

EDUCAÇÃO AMBIENTAL, TOPOFOBIA E TOPOCÍDO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE MARÍLIA - SP

Vladimir Bertapeli*

RESUMO: A Educação Ambiental, nas últimas décadas, vem sendo valorizada como um conjunto de ações pedagógicas que deve estar presente, tanto de maneira transversal quanto interdisciplinar, na formação crítica dos indivíduos. Mas como sensibilizar pessoas alheias aos problemas ambientais quando tampouco sabem o que acontece com o seu próprio espaço? Como falar de Educação Ambiental entre estudantes, funcionários e professores que consideram hostil o ambiente escolar? Para responder essas questões, o presente trabalho faz uma análise a respeito da maneira como os frequentadores de uma escola estadual, localizada no município de Marília, São Paulo, se relacionam e qual é a percepção que eles possuem do lugar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental; Topofobia; Topocídio.

ENVIRONMENTAL EDUCATION, TOPOFOBIA AND TOPOCIDE IN A GOVERNMENT SCHOOL IN MARÍLIA SP BRAZIL

ABSTRACT: Environmental Education has been valorized during the last decade as a set of pedagogical actions which must exist transversally and interdisciplinarily within the subjects' critical formation. How must people foreign to environmental issues be sensitized when they hardly know what is happening within their own surroundings? How may one speak about Environmental Education among students, staff and teachers who consider the school environment as a dangerous and hostile place? Current analysis investigates the manner people who attend a government school in Marília SP Brazil relate themselves to the school environment and perceive the place.

KEYWORDS: Environmental Education; Topophobia; Topocide.

* Graduado em Ciências Sociais, licenciatura e bacharelado, pela Universidade Estadual Paulista - FFC-UNESP; Bolsista Fapesp (Iniciação Científica); Membro do Centro de Pesquisas e Estudos Agrários e Ambientais -CPEA, FFC-UNESP e do Centro de Estudos Indígenas Miguel Angel Menéndez - CEIMAM, FCLAr-UNESP; E-mail: vladbertapeli@marilia.unesp.br.

INTRODUÇÃO

A crise ambiental pela qual passa o planeta Terra – com desmatamentos; poluição das águas, do solo e do ar, secas prolongadas; enchentes; desertificação; redução da biodiversidade; aquecimento global etc. – fez com que surgisse a concordância de que, se tais problemas não forem resolvidos ou mitigados, poderão, conseqüentemente, ameaçar a existência de todos os seres vivos.

Podemos dizer que tal crise teve a sua gênese com a Revolução Industrial e não podemos esquecer que outros elementos também contribuíram para isso, como, por exemplo, o crescimento urbano desordenado e o apelo da propaganda. Este último possibilitou o surgimento da *sociedade de consumo*, na qual, para ser feliz, não basta apenas consumir o necessário, mas também o supérfluo. Assim, tais elementos provocaram o aumento da quantidade de lixo produzido e intensificaram a degradação ambiental.

Vale ressaltar que apenas na década de 1970 as questões ecológicas despertaram a consciência mundial para a necessidade de manutenção do meio ambiente. Desde então, a Organização das Nações Unidas (ONU) vem realizando conferências para debater tais problemáticas com a intenção a busca de soluções para os principais impactos ambientais globais.

Assim, a relação até então existente entre natureza e humanidade, que tem provocado tal crise, é, sem dúvida, posta no centro das discussões acadêmicas, dos governos e da sociedade civil. E, nas últimas décadas, temos então presenciado inúmeras tentativas em que se procuram instaurar práticas socialmente sustentáveis.

Portanto, tem-se instituído, tanto no âmbito de programas governamentais quanto nas ações dos movimentos sociais e ecológicos, iniciativas que promovam a solução ou mitigação de tal situação.

Conseqüentemente, as escolas, entre outros espaços, são apontadas como lugares ideais para a formação e sensibilização de cidadãos atentos às questões ambientais.

Logo, a Educação Ambiental vem sendo valorizada como um conjunto de ações pedagógicas que deve estar presente, tanto de maneira transversal quanto interdisciplinar, adotando um conjunto dos saberes, na formação crítica dos indivíduos (CARVALHO, 2006).

