

## Perceber e sentir a paisagem: uma abordagem à Educação Ambiental

### Perceiving and feeling the landscape: an approach to Environmental Education

André Boccasius Siqueira<sup>1</sup>  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
andre.siqueira@ufrgs.br

Ana Waley Mendonça<sup>2</sup>  
Universidade do Estado de Santa Catarina  
ana.waley@gmail.com

Fátima Elizabeti Marcomin<sup>3</sup>  
Universidade do Sul de Santa Catarina  
fatimaelizabetimarcomin@gmail.com

Gilmar Pezzopane Plá<sup>4</sup>  
Universidade do Sul de Santa Catarina  
gilmarpezzopanepla@gmail.com

**Resumo:** A pesquisa fenomenológica, sob a perspectiva Merleau-Pontyana, objetivou desvelar o universo perceptivo de estudantes (da área rural, urbana e litorânea) e a

---

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) - Campus Litoral Norte, Tramandaí, Rio Grande do Sul, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Tubarão, Santa Catarina, Brasil.

<sup>4</sup> Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), Tubarão, Santa Catarina, Brasil.

potencialidade da paisagem à Educação Ambiental (EA). Entrevistas junto a estudantes do sexto e nono ano do Ensino Fundamental de Osório e Tramandaí (Rio Grande do Sul) subsidiaram os “achados” da pesquisa. Dentre eles: os elementos naturais, a beleza da paisagem, a relação de cuidado/descuido; o lixo como o que há de pior. Emergiram potencialidades de abordagem à EA pela interpretação da relação do sujeito-paisagem sob o prisma da corporeidade; da experiência vivificada do corpo; do sensível; das relações com o belo; em e para processos formativos críticos, emancipatórios, éticos, sensíveis, poéticos, amorosos, espiritualistas e sustentados na Fenomenologia Merleau-Pontyana.

**Palavras-chave:** Percepção socioambiental; Paisagem; Educação Ambiental

**Abstract:** The phenomenological research, from the Merleau-Pontyana perspective, aimed to unveil the perceptive universe of students (from rural, urban and coastal areas) and the potentiality of landscape to Environmental Education (EE). Interviews with students from the sixth and ninth grades of elementary school in Osório and Tramandaí (Rio Grande do Sul) supported the “findings” of the research. Among them: the natural elements, the beauty of the landscape, the care/carelessness relationship; the garbage as the worst. Potentialities of approaching emerged to EE through the interpretation of the subject-landscape relationship from the perspective of corporality; the vivified experience of the body; of the sensitive; of the relations with the beautiful; in and for critical, emancipatory, ethical, sensitive, poetic, loving, spiritual formative processes and supported by Merleau-Pontyana Phenomenology.

**Keywords:** Phenomenological perception; Landscape; Environmental education

## Dos meandros da paisagem e da Educação Ambiental (EA)

A paisagem vem sendo retratada pelas artes, pelas ciências, pela literatura, enfim, permeia a vida das pessoas, influenciando de diversas ordens. Compreende ambientes bucólicos, idílicos e induz a reflexões, relaxamento e/ou revelações poéticas do espaço circundante e também ambientes alterados pelo ser humano.

Apresenta-se a paisagem como aquilo que a vista alcança, o que nós vemos (SANTOS, 1997); é relevante não somente pelo papel que desempenha na cultura, na vida e na economia de alguns lugares, mas também pelo que “aparenta ser aos olhos das pessoas” (CRUZ, 2000, p. 57); por meio dela revelam-se a história de sua população, os recursos naturais disponíveis e a relação estabelecida com eles (CALLAI, 2000); é o reflexo do modo humano de percebê-la e de relacionar-se com ela.

A percepção não é uma ciência, nem um ato ou uma tomada de posição. Ela constitui-se o pano de fundo sobre o qual todos os atos se destacam (MERLEAU-PONTY, 2006). “A percepção é um paradoxo”, e a coisa percebida somente existe se alguém puder percebê-la (MERLEAU-PONTY, 2015, p. 37). Para

esse autor, é impossível decompor uma percepção, reunir as partes ou as sensações, pois “nela o todo é anterior às partes” – e este todo não é um todo ideal. “[...] É preciso que a significação e os signos, que a forma e a matéria da percepção sejam aparentadas desde a origem”, “[...] que a matéria da percepção esteja ‘preenche de sua forma’” (MERLEAU-PONTY, 2015, p. 36).

Revelamo-nos para o mundo e aos outros, permeando nuances, interfaces, extrapolando-o e, ao mesmo tempo, decifrando-o, interpretando-o a partir do corpo. “O corpo é nosso meio geral de ter um mundo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 203). Para ele, o corpo é o “eu próprio” - “eu não tenho um corpo”, mas “eu sou o meu corpo” (p. 195). Embora imaginamos que nos encontramos no mundo, “não se deve dizer que nosso corpo está *no* espaço nem tampouco que ele está *no* tempo. Ele *habita* o espaço e o tempo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 193, grifos do autor). Segundo o autor, “eu sou no espaço e no tempo, meu corpo aplica-se a eles e os abarca. [...] o espaço e o tempo que habito de todos os lados têm horizontes indeterminados que encerram outros pontos de vista”. (p. 195). Desse modo, somos como que amalgamados ao mundo e, por extensão, à paisagem. Se através do corpo, “ajo no mundo” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 194), ajo com o mundo, então ajo na/com a paisagem; logo, é fundamental, considerá-la em todos os níveis e modalidades de ensino, já que, a partir dela, podem-se compreender as relações estabelecidas com o ambiente e estimular processos formativos em EA que preservem seu equilíbrio.

A possibilidade de a EA beneficiar-se de um currículo sustentado na Fenomenologia Merleau-Pontyana (PASSOS e SATO, 2002) é premente. “A contribuição da fenomenologia à EA é monumental, [...] ultrapassa nosso sentido de apenas perceber o visível. [...]” (SATO e PASSOS, 2006, p. 26) e, ao transcender, concebe o invisível.

No universo perceptivo – visível e invisível se completam – há sempre aderência, significância, imanência e transcendência. Inúmeros “palimpsestos”, parafraseando Genette (2010), ao indicar os textos/camadas que desvelam a experiência/vivência do corpo no mundo; o corpo revela-se, ao fenômeno perceptivo, como uma possibilidade ao desenvolvimento e inserção da EA. O que implica sairmos do “círculo vicioso e inconsciente de agir (‘no automático’)”; abrir-nos a “leituras” de mundo e “a sermos e fazermos diferente” (GUIMARÃES e MEDEIROS, 2016, p. 53). Agregar uma EA poética/po-ética (SATO, 2011) e espiritualista. Para a autora, uma EA que se abre para o diverso, capaz de revelar-se à medida em que constrói e desconstrói, agrega e congrega, temperando com nuances po-éticas um campo repleto de lutas. Ampliando, de acordo com Pereira (2016), horizontes e buscando o lugar do humano no cosmo.

