p. 1-8. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IVsipeq/anais/artigos/46.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2014.

ROCKSTRÖM, Johan. Feature: a safe operating space for humanity. **Nature**, v. 461, 2009.

RODRIGUES, Ana Maria Torres. **Diagnóstico socioeconômico e a percepção ambiental das comunidades pesqueiras artesanais do entorno da Baía da Babitonga (SC): um subsídio ao gerenciamento costeiro**. 223 f. Dissertação. (Mestrado em Engenharia Ambiental) – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2000. Disponível em: <http://www.icmbio.gov.br/cepsul/images/stories/biblioteca/download/teses_e_dissertacoes/dissertacao_2000_ana_maria_rodrigues.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2016.

SANTA CATARINA. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. São Francisco do Sul: 23.^a Gerência de Educação/Escola de Educação Básica João Alfredo Moreira, 2014.

SARAÇOL, Paulo Valério; DOLCI, Luciana Netto; PEREIRA, Vilmar Alves. Hermenêutica e educação: um encontro com a pesquisa social. *In*: PEREIRA, Vilmar Alves (Org.). **Hermenêutica & Educação Ambiental no contexto do pensamento pós-metafísico**. 1^a Ed. Juiz de Fora, MG: Garciaedizioni, 2016, p. 44-77.

SARTORI, Camila Meirelles. **Fotoidentificação, abundância e área de vida de toninhas, pontoporia blainvillei, na Baía da Babitonga, Santa Catarina**. 96 f. Dissertação. (Mestrado em Saúde e Meio Ambiente) - Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, 2014. Disponível em: http://univille.edu.br/account/ppgsma/VirtualDisk.html?action=readFile&file=Dissertacao_Camila_Meirelles_Sartori.pdf¤t=/Dissertacoes_completas/2014. Acesso em: 2 jul. 2016.

SATO, Michèle. Apaixonadamente pesquisadora em educação ambiental. **Educação, Teoria e Prática**. Rio Claro, v. 9, n. 16/17, p. 24-35, 2001. Disponível em: <www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=108>. Acesso em: 10 ago. 2016.

_____. Isto não é um texto. **Revista Iberoamericana de educacion**, n. 40, pp. 91-98, 2006. Disponível em: <http://www.ambiente.sp.gov.br/wp-content/uploads/cea/Michele_Sato_Revista.pdf>. Acesso em: 10 set. 2016.

SAUVÉ, Lucie. Educação Ambiental: possibilidades e limitações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, 2005. Disponível em: < www.revistas.usp.br/ep/article/download/27979/29759>. Acesso em: 13 jul. 2016.

SICILIANO, S. Review of small cetaceans and fishery interactions in coastal waters of Brazil. In: International whaling commission. **Anais...**, v. 15, p. 241-250, 1994. Disponível em: < <http://www6.ensp.fiocruz.br/repositorio/resource/356224>>. Acesso em: 11 dez. 2015.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à fenomenologia**. Tradução de Alfredo de Oliveira Moraes. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

THIEMANN, Flávia Torreão Corrêa da Silva. **Biodiversidade como tema para a Educação Ambiental**: contextos urbanos, sentidos atribuídos e possibilidades na perspectiva de uma educação ambiental crítica. 159 f. Tese. (Doutorado em Ecologia e Recursos Naturais) – Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Paulo, 2013. Disponível em: < <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/1797>>. Acesso em: 10 jul. 2016.

TONINHAS no limite da sobrevivência. Direção de Marta Jussara Cremer e Adrian Martino. Joinville: Mundo Marinho, 2012. 1 DVD (1h), son., color.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Liliana Maria Pereira. **Avaliação do projeto de educação ambiental do CMIA de Viana do Castelo** - “Escola da Natureza”. 151 f. Dissertação. (Mestrado em Gestão Ambiental e Ordenamento do Território) - Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal, 2013. Disponível em: < <http://repositorio.ipv.pt/handle/123456789/1164>>. Acesso em: 11 mar. 2016.

VENTURIN, Jamur Andre. **A educação matemática no Brasil da perspectiva do discurso de pesquisadores**. 2015. 541 f. Tese. (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista – Unesp, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/134027>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE I – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Entrevista do projeto de pesquisa “PERCEPÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: MOVIMENTO FENOMENOLÓGICO HERMENÊUTICO PARA O DIÁLOGO COM PROFESSORES DA VILA DA GLÓRIA (BRASIL) E VIANA DO CASTELO (PORTUGAL)”

IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Escolaridade:

Tempo que leciona:

Disciplinas que leciona:

Séries em que leciona:

Local de nascimento/cidade:

Estado:

Reside na Vila da Glória/Viana do Castelo? Mora em: _____

Há quanto tempo?