Todavia, questiona-se a melhor maneira de sensibilizar crianças e jovens que são alheias aos problemas socioambientais que afligem a humanidade, quando tampouco sabem o que acontece com o seu próprio espaço. Outra problemática aqui apontada é como falar de EA (Educação Ambiental) entre estudantes, funcionários e professores que consideram hostil o ambiente escolar.

Para responder a essas questões, o presente trabalho tem por objetivo fazer uma análise a respeito da maneira como estudantes, professores e funcionários de uma escola estadual, localizada no município de Marília, São Paulo, se relacionam com o lugar e qual é a percepção que dele possuem.

Portanto, para uma pesquisa desta natureza, que possibilita a interdisciplinaridade entre os diversos campos do saber científico, acreditamos que a metodologia a ser aplicada deve estar fundamentada na Antropologia Interpretativa de Clifford Geertz e na Geografia da Percepção (Topofilia) de Yi-Fu Tuan. Campos estes do conhecimento cujas bases estão na Semiótica e na Filosofia Fenomenológica que, por seu turno, apresentam-se como formas de análise da relação homem-espaço. A Fenomenologia é apresentada como o campo de apreciação da essência dos fenômenos, tanto materiais (naturais), quanto imateriais (culturais, ideias), enquanto que a Semiótica é considerada como a área do conhecimento que estuda os signos, isto é, tudo aquilo que é produzido e pode ser interpretado.

2 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL E NO MUNDO

A Educação Ambiental, segundo Isabel Carvalho (2006), é fruto do movimento ecológico que, por seu turno, teve sua gênese na nova esquerda e na contracultura das décadas de 1960 e 1970. O geógrafo Carlos Porto Gonçalves (1996) destaca que, durante esse período, houve um aumento de movimentos que não só criticavam o modo de produção capitalista, mas, essencialmente, o modo de vida.

[...] enquanto o movimento operário em sua vertente marxista dominante (social-democrata e leninista) insistia na “missão histórica do proletariado” que, uma vez vitorioso sobre a burguesia capitalista, resolveria então todos os problemas cotidianos, os movimentos que emergem na década de 1960 partem da situação concreta de vida de jovens, das mulheres, das “minorias” étnicas, etc. para exigir a mudança dessas condições. (GONÇALVES, 1996, p. 11-12).

Conseqüentemente, os ambientalistas brasileiros também foram influenciados por esses movimentos. Entretanto, lembramos que o contexto histórico-político do Brasil daquela época era marcado pelas lutas de redemocratização do país, fazendo com que o movimento ecológico daqui assumisse matizes peculiares. Assim, temos por um lado essa demanda dos movimentos sociais e organizações políticas pelo fim da ditadura militar e, por outro, havia o contexto internacional em que eram latentes as críticas da contracultura e das formas de luta do ecologismo europeu e estadunidense.

Desse modo, entendemos que houve um progressivo diálogo e aproximações entre ecologistas e os movimentos sociais no Brasil. Deu-se, portanto, um caráter social a determinados movimentos ambientalistas. Por exemplo, a luta dos seringueiros da Amazônia, liderados por Chico Mendes, que acabou tendo também dimensões ecológicas; ou então os ribeirinhos do Rio São Francisco, no sertão da Bahia, que, em 1993, com apoio dos frades franciscanos, desceram o São Francisco para

denunciar a degradação social e ambiental em todas as comunidades que encontravam pelo trajeto. Portanto, a Educação Ambiental no Brasil é fruto dos movimentos sociais e ecológicos.

[...] as lutas ambientais são espaços de ação emancipadores que devem ser valorizados por uma prática educativa que se some à busca de uma sociedade justa e ambientalmente sustentável. Nesse sentido, a EA estaria ao lado das forças integrantes de um projeto de cidadania democrática, ampliada pela luta de justiça ambiental. (CARVALHO, 2006, p. 169).