Almejamos contribuir de forma propositiva com uma EA dinâmica, dialógica, fenomenológica, pautada em abordagens que agreguem saberes diversos, articulada ao conhecimento e à ação, à arte, à diversidade, à amorosidade, à poética e à espiritualidade que permeiam a vida do ser humano, provocando-o e estimulando-o a agir como protagonista do seu processo de emancipação e libertação. Uma EA que considera, como destacam Souza e Sato (2019, p. 64), “as potencialidades humanas nos seus inúmeros espaços”, incorporando seus sonhos, sua cultura e contextos da vida.

O desvelar da percepção, enquanto objeto de fortalecimento de processos formativos **em/para** a EA, vem permeando os estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação. O recorte da pesquisa traz à

reflexão as seguintes questões: **como estudantes de ambientes rural, urbano e litorâneo, da área estudada, percebem a paisagem de entorno? Evidenciam-se elementos da paisagem, ou a própria paisagem, como potencialidades à EA?** Objetivamos desvelar o universo perceptivo que permeia os sujeitos e a potencialidade que o estudo da paisagem, sob a perspectiva fenomenológica, oferece em/para a EA.

## Revelando o caminhar

A abordagem fenomenológica (SOKOLOWSKI, 2012; SANDÍN ESTEBAN, 2010; MOREIRA, 2004) fundamentou a pesquisa, sustentada pela Fenomenologia da Percepção Merleau-Pontyana (2006). Para o autor, a essência da percepção é nosso acesso ao mundo, nossa comunicação com ele. “O mundo não é aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 14). Perceber opõe-se a imaginar, a julgar, “[...] é apreender um sentido imanente ao sensível antes de qualquer juízo” (2006, p. 63).

O processo fenomenológico, de “busca” das informações, deu-se a partir da realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes de 6º e 9º ano do Ensino Fundamental, da rede pública de Osório e Tramandaí/RS, sendo 18 estudantes de uma escola da área rural e 17 da área urbana, de Osório, e 12 da área litorânea de Tramandaí, totalizando 47 estudantes. As entrevistas, gravadas e transcritas fielmente, foram interpretadas a partir da adaptação do método fenomenológico de Colaizzi (1978 apud MOREIRA, 2004), observando-se as “assertivas significativas” atinentes aos seguintes contextos interpretativos: **o que mais chama a atenção na paisagem; o que há de mais bonito; o que há de pior nas paisagens descritas**. Os “achados”, como diria Cerbone (2013, p. 148), foram interpretados à luz da Fenomenologia Merleau-Pontyana (2006).

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e os estudantes foram nomeados por letras do alfabeto para preservação da identidade.

## Interpretando os “achados”: desvelando a percepção, a paisagem e a potencialidade “em/para” a EA

Na perspectiva do estudo fenomenológico revelaram-se diversas “assertivas significativas” para cada uma das escolas estudadas, privilegiando, assim, o fenômeno que advinha naquele instante. Traremos, para efeitos deste artigo, as principais manifestações.

Apresentamos parte dos principais “achados” (CERBONE, 2013) por contexto interpretativo (**o que mais chama a atenção na paisagem; o que há de mais bonito; o que há de pior nas paisagens descritas**) de cada escola em separado (**rural, urbana e litorânea**), porém estabelecendo um diálogo com as possíveis potencialidades **em/para** a EA.

## O que mais chama a atenção na paisagem

Na escola da área rural, em Osório, houve predomínio da assertiva que sinalizava para o desconhecimento/dificuldade de indicar o que chamava mais a atenção (seis estudantes) na paisagem; seguida pela que apontou um elemento natural (quatro estudantes) e, posteriormente, pelos que indicaram vários elementos naturais como flores, árvores, animais (três estudantes). Essa escola localiza-se no Morro da Borússia, uma paisagem privilegiada do ponto de vista de bens naturais, pois parte expressiva do morro apresenta mata nativa, animais e um aspecto paisagístico singular. A escola insere-se na via de acesso principal, limítrofe entre a estrada e o morro coberto de mata. Considerando os alunos que elencaram pelo menos algum dos elementos naturais e os que indicaram vários elementos naturais, é possível inferir que tais elementos exerceram algum efeito sobre tais alunos. No entanto, a dificuldade dos demais merece atenção à EA. Levando em conta que a percepção é subjetiva, tida no contexto de cada sujeito e que, no presente caso, há alunos que percebem o morro da Borússia ou parte dele e os que não conseguem destacar nenhum “decalque”, compreendemos que “ao mesmo tempo que se estende o domínio da totalidade, essa totalidade traduz-se por uma organização articulada em partes distintas” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 236). Assim, à EA compete entender a razão de nem todos perceberem o Morro da Borússia em seu conjunto, dessa dicotomia ser humano e ambiente. Nesse sentido, é fundamental desenvolver processos formativos pautados em “práticas pedagógicas” (SATO, 2013) que possibilitem o entendimento acerca do sistema natural ali existente, das inter-relações estabelecidas e da responsabilidade da sociedade com tais ambientes. Dentre as falas acerca de elementos naturais, destacamos a do estudante H: “Mais atenção são as árvores grandes [...], daí o cara se lembra do tempo que foi criado, aquela árvore quando nasceu [...]”. Uma analogia a casa, “nosso canto do mundo”, como diria Bachelard (2008, p. 24), já que quando lembramos do tempo de nossa criação, vivificamos os “seres” que nos acompanharam nesse processo, no caso acima, as árvores. À EA, a sensibilização acerca do entorno é crucial para aproximar os humanos “distantes” dos ambientes e seres nele existentes.

O “cuidado” também foi ressaltado. Para o entrevistado B: “Acho que o fato de algumas pessoas cuidarem bem da natureza e outras não [...]”. Boff (2012, 2016) tem discutido a questão do cuidado e a capacidade humana de fazer isso. Acreditamos que o cuidado consigo mesmo, com o outro, com o ambiente são pressupostos a serem abordados na escola, inter e transdisciplinarmente, pois repercutem na formação/atuação dos humanos de hoje e amanhã. Heidegger (2002) concebe o cuidado como condição do existir humano. A ética do cuidado implica “assumir-se como parte inextorquível do próprio mundo, da própria Terra, e reconhecer-se nela, visceralmente” (RATTO et al., 2017, p. 1030). O cuidado com os animais e plantas, para a entrevistada G, dá-se pelo que eles nos oferecem; uma forma antropocêntrica de conceber a importância desses.