Roteiro de entrevista

Baía da Babitonga/Viana do Castelo

Como é sua vivência na/em Vila da Glória/Viana do Castelo?

Baseado na sua experiência, o que você poderia dizer sobre o ambiente Baía da Babitonga/Viana do Castelo? (fauna, flora, a comunidade local, os turistas)

Educação Ambiental

O que representa para você Educação Ambiental?

O que você poderia me dizer sobre as atividades de Educação Ambiental na escola?

- Consta do PPP da escola;
- Participação dos professores;
- Apoio/incentivo da gestão;
- Participação dos alunos;
- Participação dos pais.
- Como é sua experiência em trabalhar a Educação Ambiental?
- Consta do seu plano de ensino;
- Projetos desenvolvidos e que estão em desenvolvimento.

Projeto Toninhas/CMIA

Você conhece o Projeto Toninhas /CMIA?

Na sua opinião, o que é o trabalho desenvolvido pelo Projeto Toninhas/CMIA?

Como foi para você vivenciar atividades do Projeto Toninhas/CMIA?

- Há o envolvimento da escola com o Projeto Toninhas/CMIA?

O que você poderia me dizer sobre os materiais distribuídos pelo Projeto Toninhas/CMIA?

- Conhece os materiais didáticos?

Intervenção/formação docente

Como é sua experiência em participar de formação de professores com a temática ambiental?

APÊNDICE II – DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaramos para os devidos fins que concordamos com os itens citados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que será assinado pelos sujeitos de pesquisa participantes de nossa escola.

Assim, autorizamos a pesquisadora Denise Lemke Carletto, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), orientada pelo Prof. Dr. Antonio Fernando S. Guerra, a realizar a pesquisa com o título “A percepção de professores sobre questões da sustentabilidade ambiental na Vila da Glória, São Francisco do Sul/SC: ações do programa de Educação Ambiental do Projeto Toninhas/Univille”.

Contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações, permitindo o acesso às dependências da escola, documentos curriculares e acompanhamento das reuniões pedagógicas.

Sabemos que a escola poderá a qualquer fase da pesquisa retirar este consentimento. Também foi, pela pesquisadora citada, garantindo o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Concordamos que o nome, as informações e as fotos da escola sejam divulgados na tese e que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e revistas científicas.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,

Direção da Escola de Ensino Básico João Alfredo Moreira

APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A percepção de professores sobre questões da sustentabilidade ambiental na Vila da Glória, São Francisco do Sul/SC: ações do programa de Educação Ambiental do Projeto Toninhas/Univille”.

Este projeto tem por objetivo geral “reconhecer como os professores da Escola Básica João Alfredo Moreira, na região da Vila da Glória, em São Francisco do Sul, percebem as questões da sustentabilidade ambiental, após intervenção do programa de Educação Ambiental do Projeto Toninhas/Univille”. O projeto será desenvolvido em 16 meses, com atividades previstas para serem desenvolvidas no período de 11/2014 a 2/2016.

Para a efetivação do estudo, contamos com a sua participação nesta pesquisa, que tem abordagem fenomenológica, utilizando a técnica da observação participante. Será realizada entrevista semiestruturada, de acordo com um roteiro de entrevista.

Esta pesquisa oferece riscos mínimos aos participantes; apenas serão observados os materiais e as atividades produzidas na escola. Os participantes farão entrevistas e poderão integrar a formação continuada, na modalidade de aperfeiçoamento profissional. Eventualmente poderão ser fotografados e/ou filmados durante o desenvolvimento das atividades escolares.

Os benefícios desta pesquisa são: evidenciar aspectos que permitam reconhecer as percepções das questões da sustentabilidade ambiental da Vila da Glória e contribuir para a ambientalização curricular na Escola João Alfredo Moreira.

Ao final do projeto de pesquisa será feita a apresentação dos resultados para a comunidade da Escola Básica João Alfredo Moreira.

O presente documento é redigido em duas vias. Uma será entregue ao participante da pesquisa, e a outra via ficará de posse da pesquisadora. Nesse encaminhamento, a pesquisa será conduzida, na Escola João Alfredo Moreira, sob a coordenação da pesquisadora Mestre Denise Lemke Carletto, no telefone (47) 8821-6847, e orientação do Professor Doutor Antonio Fernando Silveira Guerra, no telefone (47) 9124-4925.

A participação na pesquisa não será remunerada. Garante-se ao participante a liberdade de obter mais esclarecimentos durante a aplicação da pesquisa, caso venha a sentir necessidade. Ainda a ele será possibilitada a liberdade de recusar-se a participar da pesquisa ou de retirar o seu consentimento no andamento dos trabalhos. Garantem-se também o sigilo e o anonimato, o direito de o sujeito retirar o consentimento a qualquer tempo sem penalidades.