No âmbito mundial, podemos dizer que o interesse dos órgãos internacionais pela EA começou quando esta passou a ser objeto de discussão de políticas públicas nos encontros promovidos pela Organização das Nações Unidas (ONU): na I Conferência Internacional sobre Meio Ambiente, realizada em Estocolmo, Suécia, em 1972; na I Conferência sobre Educação Ambiental em Tbilisi (na ex-URSS), em 1977; e na II Conferência sobre Educação Ambiental, em Tessalônica, Grécia, em 1992. Sendo estes dois últimos encontros que lançaram as bases da EA para o mundo (ALVES, 2000).

Logo, essa mobilização internacional proporcionou inúmeras conferências e seminários em diversos países, bem como a adoção de tal proposta em programas governamentais.

A Educação Ambiental apareceu, pela primeira vez, na legislação brasileira em 1973, como atribuição da Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA). Mas foi na década de 1980 e 1990, com o avanço da consciência ambiental, que ela cresceu e se tornou mais conhecida.

Segue abaixo as principais políticas públicas para a Educação Ambiental no Brasil:

- a) Em 1984, tem-se a criação do Programa Nacional de Educação Ambiental (PRONEA).

- b) A Constituição de 1988, no capítulo de meio ambiente, a Educação Ambiental passa a ser incluída como direito e dever do Estado.
- c) É criado, em 1992, pelo Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais e Renováveis (IBAMA) e pelo Ministério da Educação (MEC) o Núcleo de Educação Ambiental.
- d) Em 1997 é elaborado os Parâmetros Curriculares Nacionais, no qual o “meio ambiente” é incluído como um dos temas transversais.
- e) É aprovada, em 1999, a Política Nacional de Educação Ambiental, a Lei nº 9.795.
- f) No ano de 2001 é implementado pelo MEC o Programa Parâmetros em Ação: meio ambiente na escola.
- g) Regulamenta-se no ano seguinte a Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795) pelo Decreto nº 4.281.
- h) Em 2003 cria-se o Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental, reunindo MEC e MMA.

Entretanto, o evento mais significativo que possibilitou o avanço da Educação Ambiental no Brasil e também em várias partes do mundo, sem dúvida, foi o Fórum Global. Este aconteceu paralelamente a Rio-92, isto é, a Conferência da ONU sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente, realizada no Rio de Janeiro em 1992. Um dos consensos desse Fórum foi a necessidade de disseminar uma nova consciência e atitude em relação ao cuidado com o planeta entre as crianças e jovens (ALVES, 2000).

Os movimentos sociais e as organizações não governamentais (ONGs) que estavam presentes no Fórum Global formularam o Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis, no qual foi definido um projeto pedagógico para Educação Ambiental. O Brasil segue, portanto, as orientações desse Tratado (CARVALHO, 2006).

Desde então, a Educação Ambiental tem procurado estabelecer uma perspectiva interdisciplinar para a compreensão das questões que afetam as relações entre os grupos humanos e os ambientes em que aqueles estão inseridos, acionando as diversas áreas do conhecimento e os inúmeros saberes das comunidades e populações locais. Além disso, seja no âmbito da escola formal, seja na organização comunitária, a Educação Ambiental procura gerar processos de mudanças culturais cujo objetivo é obter a sensibilização à crise socioambiental e à urgência na mudança dos padrões de uso dos bens naturais.

3 A ESCOLA

A escola pesquisada ocupa uma quadra de um bairro de Marília, cidade localizada na região noroeste do Estado de São Paulo. Atualmente há nela 810 alunos, distribuídos em três períodos. Deste número, a Escola possui 370 estudantes que estão matriculados no Ensino Fundamental, enquanto 440 estão no Ensino Médio. Muitos deles residem no próprio bairro, em geral são filhos de trabalhadores de baixa renda – em sua maioria mulheres que exercem serviços como diarista, auxiliar de limpeza, doceiras, caixas de supermercados, etc. –, desempregados e ambulantes. Há também aqueles que estão envolvidos em alguma atividade ilícita.

O corpo docente, por sua vez, é composto por 30 professores, sendo um pouco mais da metade efetivada em seu cargo. A outra porção é formada por

professores substitutos, eventuais ou afastados. E muitos deles moram em regiões distantes da Escola.

Em relação aos funcionários, há 12 agentes que exercem funções como, por exemplo, administrativa, cozinha, limpeza, zeladoria e inspeção de alunos. Ao contrário dos professores, muitos dos funcionários residem nas imediações da Escola ou em bairros próximos.