Bastante animais, bastante plantas, coisas assim que a gente precisa. Porque desde pequeninha minha mãe me ensina que a gente tem que cuidar delas, se a gente matar elas, a gente [...] algumas coisas que elas davam pra gente, elas não vão mais poder dar porque a gente matou elas [*sic*] (Entrevistada G).

Uma concepção que prioriza o ser humano: “o cuidado como precaução e prevenção” em face “das ameaças que pesam sobre a espécie humana [...]” (BOFF, 2012, p. 59-60) tem sido recorrente em várias frentes.

O entrevistado E menciona: “O que mais me chama a atenção é ver alguns pátios limpos, alguns meio que sujos, tem gente que não cuida, e a estrada limpa também, mas tem muita gente que ‘taca’ lixo”. O descuido com a paisagem também chamou a atenção. Esse encontro choca o entrevistado ao relatar o fato com indignação. A questão do lixo, algumas vezes, dá-se muito mais por sua “presença estética” do que pelos aspectos ambientais, sociais, econômicos e políticos que advêm de sua geração, de um sistema capitalista que estimula o consumismo, gera vulnerabilidade, exclusão e invisibilidade, por exemplo. O aparente nem sempre é o que busco. “[...] Mesmo no interior do campo, nem tudo é visível [...]” (MERLEAU-PONTY, 2016, p. 150-151).

**Na escola da área urbana**, em Osório, a assertiva com destaque maior pontuou problemas como a poluição, desmatamento, lixo, urbanização (cinco estudantes), seguida pela assertiva que indicou a beleza (quatro estudantes); três estudantes não conseguem expressar o que chama mais atenção. O depoimento da estudante J revela que a poluição compõe o cenário: “Eu acho que é realmente a poluição, né? A gente vê e tá sempre ali” [*sic*]. No sentido do ver, o entrevistado P também se expressa: “[...] antes a gente podia ver bastante árvore, bastante coisa, e agora nem tanto, mas agora tão dando espaço pra outras coisas [...]” [*sic*]. Na perspectiva Merleau-Pontyana, “ver é entrar em um universo de seres que *se mostram* [...]” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 105). Olhar um objeto é vir a habitá-lo e apreender todas as coisas conforme se apresentam para ele. Na medida em que vemos, elas se mostram abertas ao olhar e percebemos o “objeto central” da visão sob diferentes ângulos. “Assim cada objeto é o espelho de todos os outros” (p. 105). O olhar e a paisagem permanecem colados um no outro e nada os dissocia. O olhar carrega consigo a paisagem (MERLEAU-PONTY, 2006).

A escola é parte da paisagem e não pode esquivar-se de tratar os problemas e contextos atinentes a ela e à sociedade e que afetam, envolvem o cotidiano de seus estudantes. Nesse ínterim a escola e a EA devem ousar mudanças “[...] ao invés de somente aguardar passivamente pelas mudanças que a sociedade nos impõe” (SATO, 2013, p. 23). Concebemos a escola e seus profissionais, enquanto espaço/sujeitos capazes de oportunizar a reflexão permanente, a partir do diagnóstico da realidade dos sujeitos, sob uma perspectiva crítica, participativa, possibilitando incursões do estudante para dentro de seu universo e fora dele, vislumbrando potencialidades de emancipação, libertação e atuação efetiva na sociedade. Concebendo, como enfatiza Freire (2001, p. 29), que “a educação como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”. Contemplando, assim, uma formação dialógica,

libertadora, crítica (FREIRE, 2011a; 2001) e processos formativos criativos, transformadores e emancipatórios (GUIMARÃES e MEDEIROS, 2016).

Trazemos a manifestação da estudante J em relação ao que mais chama a atenção na paisagem, representando o grupo que ressalta a beleza. “A beleza. É porque chama atenção, puxa a gente pelos olhos. Tanto pra tirar fotos, para mostrar lugares diferentes que a gente vai também” [*sic*]. Para Merleau-Ponty (2009), essa captura “pelos olhos” – a que se refere a estudante – dá-se pelo corpo e este é a essência da percepção.

O estudante Q argumenta: “A beleza. Porque [...] porque é muito bonito ver isso”. A concepção de beleza necessita ser revisitada pela importância que a estética representa ao estudo e valorização da natureza, da paisagem. Pimenta (2016, p. 874) salienta que “[...] O belo seria uma revelação divina expressa através das formas”, revela o sublime e que “o eu entraria em contato consciente com as sensações, de onde se depreenderia o sentimento de beleza”. A beleza implica a atenção, o sentir, a expressão e valorizar ambientes com tais atributos é um mecanismo de sensibilização socioambiental potente à EA e à escola.

**Na escola da área litorânea**, Tramandaí, um grupo de assertivas se reporta aos elementos naturais e compreende a maior parte dos entrevistados (oito estudantes); outro de assertivas atinentes à estrutura, funcionamento ou alterações da paisagem (dois estudantes) e outro refere-se a aspectos diversos (sete estudantes). Neste último grupo há estudantes que revelam sentir o ambiente preservado, ou afetado pela falta de cuidado, ou sentimentos relativos à beleza ou ao amor, evidenciando certa sensibilidade. Destacamos a importância de uma EA poética, amorosa, sensível, sem se descuidar da atuação crítica e política.

Para o estudante B, “o que mais me chama a atenção? (silêncio). Não sei [...] Ah! [...] flores, árvores, eu amo árvores!”. Enquanto o H destaca algumas sensações produzidas pelo contato com paisagens: “Hã [...] o jeito que é bonito, né? [...] ver um campo, muitas árvores, dá para [...], por exemplo, passar uma tarde lá, se refrescar, se desligar [...] hã, desligar um pouco desse mundo de prédios” [*sic*]. Expressão de sentimentos e sensações produzidos por esses ambientes. Nesse contexto, a paisagem está para nós como o corpo está para a percepção Merleau-Pontyana: “É preciso que o mundo esteja, em torno de nós, não como um sistema de objetos dos quais fazemos a síntese, mas como um conjunto aberto de coisas em direção às quais nós nos projetamos” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 518). Escola, comunidade e paisagem compõem o cotidiano dos estudantes e devem ser “lidos”, “sentidos” com criticidade e amor no âmbito escolar, cultivando a “capacidade de pertencimento”, como diria Sá (2005, p. 248), e o “sentimento de pertencimento” (GUIMARÃES e MEDEIROS, 2016, p. 56), auxiliando-os a exercerem atitudes cidadãs e emancipadas.