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária.

Pesquisadora responsável: Denise Lemke Carletto.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação do sujeito, que está em duas vias. Uma delas é sua, e a outra, do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Pesquisador responsável: Denise Lemke Carletto

Assinatura: _____

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DO SUJEITO

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do presente estudo como sujeito e declaro que fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Local e data: _____

Assinatura: _____

Telefone: _____

APÊNDICE IV – DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaramos para os devidos fins que concordamos com os itens citados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que será assinado pelos sujeitos de pesquisa participantes de nosso projeto de Educação Ambiental “O mar perto-de ti”.

Assim, autorizamos a pesquisadora Denise Lemke Carletto, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), orientada pelo Prof. Dr. Antonio Fernando S. Guerra, e co-orientada pelo Prof. Dr. Pedro Alexandre Faria F. Teixeira Gomes, da Universidade do Minho, a realizar a pesquisa com o título “A percepção da comunidade escolar de Viana do Castelo sobre questões de sustentabilidade ambiental: contribuição das ações do Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental (CMIA)”.

Contribuiremos com a pesquisa mencionada sempre que necessário, fornecendo informações, permitindo o acesso às dependências da escola, documentos curriculares e acompanhamento das reuniões pedagógicas.

Sabemos que o CMIA poderá a qualquer fase da pesquisa retirar este consentimento. Também foi, pela pesquisadora citada, garantindo o sigilo e assegurada a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa.

Concordamos que o nome, as informações e as fotos do CMIA sejam divulgados na tese e que os resultados deste estudo poderão ser apresentados por escrito ou oralmente em congressos e revistas científicas.

Colocamo-nos à disposição para qualquer dúvida que se faça necessária.

Atenciosamente,

Coordenador do CMIA

APÊNDICE V – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “A percepção da comunidade escolar de Viana do Castelo sobre questões de sustentabilidade ambiental: contribuição das ações do Centro de Monitorização e Interpretação Ambiental (CMIA)”.

Este projeto tem por objetivo geral “reconhecer como os professores de Viana do Castelo, percebem as questões da Educação Ambiental, após intervenção do programa de Educação Ambiental do CMIA”. O projeto será desenvolvido em 6 meses, com atividades previstas para serem desenvolvidas no período de 04/2015 a 9/2015.

Para a efetivação do estudo, contamos com a sua participação nesta pesquisa, que tem abordagem fenomenológica, utilizando a técnica da observação participante. Será realizada entrevista semiestruturada, de acordo com um roteiro de entrevista.

Esta pesquisa oferece riscos mínimos aos participantes; apenas serão observados os materiais e as atividades produzidas na escola. Os participantes farão entrevistas e poderão integrar a formação continuada, na modalidade de aperfeiçoamento profissional. Eventualmente poderão ser fotografados e/ou filmados durante o desenvolvimento das atividades escolares.

Os benefícios desta pesquisa são: evidenciar aspectos que permitam reconhecer as percepções das questões da Educação Ambiental dos professores de Viana do Castelo.

Ao final do projeto de pesquisa será feita a apresentação dos resultados para a comunidade envolvida nas atividades do CMIA.

O presente documento é redigido em duas vias. Uma será entregue aos participantes da pesquisa, e a outra via ficará de posse da pesquisadora. Nesse encaminhamento, a pesquisa será conduzida, no CMIA, sob a coordenação da pesquisadora Mestre Denise Lemke Carletto, no telefone +55 (47) 8821-6847, e orientação do Professor Doutor Antonio Fernando Silveira Guerra, no telefone +55 (47) 9124-4925 e co-orientação do Professor Doutor Pedro Alexandre Faria F. Teixeira Gomes 919-317-226.

A participação na pesquisa não será remunerada. Garante-se ao participante a liberdade de obter mais esclarecimentos durante a aplicação da pesquisa, caso venha a sentir necessidade. Ainda a ele será possibilitada a liberdade de recusar-se a participar da pesquisa ou de retirar o seu consentimento no andamento dos trabalhos. Garantem-se também o sigilo e o anonimato, o direito de o sujeito retirar o consentimento a qualquer tempo sem penalidades.

ATENÇÃO: A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária.

Pesquisadora responsável: Denise Lemke Carletto.

Após ser esclarecido(a) sobre as informações do projeto, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação do sujeito, que está em duas vias. Uma delas é sua, e a outra, do pesquisador responsável. Em caso de recusa, você não será penalizado(a) de forma alguma.

Pesquisador responsável: Denise Lemke Carletto

Assinatura: _____

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DO SUJEITO

Eu, _____, abaixo assinado, concordo em participar do presente estudo como sujeito e declaro que fui devidamente informado e esclarecido sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos.

Local e data: _____

Assinatura: _____

Telefone: _____