Tal escola é circundada por árvores e um muro alto que, com o passar dos anos e com o aumento da violência, fora tomando corpo. Dois portões de ferro dão acesso à Escola: um à secretaria, a “entrada oficial”, uma vez que o nome da Escola está ali afixado e é utilizado pelos professores e funcionários; e o outro está localizado aos fundos, sendo usado pelos alunos.

Os muros demarcam claramente a passagem entre duas realidades: o mundo da rua e o mundo da escola, como que a tentar separar algo que insiste em se aproximar. A escola tenta se fechar em seu próprio mundo, com regras, ritmos e tempos. (DAYRELL, 2001, p. 147)

A estrutura é composta por três prédios: dois deles possuem piso superior e o terceiro é o pátio coberto que liga aos dois primeiros. Encontra-se no primeiro a sala da diretoria, secretaria, professores, sanitários. No segundo prédio temos a biblioteca, almoxarifado, sanitários, cozinha, cantina e refeitório. Já no terceiro prédio estão localizadas as salas de aula, de informática e a casa do zelador. Há mesas e bancos de concreto que estão distribuídos do lado de fora da cobertura do pátio e sob algumas árvores. Existe também uma quadra coberta. E, em frente a esta, rente aos sanitários, existe uma pequena horta protegida por uma cerca.

A passagem de um prédio para o outro é dificultada por grades e portões. Para quem ingressa pelo lado em que os professores e funcionários adentram, tem que passar por três portões. O último destes, que

dá acesso ao terceiro edifício, é controlado por um funcionário. Este, além de controlar a entrada e saída de professores e alunos, também é responsável pela “ordem” no pátio e até nas salas de aula. Para isso ele utiliza um apito que é constantemente ouvido por todos, inclusive nos horários de aula. Sobre o motivo disso, um dos professores explicou que foi uma maneira encontrada pela direção para inibir a depredação do terceiro prédio pelos alunos.

É neste ambiente, portanto, que alunos, funcionários e professores convivem diariamente. Um lugar considerado hostil, como pode se perceber através dos signos imprimidos por eles.

[...] a concepção de vida social como organizada em termos de símbolos [...] cujo significado [...] devemos tomar para conhecer o que formula seus princípios [...] A explicação interpretativa [...] concentra-se no significado que instituições, ações, imagens, elocuições, eventos, costumes [...] têm para seus “proprietários”. (GEERTZ, 1998, p. 36-37).

Assim, a cultura está localizada nos símbolos criados pelos homens e, além do mais, os modelos de ação social estão repletos de símbolos que são entendidos pelas pessoas de um determinado grupo social. Todavia, pelo fato de serem públicos, lembramos que esses símbolos podem também ser compreendidos por todos. A razão disso é que a cultura possui um caráter compartilhado e, por conseguinte, pode ser compreendida por todos (GEERTZ, 1978).

4 FENOMENOLOGIA, TOPOFOBIA E TOPOCÍDIO

O geógrafo Yi-fu Tuan (1980) observa que os indivíduos possuem diferentes formas de sentir e compreender o lugar em que vivem. Partindo da fenomenologia, esse geógrafo realizou significativos

estudos a respeito das visões que as pessoas têm acerca do meio ambiente e de que maneira o percebem, estruturam e avaliam. As suas contribuições vão desde a análise como os indivíduos sentem e conhecem o espaço e o lugar até a maneira como experienciam e entendem o mundo. Segundo Tuan (1980, p. 17):

[...] a percepção é a resposta dos sentidos aos estímulos internos, como a atitude proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados, enquanto outros retrocedem para a sombra, ou são bloqueados.

O que diz respeito à fenomenologia, lembramos que foi Edmund Husserl o fundador de tal pensamento filosófico e que fora influenciado pela filosofia kantiana. A fenomenologia, segundo Japiassu & Marcondes (1993), é uma tentativa de descrição da subjetividade transcendental dos modos de operar a consciência. Giddens (1996), por sua vez, aponta que falar de fenomenologia não é falar de um corpo de pensamento simples e unificado.