A entrevistada G salienta: “Como eu moro, eu gosto muito da cidade que eu moro, né? Porque sei que ela tem várias paisagens bonitas, né? Cartão-postal, então eu gosto muito da natureza, a cidade, né? Eu gosto da água, das árvores, da plantação que tem aqui, né? Eu acho que isso é muito bonito!” [*sic*] (Entrevistada G).

A entrevistada G enalteceu o efeito da paisagem/natureza em sua vida. “No horizonte interior ou exterior da coisa ou da paisagem, há uma copresença ou uma co-existência dos perfis que se ata através do espaço e do tempo. O mundo natural é o horizonte de todos os horizontes” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 442). A percepção é o “refletir” para o sujeito do seu “estado” no mundo. Marcadamente, não há como estar e viver neste mundo sem impregnar-se nele/dele e “arrastar-se” nele fluidamente. Para cada pessoa esse efeito mostra-se e convida-se único, destacado dos demais. “O mundo natural é o horizonte de todos os horizontes, o estilo de todos os estilos, que [...] garante às minhas experiências uma unidade dada e não desejada [...]” (p. 442).

Porém, no contraponto disso, a entrevistada J destaca: “O rio. Porque aquele rio ali, ele tá [...] tipo antes dava pra tomar banho tranquilamente, né? [...] ainda dá [...] só que eu não gosto de tomar banho ali porque ele é muito sujo [...]” [sic].

Embora imaginássemos que houvesse uma tendência dos sujeitos do litoral de se aterem aos aspectos relativos à beleza, essa hipótese não se configurou como a de maior evidência. Considerando a proximidade da escola com a área litorânea, essa paisagem também oferece inúmeras possibilidades à EA em seu viés ambiental, poético, econômico, social e político. Oliveira, Obara e Rodrigues (2007) consideram o conhecimento da realidade local imprescindível à EA.

## O que há de mais bonito nas paisagens descritas

**Na escola da área rural**, a assertiva predominante (cinco estudantes) indica vários elementos naturais (animais, morro, árvore, plantas, rio), seguida por cinco estudantes que mencionam apenas um elemento natural, e logo depois três estudantes respondem que diz respeito “às coisas”.

Convém ressaltar que, embora “as coisas” inúmeras vezes sejam tidas como banalizações do percebido, observando pelo viés Merleau-Pontyano, as coisas não são simples *objetos* neutros que contemplamos. Cada uma delas simboliza e evoca certa conduta, provocando-nos reações favoráveis ou desfavoráveis. “É por isso que os gostos de um homem, seu caráter, a atitude que assumiu em relação ao mundo e ao seu exterior são lidos nos objetos que escolheu ter à sua volta, nas cores que prefere, nos lugares onde aprecia passear” (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 23). Assim, “as coisas” não são simplificações, nem generalizações. Podem ser o indescritível, o “invisível”, merecendo maior atenção no âmbito escolar para o desvelar da essência da percepção dos sujeitos.

Dentre os estudantes, três deles apontam a questão da beleza e um a do cuidado. O estudante F salienta tanto a questão da beleza quanto a do cuidado: “Hum [...] lá em casa, lá em casa não, o meu vizinho. Que eu moro assim tipo no sítio, daí o meu vizinho tem uma cascata, é bem bonita assim, é bem conservada, ele [...] as pessoas entram dentro assim [...] é bem cuidado, acho que é isso” [sic]. Interessante frisar o modo como se refere à cascata – “o vizinho tem uma cascata” –, ou seja, podemos inferir a posse deste elemento da paisagem ao proprietário do terreno, concepção antropocentrada de domínio humano



sobre a natureza; além de uma possível relação ao “canto do mundo” (BACHELARD, 2008), ressaltando a beleza e a preocupação com a conservação da cascata.

Botelho (2015, p. 207) destaca que inúmeras vezes, ao contemplar uma paisagem, parte da natureza, sentimos nela um sentido que parece refletir nossa própria mente; mas essa mensagem jamais se completa. “Experimentamos [...] um propósito sem propósitos, ou um sentido que parece talvez demasiado profundo para ser explicado ou revelado. Essa é a experiência do Belo. A beleza, contudo, não esgota a possibilidade da experiência estética”.

A questão da cor é trazida pelo entrevistado L, quando evidencia que “as coisas verdes assim, o verde [...] assim” [*sic*], é o que ele acha mais bonito. Merleau-Ponty (2006, p. 284) enfatiza que “a cor, antes de ser vista, anuncia-se então pela experiência de uma certa atitude do corpo que só convém a ela e a determina com precisão”; logo, uma relação da experiência corpórea. Verificamos que o “verde”, enquanto cor, esteve associado à vegetação, às árvores, principalmente no morro da Borússia.

Observamos que elencar um ou alguns elementos naturais sobrepõe-se à ideia de paisagem como um todo, já que apenas dois estudantes indicaram a ideia de paisagem – na amplitude do termo (entrevistados A e O). Com relação à paisagem, a entrevistada A considera “o jeito delas”, refletindo em uma concepção da paisagem sob a dimensão do que a vista alcança, seu aspecto, sua forma/estrutura; enfatizando, provavelmente, sob o ponto de vista da visão, uma vez que de outro modo seria mais complexo descrever tal característica: “o jeito”. Para Merleau-Ponty (2015, p. 37), “a coisa percebida não é uma unidade ideal polida pela inteligência [...] é uma totalidade aberta para o horizonte de um número indefinido de visadas perspectivas que se recortam segundo certo estilo, estilo que define o objeto de que se trata”. O entrevistado O relata: “Eu acho bonito, sei lá, aqui é o campo e essas paisagens ficam tão bonitas, né? Eu acho” [*sic*].

O morro da Borússia é tido, muito mais a partir de suas árvores, seu verde, do que por sua totalidade (paisagem). É preciso reconhecer, então, o que Merleau-Ponty (2015) considera como síntese perceptiva. Essa se dá por aquele que pode ao mesmo tempo delimitar nos objetos aspectos perceptivos dados e ao mesmo tempo superá-los. A percepção, nesse caso, manifesta-se através de algumas partes ou de alguns aspectos, o todo nesse princípio não é captável (MERLEAU-PONTY, 2015, p. 37).

A relação que a maioria dos estudantes faz com os elementos naturais e/ou a paisagem pode ser considerada tanto pela escola quanto por seus professores, nas diversas áreas do conhecimento, como estratégia para ressaltar a importância do re-conhecimento do entorno e mecanismo para exercitar o ato de “pre-ocupar-se” com o que se passa à sua volta cotidianamente, os fatos que ali acontecem, suas causas e efeitos, e as possibilidades de ética e, responsabilmente, atuar.

**Na escola da área urbana**, predomina, para oito estudantes, a assertiva que contempla alguns elementos naturais (flores, árvores, morro, cascata, água, cachoeira, lagoa), seguida pela que indica apenas um dos elementos naturais (quatro estudantes) como flores ou árvores, indicando que os elementos naturais constituem o que é mais bonito. Para três estudantes o mais bonito é a natureza. Em outras palavras, estes conseguem perceber a totalidade, a natureza, sem fragmentá-la em partes e incorporando a beleza de seu

conjunto. Scruton (2013, p. 26) sugere que seja importante compreender a beleza “como objeto do juízo estético”.

Embora essa escola se situe na área urbana, ganham destaque os elementos naturais tanto para cada uma das assertivas quanto no conjunto delas, e a sensibilidade desses alunos é evidenciada. A estudante B, por exemplo, ressalta: “Ai, eu acho que os passarinhos pousando nas árvores”, uma expressão de delicadeza, a capacidade de observação que atinge a dimensão do sensível.

Enquanto a estudante D faz um relato evidenciando o conflito da beleza com o descuido humano:

O que há de mais bonito [...] perto da minha casa tem a lagoa do Marcelino e lá eu acho a coisa muito bonita, assim [...] porque tem as árvores, tem uma lagoa muito bonita ali, e a água assim [...] pena que agora tá ficando com lixo também, né? As pessoas não tão pensando assim [...] elas não estão cuidando do meio ambiente. Mas o que há para mim de mais bonito ainda é aquela lagoa [*sic*].

A estudante I destaca:

Nas paisagens, na cachoeira o que há de mais bonito é a água assim escorrendo sem lixo, os morros também [...] Agora estão construindo vários prédios, mais o que eu mais gosto mesmo é o morro verdinho, sabe? Sem desmatamento, sem fogueira, né? Porque têm algumas partes do morro que estão cheias de casas e em pequena quantidade ainda há alguma floresta [*sic*].

A percepção dessas estudantes acerca desse conflito – o contraste da beleza e da falta de cuidado com os ambientes naturais – é algo que merece reflexão, pois representa muito da realidade brasileira. Diversas regiões do país guardam uma beleza natural indescritível, mas também sofrem graves problemas de ordem socioambiental, quer por meio do depósito de lixo, entulho, lançamento de resíduos e esgoto, corte e queima de vegetação, descaso das “autoridades” nacionais, dentre outros. Isso reflete, inclusive, os “padrões” de consumo, a prioridade dada pelo sistema capitalista que incita o consumismo, sustenta a hegemonia, agrava a desigualdade social e as injustiças socioambientais.

Nesse sentido, Bauman (2014, p. 24) argumenta que somos interpelados a agir como consumidores, “politicamente preparados para tal”. E ao discorrer sobre o capitalismo, destaca que:

Sem meias palavras, o capitalismo é um sistema parasitário. Como todos os parasitas, pode prosperar durante certo período, desde que encontre um organismo ainda não explorado que lhe forneça alimento. Mas não pode fazer isso sem prejudicar o hospedeiro, destruindo assim, cedo ou tarde, as condições de sua prosperidade ou mesmo de sua sobrevivência (BAUMAN, 2005, p. 02).

Acreditamos que as questões levantadas, acima, necessitam ser tratadas na escola, sob a égide de uma formação cidadã “libertadora” (FREIRE, 2011b), rompendo-se o sistema fragmentário das disciplinas e levando os estudantes a mergulharem em suas realidades e a conhecerem as potencialidades e belezas naturais de sua região, mas também os problemas e a necessidade de buscar soluções. Reduzir o distanciamento entre o ambiente escolar e o ambiente de entorno, integrando escola, paisagem e sociedade é fundamental para uma prática educativa contextualizada, comprometida, emancipadora, libertadora e cidadã. A beleza e a vida das áreas naturais não merecem perecer por conta da degradação humana, assim “[...] se impõe urgente a ética do cuidado e da responsabilidade coletiva” (BOFF, 2012, p. 80).

A sensibilidade é marcada, ainda, pelo estudante M: “A convivência dos animais assim, o trabalho que eles fazem no dia a dia deles, tipo carregar coisas para o inverno, essas coisas assim” [*sic*]. Consideramos essa “fina” observação cara à EA. O ato de parar e “re-parar” constitui o sujeito. Remetemos ao poeta cuiabano Manoel de Barros, na obra “Memórias inventadas”, ao rememorar a infância, o quintal, os pequenos seres e objetos: “Meu quintal é maior do que o mundo” (BARROS, 2010, p. 47). Leituras e re-leituras do mundo que merecem ser trazidas para a EA, em uma abordagem sensível, delicada, poética, espiritualista, amorosa, acreditando que “[...] o conhecimento pode ser abluído pela sensibilidade poética em acolher a ternura como aporte importante para a transformação desejada” (SATO et al., 2005, p. 106). Também atenta à relação e diálogo “eu-outro-mundo” (MERLEAU-PONTY, 2006); e, além disso, uma EA que “[...] saiba se posicionar criticamente diante dos modelos importados da sociedade industrial. [...] densamente transgressora, para que as múltiplas racionalidades se encontrem com a paixão, o brincar e a imaginação nos seus desejos de renovação [...]” (SATO et al., 2005, p. 107).

Os processos educativos em EA devem inserir os estudos sobre a percepção da paisagem, e os contextos desta, como uma contribuição ao revisitar os espaços, ao des-cobrir de lugares e impregná-los/cobri-los de afetos, pois, do “quintal para o mundo”, uma formação com vistas à sustentabilidade socioambiental amorosa faz-se emergencial e possível. Isso implica mudanças na formação dos estudantes e, provavelmente, em seus professores à luz da formação continuada.

“Devem ser levados a experimentar na pele a natureza, conhecer a biodiversidade, saber da história daquelas paisagens, daquelas montanhas e daqueles rios, valorizar as personalidades que marcaram aquela região, seus poetas [...] e pessoas veneráveis [...]” (BOFF, 2015, p. 153).

**Na escola da área litorânea**, houve predomínio da assertiva que destaca pelo menos um elemento natural (quatro estudantes), seguida pela que faz menção às cores (três estudantes) e pela que aponta mais de um elemento natural (três estudantes). O estudante E, ao se manifestar acerca das cores, diz: “Acho que é o colorido, né? São as cores da [...] da natureza” [*sic*]. Assim como o entrevistado H relata: “A cor [...] porque as flores tão bonitas, bem bonitas. E os prédios assim, têm uns pintados de outra cor, outros de outra, daí todos eles juntos formam um monte de cores assim muito legal”. A questão da cor também foi manifestada anteriormente em outras escolas e em outros contextos. Merleau-Ponty (2006), como visto, realça o anúncio da cor e seu efeito perceptivo sobre o sujeito.