Desse modo, visando estabelecer um método de fundamentação da ciência e da constituição da filosofia como ciência rigorosa, a fenomenologia é definida como uma volta aos fenômenos, àquilo que aparece à consciência, que se dá como seu objeto intencional. O conceito de *intencionalidade*, por sua vez, ocupa um lugar de destaque dentro do pensamento fenomenológico, definindo a própria consciência como intencional, como voltada para o mundo, sendo que “toda consciência é consciência de alguma coisa”. Portanto, a fenomenologia pretende ao mesmo tempo combater o *empirismo* e o *psicologismo* e superar a oposição tradicional entre *realismo* e *idealismo*. (JAPIASSU; MARCONDES, 1993)

O antropólogo David Le Breton (2007), por seu turno, ao declarar a seguinte frase: “Sinto, logo existo”, o que contraria o pensamento cartesiano; isto porque não considera que o corpo seja um limite para ao conhecimento do mundo e do espírito, lembra-nos que

foi o filósofo francês Merleau-Ponty (1999) em sua obra *Fenomenologia da Percepção*, quem melhor demonstrou a relação entre corpo e o espaço exterior na dinâmica das percepções.

Toda percepção exterior é imediatamente sinônima de uma certa percepção de meu corpo, assim como toda percepção de meu corpo se explicita na linguagem da percepção exterior [...] será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto percebemos o mundo com nosso corpo. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 277-278).

Lembramos ainda que a fenomenologia de Merleau-Ponty (1980a, 1980b, 1999) depara-se com duas linhas de pensamento: o *idealismo filosófico* e o *empirismo científico*, que lhe parecem insuficientes para a compreensão do mundo. Isto porque, enquanto o *idealismo filosófico* postula que o conhecimento do mundo ocorre por meio das representações que o indivíduo faz sobre o que está a sua volta, por outro lado, o *empirismo científico* coloca que o mundo existe independentemente da *significação-mundo*, ou seja, de nossas representações.

Assim, como saída para esse impasse entre *subjetivismo* e *objetivismo*, a percepção é apontada por esse filósofo como sendo a relação primordial com o mundo. Além disso, Merleau-Ponty (1999) afirma que esse entendimento da percepção implica em dizer que ela não é apenas compreendida como algo verdadeiro, mas como acesso a verdade.

Há uma relação de meu corpo consigo mesmo que transforma no *vinculum* do eu com as coisas. Quando a minha mão direita toca a esquerda, sinto-a como uma ‘coisa-fria’, mas no mesmo instante, se eu quiser, um acontecimento extraordinário se produz: eis que minha mão esquerda também se põe a sentir a mão direita. [...] Há uma reviravolta na relação, a mão

tocada torna-se tocante, obrigando-me a dizer que o tato está espalhado pelo corpo, que o corpo é 'coisa sentiente', 'sujeito-objeto'. (MERLEAU-PONTY, 1980a, p.247).

A experiência do mundo que ocorre no corpo através dos sentidos é fundamental no processo de cognitivo. Além disso, a relação com o outro também procede da mesma forma pelo fato de que se percebe outra sensibilidade, depois um indivíduo, depois um pensamento. Assim, percebe-se que o outro também percebe (MERLEAU-PONTY, 1980b).

Desse modo, segundo a fenomenologia, o homem vê o mundo e seus fenômenos conforme a sua cultura, o meio ambiente, a educação e outros fatores que constituem seu entorno e seu interior (HUSSERL, 1975, *apud* ROCHA, 2002/2003).

Sobre o conceito de cultura aqui empregado, utilizamos a proposta de Geertz (1978). Este, partindo de um pressuposto de Max Weber, afirma que a cultura é uma teia de significados desenvolvida pelo próprio homem e que o mantém preso, na qual não cabe à antropologia a busca pelas leis, mas a procura de seus significados.

A partir dessa concepção, o homem se efetiva pela ação do corpo no tempo e no espaço. Estes são habitados pelo corpo e essa é a condição humana para o conhecimento. Isso é essencial para refletir sobre a tomada de consciência sensível do mundo, a inscrição do homem no seu entorno e a elaboração simbólica do seu meio através das percepções (LE BRETON, 2007).

Assim, Tuan (1980, 1983) denomina "topofilia" o amor ao lugar que muitos demonstram ter. Logo, esta pode ser entendida como os laços afetivos do indivíduo com seu meio ambiente. O oposto disto é a "topofobia", que é a aversão que as pessoas têm ao lugar. Além destes dois conceitos, ele também usa o conceito de "topocídio", cujo significado é a destruição que o homem efetua sobre as paisagens naturais e culturais.

Neste sentido, os estudantes da escola pesquisada, assim como qualquer outro grupo social que possui alguma aversão ao lugar – "topofobia" –, passam então a recriá-lo, ou seja, adaptam o espaço escolar conforme os seus interesses. Entre os alunos isso se dá naqueles espaços fora da sala de aula, – a hora da entrada e saída da escola, o intervalo e a aula de educação física.

Os alunos [...] se apropriam dos espaços, que a rigor não lhes pertencem, recriando neles novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade. Assim, as mesas do pátio se tornam arquibancadas, pontos privilegiados de observação do movimento. (DAYRELL, 2001, p. 147).

Por exemplo, a escada que liga o primeiro ao segundo prédio, sem dúvida, é um dos espaços reutilizado por eles. É neste lugar que os encontros são realizados. O interessante é que esses encontros se dão diante da direção, da secretaria e, sobretudo, para o portão principal.

Os bebedouros também são adaptados pelos estudantes. Além de serem usados para beber água, eles acabam também servindo para lavar rostos e braços. Os banheiros, por sua vez, são utilizados para outros fins. São neles que muitos alunos se escondem para "matar" aula.

Além de resignificar o espaço devido à "topofobia", muitos deles passam também a destruí-lo, o chamado "topocídio". O péssimo estado de conservação das salas e de toda a estrutura, com pichações nas carteiras e paredes, sujeiras deixadas no chão e a precariedade na manutenção devido ao pequeno quadro de funcionários, são exemplos de "topocídio". A direção da Escola tenta amenizar a situação através de campanhas de conscientização para os alunos, mas essas campanhas não surtem o esperado resultado pelo fato de não se levar em conta que muitos dos alunos são

avessos à escola e, por essa razão, passam a destruí-la.

Assim, como podemos observar, o aspecto físico e a forma como os alunos lidam com o espaço, demonstram certos elementos que podem explicar a maneira como são dadas as relações. Se a arquitetura do lugar fosse outra, que considerasse as características dos seus frequentadores, muitos dos problemas enfrentados pela escola não existiriam. Como afirma Dayrell (2001, p. 147), “[...] a arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras [...] O espaço arquitetônico da escola expressa uma determinada concepção educativa”.

A “topofobia” e o “topocídio” também se manifestam dentro da sala de aula. As turmas, geralmente com 35 a 45 pessoas, são confinadas em pequenos espaços. Este é, sem a menor dúvida, um fator prejudicial para o rendimento das aulas. Percebe-se o quanto isto compromete o trabalho do professor no que tange aos cuidados que ele deve ter com a diversidade cultural.

O comportamento dos estudantes dentro da sala – menciono aqui apenas estes pelo fato de que os professores não frequentam o pátio na hora do intervalo, o que também podemos considerar como um outro exemplo de aversão ao lugar – não é muito diferente do que se pode constatar no pátio. Mas, ao contrário do que acontece lá fora, a hostilidades entre professores e alguns alunos são latentes. É comum presenciar brigas entre professores e estudantes, com ofensas, provocações e gestos desrespeitosos.

Afinal, como o professor pode tratar às necessidades individuais numa sala contendo um enorme contingente de pessoas? E mais, num quadro como este, como ele pode abordar a Educação Ambiental?

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação de um projeto pedagógico ambiental

nas escolas, seguindo o modelo do *Tratado de Educação Ambiental para sociedades sustentáveis*, proposto pelas organizações não governamentais e pelos movimentos sociais durante o Fórum Global, cuja finalidade é mudar o comportamento que as pessoas têm para com o meio ambiente, não alcançará o resultado esperado se não for levado em conta os laços afetivos ou a aversão que os indivíduos possuem em relação ao espaço que os cercam.