Apenas um estudante pontuou que é tudo, e outro estudante cita de forma expressiva que é o que ela transmite: “As imagens que ela transmite, né? Paz, sei lá [...]. Tipo [...] é bonito ter uma paisagem bonita

que tu olha para ela e tu admite [...] que tu vê e graças a ela tu consegue ficar, aí [...] fazer coisas [...]” [*sic*] (F). Sentimentos como paz, tranquilidade, calma, a questão do cuidado com o lugar, a beleza dos lugares, as cores e seus efeitos, tudo isso possibilita o “sentir”. Um estado dentro das “coisas”, dos “espaços”, dos ambientes e da paisagem. Um universo de possibilidades que podem ser consideradas **em/para** a educação em geral e à EA em particular. Para Merleau-Ponty (2006, p. 84), sentir é comunicar-se com o mundo, o que o torna para nós um lugar familiar. “É a ele que o objeto percebido e o sujeito que percebem devem sua espessura”. Ao sentir-se bem nesses ambientes, o ser humano reitera o bem-estar. Mas, principalmente, o zelo pelos ambientes planetários pelo simples fato de existirem, já que “em seu germe, toda vida é bem-estar. O ser começa pelo bem-estar. [...]” (BACHELARD, 2008, p. 116). Soares (2016) produz um estudo interessante acerca das ideias sobre a natureza enquanto potenciais instrumentos de cura e regeneração do corpo ao longo do tempo, o apreço pela natureza e seus elementos, pela visita de lugares distantes, assim como pelo espetáculo das paisagens.

Embora esteja no litoral, a praia foi mencionada por apenas dois estudantes. No entanto, foi nessa escola que os estudantes mais citaram a questão da cor. Um dos alunos diz que não está mais tão bonito, indicando as possíveis alterações da paisagem. Ao se pronunciarem sobre o que é mais bonito, os elementos citados destacam-se da paisagem. A concepção de paisagem como um todo não é considerada. Nessa direção, o estudo da paisagem merece ser alargado na escola, contextualizando-a transdisciplinarmente, pois o ser humano é constituinte dela, repercute nela e é influenciado por ela, imerso nela. “Assim como a natureza penetra até no centro de minha vida pessoal e entrelaça-se a ela, os comportamentos também descem na natureza e depositam-se nela sob a forma de um mundo cultural” (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 465), logo o mundo que experienciamos não está fora de nós, mas nos constitui.

## O que há de pior nas paisagens descritas

**Na escola da área rural**, todas as assertivas reportam-se aos problemas socioambientais. Predomina a questão do lixo (oito estudantes), seguida por aspectos atinentes à sujeira e à poluição (respectivamente quatro estudantes em cada uma), posteriormente as questões relativas ao desmatamento e corte de árvores.

A questão do lixo é corroborada e seguida pelos que partilham da opinião de que a sujeira e a poluição associadas ao lixo são o principal fator que causa “desconforto”. Com base nos depoimentos, as questões atinentes à limpeza, presença de animais mortos e árvores mortas também os incomodam. Acreditamos que seja necessário, em estudos futuros, investigar o conceito de limpeza, bem como o que consideram lixo, já que esses podem se constituir em uma armadilha paradigmática quando, por exemplo, estiverem associados à retirada/supressão de vegetação e depósito de materiais.

A ocorrência de lixo é pontuada de forma pragmática. Os estudantes E e R evidenciam certa expressividade/sensibilidade ao se manifestar: “As coisas sujas, e quase todo mundo toca lixo no chão” (E); “Sei lá [...] muito lixo [...] ficam grudados numas árvores” (R). Acreditamos que a abordagem de

conteúdos contextualizados, aproximando-os do cotidiano dos sujeitos, de forma dialógica e participativa, vivenciando o que ocorre na comunidade e na escola, permite uma formação significativa.

**Na escola da área urbana**, a assertiva predominante relaciona-se à questão do lixo (seis estudantes); seguida por outra que associam lixo e poluição (quatro estudantes); outra relativa à poluição (três estudantes) e outra em que citam vários problemas, entre eles, o lixo e a poluição (dois estudantes). Se considerarmos todos os que de algum modo mencionam o lixo, esse grupo totaliza 12 estudantes. A questão do lixo reflete um dos principais problemas das áreas urbanas e, para o grupo de estudantes mencionado acima, essa atividade humana é também o que há de “pior” nas paisagens descritas/vistas por eles, merecendo atenção e reflexão no contexto escolar. No caso das estudantes E e F, além de mencionarem a questão do lixo, expressam outros detalhes acerca da paisagem: “A poluição, os lixos, as obras feitas pelo homem que não ajudam muito bem, as fábricas também que constroem em certos lugares, prejudica muito” (E).

Quando eu passo, como tem uma pracinha perto da minha casa, lá tem umas flores e é bem bonito, estão construindo de novo, fazendo uns negócios lá, e tem gente que coloca lixo. Coloca lixo no chão, no campo eu não gosto muito disso porque depois, como a gente passa assim, do outro lado tem um posto e na esquina do posto está cheio de lixo e fede muito (Estudante F).

A reflexão e discussão de problemas socioambientais, nos processos **em/para** a EA, possibilitam que, paulatinamente, os educandos apropriem-se das causas e consequências de tais situações, interpretem o universo ambiental, social, econômico e político que atua como pano de fundo dessas questões, sensibilizem-se frente a elas e, a partir de uma compreensão epistêmica, prático e crítica, possam tecer uma “leitura” real de mundo, discernindo a vulnerabilidade, a exclusão e a opressão vigentes e fazendo reverberar jovens responsáveis, comprometidos, éticos e engajados na construção de sociedades justas, equânimes, emancipadas e sustentáveis.

**Na escola da área litorânea**, predomina a assertiva que congrega vários problemas socioambientais como sujeira e lixo em terrenos baldios, queimadas, desmatamento, vandalismo, áreas malcuidadas, poluição atmosférica (cinco estudantes); seguida pela que pontua apenas o lixo (três estudantes). Os aspectos levantados decorrem da falta de cuidado e respeito do ser humano para com o ambiente. Por se tratar de área litorânea, inferimos que algumas residências sejam habitadas somente no período do verão, o que pode ocasionar problemas como o acúmulo de lixo, entulho, queimadas em terrenos baldios oriundos de serviços de “limpeza” mal efetuados.