Assim, uma maneira de reverter tal situação é a possibilidade de trabalhar com a percepção ambiental na escola. Isto é, procurar os modos pelos quais os fenômenos se mostram, considerando para isso as nuances do sentir o lugar que cada estudante, professor e os demais envolvidos possuem.

Isso porque a fenomenologia da percepção, ao ser aliada à Educação Ambiental, procura descrever os significados das experiências de vida de cada um, explora a estrutura da consciência dos seres humanos, busca a essência dos fenômenos e, por fim, utiliza elementos baseados na memória, imagens, significações e vivências para reconstruir o mundo. Consequentemente, ela rompe com a proposta da ciência cartesiana de dicotomia do sujeito e objeto.

Segundo Quaranta (2005), a fenomenologia de Merleau-Ponty, ao enfatizar o papel do corpo para conhecer o mundo, mostra-se como um caminho para se trabalhar em educação ambiental a percepção em diversos ambientes. Além disso, a possibilidade de interação com o outro é fundamental em um mundo comum que nos é subjacente, isto é, a diferença entre as nossas perspectivas não são incomensuráveis porque, do começo ao fim, estamos falando de um mesmo mundo (MERLEAU-PONTY, 1980a).

Além disso, conforme as palavras de Muñoz (1975, p. 12):

Pero el organismo y el médío, para Merleau-

Ponty, mantienem una *dialéctica vivida no formulable en tesis, so pena de convertirla en dialéctica embalsamada. La relación no podrá ser nunca una relación objetiva sino vivida, puesto que se trata de una relación por el sentido.*

E segundo Tuan (1980, p. 17):

[...] a percepção é a resposta dos sentidos aos estímulos internos, como a atitude proposital, na qual certos fenômenos são claramente registrados, enquanto outros retrocedem para a sombra, ou são bloqueados.

Desse modo, o exercício da Educação Ambiental em lugares ricos em estímulos sensoriais, como em trilhas, passeios a museus, parques e até mesmo no pátio e nos arredores da escola, cria a oportunidade para os estudantes utilizarem seus corpos para perceberem o lugar em que estão inseridos. Isso permite a interação entre as pessoas, reconhece e valoriza o ambiente em que vivem, tornando-as mais humanas.

REFERÊNCIAS

- ALVES, R. **Educação ambiental: um desafio aos educadores?** 2000. 146f. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.
- CARVALHO, I. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.** São Paulo, SP: Cortez, 2006.
- DAYRELL, J. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura.** Belo Horizonte, MG: UFMG, 2001.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1978.
- _____. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa.** Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 1998.
- GIDDENS, A. Algumas escolas da teoria social e filosofia. In. NOVAS Regras do Método Sociológico. Lisboa: Gradiva, 1996.
- GONÇALVES, C. W. P. **Os descaminhos do meio ambiente.** São Paulo, SP: Contexto, 1996.
- JAPIASSU, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia.** Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1993.
- LE BRETON, D. **El sabor del mundo: una antropologia de los sentidos.** Buenos Aires: Nueva Vision, 2007.
- MERLEAU-PONTY, M. O filósofo e sua sombra. In. OS PENSADORES. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1980a.
- _____. De Mauss a Claude Lévi-Strauss. In. OS PENSADORES. São Paulo, SP: Abril Cultural, 1980b.
- _____. Fenomenologia da percepção. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1999.
- MUÑOZ, J. A. A. **La antropologia fenomenológica de Maurice Merleau-Ponty.** Madrid: Fragua, 1975.
- QUARANTA, M. **Educação ambiental e fenomenologia: a importância da excursão para as percepções de meio ambiente em estudantes de ensino médio.** 2005. 232 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade de Sorocaba - UNISO, Sorocaba, 2005.
- ROCHA, L. B. Fenomenologia, semiótica e geografia da percepção: alternativas para analisar o espaço geográfico. **Revista da Casa de Geografia de Sobral**, Sobral, v. 4/5, p. 67-79, 2002/2003. Disponível em: <http://www.uvanet.br/rcg/artigos/fenomenologia_semiotica.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2008.

TUAN, Y. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo, SP: Difel, 1980.

_____. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. São Paulo, SP: Difel, 1983.

Recebido em: 04 março 2010.

Aceito em: 03 abril 2012.