O entrevistado E expressa sua sensibilidade ao manifestar sobre o que considera pior na paisagem: “Nas paisagens, é quando há lixo nas paisagens, é horrível. Chega a dar uma dor no coração” (E). Há também descrições relativas à falta de cuidado inclusive em outros aspectos, como a do estudante H: “Pneus cheios de água [...] animais sendo maltratados, cães na rua sem comida, eu acho que eles deveriam colocar os cães pelo menos num abrigo de cães” e da entrevistada I: “Mais feio [...] são os terrenos baldios

que ficam malcuidados. Grama alta, lixo que é jogado. Jogado bastante lixo [...]”. Tais relatos deixam clara a falta de cuidado com o entorno, o que contradiz a própria concepção de ser “humano”. “O cuidado é *a priori* ontológico, aquilo que deve existir antes, para que possa surgir o ser humano. O cuidado, portanto, está na raiz fontal da constituição do ser humano. Sem ele o humano não existiria” (BOFF, 2003, p. 29).

Considerar as paisagens, e a percepção acerca delas, como “potências” educativas para que os estudantes possam rememorar histórias de vida e trazer contribuições que tornem a escola e a comunidade espaços de aprendizagem e amorosidade, desvelando que “a lógica da racionalidade pode ser repensada ao lume dos sentimentos, no trançar conceitos com afetos (confetos)” (KAWAHARA e SATO, 2017, p. 97), “confetos” - termo empregado por Sato et al. (2005); realçando seus vínculos com o lugar vivido, similar às práticas do “estudo do meio” (MARQUES, 2009) ou de vivências da própria EA (SATO e QUADROS, 2013; NORA e SILVA, 2013, dentre outros), constitui-se um aporte “epistêmico”, “prático” e “axiomático” (SATO, 2013) de extrema relevância à EA.

Ao interpretar o mundo percebido, nesse caso a paisagem, sob a perspectiva Merleau-Pontyana (2004, p. 13), consideramos que “enquanto nosso olhar viaja através do espetáculo, somos submetidos a certo ponto de vista, e esses instantâneos sucessivos não são passíveis de sobreposição para uma determinada parte da paisagem”, tampouco para cada um dos entrevistados.

Ao interpretarmos o contexto da paisagem, na percepção dos estudantes, evidenciamos a subjetividade do fenômeno. É no contexto do que sentem, pensam e externalizam os estudantes que nos debruçamos, cientes de que esse mundo perceptivo carrega manifestações de suas histórias, memórias, “experiências” e “corporeidade” (MERLEAU-PONTY, 2006). Logo, “a cada momento, meu corpo perceptivo é preenchido de reflexos, de estalidos, de impressões táteis fugazes que não posso ligar de maneira precisa ao contexto percebido [...]” (p. 6).

### **Reflexões... e mais reflexões...**

As percepções e sensações manifestadas ao longo das entrevistas imbricam-se entre os três contextos interpretativos e não se esgotam no recorte do presente artigo.

A intenção não foi a de julgar o conceito de beleza e gosto, atribuído pelos estudantes, tampouco a percepção acerca das paisagens destacadas. Mas, sim, descrever e interpretar esses “achados” (CERBONE, 2013) e vislumbrar, a partir deles, os meandros e caminhos que a EA pode trilhar no sentido de trazer os ambientes naturais e os sentimentos a ele agregados para perto dos alunos e vice-versa. Como consequência, pensar a formação de seres humanos críticos, responsáveis, éticos, atuantes, sensíveis e, como destacam Barcelos e Maders (2016), Schlichting e Barcelos (2012), capazes de exercitar o amar, o emocionar. Tais autores sustentam-se pela vivência intensa em obras de Maturana: “[...] a emoção fundamental é o amor e não agressão ou a indiferença. [...] o único remédio é o amor” (MATURANA, 1998, p. 122).

É necessário recuperar valores perdidos, escondidos, em meio a uma sociedade destemperada, marcada pelo consumo excessivo, formadora de consumidores vorazes (BAUMAN, 2014), distantes da essência que nos torna humanos. Esquecidos de si e do outro enquanto “viajantes”, seres habitantes de um planeta privilegiado do cosmo. O existir implica um habitar no/do outro. Para Merleau-Ponty (2004), sentimos que existimos após termos entrado em contato com os outros e o retorno a nós mesmos é decorrente desse frequentar o outro. Não há o educar sem o outro, pois educamo-nos mutuamente (FREIRE, 2015). Sob essa perspectiva, concebemos o sujeito como um ser sagrado e sua presença é sempre reveladora. Como lembra Botelho (2015, p. 239), o sagrado requer considerar as pessoas como “*sujeitos, e não objetos*”.

Ao interpretar, fenomenologicamente, sobre o universo da percepção da paisagem de estudantes de diferentes áreas e vislumbrar potencialidades à EA, revelam-se profícuos caminhos nos diferentes campos do conhecimento a uma formação crítica, ética, comprometida com uma educação “emancipadora”, “libertadora” (FREIRE, 2011a, 2011b, 2015) e espiritualista (PEREIRA, 2016). Nessa perspectiva, buscamos Eichenberger e Pereira (2016, p. 126): “A Educação Ambiental é o encontro real da fusão entre a razão e a emoção.” Estimulando o ser humano a usar sua criatividade, pensar no amanhã de forma crítica, cidadã, consciente, “[...] cumpridor dos seus deveres para com a vida e para com o planeta. [...]. As mudanças necessárias na população devem surgir de uma mudança de valores e de percepção de si mesmo sobre o planeta e a vida” (EICHENBERGER e PEREIRA, 2016, p. 126).

A exemplo de Passos e Sato (2002), identificamo-nos com uma EA Fenomenológica. Reconhecemos sua potencialidade ao estudo e compreensão da paisagem, sem dicotomias e pragmatismos. Sob o viés fenomenológico o currículo é um percurso, uma trajetória e “exige o rompimento do instituído para aventurarmos na possibilidade do devir humanizante” (KAWAHARA e SATO, 2017, p. 96).

Acreditamos que não seja possível “esperarmos” mudanças na sociedade. Precisamos da mudança dos sujeitos e, como consequência, da educação. É fundamental intensificar os passos, seguir caminhando, dialogando, acreditando que a construção da sociedade implica solidariedade, liberdade, amor, atributos/valores/virtudes defendidos por educadores como Paulo Freire e outros idealizadores. O ser humano necessita re-conectar-se com o ambiente natural e re-descobrir-se como sujeito. E, desse modo, ser um protagonista de sua história no mundo. Um humano melhor para a existência planetária.

## Referências

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARCELOS, Valdo; MADERS, Sandra. **Humberto Maturana e a Educação**: educar no amor e na liberdade. Santa Maria: Caxias, 2016.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: as infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. Para uma teoria da privacidade e da impenetrabilidade humanas, ou expondo as formas esquivas do mal. In: BAUMAN, Zygmunt; DONKIS, Leonidas. **Cegueira moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2014, p. 20-24.

BAUMAN, Zygmunt. **Capitalismo Parasitário**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOFF, Leonardo. **O cuidado necessário: na vida, na saúde, na educação, na ecologia, na ética e na espiritualidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é: o que não é**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

BOFF, Leonardo. **Ética e eco-espiritualidade**. Campinas, SP: Verus, 2003.

BOFF, Leonardo. **A Terra na palma da mão: uma nova visão do planeta e da humanidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BOTELHO, José Francisco. **A odisseia da Filosofia: uma breve história da Filosofia**. São Paulo: Abril, 2015.

CALLAI, Helena Copetti. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. Ensino de Geografia – Práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CERBONE, David R. **Fenomenologia**. 2. ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

CRUZ, Rita de Cássia Ariza da. **Política de turismo e território**. São Paulo: Contexto, 2000.

EICHENBERGER, Jacqueline Carrilho; PEREIRA, Vilmar Alves. Filosofia hermenêutica e suas contribuições para a educação ambiental. In: PEREIRA, Vilmar Alves (Org.). **Hermenêutica & Educação ambiental no contexto do pensamento pós-metafísico**. Juiz de Fora, MG: Garcia Edizioni, 2016, p. 111-132.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestos: a literatura de segunda mão**. Belo Horizonte: Viva Voz, 2010.



- GUIMARÃES, Mauro; MEDEIROS, Heitor Queiroz de. Outras Epistemologias em Educação Ambiental: o que aprender com os saberes tradicionais dos povos indígenas. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, Rio Grande, FURG, p. 50-67, Ed. Especial, jul. 2016.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Parte I. 11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- KAWAHARA, Lucia Shiguemi; SATO, Michèle. Educação Ambiental extra-fronteiriça: Fenomenologia da festa do Brasil e Japão. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, Rio Grande, FURG, p. 86 -102, Ed. Especial, set. 2017.
- MARQUES, Luiz Alberto de Souza. **Estudo do meio**: descobrindo e revelando espaços, tempos e saberes. Ensino de História e Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2009.
- MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte, MG: UFMG, 1998.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **A união da alma e do corpo em Malenbranche, Biran e Bergson**. Notas tomadas no curso de Maurice Merleau-Ponty na Escola Normal Superior (1944-1948); recolhidas e redigidas por Jean Duprun. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2009. (Debates, v. 40).
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas, 1948**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.
- NORA, Gisele Dalla; SILVA, Valdiney Vieira da. A educação ambiental e o pot-pourri da geografia urbana. In: SATO, Michèle; GOMES, Giselly; SILVA, Regina (Org.). **Escola, comunidade e educação ambiental**: reinventando sonhos, construindo esperanças. Cuiabá: Print, 2013, p. 256-266.
- OLIVEIRA, André Luis de; OBARA, Ana Tiyomi; RODRIGUES, Maria Aparecida. Educação ambiental: concepções e práticas de professores de Ciências do ensino fundamental. **Rev. Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 6, n. 3, p. 471-495, 2007.
- PASSOS, Luiz Augusto; SATO, Michèle. Educação ambiental: o currículo nas sendas da fenomenologia Merleau-pontyana. In: SAUVÉ, Lucie; ORELLANA, Isabel. SATO, Michèle. (Dir.). **Sujets choisis en education relative à l' environnement – D' une Amérique à l' autre**. Montreal: ERE-UQAM, 2002, Tomo I, p. 129-142.

PEREIRA, Vilmar Alves. **Ecologia Cosmocena**: a redefinição do espaço humano no cosmos. Juiz de Fora, MG: Garcia Edizioni, 2016.

PIMENTA, Margareth Afeche. Em busca do sentimento da paisagem. **Cad. Metrop.**, São Paulo, v. 18, n. 37, p. 863-877, set./dez. 2016.

RATTO, Cleber Gibbon et al. Educação ambiental e suas urgências: a constituição de uma ética planetária. **Educação & Realidade**, **Porto Alegre**, v. 42, n. 3, p. 1019-1034, jul./set. 2017.

SÁ, Lais Mourão. Pertencimento. In: FERRARO JUNIOR, Luiz Antônio. **Encontros e caminhos**: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente, 2005, p. 245-256.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Ed. Hucitec, 1997.

SATO, Michèle. Po-éticas da Educação ambiental. In: SATO, Michèle. (Org.). **ECO-AR-TE para o reencantamento do mundo**. São Carlos: RiMa, FAPEMAT, 2011, p. 2-8.

SATO, Michèle. Clusters da educação ambiental: do eu isolado ao nós coletivo. In: SATO, Michèle; GOMES, Giselly; SILVA, Regina. (Org.). **Escola, comunidade e educação ambiental**: reinventando sonhos, construindo esperanças. Cuiabá: Print, 2013, p. 15-29.

SATO, Michèle et al. Insurgência do grupo pesquisador na educação ambiental sociopoética. In: SATO, Michèle; CARVALHO, Isabel. (Orgs.). **Educação Ambiental**: pesquisa e desafios. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 99-117.

SATO, Michèle; QUADROS, Imara. Texto e imagem da educação ambiental. In: SATO, Michèle; GOMES, Giselly; SILVA, Regina. (Org.). **Escola, comunidade e educação ambiental**: reinventando sonhos, construindo esperanças. Cuiabá: Print, 2013, p. 43-57.

SATO, Michèle; PASSOS, Luiz Augusto. Pelo prazer fenomenológico de um não-texto. In: GUIMARÃES, Mauro (Org.). **Caminhos da educação ambiental**: da forma à ação. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2006, p. 17-30.

SCHLICHTING, Homero Alves; BARCELOS, Valdo. **Humberto Maturana**: amar... verbo educativo. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2012.

SCRUTON, Roger. **Beleza**. São Paulo: Realizações, 2013.

SOARES, Carmen Lúcia. Três notas sobre natureza, educação do corpo e ordem urbana (1900- 1940). In: SOARES, Carmen Lúcia (Org.). **Uma educação pela natureza: a vida ao ar livre, o corpo e a ordem urbana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 9-45.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à Fenomenologia**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2012.

SOUZA, Cássia; SATO, Michèle. Justiça climática e educação ambiental. In: PEREIRA, Vilmar Alves; MADEIRA-MALTA, Márcia Cristina Souza; STEUCK, Eliane Renata (Orgs.). **Educação Ambiental em tempos de crise: por uma Ontologia da Esperança**. Juiz de Fora: Garcia Edizioni, 2019, p. 59-74.

*Submetido: 05/06/2020*

*Aceito: 07/12/2020*